

**Förderung von Medienkompetenz –  
Formative Evaluation eines  
medienpädagogischen Projektes**

Dissertation zur Erlangung  
des mathematisch-naturwissenschaftlichen Doktorgrades  
„Doctor rerum naturalium“  
der Georg-August-Universität zu Göttingen

vorgelegt von Dipl.-Psych. Anett Brauner  
geboren in Dresden

Göttingen, 19. März 2007

**D7**

Referent: Prof. Dr. Marcus Hasselhorn

Koreferent: PD Dr. Dietmar Grube

Tag der mündlichen Prüfung: 02. Mai 2007

## **Danke!**

An dieser Stelle möchte ich all denen danken, die mich bei der Durchführung dieser Arbeit unterstützt und immer wieder ermutigt haben.

Zunächst richtet sich mein Dank an die Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk in Hessen, die dieses Evaluationsvorhaben überhaupt erst ermöglicht haben. Ich bedanke mich herzlich bei den beiden Gründern der Firma *medienblau*, Dani van Leese und Philipp Buchholtz für ihr entgegengebrachtes Vertrauen und den Mut für dieses doch ungewöhnliche Unterfangen.

Ebenso bedanke ich mich bei allen Schülern und Lehrern, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

Ein ganz großes Dankeschön richtet sich an Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, der mir bei der Planung und Durchführung dieser wissenschaftlichen Arbeit hilfreich zur Seite stand und wertvolle Denkanstöße gab. Danke auch an PD Dr. Dietmar Grube für seine wertvollen Anregungen und Hinweise. Allen Kolleginnen und Kollegen der Abteilung für Pädagogische Psychologie sei für ihre moralische Unterstützung und Anteilnahme bei der Fertigstellung dieser Arbeit gedankt.

Mein besonderer Dank richtet sich an Erhard Michel.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>MEDIENKOMPETENZ.....</b>	<b>5</b>
2.1	MEDIENKOMPETENZ IM MEDIENPÄDAGOGISCHEN DISKURS .....	7
2.1.1	<i>Die linguistischen Wurzeln.....</i>	7
2.1.2	<i>Weiterentwicklung im soziologischen Diskurs .....</i>	10
2.1.3	<i>Der medienpädagogische Diskurs.....</i>	10
2.1.4	<i>Fazit.....</i>	14
2.2	MEDIENKOMPETENZ IM PSYCHOLOGISCHEN DISKURS .....	17
2.2.1	<i>Kompetenz aus psychologischer Sicht.....</i>	17
2.2.2	<i>Medienpsychologischer Diskurs.....</i>	18
2.2.3	<i>Fazit.....</i>	23
<b>3</b>	<b>ENTWICKLUNG VON MEDIENKOMPETENZ.....</b>	<b>25</b>
3.1	PERSONENSHEMA .....	26
3.2	FORMATSCHEMA.....	28
3.2.1	<i>Fernsehspezifisches Wissen.....</i>	28
3.2.2	<i>Bestimmung von Format und Genre.....</i>	29
3.2.3	<i>Differenzierung zwischen Fiktion und Realität .....</i>	30
3.3	SZENESHEMA .....	34
3.4	NARRATIONSSHEMA .....	35
3.5	FAZIT.....	38
<b>4</b>	<b>FÖRDERUNG VON MEDIENKOMPETENZ .....</b>	<b>39</b>
4.1	MEDIENPÄDAGOGIK ALS ZENTRALES FELD DER MEDIENKOMPETENZFÖRDERUNG..	39
4.2	HANDLUNGSORIENTIERUNG UND PROJEKTARBEIT IN DER MEDIENPÄDAGOGIK .....	42
4.3	FAZIT.....	47
<b>5</b>	<b>WISSENSCHAFTLICHE FUNDIERUNG VON PROGRAMMEN ZUR FÖRDERUNG VON MEDIENKOMPETENZ.....</b>	<b>48</b>
5.1	THEORETISCHE FUNDIERUNG .....	50
5.1.1	<i>Theoretische Fundierung der Programminhalte.....</i>	51
5.1.2	<i>Theoretische Fundierung der Vorgehensweise .....</i>	60
5.2	EMPIRISCHE FUNDIERUNG .....	66
5.2.1	<i>Evaluationsarten.....</i>	67
5.2.2	<i>Evaluation der Programmwirksamkeit.....</i>	71
5.2.3	<i>Paradigmen der Wirksamkeitsevaluation.....</i>	74
5.2.4	<i>Anforderungen an wissenschaftliche Evaluationen.....</i>	77
5.3	SUMMATIVE EVALUATION EINES MEDIENPÄDAGOGISCHEN PROJEKTES .....	80
5.4	FAZIT.....	85
<b>6</b>	<b>DAS ZU EVALUIERENDE PROJEKT.....</b>	<b>87</b>
6.1	INHALTE DES PROJEKTES .....	87
6.2	VERMITTLUNG DER PROJEKTINHALTE.....	90
6.3	PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHER RAHMEN DES PROJEKTES.....	92
<b>7</b>	<b>METHODISCHE FESTLEGUNGEN FÜR DAS EVALUATIONSVERFAHREN ..</b>	<b>95</b>
7.1	ZIELE DES EVALUATIONSVERFAHRENS .....	95
7.2	HYPOTHESEN ZUR WIRKSAMKEIT DES PROJEKTES .....	97
7.2.1	<i>Zur globalen Wirksamkeit .....</i>	97
7.2.2	<i>Zur differentiellen Wirksamkeit.....</i>	97

7.3	UNTERSUCHUNGSDESIGN .....	98
7.4	INSTRUMENT ZUR ERFASSUNG VON MEDIENKOMPETENZ.....	99
7.5	STICHPROBE.....	100
7.6	ABHÄNGIGE UND UNABHÄNGIGE VARIABLEN .....	101
<b>8</b>	<b>ERSTE PHASE DER EVALUATION .....</b>	<b>102</b>
8.1	ERHEBUNGSINSTRUMENTE .....	102
8.1.1	<i>Entwicklung des Fragebogens zur Erfassung von Medienkompetenz.....</i>	<i>102</i>
8.1.2	<i>Modifizierung des Fragebogens zur Erfassung der Medienkompetenz.....</i>	<i>114</i>
8.1.3	<i>Beurteilung des Projektes durch die Schüler .....</i>	<i>118</i>
8.1.4	<i>Intelligenzscreening.....</i>	<i>120</i>
8.1.5	<i>Designzuordnung der Untersuchungsinstrumente .....</i>	<i>121</i>
8.2	DOKUMENTATION DER DATENERHEBUNG .....	121
8.3	BESCHREIBUNG DER STICHPROBE .....	123
8.4	TESTPLANUNG UND STATISTISCHE VORHERSAGEN.....	125
8.4.1	<i>Zur Wirksamkeit .....</i>	<i>125</i>
8.4.2	<i>Zur differentiellen Wirksamkeit.....</i>	<i>127</i>
8.5	ERGEBNISSE .....	128
8.5.1	<i>Beurteilung des Projektes durch die Schüler .....</i>	<i>128</i>
8.5.2	<i>Zur Wirksamkeit .....</i>	<i>133</i>
8.5.3	<i>Zur differentiellen Wirksamkeit.....</i>	<i>141</i>
8.6	ZWISCHENBILANZ UND ÜBERLEGUNGEN FÜR DAS WEITERE EVALUATIONSVORHABEN.....	147
8.6.1	<i>Zur Wirksamkeit des Projektes .....</i>	<i>147</i>
8.6.2	<i>Zur Differentiellen Wirksamkeit des Projektes.....</i>	<i>149</i>
8.6.3	<i>Festlegungen qualitätssteigernder Modifizierungen .....</i>	<i>150</i>
<b>9</b>	<b>ZWEITE PHASE DER EVALUATION.....</b>	<b>153</b>
9.1	ERHEBUNGSINSTRUMENTE .....	153
9.1.1	<i>Erfassung der Medienkompetenz.....</i>	<i>153</i>
9.1.2	<i>Erfassung des Interesses für den Gegenstandsbereich.....</i>	<i>164</i>
9.1.3	<i>Designzuordnung der Untersuchungsinstrumente .....</i>	<i>166</i>
9.2	DOKUMENTATION DER DATENERHEBUNG .....	167
9.3	BESCHREIBUNG DER STICHPROBE .....	169
9.4	TESTPLANUNG UND STATISTISCHE VORHERSAGEN.....	173
9.4.1	<i>Zur Wirksamkeit .....</i>	<i>173</i>
9.4.2	<i>Zur differentiellen Wirksamkeit.....</i>	<i>174</i>
9.5	ERGEBNISSE .....	175
9.5.1	<i>Beurteilung des Projektes durch die Schüler .....</i>	<i>175</i>
9.5.2	<i>Interesse am Projektgegenstand.....</i>	<i>180</i>
9.5.3	<i>Zur Wirksamkeit .....</i>	<i>183</i>
9.5.4	<i>Differentielle Wirksamkeit.....</i>	<i>195</i>
9.5.5	<i>Ergebnisse des Follow-up .....</i>	<i>202</i>
<b>10</b>	<b>DISKUSSION UND AUSBLICK.....</b>	<b>206</b>
10.1	WIRKSAMKEIT DES PROJEKTES .....	206
10.2	DIFFERENTIELLE WIRKSAMKEIT DES PROJEKTES.....	212
10.3	SUBJEKTIVE BEURTEILUNG DES PROJEKTES .....	213
10.4	INTERESSE FÜR DIE PROJEKTINHALTE .....	216
10.5	FAZIT UND AUSBLICK .....	217
<b>11</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>220</b>
<b>12</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>222</b>
<b>13</b>	<b>ANHÄNGE.....</b>	<b>232</b>

## 1 Einleitung

Medien spielen im Bereich der Wissensvermittlung eine zunehmend wichtige Rolle, gleichzeitig schreitet die technische Entwicklung der Medien rasant voran. Der souveräne Umgang mit Medien kann somit – neben Sprechen, Lesen und Schreiben – zu den basalen Kulturtechniken gezählt werden (Dewe & Sander, 1996). Mit zunehmender Ausdifferenzierung der Medienlandschaft und der Entwicklung zur „Wissensgesellschaft“ wird die Fähigkeit, kompetent und bewusst mit Medien umzugehen, zur „Schlüsselqualifikation“. Das Schlagwort Medienkompetenz hat Konjunktur (Rhein, 1996). Die Nutzer<sup>1</sup> von Medienangeboten sollen in der Lage sein, mediale Vorteile zu nutzen, aber auch Risiken der Medien zu erkennen und zu minimieren (Arbeitsgemeinschaft Landesmedienanstalten, 2003, S. 152). Insbesondere die Medienpädagogik appelliert immer wieder, die Medienkompetenz vor allem bei Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Inzwischen liegen verschiedene Interventionen mit der Zielstellung vor, Medienkompetenz zu fördern. Die meisten dieser Programme und Projekte beziehen sich auf den Umgang mit den sogenannten neuen Medien, d.h. auf den Umgang mit dem Computer und seinen vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten (z.B. E-Learning, Internet). Aber auch für die „klassischen“ Medien (Fernsehen, Radio, Zeitung) wurden Förderprogramme konzipiert. Projekte dieser Art binden nicht unerhebliche personelle und finanzielle Ressourcen, insofern müssen sich Anbieter solcher Programme auch die Frage stellen, ob Projekte dieser Art tatsächlich Medienkompetenz fördern.

Die Evaluierung von Interventionen im pädagogisch-psychologischen Bereich ist noch nicht selbstverständlich. Zwar besteht Konsens hinsichtlich der Forderung nach Qualitätssicherung, denn „(...) Plausibilität allein ist nicht hinreichend, um Interventionsmaßnahmen zu rechtfertigen“ (Patry & Hager, 2000, S. 258). Bei aller Kritik, die Evaluationsstudien entgegengebracht werden können, bieten sie dennoch den Vorteil, eben nicht bei Meinungen von Experten stehen zu bleiben, sondern es können damit auf der Basis empirisch gewonnener Daten Entscheidungen über die Weiterführung des Programms oder adäquate Modifizierungen getroffen werden (Wottawa & Thierau, 2003). Wie so oft driften jedoch auch in diesem Bereich Wünsche und Realität auseinander.

---

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen wird in dieser Arbeit auf die explizite Nennung der weiblichen Endungsformen verzichtet. Mit den Nutzern sind aber selbstverständlich auch immer die Nutzerinnen gemeint. Gleiches gilt für Schüler, Autoren etc.

Der Stolz vieler Anwender auf ihr Erfahrungswissen, Misstrauen gegenüber der Wissenschaft (Brezing, 2000) oder ihr Unverständnis für den Sinn solcher Untersuchungen (Rossi et al., 1988) führen dazu, dass viele durchaus plausible Projekte im Bereich der Medienkompetenzförderung den Nachweis ihrer Wirksamkeit noch erbringen müssen.

Damit ergibt sich die Frage, wie bei der Wirksamkeitsüberprüfung von Projekten zur Förderung von Medienkompetenz idealtypisch vorgegangen werden kann und sollte. Dieser Frage und den damit verbundenen Aspekten ist der erste Teil dieser Arbeit gewidmet (Kapitel 2 bis 5).

Idealerweise erfordert die Erbringung des Wirksamkeitsnachweises bereits bei der Projektplanung ein strukturiertes Vorgehen. Das bedeutet, dass im Planungsstadium zunächst eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Medienkompetenz und anschließend eine konkrete Definition des Begriffs für die zu planende Intervention notwendig sind. Weiterhin ist aufzuführen, auf welche Medien und auf welche Facetten des Medienkompetenzbegriffes sich die Intervention bezieht und was mit der Intervention in welchen Zielbereichen erreicht werden soll. Ausgangspunkt für die eigene Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzbegriff können Diskurse einzelner Wissenschaftsdisziplinen sein. In Kapitel 2 dieser Arbeit werden zwei der Diskurslinien aufgezeigt: (1) Medienkompetenz im medienpädagogischen Diskurs und (2) Medienkompetenz im psychologischen Diskurs.

Wird die Förderung eines Kompetenzbereiches insbesondere bei Kindern und Jugendlichen intendiert, sollten auch die Gesetzmäßigkeiten seiner Entwicklung im Verlauf der Ontogenese bekannt sein. Nur dann lässt sich erkennen, in welcher Altersstufe welche Entwicklung bereits (weitgehend) abgeschlossen ist und in welchen Bereichen eventuell Entwicklungsdefizite bestehen, die durch eine Intervention behoben werden können bzw. müssen. Es ist zu darzulegen, warum die Intervention für die ausgewählte Altersgruppe zielführend sein soll. Wie also entwickelt sich Medienkompetenz? Die Erkenntnisse hierzu sind in Kapitel 3 dargestellt.

Vielen Projekten zur Förderung von Medienkompetenz ist ihre medienpädagogische Wurzel gemeinsam, die Entwicklungen unterworfen ist. Jüngere Projekte im Bereich Medienkompetenzförderung betonen oft die Handlungsorientierung der Projektanlage, viele dieser Projekte werden im außerschulischen Bereich durchgeführt. Die Variati-

onsbreite medienpädagogischer im Bereich Medienkompetenzförderung ist in Kapitel 4 skizziert.

Schließlich gehören zur Projektplanung die Fixierung der Interventionsinhalte und der Art und Weise ihrer Vermittlung (theoretische Fundierung). Idealerweise werden außerdem bereits während der Planung der Intervention das Design und die Instrumente für die Evaluation des Projektes festgehalten (empirische Fundierung). Handlungsanleitend hierfür könnte z.B. das Modell von Hager und Hasselhorn (2000) sein, die zur Beurteilung der Güte von pädagogisch-psychologischen Interventionen ein strukturiertes Raster vorgelegt haben (Kapitel 5).

In der Realität gibt es allerdings bislang kaum Versuche, die vermeintliche Angemessenheit medienpädagogischen Handelns zu überprüfen (Aufenanger, 1999). Eine der Ausnahmen wird im zweiten Teil dieser Arbeit vorgestellt (Kapitel 6 bis 10).

Im Jahre 2002 vergab die Landesanstalt für privaten Rundfunk Hessen (LPR Hessen) einen Auftrag zur Evaluation des Projektes *Nachrichten: Wichtig? Richtig? Nichtig? – Medienkompetenz für Schüler!*<sup>2</sup>, welches von einem Medienpädagogen und einer Journalistin entwickelt wurde und jedes Jahr acht- bis zehnmal in Zusammenarbeit mit den Offenen Kanälen in Hessen durchgeführt wird. Ziel dieses Projektes ist die Förderung der Medienkompetenz von Schülern im Umgang mit Fernsehnachrichten. Die Intervention bezieht sich also auf die Förderung der Kompetenzen im Umgang mit dem „klassischen“ Medium Fernsehen. Zum Zeitpunkt der Auftragsvergabe war die Planung des Projektes bereits abgeschlossen und das Projekt mehrfach in der Praxis durchgeführt worden. Die Evaluation des Projektes wurde bei der Planung nicht berücksichtigt. Eine Beschreibung des Projektes mit seinen Zielen, dem Ablauf und der Einordnung in einen didaktisch-pädagogischen Kontext findet sich in Kapitel 6.

Von den Projektzielen (Förderung von Medienkompetenz) ist die Fragestellung der Evaluation abzugrenzen. Hier stand die Frage nach der Wirksamkeit im Mittelpunkt. Es wurde untersucht, inwieweit das Projekt seinen Zielen gerecht wird. Die Evaluation dieses Projektes sollte jedoch nicht bei der bloßen Feststellung der (Nicht-) Wirksamkeit stehen bleiben, sondern auch dazu beitragen, die Intervention qualitativ zu verbessern. Dazu wurde das Projekt nach der aus der ersten Wirksamkeitsüberprüfung abgeleiteten Modifizierung erneut hinsichtlich seiner Wirksamkeit getestet. Evaluationen dieser Art

---

<sup>2</sup> Entwickelt wurde das Projekt von Dani van Leese und Philipp Buchholtz (Firma medienblau, Lütznerstraße 85, 04177 Leipzig). Im Text werden sie als Projektplaner bzw. –autoren bezeichnet.

werden als formativ bezeichnet. Die methodischen Festlegungen für das Evaluationsprojekt sind in Kapitel 7 dargestellt.

Da keine den Projektzielen entsprechenden Instrumente zur Erfassung von Medienkompetenz vorliegen, musste zunächst ein geeignetes Messinstrument entwickelt werden. Die Schritte hierfür sowie die Ergebnisse der ersten Evaluierungsphase sind Gegenstand von Kapitel 8. Aufgrund dieser Ergebnisse wurde sowohl das Projekt als auch die Evaluationsmethodik modifiziert.

Das so veränderte Projekt wurde einer erneuten Evaluierungsphase unterzogen, in der auch die Gütekriterien des modifizierten Erfassungsinstrumentes geprüft wurden. Die Ergebnisse hierzu sowie die Ergebnisse der zweiten Evaluierungsphase sind in Kapitel 9 beschrieben. Eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse mit weiterführenden Empfehlungen findet sich in Kapitel 10.

## 2 Medienkompetenz

Der Begriff Medienkompetenz hat „Konjunktur“ (Rhein, 1996). Insofern besteht auch für die Human- und Sozialwissenschaften die Notwendigkeit, sich differenziert mit diesem Konzept auseinanderzusetzen. Vielfach wird dieser als problematisch bzw. als nicht optimal angesehen. Schwierigkeiten ergeben sich aus beiden Begriffsbestandteilen, den Medien und der Kompetenz (z.B. Groeben, 2002a; Kübler, 1996; Sutter & Charlton, 2002).

Aufgrund der rasanten technologischen Entwicklung gestaltet sich die Eingrenzung des Gegenstandsbereiches, auf den sich diese Kompetenz beziehen soll, als durchaus schwierig. Nach Heyer und Rupp (2002) z.B. sind Medien, ausgehend von ihrer Funktion: „(...) integrativer Bestandteil kommunikativer Prozesse, die in soziale Beziehungen und Situationen eingebettet sind. Als solche sind sie zugleich Bestandteil sozialen Handelns (...)“ (S. 92f), während andere Autoren differenzierte Einteilungen von (Kommunikations-) Medien vorlegen. Winterhoff-Spurk (1999) unterscheidet z.B. zwischen Medien zur Individual- und Massenkommunikation und dabei zwischen Übertragungs- und Speicher- sowie Sprach- und Signal-/Symbolmedien (Tabelle 1).

**Tabelle 1: Einteilung nach Kommunikationsmedien (Winterhoff-Spurk, 1999)**

<b>Individualkommunikation</b>		
	<b>Sprachmedien</b>	<b>Signal-/Symbolmedien</b>
<b>Übertragungsmedien</b>	Telefon, Audiokonferenzsysteme, Videokonferenzsysteme, etc.	Trommeln, Flaggen, Signalscheinwerfer, etc.
<b>Speichermedien</b>	Handschriften, Tonbänder, Filme, Videobänder, Computer, etc.	Bilder, Fotos, etc.
<b>Massenkommunikation</b>		
<b>Übertragungsmedien</b>	Rundfunk, TV	Hornsignale, Leuchtpistolen, Böllerschüsse, Glockenläuten, etc.
<b>Speichermedien</b>	Printmedien, Tonträger, Filme, Videobänder, Computer, etc.	Bilder, Fotos, Denkmäler, etc.

Eine weit verbreitete Differenzierung ergibt sich aus der Unterteilung in klassische Medien (Radio, TV, Printmedien) und den sogenannten neuen Medien (Computer, Telekommunikationsmedien). Als deutlich schwieriger erweist sich der diskursive Umgang mit dem Kompetenz-Begriff insbesondere in der Medienpädagogik (vgl. Abschnitt 2.1).

Theoriehistorisch stammt der Kompetenz-Begriff der Medienpädagogik aus der Linguistik. Dieser wurde in unterschiedliche Entwicklungs- und Sozialisationstheorien übernommen und schließlich in soziologischen Analysen zur Sozialisation und zur Gesellschaft verwendet (Sutter & Charlton, 2002). Problematisch daran ist insbesondere der nicht überbrückte Gegensatz zwischen den angeborenen sprachlichen Universalien sensu Chomsky und der in der Medienpädagogik postulierten Entwicklung bzw. Förderbarkeit der Medienkompetenz (Groeben, 2002a).

Mit der technologischen Entwicklung im Medienbereich (v.a. Computer und sog. neue Medien) findet das Konzept Medienkompetenz zunehmend Eingang in die Wissenschaftsliteratur (Gapski, 2001). Gab es im Jahre 1988 im deutschsprachigen Bereich gerade zehn Veröffentlichungen unter diesem Stichwort, so waren im Jahr 2005 bereits 3154 Literaturangaben im GBV-Katalog und in der Datenbank „Informationssystem Medienpädagogik“ (ISM) aufgeführt. Im Gegensatz dazu lassen sich unter der Kombination der Stichworte Medienkompetenz und Evaluation gerade 33 Angaben in diesen beiden Literaturdatenbanken finden. Lediglich in einer Arbeit wird die Evaluation eines medienpädagogischen Projektes im Bereich der klassischen Medien thematisiert (Pöttinger, 2002). Ansonsten bezieht sich die Literatur hauptsächlich auf die Beschreibung, Diskussion und z.T. auch Evaluation von E-Learning- und neue-Medien-Projekten.

Trotz der Vielzahl der Veröffentlichungen zum Stichwort Medienkompetenz bleibt der Begriff „schillernd“ und unklar definiert. Es existiert keine allgemeine Definition des Begriffes und vor allem keine von allen geteilte Operationalisierung. Ein Grund dafür liegt mit Gapski (2001) in der Vielzahl der wissenschaftlichen Disziplinen und Ebenen (Mikro-, Meso-, Makroebene), in und auf denen die Auseinandersetzung mit diesem Begriff stattfindet. Mit der Umstellung von der erkenntnisleitenden Frage „Was ist Medienkompetenz“ auf „Von wem wird Medienkompetenz wie definiert“ hat Gapski (2001) eine Analyse der bestehenden Diskurse über die Medienkompetenz vorgenommen und für folgende Teilbereiche die Diskurslage analysiert:

- Medientechnischer Diskurs
- Linguistischer Diskurs
- Soziologischer Diskurs
- Medienpädagogischer Diskurs
- Psychologischer Diskurs
- Biologistischer Diskurs
- Institutioneller Bildungsdiskurs
- Medienwirtschaftlicher Diskurs
- Medienrechtlicher Diskurs
- Medienpolitischer Diskurs
- Medienethischer Diskurs

Da sich im medienpädagogischen Diskurs mehrere der von Gapski (2001) aufgeführten Diskursfelder bündeln, wird im Folgenden detaillierter auf diesen Diskurs eingegangen und an den entsprechenden Stellen die benachbarten Diskurslinien aufgegriffen.

## **2.1 Medienkompetenz im medienpädagogischen Diskurs**

Ausgangspunkt des medienpädagogischen Diskurses bildet die in der Linguistik von Noam Chomsky getroffene Kompetenz-Performanz-Differenzierung. Dieses Begriffspaar wurde im sozialwissenschaftlichen Diskurs zur Kompetenz aufgegriffen, theoretisch erheblich ausgeweitet und anschließend im pädagogischen Diskurs auf das Konzept Medienkompetenz übertragen.

### **2.1.1 Die linguistischen Wurzeln**

Ausgehend von der langue-parole Unterscheidung Saussures und der humboldtschen Wendung des langue-Begriffes von einem „systematic inventory of items“ (Chomsky, 1995, S. 4) hin zu einem dynamisch-produktiven und kreativen Konzept (abgebildet in der generative Grammatik) führt das Begriffspaar „Kompetenz“ und „Performanz“ ein. Kompetenz bezeichnet dabei das individuell verankerte Wissen eines idealen Sprechers/Hörers von seiner Sprache, Performanz (parole) dagegen die Nutzung der Sprache in konkreten Situationen. Im Fokus dieser Theorie steht:

„(...) an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interests, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of language in actual performance“ (Chomsky, 1995, S. 3).

Kompetenz bedeutet in der Linguistik Chomskys das Wissen eines idealen Sprechers bzw. Hörers von seiner Sprache, mit einem mental repräsentierten Regelsystem und einem Inventar sprachlicher Grundelemente eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen und zu verstehen. Dieses Regelsystem in Form einer generativen Grammatik ist universell, also allen Sprachen gemeinsam. Der Mechanismus zur Anwendung dieses Regelsystems ist angeboren. Performanz bezieht sich dagegen auf die aktuelle Nutzung der Sprache in konkreten Situationen. Der Sprachgebrauch wird erst

durch die Kompetenz des Sprechers ermöglicht, ist aber meistens den einschränkenden Bedingungen der Umwelt unterworfen. Mit Hilfe der generativen Grammatik kann die Kompetenz des Sprechers/Hörers explizit gemacht und abgebildet werden.

Gapski (2001) stellt in seiner Analyse den Kompetenzbegriff Chomskys, der als ideengeschichtlicher Vorläufer im medienpädagogischen Kontext gilt, seinem eigenen idealtypischen Begriff der Medienkompetenz gegenüber (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2: Gegenüberstellung der Begriffe linguistische Kompetenz nach Chomsky und einem idealtypischen Medienkompetenz-Begriff (leicht verändert nach Gapski, 2001)**

	Linguistischer Kompetenzbegriff (Chomsky)	Idealtypischer Medienkompetenzbegriff (Gapski, 2001)
Bestimmung	Sprachwissen als abstraktes, mental repräsentiertes System von Regeln und Prinzipien	Fähigkeit, Medien kritisch / selbstbestimmt / kreativ / verantwortlich anwenden / verstehen / gestalten können
Theoretisches Modell	Generative Grammatik in Zusammenhang mit universalgrammatischen Prinzipien	Aufklärerisches Menschenbild; Mündigkeit; Beherrschung der medialen Umwelt
Träger	Idealer Sprecher/Hörer	Menschen bzw. bestimmte Personengruppen (Schüler, Bürger, Arbeitnehmer, usw.)
Medienbezug	Sprache	„Traditionelle“ und „Neue“ Medien
Entstehung bzw. Förderung	Angeborene Prinzipien / Disposition und mentale Entwicklung	Medienpädagogisches Handeln; Mediensozialisation; Schulungen; Lernen; Qualifizierung
Wichtigster Grundzug	Regelgeleitete Kreativität	„Know-how“; normativ geleiteter Umgang mit Medien; medienpädagogische Zielvorstellung
Wissenschaftlicher Zugang	linguistisch / biologisch / psychologisch	pädagogisch, sozialwissenschaftlich

Ergebnis dieser Gegenüberstellung ist, dass eine direkte Übertragung des linguistischen Kompetenzbegriffes nicht ohne weiteres möglich ist:

- Kompetent im Sinne Chomskys kann immer nur der individuelle Mensch sein, während bei Medienkompetenz über das Individuum hinaus auch von der Medienkompetenz bestimmter Gruppen oder gar der Gesellschaft gesprochen wird.
- Während es sich beim linguistischen Kompetenzbegriff um angeborene Universalien handelt (d.h. ein biologisch begründetes statisches Konzept), deren Ausprägung den beschränkenden Bedingungen der Umwelt unterworfen ist, wird Medienkompetenz erst im Laufe der individuellen Entwicklung erworben.

- Kompetenz in der Linguistik Chomskys ist eine analytische Kategorie, um die Regelmäßigkeit der Sprache und die Fähigkeit des Menschen unendlich viele Sätze zu erzeugen, zu beschreiben und zu erklären. Kompetenz im medienpädagogischen Sinne ist ein Erziehungsideal (Kübler, 1996).
- Ein weiteres Problem besteht in der Übertragung des Codierungssystems Sprache auf z.B. audiovisuelle Medien. Beide Systeme nutzen unterschiedliche Codierungsleistungen und mediale Grammatiken (Moser, 1999).

Zwei Aspekte in der Linguistik Chomskys ermöglichen jedoch eine Erweiterung des Kompetenzbegriffes auf andere Theoriefelder (Gapski, 2001). Es handelt sich dabei einerseits um das linguistische Begriffspaar der „Tiefen- und Oberflächenstruktur“ und andererseits um die so genannte „pragmatische Wende“ der linguistischen Theorie.

Die *Tiefenstruktur* der Sprache enthält alle für die semantische Interpretation relevanten Informationen, die *Oberflächenstruktur* alle Informationen für die phonetische Interpretation. Dieses Begriffspaar wurde im soziologischen Diskurs aus der linguistischen Theorie gelöst und auf den Begriff der Medienkompetenz projiziert. Unter der Oberflächenstruktur im Bereich der Medienkompetenz werden die individuellen Kompetenzen verstanden (kreativ-gestalterische-, Selbstbestimmungs-, instrumentelle-, informativ-lernende- und kritisch-reflexive Kompetenz), unter der Tiefenstruktur die Kommunikationskultur der Gesellschaft, das Menschenbild und die Ethik der neuen Medien. Mit der Lösung dieses Begriffspaares aus der linguistischen Theorie geht zwar eine Bedeutungsverschiebung einher, sie ermöglicht aber die Erweiterung der ausschließlich individuellen Perspektive auf die soziologische Reflektion des gesellschaftlich-kulturellen, ethischen und technischen Beziehungsgeflechtes (Gapski, 2001).

Ein zweiter Ansatzpunkt für die Übertragung des linguistischen Kompetenzbegriffes auf den Bereich der Medienkompetenz ergibt sich nach Gapski (2001) aus der Differenzierung der Kompetenz in grammatische und pragmatische Kompetenz. Die grammatische Kompetenz entspricht in ihrer Bedeutung der ursprünglich angenommenen Kompetenz des idealen Sprechers/Hörers von der Sprache, die pragmatische Kompetenz dagegen bezieht sich auf die Fähigkeit, Sprache unter bestimmten Bedingungen ziel- und zweckorientiert anzuwenden.

### **2.1.2 Weiterentwicklung im soziologischen Diskurs**

Diese beiden Aspekte wurden im soziologischen Diskurs aufgegriffen und der daraus resultierende Kompetenzbegriff auf das allgemeine kommunikative Handeln übertragen. Hauptakteur im soziologischen Diskursfeld ist Jürgen Habermas. In der Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann und Pierre Bourdieu differenziert er in seiner sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie zwischen mehreren analytischen Ebenen der Kompetenz: der pragmatischen, der kommunikativen, der grammatischen und der logischen Kompetenz. Insbesondere der kommunikativen Kompetenz galt dabei sein Interesse, unter der die Kompetenz eines Sprechers/Hörers verstanden wird, gleichzeitig eine Kommunikation auf der Ebene der Sachverhalte und auf der Ebene der Intersubjektivität (Metakommunikation) herstellen zu können (vgl. Habermas, 1970,1971, hier nach Gapski, 2001).

In der Theorie der kommunikativen Kompetenz rekonstruiert Habermas die allgemeinen Voraussetzungen (kultur-, sprach- und sozialinvariante Prinzipien) kommunikativen Handelns und unterstellt kontrafaktisch eine ideale Sprechsituation. Emanzipation gegen systemische Imperative der modernen Gesellschaft und Gestaltbarkeit (mit dem Ziel der individuellen Mündigkeit) sind zentrale Aspekte des kommunikativen Handelns. Die damit verbundenen demokratietheoretischen, emanzipatorischen und partizipatorischen Normvorstellungen wurden im medienpädagogischen Diskurs aufgegriffen und im Zusammenhang mit dem Begriff der Medienkompetenz weiterentwickelt.

### **2.1.3 Der medienpädagogische Diskurs**

Der medienpädagogische Diskurs ist geprägt durch die enge Verschränkung von zwei Diskussionslinien: die Entwicklung der Medienpädagogik (Abschnitt 4.1, S. 39ff) und damit einhergehend die Entfaltung des Begriffes der Medienkompetenz.

Herausragender Akteur im medienpädagogischen Diskurs ist Dieter Baacke. Er greift u.a. die Diskurslinie Chomsky – Habermas auf und beschreibt ausgehend von der Habermas'schen Theorie der kommunikativen Kompetenz den Begriff der Medienkompetenz. Seiner Ansicht nach ergibt sich dieser Begriff aus einer Überschneidung von ‚kommunikativer Kompetenz‘ (damit sind nach Baacke (1999a) alle Sinnesakte der Wahrnehmung gemeint) und ‚Handlungskompetenz‘ (hier meint Baacke (1999a) alle Formen der Weltbemächtigung und Weltveränderung, die zwar auch durch kommunika-

tive Akte begleitet werden, aber über diese insofern hinausgehen, als dabei Objekte und Sachverhalte ‚verrückt‘ werden). Medienkompetenz wird verstanden als:

„(...) *Anforderung* an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer *spezifischen Förderung*, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen.“ (Baacke, 1996, S. 114, Hervorhebungen im Original).

Mit dieser Beschreibung der Medienkompetenz greift Baacke wieder die Kompetenz-Performanz-Unterscheidung von Chomsky auf und betont, dass hier: „freilich (...) eher auf die Performanz-Ebene abgehoben (das konkrete Handeln und Verhalten) (...)“ wird (Baacke, 1996, S. 115). Der so aufgefasste Begriff der Medienkompetenz wird von Baacke (1996) in vier Dimensionen aufgeteilt (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung) und weiter spezifiziert (Tabelle 3, S. 13).

Der Begriff ‚Kompetenz‘ selbst wird von Baacke als „unhinterfragbare Behauptung“, als „ein wenig tautologisch“ angesehen: „(...) es soll damit nichts anderes beschrieben werden als die Tatsache, daß ein lebender Mensch, indem er sich äußert und handelt, als lebender Mensch erkannt wird, und dieses Vorhandensein seines Ichs in den unterschiedlichen Lebensäußerungen nennen wir dann eben ‚Kompetenz‘“ (Baacke, 1999a, S. 2). Kompetenz ist nach Baacke ein „anspruchsvolles Konzept“, eine Ausdifferenzierung in einzelne Facetten ist weder notwendig noch möglich.

Dewe und Sander (1996) gelangen – trotz Chomsky und Habermas als Ausgangspunkt – zu anders gelagerten Dimensionen der Medienkompetenz. Durch die Anlehnung an das Konzept der sog. Schlüsselqualifikation in der Erwachsenenbildung und deren „gängige Auffächerung“ (Dewe & Sander, 1996, S. 130) in „Sachkompetenz“, „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ wird Medienkompetenz in ebenfalls diese drei Kompetenzdimensionen aufgefächert und näher spezifiziert (siehe Tabelle 3, S. 13).

Aufenanger (1998) nimmt bei seiner Bestimmung des Begriffes Medienkompetenz zunächst Bezug auf den Diskurs, der bei Gapski (2001) als medientechnischer Diskurs bezeichnet wird. Im Mittelpunkt dieser Diskurslinie steht die Beziehung zwischen Medienkompetenz und technischem Medienbegriff. Von Medienkompetenz wird dabei meistens im Zusammenhang mit sogenannten „klassischen“ bzw. „traditionellen“ Me-

dien gesprochen: Radio, TV, Print. Ist von den sogenannten „Neuen“ Medien (Computer, interaktive Programme) die Rede, wird ebenfalls von Medienkompetenz gesprochen, z.T. aber auch von Computer-, Multimedia-, Nutzer- oder Informationskompetenz (Gapski, 2001). Während einige Autoren (z.B. Winterhoff-Spurk, 1999) explizit von medienspezifischen Kompetenzen ausgehen, wird insbesondere aus pädagogischer Sicht angemerkt, dass der Medienkompetenzbegriff nicht zu eng auf einzelne Medien zu beziehen ist, sondern eher auf die allgemeine Handlungsfähigkeit von Individuen im Sinne von übergeordneter Kommunikations- oder Handlungskompetenz. Diese Ansicht hat auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen Anhänger gefunden. Beispielsweise hält Mikos (1996) als Soziologe und Medienwissenschaftler fest: „daß es die Medienkompetenz schlechthin nicht gibt. Es gibt sie nur als abstrakte Zielvorgabe für menschliches Handeln – und deshalb ist sie immer nur als Teil menschlicher Handlungskompetenz zu verstehen“ (S. 78).

Aufenanger (1998) positioniert sich mit seiner Bestimmung von Medienkompetenz zwischen diesen beiden Polen. Medienkompetenz ist sowohl eine allgemeine Fähigkeit:

„(...) die prinzipiell auf alle Medien bezogen ist; sie dürfte damit über grundlegende Fähigkeiten bestimmbar sein, in einer durch Medien geprägten Welt sich zurechtzufinden und zu handeln. Damit ist gemeint, daß Medienkompetenz nicht einseitig nur auf die Neuen Medien bezogen sein darf, sondern auch die alten Medien einbezieht. Auch im Zeitalter der symbolischen Visualisierung, wie wir es in Multimedia-Anwendungen etwa finden, ist die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben immer noch grundlegend für das Verständnis und die Produktion von neuen Medien. Dazu gehört u.a. auch eine Fähigkeit, Symbole und Codes entschlüsseln zu können. Sie könnte als eine Art ‚hermeneutische‘ bzw. sinnverstehende Kompetenz verstanden werden.“ (Aufenanger, 1998, S. 7).

Darüber hinaus sollen jedoch auch - altersspezifisch differenziert - medienspezifische Faktoren bestimmt werden, die zur Beherrschung konkreter Medien notwendig sind. Zum Beispiel verlangt das Navigieren in einem Hypertext u.a. Denken in vernetzten Strukturen, während für das Verständnis von Musikvideos Kenntnisse über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen notwendig sind. Aufenanger (1998) geht davon aus: „daß die Medienkompetenz eines Vorschulkindes anders auszusehen hat als die eines Erwachsenen“ (S. 7). Seinen sechs zentralen Dimensionen, aus denen heraus die Be-

stimmung der Medienkompetenz vorgenommen werden soll (siehe Tabelle 3, S. 13), ist eine solche Altersdifferenzierung jedoch nicht zu entnehmen.

**Tabelle 3: Beispiele für medienpädagogische Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz**

<b>Dimensionen der Medienkompetenz</b>		
<b>Baacke (1996)</b>	<b>Dewe und Sander (1996)</b>	<b>Aufenanger (1998)</b>
<p><b>1. Medienkritik</b>  <u>Wissen</u>: angemessenes Erfassen von und Wissen über gesellschaftliche Prozesse  <u>Reflexion</u>: insbesondere Selbstreflexion  <u>Ethisches Betroffensein</u></p> <p><b>2. Medienkunde</b>  <u>informative Unterdimension</u>: klassische Wissensbestände: Was ist duales Rundfunksystem, Wie arbeiten Journalisten, Programmgenres...  <u>instrumentell-qualifikatorische Unterdimension</u>: Fähigkeit, Geräte bedienen zu können</p> <p><b>3. Mediennutzung</b>  <u>Rezeptiv-anwendende Unterdimension</u>: Programm-Nutzungskompetenz  <u>interaktives Handeln</u>: Nutzung interaktiver Techniken: Telebanking, Teleshopping, Fotografieren, Erstellen eines Videofilmes</p> <p><b>4. Mediengestaltung</b>  <u>innovative Unterdimension</u>: Veränderung, Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik  <u>kreative Unterdimension</u>: Betonung ästhetischer Varianten, „über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-Gehen“, neue Gestaltungs- und Thematisierungsdimensionen</p>	<p><b>1. Sachkompetenz</b> (Tätigkeitsbezogene Qualifikation)  Zugriffswissen, um Medien bedienen zu können (Handbücher etc.); mediales Schlüsselwissen; Übertragungsfähigkeit, z.B. textuale Dekodierfähigkeit auf andere Medien (z.B. Film)</p> <p><b>2. Selbstkompetenz</b> (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten)  Bereitschaft, sich mit ‚neuen‘ Medien aktiv auseinanderzusetzen, insbesondere: die Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens; Differenzierbarkeit zwischen Realität und Medienrealität; Fähigkeit einer reflexiven Medienrezeption; Reflexivität über die gesellschaftliche Rolle von Medien</p> <p><b>3. Sozialkompetenz</b> (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)  Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur; Integrationsfähigkeit von Medienkommunikation in soziale Netze; Nutzungsfähigkeit der Medien als Mittel sozialer Kooperationen; Berücksichtigung sozialer Konsequenzen des eigenen Medienhandelns</p>	<p><b>1. Kognitive Dimension</b>  Wissen, Verstehen, Analysieren im Zusammenhang mit Medien (Kenntnisse über Medien und Mediensysteme, Symbole und Codierungen, die in Medien verwendet werden, Analyse von Medien und ihren Inhalten)</p> <p><b>2. Moralische Dimension</b>  Betrachtung der Medien (Inhalte, soziale und ökol. Verträglichkeit, Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit) unter ethischer Perspektive (Menschenrechte, allgemein geteilter Konventionen)</p> <p><b>3. Soziale Dimension</b>  Menschen sollen ihre Rechte um Medien (?) politisch vertreten können</p> <p><b>4. Affektive Dimension</b>  Medien haben Funktion des Unterhaltens und Genießens. Auch das soll gelernt sein.</p> <p><b>5. Ästhetische Dimension</b>  Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten bei der Gestaltung von Medien</p> <p><b>6. Handlungsdimension</b>  Fähigkeit, Medien aktiv selbst zu gestalten und handhaben zu können</p>

### 2.1.4 Fazit

Mit der Einbettung des Konzepts der Medienkompetenz in übergeordnete Kompetenzkonzepte (z.B. kommunikative-, Handlungskompetenz) wurde ein Rahmen vorgelegt, der aus Sicht der Medienpädagogik erst die differenzierte Beschäftigung mit dem Konzept Medienkompetenz ermöglichte (Groeben, 2002a). Eine Ablehnung dieser theoriehistorischen Verbindung als „unnötiges wissenschaftliches Imponiergehabe“ (Winterhoff-Spurk, 1999) erscheint trotz aller Kritik am medienpädagogischen Kompetenzbegriff jedoch als übertrieben, da sich erst durch den Rückgriff auf die Kompetenz-Performanz-Unterscheidung von Chomsky und deren Übernahme und Weiterentwicklung im soziologischen Diskurs eine Ausgangslage ergab, aus der z.B. Dieter Baacke eine Einordnung des Begriffes in den pädagogischen Kontext vorgenommen hat.

Allerdings bleibt der Begriff Medienkompetenz im medienpädagogischen Diskurs mit diversen Schwächen behaftet, die nicht gelöst werden können. Dies betrifft einerseits den Teilbegriff der Medien, andererseits den Teilbegriff der Kompetenz. Die größte Schwäche des Medienkompetenz-Begriffes besteht mit Baacke darin:

„ (...) daß er weit und darum auch empirisch ‚leer‘ bleibt. Wie ‚Medienkompetenz‘ im einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus“ (Baacke, 1996, S. 119).

Zwar finden sich im medienpädagogischen Diskurs verschiedene Dimensionen des Medienkompetenz-Begriffes (im Wesentlichen sind dies die Dimensionen: kognitive, analytisch-evaluative, sozial-reflektive und handlungsorientierte Fähigkeiten, vgl. Kübler, 1999), die sich z.T. überschneiden oder ineinander überführbar sind (siehe Tabelle 3, S. 13). Die Dimensionen bleiben jedoch hinsichtlich des Zielkriteriums der empirischen Operationalisierbarkeit abstrakt, und damit das „Medienkompetenzmodell weitgehend ‚empirisch leer‘“ (Dewe & Sander, 1996, S. 139). Eng damit zusammen hängt die in der Medienpädagogik präferierte Medienunspezifität und die Ansicht, dass das Konzept der Medienkompetenz ‚zukunfts offen‘, d.h. auf zukünftige technologische Entwicklungen anwendbar sein soll (Aufenanger, 1998). Dies macht eine: „(...) nähere Bestimmung [des Konzeptes Medienkompetenz] aber schwierig, da wir nicht wissen, welche Medienkompetenz zum Handeln in einer noch stärker durch Medien geprägten Welt etwa in der Mitte des nächsten Jahrhunderts auszusehen hat“ (Aufenanger, 1998, S. 7, Einfügung

durch die Autorin). Eine hinreichende Operationalisierung kann unter solchen Bedingungen nicht gelingen. Mit Groeben (2002b) ist deshalb das Konstrukt Medienkompetenz eher auf einem mittleren Abstraktionsniveau anzusiedeln: „(...) d.h. es sind also zu konkretistische Teilaspekte von Medienbezug ebenso zu vermeiden wie zu abstrakte Generalisierungen, die eine entsprechende Operationalisierung des Konstruktes praktisch unmöglich machen würden“ (S. 160). Medienkompetenz ist demnach nicht zu spezifisch auf ein Medium, z.B. den Computer, zu begrenzen. Ebenso ist eine Abgrenzung von übergeordneten, generelleren Kompetenz-Konstrukten notwendig.

Eine weitere Schwäche des Begriffes Medienkompetenz im medienpädagogischen Diskurs ist seine pädagogische Unspezifität: „'Medienkompetenz' gibt also nicht an, wie die (...) Dimensionierung des Konzeptes praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei“ (Baacke, 1996, S. 121; vgl. auch Neuss, 2000). Dieses Manko soll nach Baacke dadurch behoben werden, dass mit dem Begriff ‚Medienkompetenz‘ gleichzeitig die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ gedacht werden, wobei: „(...) ‚Erziehung‘ die pädagogische Auslegung und Methodisierung von Kompetenz anzielt, während ‚Bildung‘ eher kulturelle Lebensräume bereitstellt, in denen das jeweilige Individuum sich verwirklichen, sein Ich aber auch transzendieren kann“ (Baacke, 1999a, S. 2). Allerdings bleibt auch dabei unklar, worin die pädagogische Spezifität dieser beiden Begriffe liegt. Seine Forderung: „Wer von ‚Medienkompetenz‘ redet, muß gleichzeitig davon reden, wie die diese zu vermitteln sei (...)“ (Baacke, 1996, S. 121), erscheint insbesondere für Programme zur spezifischen Förderung von Medienkompetenz notwendig. Die Verbindung zwischen Theorie (d.h. ein empirisch bewährtes Aussagensystem) und Praxis (d.h. ein am Einzelfall ausgerichtetes Anstreben eines definierten Zieles durch bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen) sollte dabei explizit durch technologische Aussagen realisiert werden (Patry & Perrez, 2000).

Unklar bleibt im medienpädagogischen Konzept der Medienkompetenz auch der Kompetenzbegriff selbst. Kompetenz wird als ein „anspruchsvolles Konzept“ betrachtet, bei dem es nicht ausreicht, ihn in einzelne Eigenschaften „auszubuchstabieren“ (Baacke, 1999a, S. 2). Genau danach verlangt jedoch eine operationale Definition, um die ‚empirische Leere‘ des Konzeptes zu beheben. Baackes (1999a) tautologische Auffassung von Kompetenz widerspricht zudem der pädagogischen Auffassung, Medienkompetenz zu fördern. Eine tautologische Beschreibungsdimension kann nicht Gegenstand einer medienpädagogischen Förderung sein, ebenso wenig Kompetenz sensu Chomsky.

Ebenso problematisch an den Kompetenzdimensionen im medienpädagogischen Konzept sind die normativen Zielimplikationen, d.h. es werden Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben, die vom Individuum entwickelt und gezeigt werden sollen (präskriptives Konzept). Das ist konsequent aus Sicht der Pädagogik, da dort u.a. Erziehungsziele und Bildungsideale thematisiert werden. Diese normativen Implikationen sind jedoch für die empirische Operationalisierung insofern problematisch, da weite Kreise der empiriewissenschaftlichen Methodologie und Wissenschaftstheorie durch das so genannte Werturteilsfreiheits-Postulat geprägt sind. Werturteile sind nicht falsifizierbar, und damit in der empirischen Wissenschaft nicht zulässig (Groeben, 2002b).

Auffällig im medienpädagogischen Diskurs ist die fast als inflationär zu bezeichnende Nutzung des Begriffes ‚Kompetenz‘, ohne diesen genauer zu spezifizieren. So werden z.B. Sach-, Selbst-, Sozial-, Wahrnehmungs-, Interaktions-, Kommunikations-, Reflexions-, Persönlichkeits-, Fach-, Methoden-, Erschließungs-, Nutzer-, Computer-, Multimedia- und Informationskompetenz zur Herleitung und Erklärung der Dimensionen von Medienkompetenz genutzt, wobei nicht zwischen verschiedenen psychologischen Merkmalen differenziert wird. So kann mit Weinert und Schrader (1997, S. 297) Kompetenz z.B. als *intellektuelle Fähigkeit* (z.B. Wahrnehmungs- oder Erschließungskompetenz), als *generell erlernbare Kenntnisse* (z.B. Nutzer- oder Computerkompetenz), als *dispositionale Persönlichkeitsmerkmale* (z.B. Persönlichkeitskompetenz) und als *soziale Kompetenz* (z.B. Kommunikations- oder Reflexionskompetenzen) kategorisiert werden.

Der Medienpädagogik ist es nicht gelungen, einen fundierten oder gar universalen und konsensfähigen Begriff der Medienkompetenz zu etablieren (Kübler, 1996; Theunert, 1999). Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Kompetenz-Begriff, welche das Ableiten empirisch prüfbarer Hypothesen ermöglicht, erfolgt nur in Ausnahmen. Arbeiten zur Prüfung der Wirksamkeit von medienpädagogischen Programmen sind in der Literatur der Medienpädagogik fast überhaupt nicht zu finden. Da aber gerade dies im Mittelpunkt dieser Arbeit steht – die Evaluation eines medienpädagogischen Projektes zur Förderung von Medienkompetenz und damit die empirische Prüfung von Hypothesen - ist eine alternative Herangehensweise an den Begriff der Medienkompetenz notwendig. Die in der Psychologie zu findende Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff scheint dafür eine geeignete Alternative zu sein.

## 2.2 Medienkompetenz im psychologischen Diskurs

Ausgangspunkt im psychologischen Diskurs der Medienkompetenz ist mit Gapski (2001) der Kompetenzbegriff. Deswegen wird im Folgenden zunächst der Begriff *Kompetenz* aus psychologischer Perspektive beleuchtet, bevor auf dann auf den Begriff *Medienkompetenz* - ebenfalls aus psychologischer Sicht - eingegangen wird.

### 2.2.1 Kompetenz aus psychologischer Sicht

Die Veränderung bzw. der Aufbau von Kompetenzen ist das Ziel vieler Interventionsmaßnahmen im Bereich der angewandten Psychologie. Aus psychologischer Sicht sind unter dem Begriff Kompetenz in erster Annäherung allgemeine (nicht direkt beobachtbare) Verhaltensdispositionen oder –potentiale im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien und Einstellungen zu verstehen. Fähigkeiten lassen sich mit Weinert (1974) als stabile inter- und intraindividuell unterschiedliche Lern- und Leistungsbereitschaften wie z.B. die allgemeine Motivationslage oder das Intelligenzniveau zusammenfassen, wobei es sich hier um theoretische Begriffe zur Erklärung von Leistungen und Leistungsunterschieden handelt. Auch bei den Fertigkeiten und Kenntnissen handelt es sich um theoretische Begriffe, die etwas Nicht-beobachtbares bezeichnen und vor allem der Erklärung von Verhalten dienen. Im Gegensatz zu den Fähigkeiten sind sie allerdings auf einer spezifischeren Ebene zu lokalisieren. Ähnliches gilt für Strategien und Einstellungen (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 49ff). Kompetenzen in diesem Sinne werden durch vorhergehende Lernerfahrungen beeinflusst (Weinert & Schrader, 1997). Zusammenfassend kann festgehalten werden: die Kompetenzen einer Person werden aus psychologischer Sicht zur Erklärung von Verhalten herangezogen, sie sind nicht direkt zu beobachten.

Die Wurzeln dieses psychologischen Kompetenzbegriffes liegen in der psychometrischen Tradition, in der angenommen wird: „(...) mit Hilfe statistischer Verfahren aus einer geeignet großen Stichprobe konkreter Leistungen die Dimensionen bzw. die Strukturen der dieses Verhalten determinierenden Dispositionen rekonstruieren zu können.“ (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 50). Zur Erfassung dieser Dispositionen müssen konkrete Verhaltensproben gezogen werden. Umgekehrt kann Kompetenz aber auch im Sinne der Kognitionspsychologie als Ausgangspunkt für Überlegungen aufgefasst wer-

den, welche anschließend empirisch (auch unter Anwendung statistischer Verfahren) zu überprüfen sind. Dieser Position schließen sich Hager und Hasselhorn (2000) an.

In der Literatur wird dem Begriff der Kompetenz oft der Begriff der Performanz gegenübergestellt. Dieser Begriff stammt aus dem Behaviorismus und bezieht sich dort ausschließlich auf das zu beobachtende Verhalten, z.B. Leistungen in einem Test, Interview oder Fragebogen. Der Schluss auf dahinterstehende psychische Dispositionen war im Behaviorismus nicht zulässig.

Damit ist nach Hager und Hasselhorn (2000) die oft verwendete Kompetenz-Performanz-Dichotomie nicht zur Operationalisierung des Veränderungszieles „Kompetenz“ in Interventionen geeignet, da die beiden Begriffe auf nicht direkt vergleichbaren theoretischen Niveaus angesiedelt (Beschreibung vs. Erklärung) und unterschiedlicher Herkunft (Behaviorismus vs. Kognitionspsychologie) sind. Sie schlagen deshalb folgende Definition vor:

„(...) Performanz als ein Beschreibungs-konstrukt aufzufassen, das alle grundsätzlich beobachtbaren Leistungen umfasst, und Kompetenz als ein Erklärungs-konstrukt, mit dessen Hilfe Performanzen erklärt werden können“ (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 50).

Eine Übertragung dieses Kompetenzkonzeptes auf den Bereich der Medien ist bislang noch nicht geschehen.

### **2.2.2 Medienpsychologischer Diskurs**

„Als *Medienpsychologie* wird dasjenige wissenschaftliche Feld definiert, das sich mit der mikroanalytischen Beschreibung und Erklärung des durch Medien der Individual- und Massenkommunikation bedingten Verhaltens von Individuen befasst.“ (Winterhoff-Spurk, 1999, S. 137, kursiv im Original). Dabei soll das gesamte Methodeninventar der empirischen Psychologie zum Einsatz kommen (Winterhoff-Spurk & Groebel, 1989).

Wie in der Medienpädagogik sind auch im medienpsychologischen Diskurs große Unterschiede in der Einordnung dieses Begriffes zu beobachten. Ansatzpunkt für Groeben (2002a) bei der Konzeptualisierung des Begriffes Medienkompetenz ist der Diskurs der Medienpädagogik. Zwar wird der Kompetenzbegriff von den Merkmalen des Angebo-

renseins und der Universalität befreit, der aus der Pädagogik übernommene normative Aspekt von Kompetenz bleibt allerdings auch in seinem Konzept erhalten:

„Die Verbindung von *Medienkompetenz* mit generelleren Kompetenzebenen läuft also letztlich auf die Explikation der anthropologischen Wertungsimplicationen hinaus. (...) Wenn man diese anthropologischen Wertvorstellungen mit der angesprochenen Relevanz der Medien für die Entwicklung unseres Gesellschaftssystem zusammenbringt, dann wird deutlich, dass *Medienkompetenz* in der Tat immer auch als soziale Handlungskompetenz konzipiert werden muss.“ (Groeben, 2002a, S. 16, kursiv im Original).

Von dieser Ausgangsposition nimmt Groeben (2002b) mit Hilfe der so genannten Ziel-Mittel-Analyse normative und deskriptive Spezifizierungen des Konzeptes Medienkompetenz mit dem Anspruch vor, psychologische Erlebens- und Handlungsdimensionen mit anthropologischen Wertvorstellungen zu verbinden. Zielkriterium ist dabei vor allem die empirische Operationalisierung dieses Konstruktes, wobei wie für jede „theoretische Explikation eines halbwegs komplexen Konzepts bzw. Konstrukts“ (Groeben, 2002b, S. 160) eine Binnen- und Außendifferenzierung vorgenommen werden muss, d.h. es muss angegeben werden, welche dimensionale Binnenstruktur für das Konstrukt angesetzt wird und wie das Konstrukt gegenüber anderen gleich- oder übergeordneten Konzepten abgegrenzt wird. Darüber hinaus sollte ein stufenspezifischer, altersabhängiger Umgang mit Medienangeboten beschrieben werden, um auf dieser Grundlage z.B. altersangemessene mediale Angebote rekonstruieren zu können (Sutter & Charlton, 2002).

Zur Spezifizierung von Medienkompetenz kann neben hierarchischen Modellen – wie beispielsweise in der Medienpädagogik genutzt - auch auf die Prozessperspektive (z.B. Hobbs, 1997) zurückgegriffen werden. Dabei werden die kognitiven und emotionalen Verarbeitungsschritte beim Rezipieren von Medienangeboten in ihrer zeitlichen Abfolge beschrieben. Hobbs (1997) unterscheidet in seiner Prozessperspektive die Prozesse *access*, *analyze*, *evaluate* und *communicate*. Im Gegensatz zu den hierarchischen Modellen, in denen unterschiedliche theoretische Kategorien in mehr oder weniger konkrete Unterkategorien ausdifferenziert werden, ist mit Groeben (2002b) über die zeitliche Abfolge bezüglich der (medialen) Verarbeitungsprozesse eher Konsens zu erreichen und auch eher empirisch zu validieren.

Groeben (2002b) formuliert sieben Dimensionen der Medienkompetenz: Medienwissen, medienspezifische Rezeption, medienspezifische Genussfähigkeit, medienspezifische Kritikfähigkeit, Selektion/Kombination von Medien, (produktive Partizipation und Anschlusskommunikation (Tabelle 4).

**Tabelle 4: Dimensionen der Medienkompetenz nach Groeben (2002b)**

<b>Prozessperspektive der Medienkompetenz nach Groeben (2002b)</b>
<p><b>1. Medienwissen / Medialitätsbewusstsein</b></p> <p><u>Medienwissen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. wirtschaftliche, rechtliche und politische Rahmenbedingungen spezifischer Medien</li> <li>b. medienspezifische Arbeitsweise</li> <li>c. medienspezifischen Erwartungen</li> <li>d. Bewertung der Intentionen</li> </ul> <p><u>Medialitätsbewusstsein:</u> Unterscheidung zwischen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Realität und Medialität</li> <li>b. Realität und Fiktion</li> <li>c. Para- /Orthosozialität</li> </ul>
<p><b>2. medienspezifische Rezeption</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. technologisch-instrumentelle Fertigkeiten</li> <li>b. kognitive Verarbeitungsmuster</li> <li>c. Aufbau (medien-) angebotsadäquater Erwartungen</li> </ul>
<p><b>3. medienspezifische Genussfähigkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. kognitive Genussfähigkeit</li> <li>b. emotionale Genussfähigkeit</li> </ul>
<p><b>4. medienspezifische Kritikfähigkeit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. kognitive Bewertungs- und Analysefähigkeit</li> <li>b. praktische Anwendung von medienspezifischem Strukturwissen</li> <li>c. Fähigkeit zur Kritik</li> </ul>
<p><b>5. Selektion/Kombination von Medien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Fähigkeit entsprechend der aktuellen Bedürfnislage Medien auszuwählen</li> <li>b. Fähigkeit zur adäquaten Kombination in der Mediennutzung (Kombination verschiedener Medien und Selektion verschiedener Quellen innerhalb eines Mediums)</li> </ul>
<p><b>6. (produktive) Partizipation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Bedeutungskonstruktion</li> <li>b. medienspezifische Partizipation</li> <li>c. Schaffung eigener medialer Produkte</li> </ul>
<p><b>7. Anschlusskommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Kommunikation in Elternhaus, Schule und Peergroups außerhalb der aktuellen medien-spezifischen Rezeption- und Partizipation</li> <li>b. strukturelle Grundlage für Ontogenese individueller Medienkompetenz</li> <li>c. Bewusstseinsbildung für mediale Effekte (z.B. Agenda-Setting)</li> </ul>

In diesen Dimensionen spiegelt sich die postulierte Prozessperspektive nur teilweise wider. Unklar ist z.B., warum die Fähigkeit zur bedürfnisadäquaten Selektion erst an fünfter Stelle im Prozess erscheint. In einem Prozessmodell wäre dies eher vor der aktuellen Medienrezeption zu erwarten. Zudem wird nicht klar genug zwischen dem Prozess der aktuellen Medienrezeption (Selektion, Rezeption, Verarbeitung medialer Angebote, Anschlusskommunikation) und übergeordneten Fähigkeitsaspekten der Medienkompetenz (Medienwissen/Medialitätsbewusstsein, produktive Partizipation) unterschieden. Insofern sind diese Dimensionen eher als eine Mischung zwischen Prozessperspektive und Hierarchiemodell zu betrachten. Eine altersspezifische Differenzierung ist nicht erkennbar. Die von Groeben (2002b) angepeilte empirische Operationalisierung des Konstruktes Medienkompetenz steht am Beginn der Umsetzung: Zur Dimension Medialitätsbewusstsein (Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion) gibt es erste Ansätze der empirischen Operationalisierung und Validierung (Rothmund et al., 2001a, b).

Einen komplett anderen Ansatz verfolgt Winterhoff-Spurk (1999) bei der Definition des Begriffes Medienkompetenz. Er greift mit seinem hierarchischen Konzept der Medienkompetenz die von Dewe und Sander (1996) aus der betrieblichen Erwachsenenbildung übernommene Unterteilung der Kompetenz in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz wieder auf. Zusätzlich führt er die Unterscheidung von Wissen über Sachverhalte und Wissen über Fertigkeiten ein, wobei weder näher beschrieben wird, was unter „Wissen über Fertigkeiten“ zu verstehen ist, noch wie sich das „Wissen über Fertigkeiten“ vom „Wissen über Sachverhalte“ unterscheidet.

Das Wissen über Sachverhalte und Fertigkeiten im gesamten Bereich der Medien bezeichnet Winterhoff-Spurk (1999, S. 132) als Kommunikationskompetenz (Abbildung 1). Dieser Bereich kann unterteilt werden in die beiden Teilbereiche Informationskompetenz (d.h. Kompetenz zum Umgang mit Informationstechnologien) und Medienkompetenz (Kompetenz zum Umgang mit Massenmedien).

<b>Kommunikationskompetenz</b>				
	<b>Informationskompetenz</b>		<b>Medienkompetenz</b>	
	<b>Wissen über Sachverhalte</b>	<b>Wissen über Fertigkeiten</b>	<b>Wissen über Sachverhalte</b>	<b>Wissen über Fertigkeiten</b>
<b>Technisch</b>	Kenntnisse und Fertigkeiten zur Inbetriebnahme und Bedienung von technischen Geräten einschließlich der notwendigen Kommando- oder Programmiersprachen (z.B. Erstellung einer Homepage im Internet)		Fähigkeit zur Inbetriebnahme und Bedienung von Geräten wie die aktive und passive Beherrschung der entsprechenden Mediacodes (z.B. Videoarbeit für den Offenen Kanal)	
<b>Selbstbezogen</b>	Fähigkeit und Bereitschaft, sich aktiv und reflexiv mit Informationstechnologien und ihren Entwicklungen auseinander zu setzen und sie angemessen in die eigene Aktivität einzubinden (z.B. Teilnahme an Computerkursen)		Fähigkeit zur selektiven und reflexiven Medienrezeption (z.B. Wissenserwerb durch Mediennutzung)	
<b>Sozial</b>	Fähigkeit und Bereitschaft zur sozialkritischen Reflexion von Informationstechnologien sowie ihre Nutzung als Mittel sozialer Kooperation (z.B. Tele-Learning bzw. -working)		Kenntnis der sozialen Auswirkungen von Medien und Medienrezeption (z.B. Wahlentscheidung und Mediennutzung)	

Abbildung 1: Komponenten der Kommunikationskompetenz nach Winterhoff-Spurk (1999)

Diese Dimensionierung der Medienkompetenz überrascht in mancher Hinsicht. Erstens ist dieses Kompetenz-Modell sehr bescheiden in seinen Grundannahmen und in der theoretischen Verankerung. Es wird allein der Hinweis auf die Kompetenzdimensionen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung gegeben. Eine Begründung, ob und wie angemessen die Übertragung auf den Bereich Medienkompetenz gerechtfertigt ist, wird nicht gegeben und eine empirische Validierung der Dimensionen, wie von Groeben (2002a, b) gefordert, erfolgt nicht in Ansätzen. Ebenso wenig wird eine Abgrenzung zu ähnlichen Modellen vorgenommen, beispielsweise zum Medienkompetenzmodell von Baacke (1996), der gleichfalls Medienkompetenz als Bestandteil der kommunikativen Kompetenz sieht. Zweitens wird die Trennung zwischen ‚Wissen über Sachverhalte‘ und ‚Wissen über Fertigkeiten‘ nicht klar dargelegt. Ist damit die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen gemeint? Und drittens ist die Unterscheidung zwischen Informations- und Medienkompetenz unklar. Winterhoff-Spurk (1999) sieht in seiner Auseinandersetzung mit der Massenkommunikation das ‚Medium‘ als Bestandteil der (Massen-) Kommunikation, wobei er unter einem Medium technische

Instrumente oder Apparaturen mit jeweils eigenen Gesetzmäßigkeiten bzw. Kodierungen versteht, mit denen Aussagen bzw. Informationen öffentlich, indirekt und einseitig einem dispersen Publikum vermittelt werden sollen. In diesem Modell der Massenkommunikation ist die „mediale Informationsdistribution“ (Winterhoff-Spurk, 1999, S. 16) Funktion eines Mediums; und es ist nicht unmittelbar einsichtig, wie die Funktion eines Mediums Bestandteil einer individuellen Kompetenz sein kann. Zudem wird die in der Beschreibung der Medien vorgenommene Trennung zwischen den Medien der Individual- und der Massenkommunikation nicht wieder aufgegriffen. Auf welchen Medienbegriff beziehen sich diese Kompetenzdimensionen?

### 2.2.3 Fazit

Ausgehend von der Definition des Begriffes Medienpsychologie wird zunächst eine Eingrenzung des Begriffes Medienkompetenz auf den Bereich der Mikroebene (Individualebene) vorgenommen. Die Ebene sozialer Gruppen oder gar der Gesellschaft sind in diesem Rahmen ausgeblendet.

Der normative Ansatz, wie schon im medienpädagogischen Diskurs kritisiert, bleibt zumindest bei Groeben (2002b) erhalten. Allerdings findet Groeben (2002b) mit der sog. Ziel-Mittel-Analyse einen Weg, die präskriptiven Aussagesysteme in deskriptive und damit empirisch prüfbare Aussagen zu überführen, womit die Zieldimensionen der Medienkompetenz empirisch validierbar wären.

Die expliziten Forderungen nach der Operationalisierung des Begriffes (Groeben, 2002a, b) und altersspezifischen Angaben (Sutter & Charlton, 2002; Schorb, 1999) kann auch der medienpsychologische Diskurs nicht erfüllen. Zwar gibt es erste Ansätze hinsichtlich der Operationalisierung der Realitäts- Fiktionsunterscheidung (Rothmund et al. 2001a, b; siehe auch Abschnitt 3.2.3, S. 30ff), für die anderen Dimensionen liegen jedoch noch keine Operationalisierungen vor. Gleiches gilt für die altersspezifischen Angaben, die ebenfalls in Anätzen nur für die Realitäts- Fiktionsunterscheidung vorhanden sind. Damit ergeben sich wie im medienpädagogischen Diskurs keine Anhaltspunkte für eine altersadäquate Förderung.

Das Problem der Medienspezifität bzw. –unspezifität wird im medienpsychologischen Diskurs bei Groeben (2002b) aufgegriffen. So sind im Bereich Medienwissen beispielsweise ‚medienspezifische Arbeitsweisen‘ und ‚medienspezifischen Erwartungen‘

---

enthalten und es werden ‚medienspezifische Genussfähigkeit, Rezeption und Kritikfähigkeiten‘ angesprochen. Die konkrete Ausdifferenzierung für verschiedene Medien wurde dort noch nicht vorgenommen, ist aber im Ansatz bereits enthalten. Im Konzept der Medienkompetenz von Winterhoff-Spurk (1999) sind keine direkten Aussagen zur Medienspezifität enthalten. Gleiches gilt für die dem Abschnitt 2.2 (S. 17ff) vorangestellten Ausführungen zum Kompetenzkonzept aus psychologischer Sicht. Hier ist zunächst kein Bezug zum Bereich Medien und Medienkompetenz ersichtlich, kann aber durch entsprechende inhaltliche Erweiterungen hergestellt werden.

### 3 Entwicklung von Medienkompetenz

Insbesondere für die Medienpädagogik wird gefordert, Medienkompetenz in Bezug auf unterschiedliche Altersstufen zu bestimmen (Neuss, 2000), denn: „Medienerziehung wird nur dann ihrer Zielsetzung - Stichwort Medienkompetenz - gerecht, wenn sie die Lebenswelt(en) der Schüler ernst nimmt, spricht auch deren Rezeptions- und Aneignungsweisen thematisiert und mit einbezieht.“ (Kutschera, 2001, S.18).

Das Aufzeigen der Entwicklung von Medienkompetenz ist ein schwieriges Unterfangen, da bislang keine hinreichende Definition des Begriffes Medienkompetenz existiert (vgl. Kapitel 2), welches die systematische Untersuchung des Phänomens Medienkompetenz erschwert. Folgerichtig liegen auch keine Studien vor, die sich explizit mit der „Entwicklung von Medienkompetenz“ beschäftigen. Dennoch sind in der Literatur verschiedentlich empirische Studien mit altersspezifischen Angaben zu einzelnen Aspekten von Medienkompetenz zu finden. Die theoretischen Hintergründe dieser Studien sind äußerst heterogen und die in Kapitel 2 skizzierten Definitionsversuche im Bereich Pädagogik bzw. Psychologie werden kaum aufgegriffen. Eine Ausnahme bildet die Realitäts- Fiktionsunterscheidung von Groeben (2002b).

Um die empirischen Befunde zur Entwicklung von Medienkompetenz zu systematisieren, wird im Folgenden auf die von Bordwell (1989) postulierte kognitionspsychologische Filmtheorie als Hilfskonstrukt zurückgegriffen (vgl. Barth, 1995; Paus-Haase, 1999; Schorr, 2000). Danach nehmen Rezipienten nicht einfach passiv die im Fernsehen gezeigten Inhalte auf, vielmehr konstruieren sie in einem aktiven, heuristischen Informationsverarbeitungsprozess die Bedeutung des Gesehenen (Bordwell, 1989). Dabei laufen gleichzeitig zwei grundlegende, sich wechselseitig bedingende Verarbeitungsprozesse ab. Zum einen werden visuelle und auditive Reize - ausgehend von den Mehrspeichermodellen des Gedächtnisses der 60er Jahre (z.B. Atkinson & Shiffrin, 1968) - aufsteigend vom sensorischen Speicher über das Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis transferiert (*bottom-up-processing*). Gleichzeitig wird die Informationsaufnahme und -integration ins Langzeitgedächtnis durch die bereits vorhandenen Konzepte und Schemata (*top-down-processing*) gesteuert (vgl. auch Brosius, 1995). Bordwell (1989) kennzeichnet die Informationsverarbeitung bei der Interpretation von Filmen als heuristisch, die: „Unlike an algorithm (...) does not guarantee a solution, but it is the best strategy for solving the ill-defined problem characteristic of interpretation

in the arts.“ (Bordwell, 1989, S. 138). Dabei hebt er die Verfügbarkeits- und die Repräsentationsheuristik als besonders bedeutsam hervor (vgl. Tversky & Kahneman, 1973, 1974, 1982).

Nach Bordwell (1989) bilden vier basale Schemata die kognitiven Voraussetzungen zum Interpretieren und Verstehen von Filmhandlungen: das Format-, das Personen-, das Szenen- und das Narrationsschema. Mit Barth (1995) werden darunter abstrakte, dekontextualisierte kognitive Strukturen verstanden, die auf jeweils unterschiedliche, alters- und erfahrungsabhängige Wissensbestände zugreifen. Der Erwerb dieser vier Schemata ist nach Barth (1995) in die allgemeine sozial-kognitive Entwicklung des Kindes eingebettet. Sie können „(...) auch als medienspezifische Entwicklungsaufgaben gesehen werden, die das Kind im Laufe seiner Mediensozialisation bewältigen lernen muss.“ (Barth, 1995, S. 21). Es wird angenommen, dass sich bei Vorschulkindern zunächst das Personen- und Formatschema und später die anderen beiden Schemata entwickeln (Barth, 1995; Bordwell, 1989; Schorr, 2000). Die Entwicklung des Verständnisses für TV-Sendungen fußt nach Huston & Wright (1989) auf drei grundsätzlichen Entwicklungstendenzen: der generellen kognitiven Entwicklung, dem Erwerb von domänenspezifischem Wissen (Konzepte und Schemata) und den zunehmenden Erfahrungen mit dem Medium Fernsehen.

### 3.1 Personenschema

Unter dem *person-based-schema* versteht Bordwell (1989) eine Person: „(...) not as a logical or metaphysical category but as a social and psychological schema (...)“ (S.151). Nicht nur reale Menschen werden in diesem Sinne als Personen bzw. Charaktere identifiziert, sondern auch Comic-Figuren (z.B. Donald Duck), wenn sie bestimmte Eigenschaften aufweisen:

- einen menschlichen Körper,
- Wahrnehmungsaktivitäten inklusive Selbstaufmerksamkeit,
- Gedanken, Überzeugungen, Gefühle,
- überdauernde Eigenschaften sowie das
- Potential zu selbstinduzierten Aktionen (z.B. die Fähigkeit zur Kommunikation, Zielformulierung und Zielerreichung).

Aber nicht nur die Film-Charaktere werden mit Hilfe des Personenschemas beurteilt, auch dem Regisseur, dem Drehbuchautor, der Fernsehanstalt, etc. werden Handlungsursachen und -ziele, Absichten und Motive zugeschrieben (Barth, 1995; Bordwell, 1989). Die Entwicklung dieses Schemas ist sehr eng mit der generellen sozial-kognitiven Entwicklung und der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme nach Selman (1984) verzahnt (Barth, 1995, Sutter, 1999). Dennoch stellen die empirischen Studien, die zur Perspektivenübernahme im Bereich des Fernsehens durchgeführt wurden, nicht immer einen Bezug zur Theorie der sozialen Perspektivenübernahme her.

Barth (1995) führt an, dass bereits zwei- bis dreijährige Kinder wissen, dass jede Beschreibung die Betrachtungsweise des Beschreibenden widerspiegelt und wahr oder falsch sein kann (Astington & Gopnik, 1991). Die Handlungen beobachteter Personen werden auf deren Wünsche und Ziele zurückgeführt (Wellman, 1990; Wellman & Woolley, 1990; hier nach Barth, 1995). Nach Selman (1984) sind jedoch die meisten Kinder dieser Alterstufe nicht in der Lage, zu erkennen, dass eine andere Person eine Situation anders als es selbst interpretieren kann.

Nach Wimmer und Perner (1983, in Barth, 1995) verstehen vierjährige Kinder, dass ein Akteur eine Sichtweise aufrichtig vertreten kann, obwohl sie die den wirklichen Gegebenheiten, die dem Kind bekannt sind, widersprechen. Mit etwa vier Jahren erkennen Kinder absichtliche Täuschungen und Lügen (Selman, 1984; Wellman, 1990).

Zwar können Kinder mit sechs Jahren bereits zwischen Einstellungen (z.B. Absichten) und äußerem Handeln differenzieren, sie können aber noch nicht begreifen, dass z.B. die von einem Schauspieler in einem Werbespot geäußerte Meinung nicht seine tatsächliche Meinung repräsentiert. Mit etwa zehn Jahren lernen Kinder den Beruf des Schauspielers verstehen (Hawkins, 1977). Sie verstehen dann, dass Schauspieler nur eine Rolle übernehmen bzw. einen bestimmten Charakter darstellen, ohne es zu sein (Fitch et al., 1993) und auf Anweisung anderer zu handeln.

Hinsichtlich der Entwicklung des Verständnisses von TV-Werbung liegen etwas differenziertere Befunde vor, die Barth (1995) mit der Theorie der Perspektivenübernahme zusammengeführt hat. Bis zu einem Alter von acht Jahren ziehen Kinder die Meinung, die erwachsene Darsteller äußern, selten in Zweifel. Obwohl Kinder in diesem Alter den Unterschied zwischen Einstellungen (z.B. Absichten) und äußeren Handlungen kennen, sind sie überzeugt, anhand der (äußeren) Handlung die (innere) Einstellung ei-

ner Person zu erkennen. Damit können Kinder noch nicht verstehen, dass ein Schauspieler in einem Werbspot etwas anderes denken kann, als das, was er öffentlich zeigt. Mit der Entwicklung der reziproken Perspektivenübernahme (Selman, 1984; Niveaustufe 2) nimmt das prinzipielle Vertrauen gegenüber der Aussage Erwachsener ab. Zwischen zehn und 15 Jahren lernen Kinder, die Beziehung zwischen zwei Personen aus einer dritten, neutralen Beobachterperspektive einzunehmen (Selman, 1984; Niveaustufe 3). Die Jugendlichen betrachten nun zunehmend sowohl die Rezeptionssituation als auch die Medienwirkungen kritisch. So ist z.B. bei elf- bis zwölfjährigen eine generell negative Einstellung gegenüber TV-Werbung zu beobachten, der informative Anteil von Werbung wird in diesem Alter nicht beachtet (Dorr, 1986; Evra, 1990). Barth (1995): „Fehlendes Wissen über die Funktion und Produktion von Werbung und das Bedürfnis sich von Manipulation durch Werbung zu schützen, können diese negative Einstellung motivieren“ (S. 27). Mit Erreichen der vierten Niveaustufe (Selman, 1984) sind die Jugendlichen in der Lage, TV-Werbung differenziert zu beurteilen.

## **3.2 Formatschema**

„The most common grouping mobilized in film interpretation is associated with the idea of genre“ (Bordwell, 1989, S. 146). Unter dem Begriff Formatschema werden kognitive Repräsentationen von fernsehspezifischem Wissen verstanden, die die Erwartungen hinsichtlich spezifischer Sendeformate sowie deren prototypischen Verlauf steuern (Howe, 1983). Auf der Grundlage von Ähnlichkeitsurteilen und der Verfügbarkeit entsprechender Kenntnisse (fernsehspezifisches Wissen) werden Format und Genre von TV-Sendungen bestimmt (Barth, 1995). Das Erkennen von Formaten schließlich wird als notwendige Voraussetzung für die Beurteilung des Realitätsgehaltes von TV-Sendungen betrachtet (Dorr, 1983, 1986; Fitch et al., 1993).

### **3.2.1 Fernsehspezifisches Wissen**

Bereits sechs- bis siebenjährige Kinder verstehen TV-Darbietungen, die ihren Erfahrungen mit der realen Welt ähneln und für die sie bereits entsprechende Schemata ausgebildet haben. TV-Darbietungen, die ihrem Bild von der „realen Welt“ widersprechen, werden noch nicht verstanden (Huston & Wright, 1989).

Bis ca. acht Jahre haben Kinder noch kein Verständnis für die Funktion von „Separatoren“ (*segmental marker*), die visuell und akustisch den Beginn oder das Ende bestimmter Sendeteile kennzeichnen, entwickelt (Böhme-Dürr, 2000). Dies gilt insbesondere für die Trailer, die den Beginn und das Ende von Werbung kennzeichnen und von Erwachsenen problemlos verstanden werden. Diese *segmental markers* werden von Kindern in dieser Alterklasse entweder nicht verstanden oder als Verbindung einzelner Szenen aufgefasst. Nur wenn der *segmental marker* ein Stoppzeichen und den expliziten Hinweis auf den nachfolgenden Werbeblock enthält, verstehen Kinder bis ca. acht Jahre die Funktion dieses Markers (Huston & Wright, 1989).

Unmittelbare Wiederholungen von einzelnen Szenen, wie oft in Sportsendungen zu sehen, werden erst mit ca. sechs bis sieben Jahren verstanden. Jüngere Kinder verstehen nicht, dass sich dabei um eine medienspezifische Technik handelt und sind der Meinung, dass die entsprechende Szene wirklich noch einmal stattgefunden hat. Später wissen sie zwar, dass es sich um eine medienspezifische Technik handelt, verbinden diese aber oft mit dem Format „Sportsendungen“. Dass diese medienspezifische Technik in jedem Format Anwendung finden kann, verstehen Kinder erst ab ca. sechs bis sieben Jahren (Rice, Huston & Wright, 1986, hier nach Huston & Wright, 1989).

### 3.2.2 Bestimmung von Format und Genre

Mit vier Jahren beginnen Kinder, fernsehspezifische Hinweisreize und formale Merkmale mit bestimmten Genres in Verbindung zu bringen. Werbespots werden formal als solche erkannt, deren Zielsetzungen allerdings noch nicht (nach Barth, 1995). Ebenfalls im Vorschulalter beginnen Kinder, Nachrichtensendungen als solche zu erkennen (Fitch et al., 1993).

Ab dem sechsten Lebensjahr zeigen Kinder zunehmend Verständnis für verschiedene Formate, mit acht Jahren können sie vergleichsweise sicher und zuverlässig unterschiedliche Sendeformate erkennen (Dorr et al., 1990; Fitch et al., 1993; Watkins, 1988). Nachrichten, Sportsendungen, Dokumentarberichte und Krimis werden zwischen acht und zehn Jahren als realistisch eingestuft, Zeichentrickfilme als symbolisch und unwirklich (Dorr, 1983). Orientierungspunkte dabei sind das Ausmaß an Information bzw. Unterhaltung und inwieweit die Inhalte nach kindlichem Verständnis realistisch dargestellt sind.

### 3.2.3 Differenzierung zwischen Fiktion und Realität

Im Zusammenhang mit der Veränderung von Realitätsvorstellungen durch Medien stellen sich zunächst zwei grundsätzliche Fragen (Böhme-Dürr, 2000): Existiert Realität nur in der menschlichen Vorstellung oder gibt es eine Außenwelt, die einen Einfluss auf die menschliche Vorstellungswelt hat? Wenn es eine Realität außerhalb der menschlichen Vorstellungswelt gibt, ist es dann sinnvoll, zwischen verschiedenen Formen der Realität zu unterscheiden? Für Vertreter des radikalen Konstruktivismus wird Wirklichkeit: „(...) vor allem durch die Operationen des Beobachtens erzeugt“ (Böhme-Dürr, 2000, S.136). Es gibt damit so viele Realitäten, wie es beobachtende Systeme gibt. Vertreter des radikalen Konstruktivismus halten insofern auch systematische Analysen zwischen der subjektiven Vorstellungswelt und der Außenwelt für obsolet. Dennoch gibt es in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen den generellen Konsens, dass eine Welt außerhalb von uns selbst existiert (Böhme-Dürr, 2000). Dieser Position soll sich hier angeschlossen werden.

Insbesondere für Nachrichten hat Brosius (1995) festgestellt: „Nachrichten sind Abbildungen bzw. Konstruktionen von Realität, die zum Teil mehrere Instanzen durchlaufen haben, bevor sie den Rezipienten erreichen. In jeder dieser Instanzen werden Nachrichten verändert, thematisch neu geordnet, interpretiert und elaboriert.“ (S. 24). Nachrichten, in diesem Sinne ‚dargestellte Realität‘, sind immer nur Abbildungen der Realität, die vom Rezipienten in Abhängigkeit von Personen- und Nachrichtenmerkmalen wahrgenommen werden (= wahrgenommene Realität), wobei „durch Rekonstruktionen und Inferenzen der Akteure (Medien bzw. Journalisten auf der einen Seite und Rezipienten auf der anderen Seite)“ (Brosius, 1995, S. 140) zunehmend Teile der Realität verloren gehen und substituiert werden.

Für Medien allgemein führt Böhme-Dürr (2000, S. 138) aus: „Wenn Medien *bestimmte* Eigenschaften haben, auf die Menschen in *bestimmter* Weise reagieren, sie also einen spezifischen Aufforderungscharakter für unsere Wahrnehmung haben, dann können wir auch zwischen ‚Medienrealität‘ und ‚Publikumsrealität‘ unterscheiden. Da jedes Medium spezifische Merkmale hat, ist es präziser, wenn nicht von *der* Medienrealität, sondern von ‚medienspezifischen Realitäten‘ oder von ‚Medienrealitäten‘ die Rede ist.“ (kursive Hervorhebungen im Original). Unklar bei dieser Beschreibung ist, ob es sich um Realitätsauffassungen *durch* Medien oder Vorstellungen *über* Medienrealität handelt. Rothmund et al. (2001a,b) nutzen für Letzteres den Begriff ‚Perceived Reality‘.

Damit ist der Grad an Realismus und Realitätsgehalt gemeint, der audiovisuellen Produkten zugeschrieben wird. Diese Differenzierung wird bei den im Folgenden referierten empirischen Befunden nicht immer explizit gemacht.

Die Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität wird in vielen Studien als mehrdimensional betrachtet (z.B. Rothmund et al., 2001a; Hawkins, 1977; Potter, 1988; Fitch et al. 1993; Böhme-Dürr, 2000). So wird beispielsweise zwischen *Faktizität* (Ist das tatsächlich geschehen?) und *gesellschaftlichem Realismus* (Könnten die gezeigten Dinge im Alltagsleben passieren?) unterschieden (Böhme-Dürr, 2000), wobei die Beurteilung der Faktizität hauptsächlich durch die medienspezifische, formale Darstellungsweise geprägt ist, die Beurteilung des gesellschaftlichen Realismus dagegen durch die Medieninhalte (Fitch et al., 1993).

Eine ähnliche Unterteilung nehmen Gunter & McAleer (1997) vor. Kinder richten sich bei der Beurteilung der Fiktionalität bzw. Realität von Sendungen oft nach drei Kategorien: Nach dem *Aktuell-Vorgegebenen* (d.h. ob der Fernsehinhalt in der realen Welt existiert), nach dem *Möglichen* (was geschehen könnte) und nach dem *Unmöglichen*. Nach *Aktuell-Vorgegebenem* unterscheiden Kinder aller Alterstufen. Jüngere Kinder beziehen sich beim Urteilen sehr oft auf das *Mögliche*, während ältere Kinder sich eher auf das *Unmögliche* beziehen (Gunter & McAleer, 1997).

Rothmund et al. (2001a) führen die rezeptionsseitige Differenzierung zwischen Realität und Fiktion auf die Forschung zur Perceived Reality (d.h. der Grad an Realismus und Realitätsgehalt, der audiovisuellen Produkten zugeschrieben wird) zurück. Das Konstrukt Perceived Reality wurde in der Medienwirkungsforschung der 70er Jahre als moderierende Variable für die Wirkung audiovisueller Produkte auf Weltbild, Verhalten und Emotionen eingeführt. Beispielsweise sollten Kinder umso weniger mit Angst oder Aggressionen auf Gewaltdarstellungen reagieren, je mehr sie um den fiktiven Charakter dieser Sendungen wissen. Die Perceived Reality wurde von Beginn an als mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst (z.B. Hawkins, 1977; Fitch et al., 1993). Zusammenfassend lassen sich zwei Kerndimensionen unterscheiden (Rothmund et al., 2001a):

**Darstellungsdimension:** Diese Dimension mit den Polen ‚dramatisch‘ (d.h. konstruiert, inszeniert, fiktional) versus ‚Fenster zur realen Welt‘ umfasst Unterscheidungen zwischen Medialität und unmittelbarer, authentischer Erfahrung,

zwischen Konstruktion und Rekonstruktion, zwischen Fiktionalität und Non-Fiktionalität sowie zwischen Non-Realismus und Realismus der Darstellung.

**Inhaltsdimension:** Hierzu gehört die Beurteilung des Realitätsgehaltes von TV-Inhalten. Dabei werden die medialen Inhalte mit der im Weltwissen repräsentierten Realität verglichen. Entsprechend bezeichnet Hawkins (1977) die Pole hier als ‚Übereinstimmung‘ versus ‚Nicht-Übereinstimmung‘.

Zwischen zwei und vier Jahren können Kinder nicht zwischen Realität und Fiktion unterscheiden (Moser, 1999, Böhme-Dürr, 2000). Sie glauben dass die Fernsehfiguren im Fernsehgerät wohnen und wie aus einem Fenster aus dem Fernseher in die Welt schauen und wenn das Gerät ausgeschaltet ist, schlafen.

Mit etwa vier Jahren erwerben Kinder die Fähigkeit, zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden, ohne sie zunächst durchgängig anzuwenden. So identifizieren Kinder Cartoons als fiktiv und Nachrichten als real (Böhme-Dürr, 2000; Moser, 1999), während sie bei weniger eindeutigen Formaten noch verunsichert sind. 58% der fünf- bis sechsjährigen können noch nicht verstehen, dass Fernsehrollen von Schauspielern nur gespielt werden (Dorr, 1983).

Bei Grundschulkindern ist die Realitätswahrnehmung durch situationsbedingte Einflussfaktoren geprägt. Oft werden nur einzelne Sendeteile beurteilt, nicht die gesamte Sendung (Böhme-Dürr, 2000). Dabei wählen sie einige Sachverhalte aus den Sendungen aus, die sie aus ihrem eigenen Leben kennen und prüfen, ob sich die gezeigten Inhalte mit den eigenen Erfahrungen decken. Ab ca. acht Jahren werden zunehmend formale Angebotsweisen für die Realitätsbeurteilung relevant. Zeichentrickfiguren werden von Kindern in diesem Alter als weniger real beurteilt als Schauspieler. Erst mit ca. zehn Jahren erkennen Kinder, dass ein Zeichentrickcharakter authentischer sein kann als Charaktere, die von Schauspielern gespielt werden (Böhme-Dürr, 2000).

Mit zunehmendem Alter ist ein linearer Rückgang der Perceived Reality (d.h. der Grad an Realismus und Realitätsgehalt, der audiovisuellen Produkten zugeschrieben wird) auf der Darstellungsdimension zu beobachten. Bei jüngeren Kindern ist dabei – wie auch aus der Spracherwerbsforschung bekannt – zunächst eine Übergeneralisierung zu beobachten, d.h. zu Beginn werden auch non-fiktionale Sendungen als erfunden bzw. gespielt beurteilt (Rothmund et al., 2001a; Groebel, 1996). Im Alter von ca. zehn Jahren unterscheiden Kinder in Abhängigkeit vom intellektuellen Leistungsniveau genauso

präzise wie Erwachsene zwischen Fiktion und Realität. Als Prädiktoren für diese Fertigkeit gelten nach Rothmund et al. (2001a):

- *Alter*: mit dem Alter steigt die Urteilskomplexität. Ältere Kinder beziehen im Gegensatz zu Jüngeren neben der Darstellung auch den Inhalt bei der Beurteilung der Fiktionalität ein.
- *Gender (psychologisches Geschlecht)*: qualitative Studien zeigen Hinweise, dass inhaltsbezogene Perceived-Reality-Urteile durch Geschlechtsrollenvorstellungen beeinflusst werden. Differenzierte empirische Untersuchungen dazu stehen noch aus. Das biologische Geschlecht ist kein Prädiktor für die Perceived Reality.
- *Sozioökonomischer Status*: Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status beurteilen TV-Sendungen als realistischer und realitätshaltiger als Kinder mit höherem Status. Rezipienten aus der ‚Arbeiterklasse‘ urteilen weniger komplex als Rezipienten aus der Mittelschicht.
- *TV-Nutzungshäufigkeit*: Für die globale Perceived Reality kann ein positiver Zusammenhang zwischen Nutzungshäufigkeit und Perceived Reality von Kindern als gesichert betrachtet werden: Vielseher schreiben TV-Sendungen mehr Realismus und Realitätsgehalt zu als Wenigseher.

Allerdings können auch Erwachsene noch Schwierigkeiten mit der Differenzierung zwischen Fiktion und Realität bei einigen Formaten haben. So ist nicht immer eindeutig zu beantworten, ob insbesondere bei Nachrichten ein Ausschnitt live gefilmt oder im Nachhinein gestellt wurde oder ob eine Reality-TV-Show wirklich so real ist, wie sie sich gibt. Schwierig kann auch die Beurteilung der Realitätsnähe von Doku-Dramen sein (Böhme-Dürr, 2000; Moser, 1999). Auch für Erwachsene ist die Unterscheidung zwischen Medienrealität und Direktrealität eine Frage der bewussten Auseinandersetzung und der mentalen Anstrengung. Unbewusst werden Fernsehinformationen nicht anders wahrgenommen als Informationen aus der direkten Umwelt (Reeves & Nass, 1997, nach Böhme-Dürr, 2000).

### 3.3 Szeneschema

Das Szeneschema (bei Bordwell (1989) eines der beiden *text schemata*) repräsentiert den Inhalt eines bestimmten Moments, den Aufbau einer bestimmten Szene. Mit Bordwell (1989) kann dieses Schema als ein Set aus drei konzentrischen Kreisen aufgefasst werden, in dessen Mitte die Charaktere mit ihren Eigenschaften, Handlungen und Beziehungen untereinander stehen. Dieser innere Kreis liefert die wichtigsten Hinweise zur Interpretation der Szene. Etwas weniger salient, aber potentiell wichtig zur Interpretation ist die gezeigte Umgebung der Charaktere (z.B. Licht, Setting, Objekte in der Umgebung). Den äußeren Kreis, und damit am wenigsten wichtig für die Interpretation der Szene, bilden schließlich die Merkmale der Inszenierung, z.B. Kameraführung, Schnitt, Musik (Abbildung 2).

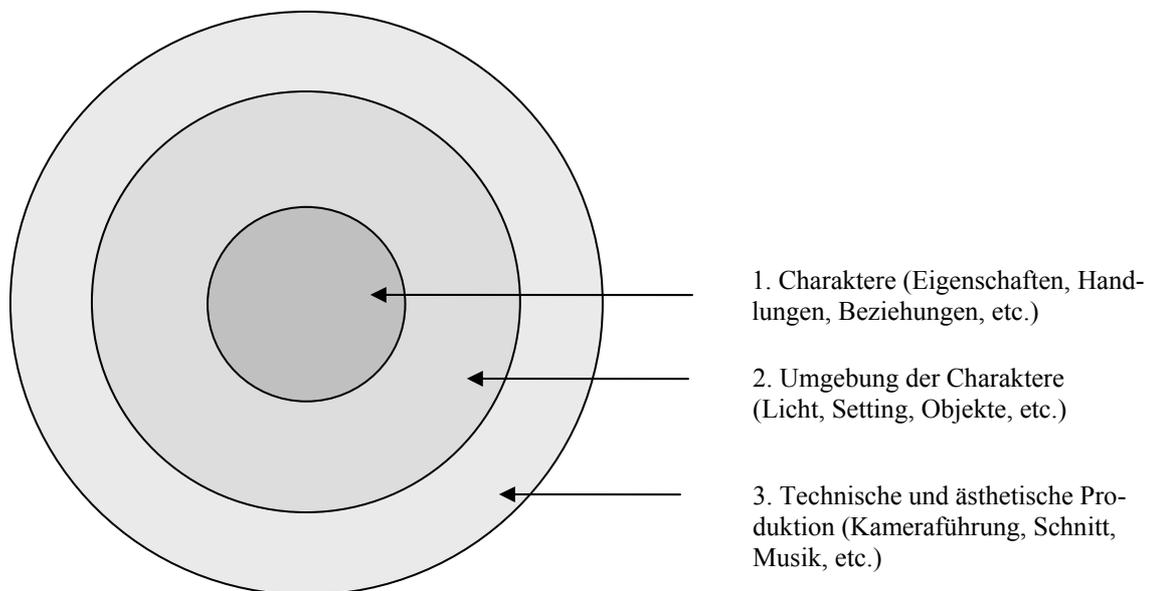


Abbildung 2: Aufbau des Szeneschemas nach Bordwell (1989, S.171)

Im Alter von vier Jahren betrachten Kinder nicht die zentralen Inhalte, Figuren oder deren Handlungen, sondern situative, eher zufällige oder nebensächliche Aspekte der gefilmten Szene. Aufmerksamkeitssteuernd sind dabei vor allem visuelle und auditive Effekte. Die von Bordwell postulierte Schemaorganisation „Charakter – Umgebung – Inszenierung“ zeigt sich noch nicht (Barth, 1995).

In Untersuchungen, in denen sich Kinder an nebensächliche Handlungen, Figuren oder Objekte erinnern und diese beschreiben sollen, zeigt sich, dass auch Dinge genannt werden, die nicht in dieser Szene enthalten waren (z.B. Dorr, 1986; Doubleday & Droegge, 1993; Evra, 1990). Daraus kann geschlossen werden, dass die zeichenorientierte

Verarbeitung unterbrochen und auf bereits vorhandenes prototypisches Wissen oder Skripte zurückgegriffen wird (top-down processing). Aufgrund des noch nicht ausgeprägten Narrationsschemas fehlt allerdings die Rückkopplung und Geltungsprüfung mit diesen Wissensbeständen (Barth, 1995).

Ab dem siebten Lebensjahr verbessert sich das Erfassen der zentralen Szenen einer Sendung deutlich, während die zufällige Reproduktion unwichtiger Szenen abnimmt und mit dem zehnten Lebensjahr weitgehend verschwunden ist (Dorr, 1986; Barth, 1995). Mit dieser Entwicklung geht ein immer besser werdendes Verständnis für die Semantik formaler Merkmale einher. Kinder verstehen zunehmend z.B. das Stilmittel der beschleunigten Montage zur Darstellung der Reise zweier Personen zu einem gemeinsamen Treffpunkt oder der Technik der Überblendung als Zeichen für einen diachronen Zeitsprung in der Filmhandlung (Barth, 1995).

### 3.4 Narrationsschema

Hiermit ist nach Bordwell (1989) das zweite der beiden *text schemata* gemeint, welches: „(...) represents the film as a diachronic totality, as a linear unrolling.“ (S.169). Um Handlungsabläufe zu verstehen, müssen Kinder über verschiedene Fähigkeiten verfügen (Moser, 1999):

- Verständnis für die Segmentierung des Ereignisses in einzelne Einstellungen
- Konzentration auf die „wesentlichen“ Aspekte
- Rekonstruktion der nicht explizit aufgeführte Handlungsteile.

Das Verstehen von Handlungsabläufen ist bei jüngeren Kindern noch stark szenisch gebunden, erst langsam entwickelt sich ein chronologisches Verständnis von Handlungsabläufen (Moser, 1999, S.151f). So können Vorschulkinder lediglich einzelne Episoden oder Szenen aus Sendungen wiedergeben, sie haben aber noch große Schwierigkeiten, alle Elemente einer Geschichte zu einem Ganzen zusammensetzen (Gunter & McAleer, 1997; Moser, 1999).

Die visuelle Aufmerksamkeitszuwendung, die meistens über den Blickkontakt operationalisiert wird, ist im Vorschulalter stark von visuellen und auditiven Aufmerksamkeitsreaktionen geprägt. Kinder im Vorschulalter (ca. vier Jahre) richten ihre Aufmerksamkeit auf die Sendungen, bei denen bestimmte fernsehspezifische Präsentationsformen im Vordergrund stehen. Dazu gehören z.B. lebhafte Musik, Kinder-, Frauen- oder verstellte

Stimmen, häufige Sprecherwechsel, Reime und Wiederholungen (Barth, 1995). Hierbei steht noch die zeichengebundene, aufsteigende Verarbeitung (bottom-up processing) im Vordergrund, da das narrative Schema erst in Ansätzen entwickelt ist (Aston, 1990; Bordwell, 1985). „Die Aufmerksamkeit und das Verständnis des kindlichen Rezipienten ist in Ermangelung einer Repräsentation des ‚Filmplots‘ auf einzelne Szenen ausgerichtet. Die synchrone Repräsentation einzelner Szenen ist in diesem Alter jedoch noch fragmentarisch“ (Barth, 1995, S. 23).

Ab sieben Jahren ist bereits ein elaboriertes Narrationsschema zu erkennen: Kinder zeigen eine generell verbesserte Verstehensleistung, sie können Szenen miteinander verbinden und sie können häufig den Anfang und das Ende einer TV-Sendung erkennen (z.B. Meadowcroft & Reeves, 1989). Ebenfalls mit sieben Jahren beginnen Kinder Szenen in Fernsehsendungen für Erwachsene korrekt miteinander zu verbinden. Aufmerksamkeitssteuernde Hinweise wie z.B. Bewegungs- oder Geräuscheffekte, um den Inhalt einer Sendung zu verstehen, werden mit Barth (1995) im Alter von sieben Jahren kaum noch benötigt.

Meadowcroft und Reeves (1989) konnten in einer Untersuchung mit fünf- bis achtjährigen Kindern zeigen, dass sich in Abhängigkeit von der Entwicklung des Narrationsschemas und der Strukturiertheit der Sendungen die Aufmerksamkeitszuwendung zu TV-Inhalten verändert. Dazu wurden zunächst bei jedem einzelnen Kind die Elaboriertheit des vorhandenen Narrationsschemas und über alle Kinder hinweg der Mittelwert für das Narrationsschema bestimmt. Der Mittelwert bildete den cut-off für die Einteilung der Kinder in zwei Gruppen: ‚low story schema‘ und ‚high story schema‘. Mit durchschnittlich 6.15 Jahren waren die Kinder der ‚low story schema‘-Gruppe ein Jahr jünger als die Kinder der ‚high story schema‘-Gruppe ( $MW = 7.15$  Jahre). Anschließend hatten die Kinder in einer dual-task-Bedingung zwei Aufgaben zu bewältigen: eine gut bzw. schlecht strukturierte Sendung aufmerksam zu verfolgen (Primäraufgabe) und gleichzeitig in einem bestimmten Takt eine Taste zu drücken (Zweitaufrage). Die schlecht strukturierten Sendungen wurden operationalisiert als Sendungen, die nicht zusammenhängende kurze Szenen eine Serie enthalten und so nur die Illusion einer kontinuierlichen Geschichte vermitteln. Ein zu schnelles Drücken der Taste in der Zweitaufrage wurde als geringe Aufmerksamkeitszuwendung interpretiert, ein zu langsames Drücken als hohe Aufmerksamkeitszuwendung. Folgende Ergebnisse präsentierten Meadowcroft und Reeves (1989):

- Unter der Bedingung „strukturierte Geschichte“ zeigten beide Gruppen in der Zweitaufgabe eine Leistung, die auf eine geringe Aufmerksamkeitszuwendung schließen lässt.
- Unter der Bedingung „wenig strukturierte Geschichte“ war die Reaktionszeit der ‚low-story-schema‘-Gruppe signifikant höher als bei Kindern der ‚high-story-schema‘-Gruppe. Daraus schließen Meadowcroft und Reeves (1989), dass es einen umgekehrt proportionalen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Narrationsschemas und der Aufmerksamkeitszuwendung zu wenig strukturierten Sendungen gibt: je schlechter das Narrationsschema entwickelt ist, umso größer ist Aufmerksamkeitszuwendung zu unstrukturierten Sendungen.
- Kinder mit gut entwickeltem Narrationsschema konnten mehr Informationen als Kinder mit weniger gut entwickeltem Narrationsschema wiedererinnern, wobei es einen Interaktionseffekt zwischen der Entwicklung des Narrationsschemas und der Art der erinnerten Informationen gibt. Kinder mit einem weniger gut entwickelten Narrationsschema erinnern deutlich mehr *nebensächliche* Inhalte als *zentrale* Elemente der Geschichte, Kinder mit einem elaborierten Narrationsschema dagegen zentrale und nebensächliche Inhalte in etwa gleich gut.

Hoffner, Cantor und Thorson (1988) untersuchten in einer Querschnittstudie die Fähigkeit sechs- bis zwölfjähriger Kinder, implizite Inhalte von visuell, verbal oder audiovisuell präsentierten narrativen Sequenzen zu verstehen. Dazu wurde eine kurze Geschichte (3 ¼ Minuten lang) entweder (1) nur verbal dargeboten oder (2) in einer Abfolge von 48 Farbzeichnungen auf einem Bildschirm gezeigt oder (3) audiovisuell auf einem Bildschirm präsentiert. Die Kinder wurden entsprechend ihres Alters in drei Gruppen eingeteilt: 5 bis 6 Jahre, 8 bis 9 Jahre und 10 bis 12 Jahre. Jedes Kind nahm an einer experimentellen Bedingung teil. Das Verständnis für die impliziten Inhalte der Geschichte wurde mit 15 multiple-choice-Items (je drei Antwortmöglichkeiten) erfasst. Es zeigte sich, dass die fünf- bis sechsjährigen Kinder nur rund 62% der Fragen zur visuell dargebotenen Geschichte beantworteten, 86% der Fragen zur erzählten Geschichte und 95% der Fragen zur audiovisuell präsentierten Geschichte. Die Kinder der beiden anderen Altersgruppen (8-9, 10-12 Jahre) bearbeiteten die Fragen in allen drei Bedingungen gleich gut: sie beantworteten in allen drei Bedingungen zwischen 89% und 96% der Fragen richtig. Damit war lediglich im Bereich der visuell präsentierten Geschichte ein Entwicklungsprozess zu beobachten. Die Verstehensleistung für implizite Inhalte

von „Bildergeschichten“ scheint sich zwischen dem fünften und dem zwölften Lebensjahr deutlich zu verbessern. Dagegen verstanden bereits die fünfjährigen Kinder sowohl die gehörte als auch die audiovisuell präsentierte Geschichte genauso gut wie die zwölfjährigen. Hoffner, Cantor und Thorson (1988) schließen daraus, dass jüngere Kinder größere Schwierigkeiten haben, die Inhalte von visuell dargebotenen Geschichten zu verstehen und die zeitliche Abfolge korrekt zu rekonstruieren. Mit zunehmendem Alter scheint sich diese Fähigkeit deutlich zu verbessern.

### 3.5 Fazit

Insgesamt ist die empirische Befundlage zur Entwicklung von Medienkompetenz unübersichtlich und heterogen. Da die bisherigen Definitionsversuche des Medienkompetenzbegriffes noch keine systematische Untersuchung der Entwicklung von Medienkompetenz zulassen, wurde im vorangegangenen Kapitel auf die von Bordwell (1989) postulierte kognitionspsychologische Filmtheorie als Hilfskonstrukt zurückgegriffen (vgl. Barth, 1995; Paus-Haase, 1999; Schorr, 2000). Bordwell (1989) postuliert vier für die Interpretation filmischer Handlungen relevante basale Schemata: das Personen-, Format-, Szene- und Narrationsschema. Dabei bezieht er sich auf den kognitionspsychologischen Schemabegriff.

Die vorliegenden empirischen Untersuchungen wurden anhand ihres Untersuchungsgegenstandes einem der vier Schemata zugeordnet. Die meisten Studien beziehen sich auf den Alterbereich bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassend lassen die Studien den Schluss zu, dass sich diese vier Schemata bis zum Ende der Grundschulzeit vergleichsweise vollständig entwickeln. Die Leistungen sind in den untersuchten Punkten den Leistungen Erwachsener vergleichbar.

Über die Entwicklung einzelner der in der Medienpädagogik oder Medienpsychologie postulierten Kompetenzdimensionen lassen diese Befunde keine Schlüsse zu. Lediglich die von Groeben (2002b) vorgenommene Differenzierung zwischen Realität und Fiktion wurde untersucht. Ergebnis ist, dass schon zehnjährige Kinder bei verschiedenen Fernsehsendungen ähnlich sicher wie Erwachsene zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können.

## 4 Förderung von Medienkompetenz

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Diskurse zur Medienkompetenz und die Entwicklung einzelner Facetten von Medienkompetenz vorgestellt wurden, werden im Folgenden exemplarisch Möglichkeiten ihrer Förderung aufgezeigt. Der Förderung von Medienkompetenz hat sich vor allem die Erziehungswissenschaft, und hier insbesondere die Medienpädagogik verschrieben. Wird Medienpädagogik als die Wissenschaft der Erziehung *durch* die Medien und der Erziehung *zu* den Medien aufgefasst, kann der Begriff Medienpädagogik als Oberbegriff für die beiden Termini Mediendidaktik und der Medienerziehung verwendet werden (Fröhlich, 1982). Unter Mediendidaktik ist die Verwendung von technischen Medien im Unterricht zur Optimierung der Lehr-/Lernprozesse zu verstehen; in der Medienerziehung sollen die Mechanismen massenmedial bedingter Kommunikationsprozesse verdeutlicht und die Medieninhalte bezüglich ihrer Medienabhängigkeit erfasst und kritisch hinterfragt werden. Durch diese Analysen sollen die Lernenden zu einem sachgemäßen Medienkonsum (Fröhlich, 1982) geführt werden.

Auch Baacke (1999a) bezieht sich bei der Konkretisierung des Begriffes Medienpädagogik auf den Erziehungsbegriff: „Medienpädagogik‘ ist die Disziplin, die sich (...) in ihrer Aufgabenbeschreibung als Teil von Erziehungs- wie Bildungsprozessen versteht, und zwar in bezug auf den Handlungs- und Objektbereich ‚Medien‘.“ (S. 2). In dieser Auffassung des Begriffes Medienpädagogik taucht der zweite zentrale Begriff auf: der der Handlungsorientierung, auf den in Abschnitt 4.2 näher eingegangen wird. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der Medienpädagogik im Sinne der Medienerziehung skizziert.

### 4.1 Medienpädagogik als zentrales Feld der Medienkompetenzförderung

Bis Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts stand in der Pädagogik bei der Auseinandersetzung mit den „Massenmedien“ eher eine Kontrollorientierung mit einer bewahrpädagogischen Grundhaltung im Vordergrund: Medien galten als gefährdende Elemente im Sozialisierungsprozess von Kindern und Jugendlichen, welche es durch Fernhalten und Verbote vor dem negativen Einfluss der Medien zu bewahren galt (z.B. Fröhlich, 1982; Gapski, 2001).

Fortgeführt wurde dieser bewahrpädagogischer Ansatz im so genannten traditionell-kulturkritischen Ansatz, dessen Vertreter bei den Rezipienten durch Medienerziehung die bildungsbürgerliche Werthierarchie aufrechterhalten bzw. wieder herstellen wollten (Fröhlich, 1982). Mittels Medienerziehung sollten die Rezipienten das Medienangebot verstehen lernen (historische Entwicklung, technische Herstellung und quantitative Verbreitung), das Medienangebot beurteilen lernen (Beurteilung von Sprache und Medieninhalten, meist nach moralischen Gesichtspunkten) und sie sollten den „richtigen Gebrauch“ des Medienangebotes auf der Grundlage der beiden vorhergehenden Kriterien erlernen (Fröhlich, 1982).

In der Filmerziehung etablierte sich Anfang der 60er Jahre eine neue Richtung: die integrativ-ästhetische Filmerziehung. Ziel war nun nicht mehr die Erziehung der Rezipienten durch den Film, sondern die Vermittlung von Kenntnissen über die Filmsprache und Filmtechnik sowie die Analyse von Spielfilmen (Fröhlich, 1982). Tragende Form dieser Filmerziehung war die traditionelle Schüler-Lehrer-Beziehung. Zu gleicher Zeit gab es Bestrebungen, die Medienerziehung der Schüler durch eigene aktive Filmarbeit zu fördern (aktive Filmerziehung). Durch die Produktion eigener Spielfilme nach dem Vorbild professioneller Produktionen sollte der Lernprozess gefördert werden. Allerdings konnten die mit den eingeschränkten finanziellen, zeitlichen und apparativen Ressourcen hergestellten Schülerfilme nicht mit ihren Vorbildern mithalten und führten zur Frustration bei den Schülern (Fröhlich, 1982). Dies, und die: „(...) bequeme Illusion zu glauben, formale Kenntnisse könnten Kinder zu kritischen Rezipienten qualifizieren.“ (Fröhlich, 1982, S.79), trug zum Scheitern der Ansätze dieser Richtung bei. Ein wesentliches Element der Medienerziehung - der Gebrauchswert der Medien für Produzenten - wurde ausgeblendet und erst im Zuge der ideologiekritischen Ansätze aufgenommen.

Die ideologiekritische Pädagogik entwickelte sich Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre im Gefolge der Frankfurter Kritischen Theorie (Adorno, Horkheimer, Habermas). Es wurden theoretische Argumentationsstränge aufgenommen und verarbeitet und es erfolgte der Anschluss an sozialwissenschaftliche Debatten. Es entstanden kritische Medientheorien (vgl. Baacke, 1974). Die personenbezogene Auseinandersetzung um die Medien wurde um gesellschaftliche Argumente erweitert (Entlarvung des Fernsehens als Ideologie; mit Adorno entwickelt sich die kritische Gesellschaftsanalyse; die neuen Medientheorien sind zugleich Gesellschaftstheorien, denn Medien sind nur eine Besonderheit der ‚kapitalistischen Produktion‘). Ziele der Medienpädagogik waren nun die

ideologiekritische Analyse medialer Inhalte (Fröhlich, 1982, S.83), die Emanzipation des Individuums aus Bewusstseinszwängen, die Förderung seiner Selbstbestimmung und seiner Partizipationschancen (Baacke, 1996). Ebenso sollten die manipulativen Einflüsse von Massenmedien als ‚kapitalistische Herrschaftsinstrumente‘ herausgestellt werden und die Kinder und Jugendlichen sollten für ideologiekritische Fragestellungen sensibilisiert werden (Gapski, 2001). Hierzu bediente sich die ideologiekritische Medienerziehung verschiedener Methoden. Fröhlich (1982, S.84) zählt hierzu die Analysemethode nach Wember, in der ein Film in sinnvolle Einheiten zerlegt und hinsichtlich bestimmter Fragestellungen analysiert wird, die „Bild-Semiotik“ von Knilli und Reiss und auch die medienkritischen Analysen von Günter Wallraff. Hauptkritikpunkt gegen den ideologiekritischen Ansatz ist nach Fröhlich (1982): „(...) dass er zwar zur Bewusstseinsbildung über gesellschaftliche Zusammenhänge beiträgt, seinerseits aber konzeptuell nicht imstande ist, auf diese einzuwirken.“ (S.85).

Ebenfalls Anfang der 70er Jahre wurde die Medienerziehung zunehmend in einen kommunikations- und handlungstheoretischen Begründungszusammenhang gestellt (Fröhlich, 1982) und der außerschulische Erziehungsbereich gewann an Bedeutung (z.B. Freizeitarbeit, Jugendarbeit, Bildungsarbeit, Jugendzentrumsbewegung, Kulturarbeit (Gapski, 2001)). Es entstand eine handlungsorientierte Pädagogik, in der anstelle des Medienrezipienten der Mediennutzer im Mittelpunkt steht: Der Mediennutzer rezipiert produzierte Botschaften und produziert eigene Inhalte. Insbesondere mit dem Aufkommen der Videotechnik wurde versucht, eine ‚alternative Öffentlichkeit‘ zu den Massenmedien aufzubauen, in der man sich lokal und kritisch äußern konnte. Ein Beispiel für die immer noch bestehende ‚alternative Öffentlichkeit‘ sind die Offenen Kanäle (vgl. Exkurs 1, S. 41). Leitbegriffe der grundlagentheoretischen Debatten in der Medienpädagogik sind nun: ‚Kompetenz‘, ‚kommunikative Kompetenz‘, ‚Lebenswelt‘, ‚Alltag‘, Spannung zwischen ‚Konventionalität und Intentionalität‘, ‚Handeln‘, ‚Handlungskompetenz‘ und ‚Medienkompetenz‘ (Baacke, 1996).

### **Exkurs 1: Exkurs: Offene Kanäle in Deutschland**

Unter Offenen Kanälen werden nichtkommerzielle, werbefreie, lokale oder regionale Radio- oder Fernsehsender verstanden, die allen Bürgern zur Nutzung offen stehen. Offene Kanäle geben jedem Interessierten im Einzugsgebiet des Senders die Möglichkeit,

sich selbstverantwortlich mit selbst gewählten und selbst gestalteten Inhalten an die Öffentlichkeit zu wenden. Eine Zensur findet durch die Offenen Kanäle nicht statt. Die Offenen Kanäle bieten lediglich die technisch-organisatorische Plattform, sie machen selber jedoch kein Programm. Die meisten Offenen Kanäle in Deutschland werden von den Landesmedienanstalten finanziert und betrieben. Sie sind damit also Teil einer öffentlich-rechtlichen Einrichtung und werden aus der Rundfunkgebühr vollfinanziert. In einzelnen Bundesländern werden die Offenen Kanäle von einer Person des privaten Rechtes getragen, meistens handelt es sich dabei um einen eingetragenen und als gemeinnützig anerkannten Verein. Die Offenen Kanäle haben verschiedene Funktionen zu erfüllen. Insbesondere zu Beginn ihrer Etablierung sollten sie ein Gegengewicht zu den kommerziellen Sendern herstellen und so eine selbst organisierte Mediengesellschaft ermöglichen. Eine weitere und wesentliche Aufgabe der Offenen Kanäle liegt in der Förderung der Medienkompetenz durch aktive Medienarbeit (Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten, 2003).

- Exkurs Ende -

#### **4.2 Handlungsorientierung und Projektarbeit in der Medienpädagogik**

Im Rahmen der oben geschilderten handlungsorientierten Medienpädagogik ist die Förderung von Medienkompetenz hauptsächlich über Projektarbeit didaktisch umzusetzen, wobei der außerschulische Bereich größere Freiräume dafür bietet (Baacke, 1999a,b).

Ausgangspunkt der handlungsorientierten Pädagogik ist die Auffassung: „(...) daß Informationsaufnahme, Begriffsbildung, Einsichts- und Einstellungsentwicklung im Zusammenhang mit Handlungserfahrungen dem Lernen angemessener sei“ (Gudjons, 1994, S. 36). Zur Untermauerung der Handlungsorientierung in der Pädagogik bzw. im Unterricht wird auf verschiedene Konzepte verwiesen, z.B. das Konzept des „Handelnden Unterrichts“, die kognitive Handlungstheorie und verschiedene Konzepte aus der Lern- und Motivationspsychologie (Gudjons, 1994).

Eine Form des handelnden Lernens ist das Projektlernen, welches beispielweise in Form von Projektwochen realisiert werden kann. Dabei wird der normale Unterrichtsbetrieb für einige Tage unterbrochen. In dieser Zeit wird ein für die Schüler relevanter Inhalt praktisch bearbeitet und meistens mit einer publikumswirksamen Präsentation abgeschlossen. Dieser Art des Unterrichts kann entgegengehalten werden, dass damit

lediglich eine: „(...) Insel im Meer des traditionellen Fachunterrichts (...)“ (Gudjons, 1994, S. 65) geschaffen wird, deren Aktivitäten von den Lehrern und Schülern weniger als Lernprozess und mehr als ‚Spaß‘ aufgefasst werden. Weitaus häufiger in der Medienpädagogik anzutreffen sind jedoch außerschulisch durchgeführte Projekte.

Mit Aufenanger (1999) wird unter einem medienpädagogischen Projekt oft etwas ganz unterschiedliches verstanden: (a) wenn etwas Praktisches in einem begrenzten Zeitraum durchgeführt wird, (b) wird etwas als Projekt bezeichnet, wenn es etwas Modellhaftes an sich hat und als Beispiel für andere Initiativen gelten kann und (c) wenn Zielstellungen formuliert und umgesetzt werden und diese auch auf ihre Verwirklichung hin überprüft werden.

Eine Möglichkeit der außerschulischen medienpädagogischen Projektarbeit ergibt sich durch die Nutzung der Offenen Kanäle. So berichtet z.B. Bertram (1997) von drei medienpädagogischen Projekten, die er mit Kindern in Offenen Kanälen durchgeführt hat. Der Ablauf dabei lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Über eine Institution, die in der Kinder- und Jugendarbeit involviert ist (z.B. Jugendverein), werden Kinder und Jugendliche über ein demnächst stattfindendes Medienprojekt mit einer definierten Thematik (z.B. Wir produzieren einen Werbespot) informiert. Findet sich eine genügend große Gruppe, beginnt die Arbeit im Offenen Kanal. Dort werden die Kinder zunächst in spielerischer Form mit der Technik bekannt gemacht, wobei z.B. kurze Handlungen filmisch umgesetzt werden können. Anschließend konkretisieren die Kinder im vorgegebenen Projektrahmen ihre Vorstellungen und beginnen in Kleingruppen und mit Unterstützung mit der Herstellung des Medienproduktes. Den Schluss bildet die Veröffentlichung des Produktes im Offenen Kanal.

Neben diesen „Kurzzeit-Lernangeboten“ gibt es Bestrebungen, die Förderung von Medienkompetenz in den schulischen Lehrplänen zu verankern. Drei Beispiele dafür werden im Folgenden vorgestellt.

#### **a. Integrative Medienerziehung in der Hauptschule**

Spanhel (1999) greift in seinem integrativen Konzept der Medienerziehung den fächerübergreifenden Aspekt des projektorientierten Unterrichts auf und entwickelt ein an den bayrischen Lehrplan für Hauptschulen angepasstes Curriculum. Dabei versucht er, keine zusätzlichen Aufgaben für die Lehrer zu verankern, sondern zeigt Wege auf, wie

medienpädagogische Ziele im Rahmen des bestehenden Lehrplans erfüllt werden können.

Mit diesem Konzept werden zwei Ziele verfolgt. Erstens sollen damit Schüler der 5. bis 9. Klassenstufe zu einem kritischen, reflexiven und verantwortungsbewussten Umgang mit verschiedenen Medien befähigt werden. Medienkompetenz wird dabei als ein mehrdimensionales Konzept mit verschiedenen Facetten aufgefasst: es wird zwischen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs-, Beurteilungs- und Selektionskompetenz, kritischer Nutzungskompetenz, kreativer Handlungskompetenz und multimedialer Kompetenz unterschieden, wobei diese Kompetenzen nicht näher beschrieben werden. Mit diesem Curriculum möchte Spanhel den alltäglichen Umgang der Schüler mit Medien zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse mit einer gesellschafts- und kulturelevanten Wertorientierung ergänzen. Zweitens soll mit diesem Konzept Schulen eine Handlungsanleitung zur Ausbildung eines spezifischen Profils als „Medienschule“ an die Hand gegeben werden.

Zur Erreichung dieser beiden Ziele wird vorgeschlagen, in jedem Schuljahr ein Leitmedium ins Zentrum der medienpädagogischen Arbeit zu stellen, und zwar im:

- 5. Schuljahr: das Bild als Medium (Fotos, Dias, Gemälde, Comics)
- 6. Schuljahr: Fernsehen, Video, Filme
- 7. Schuljahr: Hörmedien
- 8. Schuljahr: Printmedien (Zeitung, Zeitschriften)
- 9. Schuljahr: Computer und elektronische Medien.

Für diese Leitmedien werden für jede Jahrgangsstufe sog. Projektrahmen konzipiert, die fachspezifische und fachübergreifende Unterrichtsziele unter einem übergeordneten Rahmenthema mit konkreten medienpädagogischen Lernzielen verknüpfen. Ergänzt werden soll der an Leitmedien orientierte Fachunterricht durch Projektstage mit praktischer Medienarbeit, bei der von den Schülern ein Medienprodukt angefertigt wird.

Zur erfolgreichen Entwicklung des Profils „Medienschule“ müssen nach Spanhel (1999) einige Bedingungen erfüllt sein. So muss z.B. der Impuls zur Übernahme dieses Konzepts aus der Schule selbst kommen und die Betroffenen müssen die erforderlichen Veränderungen in den Schulroutinen initiieren und vorantreiben. Zur Überprüfung, inwieweit die Entwicklung des Medienprofils der Schule gelungen ist, schlägt Spanhel (1999) den Einsatz der responsiven Evaluation nach Beywl (1988) vor, der explizit die

Sichtweisen aller Betroffenen berücksichtigt. Inwieweit jedoch durch den Einsatz des integrativen Konzepts bei den Schülern tatsächlich ihre Medienkompetenz verändert wurde (vgl. Kapitel 5, Wissenschaftliche Fundierung) bleibt offen.

### **b. Medienerziehung in der Berliner Schule**

In Berlin hat das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) im Auftrag und zusammen mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport ein Konzept zur Medienerziehung an Berliner Schulen entwickelt (LISUM, 2004). Darin werden angesichts der sich schnell wandelnden Veränderungen in der Medienlandschaft Anregungen für die medienbezogene pädagogische Arbeit mit Schülern von der 1. bis zur 13. Klasse gegeben. Auch in diesem Konzept wird explizit auf die Möglichkeit des fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterrichts und darüberhinaus auf die Notwendigkeit der außerschulischen Medienerziehung hingewiesen.

Im Rahmen dieses Konzeptes werden in einem Zielgitter immer für zwei Schuljahre zusammen drei zentrale, entwicklungsangemessene Aufgaben der Medienerziehung formuliert:

- Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen und -erfahrungen (reflexiv)
- Auseinandersetzung mit Medienprodukten und -institutionen (analytisch)
- Produktive Medienarbeit (gestaltend).

Für die Entwicklungsangemessenheit der Ziele wird im Zusammenhang mit dem Thema Werbung auf die Fähigkeit der Kinder zur Perspektivenübernahme verwiesen (Selman, 1984). Es wird angenommen, dass erst 11- bis 13jährige Kinder in der Lage sind, die Perspektive einer dritten Person einzunehmen. Deswegen soll das Thema Werbung erst in der 5./6. Klasse zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Auch in diesem Konzept bleibt die Beschreibung bzw. Definition des Begriffes Medienkompetenz recht vage. Einerseits wird Medienkompetenz als Teil der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz aufgefasst (vgl. Winterhoff-Spurk, 1999), ohne jedoch weiter ins Detail zu gehen. Andererseits wird ausgeführt, Medienkompetenz: „meint die Fähigkeit eines Menschen, sich bei seiner aktiven Weltaneignung in Kommunikations- und Handlungssituationen aller Arten von Medien bedienen zu können“ (LISUM, 2004, S.14) - ähnlich beschreibt auch Baacke (1999a) den Terminus Medienkompetenz.

### **c. Berichterstattung im Fernsehen – Medienerziehung in der Schule**

Ammon et al. (2000) legen ein Konzept zur schulischen Medienerziehung von Haupt- und Gymnasialschülern vor. In diesem Konzept werden zwei handlungsorientierte Projekte vorgestellt, die an den Bildungsplänen der Schulen in Baden-Württemberg orientiert sind: Projekt 1, Sportberichterstattung, Projekt 2, ZAP - Fernsehkanäle und Berichterstattung.

Projekt 1 möchte die Schüler (8. Klasse Hauptschule) am Beispiel der Sportberichterstattung über die Mechanismen des Fernsehens informieren, die Schüler sollen lernen, wie Fernsehen gemacht wird und welche Manipulationsmöglichkeiten in einzelnen journalistischen Arbeitsschritten möglich sind. Zur Erreichung dieser Ziele sind im Rahmen des üblichen Unterrichtes insgesamt 20 Doppelstunden und 3 ½ Projekttagge eingeplant. In dieser Zeit fertigen die Schüler in Kleingruppenarbeit kurze Videofilme über ein Fussballspiel an. Das Konzept enthält für jede Unterrichtseinheit einen Überblick über Ziel, Inhalt, Materialien/Hinweise und die Organisationsform des Lernens.

Gegenstand von Projekt 2 sind Fernsehkanäle und deren Berichterstattung. Im Rahmen dieses Projektes analysieren Gymnasialschüler (Klasse 11) ausgehend von ihrer eigenen Medienrezeption Fernsehnachrichtensendungen, sie beschäftigen sich mit der Einbettung der Nachrichtensendungen in die privaten und öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten. Auch werden Fragen hinsichtlich der „Senderphilosophien“ und der Nachrichtenwerttheorie (vgl. hierzu auch Schatz & Schulz, 1992) behandelt. Die Schüler setzen sich im Rahmen von 26 Unterrichtseinheiten und einer Studienfahrt mit dieser Thematik auseinander. In dieser Zeit fertigen die Schüler weitgehend selbstständig eine Nachrichtensendung für einen selbst ausgewählten Sender an. Auch hierfür enthält das Konzept für jede Unterrichtseinheit einen Überblick über Ziel, Inhalt, Materialien/Hinweise und die Organisationsform des Lernens.

Ammon et al. (2000) haben diese Projekte zwar für Schüler der 8. Klasse Hauptschule bzw. der 11. Klasse Gymnasium konzeptioniert, sie weisen aber darauf hin, dass Anpassungen an Schüler anderer Klassenstufen möglich sind.

### **4.3 Fazit**

Allen beschriebenen Konzepten gemeinsam ist der Bezug zur Handlungs- und Projektorientierung bzw. zum Projektunterricht (vgl. Gudjons, 1994). Bei der Konkretisierung des Begriffes Medienkompetenz wird in der Regel auf medienpädagogische oder verwandte Konzepte verwiesen, nähere Erläuterungen zum verwendeten Konzept fehlen. Die Lehrpläne enthalten entweder für Schulabschnitte oder für Jahrgangsstufen spezifische Handlungsempfehlungen. Eine Überprüfung, inwieweit damit tatsächlich die Medienkompetenz von Schülern gefördert wird, findet in der Regel nicht statt.

## **5 Wissenschaftliche Fundierung von Programmen zur Förderung von Medienkompetenz**

Hager und Hasselhorn (2000) weisen auf die Notwendigkeit der Standardisierung von Gütekriterien für die Bewertung psychologischer Interventionsmaßnahmen hin und entwickelten eine Systematik der allgemeinen Güte- bzw. Qualitätskriterien zur Beurteilung psychologischer Interventionsmaßnahmen. Diese Systematik wurde für psychologische Interventionsmaßnahmen entwickelt. Es spricht jedoch nichts dagegen, diese Kriterien in angemessener Weise auf pädagogische Interventionsmaßnahmen zu übertragen, wenn es sich dabei um von außen gesteuerte, zielorientierte und systematische Beeinflussungen von Personen- und/oder Systemmerkmalen handelt (Hager & Hasselhorn, 2000). Im Folgenden sind die von Hager und Hasselhorn (2000) vorgeschlagenen Gütekriterien zusammengefasst dargestellt.

### **Ethische Legitimierbarkeit der Ziele und der Vorgehensweisen**

Die Ziele des Programms und die Vorgehensweisen zum Erreichen der Ziele entsprechen allgemein akzeptierten Werten und Normen (Voraussetzung: Ziele sind überhaupt expliziert und die Vorgehensweise ist hinreichend detailliert ausgearbeitet und bei der Anwendung dokumentiert).

### **Theoretische Fundierung des Programms und der Vorgehensweisen**

Auswahl derjenigen Theorie, die entweder als empirisch „besser bewährt“ gilt oder die für den gedachten Zweck als besser geeignet erscheint. Die theoretische Fundierung des Programms sollte sich sowohl auf die Inhalte als auch auf die Vermittlungsmethode beziehen. Dabei muss die dem Programm zugrunde gelegte Theorie nicht in allen Punkten zufrieden stellen, es reicht die Erfüllung der Forderung: „(...) *ein Programm dürfe nicht inkompatibel mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft sein*. Dies bedeutet, dass zumindest gewisse theoretische Vorstellungen über die Wirkungsweise vorhanden sein sollten (...). Wünschenswert wäre, dass zumindest diese Ansätze ausdrücklich formuliert werden – auch dann, wenn mehrere Theorien möglich sind und die Prüfung noch aussteht“ (Patry & Perrez, 2000, S. 28, Hervorhebung im Original).

### **Empirische Fundierung**

Empirischer Nachweis der Wirksamkeit oder Effektivität des Programms in Evaluationsstudien (d.h. empirischer Nachweis des Erreichens der intendierten Programmziele

sowie des angestrebten zeitlichen -, Situations- und Anforderungstransfers und des Transfers auf Alltagssituationen (vgl. Hasselhorn & Mähler, 2000)). Diesem Gütekriterium sollte bei der Bewertung von Programmen besonderes Gewicht beigemessen werden, denn: „Erzielt ein Programm keine oder keine über den Nachtest hinausgehende Verbesserung, dann lohnt sich der mit seiner Durchführung in der Praxis verbundene Aufwand weder für die Durchführenden noch für die Empfänger(innen) der Maßnahme – es sei denn, man versteht die Anwendung einer Interventionsmaßnahme lediglich als „Beschäftigungstherapie“, von der man keine positiven Wirkungen auf nachfolgende Situationen erwartet“ (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 82).

### **Nachweis des Fehlens negativer oder schädlicher Neben- und Folgewirkungen**

Empirischer Nachweis, dass keine unerwünschten oder schädlichen Neben- und Folgewirkungen auftreten. Eine Orientierung über mögliche Neben- oder Folgewirkungen können aus den Theorien des Gegenstandsbereiches abgeleitet werden.

### **„Bewährung“ des Programms in der Praxis**

Programme sollen sich nicht nur unter den idealisierenden Bedingungen „im Labor“ empirisch bewähren, sondern auch die in der Praxis an sie gestellten Erwartungen erfüllen.

### **Nachweis der Verlässlichkeit unter Standardbedingungen**

Empirischer Nachweis, dass sich jede Intervention unter den im Manual (Konzept) beschriebenen „normalen“ Bedingungen als wirksam erweist.

### **Nachweis der Robustheit und Verlässlichkeit unter verschiedenen Randbedingungen**

Empirischer Nachweis, inwieweit unter veränderten Randbedingungen das Programm wirksam ist (z.B. wenn die Intervention mit einer anderen Altersgruppe als der Zielgruppe durchgeführt wurde, wenn einzelne Komponenten des Programms entfernt oder ersetzt wurden oder wenn die Zeitdauer verändert wurde).

### **Wirtschaftlichkeit relativ zu den Zielen**

Interventionsmaßnahmen sollten in einem vertretbaren Aufwand in personeller und finanzieller Hinsicht zu den angestrebten und/oder erreichten Zielen stehen. Der „vertretbare Aufwand“ ist individuell festzulegen, es gilt jedoch: je umfassender die programmspezifischen Ziele, umso größer darf der veranschlagte Aufwand sein.

### **Routinisierbarkeit und Adaptabilität**

Der Erfolg einer Interventionsmaßnahme sollte unabhängig von den Personen sein, die sie durchführen. Die erfolgreiche Durchführung sollte mit einem vertretbaren Aufwand erlernbar sein. Einige Interventionsmaßnahmen sind jedoch nur von Personen mit einer bestimmten Vorbildung durchführbar. Daneben sollte ein Programm flexibel auf den Einzelfall anpassbar sein.

### **Akzeptanz des Programms durch Durchführende und Programmempfänger sowie Zufriedenheit der Betroffenen mit dem Programm**

Hager und Hasselhorn (2000) fassen dieses Kriterium als nachrangig auf. Es wird aber vermutet, dass Akzeptanz und Zufriedenheit der Betroffenen mit dem Programm die Wahrscheinlichkeit erhöht, die Programmziele zu erreichen.

Auch wenn in der Praxis nur selten Interventionsmaßnahmen hinsichtlich aller genannten Gütekriterien untersucht werden, so bietet diese Übersicht dennoch ein geeignetes – weil strukturiertes – „Raster“ zur Bewertung von Interventionsmaßnahmen. Es kann damit beispielsweise erfasst werden, wie viele der Kriterien wie gut erfüllt worden sind, womit gerade für Praktiker und Entscheidungsträger der Vergleich zwischen verschiedenen Programmen erleichtert wird (Rossi et al., 1988; Wottawa & Thierau, 2003). Wesentliches Gewicht sollte dabei der theoretischen und der empirischen Fundierung (Kriterien 2 und 3) beigemessen werden, auf die im Folgenden detaillierter eingegangen wird.

## **5.1 Theoretische Fundierung**

Programme gelten dann als wissenschaftlich fundiert, wenn zumindest ansatzweise Inhalte und Vermittlungsarten theoretisch begründet sind *und* der empirische Nachweis der Wirksamkeit oder Effektivität der Interventionsmaßnahme erbracht wurde (Hager & Hasselhorn, 2000). Einzelne Aspekte der empirischen Fundierung, z.B. dem Nachweis des Erreichens der angestrebten Ziele, des Transfers auf andere Situationen sowie des Fehlens schädlicher Nebenwirkungen werden in Abschnitt 5.2 (S. 66ff) aufgegriffen. Zunächst werden verschiedene Möglichkeiten der theoretischen Fundierung von Programmen zur Förderung von Medienkompetenz erörtert.

### 5.1.1 Theoretische Fundierung der Programminhalte

Die theoretische Fundierung von Programmen – und das ist auch auf pädagogische Interventionen zu übertragen – sollte sich sowohl auf die Programminhalte als auch auf die Vorgehensweise zur Vermittlung der Inhalte beziehen. Zur theoretischen Untermauerung der Programminhalte im Bereich Medienkompetenzförderung eignen sich nicht nur die in Kapitel 2 skizzierten multidimensionalen Definitionsansätze der Medienkompetenz, auch Theorien aus der Medienwirkungsforschung bzw. Medienrezeptionsforschung (vgl. Brosius, 1995; Kutschera, 2001) können ein geeigneter Ausgangspunkt sein (Piette & Giroux, 1997; Schorr, 2000). Allerdings weisen nur wenige Programme zur Förderung der Medienkompetenz eine theoretische Fundierung auf. Oft werden lediglich Informationen zu den Besonderheiten des Programms, seinen Zielen und den Rahmenbedingungen bei der Implementation gegeben. Und: „When the theoretical foundations of media education do come under scrutiny, it is always with reference to the broader educational process“ (Piette & Giroux, 1997, S. 95).

Nach Schorr (2000) besteht jedoch ein enger Zusammenhang zwischen Programmen zur Förderung von Medienkompetenz und Theorien der Medienwirkungsforschung: „Die Publikums- und Wirkungsforschung liefert nicht nur wichtige Forschungsergebnisse, um Medienkompetenzprogramme zu begründen. Sie bilden auch, indirekt oder vermittelt, die theoretische Basis einiger dieser Programme“ (Schorr, 2000, S. 411). So haben beispielsweise Piette und Giroux (1997) sechs Programme zur Förderung von Medienkompetenz im amerikanischen und europäischen Sprachraum hinsichtlich ihrer Bezüge zu Theorien der Medienwirkungsforschung und deren pädagogischer Zielstellung analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse sind in Tabelle 5 zusammenfassend festgehalten. Eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung mit den dort genannten Theorien und deren Bezüge zum (medien-) pädagogischen Handeln kann und soll im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. An dieser Stelle sollen lediglich *Möglichkeiten* der theoretischen Fundierung von Interventionsmaßnahmen im Bereich Medienkompetenz aufgezeigt werden. Die begründete Auswahl einer geeigneten Theorie bleibt selbstverständlich jedem Programmentwickler selbst überlassen.

Tabelle 5: Medientheorien und korrespondierende pädagogische Ziele von Programmen zur Förderung der Medienkompetenz (nach Schorr, 2000; Piette &amp; Giroux, 1997)

Theorien	Annahmen zum Medieneinfluss	Annahmen zum Publikum	Pädagogische Ziele
<b>Stimulus (S) - Response (R) - Modell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>starke direkte Wirkung der Medienbotschaften, die eine unmittelbare Reaktion auslöst: sie tut den Menschen etwas an</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aggregiertes Publikum, passiv, anonym, atomisiert, die Personen sind Opfer der Medien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vermittlung von Strategien, die potentiell negativen Aspekte der täglichen Fernseh-Erfahrung aufzudecken</li> </ul>
<b>Uses-and-Gratificationsansatz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>begrenzter Einfluss der Medienbotschaften</li> <li>Menschen nutzen Medien</li> <li>Medienbotschaften werden durch das Netzwerk interpersoneller Beziehungen verändert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Publikum ist aktiv und wählt Medienbotschaften rational in Übereinstimmung mit intendierten Belohnungen aus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklung einer eigenständigen Meinung, eigener Kriterien gegenüber dem Fernsehen</li> </ul>
<b>Kultivierungstheorie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>starke indirekte und kumulative Wirkung der Medienbotschaften</li> <li>das Fernsehen dominiert die symbolische Welt und hat Einfluss auf die Überzeugungen der Zuschauer</li> <li>Medien beeinflussen die Grundhaltungen der Gesellschaft, sie erhalten den Status Quo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implizit wird ein ähnliches Publikumsmodell wie beim S-R-Modell angenommen</li> <li>alle Menschen verfügen über eine identische, durch die Medien konstruierte Vision der Realität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifikation der spezifischen medialen Eigenschaften des Fernsehens</li> <li>Evaluation der Wirkung von Fernsehbotschaften auf Individuum und Gesellschaft</li> </ul>
<b>Agenda-Setting-Theorie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sehr starke indirekte und kumulative Wirkung der Medienbotschaften</li> <li>das Fernsehen diktiert die Tagesordnung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ähnliches Publikumsmodell wie beim S-R-Modell</li> <li>das Publikum wird als heterogene Masse von Individuen betrachtet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifikation der spezifischen medialen Eigenschaften des Fernsehens sowie Evaluation der Wirkung von Fernsehbotschaften auf Individuum und Gesellschaft</li> </ul>

Fortsetzung Tabelle 5: Medientheorien und korrespondierende pädagogische Ziele von Programmen zur Förderung der Medienkompetenz (nach Schorr, 2000; Piette &amp; Gi-roux, 1997)

Theorien	Annahmen zum Medieneinfluss	Annahmen zum Publikum	Pädagogische Ziele
<b>Kritische Perspektive (marxistische Ansätze)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr starke Wirkung der Medienbotschaften</li> <li>• eine repressive Ideologie wird unmittelbar in das Bewusstsein der Massen injiziert</li> <li>• die Medien verbreiten die Ideen und Sichtweisen der herrschenden Klasse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Klassenzugehörigkeit ist das Ausmaß des Medieneinflusses determiniert</li> <li>• das überwiegend der Arbeiterklasse zugehörige Publikum besteht aus passiven Opfern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifikation von Widersprüchen in den Massenmedien</li> <li>• Erwerb eines angemessenen Umgangs mit solchen Widersprüchen</li> </ul>
<b>„Klassischer“ semiotischer Ansatz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr starke Wirkung der Medienbotschaften</li> <li>• Medien sind Plattform neuer „Mythen“ der Gesellschaft</li> <li>• Transformation ideologischer Repräsentation in als „naturgegebene“ akzeptierte Mythen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implizit geht auch dieser Ansatz von passiven Rezipienten aus, denen bereits vorstrukturierte Bedeutungen („Mythen“) aufoktruiert werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder lernen, mit zwei Konzepten der klassischen Semiotik umzugehen (Denotation und Konnotation)</li> <li>• der Lernende wird systematisch daran gehindert, sich mit den „Mythen“ zufrieden zu geben</li> </ul>
<b>Cultural-Studies-Ansatz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr starke Wirkung der Medienbotschaften</li> <li>• Botschaften sind komplexe, Dominanzstrukturen unterworfenen Zeichen</li> <li>• eine „bevorzugte Bedeutung“ wird verbreitet, nicht aber fixiert, so dass Botschaften, die in einer Form enkodiert wurden, in anderer Weise gelesen werden können</li> <li>• Medien sind Orte des Kampfes zwischen Gesellschaftsformen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publikum setzt sich aus subkulturellen Gruppen zusammen, die eine gemeinsame kulturelle Orientierung bei der Dekodierung von Medienbotschaften aufweisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussionen und Interaktionen zwischen den Schülern stehen im Mittelpunkt</li> <li>• statt Regeln zur Aufdeckung von Stereotypen in Medienbotschaften vorzugeben, wird versucht aufzuzeigen, durch welche Prozesse stereotype Bilder entstehen und verbreitet werden und welche Rolle sie bei der Ausformung der sozialen Machtstruktur spielen</li> </ul>

Neben diesen Theorien der Medienwirkungsforschung können auch Modelle der Wahrnehmung und Verarbeitung von Medieninformationen zur theoretischen Fundierung medienpädagogischer Interventionen herangezogen werden. Zumindest sollten die grundlegenden Annahmen hinsichtlich der Verarbeitung von Medieninhalten explizit gemacht werden. Im Bereich der Nachrichtenrezeption bieten sich dazu die von Brosius (1995) explizierten Modelle der Informationsverarbeitung von Nachrichteninhalten an (Exkurs 2).

### **Exkurs 2: Modelle der Nachrichtenrezeption nach Brosius (1995)**

Hauptfunktion von Nachrichtensendungen, insbesondere der öffentlich-rechtlichen Sender, ist die objektive Information der Zuschauer über das Weltgeschehen. Dies soll den Zuschauern eine unabhängige Meinungsbildung ermöglichen. Erreicht werden soll dieses durch eine optimierte Gestaltung der Nachrichtensendungen, basierend auf den Ergebnissen der empirischen Forschung zur Nachrichtenwirkung. Dadurch, so die Annahme, kann das Verständnis für bzw. die Erinnerung an die Nachrichteninhalte verbessert werden. Und je besser die Erinnerung an die Nachrichteninhalte, desto besser kann die politische Meinungsbildung erfolgen (vgl. z.B. auch Schatz & Schulz, 1992).

Das hinter dieser Annahme stehende Menschenbild impliziert, dass der Rezipient die ihm zur Verfügung stehenden Informationen rational, emotionslos und vollständig verarbeitet und so zu einer wohlbegründeten politischen Meinung gelangt. Die so abgeleitete Meinung ist umso besser, je mehr Informationen verfügbar sind bzw. zur Urteilsbildung herangezogen wurden. Diese Vorstellung orientiert sich am Modell wissenschaftlicher Rationalität.

Das Modell der wissenschaftlichen Rationalität lässt sich durch eine Reihe implizite Annahmen kennzeichnen, die üblicherweise nicht explizit gemacht werden. Abgeleitet hat Brosius diese Annahmen aus zahlreichen Studien zur Nachrichtenwirkung, die mehrheitlich das Erinnern und Verstehen von Nachrichten zum Gegenstand hatten. Zwar wird dieses Modell in dieser überspitzten und zum Widerspruch einladenden Form von keinem Wissenschaftler vertreten. Dennoch weist ihm Brosius im Bereich der Konzeption, Durchführung und Interpretation empirischer Studien zur Nachrichtenrezeption forschungsleitenden Charakter zu. Folgende Annahmen charakterisieren dieses Modell:

- Rezipienten können beliebig viele Themen wichtig finden. Das bedeutet, dass die Kapazität des menschlichen Gedächtnisses als unbegrenzt angesehen wird.
- Informationen in den Nachrichten werden bewusst wahrgenommen und verarbeitet. Der Rezipient widmet den Inhalten seine volle Aufmerksamkeit und bringt die Bereitschaft mit, sich die Sachverhalte zu merken.
- Die Informationen in den Nachrichten und die Kenntnisse der Rezipienten sind isomorph, d.h. Rezipienten bilden die Informationen im Gedächtnis ab, sie fügen nichts hinzu und transformieren nichts um. Der Rezipient ist passiv wie ein Archiv.
- Die Informationen selbst rufen nur Kenntnisse hervor, nicht jedoch Meinungen. Meinungen werden erst dann gebildet, wenn alle zur Verfügung stehenden Informationen verarbeitet wurden. Dabei werden alle Informationen gleich gewichtet.
- Die Entscheidungsfindung bzw. Meinungsbildung selbst erfolgt nach rationalen, mehr oder weniger logischen Kriterien.
- Der Forscher kann die Informationen, die intersubjektiv zur Meinungsbildung notwendig sind, identifizieren.

Diesen Annahmen zufolge ist die Informationsverarbeitung der Rezipienten umfassend, vollständig und frei von eigenen Werturteilen und damit am wissenschaftlichen Ideal orientiert. Meinungen und Urteile sind logisch abgeleitet und nicht durch Voreinstellungen beeinflusst. Brosius verweist diese Art der Urteilsbildung in den Bereich des naiven bzw. logischen Empirismus, also zu einer Form des Erkenntnisgewinns, die für die Wissenschaft bereits als unrealistisch eingestuft worden ist.

Aus der Sicht von Brosius sprechen vor allem drei Argumente gegen das Modell der wissenschaftlichen Rationalität. Erstens weisen neuere Forschungsergebnisse darauf hin, dass Rezipienten (und Menschen allgemein) nur schlecht in der Lage sind, präsentierte Informationen unverfälscht und valide wiederzugeben. Damit stehen für die Meinungsbildung nicht alle, sondern nur wenige Informationen zur Verfügung. Zweitens werden nicht alle Informationen in gleichem Maße zur Urteilsbildung herangezogen. Beispielsweise beeinflussen besonders lebhaft dargestellte Informationen (in Nachrichtensendungen z.B. die Schilderung von Einzelfallschicksalen) die Urteilsbildung wesentlich stärker.

ker als z.B. zusammenfassende Statistiken, obwohl diese unter Umständen valider sind. Das bedeutet, dass die Qualität einer Information bei der Meinungsbildung eher nicht berücksichtigt wird. Und drittens konnte Brosius (1995) in seinen empirischen Studien zeigen, dass das Behalten und Erinnern von Nachrichten für die Urteilsbildung von geringer Bedeutung sind, da bereits während der Nachrichtenrezeption ein wesentlicher Teil der Nachrichteninhalte in unspezifische Bewertungen transformiert werden.

Dem Modell des wissenschaftlichen Rationalismus stellt Brosius ein alternatives Modell der Nachrichtenrezeption gegenüber, das auf dem Begriff der Alltagsrationalität aufbaut und für welches er theoretische Ansätze aus der Kognitions- und Sozialpsychologie zusammengetragen hat.

Erster Ausgangspunkt für das alternative Modell der Nachrichtenrezeption ist die Kognitionspsychologie mit der Annahme, dass kognitive Schemata maßgeblich die Informationsverarbeitung beeinflussen. Er nimmt an, dass: „Für die Nachrichtenrezeption (...) die schematische gegenüber der episodischen Verarbeitung die größere Bedeutung besitzen [dürfte], da viele Medieninhalte gleichartiger, stereotyper oder zyklischer Natur sind.“ (Brosius, S. 102). Folgende Kennzeichen weist das Schemakonstrukt auf (nach Mandl, Friedrich & Hron, 1988):

- Schemata sind kognitive Strukturen, in denen allgemeines Wissen im Gedächtnis repräsentiert ist. Dies betrifft sowohl Wissen über typische Zusammenhänge (z.B. Wissen über das typische Aussehen eines Autos) als auch Wissen über häufig wiederkehrende Handlungs- und Ereignisfolgen (*scripts*). Dabei repräsentieren Schemata Wissen aus unterschiedlichen Inhaltsbereichen.
- Schemata weisen Leerstellen (*slots*) auf, die durch bestimmte Merkmale variabel belegt werden können. So ist beispielsweise die Art des Motors (Benzin, Diesel, Gas, Strom) variabel. Liegen keine spezifischen Informationen aus der Umwelt vor, werden diese Leerstellen mit Standardwerten besetzt (*default values*).
- Schemata können hierarchisch ineinander eingebettet sein. Elementare Schemata können eine Teilmenge hierarchiehöherer Schemata bilden. So wird z.B. angenommen, dass für die Interpretation von Filmhandlungen das Personen- und das Formatschema die Basisschemata bilden (siehe Kapitel 3, z.B. Barth, 1995), in die die hierarchiehöheren Szene- und Narrationschemata eingebettet sind.
- Schemata weisen neben ihrer Struktur- auch eine Prozesskomponente auf. So

wird die Passung der vorhandenen Schemata mit neu einlaufenden Informationen verglichen, ggf. werden neue Schemata aktiviert (exekutive Kontrollprozesse). Datengeleitete Prozesse (*bottom-up*) werden von schemageleiteten (*top-down*) Verarbeitungsprozessen begleitet.

Insbesondere den zuletzt genannten Aspekt greift Brosius auf und überträgt die beiden Verarbeitungsmodi auf die Rezeption von Nachrichten. Die stimulusgetriebene Verarbeitung (*bottom-up-processing*) wird hauptsächlich durch Aspekte der externen Reizumgebung gesteuert (z.B. durch die Art der Nachrichtenpräsentation), bei der konzeptgetriebenen Verarbeitung (*top-down-processing*) spielen Erwartungen und Voreinstellungen der Rezipienten eine maßgebliche Rolle. Beide Prozesse der Informationsverarbeitung treten in der Regel simultan auf.

Schemata haben bei der Verarbeitung von Nachrichten verschiedene Funktionen (Graber, 1984). Sie bestimmen, welche Informationen innerhalb einer Meldung aufgenommen und weiterverarbeitet werden, sie unterstützen die Integration der neuen Informationen in die vorhandenen Wissensstrukturen und mit ihrer Hilfe können mittels Inferenzen Informationslücken entsprechend dem im Schema gespeicherten Wissen geschlossen werden. Auch wenn es in der Medienwirkungsforschung noch keine scharf konturierte Schematheorie gibt, verbreitet sich die Annahme, dass die Verarbeitung von Nachrichten durch Erfahrungen, Gewohnheiten und Einstellungen der Rezipienten beeinflusst wird (Brosius, 1995).

Zweiter Ausgangspunkt für das Modell der Alltagsrationalität bei der Nachrichtenrezeption sind die sozialpsychologischen Erkenntnisse zur begrenzten Verarbeitungskapazität des Menschen und der daraus resultierenden heuristischen Informationsverarbeitung. Unter Heuristiken werden (meist unbewusste) Entscheidungshilfen oder Faustregeln verstanden, mit dessen Hilfe komplexe Probleme vereinfacht und so die Entscheidungsfindung verkürzt werden kann. Auch für den Bereich der Nachrichtenrezeption gilt, dass der begrenzten Verarbeitungskapazität des Menschen eine fast unbegrenzte Anzahl von Informationen in verschiedensten Themenbereichen gegenüber steht. Rezipienten werden mit dem von Journalisten festgelegten Informationsangebot konfrontiert und oftmals: „(...) werden die Themen der Nachrichten (...) in unvollständiger Form präsentiert, so daß Ambivalenzen, Informationsdefizite und ähnliches noch häufiger auftreten als im Alltagsleben. Es gibt daher allen Grund anzunehmen, daß Rezipienten kognitive Strukturen wie Schemata oder Scripts und kognitive Prozesse wie Heuristiken oder au-

tomatisierte Verarbeitungsprozesse benutzen, um die Fülle der Informationen in Nachrichten zu verarbeiten.“ (Brosius, 1995, S.106).

Nach Tversky und Kahneman lassen sich verschiedene Heuristiken unterscheiden: die Verfügbarkeits-, Repräsentations-, Simulations- und Ankerheuristik (nach Brosius, 1995). Für sein Modell der Alltagsrationalität hebt Brosius zwei davon besonders hervor: die Verfügbarkeits- und Repräsentativitätsheuristik und überträgt die Mechanismen dieser *shortcuts* auf die Informationsverarbeitung bei der Rezeption von Nachrichtensendungen. Beide Heuristiken führen nach Brosius dazu, dass bei der Nachrichtenrezeption nicht alle Informationen gleich gewichtet werden. Vielmehr scheint die Qualität der Informationen auf mehreren Stufen des Rezeptionsprozesses zu bestimmen, welche Informationen behalten und zur Urteilsbildung herangezogen werden. So werden eher diejenigen Informationen behalten, die Aufmerksamkeit erregen, lebhaftere Informationen kommen bei der Urteilsbildung eher in den Sinn und beeinflussen damit stärker die Urteile. Auf die Nachrichtenrezeption übertragen heißt das zum Beispiel, dass ein lebhaft argumentierender Politiker leichter Aufmerksamkeit erregt als ein sachlich-nüchtern argumentierender, dessen Argumentation eher weniger das Urteil des Rezipienten beeinflusst.

Das alternative Modell - das Modell der Alltagsrationalität der Nachrichtenrezeption - ist nach Brosius (1995) durch folgende Annahmen gekennzeichnet:

- Rezipienten verarbeiten aufgrund der Selektivität bei Reizaufnahme und schemagesteuerter Informationsverarbeitung nicht alle ihnen zur Verfügung stehenden Informationen gleich. Sie werden bereits bei der Rezeption aufgrund ihrer Lebhaftigkeit und Bedeutsamkeit gewichtet.
- Rezipienten ziehen bei der Urteilsbildung vor allem die Informationen heran, die ihnen im Moment des Urteilens besonders leicht zugänglich sind.
- Schon während der Informationsaufnahme werden Einzelheiten der präsentierten Meldungen in allgemeine semantische Kategorien überführt. Einzelheiten, insbesondere die Informationsquelle werden nicht oder nur unvollständig gespeichert.
- Die Urteilsbildung findet bereits während der Rezeption statt, nicht erst im Anschluss daran. Informationsverarbeitung und Urteilsbildung verlaufen zeitgleich.

- Rezipienten verkürzen und vereinfachen routinehaft die in Nachrichten geschilderten Sachverhalte. Sie verwenden bewährte Heuristiken, Schlussfolgerungen und Stereotype.
- Aus dem Alltag vertraute Informationen spielen bei der Beurteilung von Sachverhalten eine dominante Rolle. In Nachrichtensendungen geschilderte Einzelschicksale beeinflussen die Rezipientenurteile stärker als statistische Gesamtaussagen.
- Die Aufmerksamkeitszuwendung zu Nachrichtensendungen ist in der Regel eher gering. Das Themenspektrum einer Sendung, deren Akteure und Aufmachungsform ist bekannt.

Dieses hier skizzierte Modell will Brosius (1995) nicht als Gegensatz zum Modell des wissenschaftlichen Rationalismus verstanden wissen. Vielmehr wendet der Rezipient, je nach Situation, eines der beiden Modelle an. In erwartungsgemäßen Rezeptionsituationen kommt die schemagesteuerte heuristische Informationsverarbeitung zum Einsatz, in außergewöhnlichen Situationen oder bei sehr hohem Interesse unter Umständen die wissenschaftlich-rationale Verarbeitung.

- Exkurs Ende -

### **Fazit zur theoretischen Fundierung der Projektinhalte**

Als inhaltlicher Ausgangspunkt für Interventionen zur Förderung der Medienkompetenz eignen sich nicht nur die in Kapitel 2 dargestellten multidimensionalen Definitionsansätze der Medienkompetenz. Auch die Modelle zur Nachrichtenrezeptionsforschung von Brosius (1995) und die Theorien der Medienwirkungsforschung eignen sich als Ausgangspunkt der theoretischen Fundierung der Projektinhalte. Schorr (2000) und Piette und Giroux (1997) haben eine solche Übertragung für einige Theorien der Medienwirkungsforschung bereits vorgenommen.

### 5.1.2 Theoretische Fundierung der Vorgehensweise

Analog zur Ableitung der Programminhalte aus den Theorien der Medienwirkungsfor- schung bzw. den Konzepten der Medienkompetenz können auch die Vorgehensweisen zur Vermittlung der Programminhalte theoretisch verankert werden. Da auch in der Mediendidaktik nicht *das* Paradigma des Lernens oder Lehrens existiert, muss für jede Situation analysiert werden, welches Konzept, welche Vorgehensweise diejenige mit der größten Effektivität ist (Kerres & de Witt, 2002). Einen geeigneten Ausgangspunkt dafür bilden z.B. die allgemeinen Theorien des Lehrens, wobei Lehren nicht in jedem Falle das Lernen anregt (Edelmann, 1996) und Lernen keineswegs selbstverständlich die Kehrseite des Lehrens ist (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995). Dennoch hat Leh- ren bzw. Unterrichten immer das Ziel, neues Wissen und Können zu vermitteln, so dass: „Lehrtheorien (...) als Pendant zu ganz bestimmten Lerntheorien zu verstehen“ sind (E- delmann, 1996). Insofern könnten ebenso Lerntheorien als Ausgangspunkt für die Vor- gehensweise in pädagogischen Interventionen dienen.

Ungeachtet der Komplexität des Verhältnisses zwischen Lehr- und Lerntheorien werden im Folgenden exemplarisch zwei „puristische“ Positionen zum Lehren und Lernen vor- gestellt, in denen jeweils mehrere Theorien gebündelt sind: die kognitivistisch und die konstruktivistisch geprägte Auffassung. Die pragmatische Trennung zwischen diesen beiden Positionen erlaubt eine Fokussierung der grundlegenden Annahmen und erleich- tert somit die Orientierung, ist aber in dieser Prägnanz bei den tatsächlichen Unter- richtskonzepten so nicht aufzufinden. Dort überwiegen im Hinblick auf die Erfordernis- se der Praxis eklektizistisch zusammengestellte Methoden und Prinzipien (Reinmann- Rothmeier & Mandl, 2001). Auf Ansätze der behavioristisch-empiristischen Perspekti- ve, die durch operationalisierte Ziele, wiederholtes Üben, schrittweisen Aufbau assozia- tiver Verbindungen, den kumulativen Erwerb komplexer Fertigkeiten und häufige ex- terne Kontrolle gekennzeichnet sind, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wer- den, da seit der kognitiven Wende in der Psychologie behavioristische Ansätze nur noch eine untergeordnete Rolle in den Lehr- und Lerntheorien spielen (z.B. Gräsel, 1999; Kerres & de Witt, 2002).

## Kognitivistische Position zum Lehren und Lernen

Die Lernumgebung wird so gestaltet, dass der Gegenstand des Lehrens und Lernens, d.h. der im Lehrplan festgehaltene Inhalt, möglichst systematisch und organisiert dargeboten wird. Deswegen spricht man hier auch von der Schaffung einer gegenstandszentrierten Lernumgebung.

Im Mittelpunkt aller Anstrengungen steht die Optimierung der Instruktion, also die Frage, wie der Unterricht geplant, organisiert und gesteuert werden muss, damit die Lernenden die präsentierten Wissensinhalte verstehen und in ihre mentalen Repräsentationen integrieren. Entsprechend der Konzentration auf die instruktionalen Tätigkeiten übernimmt der Lehrende die aktive Rolle: er präsentiert die Wissensinhalte und erklärt, er leitet die Lernenden an und überwacht ihre Lernfortschritte. Die Lernenden hingegen nehmen eine eher passive Rolle ein, aufgrund der starken Strukturierung der Lerninhalte ist eine eigene tiefergehende Verarbeitung des Lernstoffes nicht notwendig - Lernen ist demnach ein weitgehend rezeptiver Prozess (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999, 2001). Abbildung 3 gibt einen Überblick über die wesentlichen Annahmen dieser Theorierichtung.

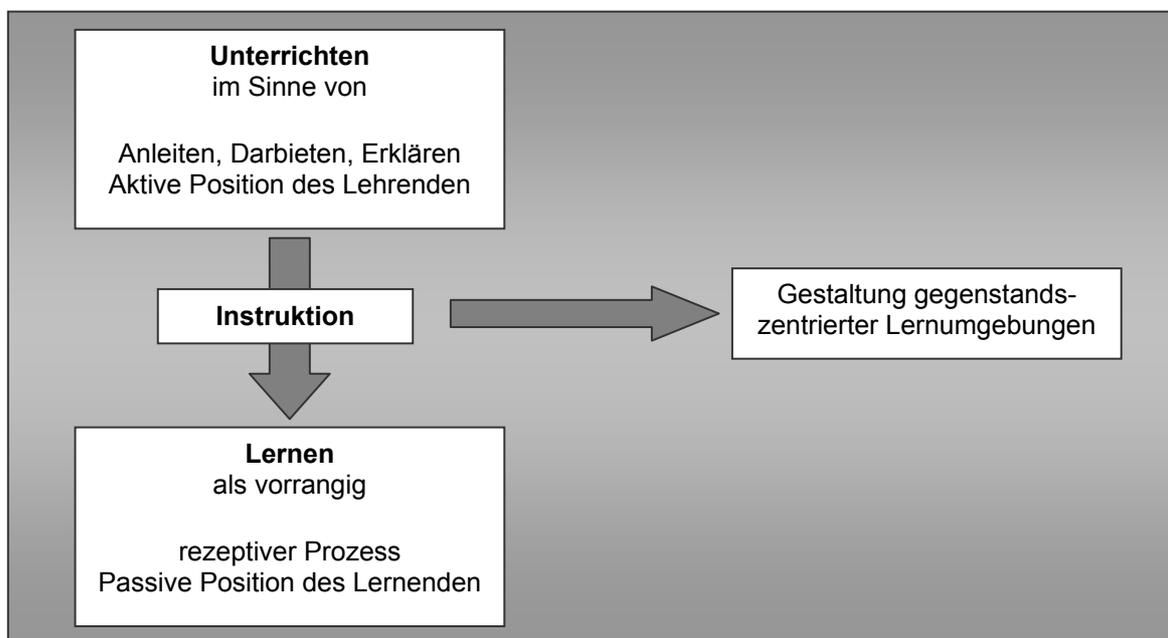


Abbildung 3: Die kognitivistische Position zum Lehren und Lernen (nach Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001)

Historische Vorläufer dieser Theoriengruppe sind der Programmierte Unterricht nach Skinner, das Modell des kumulativen Lernens nach Gagné und der Expository-

Teaching-Ansatz nach Ausubel (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 610ff). Voll zur Geltung kommt die kognitivistische Auffassung vom Lehren und Lernen im sogenannten Instrucional Design. Nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) handelt es sich hierbei um eine Technologie, die versucht: „alle Regeln und Verfahrensvorschriften des praktischen Handelns auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse zu entwickeln“ (S.607).

Problematisch an den Ansätzen im Rahmen dieser Position sind zusammengefasst nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001, S. 612f) mehrere Punkte:

- Es fehlen hinreichend differenzierte empirische Befunde zur behaupteten Überlegenheit der streng rationalen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse.
- In theoretischer Hinsicht ist das reduktionistische Vorgehen (d.h. das Zerlegen des Stoffes in elementare Einzelteile) problematisch. Damit wird damit ignoriert, dass das Verstehen neuer Lerninhalte von der gesamten Wissensstruktur und nicht von isolierten Teilen dieser Struktur abhängig ist.
- Durch die ungleiche Rollenverteilung zwischen Lehrern (aktiv) und Schülern (passiv) ist bei den Schülern mit einer Reduktion von Eigeninitiative und Selbstverantwortung und einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für Demotivation zu rechnen.
- Die gegenstandszentrierte Lernumgebung und die systematische Vermittlung des Stoffes hat nur noch wenig mit der komplexen und wenig strukturierten Alltagserfahrung der Schüler gemein. Das in kognitivistischen Situationen erzeugte Wissen ist oft ‚träges Wissen‘, das in realen Alltagssituationen nicht oder nur unzureichend zur Anwendung kommt.

### **Konstruktivistische Position zum Lehren und Lernen**

Der Konstruktivismus kann sowohl als Wissenschafts- und Erkenntnistheorie (radikaler Konstruktivismus) als auch als Paradigma in der Soziologie und Psychologie („neuer“ bzw. gemäßigter Konstruktivismus) fungieren (Girgensohn-Marchand, 1992, Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999, 2001). Der radikale Konstruktivismus im Sinne der Erkenntnistheorie beschäftigt sich mit der Frage, wie Menschen ihre Umgebung wahrnehmen, sie interpretieren und daraus subjektive Realitäten konstruieren. Wirklichkeit

ist demnach immer ein kognitiv konstruiertes Phänomen. Davon zu unterscheiden ist der gemäßigte bzw. neue Konstruktivismus, bei dem es sich um ein theoretisches Paradigma handelt, dessen Hauptgegenstand die Erforschung der Prozesse des Denkens und des Lernens handelnder Subjekte ist.

Lernen, so hier die Annahme, findet in einem realen Handlungskontext statt und ist ein aktiver, konstruktiver Prozess. Die Lernumgebung muss den Lernenden Situationen anbieten, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind. Deswegen wird hier auch von situierter Lernumgebung gesprochen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Allerdings ist die Theorie des situierten Lernens: „keine neue Lerntheorie, die ein neues Paradigma einführt, wie dies bei der kognitiven Wende der Fall war – sie ist im Kern eine Theorie von Lernumgebungen!“ (Gerstenmaier, 1999, S. 237).

Den Lehrenden wird eine passive Rolle zugeschrieben. Sie beschäftigen sich mit der Frage, wie Wissen konstruiert wird und in welcher Verbindung das Wissen zum Handeln steht (Gerstenmaier & Mandl, 1995). Abbildung 4 fasst die wesentlichen Annahmen dieser Theorierichtung zusammen.

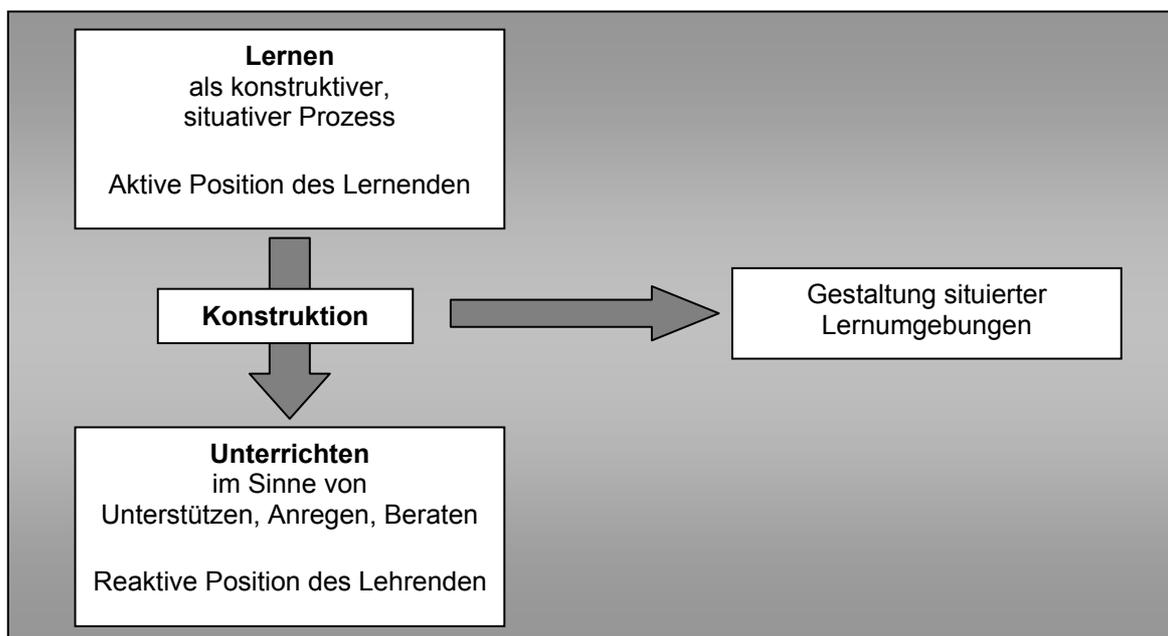


Abbildung 4: Die konstruktivistische Position zum Lehren und Lernen (nach Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001)

Auch in diese Theoriefamilie sind verschiedene Ansätze vertreten. Historische Vorläufer sind z.B. der sog. Amerikanische Pragmatismus von John Dewey und das entde-

ckende Lernen nach Bruner (z.B. Bruner, 1981; Neber, 1981). Neuere konstruktivistische Ansätze sind: Guided Participation nach Rogoff, Community of Practice nach Lave, Konzept der Situiertheit nach Greeno und der Situated Cognition-Ansatz nach Resnick (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 615f). Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Grundüberlegung, dass das Wissen in einer Gesellschaft immer „geteiltes Wissen“ darstellt und durch den Lernenden aktiv konstruiert wird, dass sich das konkrete Denken und Handeln eines Individuums jeweils nur vor dem Hintergrund eines konkreten (sozialen) Kontextes verstehen lässt und dass das Lernen stets an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden ist (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

Diese Ansätze wiederum waren Ausgangspunkt weiterer, dem Konstruktivismus nahestehender Entwicklungen in der Instruktionspsychologie. Die daraus resultierenden konstruktivistischen Instruktionsansätze beziehen neben den Grundüberlegungen des Konstruktivismus' die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zur Verbesserung des Lehrens mit ein (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Zu diesen Ansätzen gehört z.B. auch der Cognitive Apprenticeship-Ansatz nach Collins et al. (1989). Das Grundprinzip des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes besteht darin, dass die Lernenden über: „authentische Aktivitäten und natürliche soziale Interaktionen gewissermaßen in eine ‚Expertenkultur‘ eingeführt werden“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 619). Es wird eine reale Problemstellungen bearbeitet und die Lernumgebung wird zunehmend komplexer. Zentrales Kennzeichen ist der sozial-kommunikative Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden sowie den Lernenden untereinander und eine praxisnahe Anleitung. Innerhalb des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes wird ein besonderes Methodeninventar für erfolgreichen Unterricht beschrieben. Es umfasst die folgenden sieben Prinzipien:

- modelling: Der Lehrende demonstriert das Vorgehen und erläutert, was er im Einzelnen macht und was er dabei denkt. So werden intern ablaufende kognitive Prozesse beobachtbar.
- coaching: Nun befassen sich die Schüler selbst mit dem Problem. Sie werden bei Bedarf gezielt vom Lehrenden unterstützt.
- scaffolding: Können die Schüler die Aufgabe nicht allein bewältigen, so hilft der Lehrende.

- fading: Im Verlauf des Lernprozesses gewinnen die Schüler Selbstvertrauen und Kontrolle, und arbeiten zunehmend selbständiger. Der Lehrende zieht seine Hilfestellung nach und nach zurück.
- articulation: Die Schüler werden gebeten, ihre Denkprozesse zu artikulieren.
- reflection: Die Schüler werden immer wieder aufgefordert, die Prozesse beim Lernen mit anderen zu diskutieren und zu reflektieren.
- exploration: Durch die Ausblendung der Unterstützung durch den Lehrenden können die Schüler selbständig mit Problemen umgehen und aktiv explorieren (Collins, Brown & Newman, 1989).

Gemeinsame Annahme der konstruktivistischen Instruktionsansätze ist, dass Lernprozesse weitestgehend mit der Bearbeitung bedeutungshaltiger, authentischer Probleme verbunden werden. Eine besondere Rolle wird dabei dem Prozess der Enkulturation zugesprochen (z.B. Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995): Lernen führt u.a. dazu, dass sich die Lernenden Denkmuster, Überzeugungen und normative Regeln der entsprechenden Expertenkultur aneignen.

Obwohl viele der in dieser Theorienfamilie entwickelten Ideen überzeugend wirken, gibt es auch hier problematische Aspekte (zusammengefasst nach Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 622):

- Empirische Studien - die eigentlich dem Postulat des Konstruktivismus der Kontextgebundenheit des Wissens entgegenstehen - zeigen, dass konstruktivistischer Unterricht bisweilen in unmittelbar nachfolgenden Wissenstests zu schlechteren Leistungen führt, wohingegen längerfristig ein positiver Einfluss des situierten Lernens zu verzeichnen ist.
- In theoretischer Hinsicht wird insbesondere die Gefahr der Beliebigkeit betont; wenn alle Realität konstruiert wird, so sind alle Theorien gleich gültig. Zudem sind zentrale Begriffe des Konstruktivismus wie Eigenaktivität oder Authentizität der Lernsituation nicht oder nur unzureichend definiert. Andere Ziele, z.B. Enkulturation, müssen in vielen Kontexten (z.B. in allgemeinbildenden Schulen) nicht angestrebt werden und sind damit als Zielstellung irrelevant.

- Die situierte Lernumgebung (fehlende oder mangelnde Anleitung und Unterstützung) kann insbesondere für Lernende mit eher ungünstigen Lernvoraussetzungen negative Effekte haben und zu Desorientierung und Überforderung führen.
- Konstruktivistisches Vorgehen ist für Lehrende wie auch Lernende recht zeitaufwändig und resultiert in einem ungünstigen Kosten-Nutzen-Verhältnis.

### **Fazit zur theoretischen Fundierung der Vorgehensweise**

Dieser kurze Ausflug in den Theorienbereich der Lehr-/Lernforschung macht deutlich, dass auch für die Fundierung der Vorgehensweisen medienpädagogischer Projekte ein reichhaltiger Fundus besteht. Aufgrund der handlungsorientierten Ausrichtung der jüngeren medienpädagogischen Projekte scheinen die Ansätze der konstruktivistischen Perspektive eher als Ausgangspunkt der theoretischen Fundierung der Vorgehensweise geeignet zu sein.

## **5.2 Empirische Fundierung**

Die in der Literatur beschriebenen Bedeutungsfacetten, Arten von Evaluationen und Vorgehensweisen beim Evaluieren sind äußerst vielfältig und z.T. sehr weitreichend und sollen zum Verständnis dieser Arbeit etwas strukturiert werden.

Mit Mittag und Hager (2000) lassen sich die Termini „Evaluation“ und „Evaluationsforschung“ unterscheiden. Unter Evaluation kann dabei im weitesten Sinne „(...) the process of determining the merit, worth or significance of things (...)“ (Scriven, 2003, S. 15) verstanden werden. Diese Beschreibung lässt offen, welche Objekte mit welchen Methoden bewertet werden. Gegenstand einer Evaluation können verschiedenste Objekte sein: Personen, Produkte, Techniken und Methoden, Projekte und Programme, Zielvorgaben, Systeme und Strukturen und Evaluationen selbst (Metaevaluation). Systematische Verfahren oder datengestützte Beweise müssen bei Evaluationen nicht zwingend zur Anwendung kommen (Wottawa & Thierau, 2003). Davon abzugrenzen sind wissenschaftliche Evaluationen, die folgende allgemeine Kriterien erfüllen müssen (vgl. z.B. Mittag & Hager, 2000; Scriven, 2003; Wottawa & Thierau, 2003):

- Die Evaluation ist ziel- und zweckorientiert, d.h. die Bewertung des Evaluationsobjektes erfolgt im Rahmen einer spezifischen Fragestellung und führt zu einer Schlussfolgerung.
- Die Bewertung des Evaluationsgegenstandes stützt sich auf empirische Daten, die mit wissenschaftlichen Methoden, die dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Techniken entsprechen, beigebracht worden sind.

Von diesem weiten Evaluationsbegriff wird die Evaluationsforschung abgegrenzt. Mittag und Hager (2000) verstehen darunter in Anlehnung an den Evaluationsbegriff im engeren Sinne von Rossi et al. (1988):

„(...) die wissenschaftlich fundierte, empirische und hypothesenorientierte Forschung unter systematischer Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden (...). Die Ergebnisse dieser Forschung bilden die wesentliche, wenn auch nicht die einzige Grundlage einer wissenschaftlichen Evaluation oder Bewertung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer und psychologischer Interventionsprogramme“ (Mittag & Hager, 2000, S. 103).

Im Mittelpunkt der Evaluationsforschung steht nicht allein die Bewertung des Nutzens bzw. Wertes eines Programms. Daneben können die verschiedenen Phasen oder Stadien der Entwicklung, Erprobung und Implementation eines Programms beurteilt werden. Da Evaluationen darüber hinaus unterschiedliche Funktionen aufweisen, ist die Unterscheidung verschiedener Arten von Evaluationen nicht nur zweckmäßig, sondern geradezu notwendig.

### 5.2.1 Evaluationsarten

Rossi et al. (1988, S. 17f) unterscheiden Evaluationsstudien hinsichtlich der Art der zu treffenden Entscheidung bzw. der Konsequenzen, die Evaluationsstudien nach sich ziehen können. So können Evaluationen beispielsweise eine tragende - wenn auch nicht alleinige - Rolle bei der Entscheidung über die Einführung oder den Fortgang eines Programms (z.B. zur Einführung von Gesamtschulen) spielen. Evaluationen können dazu beitragen, Entscheidungen rationaler zu treffen, indem sie verschiedenen Interessensgruppen detaillierte Informationen über Kosten, Wirkung, Qualität der Durchführung und dem Anteil der in der Zielgruppe erreichten Personen liefern. Insbesondere bei Evaluationen mit dieser Zielstellung wird kontrovers diskutiert, ob sich Evaluationen

grundsätzlich von wissenschaftlicher Forschung unterscheiden. Nach Campbell (1969, nach Rossi et al., 1988) sollten Entscheidungen über die Ein- oder Fortführung sozialer Programme und Initiativen grundsätzlich nur nach kontinuierlicher empirischer Forschung getroffen werden. Dieser Auffassung hält Cronbach (1982) entgegen, dass jedes Evaluationsprojekt einen idiosynkratischen Prozess darstellt, Auftraggeber und andere Interessensgruppen mit den erforderlichen Informationen zu versorgen. Im Gegensatz zu den „wissenschaftlich“ angelegten Untersuchungen, bei denen die methodologischen Standards einer Forschergemeinde eine zentrale Rolle spielen, stehen eher die verfügbaren Ressourcen, die politischen Umstände und die programminternen Sachzwänge im Vordergrund. Auch wenn manchmal weitaus bessere Untersuchungsdesigns denkbar sind, muss man sich dennoch manchmal mit „ausreichend guten“ Designs zufrieden geben (Cronbach, 1982).

Eine weitere Differenzierung von Evaluationsarten lässt sich aus den historischen Wurzeln der Evaluationsforschung ableiten. Fast unabhängig voneinander haben sich in vier Bereichen Methoden der Evaluation entwickelt (Rost, 2000). Bei der Evaluation sozialer Programme steht die Optimierung flächendeckender Maßnahmen auf nationaler oder zumindest überregionaler Ebene im Mittelpunkt. Beispiele für soziale Programme sind Projekte zur Krankheitsprävention, zur Einsparung von Energie oder zur Integration ausländischer Arbeitnehmer. Die Curriculumevaluation fokussiert dagegen auf ausgearbeitete Sequenzen von Unterrichtsmaßnahmen und pädagogischer Einflussnahmen für bestimmte Altersgruppen und Schularten. Grundlage für Projekte dieser Art sind abstrakte pädagogische Konzepte, ein spezieller pädagogischer Ansatz oder eine bestimmte bildungspolitische Vorgabe. Gegenstand der Evaluationsforschung im Bereich der klinischen Psychologie sind die empirischen Effekte von Psychotherapien verschiedener psychotherapeutischer Schulen. Evaluationsforschung im Bereich betrieblicher und organisatorischer Maßnahmen zielt auf die Bedingungen der Entwicklung, Implementati-on und Durchsetzung solcher Maßnahmen, auf Prozesse der Entscheidungsfindung und Realisierung von Konsequenzen.

Scriven (1972) unterteilt Evaluationen hinsichtlich ihrer Funktion. Sie können (a) zur Verbesserung von Programmen während ihrer Entwicklung informell und intern durchgeführt werden (formative Evaluation). Sie fokussieren eher auf die Schwächen als auf die Stärken des Programms und dienen damit sowohl der Verbesserung einzelner Komponenten als auch der Verbesserung des ganzen Programms. Diese Form der Evaluation

ist insbesondere in der Erprobungsphase neuer, innovativer Programme nützlich, kann aber auch zur Feinabstimmung und Verbesserung etablierter Programme eingesetzt werden (Rossi et al., 1988).

Davon abzugrenzen ist nach Scriven (1972) die summative Evaluation. Bei dieser Form der Evaluation wird unter strikter Anwendung wissenschaftlicher Methoden nach der Fertigstellung des Programms die Wirksamkeit und teilweise der Nutzen des Programms geprüft, meist von externen Evaluatoren. Funktion dieser Form der Evaluation ist die Legitimierung bzw. Rechenschaftslegung des Einsatzes eines spezifischen Programms gegenüber der Öffentlichkeit oder dem Träger. Sie dient darüber hinaus auch als Entscheidungsgrundlage für die großflächige Einführung eines Programms.

Im Gegensatz dazu rekurrieren Rossi et al. (1988) zur Differenzierung der Evaluationsarten auf die möglichen Zeitpunkte von Evaluationen. Sie unterscheiden zwischen Analysen:

- zur Programmentwicklung, einschließlich der Konzeptualisierung und Ausarbeitung einer geplanten Intervention (während der Entwicklungsphase),
- zur Begleitforschung, d.h. Überwachung der Umsetzung und Ausführung eines Programms (während der Erprobungsphase) und
- zur Abschätzung von Programmwirkungen und –nutzen (mit bzw. nach der Implementierung).

Mittag und Hager (2000) nehmen innerhalb dieser Konzeption eine weitere Differenzierung vor und unterscheiden fünf Evaluationsarten (siehe Abbildung 5, S. 70):

- Evaluation der Programmkonzeption: Bewertung der Ausarbeitung und Gestaltung der geplanten Maßnahmen sowie der Konzeption des Programms vor dem Hintergrund technologischer Modellvorstellungen und der Wahrscheinlichkeit seiner Wirksamkeit. Da in dieser Phase nur indirekte empirische Befunde zur Wirksamkeit vorliegen, wird diese Evaluationsart auch als antizipatorische oder prospektive Evaluation bezeichnet.
- Formative Evaluation: fortlaufende Analyse des Programms in der Erprobungs- und Testphase hinsichtlich Zielsetzung, Anwendbarkeit und Wirksamkeit.

- Evaluation der Programmdurchführung: Kontrolle und Bewertung der Umsetzung und Ausführung der Maßnahmen im praktischen Einsatz (Implementations- oder Begleitforschung).
- Evaluation der Programmwirksamkeit: Hier werden zwei Aspekte subsumiert. In der Prozessevaluation werden die Veränderungen der Zielpersonen im Verlauf der Intervention erfasst und bewertet, in der Erfolgs- oder Ergebnisevaluation die Veränderungen nach der Durchführung des Programms.
- Evaluation der Programmeffizienz: Hierbei werden unter Ökonomiegesichtspunkten die Kosten und Wirkungen des Programms bewertet (Kosten-Nutzen-Analyse oder Kosten-Effektivitäts-Analyse). Voraussetzung ist der Nachweis der Wirksamkeit des Programms.

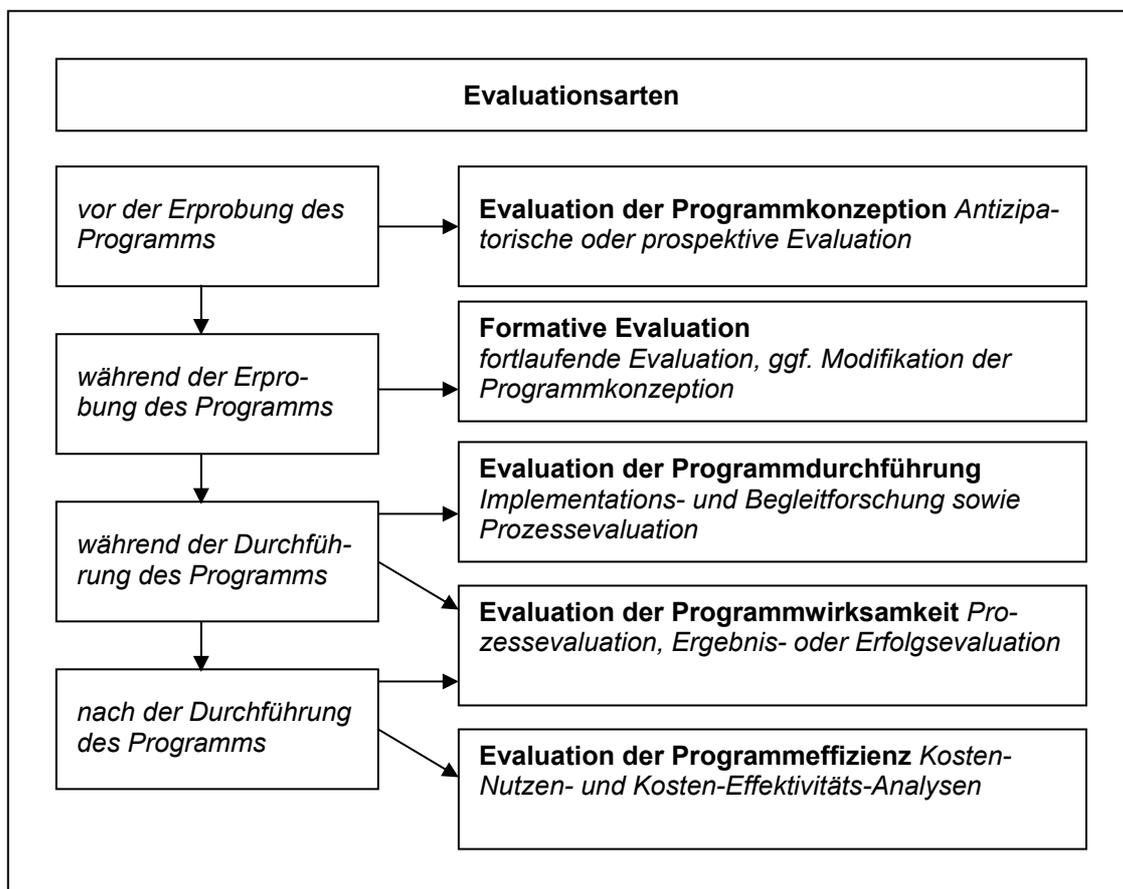


Abbildung 5: Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsprogrammen nach Mittag & Hager (2000, S. 108)

Da im Rahmen dieser Arbeit die Wirksamkeit eines medienpädagogischen Projektes geprüft werden soll, wird im folgenden Abschnitt nur auf die Evaluation der Programmwirksamkeit näher eingegangen.

## 5.2.2 Evaluation der Programmwirksamkeit

Zentrale Fragestellung bei Evaluationen dieser Art ist, inwieweit ein Programm seine intendierten Zielsetzungen erreicht oder nicht. Es steht die Wirksamkeit des Programms im Fokus der wissenschaftlichen Arbeit. Von der Wirksamkeit eines Programms kann immer dann gesprochen werden: „(...) wenn beobachtbare Performanzen oder Leistungen durch eine Interventionsmaßnahme beeinflusst werden, und zwar in der von den Vertreter(inne)n des Programmes behaupteten Weise“ (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 44). Die Wirkungen eines Programms bzw. einer Intervention können differenziert werden in:

**Programmgebundene Wirkungen:** Spezifische Veränderungen, die direkt und ursächlich auf das Programm zurückzuführen sind. Sie sind i.d.R. als spezifische Ziele im Manual fixiert.

**Interventionsgebundene Wirkungen:** Jede Interventionssituation stellt eine besondere soziale Situation dar, in der über das Programm hinaus unspezifische, allgemeine Faktoren wirksam werden können. Beispielsweise kann eine besondere Zuwendung oder Aufmerksamkeit in der Interventionssituation zu einer größeren Anstrengung als üblich und damit zu einer besseren Leistung führen.

**Interventionsunabhängige oder externe Wirkungen:** Veränderungen während einer Intervention, die nicht auf das Programm oder die Interventionssituation zurückzuführen sind. Ein Beispiel dafür sind entwicklungsabhängige Veränderungen von Kindern während einer Intervention, die auch ohne die Intervention stattfinden würden. Veränderungen dieser Art werden häufig mit ‚zwischenzeitlichem Geschehen‘ in Verbindung gebracht (Hager & Hasselhorn, 2000).

Strikt von der Wirksamkeit eines Programms abzugrenzen ist der in der Literatur oft synonym benutzte Begriff der Programmwirkung („Das Programm zeigt Wirkung“). Programmwirkungen im Sinne von Hager und Hasselhorn (2000) betreffen die auf der Theorieebene in einem Wirkmodell spezifizierten (theoretisch angenommenen) Ursachen der beobachtbaren Verhaltensänderung. Auch bei empirisch nachgewiesener Wirksamkeit eines Programms gibt es keinen zwingenden Rückschluss auf die Richtigkeit des zugrunde liegenden Wirkmodells: „Denn die Programme können nicht auf logischem Wege aus den ihnen zugrunde liegenden Theorien abgeleitet werden, sondern entstehen aus letzteren durch mehrere Transformationen, die im wesentlichen eine An-

reicherung der grundlagenwissenschaftlichen Theorien um *Handlungsaspekte* darstellen“ (Hager, 1998, S.49, Hervorhebung im Original). Nur wenn die eingesetzten Kriteriumsmaße im Sinne der Testtheorie als hinreichend valide bzgl. der Wirkungen gelten können und die Untersuchung hinreichend experimentell valide ist, kann von der empirisch festgestellten Wirksamkeit auf die Wirkung geschlossen werden (Mittag & Hager, 2000).

Innerhalb der Wirksamkeitsevaluation lassen sich nach Mittag und Hager (2000) weitere Unterscheidungen treffen. Bei einer Prozessevaluation werden die Veränderungen bei den an der Intervention Teilnehmenden analysiert, und zwar die Veränderungen, die auf die tatsächliche Programmausführung zurückzuführen sind. Eine Prozessevaluation sollte nur dann durchgeführt werden, wenn Hypothesen über den Verlauf der Wirksamkeit während der Programmausführung geprüft werden können. Die Erfolgs- oder Ergebnisevaluation fokussiert dagegen auf die Überprüfung des Zielerreichungsgrades, d.h. inwieweit die intendierten Ziele nach Beendigung der Intervention tatsächlich erreicht sind.

Eine Wirksamkeitsevaluation kann sowohl als isolierte als auch vergleichende Erfolgsevaluation durchgeführt werden. Bei einer isolierten Evaluation wird die Wirksamkeit eines einzelnen Programms unter kontrollierten Bedingungen geprüft (vgl. Abschnitt 5.2.3, S. 74). Ziel ist dabei die Prüfung der grundsätzlichen Wirksamkeit des Programms (Wirksamkeitshypothese). Daneben gibt es die Möglichkeit der vergleichenden Wirksamkeitsevaluation. Hierbei wird ein neues Programm mit einer Intervention verglichen, die sich empirisch bereits als wirksam erwiesen hat und dessen Ziele mit dem neuen Programm übereinstimmen. Diese Form der Evaluation wird z.B. dann eingesetzt, wenn Aussagen über die Effektivität einer Intervention getroffen werden sollen (Wirksamkeitsunterschiedshypothesen). Vergleichende Wirksamkeitsevaluationen werden dann durchgeführt, wenn mehrere konkurrierende Interventionen mit gleicher Zielstellung vorhanden sind und die effektivere ermittelt werden soll (Hager, 2000a).

Eine weitere Differenzierung der Wirksamkeitsevaluation wird bei Hager und Hasselhorn (1995) vorgenommen. Je nach Vorgehensweise sind Wirksamkeitsevaluationen als summativ oder formativ zu bezeichnen. Formative Evaluationen werden während der Entwicklung, Ausgestaltung und Erprobung einer Interventionsmaßnahme durchgeführt. Sie können aber auch zur Feinabstimmung und Modifikation bereits laufender und etablierter Programme Hinweise für Verbesserungen liefern: „Evaluation that focu-

ses on outcomes can and should be used formatively“ (Cronbach, 1982, S. 12). Funktion einer formativen Evaluation ist es, die im Programm enthaltenen Komponenten und die daraus resultierenden Prozesse im Hinblick auf die Wirksamkeit zu verbessern (Mittag & Hager, 2000), deswegen werden hierbei oft eher die Schwächen als die Stärken des Programms aufgezeigt. Summative Evaluationen werden im Gegensatz dazu überwiegend nach der Entwicklung bzw. Implementation von Programmen geplant und durchgeführt. Ziel ist es, (meistens) mit Hilfe von quantitativen und statistischen Überlegungen Aussagen über die Wirksamkeit oder Effektivität des Programms zu liefern.

Beide Formen der Wirksamkeitsevaluationen (summativ, formativ) können auf unterschiedlichen Analyseebenen durchgeführt werden. Wird das Programm als Ganzes im Hinblick auf seine grundsätzliche Wirksamkeit bewertet, spricht man von einer globalen Evaluation. Stehen dagegen die einzelnen Projektelemente im Zentrum einer detaillierten Überprüfung, liegt eine analytische Evaluation vor (synonym: Komponentenevaluation). Diese Form der Evaluation wird im Allgemeinen bei der Prüfung des Wirkmodells eingesetzt (Hager & Hasselhorn, 1995; Mittag & Hager, 2000).

Mit diesen Typen der Wirksamkeitsevaluation können Fördermaßnahmen systematisch und umfassend erprobt und evaluiert werden. Folgende Hauptschritte, die in der Praxis allerdings nicht immer idealtypisch gegeneinander abgegrenzt werden können, lassen sich unterscheiden:

- Analytische und formative Evaluation der Wirksamkeit der Trainingsmaßnahme (Erfolgsevaluation), darauf aufbauend Weiterentwicklung des Programms
- Globale und summative Evaluation (Prozess- und Erfolgsevaluation) der (u.U. noch vorläufigen) Endfassung des Programms
- Analytische und summative Evaluation der Maßnahme (Komponentenevaluation)
- Metaevaluation der bisherigen Evaluation und darauf aufbauend ggf. neuerliche Modifikation und weitere summative Evaluation (Hager & Hasselhorn, 1995).

### 5.2.3 Paradigmen der Wirksamkeitsevaluation

In der Evaluationsforschung finden im Prinzip die gleichen Methodologien des Experimentierens Anwendung wie in der Grundlagenforschung der Psychologie (Hager, 2000a). Da in der Evaluationsforschung meistens die Wirksamkeit und nicht das Wirkmodell im Zentrum der Fragestellung steht, entfällt jedoch der in der Grundlagenforschung essentielle Theorienbezug. Dennoch muss auch in der Evaluationsforschung das Untersuchungsdesign eine eindeutige Ergebnisinterpretation im Sinne einer echten Dependenz zulassen, d.h. die erzielten Performanzänderungen bei den Programmteilnehmern (abhängige Variable) sind auf die Inhalte der Intervention selbst (unabhängige Variable) zurückzuführen und nicht auf bloße Teilnahme an der Intervention oder andere Einflüsse (Störfaktoren). In der Evaluationsforschung ist also - wie in der Grundlagenforschung der Psychologie auch - das ‚Prinzip der Kontrolle‘ umzusetzen.

„Das Prinzip der Kontrolle besagt, dass im Sinne der Sicherung der sog. internen Validität und damit einer hinreichend eindeutigen Interpretierbarkeit alle nicht mit der Hypothese verbundenen und daher potentiell störenden Faktoren (Störfaktoren) zu kontrollieren sind, während die mit der Hypothese verbundenen oder hypothesenrelevanten Faktoren variiert werden sollen.“ (Hager, 2000a, S. 182).

Die wichtigste Kontrolltechnik zur Sicherung der internen Validität ist die randomisierte Zuordnung der Versuchspersonen zu den experimentellen Bedingungen (z.B. Teilnahme an der Intervention vs. keine Teilnahme). Damit können evtl. vorhandene zufällige präexperimentelle Unterschiede zwischen den Versuchspersonengruppen kontrolliert werden.

In den Fällen, in denen eine randomisierte Zuordnung zu den experimentellen Bedingungen nicht möglich ist (z.B. aus ethischen oder organisatorischen Gründen), spricht man von einem quasi-experimentellen Vorgehen. Zur Sicherung der internen Validität ist bei der Interpretation der empirischen Befunde von Quasi-Experimenten eine sorgfältige Abwägung aller alternativen Interpretationsmöglichkeiten erforderlich. Ist nach Berücksichtigung aller konkurrierenden Hypothesen die Erklärung der empirischen Befunde nur auf eine Weise möglich - beispielsweise durch den systematischen Einbezug von Zusatzvariablen, wie z.B. kognitive Fähigkeiten, Interesse, Motivation - kann auch ein Quasi-Experiment intern valide sein (Brandstätter, 1990).

Trotz randomisierter Zuordnung der Versuchspersonen zu den experimentellen Bedingungen kann ein weiterer Störfaktor auftreten: die Konfundierung von programm- mit interventionsgebundenen Wirkungen (Hager & Hasselhorn, 2000; Hager, 2000a). Diese Konfundierung kann immer dann auftreten, wenn es eine Vergleichsgruppe gibt, die aber an keiner Intervention teilnimmt. Für die Teilnehmer einer Intervention sind sowohl programm- als auch interventionsgebundene Wirkungen zu erwarten, für die Personen der Vergleichsgruppe keine von beiden. Somit können die Veränderungen in der abhängigen Variable nicht eindeutig als programmgebundene Wirkungen interpretiert werden. Durch die Wahl einer geeigneten Vergleichsgruppe und eines entsprechenden Versuchsplanes kann diese Variablenkonfundierung vermieden werden (der sog. Vortest- Nachtest- Vergleichsgruppenplan).

Im einfachsten Fall des Vortest-Nachtest-Plans wird nur eine Versuchsgruppe gebildet. Die Entscheidung über die Wirksamkeit der Intervention beruht dann auf den innerhalb dieser Gruppe festgestellten Veränderungen vom Vor- zum Nachtest. Mit dieser Anordnung ist eine Vielzahl möglicher Störfaktoren verbunden und gewährleistet nicht ein Mindestmaß der erforderlichen Kontrolle (z.B. können Re-Test-Effekte nicht kontrolliert werden, ebenso wenig der Einfluss zwischenzeitlicher Ereignisse). Von der Verwendung dieses Vortest-Nachtest-Planes ist also abzusehen (Hager, 1998).

Üblicherweise wird ein Vortest-Nachtest-Plan gewählt, der aus mindestens zwei Versuchsgruppen besteht. Hager (1998) differenziert in Abhängigkeit von Zielen und Randbedingungen der Programme zwischen vier Arten von Vergleichsgruppen (vgl. Tabelle 6).

Die Wartegruppe nimmt im Vergleich zur Experimentalgruppe an keiner Intervention teil. Somit entfallen für diese Gruppe sowohl die interventions- wie auch die spezifischen programmgebundenen Wirkungen. Die bei der Experimentalgruppe auftretenden Veränderungen nach der Intervention können damit nicht eindeutig den Programminhalten zugeordnet werden, da zusätzlich die sozialen Interaktionen eine Wirkung entfalten könnten. Wartegruppen sind aus diesem Grund mit Hager (1998) keine geeigneten Kontrollgruppen mit Ausnahme einer Einschränkung: Wird die Interventionssituation explizit als Wirkfaktor mit einbezogen und ihr eine wichtige Rolle beim Erfolg des Programms zugeschrieben, sollte die Vergleichsgruppe als Wartegruppe realisiert werden.

Nehmen beide Gruppen an einer Intervention teil, die relativ ähnliche Randbedingungen aufweisen, jedoch unterschiedliche Ziele anpeilen, spricht man von einem Kontrollprogramm. Mit einer Vergleichsgruppe dieser Art lassen sich die unspezifischen interventionsgebundenen Wirkungen (z.B. aufgrund der sozialen Interaktion) kontrollieren. Hager (1998) gibt für diese Vergleichsgruppe einen möglichen Nachteil an: durch Transferleistungen kann es u.U. doch zu den angepeilten positiven Veränderungen in der Vergleichsgruppe kommen.

Wird dagegen in beiden Interventionen auf unterschiedlichen Wegen die gleiche Fähigkeit oder Fertigkeit angepeilt, spricht man von Alternativ- oder Konkurrenzprogrammen. Diese Art der Vergleichsgruppe wird bei vergleichenden Evaluationen eingesetzt, während die beiden ersteren Vergleichsgruppen bei isolierten Evaluationen Anwendung finden.

Werden am Alternativprogramm Veränderungen am Setting vorgenommen, um es dem Experimentalprogramm ähnlicher zu gestalten, spricht Hager (1998) von einem Quasi-Alternativprogramm. Allerdings kann die für ein solches Quasi-Alternativprogramm ermittelte Wirksamkeit nicht mehr ohne weiteres auf das ursprüngliche Alternativprogramm übertragen werden.

**Tabelle 6: Übersicht über die Vergleichsgruppen, Programmarten und die beiden wichtigsten Evaluationstypen (Hager, 1998, S. 53)**

		Programmziele	
		verschieden	vergleichbar
Rahmenbedingungen	vergleichbar	Kontrollprogramm	Quasi-Alternativprogramm
	verschieden	kein Programm (Wartegruppe)	Alternativprogramm
Evaluationstyp		isoliert	vergleichend

*Anmerkung:* Die „Rahmenbedingen“ beziehen sich immer auf den Aufbau, das Material, die Instruktion, den Anforderungscharakter, die Attraktivität usw. des zu evaluierenden Experimentalprogramms (EP) im Vergleich zu den Rahmenbedingungen der Vergleichsgruppe.

#### 5.2.4 Anforderungen an wissenschaftliche Evaluationen

Wird in einem Evaluationsvorhaben empirisch fundiert unter Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden gearbeitet, kann von Evaluationen mit wissenschaftlichem Charakter gesprochen werden. Drei wichtige Anforderungen an wissenschaftliche Evaluationen betreffen die Objektivität, Reliabilität und Validität (z.B. Amelang & Zielinsky, 1997; Lienert & Raatz, 1998).

Ausschlaggebend für die Objektivität eines Testverfahrens ist das Ausmaß, in dem die Ergebnisse eines Testes unabhängig von der Person des Untersuchungsleiters sind. Ein hinreichend objektives Verfahren zeichnet sich aus durch eine maximale Standardisierung bei der Erhebung der Daten, eine möglichst eindeutige Auswertung durch die Vorgabe von Schablonen und eine von der Person des Untersuchers unabhängige Interpretation der numerischen Testergebnisse (Amelang & Zielinski, 1994). Durch den Einsatz standardisierter Fragebogenverfahren mit der Möglichkeit der schablonierten Auswertung, lässt sich die Objektivität in der Durchführung und Auswertung des Verfahrens wie auch der Interpretation der numerischen Testergebnisse weitgehend sicherstellen.

„Die Reliabilität beschreibt die Genauigkeit, mit der ein Test eine Merkmalsdimension erfasst, und zwar unter der Vernachlässigung des Umstandes, ob es sich dabei auch um die Merkmalsdimension handelt, deren Erfassung intendiert ist“ (Amelang & Zielinski, 1994, S. 106, Unterstreichung durch A.B.). Das bedeutet, dass die Aspekte der inhaltlichen Treffsicherheit außer Acht bleiben, es interessiert lediglich die Präzision der Messung. Für die Ermittlung der Genauigkeit der Messung stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, die alle darauf basieren, dass die Korrelation von zwei Tests, die das gleiche Merkmal erfassen, etwas über deren Reliabilität aussagen (vgl. Amelang & Zielinski, 1994; Lienert & Raatz, 1998; Rost, 2004). Der Grad der Reliabilität wird durch einen Reliabilitätskoeffizienten ausgedrückt. Bei der Bestimmung der Reliabilität eines Verfahrens lassen sich verschiedene Aspekte unterscheiden. Dabei schließt jeder Aspekt eine andere Methode zu seiner Bestimmung mit ein.

Bei der *Testwiederholung (Retest)* wird ein und derselbe Test in einem angemessenen zeitlichen Abstand zweimal von derselben Stichprobe bearbeitet. Der Grad der Übereinstimmung der Messergebnisse zwischen der ersten und zweiten Datenerhebung gibt das Ausmaß der Retestreliabilität an und wird über die Berechnung der Produkt-Moment-Korrelation bestimmt. Die Produkt-Moment-Korrelation zwischen der ersten und zwei-

ten Testung gibt an, in welchem Ausmaß die interindividuellen Differenzen bei der ersten Messung mit denen der zweiten Messung übereinstimmen. Der Korrelationskoeffizient ( $r_{tt}$ ) ist eine Schätzung für das Ausmaß der Retestreliabilität, d.h. der Stabilität der Merkmalerfassung und kann Werte zwischen -1 und +1 (maximale Übereinstimmung) annehmen (Amelang & Zielinski, 1994; Lienert & Raatz, 1998). Von einer hinreichenden Retestreliabilität für Gruppenvergleiche in einem Forschungsdesign kann ab einem Mindestwert von  $r_{tt} = .50$  gesprochen werden. Für den Zeitabstand zwischen den beiden Testdurchführungen gilt, dass er nicht zu lang sein darf, da ansonsten das Ergebnis durch zwischenzeitliche Ereignisse verfälscht wird. Bei zu kurzem Abstand können Erinnerungs- oder Übungseffekte das Testergebnis beeinträchtigen und so zu einer geringeren Reliabilitätsschätzung führen. Die Erfassung der Retestreliabilität ist immer auch von der Stabilität des erfassten Merkmals abhängig, weshalb sie gelegentlich als Teststabilität bezeichnet wird (Amelang & Zielinski, 1994, S. 14). Die Retestkoeffizienten liefern eher konservative Schätzungen der Reliabilität.

Liegen für einen Test zwei parallele Versionen vor, die beide von einer Stichprobe bearbeitet werden können, kann die *Paralleltestreliabilität* geschätzt werden, indem die Korrelation der beiden Testergebnisse ermittelt wird. Tests sind dann parallel, wenn sowohl die Mittelwerte als auch die Standardabweichungen, die auf der Basis gleicher, aber nicht identischer Itemstichproben gewonnen wurden, übereinstimmen und wenn die Korrelation zwischen den beobachteten Testwerten hoch ist ( $r = 1.0$ ). Die ermittelten Koeffizienten liegen häufig unter denjenigen der Restreliabilität.

Besteht nicht die Möglichkeit der Testwiederholung oder des Einsatzes einer parallelen Version, kann die Genauigkeit der Messung durch die *Testhalbierungsmethode* geschätzt werden. Hierfür wird der Test in zwei äquivalente Hälften geteilt und die Korrelation der beiden Testhälften auf Personenebene bestimmt. Nach Amelang und Zielinski (1994) kommt die Testhalbierungsmethode dem Konzept der instrumentellen Messgenauigkeit am nächsten, da hierbei Schwankungen der Motivation, der Stimmung, der Aufmerksamkeit bzw. der Fluktuation des untersuchten Merkmals praktisch ausgeschlossen werden können.

Wird der Test nicht in zwei Hälften, sondern in so viele Teile zerlegt, wie es Items gibt, kann die *interne Konsistenz* eines Tests analysiert werden. Zur Berechnung der internen Konsistenz wird in der Regel auf Cronbachs  $\alpha$  zurückgegriffen. Dieser Koeffizient gibt an, wie gut durchschnittlich die Variabilität jedes Items eines Messinstrumentes durch

eine Linearkombination der übrigen Items vorhersagbar ist. Cronbachs  $\alpha$  kann Werte zwischen -1 und +1 (Optimum) annehmen. Für Forschungszwecke, bei denen die Werte von Gruppen miteinander verglichen werden, sollte Cronbachs  $\alpha$  mindestens .50 betragen (Lienert & Raatz, 1998).

„Unter Validität wird das Maß an Genauigkeit verstanden, mit dem der Test dasjenige Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst, das er messen soll oder zu erfassen vorgibt“ (Amelang & Zielinski, 1994, S. 155, Unterstreichung durch A.B.). Nur bei einer hohen Validität erlauben die Ergebnisse eines Tests den Schluss von den beobachtbaren Testwerten auf das zielrelevante Verhalten außerhalb der Testsituation. Insofern handelt es sich um das wichtigste Gütekriterium überhaupt. Auch bei der Validität lassen sich verschiedene Aspekte unterscheiden: die inhaltliche Validität, die Kriteriums- und die Konstruktvalidität.

Wenn Testaufgaben Stichproben des zu erfassenden Merkmals darstellen, kann aus dem Verhalten in der Testsituation auf das Verhalten außerhalb der Testsituation geschlossen werden. Der Grad der Genauigkeit, mit dem dieser Schluss möglich ist, wird als *inhaltliche Validität* bezeichnet. Ist die Ähnlichkeit zwischen den Aufgaben der Testsituation und der Nicht-Testsituation evident (z.B. Führerscheinprüfung zur Prüfung der Fahrtüchtigkeit), so kann auf die Ermittlung eines numerischen Wertes für die inhaltliche Validität verzichtet werden. In Fällen, in denen die Ähnlichkeit nicht so augenfällig ist, wird i.d.R. wie folgt verfahren: Zuerst wird das Zielkonstrukt begrifflich und theoretisch expliziert. Dann werden nach der Maßgabe operationaler Definitionen oder generativer Regeln Testaufgaben erstellt. Die so erstellten Items werden von mehreren, unabhängig voneinander arbeitenden Experten dahingehend beurteilt, inwieweit sie dem Inhalt des Konstruktes entsprechen. Das Maß der Beurteilerübereinstimmung liefert einen Koeffizienten für die Inhaltsvalidität (Amelang & Zielinski, 1994).

Bei der *Kriteriumsvalidität* wird mit Hilfe eines Korrelationsschlusses von der Testleistung auf das interessierende Merkmal geschlossen. Dazu wird einer Stichprobe der Test zur Bearbeitung vorgegeben. Anschließend wird geprüft, inwieweit die Testleistung mit dem Kriterium übereinstimmt (Amelang & Zielinski, 1994). Die *Konstruktvalidität* kann als Synthese von inhaltlicher und kriteriumsbezogener Validität aufgefasst werden. Sie ist in ein nomologisches Netzwerk ähnlicher und unähnlicher Konstrukte eingebettet (Amelang & Zielinski, 1994). Da die beiden zuletzt genannten Arten der Vali-

ditätsprüfung in der vorliegenden Arbeit keine Anwendung finden, soll diese kurze Charakterisierung genügen.

### **5.3 Summative Evaluation eines medienpädagogischen Projektes**

Medienpädagogische Projekte zur Förderung von Medienkompetenz lassen sich vielfach in der Literatur finden, Arbeiten, die sich mit der Evaluation solcher Projekte beschäftigen, fast gar nicht. Die Literaturrecherche im GBV-Katalog und in der Datenbank „Informationssystem Medienpädagogik“ (ISM) mit der Kombination der Stichworte „Medienkompetenz“ und „Evaluation“ ergibt nur einen relevanten Treffer: die Arbeit von Pöttinger (2002), die ein Projekt zur Förderung von Medienkompetenz im Hörspielbereich entwickelt und evaluiert hat.

Ausgangspunkt dieses medienpädagogischen Projektes ist die Beschreibung von Medienkompetenz als multidimensionales Konstrukt mit den Teilbereichen Wahrnehmungs-, Nutzungs- und Handlungskompetenz. Für jeden Teilbereich werden von Pöttinger jeweils drei Konkretisierungen aus der Literatur abgeleitet (vgl. Tabelle 7). Die so definierte Medienkompetenz ist im Sinne eines hypothetischen Konstruktes nicht direkt beobachtbar, sondern es wird aus der empirischen Erfassung definierter Fähigkeiten, die auch veränderbar sind, auf die dahinter liegende Kompetenz geschlossen (Pöttinger, 2002).

Auf der Grundlage der hier skizzierten Auffassung von Medienkompetenz entwickelte Pöttinger (2002) eine Interventionsmaßnahme für Grundschul Kinder zur Förderung von Medienkompetenz im Hörspielbereich. Als theoretische Grundlage für die medienpädagogische Arbeit wurde auf das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zurückgegriffen, auch wenn „(...) sich kognitiv-analytische Fähigkeiten vielleicht nicht sofort einstellen“ (Pöttinger, S. 116).

Tabelle 7: Dimensionen und ihre Konkretisierungen der Medienkompetenz nach Pöttinger (2002)

Wahrnehmungskompetenz	Nutzungskompetenz	Handlungskompetenz
<p>d.h. Strukturen, Gestaltungsformen und Wirkungsmöglichkeiten von Medien zu durchschauen; genauer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler sollen mediale Produkte hinsichtlich ihrer ästhetischen Formen erkennen und deuten können (<u>Strukturierungsfähigkeit</u>)</li> <li>• Sie sollen komplexere Zusammenhänge (Handlungsabläufe und Medienformen verstehen und interpretieren können (<u>Interpretationsfähigkeit</u>)</li> <li>• Sie sollen Realität und Fiktionalität von Personen und Situationen unterscheiden können (<u>Differenzierungsfähigkeit</u>)</li> </ul>	<p>d.h. Medien und ihre Angebote zielgerichtet und angemessen zu nutzen; genauer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler sollen sich vor zu starken Medieneinflüssen schützen und ihre Stimmung mit Hilfe von Medien bewusst beeinflussen können (<u>Rezeptionssteuerungsfähigkeit</u>)</li> <li>• Sie sollen bedürfnis- und interessengemäß eine Entscheidung zwischen Medien und Medienprodukten treffen können (<u>Auswahlfähigkeit</u>)</li> <li>• Sie sollen sich über Medien austauschen können und starke emotionale Eindrücke im Spiel verarbeiten können (<u>Kommunikationsfähigkeit</u>)</li> </ul>	<p>d.h. Medien als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, Interessen und Anliegen aktiv zu gestalten; genauer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler sollen wissen, wie Medien hergestellt, gesendet und verbreitet werden (<u>Produktionsfähigkeit</u>)</li> <li>• Sie sollen Medien kritisieren und selbst gestalten können (<u>Gestaltungsfähigkeit</u>)</li> <li>• Sie sollen Medien als interesselgebundene und individuelle Ausdrucksform betrachten und benutzen können (<u>Veröffentlichungsfähigkeit</u>)</li> </ul>

Dieses Projekt wurde in einer Freiburger Grundschule mit einer ersten Klasse im Rahmen des Schulunterrichtes durchgeführt (zehn Doppelstunden verteilt über mehrere Unterrichtstage). Die Kinder hatten die Aufgabe, in Kleingruppen in Anlehnung an eine Janosch-Geschichte ein Hörspiel zu produzieren. Dabei sollten die Schüler weitgehend selbstständig Musik, Geräusche, Text und Handlung erarbeiten, mit Kassettenrekordern aufnehmen und das Schneiden anhand einer „Trockenübung“ (S. 233) erlernen. Da das Hörspiel auch veröffentlicht werden sollte, war der Besuch eines Radiosenders mit eingeplant. Angeleitet und unterstützt wurden die Kinder durch die Medienpädagogin Pöttinger. Die Klassenlehrerin war nur indirekt involviert; sie betreute die Schüler, die gerade an keiner Gruppenarbeit im Rahmen des Medienkompetenzprojektes teilnahmen.

Pöttinger hat es aber nicht bei der Entwicklung und Durchführung dieses medienpädagogischen Projektes belassen. Sie hat darüber hinaus auch geprüft: „(...) ob und wie das Ziel Medienkompetenz zustande kommt, bzw. mit dieser Art von Unterricht verbessert werden kann“ (S. 147). Mit anderen Worten, es soll die Wirksamkeit der Intervention hinsichtlich der Kompetenzentwicklung bzw. –steigerung im Bereich Medienkompe-

tenz bei den Schülern geprüft werden. Diese Art des Evaluierens bezeichnet Pöttinger (2002) als formativ; sie führt aus: „Während „summative“ Evaluation den Vergleich von verschiedenen Unterrichtsmethoden leisten will, soll in der „formativen“ Evaluation der Prozeß der Zielerreichung eines Projektes beschrieben werden“ (S.146). Diese Charakterisierung stimmt nicht mit der in dieser Arbeit vorliegenden Auffassung von formativem und summativem Vorgehen überein, nach der Pöttingers Arbeit als summative Evaluation einzuordnen ist (vgl. Abschnitt 5.2.2, S. 71ff).

Im Rahmen von Pöttingers Selbstevaluation wurde sowohl die Einhaltung der Interventionsdurchführung als auch der Erfolg des Projektes geprüft. „Um den empirischen Erkenntnisgewinn nicht zu schmälern, sollte aber auf eine endgültige Hypothesenbildung verzichtet werden“ (Pöttinger, S. 164) - später bezeichnet Pöttinger ihre Arbeit jedoch als „hypothesenüberprüfendes Forschungsdesign“ (S. 231) und formuliert mehr oder weniger drei zu prüfende Hypothesen:

„Die Prüfung der Daten muß sich auf folgende Hypothesen beziehen: Wenn eine Klasse handlungsorientierten Medienunterricht erhält, erhöht sich auch ihre Wahrnehmungskompetenz. Wahrnehmungskompetenz kann jedoch auch von anderen Faktoren abhängig sein, z.B. vom Alter oder vom Geschlecht. Man könnte behaupten, daß 7jährige Kinder bessere Ergebnisse erbringen als 6jährige Kinder. Es könnte auch sein, daß Jungen in ihrer Wahrnehmung von Medien von Anfang an besser sind als Mädchen. Also ist auch diesen Fragen nachzugehen“ (S. 238).

Die Einhaltung der Interventionsdurchführung wurde mittels Unterrichtsprotokollen und Tonbandaufzeichnungen während der Durchführung erfasst. Zur Prüfung der Wirksamkeit der Intervention wurden in einem Zwei-Gruppen-Design (Experimentalgruppe: n = 24, Kontrollgruppe ohne Intervention: n = 23) zu drei Erhebungszeitpunkten (vor, direkt nach und vier Monate nach der Intervention) zwei Instrumente zur Erfassung der im Vorfeld definierten Medienkompetenz (insbesondere der Wahrnehmungskompetenz) eingesetzt. Bei den Instrumenten handelt es sich um einen selbst entwickelten ‚akustischen‘ Fragebogen, der mit Hilfe einer Kassette und einem Antwortbogen beiden Gruppen jeweils im Klassenverband zur Bearbeitung vorgegeben wurde (quantitatives Vorgehen). Die Altersangemessenheit des Fragebogens wurde in einer Voruntersuchung mit Kindergartenkindern (5 Jahre) sowie Kindern der ersten und dritten Klasse (bis 10

Jahre) geprüft. Zusätzlich wurden mit jeweils sieben Kindern problemzentrierte Einzelinterviews durchgeführt (qualitatives Vorgehen).

**Prüfung der Testdurchführung:** Ein strukturierter Vergleich der Interventionsplanung mit den Unterrichtsprotokollen und Tonbandaufnahmen zeigt, dass der Gesamtzeitplan weitgehend eingehalten und die Aufgaben wie geplant durchgeführt wurden. Lediglich eine Aufgabe wurde von den Kindern nicht bewältigt: die „Trockenübung“ des Schneidens, die Pöttinger als: „eine wesentliche Komponente der Realitätsveränderung“ (S.233) betrachtet. Sie vermutet, dass mit dem Schneiden des eigenen (Hörspiel-) Materials ein besseres Ergebnis erzielt werden könnte.

**Auswertung des ‚akustischen Fragebogens‘ zur Wahrnehmungskompetenz:** Zur Prüfung der Zielerreichung wurden einfache Mittelwertsvergleiche ohne teststatistische Auswertung vorgenommen. Da nicht bekannt ist, wie hoch die maximal zu erreichende Punktzahl ist, können die Mittelwertsunterschiede nicht abschließend beurteilt werden. Folgende Tendenzen sind nach Pöttinger (2002, S.239ff) jedoch erkennbar:

- In der Untersuchungsgruppe sind die Mittelwerte des ‚akustischen Fragebogens‘ zur Wahrnehmungskompetenz zwischen Vortest, Nachtest und Follow-up deutlich gestiegen (prä = 50,95, post = 53,8, follow-up = 62,9). Die Werte in der Kontrollgruppe sind von der Prätest-Messung zum Follow-up ebenfalls gestiegen, allerdings nicht so deutlich wie in der Untersuchungsgruppe (prä = 56,5, post = 56,5, follow-up = 61,0). Da in beiden Gruppen die Werte zwischen Nachtest und Follow-up gestiegen sind, lässt sich ein entwicklungsbedingter Anstieg vermuten (interventionsunabhängige Wirkung, vgl. Abschnitt 5.2.1, S. 67ff). Für die Experimentalgruppe lässt sich ein Entwicklungsansub (Hager & Hasselhorn, 2000) vermuten.
- Ältere Kinder (7 Jahre) zeigen gleiche Ergebnisse wie jüngere Kinder (6 Jahre).
- Die Ausgangslage der Wahrnehmungskompetenz von Jungen und Mädchen scheinen sich nicht systematisch voneinander zu unterscheiden. Der Zuwachs an Kompetenzzuwachs ist bei beiden ähnlich hoch.

**Auswertung der problemzentrierten Interviews:** Pöttinger hat sechs Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet. Zusammenfassend stellt sie fest, dass bei den Kindern, die bereits zu Beginn des Hörspielprojektes über eine hohe Wahrnehmungskompetenz verfügen, nur geringe Verbesserungen in der Nutzungs- und Handlungskompetenz nach der Projektteilnahme zeigen. Kinder mit geringerer Wahrnehmungskompetenz vor dem Pro-

jekt zeigen nach dem Projekt zum Teil Veränderungen in den beiden anderen Kompetenzbereichen.

Zusammenfassend kommt Pöttinger (S. 263ff) zu dem Schluss, dass sich die:

- Wahrnehmung der Kinder durch die Hörspielproduktion verbessert hat.
- Nutzungskompetenz der Kinder durch das Hörspielprojekt nicht verändert hat.
- Handlungskompetenz langsam und individuell entwickelt. Das Hörspielprojekt führt in diesem Kompetenzbereich vorübergehend zu einer Steigerung des Interesses für Hörspiele.

Insgesamt liegt mit Pöttinger (2002) eine Arbeit vor, die die empirische Überprüfung der Wirksamkeit eines medienpädagogischen Projektes zur Förderung der Medienkompetenz im Bereich der klassischen Medien zum Gegenstand hat. Das Vorgehen Pöttingers bei der Wirksamkeitsüberprüfung ist strukturiert, aber nicht immer ganz nachvollziehbar. Wie von Hager und Hasselhorn (2000) in ihrem Raster vorgeschlagen, findet zunächst eine Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene mit dem Begriff Medienkompetenz statt, ebenso werden die didaktischen Möglichkeiten der Förderung von Medienkompetenz thematisiert. Allerdings ist aus psychologischer Sicht der von Pöttinger verwendete Begriff der ‚Fähigkeit‘ als Veränderungsziel etwas unglücklich gewählt, da er für übergeordnete kognitive Eigenschaften steht, die eher schwer zu verändern sind (z.B. Intelligenz, siehe Weinert, 1974; Hager & Hasselhorn, 2000). Die von Pöttinger entwickelten Inhalte und die Methodik zur didaktischen Umsetzung der Förderung von Medienkompetenz auf der Grundlage ihrer Definition und die Operationalisierung der Medienkompetenz scheinen nachvollziehbar. Gerade aber die empirische Fundierung (vgl. Abschnitt 5.2) lässt einige Fragen offen:

1. Zur Stichprobe: Warum wurde die Voruntersuchung mit Kindern eines relativ großen Alterspektrums durchgeführt (5 bis 10 Jahre) und die Hauptuntersuchung nur mit 6- und 7jährigen? Aufgrund dieses geringen Altersabstands zwischen den beiden Gruppen lassen sich möglicherweise gar keine Aussagen über die Veränderung der Wahrnehmungskompetenz treffen, da der Altersabstand zu gering ist.

2. Zum Instrument: In der Literatur sind keine validen und reliablen Instrumente zur Erfassung von Medienkompetenz zu finden. Insoweit ist der Schritt, ein eigenes Instrument zu entwickeln, geradezu notwendig. Doch wie kann sie sicher sein, mit dem entwickelten Instrument genau die Merkmale in der gewünschten Qualität zu erfassen?

Hierzu wäre eine Auseinandersetzung mit der Validität und der Reliabilität des Instrumentes notwendig gewesen.

3. Zum hypothesenprüfenden Vorgehen: Warum wurden denn, wenn auf die endgültige Hypothesenformulierung verzichtet werden sollte, dann doch Hypothesen formuliert und geprüft? Das wäre das gängige Vorgehen bei der Wirksamkeitsprüfung.

4. Zur Auswertung: Warum wurden bei der qualitativen Auswertung nur die Mittelwerte angegeben, ohne teststatistische Auswertung? Mit den Mittelwerten allein können allenfalls Tendenzen abgelesen werden. Eine zufallskritische Aussage über die Wirksamkeit der Intervention ist damit nicht möglich.

#### 5.4 Fazit

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass es möglich ist, auch medienpädagogische Interventionen zur Förderung von Medienkompetenz wissenschaftlich zu fundieren. Mit dem von Hager und Hasselhorn (2000) vorgelegten „Raster“ der Gütekriterien zur Bewertung psychologischer Interventionsmaßnahmen liegt ein strukturierter Bewertungsrahmen vor, der auch auf pädagogische Interventionen übertragen werden kann.

Hager und Hasselhorn (2000) schlagen vor, Programme erst dann als wissenschaftlich fundiert zu bezeichnen, wenn Inhalt und didaktisches Vorgehen bei der Vermittlung der angestrebten „Kompetenzen“ zumindest ansatzweise in einen entsprechenden Theorierahmen gestellt sind (theoretische Fundierung) *und* wenn deren Wirksamkeit bzw. Effektivität empirisch abgesichert ist. Für die theoretische Fundierung der Programminhalte lassen sich beispielsweise die Theorien der Medienwirkungsforschung (z.B. der Uses-and-Gratification-Ansatz oder der Agensa-Setting-Ansatz) heranziehen, die Theorien der Medienrezeptionsforschung (z.B. das Modell der Nachrichtenrezeption von Brosius (1995)) oder multidimensionalen Definitionsansätze (Kapitel 2). Analog zur theoretischen Fundierung der Programminhalte kann auch die didaktische Vorgehensweise in einen angemessenen Theorierahmen gestellt werden. Das Theorienspektrum der Lehr-/Lernforschung hierfür ist weit: die Modelle reichen – unbeachtet der behavioristischen Positionen – von kognitivistischen bis zu konstruktivistischen Modellen. Gerade für medienpädagogische Projekte sollten sich die konstruktivistischen Ansätze aufgrund ihrer Handlungsorientierung besonders eignen.

---

Wesentlicher als die theoretische Fundierung der Intervention ist jedoch deren empirische Wirksamkeitsüberprüfung (empirische Fundierung). Die Evaluationsforschung bietet dabei für verschiedene Fragestellungen ein umfassendes Methodeninventar. Ein geeignetes Untersuchungsdesign ist dabei der sogenannte Zwei-Gruppen-Plan mit mehreren Testzeitpunkten (mindestens zwei: einer vor der Intervention, einer danach). Dieses Untersuchungsdesign wurde auch von Pöttinger (2002) verwendet: sie entwickelte eine medienpädagogische Intervention zur Förderung von Medienkompetenz, führte sie durch und evaluierte sie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit (summative Evaluation). Gerade weil die Arbeit von Pöttinger (2002) hinsichtlich der Evaluierbarkeit medienpädagogischer Interventionen einige Fragen offen lässt, soll in der vorliegenden Arbeit exemplarisch die Wirksamkeit eines medienpädagogischen Projektes evaluiert und damit ein auf die Evaluation anderer bestehender Projekte übertragbarer Ansatz vorgelegt werden.

## 6 Das zu evaluierende Projekt

Zum Zeitpunkt der Evaluationsplanung war das Projekt bereits fertig entwickelt und mehrfach in der Praxis erprobt. Die Evaluation der Wirksamkeit oder eine formative Evaluation zur qualitativen Verbesserung des Projektes war zu diesem Zeitpunkt nicht angedacht.

In diesem Kapitel wird zunächst das von den Projektautoren vorgelegte Konzept des zu evaluierenden medienpädagogischen Projektes hinsichtlich seiner theoretischen Fundierung betrachtet. Im Zentrum stehen dabei die Projekthalte, die sich in den Zielen des Projektes widerspiegeln (Abschnitt 6.1) sowie die didaktische Vermittlungsmethode (Abschnitt 6.2). Um bei einem ggf. nicht zufriedenstellenden Wirksamkeitsnachweis zielgerichtete Modifizierungen vornehmen zu können, erschien es ratsam, insbesondere die didaktische Vermittlungsmethode in einen größeren theoretischen Rahmen zu stellen (Abschnitt 6.3).

### 6.1 Inhalte des Projektes

Im Konzept des zu evaluierenden medienpädagogischen Projektes wird mit dem Hinweis auf die handlungsorientierte Ausrichtung des Projektes der Fähigkeits- bzw. Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt gestellt. Durch die Teilnahme am Projekt sollen die Schüler zu einem kompetenten Umgang mit Medien, insbesondere mit Nachrichten- und Informationssendungen im Fernsehen befähigt werden. In drei inhaltlichen Zielbereichen sollen durch das Projekt Veränderungen bewirkt werden:

**Befähigung zum kritischen Umgang mit Medieninhalten:** Durch Aufklärung über Entstehung, Funktion und Wirkmechanismen der Fernsehberichterstattung wird Basiswissen für eine medienkritische Auseinandersetzung vermittelt.

**Befähigung zur eigenständigen und umfassenden Wissensbeschaffung:** Über die selbständige journalistische Arbeitsweise (Recherche und Einarbeitung in einzelne Themengebiete) wächst die Einsicht, dass es notwendig ist, sich immer umfassend und unabhängig zu informieren.

**Befähigung zur kritischen Meinungsbildung:** Auf Grundlage der vorangehenden Ziele sollen die Schüler zur eigenen, fundierten und begründbaren Meinungsbildung befähigt werden.

Als weitere, eher allgemeine und pädagogische Nebenziele werden die folgenden Prozesse im Konzept genannt, wobei sich die ersten beiden dieser Nebenziele ebenfalls auf den kompetenten Umgang mit Nachrichten beziehen und damit eher zu den inhaltlichen Zielen des Projektes gezählt werden können, die drei letzteren dagegen beziehen sich auf pädagogische Prozesse:

**Verstehen von professionellem Fernsehjournalismus:** Schüler sollen Nachrichtenbeiträge hinsichtlich seiner Seriosität bewerten können und verstehen, dass Nachrichten immer nur eine kleine subjektive Auswahl aus dem weltweiten Geschehen sein können.

**Objektive Auseinandersetzung mit Informationen:** Durch die eigenständige Themenwahl sollen die Schüler eigene und fremde Interessen unterscheiden lernen. Durch die Informationsrecherche zum Thema soll den Schülern deutlich werden, dass zur seriösen Aufbereitung einer Nachricht verschiedene Standpunkte eingenommen werden müssen.

**Aufbrechen gewohnter Gruppenkonstellationen:** Durch die selbstständige Bildung gleichgroßer, koedukativer Kleingruppen wird die Klassenstruktur oft neu gemischt. Dadurch können Mitschüler in einem neuen Zusammenhang kennengelernt werden.

**Bewusste Zusammenarbeit in Teamstrukturen:** Durch Kleingruppenarbeit sollen die Schüler eigene Stärken und Stärken der Mitschüler entdecken. Die Synergiewirkung von Teamarbeit soll erfahrbar werden.

**Selbstbewusstes Auftreten in der Öffentlichkeit:** Durch die Recherche, die Dreharbeiten und die Präsentation der Ergebnisse machen Schüler neue Erfahrungen im Umgang mit der Öffentlichkeit. Sie machen die Erfahrung, von Erwachsenen ernst genommen zu werden und können so Berührungsängste gegenüber der Erwachsenenwelt abbauen.

Diese im Projektplan formulierten Ziele können mit Dörner (1998) als Grobziele charakterisiert werden. Spezifische Ziele des Programms (programmgebundene Wirkungen, siehe Abschnitt 5.2.1), wie auch von Aufenanger (1999) für medienpädagogische Projekte gefordert, sind nicht herausgearbeitet, ebenso wenig wird ein altersspezifischer Bezug hergestellt. Voraussetzung einer jeden Evaluation - wie auch jeder fundierten In-

tervention - sind jedoch spezifische Trainings- bzw. Projektziele. Darüber hinaus sind gegebenenfalls zu vermeidende Neben- oder Folgewirkungen zu spezifizieren.

Grundlage der Spezifizierung der Interventionsziele bilden üblicherweise (wissenschaftliche) Theorien des Gegenstandsbereiches, aus denen Aussagensysteme abgeleitet werden können. Diese Aussagensysteme werden dann in praktische Handlungsanweisungen „übersetzt“. Diese Übertragung ist keinesfalls trivial. Beispielsweise sind die in nomologischen Aussagen enthaltenen theoretischen Konstrukte noch nicht operational definiert. Zudem können mit dem nomologischen Wissen Ereignisse zwar erklärt und vorhergesagt werden, der Weg zur Herstellung dieser Ereignisse wird darin jedoch nicht skizziert. Das Konzept der technologischen Aussagen bietet eine Möglichkeit, dieses Theorie-Praxis-Problem zu überwinden (Patry & Perrez, 2000).

Da eine nähere Spezifizierung der aufgeführten Zieldimensionen von den Projektautoren nicht vorgenommen wurde, bildete dies den ersten Schritt des Evaluationsvorhabens. Ein Ansatzpunkt zur Spezifizierung der Projektziele kann aus dem Kompetenzmodell von Weinert (1974, siehe Abschnitt 2.2.1) abgeleitet werden. „Kompetenz“ wird dort in mehrere Einzelaspekte aufgefächert: in Wissen, Fertigkeiten und Einstellung. In Anlehnung an die Lehrzieltaxonomie von Bloom et al. (1956) lässt sich aus der Überlagerung der drei theoretischen Aspekte des Kompetenzbegriffes (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) und den drei inhaltlichen Zielbereichen des Medienprojektes (Medieninhalt, Wissensbeschaffung und Meinungsbildung) eine Neun-Felder-Matrix (Abbildung 6) generieren, für die im nächsten Arbeitsschritt konkret-beobachtbare Inhalte zu definieren sind.

	<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Einstellungen</b>
<b>Medieninhalt</b>			
<b>Wissensbeschaffung</b>			
<b>Meinungsbildung</b>			

Abbildung 6: Neun-Felder-Matrix für die Zieldimensionen der Medienkompetenz

Dieser Aufgabe war ein Workshop mit den Vertretern der LPR Hessen und den Projektautoren im April 2002 gewidmet. Im Zentrum dieses Workshops stand die Frage, über welches konkrete Wissen, welche Fertigkeiten und Einstellungen die Schüler am Ende des Projektes in den inhaltlichen Bereichen verfügen sollen. Für jede der neun Zieldi-

mensionen wurde eine Reihe von Einzelzielen formuliert (Abbildung 7). Diese Zielmatrix mit den konkreten Einzelzielen bildete die Grundlage für die Entwicklung der Items, mit denen die so definierte Medienkompetenz erfasst werden soll.

	<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Einstellungen</b>
<b>Medieninhalt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachbegriffe</li> <li>• Nachrichtenformate</li> <li>• Ziele von Nachrichtensendungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachrichtenanalyse</li> <li>• Informationsgehalt von Nachrichten erfassen</li> <li>• Zuordnung Hinter-setzer zu Wortmeldungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitätsmerkmale von Nachrichten bzw. journalistischem Arbeiten</li> </ul>
<b>Wissensbeschaffung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsquellen</li> <li>• Produktionsprozess</li> <li>• Elemente von Nachrichtensendungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umgang mit Situationen, in denen kein Interviewpartner gewonnen werden kann</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehrere Quellen zur Recherche notwendig</li> </ul>
<b>Meinungsbildung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur der Medienlandschaft</li> <li>• Zensur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begründungsstruktur erfassen</li> <li>• zu Statements Stellung beziehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einfluss der Medienlandschaft auf Meinungsbildung</li> <li>• Kritische Einstellung</li> </ul>

Abbildung 7: Konkretisierte Zieldimensionen der Medienkompetenz

## 6.2 Vermittlung der Projekthinhalte

Das medienpädagogische Projekt zur Förderung der Medienkompetenz von Schülern wird im Bundesland Hessen in Kooperation mit den Offenen Kanälen in Fulda, Gießen, Kassel und Offenbach mehrfach im Jahr Schulklassen angeboten und richtet sich an Schüler aller Schulformen ab der 8. Klasse. Im Rahmen dieses außerschulischen Angebotes soll die handlungsorientierte Medienarbeit als pädagogische Methode und Erfahrungskatalysator eingesetzt werden. Gegenstand der Projektarbeit selbst ist das Medium Fernsehen, insbesondere dessen Nachrichtenformate.

Ausgehend von den Sehgewohnheiten der Projektteilnehmer wird an zwei theoretischen Einführungstagen sowohl Hintergrundwissen über journalistische Strukturen und Arbeitsweisen als auch über die verschiedenen Präsentationsformen und Erzähl- und Bildstrukturen der Fernsehberichterstattung vermittelt. Zur Anwendung kommen dabei verschiedene indirekte Lernmethoden, beispielsweise Rollenspiele, Teamarbeit und die Präsentationen der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit vor der Großgruppe. „Um einen

engen persönlichen Bezug zur inhaltlichen Auseinandersetzung zu gewähren (...)“ (Buchholtz & Leese, 2001, S. 4), sollen je nach Klassenstufe flexible Anpassungen des didaktischen Vorgehens und der inhaltlichen Arbeit vorgenommen werden. Bei jüngeren Schülern soll verstärkt auf die eigenen medialen Alltagserfahrungen eingegangen, bei höheren Klassenstufen darüber hinaus auch verstärkt theoretische Reflexionen angeregt werden.

In der anschließenden fünftägigen Praxiswoche sollen die Schüler ihre in den Einführungstagen gewonnenen Erkenntnisse einsetzen und durch eigene Erfahrungen vertiefen. Mit Unterstützung produzieren die Schüler eine 15-minütige Nachrichtensendung, die am Ende der Projektwoche live über den Offenen Kanal ausgestrahlt wird. Der Ablauf dieser Projektwoche orientiert sich an den Abläufen einer professionellen Produktion (Abbildung 8).

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08 – 10	Themensuche	Kamera-einführung	Schnittplan erstellen Abnahme Schnittplan	Nachvertonen Sende-vorbereitungen	Interne Sendekritik (Schüler)
10 – 12	Recherche	Dreharbeiten	Material schneiden	Wortmeldung erstellen Abnahme Wortmeldung	Externe Sendekritik (externer Experte)
12 – 14	Dreh organisieren		Sende-vorbereitungen	Sende-vorbereitungen Technik Redaktion Studio	Seminarkritik (Schüler, Teamer)
14 – 16	Drehkonzept erstellen Abnahme Drehkonzept	Bandprotokoll anfertigen	Text anpassen Abnahme Text anpassen		
16 – 19				Live-Sendung Feiern	

Abbildung 8: Ablauf der Praxiswoche

Bei der Realisierung dieses Vorhabens arbeiten die Schüler in Arbeitsteams mit vier bis sieben Mitgliedern zusammen. Sie produzieren ihre eigene Sendung, d.h. jede Gruppe wählt sich ein aktuelles regionales Thema und erstellt dazu weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich einen Beitrag. So werden pro Klasse drei bis vier Beiträge von

den Schülern produziert, die dann in einer Livesendung über den Offenen Kanal ausgestrahlt wird. Auch bei der Livesendung übernehmen die Schüler alle notwendigen Rollen; von der Kameraführung über die Redaktion bis hin zum Nachrichtensprecher.

Ohne inhaltlich Einfluss zu nehmen, begleiten drei bis vier Teamer den Prozess der Schüler. Der Arbeitsschwerpunkt der Teamer liegt nicht auf der technischen Perfektionierung der Sendebiträge sondern auf der inhaltlichen Aussage des Endproduktes und der Vermittlung der Lernziele. Sie initiieren und begleiten den Lernprozess der Schüler und zeigen Wege und Strukturen auf, die zur selbstständigen Erarbeitung des Produktes führen.

Sowohl die Theorietage als auch die Praxiswoche finden in den Räumlichkeiten der Offenen Kanäle statt. Ebenso wird deren technische Ausstattung für das Projekt genutzt. Während des Projektes ergeben sich für die Schüler tägliche Arbeitszeiten von etwa 8 bis 16 Uhr. Die Pausenzeiten orientieren sich am Verlauf der Arbeitsphasen.

### 6.3 Pädagogisch-didaktischer Rahmen des Projektes

Um gegebenenfalls theoriegeleitete Modifizierungen am Projekt vornehmen zu können, soll das Projekt anhand seiner Merkmale in die Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung eingeordnet werden. In Abbildung 9 ist sowohl die Rolle der Teamer als auch die Rolle der Schüler in den zwei Theorietagen und in der Praxiswoche dargestellt.

	Theorietage	Praxiswoche
<b>Rolle der Teamer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leiten an, erklären, geben Input</li> <li>• z.T. passive Rolle, unterstützen Schüler bei Kleingruppenarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unterstützen, geben Hilfestellung, geben Anregungen in realistischem Setting</li> <li>• geben z.T. Input</li> </ul>
<b>Rolle der Schüler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hören zu, nehmen Informationen auf</li> <li>• z.T. aktive Rolle, setzen aufgenommen Informationen kreativ um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeiten eigenverantwortlich, bestimmen die Inhalte selbst</li> <li>• Teamarbeit, soziale Interaktionen</li> </ul>
<b>Vermittlung der Inhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalte werden systematisch und organisiert dargeboten, teilweise frontal, teilweise in Gruppenarbeit</li> <li>• Inhalte werden z.T. durch die Schüler selbst abgeleitet und entdeckt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalte werden durch die Schüler selbst abgeleitet und entdeckt</li> <li>• Inhalte werden im Kontext einer Nachrichtenredaktion erarbeitet, Bearbeitung eines realen „Problems“</li> </ul>

Abbildung 9: Unterrichtsrelevante Merkmale des Projektes

Es ist ersichtlich, dass in beiden Teilen des Projektes deutliche Unterschiede in der Aktivität der Schüler und der Teamer bestehen. In den Theorietagen nehmen Schüler und Teamer teils eine aktive, teils eine passive Rolle ein. Die Projekthinhalte werden zum Teil systematisch und organisiert durch die Teamer dargeboten, zum Teil müssen sie von den Schülern im Rollenspiel oder in Kleingruppenarbeit entdeckt werden. In der Praxiswoche ist die Rollenverteilung eindeutig: Die Schüler übernehmen den aktiven Part, sie legen das Thema und dessen journalistische Umsetzung fest. Die Teamer begleiten die Schüler bei dieser Arbeit und geben bei Bedarf Hilfestellung.

Anhand dieser Projektmerkmale kann eine Einordnung des Projektes in den Theorienbereich der Lehr-/Lernforschung vorgenommen werden. Den Ausgangspunkt dieser Einordnung bildet die Kategorisierung des Projektes als eine Form von Unterricht. Als Unterricht bezeichnet man „(...) Situationen, in denen mit pädagogischer Absicht und in organisierter Weise innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens von professionell tätigen Lehrenden Lernprozesse initiiert, gefördert und erleichtert werden“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 603; vgl. auch Hager & Hasselhorn, 2000). Je nach pädagogischer Grundorientierung und bildungstheoretischer Begründung kann die Gestaltung der Lernumgebung sehr unterschiedlich ausfallen. Grob lassen sich die zwei in Abbildung 10 skizzierten Kategorien unterscheiden: kognitivistisch und konstruktivistisch geprägte Auffassungen (vgl. Abschnitt 5.1.2, S. 60ff).

	<b>Kognitivistische Auffassung</b>	<b>Konstruktivistische Auffassung</b>
<b>Rolle der Lehrenden</b>	• Aktiv	• Reaktiv
<b>Rolle der Schüler</b>	• Rezeptiv	• Aktiv
<b>Vermittlung der Inhalte</b>	• Gegendstandszentriert	• Situiert

**Abbildung 10: Zwei Positionen zum Lernen und Lehren**

Die Zusammenführung der Projektmerkmale (Abbildung 9) und der beiden Positionen zum Lernen und Lehren (Abbildung 10) zeigt, dass das Projekt sowohl Elemente der kognitivistischen als auch der konstruktivistischen Auffassung enthält. Ansätze dieser Art werden in der Literatur der Lehr-/Lernforschung als konstruktivistische Instruktionsansätze bezeichnet (vgl. Abschnitt 5.1.2, S. 60ff). Übereinstimmung besteht bei den verschiedenen konstruktivistischen Instruktionsansätzen dahingehend, dass „(...) Lernprozesse soweit wie möglich mit der Bearbeitung bedeutungshaltiger, authentischer

---

Probleme verbunden werden sollen, damit Wissen von Anfang an unter Anwendungspunkten erworben wird“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 617).

Mit der eigenständigen Produktion einer Nachrichtensendung im Kontext einer Nachrichtenredaktion können die Schüler eher beiläufig und induktiv Wissen und Regeln des Gegenstandsbereiches „Nachrichten“ selbständig ableiten und vertiefen. Man bezeichnet diese Art des Lernens als „entdeckendes Lernen“ (Neber, 1999), welches eine der Wurzeln der konstruktivistischen Tradition bildet.

Betrachtet man die Projektmerkmale genauer, so lassen sich einige Merkmale finden, die sich am ehesten dem Cognitive Apprenticeship-Ansatz aus der Gruppe der konstruktivistischen Instruktionsansätze zuordnen lassen. Im Rahmen dieses Ansatzes werden u.a. sieben Methoden des Lehrens und Lernens beschrieben: modelling, coaching, scaffolding, fading, articulation, reflection und exploration (Collins et al., 1989). Im Nachrichtenprojekt werden insbesondere die Prozesse des coaching, scaffolding und fading angewendet, teilweise auch modelling. Die für den Erwerb von generellen Konzepten wichtigen Prozesse der articulation und reflection werden eher weniger von den Schülern gefordert.

## 7 Methodische Festlegungen für das Evaluationsverfahren

### 7.1 Ziele des Evaluationsverfahrens

Von den Zielen des Projektes und den Vorgehensweisen zur Vermittlung dieser Ziele sind die Ziele und Vorgehensweisen des Evaluationsverfahrens zu differenzieren. Erstes Ziel dieser Projektevaluation ist die Prüfung der Wirksamkeit der Interventionsmaßnahme als Ganzes. Evaluationen dieser Art werden als global-summative Evaluationen bezeichnet (Hager & Hasselhorn, 1995; Mittag & Hager, 2000). Da die Wirksamkeit dieses Projekts allein und nicht im Vergleich zu einem alternativen Programm betrachtet wird, handelt es sich um eine isolierte Wirksamkeitsevaluation (vgl. Abschnitt 5.2.2). Grundsätzlich gibt es verschiedene Möglichkeiten der isolierten Wirksamkeitsevaluation. Denkbar wäre neben einem quantitativen Vorgehen auch eine qualitative Umsetzung, wie sie beispielsweise von Pöttinger (2002) realisiert wurde (vgl. Abschnitt 5.3). Aufgrund der Rahmenbedingungen und einer möglichst hohen Objektivität wurde im vorliegenden Evaluationsvorhaben jedoch ein quantitatives Erhebungsinstrumentes bevorzugt. Der größte einschränkende Faktor war die zeitliche Begrenzung der Datenerhebung auf jeweils zwei Schulstunden pro Termin wegen der begrenzten Belastbarkeit der teilnehmenden Klassen. Zur Erhöhung der Objektivität sollte die Datenerhebung personell, räumlich und zeitlich von der Projektdurchführung getrennt werden. Damit sind die Rahmenbedingungen für die einzusetzenden Instrumente abgesteckt: sie müssen nicht nur valide und reliabel sein (vgl. Abschnitt 5.2.4), sondern auch ökonomisch. Als ökonomische Instrumente gelten insbesondere Fragebogenverfahren, die im Gruppensetting eingesetzt werden können.

Zweites Ziel des Evaluationsvorhabens ist die Beantwortung der Frage, wie das Projekt gegebenenfalls modifiziert werden kann, um dessen Wirksamkeit zu steigern. Die zweite Funktion dieser Evaluation ist also die Feinabstimmung eines bereits etablierten Programms (vgl. Abschnitt 5.2.2). Dieses Vorgehen wird in der Fachliteratur als formatives Vorgehen bezeichnet.

Der Evaluationsauftrag ist somit folgendermaßen zu konkretisieren: Es werden in einer isolierten Wirksamkeitsevaluation sowohl die Wirksamkeit des gesamten Medienlernprojektes geprüft (global-summative Erfolgsevaluation) und es werden Möglichkeiten zur Feinabstimmung bzw. Verbesserung des Programms analysiert (formative Anteile).

Mit der Einordnung dieses Evaluationsvorhabens als globale Wirksamkeitsevaluation mit formativen Elementen ergibt sich die zeitliche Strukturierung der Projektevaluation (Abbildung 11). Nach der Explikation der Projektziele im ersten Workshop ist in der anschließenden Evaluationsphase festzustellen, inwieweit die intendierten Projektziele tatsächlich erreicht werden. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für evtl. Modifizierungen des Projektes und der eingesetzten Instrumente, die mit den Projektautoren in einem Workshop abgestimmt werden. Es folgt eine zweite Evaluierungsphase, in der die Wirksamkeit des modifizierten Projektes erneut geprüft wird. Die Ergebnisse des gesamten Prozesses werden den Projektautoren und der LPR Hessen in einer Abschlussbesprechung gespiegelt.

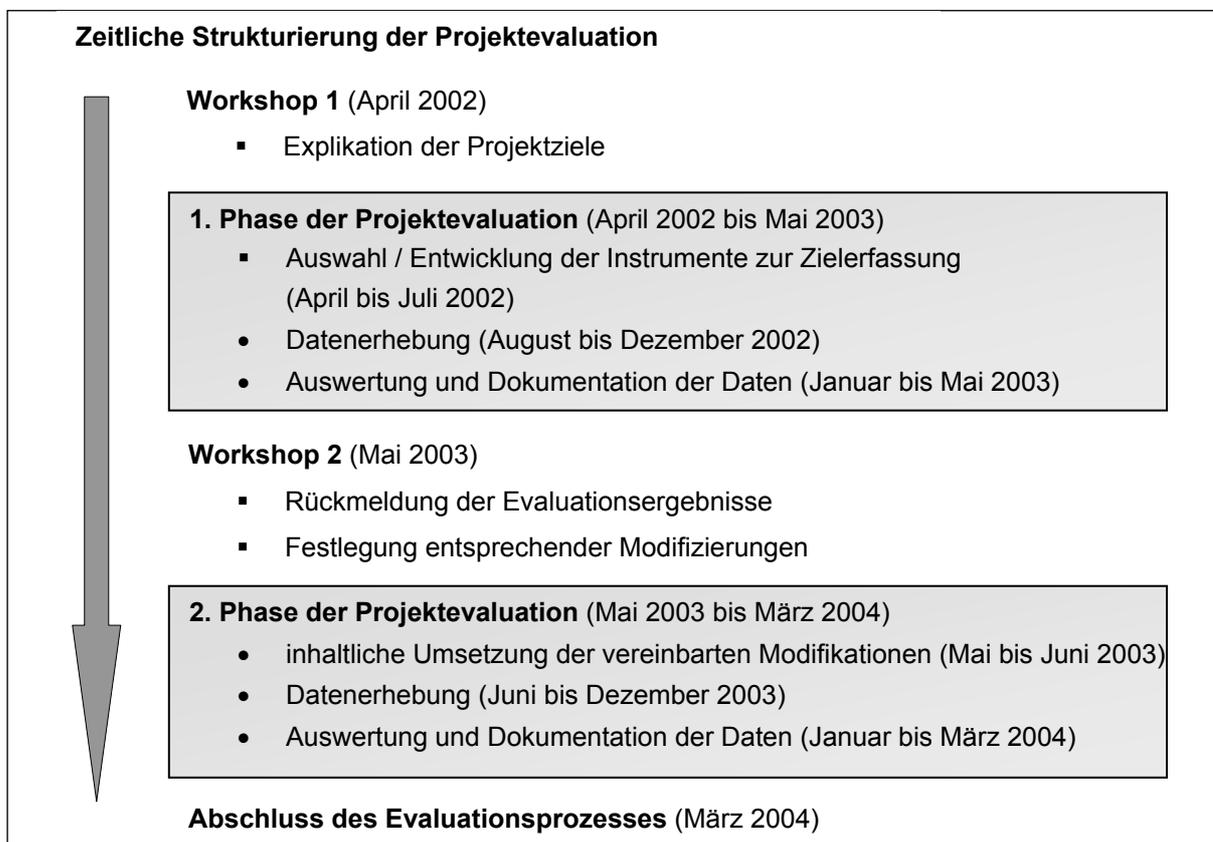


Abbildung 11: Zeitliche Strukturierung der Projektevaluation

## 7.2 Hypothesen zur Wirksamkeit des Projektes

### 7.2.1 Zur globalen Wirksamkeit

Grobziel des Medienlernprojektes ist die Verbesserung der Medienkompetenz von Schülern. Der Medienbegriff bezieht sich hier auf das Fernsehen und konkret auf den Umgang mit Nachrichtenformaten. Der kompetente Umgang mit Fernsehnachrichten soll sich dabei in den Inhaltsbereichen Medieninhalt, Wissensbeschaffung und Meinungsbildung verbessern (vgl. Abschnitt 6.1). Erreicht werden soll diese Kompetenzsteigerung durch die Teilnahme der Schüler an einem siebentägigen außerschulischen medienpädagogischen Projekt, welches den konstruktivistischen Instruktionsansätzen zugeordnet werden kann und eine ausgeprägte Handlungsorientierung aufweist.

Kompetenzen sind nicht direkt beobachtbar, es handelt sich hierbei vielmehr um Verhaltensdispositionen oder –potentiale im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten/ Kenntnissen, Strategien und Einstellungen (Weinert, 1974). Stellt man diesem Kompetenzbegriff den Begriff der Performanz als Beschreibungs-konstrukt gegenüber, das alle grundsätzlich beobachtbaren Leistungen umfasst (Hager & Hasselhorn, 2000), kann in Anlehnung an die Lehrzieltaxonomie von Bloom et al. (1956) eine Neun-Felder-Matrix bestehend aus den drei inhaltlichen Zielbereichen des Medienlernprojektes und den drei „Kompetenz-Facetten“ Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen generiert werden.

Da es sich bei der Medienkompetenz im Allgemeinen um ein multidimensionales Konstrukt handelt (vgl. Kapitel 2), wird auf die Bildung eines Gesamtscores für die Medienkompetenz verzichtet und stattdessen jede Dimension für sich analysiert.

Wenn das Projekt seinen Zielen gereicht wird, sollte folgende Hypothese zutreffen: *Schüler, die am Projekt teilnehmen, verbessern ihre Medienkompetenz (PH 1).*

### 7.2.2 Zur differentiellen Wirksamkeit

Die differentielle Wirksamkeit soll aufgrund der zu erwartenden geringen Stichproben-größe pro Klassenstufe nur für die Schulform geprüft werden. Das Projekt ist für Schüler ab der 8. Klasse aller Schulformen konzipiert. Das bedeutet, dass voraussichtlich 14- bis 19jährige Schüler mit höchst unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen am Projekt teilnehmen werden. Je nach Klassenstufe und Schulform soll eine flexible Anpassung des didaktischen Vorgehens vorgenommen werden. So soll bei jüngeren Schülern

verstärkt auf die eigenen medialen Alltagserfahrungen eingegangen, bei höheren Klassenstufen darüber hinaus auch weitergehende theoretische Reflexionen angeregt werden (vgl. Abschnitt 6.1). Wenn diese Anpassung gelingt, sollte es für Schüler verschiedener Schulformen keine Unterschiede in der Projektwirksamkeit geben: *Das Projekt ist für Schüler aller Schulformen gleich wirksam (PH 2)*.

### 7.3 Untersuchungsdesign

Für beide Phasen der Projektevaluation wurde ein Versuchsplan gewählt, der es erlaubt zu prüfen, ob sich Veränderungen im erwünschten Sinne, d.h. eines kompetenteren Umganges mit Fernsehnachrichten eingestellt haben und ob gegebenenfalls diese Veränderungen eine Folge des Projektes sind.

Die Wirksamkeit des Projektes lässt sich mit einem Vortest-Nachtest-Vergleich prüfen. Hierbei werden die zielrelevanten Test-Performanzen der Schüler sowohl vor als auch nach der Projektteilnahme erfasst (Experimentalgruppe, EG). Allerdings ist mit dem Vortest-Nachtest-Vergleich allein nicht sichergestellt, dass die festgestellten Veränderungen tatsächlich eine Folge des Projektes sind. Offen bleibt bei Untersuchungsdesigns mit nur einer Versuchgruppe immer die Frage, ob z.B. allein durch die mehrfache Erfassung der Testleistungen die Veränderung bewirkt wurde (z.B. aufgrund eines Übungseffektes mit dem Testmaterial).

Um die festgestellten Veränderungen als Wirkungen des Projektes interpretieren zu können, ist der Vergleich der Vortest- und Nachtestwerte der Experimentalgruppe mit einer Gruppe von Schülern notwendig, die nicht am zu bewertenden Projekt teilgenommen hat. Diese Gruppe wird im Folgenden als Kontrollgruppe (KG) bezeichnet, auch wenn mit Hager (1998) unter Kontrollgruppe üblicherweise eine Gruppe verstanden wird, die an einem Programm teilnimmt, welches die mit dem Experimentalprogramm angezielten Kompetenzen nicht trainiert, ihm aber in allen anderen Belangen relativ ähnlich ist. Mit der Realisierung der Kontrollgruppe als „no-treatment“-Gruppe ist der Nachteil verbunden, dass die evtl. im Experimentalprogramm nachgewiesenen Veränderungen nicht sicher als programmgebundene Wirkungen interpretiert werden können. Auch die soziale Interaktion mit und die Zuwendung zu den Programmteilnehmern kann zu einer Leistungssteigerung führen, die allein auf die Interventionssituation zurückzuführen ist (interventionsgebundene Wirkung, vgl. Abschnitt 5.2.2). Da je-

doch im zu evaluierenden Projekt die Ziele sowohl durch die inhaltliche Beschäftigung mit dem Gegenstand als auch durch die Art der Vermittlung als konstituierend betrachtet wird, kann im Rahmen dieser Evaluation die „no-treatment“-Gruppe als Kontrollgruppe verwendet werden.

Damit ergibt sich das in Tabelle 8 dargestellte Untersuchungsdesign, das in der einschlägigen Literatur als Vortest-Nachtest-Kontrollgruppen-Plan bekannt ist.

**Tabelle 8: Untersuchungsdesign**

	Vortest	Nachtest
Experimentalgruppe (EG): Projektteilnahme		
Kontrollgruppe (KG): keine Projektteilnahme		

#### **7.4 Instrument zur Erfassung von Medienkompetenz**

Da bisher in der Forschungsliteratur kein Instrument zur Erfassung von Medienkompetenz beschrieben wird, das sowohl den Rahmenbedingungen als auch den Projektzielen gerecht wird, war ein geeignetes Erhebungsverfahren zu entwickeln. Nach der Zielexplication und der Verifizierung durch die Projektautoren erfolgte die Generierung von Items für jede einzelne Zieldimension. Grundlage der Itemgenerierung bildete die Neun-Felder-Matrix (siehe Abbildung 6, S. 89).

Das zu entwickelnde Messinstrument muss in hinreichendem Maße den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität genügen. Aufgrund der engen Zusammenarbeit mit den Projektautoren kann bei der Zielexplication und bei der Entwicklung der Items von einer hinreichenden inhaltlichen Validität ausgegangen werden. Die Objektivität des Verfahrens ist mit der standardisierten Durchführung, der schablonierten Auswertung und der quantitativen Datenauswertung hinreichend gesichert.

Die Reliabilität des entwickelten Messinstrumentes ist vor der Datenauswertung zu prüfen. Dabei soll auf die Verfahren der Retestreliabilität und der internen Konsistenz zurückgegriffen werden (vgl. Abschnitt 5.2.4, S. 77).

## 7.5 Stichprobe

Die Information der Schulen über das Medienlernprojekt oblag den Offenen Kanälen in Hessen. Zur Information wurde ein Informationsflyer eingesetzt.

In Phase 1 der Evaluation nahmen fünf Schulklassen am Projekt teil, in Phase 2 sechs. Darüber hinaus konnten in einigen Schulen Parallelklassen als Kontrollgruppen gewonnen werden. Damit ist gewährleistet, dass die Kontrollgruppe ähnliche soziodemographische Eigenschaften aufweist, wie die Experimentalgruppe. Allerdings gestaltete sich die Gewinnung der Kontrollgruppen zum Teil außerordentlich schwierig. So ist in der zweiten Phase der Projektevaluation bei der Ansprache der Schulen und der Vorstellung des Projektes durch die Offenen Kanäle auf einen veralteten Informationsbrief zurückgegriffen worden, in dem die Informationen über die Evaluation und deren zeitlicher Aufwand nicht enthalten war. Die Schulen konnten zwar von der Teilnahme der Projektklassen an der Evaluation überzeugt werden, sie scheuten den Aufwand jedoch für Klassen, die nicht am Projekt teilnahmen.

Das Projekt ist lt. Konzept zwar für Schüler aller Schulformen ab der 8. Klasse einsetzbar. Im Zeitraum der Evaluation nahmen jedoch nur Schüler zwischen der 9. und 11. Klasse teil. Die Aufteilung der Schüler auf Schulform, Klassenstufe und Zeitpunkt der Projektteilnahme ist Tabelle 9 zu entnehmen.

**Tabelle 9: Aufteilung der Schüler auf Schulform, Klassenstufe und Zeitpunkt der Projektteilnahme**

	Schulform	Schuljahr	Zeitpunkt der Projektteilnahme	Kontrollgruppe gewonnen
<b>1. Phase</b>				
Schule 1	Gymnasium	9 + 11	Aug. 2002	ja
Schule 2	Realschule	10	Sept. 2002	nein
Schule 3	Realschule	9	Okt. 2002	nein
Schule 4	Gymnasium	10 + 11	Nov. 2002	ja
Schule 5	Nachholer Realschulabschluss		Dez. 2002	ja
<b>2. Phase</b>				
Schule 1	Gesamtschule, gymnasialer Zweig	9	Jun. 2003	ja
Schule 2	Gymnasium	11	Jul. 2003	nein
Schule 3	Gesamtschule, gymnasialer Zweig	10	Okt. 2003	ja
Schule 4	Gesamtschule, gymnasialer Zweig	9	Nov. 2003	nein
Schule 5	Gymnasium	9	Nov. 2003	nein
Schule 6	Berufsvorbereitendes Jahr		Dez. 2003	nein

## 7.6 Abhängige und unabhängige Variablen

Medienkompetenz wird für dieses Evaluationsverfahren als ein neundimensionales Konstrukt aufgefasst, welches sich aus der Überlagerung der drei Inhaltsbereiche des Medienlernprojektes und den drei Kompetenzfacetten ergibt. Zur Erfassung dieser neun Dimensionen wird ein standardisierter Fragebogen eingesetzt. Damit ergeben sich neun abhängige Variablen ( $AV_1$  bis  $9$ ), die als intervallskalierte Variablen betrachtet werden können.

Für die Prüfung der Wirksamkeit wird für jede dieser neun AV die Abhängigkeit von zwei unabhängigen Variablen geprüft: der Gruppenzuordnung der Probanden zu den Bedingungen ( $UV_B$ ) und dem Messzeitpunkt ( $UV_M$ ).

Bei der Gruppenzuordnung ( $UV_B$ ) handelt es sich um einen zweifach gestuften quasie-experimentellen Faktor mit interindividueller Bedingungsvariation. Die Schüler wurden aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit der Bedingung „Experimentalgruppe“ zugeordnet (= Projektteilnahme) oder der Bedingung „Kontrollgruppe“ (= keine Projektteilnahme). Es fand keine randomisierte Zuordnung der Schüler zu den Bedingungen statt.

Alle Schüler wurden an zwei Messzeitpunkten ( $UV_M$ ) untersucht: einmal vor der Projektdurchführung und ein bis zwei Wochen danach. Auch hier handelt es sich um einen zweifach gestuften Faktor mit intraindividuelle Bedingungsvariation.

Für die Testung der differenzierten Wirksamkeit wird ebenfalls für jede der neun AV die Abhängigkeit von zwei unabhängigen Variablen geprüft: dem Messzeitpunkt ( $UV_M$ ) und der Schulform ( $UV_S$ ).

Die Schüler der Experimentalgruppe wurden ebenfalls an zwei Messzeitpunkten ( $UV_M$ ) untersucht: einmal vor der Projektteilnahme und ein bis zwei Wochen danach. Bei dieser UV handelt es sich um einen zweifach gestuften Faktor mit intraindividuelle Bedingungsvariation.

Zweite UV bei der Testung der differentiellen Wirksamkeit ist der Faktor Schulform ( $UV_S$ ). In der ersten Phase der Evaluation nahmen Gymnasialschüler, Realschüler und Schüler, die ihren Realschulabschluss nachholen, am Projekt teil. Diese UV ist demzufolge dreifach gestuft mit interindividueller Bedingungsvariation.

## 8 Erste Phase der Evaluation

Die erste Phase der Projektevaluation bestand aus drei Schritten ( Abbildung 12). Nach der Zielexplication im Rahmen des Eingangsworkshops stand als erster Schritt die Auswahl bzw. Entwicklung geeigneter Instrumente zur Erfassung der explizierten Projektziele, zur Erfassung der Akzeptanz des Projektes und anderer interessierender Merkmale an.

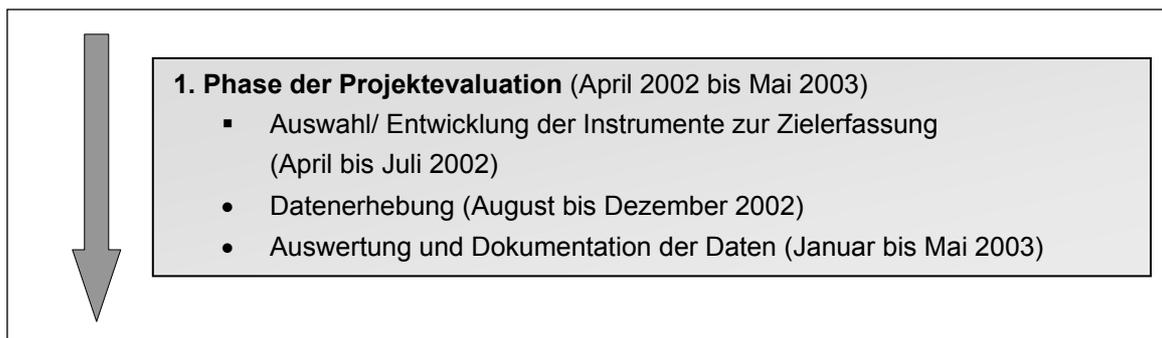


Abbildung 12: Zeitliche Strukturierung des Evaluationsvorhabens, erste Untersuchungsphase

### 8.1 Erhebungsinstrumente

#### 8.1.1 Entwicklung des Fragebogens zur Erfassung von Medienkompetenz

Anhand der gemeinsam erarbeiteten konkreten Ziele für das Projekt (vgl. Abschnitt 6.1) erfolgte im ersten Schritt die Generierung von Items für jede Zieldimension. Grundlage der Itemgenerierung war die Neun-Felder-Matrix (siehe Abbildung 13), die aus der Überlagerung der drei theoretischen Aspekte des Kompetenzbegriffes (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) und den drei inhaltlichen Zielbereichen des Medienprojektes (Medieninhalt, Wissensbeschaffung und Meinungsbildung) abgeleitet wurde.

	<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Einstellungen</b>
<b>Medieninhalt</b>			
<b>Wissensbeschaffung</b>			
<b>Meinungsbildung</b>			

Abbildung 13: Neun-Felder-Matrix für die Zieldimensionen der Medienkompetenz

Zusätzlich wurden auf den ersten beiden Seiten des Fragebogens einige Daten zur Person des Schülers erhoben (z.B. Klasse, Schulnote in Deutsch, Sender- und Sendungspräferenzen für informative Sendungen).

Im Folgenden sind für jede Zieldimension die generierten Aufgaben aufgeführt. Dabei sind zunächst für jede Zieldimension die konkreten Ziele aufgeführt. Es folgt eine kurze Beschreibung, wie die Items dazu generiert wurden und danach sind die konkreten Items aufgeführt. Der vollständige erste Fragebogen ist bei Brauner und Hasselhorn (2003) aufgeführt.

### Medieninhalt - Wissen<sup>3</sup>


- Projektziel:
- Wissen über verschiedene Nachrichtenformate
  - Fachbegriffe kennen lernen
  - Ziele von Nachrichtensendungen

Für diese Dimension wurden acht Aufgaben entwickelt. Die Aufgaben 1 bis 7 entstanden direkt aus den explizierten Projektzielen. Die Schüler sollen wissen, was unter verschiedenen Nachrichtenformaten verstanden wird und Beispiele dafür benennen können. Sie sollen lernen, was eine Moderation und was ein Kommentar ist, sie sollen die Wirkung von Musik in Beiträgen und die Fachbegriffe „Text-Bild-Schere“ und „Bildteppich“ kennen.

Von der „Bild-Text-Schere“ und dem „Bildteppich“ wird angenommen, dass sie eine wichtige Rolle beim Behalten - einer Voraussetzung für das Verstehen - einer im Nachrichtenbeitrag gesendeten Information spielen. „Wenn Bild und Text inhaltlich so weit voneinander entfernt sind, dann kann man unmöglich bewusst beobachten und gleichzeitig bewusst zuhören. Kein Mensch kann seine Aufmerksamkeit auf inhaltlich so verschiedene Informationsquellen richten und die Informationen verstehen.“ (Wember, 1976). Allerdings berichtet Winterhoff-Spurk (1990) von zwei Untersuchungen, in der der Effekt der „Bild-Text-Schere“ nicht nachgewiesen werden konnte.

Grundlage für Aufgabe 8 (Ziele von Nachrichtensendungen) bildet eine faktorenanalytisch gewonnene Kategorisierung des journalistischen Rollenselbstverständnisses von Scholl und Weischenberg (1998), die das Rollenselbstverständnis von Journalisten mit-

<sup>3</sup> Zur besseren Orientierung ist immer in der rechten oberen Ecke symbolisch dargestellt, welche der neun Zieldimensionen gerade betrachtet wird.

tels eines Fragebogens (21 Items) erfasst haben. Da vermutet wurde, dass sich hinter den verschiedenen Facetten des beruflichen Selbstverständnisses unterschiedliche Dimensionen verbergen, wurden die Items einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen. Dabei konnten fünf Faktoren mit einem Eigenwert größer oder gleich 1 extrahiert werden, die etwa 55% der Varianz erklärten. Die Faktoren wurden bezeichnet als:

- F1: Politischer Journalismus,
- F2: Idealistischer Journalismus,
- F3: Neutraler Informationsjournalismus,
- F4: Unterhaltender Servicejournalismus und
- F5: Aktueller Informationsjournalismus.

Um zu prüfen, ob die Schüler den Auftrag von Boulevardmagazinen und sog. Hauptnachrichtensendungen kennen, wurden die Items von Faktor 3 und 4 in die vorliegende Aufgabe integriert.

### Aufgaben der Zieldimension Medieninhalt - Wissen

Wissen über verschiedene Nachrichtenformate	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Was versteht man unter einer „Hauptnachrichtensendung“/ unter „Reality-TV“?</li> <li>2. Welche der folgenden Sendungen sind Beispiele für Hauptnachrichten/ Reality-TV?</li> </ol>
Fachbegriffe kennen lernen	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. In Fernsehnachrichten gibt's Moderationen. Was ist das?</li> <li>4. Und was ist ein Kommentar?</li> <li>5. In manchen Nachrichtensendungen werden die Beiträge mit Musik unterlegt. Welche Wirkung hat die Musik?</li> <li>6. Manchmal kann man in Nachrichtenbeiträgen sog. „Text-Bild-Scheren“ beobachten. Was ist das?</li> <li>7. Und was versteht man unter einem „Bildteppich“?</li> </ol>
Ziele von Nachrichtensendungen	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Mal angenommen, Du bist Mitarbeiter in der Tagesschau-Redaktion. Wie würdest Du einem Freund beschreiben, nach welchen Vorgaben Ihr Eure Sendung gestaltet. Eine Hilfe könnten die folgenden Aussagen sein. Bitte kreuze bei jeder der folgenden Aussagen an, ob es sich dabei um eine wichtige oder eine weniger wichtige Vorgabe für die Gestaltung der Nachrichtensendung „Tagesschau“ handelt!</li> </ol>

## Wissensbeschaffung – Wissen


- Projektziel:
- Wissen über verschiedene Informationsquellen
  - Wissen über den Entstehungsprozess von Nachrichtensendungen
  - Wissen über die an der Entstehung beteiligten Berufsgruppen
  - Wissen über Elemente von Nachrichtensendungen

Es wurden fünf Items zur Erfassung des Zielerreichungsgrades direkt aus den explizierten Projektzielen für diese Dimension abgeleitet.

### Aufgaben der Zieldimension Wissensbeschaffung - Wissen

Wissen über verschiedene Informationsquellen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zurzeit wird diskutiert, ob der Führerschein bereits mit 17 Jahren erworben werden kann. (...) Wo könntest Du Dich über den aktuellen Stand der Diskussion informieren?</li> <li>2. Welche der vier folgenden Antworten beschreibt am besten eine „regionale Tageszeitung“?</li> </ol>
Wissen über den Entstehungsprozess von Nachrichtensendungen	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Bei der Produktion von Nachrichtensendungen fallen für Journalisten verschiedene Tätigkeiten an, die der Reihe nach ausgeführt werden müssen. (...) Bitte bringe die Arbeitsschritte in die richtige Reihenfolge ...</li> </ol>
Wissen über die an der Entstehung beteiligten Berufsgruppen	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Welche der folgenden Berufsgruppen sind am direkten Entstehungsprozess von Hauptnachrichten-Sendungen beteiligt?</li> </ol>
Wissen über Elemente von Nachrichtensendungen	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Welche der folgenden Elemente sind in einer Hauptnachrichten-Sendung enthalten?</li> </ol>

## Meinungsbildung – Wissen


- Projektziel:
- Basiswissen über die Struktur der Medienlandschaft
  - Umgang mit gefilterten Informationen (Zensur) lernen bzw. ein Verständnis dafür entwickeln, welche Schlussfolgerungen aus zensurierten Meldungen gezogen werden können

Zur Überprüfung dieser Projektziele wurden insgesamt vier Aufgaben formuliert. Die Aufgaben 1, 2 und 4 wurden aus der Explikation der Projektziele abgeleitet, Aufgabe 3 ist in Anlehnung an eine Übung von Muckenhaupt (2000, S. 28) generiert worden.

### Aufgaben der Zieldimension Meinungsbildung - Wissen

Basiswissen über die Struktur der Medienlandschaft	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die einzelnen Fernsehsender, z.B. ARD oder RTL unterscheiden sich in verschiedenen Punkten voneinander. (...) Deine Aufgabe ist es nun, alle die Sender anzukreuzen, von denen Du denkst, dass es sich dabei um öffentlich-rechtliche Sender handelt!</li> <li>2. Die Fernsehsender benötigen sehr viel Geld, um z.B. neue Filme einzukaufen und eigene Sendungen zu produzieren. Aus welchen Quellen bekommen die privaten Sender und die öffentlich-rechtlichen Sender hauptsächlich die Gelder dafür?</li> <li>3. Welche der jetzt folgenden Sätze passen eher zu öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten, und welche eher zum privaten Fernsehen? ...</li> </ol>
Umgang mit gefilterten Informationen (Zensur) lernen	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. In Nachrichtensendungen wird auch über Kriege und kriegerische Einsätze berichtet. Ein Beispiel dafür ist die Berichterstattung über den Einsatz von Bundeswehrtruppen in Afghanistan. Manchmal werden alle Berichte und Bilder eines solchen Einsatzes vor ihrer Veröffentlichung von einer zentralen Regierungsstelle (z.B. dem Geheimdienst) geprüft. Womit ist dann zu rechnen?</li> </ol>

## Medieninhalt - Fertigkeiten


- Projektziel:
- Nachrichtenanalyse
  - Informationsgehalt von Nachrichten erfassen
  - Zuordnung Hintersetzer zu Wortmeldungen

Es wurden fünf Aufgaben für diese Dimension entworfen. Die Aufgaben 1 bis 3 sind direkt aus den explizierten Projektzielen entnommen. Die Aufgaben 4 und 5, die im Fragebogen in einem Item zusammengefasst werden, sind in Anlehnung an Muckenhaupt (2000, S. 74) formuliert worden.

#### Aufgaben der Zieldimension Medieninhalt – Fertigkeiten

Zuordnung Hintersetzer zu Wortmeldungen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Du sollst für zwei Wortmeldungen in der Nachrichtensendung jeweils das passende Foto heraussuchen!</li> </ol>
Nachrichtenanalyse	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Jetzt folgen insgesamt vier kurze Meldungen bzw. Meinungen zu verschiedenen Themen. Deine Aufgabe ist, zu entscheiden, ob es sich dabei eher um eine Meinungsäußerung oder eher um eine Sachmeldung handelt!</li> <li>3. Auf Deinem Schreibtisch landen insgesamt drei kurze Meldungen (...). Bitte lies die Meldungen durch und beurteile sie hinsichtlich ihrer Aktualität, Ausgewogenheit und Objektivität!</li> <li>4. Oftmals finden sich in Nachrichtenmeldungen Hinweise auf die Quelle, aus der die Nachricht stammt.</li> <li>5. Manchmal wird auch die Glaubwürdigkeit durch bestimmte Formulierungen in der Meldung herabgesetzt...</li> </ol>

## Wissensbeschaffung – Fertigkeiten


- Projektziel:
- angemessener Umgang mit Situationen, in denen es nicht gelingt, einen wichtigen Interviewpartner zu gewinnen

Hierzu wurde eine Aufgabe mit insgesamt fünf zu beantwortenden Items konstruiert.

### Aufgaben der Zieldimension Wissensbeschaffung – Fertigkeiten

angemessener Umgang mit Situationen, in denen es nicht gelingt, einen wichtigen Interviewpartner zu gewinnen

Mal angenommen, Du arbeitest bei der ARD in der „Tageschau“-Redaktion und bist dort für die Erstellung von Beiträgen für die Tagesschau mitverantwortlich. Für die nächste Sendung sollst Du über den aktuellen Dopingfall bei der Leichtathletik – Europameisterschaft einen Beitrag erstellen. Neben den Personen, die den Dopingfall aufdeckten, möchtest Du auch einen Vertreter des betroffenen Sportvereins zur Sache befragen. Allerdings hat keine der angefragten Personen morgen Zeit für Dich. Wie würdest Du das in Deinem Beitrag darstellen? Bitte kreuze bei jedem der folgenden Vorschläge an, für wie geeignet Du ihn hältst! Ich füge in meinen Beitrag die Aussage ein:

1. Der Verein weigerte sich, eine Stellungnahme abzugeben.
2. Ich lasse den Verein ganz aus dem Beitrag weg.
3. Ich frage einen anderen Sportler, was der Verein zu dem Vorwurf wahrscheinlich sagen würde.
4. Ich sage in meinem Beitrag, dass aufgrund der knappen Zeit leider kein Vertreter des Vereins für ein Interview gewonnen werden konnte.
5. Ich überlege mir was der Verein dazu sagen würde und arbeite das in meinen Bericht ein.

---

**Meinungsbildung – Fertigkeit**

---


Projektziel:      • zu Statements Stellung zu beziehen

Um zu testen, ob sich bei den Schüler eine Verbesserung der genannten Fertigkeit erreichen lässt, wurde auf ein Testverfahren zum moralischen Urteilen (MUT) von Lind (1978) zurückgegriffen. Zur Anpassung an das aktuelle Evaluationsvorhaben wurden mehrere Änderungen des MUT vorgenommen. Erstens wurden die beiden „Geschichten“ aus dem MUT ersetzt durch zwei „Geschichten“, die einen Bezug zum Projekt bzw. journalistischem Arbeiten aufweisen. In den beiden neuen „Geschichten“ wird jeweils eine streitbare Handlung einer Person beschrieben. Zweitens wurden die zu beurteilenden Pro- und Contra-Argumente den neuen „Geschichten“ angepasst. Dazu wurden in zwei Vortests von Schüler Argumente gesammelt, die entweder für oder gegen das geschilderte Verhalten sprechen. Die jeweils sechs am häufigsten genannten Pro- und Contra-Argumente wurden für jede „Geschichte“ als die zu beurteilenden Argumente zusammengestellt. Somit ergeben sich für jede der beiden „Geschichten“ sechs zu beurteilende Pro- und Contra-Argumente. In die Auswertung fließen für diese Aufgabe sowohl die Ausgewogenheit der Beurteilung der Argumente ein, als auch die Gewichtung im Sinne des Ausmaßes der Zustimmung zu den Argumenten. Im Folgenden ist eine der beiden Geschichten und jeweils zwei der sechs Antworten aufgeführt.




## Medieninhalt – Einstellungen

Projektziel: • Qualitätsmerkmale von Nachrichten bzw. journalistischem Arbeiten

Grundlage für die Entwicklung der Items dieser Dimension bildet die Arbeit von Fahr (2001), in der differenziert auf Qualitätsmerkmale von Fernsehnachrichten eingegangen wird. Die Qualität von Fernsehnachrichten wird als mehrdimensional und normativ aufgefasst. Sechs relevante Qualitätsmerkmale sind aus dieser Arbeit herausgegriffen und mit je zwei Items als Einstellungsfragen formuliert worden.

### Aufgaben der Zieldimension Medieninhalt – Einstellungen

Vollständigkeit	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine Nachrichtenmeldung soll so informieren, dass alle wichtigen Informationen darin enthalten sind.</li> <li>2. Es reicht aus, wenn in einer Nachrichtenmeldung nur ein Teil der Informationen gemeldet werden. Ein paar wichtige Informationen können weggelassen werden.</li> </ol>
Neutralität	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Ein Nachrichtensprecher soll in einer Nachrichtenmeldung seine eigene Meinung zum Thema sagen.</li> <li>4. In Nachrichtensendungen soll angekündigt werden, wenn jemand zu einem bestimmten Thema seine persönliche Meinung sagt.</li> </ol>
Richtigkeit	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Manipulationen oder Verfälschungen von Informationen sind beim Produzieren von Nachrichtensendungen ausgeschlossen.</li> <li>6. Journalisten sollten es zugeben, wenn sie Zweifel an der Richtigkeit ihrer Informationen haben.</li> </ol>
Analytische Qualität	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. In einer Nachrichtensendung sollen nur neue Fakten und Ereignisse berichtet werden, keine Hintergrundinformationen über Ursachen und Folgen der Ereignisse.</li> <li>8. Nachrichtensendungen sollen zusätzlich zum Vorlesen der neuen Fakten auch nachvollziehbare und logische Erklärungen für die Ereignisse liefern.</li> </ol>
Formale Qualität	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Es ist unwichtig, wenn Bild und Ton in Fernsehnachrichten nicht zusammenpassen.</li> <li>10. Die Bilder die in den Filmbeiträgen einer Nachrichtenmeldung gezeigt werden, sollten möglichst genau zum gesprochenen Text passen.</li> </ol>
Ausgewogenheit	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Für die Berichterstattung über einen Dopingfall reicht es aus, die Ergebnisse der Laboruntersuchung darzustellen. Der Fall ist damit klar, der betroffene Sportler muss für den Bericht nicht auch befragt werden.</li> <li>12. Bei einem Bericht über einen kriegerischen Konflikt sollen beide Kriegsparteien zu Wort kommen.</li> </ol>

---

Wissensbeschaffung – Einstellung


---

Projektziel:      • Einstellung gegenüber einer umfassenden Recherche

Ein Güte Merkmal guter journalistischer Arbeit ist die Informationssuche bzw. die Verifizierung der Informationen in mehreren Quellen (Fahr, 2001). Da auch für das Projekt als Ziel formuliert wurde, dass die Schüler die Wichtigkeit einer umfassenden Recherche erkennen können sollen, wurden dazu zwei Items formuliert.

**Aufgaben der Zieldimension Wissensbeschaffung - Einstellung**

Einstellung gegenüber einer umfassenden Recherche	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bei der Suche nach Information über ein bestimmtes Thema sollen möglichst alle verfügbaren Informationsquellen genutzt werden.</li> <li>2. Man kann einen ausgewogenen Nachrichtenbeitrag auch dann produzieren, wenn für die Recherche nur eine Informationsquelle genutzt wurde.</li> </ol>
---	---

## Meinungsbildung – Einstellung


Projektziel: • Einfluss der Medienlandschaft auf die Meinungsbildung

Nach Rücksprache mit der LPR Hessen entstanden hierzu sechs Items, die die Einstellung gegenüber dem Einfluss der Medienlandschaft auf die Meinungsbildung erfassen sollen.

### Aufgaben der Zieldimension Meinungsbildung - Einstellung

Einfluss der Finanzierung der Sender auf Sendeinhalte	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Inhalte von Nachrichtensendungen auf verschiedenen Sendern sind unabhängig von der Finanzierung der einzelnen Sendeanstalten. Die Finanzierung hat keine Auswirkung auf die Inhalte einzelner Sendungen.</li> <li>2. Für die Beurteilung von Nachrichtensendungen ist es gut zu wissen, wie sich einzelne Sender finanzieren.</li> </ol>
Einfluss der Einschränkung der Pressefreiheit auf die Sendeinhalte	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Wenn alle Nachrichten vor ihrer Veröffentlichung von einer zentralen Stelle genehmigt werden müssen, kann man davon ausgehen, dass alle Fakten richtig und vollständig berichtet werden.</li> <li>4. Wenn alle Nachrichten vor ihrer Veröffentlichung von einer zentralen Stelle genehmigt werden, dann werden ausgewählte Informationen bei der Berichterstattung weggelassen.</li> </ol>
Einfluss des Senders auf Nachrichteninhalte	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Die Inhalte der Nachrichten sind in allen Sendungen gleich.</li> <li>6. Je nach Sender gibt's unterschiedliche Schwerpunkte bei den Nachrichtensendungen.</li> </ol>

### 8.1.2 Modifizierung des Fragebogens zur Erfassung der Medienkompetenz

Die Daten der ersten beiden in die Evaluation einbezogenen Projekte (August und September 2002) wurden zur ersten Schätzung der internen Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ) herangezogen. Diese Reliabilitätsschätzung bildete die Grundlage zur Modifizierung des Fragebogens. Der Kennwert, der über die interne Konsistenz Auskunft gibt, ist Cronbachs  $\alpha$ , der für Gruppenvergleiche in einem Forschungsdesign bei mindestens  $\alpha = .50$  liegen sollte (Lienert & Raatz, 1998). Erst wenn dieser Wert erreicht oder überschritten wird, kann von einer im wissenschaftlichen Sinne „brauchbaren Dimension“ gesprochen werden.

Erkennbar ist, dass in der ersten Version des Fragebogens nur für die drei Wissensdimensionen zufriedenstellende Reliabilitätsschätzungen resultieren (Tabelle 10). Für alle anderen Dimensionen liegt Cronbachs  $\alpha$  unter dem geforderten Wert von  $\alpha = .50$  und muss als nicht hinreichend bewertet werden. Für das Feld Meinungsbildung – Fertigkeiten macht die Berechnung der internen Konsistenz wenig Sinn, weil die entsprechenden Items des Fragebogens keine homogene Dimension repräsentieren, sondern eine qualitativ ausdifferenzierte Struktur der Zieldimension. Erfasst werden hier die Ausgewogenheit der Urteilsbildung sowie die Gewichtung der einbezogenen Argumente. Deswegen wird für diese Dimension nicht die interne Konsistenz bestimmt.

**Tabelle 10: Werte der internen Konsistenz für die ersten zwei Projekte (August und September 2002)**

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Medieninhalt	<b>.63*</b>	.33	.46
Wissensbeschaffung	<b>.55*</b>	.38	.10
Meinungsbildung	<b>.68*</b>	--- **	.31
Anmerkungen			
* Diese Werte werden der Mindestanforderung von $\alpha = .50$ gerecht.			
** Für das Feld Meinungsbildung - Fertigkeiten wird keine interne Konsistenz berechnet.			

Methodisch bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, die Reliabilität zu erhöhen. Im Allgemeinen werden zwei Techniken dazu empfohlen: die Testverlängerung oder die Elimination einzelner Items (Lienert & Raatz, 1998). Eine Testverlängerung ist angesichts der zeitlichen Restriktionen für die Evaluationserhebungen unangebracht. Die Eliminierung der Items einer Dimension, die durch ihren ungünstigen Einfluss auf die interne Konsistenz im Verdacht stehen, etwas anderes zu messen als die restlichen Items

der Dimension, erscheint hier als der geeignetere Weg. Abbildung 14 enthält die sechs Aufgaben, die wegen ihres ungünstigen Einflusses auf die Werte für Cronbachs  $\alpha$  aus dem Fragebogen entfernt wurden.

Dimension	Eliminierte Items
Medieninhalt - Wissen	3. In den Fernsehnachrichten gibt's auch Moderationen. Was ist das? 4. Und was ist ein Kommentar?
Medieninhalt - Fertigkeiten	1. Du sollst für zwei Wortmeldungen in der Nachrichtensendung jeweils das passende Foto herausuchen! 2. Jetzt folgen insgesamt vier kurze Meldungen bzw. Meinungen zu verschiedenen Themen. Deine Aufgabe ist, zu entscheiden, ob es sich dabei eher um eine Meinungsäußerung oder eher um eine Sachmeldung handelt! 3. Auf Deinem Schreibtisch landen insgesamt drei kurze Meldungen (...). Bitte lies die Meldungen durch und beurteile sie hinsichtlich ihrer Aktualität, Ausgewogenheit und Objektivität!
Wissensbeschaffung - Fertigkeiten	2. Ich lasse den Verein ganz aus dem Beitrag weg.

Abbildung 14: Eliminierte Items des Fragebogens

Die Werte für Cronbachs  $\alpha$  ohne die eliminierten Items sind Tabelle 11 zu entnehmen. Es ist ersichtlich, dass durch die Entfernung dieser Items leichte Verbesserungen der Reliabilitätskoeffizienten erzielt werden, es zeigt sich jedoch keine substantiell befriedigende Lösung.

Tabelle 11: Werte der internen Konsistenz nach der Itemelimination für die ersten beiden Projekte

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Medieninhalt	<b>.65*</b>	<b>.52*</b>	.46
Wissensbeschaffung	<b>.55*</b>	.41	.10
Meinungsbildung	<b>.68*</b>	--- **	.31
Anmerkungen			
* Diese Werte werden der Mindestanforderung von $\alpha = .50$ gerecht.			
** Für das Feld Meinungsbildung - Fertigkeiten wird keine interne Konsistenz berechnet.			

Unter Einbezug der LPR Hessen und der Projektautoren wurden daher weitere Modifikationen des Fragebogens vorgenommen. Insbesondere wurden ab dem vierten in die Datenerhebung einbezogenen Projekt die bisherigen Items des Feldes Meinungsbildung - Einstellung durch zwölf Items zur kritischen Einstellung gegenüber Informationssendungen im Fernsehen ersetzt. Dazu wurde auf einen Fragebogen zur Erfassung der Einstellung gegenüber der „Glaubwürdigkeit des informativen Fernsehen“ zurückgegriffen (Nestmann, 1980).

### Neue Aufgaben der Zieldimension Meinungsbildung - Einstellung

Meinungsbildung  
- Einstellung

1. Da man beim Fernsehen die Informationen in Bild und Ton verfolgen kann, kann man sich ein richtiges Urteil über ein Geschehen bilden.
2. Nachrichtensendungen im Fernsehen erlauben es den Menschen, sich aufgrund korrekter Berichterstattung ein unabhängiges Urteil zu bilden.
3. Die Nachrichtensendungen im Fernsehen sind unabhängig und objektiv.
4. Im Gegensatz zu Zeitungslesern oder Radiohörern ermöglichen Fernsehnachrichten dem Zuschauer, selbst genau zu beurteilen, wie sich etwas abgespielt hat.
5. Die Aussagen von Fernsehberichten sind genau und richtig.
6. Das Fernsehen ermöglicht eine unabhängige Meinungsbildung.
7. Allein durch verschiedene Hintergründe bei der Kameraführung kann beim Zuschauer ein ganz unterschiedlicher Eindruck von ein und demselben Ereignis erweckt werden.
8. Die Fernsehmacher können es ausnutzen, dass viele Zuschauer die Informationen ungeprüft glauben.
9. Was im Fernsehen gezeigt wird, ist politisch gefärbt und beeinflusst unbemerkt die Zuschauer.
10. Das Fernsehen ist nicht in der Lage, die (Realität ersetzt durch) Wirklichkeit exakt wiederzugeben.
11. Fernsehreportagen sind oft fehlerhaft und ungenau.
12. Da das Fernsehen von Staat und Parteien beobachtet kritisch beobachtet wird, kann es sich nicht erlauben, unwahre Informationen zu verbreiten.

Die erneute Bestimmung der internen Konsistenz erfolgte nun anhand des modifizierten Instrumentes. In Tabelle 12 sind für jede Dimension die Werte für Cronbachs  $\alpha$  dargestellt. Wie aus dieser Tabelle hervorgeht, überschreiten die Werte in fünf Dimensionen den für Forschungszwecke akzeptablen Grenzwert von  $\alpha = .50$ . Lediglich die Werte der drei Bereiche zur Wissensbeschaffung weisen noch unbefriedigende Werte auf.

**Tabelle 12: Werte der internen Konsistenz für die Projekte im Oktober, November und Dezember 2002**

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Medieninhalt	<b>.59*</b>	<b>.60*</b>	<b>.53*</b>
Wissensbeschaffung	.43	.44	.17
Meinungsbildung	<b>.65*</b>	--- **	<b>.80*</b>
Anmerkungen			
* Diese Werte werden der Mindestanforderung von $\alpha = .50$ gerecht.			
** Für das Feld Meinungsbildung - Fertigkeiten wird keine interne Konsistenz berechnet.			

Ein Vergleich der Werte für Cronbachs  $\alpha$  zwischen der ursprünglichen und der modifizierten Fragebogenversion ergibt teilweise deutliche Verbesserungen der internen Konsistenzen. Für die Skala Meinungsbildung - Einstellung kann durch den Einbezug der Items zur kritischen Einstellung gegenüber Informationssendungen eine Reliabilitätssteigerung auf  $\alpha = .80$  erzielt werden. Auch für die Dimension Medieninhalt – Fertigkeiten ist fast eine Verdopplung des Wertes für Cronbachs  $\alpha$  zu konstatieren.

Neben der Schätzung der internen Konsistenz wurde zusätzlich die Retestreliabilität ermittelt. Dazu wurden nur mit den Daten der Kontrollgruppe für jede Zieldimension die Produkt-Moment-Korrelation zwischen dem mittleren Vortest- und Nachtestwert berechnet wurde. Die ermittelten Produkt-Moment-Korrelationen werden bis auf zwei Ausnahmen (Medieninhalt – Wissen und Wissensbeschaffung – Einstellung) den Mindestanforderungen gerecht (Tabelle 13). Die Reliabilität der Dimension Wissensbeschaffung - Einstellung wird dem Mindestkriterium von  $\alpha$  bzw.  $r_{tt} \geq .50$  in keinem der beiden Verfahren zur Reliabilitätsschätzung gerecht. Diese Dimension erfüllt dem zufolge nicht in hinreichendem Maße die psychometrischen Gütekriterien, die für Gruppenuntersuchungen gefordert werden. Die empirischen Befunde dieser Dimension sind daher streng genommen nicht interpretierbar. Folglich wird diese Dimension in der Evaluierungsphase 1 von der weiteren Auswertung ausgeschlossen. Alle anderen Dimensi-

onen werden dem psychometrischen Mindeststandard in einem Forschungsdesign mit Gruppenuntersuchungen gerecht und können somit zur weiteren Auswertung herangezogen werden.

**Tabelle 13: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen Vor- und Nachtest (nur für Kontrollgruppe)**

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Medieninhalt	.43	.63*	.52*
Wissensbeschaffung	.56*	.78*	.46
Meinungsbildung	.69*	.55* / .73* **	.79*
Anmerkungen			
* Diese Werte werden der Mindestanforderung von $r_{tt} = .50$ gerecht.			
**Der erste Wert steht für die Retestreliaibilität der Ausgewogenheit beim Urteilen, der zweite für die Gewichtung der Argumente.			

### 8.1.3 Beurteilung des Projektes durch die Schüler

Neben dem neu entwickelten Fragebogen zur Erfassung der Medienkompetenz wurden zwei weitere Instrumente eingesetzt. Eins davon dient dazu, die subjektive Zufriedenheit der Schüler mit dem Projekt zu erfassen.

Zur Erfassung der subjektiven Zufriedenheit der Schüler mit dem Projekt wurde eine modifizierte Fassung des FBVOR von Diehl und Kohr (1977) eingesetzt (Fragebogen siehe Brauner & Hasselhorn, 2003, Anhang E2). Dieser Fragebogen besteht aus vier Skalen mit jeweils vier geschlossenen Fragen zur Strukturierung des Projektes, zum Anforderungsniveau, zur wahrgenommenen Wichtigkeit des Themas und zur Einschätzung des Verhaltens der „Teamer“ gegenüber den Schülern. Zur Beurteilung der Statements stand den Schülern eine fünffach gestufte Ratingskala von -2 („stimmt absolut nicht“) über 0 (stimmt teils / teils) bis +2 („stimmt absolut“) zur Verfügung. Die Items mit ihrer Zuordnung zu den Skalen sind nachfolgender Übersicht zu entnehmen.

<b>Struktur</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Das Projekt war häufig verwirrend, weil keine Gliederung mehr zu erkennen war und so einem der Überblick verloren ging.</li><li>• Das Projekt war gut strukturiert. Man wusste, was als nächstes drankommt.</li><li>• Die Teamer haben das Projekt gut aufgebaut und durchgeführt.</li><li>• Zu Beginn des Projektes wurden konkrete Ziele verdeutlicht.</li></ul>
<b>Anforderungsniveau</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Man konnte dem Stoff des Projektes gut folgen.</li><li>• Im Projekt wurde zuviel Stoff behandelt.</li><li>• Es wurde zu schnell vorgegangen.</li><li>• Um dem Projekt folgen zu können, war zuviel zusätzliche Arbeit notwendig.</li></ul>
<b>Wichtigkeit</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Das im Projekt insgesamt erworbene Wissen kann man nicht im Umgang mit Nachrichten anwenden.</li><li>• Das Thema dieses Projektes halte ich für sehr sinnvoll.</li><li>• Die im Projekt erworbenen Fähigkeiten kann man gut beim Anschauen von Nachrichten im Fernsehen gebrauchen.</li><li>• Der Inhalt des Projektes kam einem oft eher unwichtig vor.</li></ul>
<b>Verhalten der Teamer</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Die Teamer waren am Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen interessiert.</li><li>• Das Verhalten der Teamer gegenüber uns Schülern wirkte kühl und unpersönlich.</li><li>• Die Teamer schienen das Projekt nur als Pflichtübung zu betrachten.</li><li>• Den Teamern ging es nur um das Durchziehen des Stoffes.</li></ul>

Ergänzt wurde dieser Fragebogen mit Items zu den drei inhaltlichen Zielbereichen des Projektes und den pädagogischen Nebenzielen, die in der Projekt-Konzeption angesprochen werden (vgl. Abschnitt 6.1). Auch hier stand zur Beurteilung der Items den Schülern eine fünffach gestufte Ratingskala von -2 („stimmt absolut nicht“) über 0 (stimmt teils / teils) bis +2 („stimmt absolut“) zur Verfügung.

#### Ergänzung des Fragebogens zur subjektiven Zufriedenheit durch zusätzliche Items

- Im Projekt konnte ich lernen, wie man kritisch mit den Inhalten der Fernsehnachrichten umgeht.
- Im Projekt konnte ich lernen, wie und wo man am besten Informationen zu bestimmten Themen bekommt.
- Im Projekt konnte ich lernen, wie man sich eine kritische Meinung zu Themen in den Fernsehnachrichten bildet.
- Durch die Arbeit in den Kleingruppen lernte ich ein paar Klassenkameraden von einer neuen Seite kennen.
- Das Zusammenarbeiten im Team empfand ich als sehr hilfreich bei der Erstellung unseres Nachrichtenbeitrages.
- Durch die Mitarbeit beim Projekt ist es mir gelungen, meine Ängste oder Unsicherheiten bei der Begegnung mit wichtigen Persönlichkeiten abzubauen.
- Insgesamt habe ich viel in dem Projekt gelernt.

Um noch mehr Informationen über den Eindruck der Schüler vom Projekt zu erhalten, wurden am Schluss zwei offene Fragen angefügt. Hier sollten die Schüler jeweils drei Dinge nennen, die ihnen am Projekt besonders gut gefallen haben bzw. die aus ihrer Sicht noch zu verbessern sind.

#### 8.1.4 Intelligenzscreening

Da vermutlich sowohl für das Projekt als auch für die Bearbeitung der Fragebögen die verbale Fähigkeit eine moderierende Rolle spielt, sollte zusätzlich ein Intelligenztest eingesetzt werden. Aufgrund der begrenzten Untersuchungszeit pro Testtermin muss es sich dabei um ein schnell durchzuführendes Instrument handeln. Ein Intelligenztest, der dieses Kriterium erfüllt, ist der Verbale Kurz-Intelligenztest (VKI) von Anger et al. (1980). Dieser Test enthält 20 Fremdwörter und vier einfache Zeichnungen mit Darstellungen alltäglicher, leicht verständlicher Situationen. Aufgabe der Schüler ist es, innerhalb von fünf Minuten zu jedem Wort das am besten passende Bild zu suchen. Jede richtige Zuordnung wird mit einem Punkt bewertet, so dass maximal 20 Punkte erreicht werden können.

Der VKI lässt sich als Gruppen- und Einzeltest zur Erfassung vor allem der verbalen Intelligenz, aber auch der allgemeinen Urteils- und Denkfähigkeit ab einem Alter von 16 Jahren einsetzen. Besonders gut für Gruppenuntersuchungen ist der Test aufgrund

der zwei Parallelversionen geeignet (Paralleltestreliabilität  $r_{tt} = .87$ ). Da einzelne Schüler zum Zeitpunkt der Untersuchung jünger als 16 Jahre waren, wurde für die Auswertung auf die Rohwerte, nicht auf die Normwerte zurückgegriffen.

### 8.1.5 Designzuordnung der Untersuchungsinstrumente

Das Instrument zur Erfassung der Medienkompetenz wurde in beiden Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) jeweils im Vor- und Nachtest eingesetzt. Der Verbale Kurz-Intelligenztest wurde jeweils nur im Vortest verwendet. Die Schüler der Experimentalgruppe hatten zusätzlich im Nachtest den Fragebogen zur subjektiven Beurteilung des Projektes auszufüllen (vgl. die Übersicht in Abbildung 15).

	Vortest	Nachtest
Experimentalgruppe (EG): Projektteilnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FB Medienkompetenz</li> <li>• VKI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FB Medienkompetenz</li> <li>• Beurteilung des Projektes</li> </ul>
Kontrollgruppe (KG): keine Projektteilnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FB Medienkompetenz</li> <li>• VKI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FB Medienkompetenz</li> </ul>

*Anmerkung:* FB = Fragebogen, VKI = Verbaler Kurzintelligenz-Test

Abbildung 15: Einsatz der Untersuchungsinstrumente in Abhängigkeit von Messzeitpunkt und Gruppe

## 8.2 Dokumentation der Datenerhebung

Insgesamt wurden fünf Projektdurchführungen in die erste Evaluationsphase einbezogen: jeweils eine im August, September, Oktober, November und Dezember 2002.

An der Untersuchung im August 2002 nahmen Gymnasialschüler der 9. und 11. Klasse einer Waldorfschule teil. Es konnte eine Kontrollgruppe untersucht werden. Die Terminabsprache mit der zuständigen Lehrkraft für die Datenerhebungen gestaltete sich schwierig. Das Projekt begann in der zweiten Woche nach den Sommerferien. Bis ca. zwei Wochen vor Projektbeginn stand noch nicht fest, welche Schüler am Projekt teilnehmen, so dass eine frühzeitige Terminabsprache nicht gelang. Weiterhin war es nicht möglich, für die Evaluationsuntersuchungen Termine außerhalb der Projektstage zu finden, so dass der Vortest unmittelbar vor Projektbeginn in der Schule und der Nachtest unmittelbar im Anschluss an die Projektstage in den Räumen des Offenen Kanals in Fulda stattfand. Bei beiden Messzeitpunkten war keine Lehrkraft anwesend. Insbesondere

der Nachtest fand unter ungünstigen Bedingungen statt. Der Testraum war relativ klein, so dass die Schüler an zwei großen Tischen verteilt saßen. Zudem wirkten die Schüler noch sehr euphorisch-angespannt von der Projektteilnahme und wollten nach der anstrengenden Woche möglichst schnell nach Hause.

Vortest	22. August 2002
Nachtest	30. August 2002

Bei den Teilnehmern an der Untersuchung im September 2002 handelt es sich um Realschüler einer 10. Klasse. Es wurde nur die Experimentalgruppe untersucht, keine Kontrollgruppe. Die Erhebungen waren sowohl räumlich, als auch zeitlich vom Medienlernprojekt getrennt. An beiden Erhebungszeitpunkten fand die Untersuchung im Klassenraum statt. Es war bei beiden Messzeitpunkten die Lehrkraft anwesend.

Vortest	10. September 2002
Nachtest	17. Oktober 2002

Im Oktober 2002 nahmen Realschüler einer 9. Klasse an der Datenerhebung teil. Es wurde nur die Experimentalgruppe untersucht, keine Kontrollgruppe. Auch hier war die Datenerhebung sowohl räumlich als auch zeitlich vom Projekt getrennt. Die Datenerhebungen fanden im Klassenraum der Schüler statt. An beiden Testzeitpunkten war die Lehrerin anwesend.

Vortest	14. Oktober 2002
Nachtest	29. Oktober 2002

An der Datenerhebung des November-Projektes nahmen Gymnasialschüler einer 10. und 11. Klasse teil. Es konnten zusätzlich Daten einer Kontrollgruppe erhoben werden. Beide Gruppen wurden zeitgleich untersucht, so dass eine Begleitung durch einen weiteren Testleiter notwendig war. Auch bei dieser Untersuchung war die Datenerhebung sowohl räumlich als auch zeitlich vom Projekt getrennt. Die Datenerhebungen fanden in zwei Klassenräumen der Schule statt. Bei beiden Messzeitpunkten war keine Lehrkraft anwesend. Insbesondere beim Nachtest wirkte sich die Nicht-Anwesenheit der Lehrkraft negativ auf die Teilnahme der Kontrollgruppe aus. Es konnten nur drei Schüler aus dieser Gruppe untersucht werden. Für weitere sechs Schüler der Kontrollgruppe wurde im Januar 2003 ein Termin für einen erneuten Nachtest realisiert.

Vortest	13. November 2002
Nachtest	02. Dezember 2002/ 28. Januar 2003

Bei den Teilnehmern an der Untersuchung zum Dezember-Projekt handelt es sich um Schüler, die ihren Realschulabschluss nachholen. Neben der Experimentalgruppe konnte eine Kontrollgruppe der gleichen Schule untersucht werden. Allerdings handelt es sich dabei nach Aussage der betreuenden Sozialpädagogin um etwas leistungsstärkere Schüler. Die Ergebnisse des VKI bestätigen diese Vermutung hinsichtlich der verbalen Intelligenz. Da auch hier beide Gruppen parallel getestet wurden, war die Begleitung durch einen weiteren Testleiter notwendig. Bei beiden Testzeitpunkten war eine Lehrkraft anwesend.

Vortest            27.11.2002

Nachtest (EG) 11.12.2002/ (KG) 22.01.2003

### 8.3 Beschreibung der Stichprobe

Die teilnehmenden Schulklassen gehören verschiedenen Schulformen an. Es nahmen Realschüler, Gymnasialschüler und Schüler, die den Realschulabschluss nachholen, am Projekt teil. Insgesamt wurden Daten von 141 Schülern erhoben. Die Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen, Klassenstufen und Gruppen (EG, KG) ist Tabelle 14 zu entnehmen.

**Tabelle 14: Aufteilung der Schüler auf die Schulformen, Klassenstufen und Gruppen**

	Schulform						Summe
	Realschule		Gymnasium			Real./ Nachholer	
	9. Klasse	10. Klasse	9. Klasse	10. Klasse	11. Klasse	11. Klasse	
EG	28	22	10	7	12	17	96
KG	0	0	10	0	14	21	45
Summe	28	22	20	7	26	38	141

Um eine möglichst gute Vergleichbarkeit zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu gewährleisten, wurden als Kontrollgruppe jeweils Schüler aus Parallelklassen untersucht. Dies stellt sicher, dass die Schüler über ein ähnliches (schulisches) Vorwissen im Umgang mit Medien und ein ähnliches soziales Umfeld verfügen. Zusätzlich wurde mit Hilfe des VKI die verbale Intelligenz der Schüler erhoben. Die Rohwertverteilung in den Schulformen, Klassenstufen und Gruppen ist in Tabelle 15 dargestellt.

**Tabelle 15: Verteilung der VKI-Rohwerte (Standardabweichungen in Klammern)**

	Schulform						Alle
	Realschule		Gymnasium			Realschule/ Nachholer	
	9. Klasse	10. Klasse	9. Klasse	10. Klasse	11. Klasse	11. Klasse	
EG	10.33 (2.10)	9.10 (3.46)	9.40 (2.27)	12.00 (3.39)	12.70 (2.79)	8.27 (4.54)	10.01 (3.28)
KG			9.70 (4.24)		11.60 (2.01)	11.18 (2.96)	10.84 (3.19)

Die Experimentalgruppe weist mit  $MW = 10.11$  einen etwas geringeren Mittelwert als die Kontrollgruppe auf ( $MW = 10.84$ ). Geprüft werden muss nun, ob sich die beiden Mittelwerte voneinander unterscheiden. Über alle Schulformen und Klassenstufen hinweg lassen sich keine Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe feststellen ( $t$ -Test für unabhängige Stichproben,  $t = -1.20$ ,  $\alpha > .05$ ). Die Experimental- und die Kontrollgruppe kann damit sowohl hinsichtlich ihres sozialen Umfeldes, ihres Vorwissens und ihres verbalen IQ als vergleichbar angesehen werden.

Zusätzlich wurde die Senderpräferenz der Schüler untersucht: „Auf welchem Sender schaust Du Dir am liebsten informative Sendungen an?“. Die genannten Sender wurden für die Auswertung zu den beiden Kategorien öffentlich-rechtliche und private Sendeanstalten zusammengefasst (vgl. Tabelle 16). Führten die Schüler mehrere Sender auf, so konnte keine eindeutige Zuordnung vorgenommen werden.

**Tabelle 16: Häufigkeiten der Senderpräferenzen für die verschiedenen Schulformen (in Prozent)**

	Öffentlich-rechtlich	Privat	Nicht zuzuordnen
Gymnasium	45.3	45.3	9.4
Realschule	14.3	77.6	8.1
Realschule/ Nachholer	3.7	88.9	7.4

Die Realschüler und die Schüler, die den Hauptschulabschluss nachholen, präferieren deutlich die informativen Sendungen der Privatsender. Bei den Gymnasialschülern bevorzugt je die Hälfte informative Sendungen der öffentlich-rechtlichen und der privaten Sendeanstalten. Ähnliche schultypspezifische Tendenzen berichten im Übrigen auch Bofinger et al. (1999) und Schorb und Theunert (2000).

## 8.4 Testplanung und statistische Vorhersagen

### 8.4.1 Zur Wirksamkeit

Ziel dieser Evaluation ist die Überprüfung der Wirksamkeit des Projektes, d.h. es wird geprüft, inwieweit die von den Projektautoren intendierten Ziele tatsächlich erreicht werden. Wenn das Projekt seinen Zielen gerecht wird, sollte sich folgende Psychologische Hypothese (Hager & Spies, 1991) bestätigen: *Schüler, die am Projekt teilnehmen, verbessern ihre Medienkompetenz (PH 1).*

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden die neun abhängigen Variablen (AV<sub>1</sub> bis AV<sub>9</sub>) herangezogen (vgl. Abschnitt 7.6). Zu erwarten ist – hier exemplarisch dargestellt für die Dimension Medieninhalt (MI) - Wissen (W) – ein Ansteigen der Kennwerte vom Vor- zum Nachtest. Daraus ergibt sich folgende Psychologische Vorhersage (PV1.1):

**PV1.1:** *In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt - Wissen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.*

Bis auf die Zieldimension Meinungsbildung – Fertigkeiten lassen sich die Psychologischen Vorhersagen analog ableiten, weswegen an dieser Stelle auf deren Darstellung verzichtet wird. Sie können Anhang 1 entnommen werden.

Die PVn werden in statistische Hypothesen (SHn) überführt, die sich auf die Mittelwerte der AVn beziehen. Die erwartete statistische Interaktionshypothese für die Zieldimension Medieninhalt (MI) – Wissen (W) lautet (Hager, 2000b):

**SH1.1:**  $[\mu_{EG, N}(\text{MI-W}) - \mu_{EG, V}(\text{MI-W})] - [\mu_{KG, N}(\text{MI-W}) - \mu_{KG, V}(\text{MI-W})] > 0$

*Anmerkung:*  $\mu$  steht für den erwarteten Mittelwert. EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachtestwert, V für Vortestwert. MI-W steht für die abhängige Variable: Zieldimension Medieninhalt – Wissen.

Die vollständige Aufführung aller statistischen Hypothesen ist Anhang 2 zu entnehmen.

Für die qualitativ ausdifferenzierte Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten ergibt sich eine differenziertere Vorhersage. Hier werden zwei Aspekte der Urteilsbildung berücksichtigt: Die Ausgewogenheit der Urteilsbildung und die Gewichtung der einbezogenen Argumente. Von einem ausgewogenen Urteil soll dann gesprochen werden, wenn möglichst gleich viele der in der Geschichte genannten Argumente akzeptiert und abgelehnt werden, also wenn nicht alle vorgegeben Argumente akzeptiert oder abgelehnt

werden. Wird allein die Ausgewogenheit des Urteils als Zielgröße verwendet, würden alle die Schüler „gut abschneiden“, die bei jedem Argument die Mitte („stimme teils/ teils zu“ bzw. „lehne teils/ teils ab“) kennzeichnen würden. Aus diesem Grunde soll auch die Gewichtung der einbezogenen Argumente ausgewertet werden. Für die Auswertung der Gewichtung der einbezogenen Argumente werden die absoluten Beträge herangezogen, d.h. je höher der Wert, umso stärker haben die Schüler die Argumente gewichtet. Wenn die Schüler im Projekt lernen, ihre Argumentation mit verschiedenen Argumenten zu untermauern, so sollte sich bei der Experimentalgruppe vom Vor- zum Nachtest eine Erhöhung des Wertes für die Gewichtung der einbezogenen Argumente zeigen, d.h. es sollten weniger Schüler die mittlere Antwortkategorie („stimme teils/ teils zu“ bzw. „lehne teils/ teils ab“) ankreuzen. Bei der Kontrollgruppe sollte sich eine solche Veränderung dagegen nicht zeigen.

**PV 1.9:** *In der EG steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten (Gewichtung der einbezogenen Argumente) vom Vor- zum Nachtest an, die KG weist dagegen keine positive Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf. Der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten (Ausgewogenheit des Urteilens) steigt in der EG ebenfalls vom Vor- zum Nachtest an, die KG weist auch hier keine positive Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.*

Wenn die Vorhersage der Dimension Meinungsbildung (MB) – Fertigkeiten (F) zutrifft, sollte sich folgende statistische Interaktionshypothese bewähren:

**SH 1.9:**  $[\mu_{EG, N}(MB_{A-F}) - \mu_{EG, V}(MB_{A-F})] - [\mu_{KG, N}(MB_{A-F}) - \mu_{KG, V}(MB_{A-F})] > 0 \wedge$

$$[\mu_{EG, N}(MB_{G-F}) - \mu_{EG, V}(MB_{G-F})] - [\mu_{KG, N}(MB_{G-F}) - \mu_{KG, V}(MB_{G-F})] > 0$$

*Anmerkung:*  $\mu$  steht für den erwarteten Mittelwert. EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachtestwert, V für Vortestwert. MB-F steht für die Zieldimension Meinungsbildung – Fertigkeiten. A steht für die Ausgewogenheit des Urteils und G für die Gewichtung der einbezogenen Urteile.

Zur statistischen Prüfung dieses Befundmusters wird für jede Dimension eine zweifaktorielle Varianzanalyse (1. Faktor: Gruppe; 2. Faktor: Messzeitpunkt) mit Messwiederholung des zweiten Faktor realisiert. Trifft die aufgestellte Hypothese zu, dann sollte bei ein statistisch signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt resultieren (Irrtumswahrscheinlichkeit  $\alpha \leq .05$ ). Kommt es zu einem derartigen Interaktionseffekt, dann wird mit nachgeschalteten Mittelwertvergleichen (Tukey-Test) geprüft,

ob nicht ein anderes Befundmuster als das in der Hypothese formulierte aufgetreten ist. Widerspricht bereits das Befundmuster der Mittelwerte oder das der Varianzanalyse der hier formulierten Erwartung, so wird auf die weiterführende statistische Überprüfung verzichtet.

#### 8.4.2 Zur differentiellen Wirksamkeit

Die differentielle Wirksamkeit soll für die Schulform geprüft werden. Das Zutreffen folgender Psychologischen Hypothese (PH) wird erwartet: *Das Projekt ist für Schüler aller Schulformen gleich wirksam (PH 2).*

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden nur für die Projektteilnehmer (EG) die neun abhängigen Variablen (AV<sub>1</sub> bis AV<sub>9</sub>) herangezogen. Für die AV<sub>MI-W</sub> - hier exemplarisch dargestellt - ist vom Vor- zum Nachtest ein vergleichbarer Anstieg der Testwerte für Schüler aller drei Schulformen zu erwarten. Daraus ergibt sich folgende Psychologische Vorhersage (PV1.1):

**PV 2.1:** *Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt – Wissen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.*

Für die anderen acht Zieldimensionen lassen sich die Psychologischen Vorhersagen analog ableiten, weswegen an dieser Stelle auf deren Darstellung verzichtet wird. Sie sind Anhang 3 zu entnehmen.

Die PVn werden in statistische Hypothesen (SHn) überführt, die sich auf die Veränderungswerte (Differenz der Mittelwerte zwischen Vortest- und Nachtestwerten) der AVn beziehen. Die erwartete statistische Interaktionshypothese für die Zieldimension Medieninhalt (MI) – Wissen (W) lautet:

$$\mathbf{SH2.1:} \quad [\mu_{EG, G, N}(\text{MI-W}) - \mu_{EG, G, V}(\text{MI-W})] = [\mu_{EG, R, N}(\text{MI-W}) - \mu_{EG, R, V}(\text{MI-W})] = [\mu_{EG, RN, N}(\text{MI-W}) - \mu_{EG, RN, V}(\text{MI-W})]$$

*Anmerkung:*  $\mu$  steht für den erwarteten Mittelwert. EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachtestwert, V für Vortestwert. MI-W steht für die abhängige Variable: Zieldimension Medieninhalt – Wissen. G steht für Gymnasialschüler, R für Realschüler und RN für Schüler, die den Realschulabschluss nachholen.

Die vollständige Aufführung aller statistischen Hypothesen ist Anhang 4 zu entnehmen.

Für die Teilnehmer an den Projektwochen (Experimentalgruppe) werden für alle neun Dimension die Veränderungswerte (Differenz zwischen Vortest- und Nachtestwerten) einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit dem dreifach gestuften Faktor Schulform (Gymnasium, Realschule, Nachholer Realschule) unterzogen. Ziel dieser Analysen ist es zu prüfen, ob sich die Wirksamkeit der Projektwoche in Abhängigkeit von der Schulform systematisch unterscheidet. Zeigt sich in der Varianzanalyse ein auf dem 5%-Niveau statistisch signifikanter Haupteffekt für den Faktor „Schulform“, so wird mit dem Tukey-Test als Anschlussstest geprüft, zwischen welchen Schulformen die Unterschiede bedeutsam sind.

Über die gleiche methodische Vorgehensweise wird für die Experimentalgruppe zusätzlich und explorativ getestet, ob sich das Ausgangsniveau von Schülern verschiedenen Schulformen unterscheidet. Auf diese Weise ist es möglich abzuschätzen, ob die Wirksamkeit des Projektes nicht nur von der Schulform, sondern eventuell auch von dem Ausmaß der bereits vor der Projektdurchführung vorhandenen Medienkompetenzen abhängt.

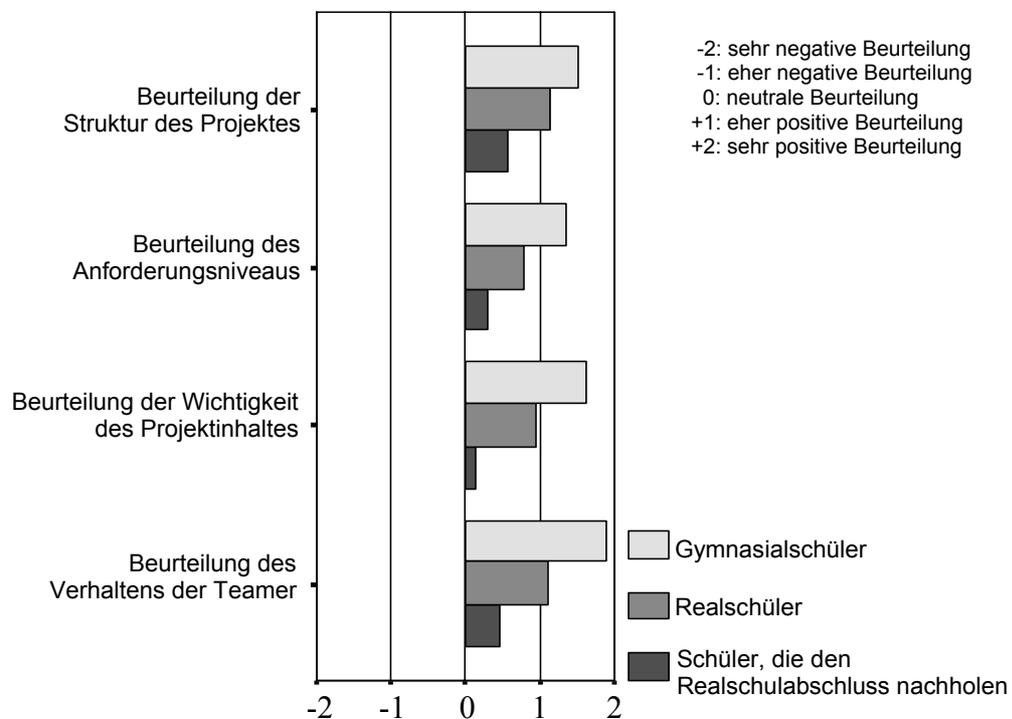
## **8.5 Ergebnisse**

In diesem Kapitel erfolgt die Dokumentation der Ergebnisse. Die Frage der Bedeutsamkeit der Ergebnisse für die Fragestellung wird in Kapitel 8.6 diskutiert. Zunächst wird die Bewertung des Projektes durch die Schüler vorgestellt (Abschnitt 8.5.1). Anschließend folgen die Ergebnisse zur Wirksamkeit des Projektes (Abschnitt 8.5.2) und danach die Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit (Abschnitt 8.5.3).

### **8.5.1 Beurteilung des Projektes durch die Schüler**

Den Fragebogen zur subjektiven Beurteilung des Projektes füllten insgesamt 90 Schüler aus (Deskriptive Daten in Anhang 5). Erfasst wurde mit je vier Items die Skalen (a) Zufriedenheit der Schüler mit der Strukturierung des Projektes, (b) mit dem Anforderungsniveau, (c) der Wichtigkeit der Projektinhalte und (d) dem Verhalten der „Teamer“. Für die jeweils vier zu einer Skala gehörenden Items wurde für jede Schulform der Mittelwert gebildet und nachfolgend graphisch abgebildet. Diese Mittelwerte für die

subjektive Beurteilung des Projektes können zwischen -2 (sehr negative Beurteilung) über 0 (neutrale Beurteilung) und +2 (sehr positive Beurteilung des Projektes) variieren. Dabei zeigen sich für alle vier Skalen positive Werte (Abbildung 16). Allerdings lassen sich für die einzelnen Schulformen deutliche Unterschiede in den Zufriedenheitswerten feststellen. Die Gymnasialschüler zeigen durchweg höhere mittlere Zufriedenheitswerte als die Realschüler, und diese wiederum höhere mittlere Zufriedenheitswerte als die Schüler, die den Realschulabschluss nachholen. Univariate Varianzanalysen weisen die Unterschiede für alle vier Skalen als signifikant aus. Das bedeutet, dass die Schüler je nach Schulform diese vier Projektaspekte unterschiedlich positiv beurteilen (Tabellen hierzu in Anhang 6)



**Abbildung 16: Beurteilung der formalen Projektaspekte**

Für die Items zur Zufriedenheit mit der Vermittlung der zentralen Projektziele wurden ebenfalls nach Schulform differenzierte Mittelwerte berechnet (Abbildung 17). Auch hier liegen die mittleren Zufriedenheitswerte durchgängig im positiven Bereich. Dabei zeigen die Gymnasialschüler höhere Werte als die Realschüler, und die wiederum höhere Werte als die Schüler, die den Realschulabschluss nachholen. Die univariaten Varianzanalysen weisen diese Unterschiede für die Items ‚Medieninhalt‘ und ‚Meinungsbil-

dung' als signifikant aus. Für das Item zur Wissensbeschaffung lassen sich statistisch keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen nachweisen (Tabellen hierzu in Anhang 7). Das bedeutet, dass die Schüler je nach Schulform unterschiedlicher Auffassung sind, in dem Projekt etwas darüber zu lernen, wie man kritisch mit Medieninhalten umgeht und wie man sich eine kritische Meinung zu Themen in den Fernsehnachrichten bildet.

Die Schüler aller Schulformen schätzen den Lernerfolg für sich als bedeutsam ein. Auch hier zeigen sich für die drei Schulformen Unterschiede im Ausmaß dieser Einschätzung. Die Gymnasialschüler geben mit 1,96 nahezu den Maximalwert an, die Realschüler liegen ebenfalls noch nahe am Maximalwert. Die Schüler, die den Realschulabschluss nachholen, schätzen den generellen Lerneffekt des Projektes zwar auch deutlich positiv ein, aber deutlich niedriger als die Schüler der beiden anderen Schulformen. Eine univariate Varianzanalyse weist diese Unterschiede als signifikant aus (Tabellen hierzu in Anhang 8).

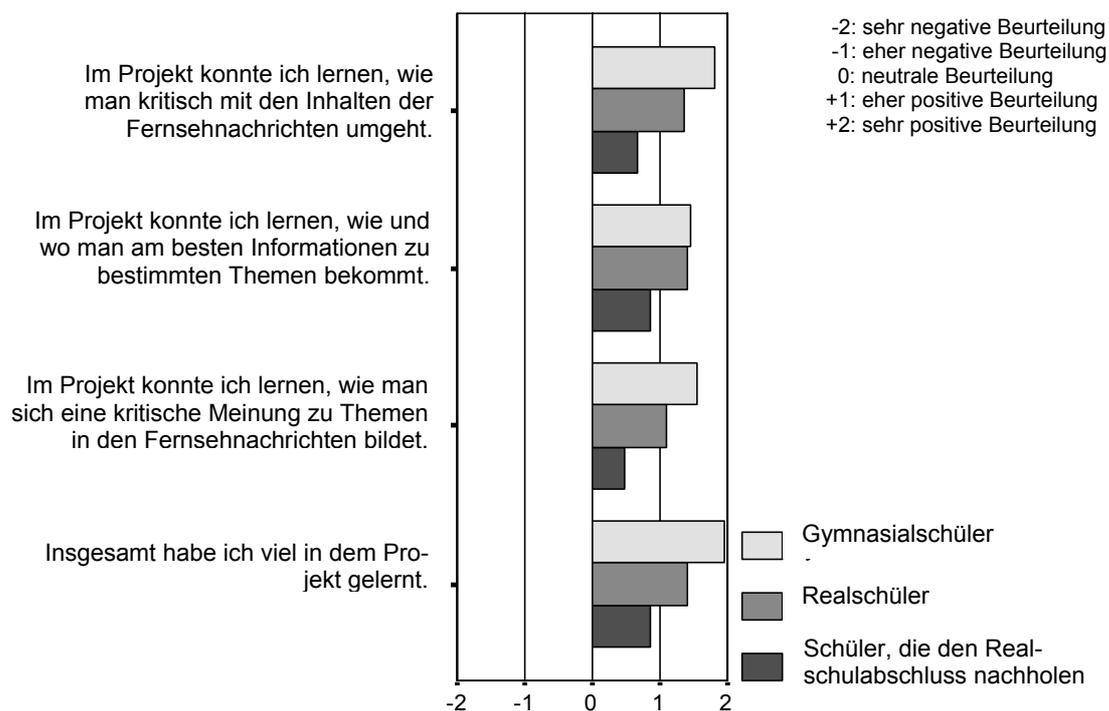


Abbildung 17: Beurteilung der Vermittlung der zentralen Projektinhalte und des Lernerfolges

Für die pädagogischen Nebenziele des Projektziele (Mitschüler von einer neuen Seite kennen lernen, Teamarbeit und Ängste im Umgang mit Autoritäten abbauen) lassen sich ähnliche differentielle Effekte nachweisen (Abbildung 18). Die Gymnasialschüler beurteilen das Projekt hinsichtlich der Erreichung dieser Ziele besser als die Realschüler, und die wiederum besser als die Schüler, die den Realschulabschluss nachholen. Univariate Varianzanalysen weisen die Unterschiede für die beiden Items ‚Mitschüler neu kennen gelernt‘ und ‚Teamarbeit‘ als signifikant aus. Für das Item ‚Ängste abbauen‘ lassen sich statistisch keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen nachweisen (Tabellen hierzu in Anhang 9).

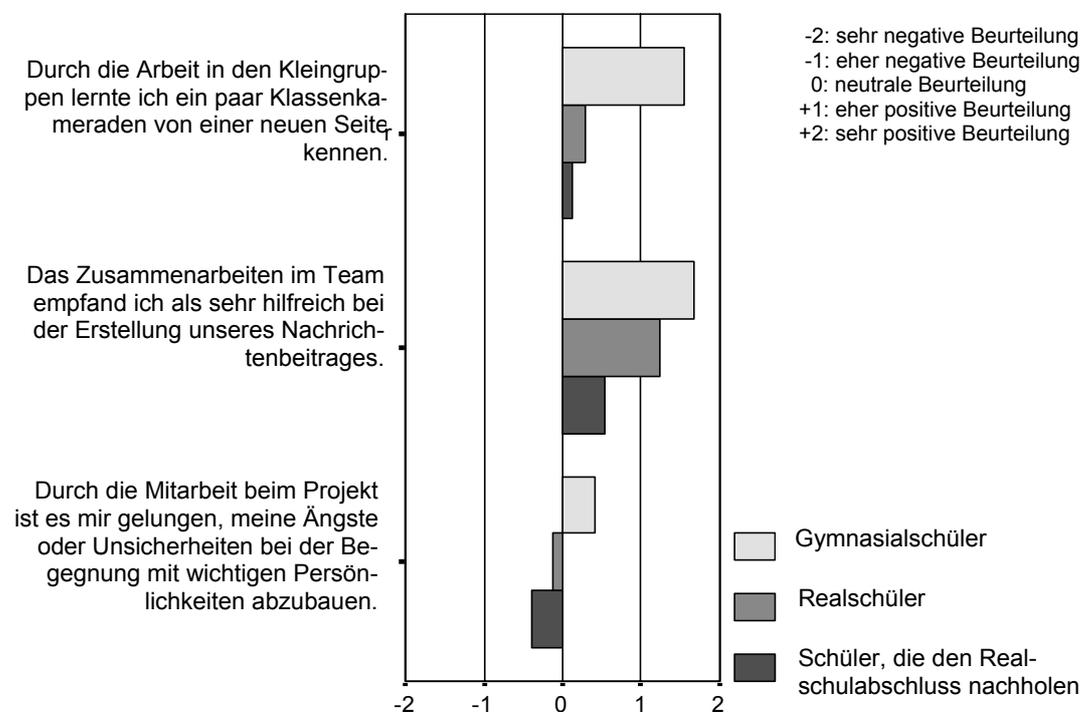


Abbildung 18: Beurteilung der Vermittlung der weniger zentralen Projektinhalte

Den Schluss dieses Fragebogens bildeten zwei offene Fragen. Hier konnten die Schüler die aus ihrer Sicht positiven bzw. verbesserungswürdigen Dinge benennen. In der folgenden Tabelle finden sich die häufigsten Stichworte der Schüler und deren prozentuale Häufigkeiten für das Item „Bitte nenne 3 Dinge, die Dir gut am Projekt gefallen haben!“. Es wird deutlich, dass insbesondere die Tätigkeiten die unmittelbar mit dem Drehen und der Verarbeitung des Filmmaterials zusammenhängen, die Live-Sendung und die selbständige Gruppenarbeit in Begleitung der „Teamer“ als positiv benannt werden.

„Bitte nenne 3 Dinge, die Dir gut am Projekt gefallen haben!“	Häufigkeit der Nennungen (in %)
Drehen	47,78
Teamarbeit	36,67
Teamer	27,78
Live-Sendung	18,89
Schneiden	17,78
Selbständig arbeiten	16,67
Thema finden / Recherche	10,00
Etwas Neues lernen	8,89
Pausen	8,89
Interviews	8,89
Umgang mit der Kamera- und Schneidetechnik	7,78
Einblick in journalistische Arbeitsweisen	7,78
Lockere Stimmung	7,78
Erfolge sehen	6,67

**Abbildung 19: Häufigkeit der Nennungen für Item „Bitte nenne 3 Dinge, die Dir gut am Projekt gefallen haben!“ (in %)**

In der gleichen Weise wurden die Schüler gefragt, was aus ihrer Sicht am Projekt verbessert werden könnte. Die häufigsten Stichworte und deren prozentuale Häufigkeit sind in Abbildung 20 aufgeführt. Am häufigsten wurde hier die hohe zeitliche Belastung angesprochen. Aus Sicht der Schüler könnte das Projekt über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden und/oder sollte weniger Stoff beinhalten. Daneben wurden auch

die längeren Leerlaufzeiten in der Projektwoche als verbesserungswürdig angesehen. Fasst man die Nennungen für die Erstellung des Schnittplanes und des Drehkonzepts zusammen, zeigt sich, dass eine Veränderung bei diesen planerischen Tätigkeiten aus Schülersicht erwünscht ist. Ebenso wird von einem Teil der Schüler (Realschüler und Schüler, die den Realschulabschluss nachholen) mehr Unterstützung durch die „Teamer“ als wünschenswert angesehen.

„Bitte nenne 3 Dinge, die noch verbessert werden können!“	Häufigkeit der Nennungen (in %)
Projekt auf 2 Wochen verteilen / kürzere Arbeitszeiten	38,89
Mehr Pausen	26,67
Organisation des Projektes (keine Leerlaufzeiten)	14,44
Teamer (v.a. mehr Unterstützung)	12,22
Weniger Stoff behandeln	10,00
Schneiden	7,78
Schnittplan	6,67
Drehkonzept	6,67
Gruppenarbeit / Gruppe sollte man wechseln können	5,56

Abbildung 20: Häufigkeit der Nennungen für Item „Bitte nenne 3 Dinge, die noch verbessert werden können!“ (in %)

### 8.5.2 Zur Wirksamkeit

In diesem Teil der Ergebnisdokumentation werden die Daten der beiden Gruppen (EG, KG) zu den beiden Messzeitpunkten miteinander verglichen. Zur statistischen Prüfung des erwarteten Ergebnismusters wird für jede Dimension eine zweifaktorielle Varianzanalyse (Gruppe x Messzeitpunkt) durchgeführt und geprüft, ob es zu einer signifikanten Interaktion zwischen den beiden Faktoren kommt. Die Ergebnisse der entsprechenden Testbefunde befinden sich in Anhang 10. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die mittleren Summenwerte für alle Dimensionen des Fragebogens so transformiert, dass der Minimalwert „0“ und der Maximalwert „5“ beträgt.

---

Ergebnisse zu den Wissensdimensionen

---


### **Medieninhalt – Wissen (Abbildung 21a)**

Abbildung 21a veranschaulicht den Wissenszuwachs im Bereich Medieninhalt bei der Experimentalgruppe. Das Wissen der Kontrollgruppe im Bereich Medieninhalt bleibt dagegen auf dem Niveau des Vortestes. In der statistischen Hypothesenprüfung wird der Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt statistisch signifikant [ $F(1,99) = 28.80, \alpha < .05$ ]. Anschließende Mittelwertsvergleiche bestätigen die formulierte Wirksamkeitshypothese. D.h. bei Schülern, die am Projekt teilgenommen haben, kann eine Zunahme des Wissens im Bereich Medieninhalt nachgewiesen werden, bei Schülern der Kontrollgruppe erwartungskonform nicht.

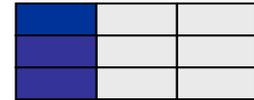
### **Wissensbeschaffung – Wissen (Abbildung 21b)**

Abbildung 21b ist der Wissenszuwachs im Bereich Wissensbeschaffung bei der Experimentalgruppe und die Wissensstagnation der Kontrollgruppe zu entnehmen. In der statistischen Hypothesenprüfung wird der Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt als signifikant ausgewiesen [ $F(1,104) = 10.11, \alpha < .05$ ]. Wie die anschließenden Mittelwertsvergleichen bestätigten, bedeutet dies, dass bei den Schülern, die am Projekt teilgenommen haben, eine Zunahme des Wissens im Bereich Wissensbeschaffung nachweisbar ist, nicht aber bei den Personen der Kontrollgruppe.

### **Meinungsbildung – Wissen (Abbildung 21c)**

Abbildung 21c zeigt, dass auch bei dieser Zieldimension die Mittelwertsrelationen mit der allgemeinen Wirksamkeitshypothese übereinstimmen. Auch der Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt wird signifikant [ $F(1,107) = 3.37, \alpha < .05$ ]. Die anschließenden Mittelwertsvergleiche zeigen, dass bei den Schülern, die am Projekt teilgenommen haben, eine Zunahme des Wissens im Bereich Meinungsbildung stattgefunden hat, bei der Kontrollgruppe dagegen erwartungskonform nicht.

Weitere Ergebnisse zu den Wissensdimensionen



	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )									
(a) Medienin- halt	<table border="1"> <caption>Data for (a) Medieninhalt</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~1.8</td> <td>~2.8</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~1.9</td> <td>~1.9</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert	EG	~1.8	~2.8	KG	~1.9	~1.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,99) = 28.80</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert									
EG	~1.8	~2.8									
KG	~1.9	~1.9									
(b) Wissens- beschaffung	<table border="1"> <caption>Data for (b) Wissensbeschaffung</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~2.3</td> <td>~3.0</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~2.4</td> <td>~2.4</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert	EG	~2.3	~3.0	KG	~2.4	~2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,104) = 10.11</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert									
EG	~2.3	~3.0									
KG	~2.4	~2.4									
(c) Meinungs- bildung	<table border="1"> <caption>Data for (c) Meinungsbildung</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~2.9</td> <td>~3.8</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~2.9</td> <td>~2.8</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert	EG	~2.9	~3.8	KG	~2.9	~2.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,107) = 3.37</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert									
EG	~2.9	~3.8									
KG	~2.9	~2.8									

Abbildung 21: Ergebnisse zur Wirksamkeit des Projektes in der Wissensdimension

---

**Ergebnisse zu den Fertigungsdimensionen**

---

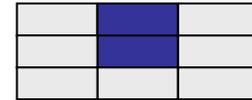

**Medieninhalt – Fertigkeiten (Abbildung 22a)**

Abbildung 22a weist für die Experimentalgruppe einen kleinen Anstieg der mittleren Testwerte auf, bei der Kontrollgruppe ist dagegen eine numerisch geringe Einbuße zu beobachten. Der Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt erweist sich als statistisch signifikant [ $F(1,111) = 2.93, \alpha < .05$ ]. Anschließende Mittelwertsvergleiche zeigen, dass die Veränderungen in beiden Gruppen für sich genommen nicht statistisch bedeutsam ausfallen. Der Interaktionseffekt wird nur deshalb signifikant, weil die Tendenzen in beiden Gruppen gegenläufig ausfallen. Der Vorteil der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe bei der Identifikation veröffentlichter Informationsquellen und bei der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Meldungen hat sich somit bedingt bestätigt.

**Wissensbeschaffung – Fertigkeiten (Abbildung 22b)**

Die Mittelwerte für die Experimentalgruppe verändern sich vom Vor- zum Nachtest nur unwesentlich. Auch die Abnahme des Mittelwertes in der Kontrollgruppe vom Vor- zum Nachtest ist nur minimal. Wie Abbildung 22b bereits vermuten lässt, erweist sich die Interaktion Gruppe x Messzeitpunkt als nicht signifikant [ $F(1,106) = 0.19, \alpha > .05$ ]. Das bedeutet, dass die Experimentalgruppe nicht vom Projekt profitieren kann und nach dem Projekt eine der Kontrollgruppe vergleichbare Leistung zeigt.

Weitere Ergebnisse zu den Fertigungsdimensionen



	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )
(a) Medieninhalt	<p>Detailed description: A bar chart with a y-axis from 0 to 5. The x-axis has two groups: EG and KG. For each group, there are two bars: a light gray bar for 'Vortestwert' and a dark gray bar for 'Nachttestwert'. For EG, the Vortestwert is approximately 3.4 and the Nachttestwert is approximately 3.5. For KG, the Vortestwert is approximately 3.8 and the Nachttestwert is approximately 3.6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,111) = 2.93</math></li> </ul>
(b) Wissensbeschaffung	<p>Detailed description: A bar chart with a y-axis from 0 to 5. The x-axis has two groups: EG and KG. For each group, there are two bars: a light gray bar for 'Vortestwert' and a dark gray bar for 'Nachttestwert'. For EG, the Vortestwert is approximately 2.8 and the Nachttestwert is approximately 2.8. For KG, the Vortestwert is approximately 3.0 and the Nachttestwert is approximately 3.0.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nein</li> </ul>

Abbildung 22: Ergebnisse zur Wirksamkeit des Projektes in der Fertigungsdimension

Weitere Ergebnisse zu den Fertigungsdimensionen

	1	

In der Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten wurden zwei Aspekte betrachtet: die Ausgewogenheit des Urteils und die Gewichtung der einbezogenen Argumente. Von einem ausgewogenen Urteil wird dann gesprochen, wenn bei der Beurteilung der vorgegebenen Argumente möglichst gleich viele Argumente akzeptiert und abgelehnt werden, also wenn nicht alle vorgegebenen Argumente akzeptiert oder abgelehnt werden. Eine ausgewogene Urteilsbildung zeigt sich in dieser Untersuchung in einem Wert nahe Fünf. Das bedeutet, je näher der Wert gegen Fünf tendiert, desto ausgewogener ist die Urteilsbildung. Vom Vor- zum Nachtest sollte sich bei der Experimentalgruppe eine Erhöhung der Werte zeigen. Die Kontrollgruppe sollte sich dagegen keine bzw. höchstens eine geringere Veränderung der Werte aufweisen. Abbildung 23 zeigt allerdings genau das umgekehrte Bild. Bei der Kontrollgruppe ist eine größere Verringerung des Testwertes zu beobachten als bei der Experimentalgruppe. Auf eine statistische Hypothesenprüfung kann deshalb verzichtet werden.

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )
Meinungsbildung Ausgewogenheit	<p>The bar chart displays mean values on a scale from 0 to 5. For the EG group, the Vortestwert is approximately 3.7 and the Nachtestwert is approximately 3.8. For the KG group, the Vortestwert is approximately 4.1 and the Nachtestwert is approximately 4.5. A legend indicates that light gray bars represent 'Vortestwert' and dark gray bars represent 'Nachtestwert'.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>

Abbildung 23: Ergebnis für die Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten (Ausgewogenheit des Urteils)

---

 Weitere Ergebnisse zu den Fertigkeitendimensionen
 

---

	1	

Wird allein die Ausgewogenheit des Urteils als Zielgröße verwendet, würden alle die Schüler „gut abschneiden“, die bei jedem Argument die Mitte („stimme teils/ teils zu“ bzw. „lehne teils/ teils ab“) kennzeichnen würden. Aus diesem Grunde soll auch die Gewichtung der einbezogenen Argumente ausgewertet werden. Für die Auswertung der Gewichtung der einbezogenen Argumente wurden die absoluten Beträge herangezogen, d.h. je höher der Wert ist, umso stärker haben die Schüler die Argumente gewichtet. Wenn die Schüler durch das Projekt lernen, ihre Argumentation mit verschiedenen Argumenten zu untermauern, so sollte sich bei der Experimentalgruppe vom Vor- zum Nachtest eine Erhöhung des Wertes für die Gewichtung der einbezogenen Argumente zeigen, d.h. es sollten weniger Schüler die mittlere Antwortkategorie („stimme teils/ teils zu“ bzw. „lehne teils/ teils ab“) ankreuzen. Bei der Kontrollgruppe sollte sich eine solche Veränderung dagegen nicht zeigen. In Abbildung 24 ist ersichtlich, dass sich auch hier das erwartete Befundmuster nicht zeigt, so dass wiederum auf die gerichteten Mittelwertsvergleiche verzichtet werden kann.

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )									
Meinungs- bildung Gewichtung	<table border="1"> <caption>Data for Abbildung 24: Mean values for 'Meinungsbildung Gewichtung'</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~2.8</td> <td>~2.7</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~3.0</td> <td>~2.7</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert	EG	~2.8	~2.7	KG	~3.0	~2.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert									
EG	~2.8	~2.7									
KG	~3.0	~2.7									

Abbildung 24: Ergebnis für die Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten (Gewichtung der Argumente)

---

**Ergebnisse zu den Einstellungsdimensionen**

---


**Medieninhalt – Einstellungen (Abbildung 25a)**

Abbildung 25a zeigt, dass sich erwartungswidrig bei der Experimentalgruppe hinsichtlich der Einstellungen gegenüber Medieninhalten keine Erhöhung vom Vortest zum Nachtest ergibt. Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Kontrollgruppe. Da bereits dieses Befundmuster der Erwartung widerspricht, kann auf eine statistische Prüfung verzichtet werden. Das bedeutet, dass in der Untersuchung keine Einstellungsänderung hinsichtlich einzelner Qualitätsmerkmale von Nachrichten bzw. journalistischem Arbeiten festgestellt werden konnte.

**Meinungsbildung – Einstellung (Abbildung 25c)**

Wie in Abbildung 25c ersichtlich, ist bei der Experimentalgruppe ebenso wie bei der Kontrollgruppe ein kleiner Anstieg der Testwerte zu beobachten. Dieses Ergebnis widerspricht dem erwarteten Befundmuster, da dieser Anstieg in der Kontrollgruppe numerisch größer als in der Experimentalgruppe ist. Deswegen kann hier auf die statistische Prüfung verzichtet werden. Das bedeutet, dass sich in dieser Einstellungsdimension der Medienkompetenz die allgemeine Wirksamkeitshypothese nicht bestätigt hat.

Weitere Ergebnisse zu den Einstellungsdimensionen


	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )
(a) Medieninhalt	<p>The bar chart for 'Medieninhalt' shows mean values on a scale of 0 to 5. For the EG group, the Vortestwert is approximately 3.8 and the Nachtestwert is approximately 3.7. For the KG group, the Vortestwert is approximately 3.9 and the Nachtestwert is approximately 3.8. The legend indicates that light gray bars represent 'Vortestwert' and dark gray bars represent 'Nachtestwert'.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>
(b) Wissensbeschaffung	Nicht ausgewertet aufgrund unzureichender Reliabilitätswerte	
(c) Meinungsbildung	<p>The bar chart for 'Meinungsbildung' shows mean values on a scale of 0 to 5. For the EG group, the Vortestwert is approximately 2.8 and the Nachtestwert is approximately 2.9. For the KG group, the Vortestwert is approximately 2.6 and the Nachtestwert is approximately 2.8. The legend indicates that light gray bars represent 'Vortestwert' and dark gray bars represent 'Nachtestwert'.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>

Abbildung 25: Ergebnisse zur Wirksamkeit des Projektes in der Einstellungsdimension

### 8.5.3 Zur differentiellen Wirksamkeit

In diesem Ergebnisteil werden nur die Daten der Experimentalgruppe herangezogen. Es wird für jede Zieldimension geprüft, ob sich ein systematischer Einfluss der Schulform auf die Wirksamkeit nachweisen lässt. Die vollständigen Ergebnisse der statistischen Prüfung befinden sich in Anhang 11 (Differentieller Effekt der Schulform) und Anhang 12 (Differentieller Effekt für das Ausgangsniveau).

---

 Differentielle Ergebnisse zu den Wissensdimensionen
 

---


**Medieninhalt – Wissen (Abbildung 26a)**

Die für die Experimentalgruppe nach Schulform differenzierte Analyse zeigt, dass sich die Schulformen hinsichtlich des Ausgangsniveaus nicht nennenswert unterscheiden [ $F(2,68) = 2.75, \alpha > .05$ ]. Allerdings kann ein bedeutsamer Unterschied im Wissenszuwachs in Abhängigkeit von der Schulform nachgewiesen werden [ $F(2,68) = 10.90, \alpha < .05$ ]. Die anschließenden Mittelwertsvergleiche belegen, dass die Gymnasialschüler im Vergleich zu den Realschülern signifikant mehr lernen. Die Realschüler und die Schüler, die den Realschulabschluss nachholen, lernen (statistisch gesehen) gleich viel in dem Projekt.

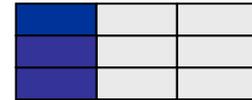
**Wissensbeschaffung – Wissen (Abbildung 26b)**

Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied im Ausgangsniveau zwischen den Schüler der drei Schulformen [ $F(2,75) = 4.63, \alpha < .05$ ]. Ein post-hoc-Vergleich (Tukey) belegt, dass die Gymnasialschüler schon im Ausgangsniveau deutlich den Realschülern überlegen sind. Auch hinsichtlich des Wissenszuwachses kann aus Abbildung 26(b) ein tendenziell höherer Wissenszuwachs bei den Gymnasialschülern abgelesen werden. In der statistischen Prüfung erweist sich dieser Unterschied jedoch als nicht signifikant [ $F(2,75) = 0.60, \alpha > .05$ ]. Das bedeutet, dass die Gymnasialschüler ihren Wissensvorsprung nicht für einen bedeutsam größeren Wissenszuwachs nutzen konnten.

**Meinungsbildung – Wissen (Abbildung 26c)**

Die Aufschlüsselung der Daten der Experimentalgruppe nach der Schulform zeigt einen signifikanten Unterschied für das Ausgangsniveau der Schüler der drei Schulformen [ $F(2,76) = 7.60, \alpha < .05$ ]. Der Anschlussstest zeigt, dass die Gymnasialschüler den Realschülern überlegen sind. Hinsichtlich des Wissenszuwachses kann kein Unterschied zwischen den Schülern der drei Schulformen nachgewiesen werden; Schüler der drei Schulformen lernen statistisch gesehen in etwa gleich viel im Projekt [ $F(2,76) = 1.63, \alpha > .05$ ].

Weitere differentielle Ergebnisse zu den Wissensdimensionen



	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Effekt der Schulform für Ausgangsniveau und Differenz der Testwerte (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )																
(a) Medieninhalt	<table border="1"> <caption>Data for Chart (a): Medieninhalt</caption> <thead> <tr> <th>Schulform</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG - Gymn.</td> <td>2.0</td> <td>4.0</td> <td>2.0</td> </tr> <tr> <td>EG - Real</td> <td>1.8</td> <td>2.5</td> <td>0.7</td> </tr> <tr> <td>EG - Real/Nach</td> <td>1.5</td> <td>2.5</td> <td>1.0</td> </tr> </tbody> </table>	Schulform	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	EG - Gymn.	2.0	4.0	2.0	EG - Real	1.8	2.5	0.7	EG - Real/Nach	1.5	2.5	1.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für die <b>Differenz der Testwerte</b> <math>F(2,68) = 10.90</math></li> </ul>
Schulform	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
EG - Gymn.	2.0	4.0	2.0															
EG - Real	1.8	2.5	0.7															
EG - Real/Nach	1.5	2.5	1.0															
(b) Wissensbeschaffung	<table border="1"> <caption>Data for Chart (b): Wissensbeschaffung</caption> <thead> <tr> <th>Schulform</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG - Gymn.</td> <td>2.7</td> <td>3.5</td> <td>0.8</td> </tr> <tr> <td>EG - Real</td> <td>2.0</td> <td>2.7</td> <td>0.7</td> </tr> <tr> <td>EG - Real/Nach</td> <td>2.4</td> <td>3.0</td> <td>0.6</td> </tr> </tbody> </table>	Schulform	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	EG - Gymn.	2.7	3.5	0.8	EG - Real	2.0	2.7	0.7	EG - Real/Nach	2.4	3.0	0.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,75) = 4.63</math></li> </ul>
Schulform	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
EG - Gymn.	2.7	3.5	0.8															
EG - Real	2.0	2.7	0.7															
EG - Real/Nach	2.4	3.0	0.6															
(c) Meinungsbildung	<table border="1"> <caption>Data for Chart (c): Meinungsbildung</caption> <thead> <tr> <th>Schulform</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG - Gymn.</td> <td>3.5</td> <td>4.0</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>EG - Real</td> <td>2.5</td> <td>2.7</td> <td>0.2</td> </tr> <tr> <td>EG - Real/Nach</td> <td>2.8</td> <td>2.8</td> <td>0.0</td> </tr> </tbody> </table>	Schulform	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	EG - Gymn.	3.5	4.0	0.5	EG - Real	2.5	2.7	0.2	EG - Real/Nach	2.8	2.8	0.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,76) = 7.60</math></li> </ul>
Schulform	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
EG - Gymn.	3.5	4.0	0.5															
EG - Real	2.5	2.7	0.2															
EG - Real/Nach	2.8	2.8	0.0															

Abbildung 26: Ergebnisse für die differenzierte Wirksamkeit der Wissensdimensionen

---

 Differentielle Ergebnisse zu den Fertigkeiten
 

---


**Medieninhalt – Fertigkeiten (Abbildung 27a)**

Bei dieser Fertigungs-Dimension unterscheiden sich die Schüler der drei Schulformen bereits deutlich hinsichtlich des Ausgangsniveaus [ $F(2,79) = 8.46, \alpha < .05$ ]. Dabei erweisen sich die Gymnasialschüler gegenüber den Realschüler als überlegen. Das Ausgangsniveau der Realschüler und der Schüler, die den Realschulabschluss nachholen, ist vergleichbar. Die Änderung der Testleistung unterscheidet sich in allen drei Gruppen nicht voneinander [ $F(2,79) = 1.02, \alpha > .05$ ]. Alle drei Gruppen verändern ihre entsprechenden Fertigkeiten im Projekt hinsichtlich dieser Dimension kaum.

**Wissensbeschaffung – Fertigkeiten (Abbildung 27b)**

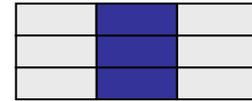
Die nach Schulformen differenzierte Aufschlüsselung der Daten der Experimentalgruppe zeigt, dass es keine Unterschiede zwischen den drei betrachteten Schulformen gibt, weder hinsichtlich des Ausgangsniveaus [ $F(2,75) = 1.46, \alpha > .05$ ] noch hinsichtlich der Veränderung der Werte vom Vor- zum Nachtest [ $F(2,75) = 0.32, \alpha > .05$ ].

**Meinungsbildung – Fertigkeit (Ausgewogenheit des Urteils) (Abbildung 27c)**

Die nach Schulformen differenzierte Analyse der Ausgewogenheit des Urteils weder bei den Ausgangswerten [ $F(2,68) = 0.12, \alpha > .05$ ] noch bei der Änderung der Testwerte [ $F(2,68) = 0.83, \alpha > .05$ ] statistisch bedeutsame Unterschiede.

**Meinungsbildung – Fertigkeit (Gewichtung der Argumente) (Abbildung 27d)**

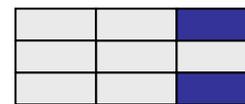
Die nach Schulformen differenzierte Betrachtung der Gewichtung der einbezogenen Argumente zeigt, dass sich die Schülergruppen hinsichtlich des Ausgangsniveaus voneinander unterscheiden. In der statistischen Prüfung wird dieser Unterschied als signifikant ausgewiesen [ $F(2,68) = 4.14, \alpha < .05$ ]. Ein angeschlossener Tukey-Test zeigt, dass die Gymnasialschüler den Schülern, die den Realschulabschluss nachholen, im Ausgangsniveau bedeutsam überlegen sind. In der Veränderung der Testwerte unterscheiden sich die Schüler aller drei Schulformen nicht voneinander [ $F(2,68) = 0.35, \alpha > .05$ ].



Weitere differentielle Ergebnisse zu den Fertigungsdimensionen

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Effekt der Schulform für Ausgangsniveau und Differenz der Testwerte (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )																
(a) Medieninhalt	<p>Legend: ■ Vortestwert ■ Nachtestwert □ Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for Chart (a)</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG - Gymn.</td> <td>~3.8</td> <td>~3.8</td> <td>~0.2</td> </tr> <tr> <td>EG - Real</td> <td>~3.0</td> <td>~3.2</td> <td>~0.2</td> </tr> <tr> <td>EG - Real/Nach</td> <td>~3.5</td> <td>~3.2</td> <td>~0.2</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	EG - Gymn.	~3.8	~3.8	~0.2	EG - Real	~3.0	~3.2	~0.2	EG - Real/Nach	~3.5	~3.2	~0.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,79) = 8.46</math></li> </ul>
Category	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
EG - Gymn.	~3.8	~3.8	~0.2															
EG - Real	~3.0	~3.2	~0.2															
EG - Real/Nach	~3.5	~3.2	~0.2															
(b) Wissensbeschaffung	<p>Legend: ■ Vortestwert ■ Nachtestwert □ Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for Chart (b)</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG - Gymn.</td> <td>~3.0</td> <td>~3.0</td> <td>~0.0</td> </tr> <tr> <td>EG - Real</td> <td>~2.5</td> <td>~2.5</td> <td>~0.0</td> </tr> <tr> <td>EG - Real/Nach</td> <td>~2.8</td> <td>~2.5</td> <td>~0.2</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	EG - Gymn.	~3.0	~3.0	~0.0	EG - Real	~2.5	~2.5	~0.0	EG - Real/Nach	~2.8	~2.5	~0.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>
Category	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
EG - Gymn.	~3.0	~3.0	~0.0															
EG - Real	~2.5	~2.5	~0.0															
EG - Real/Nach	~2.8	~2.5	~0.2															
(c) Meinungsbildung Ausgewogenheit	<p>Legend: ■ Vortestwert ■ Nachtestwert □ Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for Chart (c)</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG - Gymn.</td> <td>~3.5</td> <td>~3.8</td> <td>~0.2</td> </tr> <tr> <td>EG - Real</td> <td>~3.5</td> <td>~3.5</td> <td>~0.0</td> </tr> <tr> <td>EG - Real/Nach</td> <td>~3.5</td> <td>~3.5</td> <td>~0.0</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	EG - Gymn.	~3.5	~3.8	~0.2	EG - Real	~3.5	~3.5	~0.0	EG - Real/Nach	~3.5	~3.5	~0.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>
Category	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
EG - Gymn.	~3.5	~3.8	~0.2															
EG - Real	~3.5	~3.5	~0.0															
EG - Real/Nach	~3.5	~3.5	~0.0															
(d) Meinungsbildung Gewichtung	<p>Legend: ■ Vortestwert ■ Nachtestwert □ Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for Chart (d)</caption> <thead> <tr> <th>Category</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG - Gymn.</td> <td>~3.0</td> <td>~3.0</td> <td>~0.0</td> </tr> <tr> <td>EG - Real</td> <td>~2.8</td> <td>~2.8</td> <td>~0.0</td> </tr> <tr> <td>EG - Real/Nach</td> <td>~2.2</td> <td>~2.0</td> <td>~0.2</td> </tr> </tbody> </table>	Category	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	EG - Gymn.	~3.0	~3.0	~0.0	EG - Real	~2.8	~2.8	~0.0	EG - Real/Nach	~2.2	~2.0	~0.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,68) = 4.14</math></li> </ul>
Category	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
EG - Gymn.	~3.0	~3.0	~0.0															
EG - Real	~2.8	~2.8	~0.0															
EG - Real/Nach	~2.2	~2.0	~0.2															

Abbildung 27: Ergebnisse für die differenzierte Wirksamkeit der Fertigungsdimensionen



Differentielle Ergebnisse zu den Einstellungsdimensionen

**Medieninhalt – Einstellungen (Abbildung 28a)**

Abbildung 28a zeigt, dass sich die Schüler der drei Schulformen hinsichtlich des Ausgangsniveaus unterscheiden [ $F(2,75) = 7.31, \alpha < .05$ ]. Die Gymnasialschüler zeigen deutlich bessere Werte als die Schüler der anderen beiden Schulformen. Für die Performanzänderung [ $F(2,75) = 2.12, \alpha > .05$ ] lassen sich keine differentielle Effekte finden. Das bedeutet, dass sich bei den Schülern unabhängig von der Schulform keine bedeutsamen Einstellungsänderungen ergeben.

**Meinungsbildung – Einstellung (Abbildung 28c)**

Betrachtet man die Werte der Experimentalgruppe differenziert nach Schulform, zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich des Niveaus der Ausgangswerte [ $F(1,20) = 0.85, \alpha > .05$ ] und der Performanzänderung [ $F(1,20) = 1.05, \alpha > .05$ ].

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Effekt der Schulform für Ausgangsniveau und Differenz der Testwerte (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )
(a) Medieninhalt		<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,75) = 7.31</math></li> </ul>
(b) Wissensbeschaffung	Nicht ausgewertet aufgrund unzureichender Reliabilitätswerte	
(c) Meinungsbildung		<ul style="list-style-type: none"> <li>nein</li> </ul>

Abbildung 28: Ergebnisse für die differenzierte Wirksamkeit der Einstellungsdimensionen

## 8.6 Zwischenbilanz und Überlegungen für das weitere Evaluationsvorhaben

Die im vorigen Abschnitt dargestellten Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase bildeten die Grundlage für den Ergebnisworkshop im Mai 2003 mit den Vertretern der LPR Hessen und den Projektautoren. Vorrangiges Ziel dieses Evaluationsvorhabens ist die Prüfung der Wirksamkeit des Projektes. Darüber hinaus hat diese Evaluation auch die Aufgabe, gegebenenfalls die Qualität des Projektes zu erhöhen. Deshalb wurden im Ergebnisworkshop auch qualitätssteigernde Modifizierungen des Projektes angeregt und gemeinsam Vereinbarungen über das weitere Vorgehen getroffen.

Im Rahmen dieser Zwischenbilanz werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse zur Wirksamkeit und zur differentiellen Wirksamkeit dargestellt, bevor die gemeinsam vereinbarten Modifizierungen dokumentiert werden.

### 8.6.1 Zur Wirksamkeit des Projektes

Für vier der acht zuverlässig erfassten Dimensionen der Medienkompetenz kann die erwartete Wirksamkeit statistisch nachgewiesen werden (vgl. Abbildung 29). Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass der Wirksamkeitsnachweis bei der Dimension Medieninhalt - Fertigkeiten auch auf einen Leistungsabfall in der Kontrollgruppe zurückzuführen ist. Für das Feld Wissensbeschaffung - Einstellungen wurde aufgrund der ungenügenden psychometrischen Eigenschaften keine Auswertung der Daten vorgenommen.

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Medieninhalt	+	(+)	-
Wissensbeschaffung	+	-	nicht ausgewertet
Meinungsbildung	+	-	-

Abbildung 29: Zusammenfassende Ergebnisdarstellung zu den Dimensionen der Medienkompetenz

Im Bereich Wissensvermittlung kann das Projekt in den drei inhaltlichen Zielbereichen als wirksam betrachtet werden. Unter der Voraussetzung der inhaltlichen Validität kann somit festgehalten werden, dass das Wissen, das vermittelt werden soll, tatsächlich im Projekt vermittelt wird. Im Bereich der Vermittlung von Fertigkeiten können teilweise Veränderungstendenzen in der erwarteten Richtung aufgezeigt werden. Lediglich im

Einstellungsbereich widerspricht das Befundmuster den Erwartungen. Damit hat sich die PH 1, Schüler, die am Projekt teilnehmen, steigern ihre Medienkompetenz, nur bedingt bewährt.

Der fehlende Nachweis für die Wirksamkeit des Projektes in den Fertigungs- und Einstellungsbereichen lässt sich nicht einfach mit der Nicht-Wirksamkeit des Projektes erklären. Die Ursachen für den fehlenden Wirksamkeitsnachweis können vielfältig begründet sein. Ein Grund dafür könnte beispielsweise in der realisierten Evaluationsmethodik zu suchen sein. Die Analysen zur Reliabilität des neu entwickelten Instrumentes deuten darauf hin, dass einzelne Skalen, insbesondere die Skala Wissensbeschaffung – Einstellungen aber auch die Skala Wissensbeschaffung – Fertigkeiten weiter verbesserungswürdig sind. Zu überlegen ist, ob durch eine konkretere Zieldefinition die Items so modifiziert werden können, dass eine bessere Übereinstimmung mit den Projekthinhalten erreicht wird.

Ein anderer Grund für den fehlenden Nachweis der Wirksamkeit im Fertigungs- und Einstellungsbereich liegt möglicherweise im Kern der beiden Aspekte selbst. Einstellungsänderungen zeigen sich meist erst nach einer längeren „Inkubationszeit“. Dies könnte mit einem dritten Messzeitpunkt, einem sog. Follow-up zwei bis drei Monaten nach Projektende erfasst werden. Dass Einstellungsänderungen im Bereich des kritischen Umganges mit Informationssendungen prinzipiell möglich sind, zeigt die Arbeit von Nestmann (1980).

Insbesondere für den Erwerb von kognitiven Fertigkeiten ist aus der Literatur die gute Wirksamkeit des entdeckenden Lernens, das in dem hier evaluierten Projekt dominiert, bekannt. Allerdings sind mit dieser Lehrform auch bestimmte Risiken verbunden. Beispielsweise entdecken die Schüler ohne Hilfestellung nicht alles Wissen oder alle Strategien von selbst. Gleichfalls ist bekannt, dass beim entdeckenden Lernen teilweise viel mehr Zeit benötigt wird, als beispielsweise durch direkte Instruktion (McCormick & Pressley, 1997). Angesichts des Wunsches der Projektteilnehmer nach mehr Zeit bzw. weniger Inhalten und mehr Unterstützung durch die Teamer bietet sich hier ein Ansatzpunkt für eine mögliche Projektoptimierung.

Aus der neueren Literatur lässt sich ebenso ableiten, dass eine ausschließliche Anwendung des entdeckenden Lernens einer selbst auferlegten Beschränkung in der Anwendung der didaktischen Mittel gleichkommt. Eine Reihe von Autoren fordern deshalb, in

der Praxis eine Vielzahl verschiedener Lehrmethoden einzusetzen (z.B. Neber, 1999; VanLehn, 1996; Weinert, 1998). VanLehn (1996) beispielsweise schlägt für die Vermittlung kognitiver Fertigkeiten ein abgestuftes Vorgehen vor, dessen wesentliche Züge auch bei anderen Autoren zu finden sind:

- In der Anfangsphase des Kompetenzerwerbs erfolgt die Präsentation von bereichsspezifischem Wissen (Begriffe, Kategorien, Regeln, u.ä.) durch expositorisches Lehren.
- Für die weitere Transformation des Wissens in bereichsspezifisch nutzbare Fertigkeiten kann das entdeckende Lernen eingesetzt werden. Dabei muss durch die Lernumwelt eine den kognitiven Aktivitäten der Schüler angepasste Unterstützung gewährt werden.
- Wiederholtes Üben und Anwenden des Gelernten führt schließlich zu einer Verinnerlichung.

Insbesondere zur Vermittlung von Fertigkeiten spielt neben der Vermittlung von Wissen auch das Einüben dieser Fertigkeiten eine Rolle. Zu überlegen wäre demnach, ob in dem Projekt neben einer direkteren Wissensvermittlung nicht auch die Fertigkeiten expliziter eingeübt werden sollten. Dies trifft im besonderen Maße für das Einüben des kritischen Reflektierens zu. Reflektionen nehmen in diesem Projekt eine exponierte Stellung ein. Einerseits sollen die Schüler durch das Projekt zum kritischen Reflektieren befähigt bzw. angeregt werden. Andererseits sieht das Methodeninventar des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes mit dem Reflektieren (Collins et al., 1989; vgl. Abschnitt 6.3) einen für den Erwerb von generellen Konzepten wichtigen Prozess bereits vor. Möglicherweise führt das verstärkte Aufgreifen dieser Methode zum Anstieg der Testwerte in den Fertigungs- und Einstellungsdimensionen.

### **8.6.2 Zur Differentiellen Wirksamkeit des Projektes**

Die Gymnasialschüler zeigen im Vergleich zu den Schüler der anderen beiden Schulformen bereits vor dem Projekt in fünf Dimensionen eine höhere Medienkompetenz und nach dem Projekt einen tendenziell größeren Zuwachs in den Testwerten. In einer Dimension (Wissen über Medieninhalte) ist dieser Zuwachs statistisch abgesichert. Damit muss die PH 2, Schüler verschiedener Schulformen profitieren gleich vom Projekt, verworfen werden.

Zusammen mit der Tatsache, dass ca. die Hälfte der Gymnasialschüler Informations-sendungen der öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten bevorzugt (vgl. Absatz 8.3) und die im Projekt produzierte Sendung eher dem Format der Tagesschau ähnelt, könnte man schließen, dass das Projekt insbesondere den Voraussetzungen und Motivstrukturen der Gymnasialschüler entspricht, die deshalb auch besonders von dem Projekt profitieren.

Dieser Eindruck wird durch die Ergebnisse zur subjektiven Beurteilung des Projektes verstärkt (siehe Abschnitt 8.5.1). Auch hier lassen sich Hinweise auf differentielle Effekte ableiten. Auffällig ist die deutlich positivere Einschätzung verschiedener Durchführungs-facetten durch die Gymnasialschüler. Auch dies deutet darauf hin, dass das Projekt in der derzeitigen Durchführung insbesondere den Bedürfnissen von Gymnasi-alschülern entspricht. Möglicherweise könnten weitergehende flexible Anpassungen des Konzepts an nicht so leistungsfähige Schülergruppen die unterschiedlichen Zufriedenheitswerte kompensieren. Einen Anknüpfungspunkt zur Modifizierung bieten z.B. die Sehgewohnheiten der Schüler, die eher die Sendungen der privaten Sender sehen.

### **8.6.3 Festlegungen qualitätssteigernder Modifizierungen**

In die bisherigen Betrachtungen zur Wirksamkeit des Projektes sind bereits einige Überlegungen zu qualitätssteigernden Modifizierungen des Projektes eingeflossen. Diese Überlegungen sind nicht als zwangsläufige Ableitungen aus den Ergebnissen zu verstehen, sondern als Diskussionsgrundlage für das weitere Vorgehen im gemeinsamen formativen Evaluationsprozess. Nachfolgend sind diese Überlegungen kurz aufgeführt und erweitert:

- Gibt es weiterführende Möglichkeiten zur flexiblen Anpassung der Projektdurchführung an die unterschiedlichen Ausgangslagen und Motivstrukturen der Schüler verschiedener Schulformen?
- Reicht die bisher realisierte Lernform des „entdeckenden Lernens“ als dominierende Lernform aus?
- Ist der Einbezug der Veränderungswünsche der Schüler (insbesondere die Wünsche nach einer Verlängerung des Projektes und/oder weniger Stoff, klareren Pausenregelungen, weniger Leerlaufzeiten während der Projektarbeit, Dreh- und Schnittpläne) in neue konzeptionelle Planungen sinnvoll?

- Ist es sinnvoll, weitere Übungseinheiten zum Aufbau der angestrebten Fertigkeiten, insbesondere zum Reflektieren einzuplanen?
- Wie könnte eine bessere Übereinstimmung zwischen der Projektarbeit und den Sehgewohnheiten der Schüler erreicht werden?

Diese Fragen bildeten zusammen mit den Ergebnissen der ersten Evaluierungsphase als Grundlage für einen gemeinsamen Workshop mit den Vertretern der LPR Hessen und den Projektautoren. Folgende Veränderungen zur Steigerung der Effektivität der Projektarbeit wurden dort vereinbart:

1. Das entdeckende Lernen als dominierende Lernform soll in der Praxiswoche etwas reduziert und durch kurze Theorieeinschübe in der Praxiswoche ergänzt werden. Damit, so die Annahme, können alle Schüler in der gleichen Weise vom Projekt profitieren. Die Theorieblöcke sollen deutlich von der Projektarbeit abgegrenzt werden, indem z.B. ein Flipchart vorbereitet wird, die Sitzordnung oder der Raum gewechselt wird. Zu folgenden Tätigkeiten wird ein solcher ein Theorieinput geplant:

- Recherche: Aufzeigen möglicher Informationsquellen (Zeitungen, Internet, Radio, Fernsehen), Umgang mit Quellenangaben (Pro/Contra, Interviews, Objektivität), Notwendigkeit umfassender Recherche (Nutzen von mehreren Quellen, selbständiges Überprüfen und Recherchieren von Informationen).
- Optisches Berichtes: Gestaltung von Nachrichtenbeiträgen (Bilder, Ton/Musik, Interviews, Übergänge), Bildaufbau (Einstellungsgrößen, Bildaussagen) Bildfolgen (Übergänge, Bildaussagen).
- Journalistische Arbeitsweise am Drehort: Umgang mit Interviewpartnern und Verantwortlichen (Selbstbewusstes Auftreten, Kontrolle der Situation), Umsetzung des Drehkonzeptes (Einfordern von Absprachen, flexible Anpassung an Situationen), Aufzeigen von Gestaltungsmöglichkeiten des Redakteurs (Auswahl der Bildsituationen).
- Journalistischer Umgang mit Informationen: Gestaltung des Beitrages durch den Redakteur (Auswahl von Bildern, Auswahl von Informationen, Auswahl von Interviewausschnitten, Einbetten von Interviews, Umgang mit nicht gewährten Informationen).

2. Bei der Erstellung der Dreh- und Schnittpläne werden die Schüler mit einer direktiveren Anleitung durch die Teamer unterstützt. Ein vorbereitetes Arbeitsblatt soll den Schülern bei dieser planerischen und für die Schüler z.T. schwer einsichtigen Tätigkeit helfen.

3. Die Schulen werden im Vorfeld des Projektes über den Projektablauf und die Evaluation informiert. Dazu wird von den Projektautoren ein Flyer (siehe Anhang D) erstellt und über die Offenen Kanäle an die am Projekt interessierten Schulen weitergeleitet. Damit sollen die Schüler einerseits über die Evaluation informiert werden, andererseits soll damit eine klare Trennung zwischen Evaluation und Projektarbeit sichergestellt werden.

Die Punkte des stärkeren Einbezugs von inhaltlichen Reflektionsphasen zur Verinnerlichung des Wissens und damit dem Transfer auf andere Situationen sowie die weitere Anpassung des Projektes an die Sehgewohnheiten der Schüler wurden nicht aufgegriffen.

Neben diesen projektbezogenen Modifizierungen wurden für die zweite Evaluierungsphase die folgenden Maßnahmen zur Optimierung der Evaluation vereinbart:

- Die Projektautoren erstellen einen präziser formulierten Feinziel–Maßnahmen-Katalog (d.h. mit welchen Maßnahmen soll welches inhaltliche bzw. pädagogische Ziel erreicht werden).
- Die Erfassung der Fertigkeitenskala wird verändert. Aufgabe der Schüler soll es sein, verschiedene Aspekte von Nachrichtensendungen zu erkennen bzw. zu beurteilen. Dazu wählen die Projektautoren vier Ausschnitte aus Nachrichtensendungen als typische Vertreter dieser Nachrichtenformate aus. Hierfür werden neue Items entwickelt bzw. angepasst.
- Ökonomisierung, d.h. Verkürzung der Wissensskala.
- Einführung eines dritten Messzeitpunktes zur Erfassung der langfristigen Veränderungen im Einstellungsbereich.

Mit diesen Vereinbarungen startete die zweite Evaluierungsphase.

## 9 Zweite Phase der Evaluation

Am Beginn der zweiten Evaluationsphase (Abbildung 30) stand die Überarbeitung des Fragebogens zur Erfassung der Medienkompetenz auf der Grundlage des Feinziel-Maßnahmen-Katalog der Projektautoren. Dort sind die projektbezogenen medien-spezifischen und pädagogischen Ziele mit den Inhalten und Sozialformen verbunden (Anhang 26). Als zusätzlicher Indikator für die Effektivität des Projektes wurde das Interesse der Schüler an den Projektinhalten eingeführt (siehe S. 164).

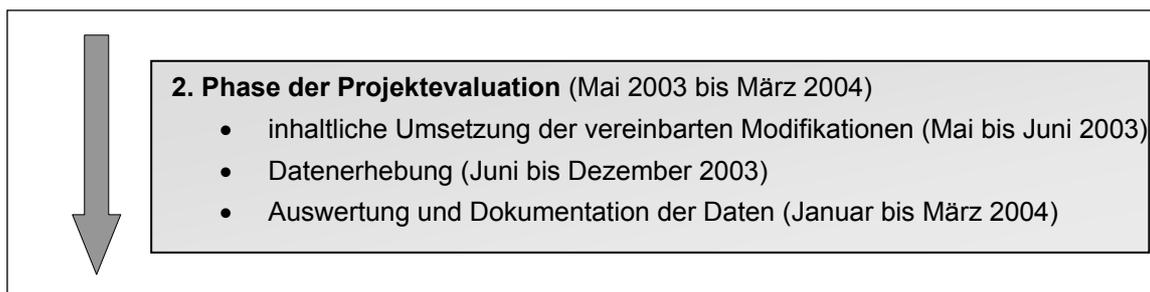


Abbildung 30: Zeitliche Strukturierung des Evaluationsvorhabens, zweite Untersuchungsphase

### 9.1 Erhebungsinstrumente

Die Zufriedenheit der Schüler mit dem Projekt wurde wieder mit der modifizierten Fassung des FBVOR von Diehl und Kohr (1977) erfasst (vgl. S. 118). Ebenso wurde in der zweiten Untersuchungsphase der VKI als Intelligenzscreening verwendet (vgl. S. 120). In den folgenden Abschnitten wird zunächst die modifizierte Fassung des Fragebogens zur Erfassung der Medienkompetenz und dessen Reliabilität dokumentiert, anschließend der Fragebogen zur Erfassung des Interesses für die Projektinhalte vorgestellt.

#### 9.1.1 Erfassung der Medienkompetenz

Ein Abgleich der Zieldimensionen im Fragebogen mit dem Feinziel-Maßnahmen-Katalog der Projektautoren (Anhang 26) führte zur Erweiterung der Zielmatrix: Es wurden vier Basisbereiche definiert, dessen Inhalte direkt Bestandteil der Projektarbeit sind und fünf Transferbereiche, die nicht direkt im Projekt bearbeitet werden, für die jedoch im Sinne einer Kompetenzförderung Veränderungen im erwünschten Sinne erwartet werden können (Abbildung 31).

Mit Hasselhorn und Mähler (2000) versteht man unter Transfer: „Die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens bzw. erworbener Fertigkeiten im Rahmen einer neuen,

in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht vorgekommenen Anforderung (...).“ (S.86). Eine Technologie, die Transferwirkungen sichern soll, ist die des situierten Lernens (vgl. Abschnitt 5.1.2). Die Identität von Lern- und Anwendungssituation dort bietet ideale Bedingungen für den Transfer. Zur Gruppe des situierten Lernens gehört auch der Cognitive-apprenticeship-Ansatz (vgl. Abschnitt 6.3), wobei hier insbesondere die Prozesse reflection und exploration zur Sicherung des Transfers genutzt werden sollten (Hasselhorn & Mähler, 2000).

Für den Fertigungsbereich wurden z.T. neue Items entwickelt und die Items der Dimension Medieninhalt – Einstellung wurden verändert, um damit eine zuverlässigere Erfassung zu erzielen. Die Zuordnung der Items zu den Dimensionen ist auf den nachfolgenden Seiten aufgeführt (vollständiger Fragebogen in Brauner & Hasselhorn, 2004)

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
<b>Medieninhalt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über <i>Nachrichtenformate</i> und <i>formale Teile</i> einer Fernsehnachrichtensendung</li> <li>• Wissen über den <i>Aufbau von Nachrichtenbeiträgen</i> und die <i>Wirkung von Bild- Tonelementen</i></li> <li>• <i>Objektivität</i> und <i>Unabhängigkeit</i> der Berichterstattung</li> <li>• <i>Gestaltungsmöglichkeiten</i> durch die Auswahl von Fragen und Bildsituationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Umsetzung</i> der theoretisch erlernten Merkmale einer Nachrichtensendung in einen eigenen Sendeablauf und Sendebild (Studio- &amp; Redaktionsgruppen)</li> <li>• <i>Erkennen</i> von <i>Einflussmöglichkeiten</i> des Redakteurs auf Aussagen des Beitrages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung gg. konkreten Sendeinhalten</li> </ul>
<b>Wissensbeschaffung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse über den <i>Arbeitsablauf</i> in einer Fernsehnachrichtenredaktion</li> <li>• Kenntnisse über <i>Kriterien der Auswahl</i> von Nachrichtenthemen</li> <li>• <i>Objektiver Umgang</i> mit Informationen</li> <li>• Vorbereitung auf <i>Recherche</i> und <i>Drehorganisation</i></li> <li>• Vorbereitung auf das Erstellen des <i>Drehkonzeptes</i> und die <i>Dreharbeiten</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Befähigung zur eigenständigen Wissensbeschaffung</li> <li>• Sensibilisierung für den Umgang mit Informationen Vertiefung des objektiven Umganges mit Informationen durch selbständige Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung gg. gründlicher Recherche</li> </ul>
<b>Meinungsbildung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur der Medienlandschaft</li> <li>• Zensur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Befähigung zum kritischen Umgang mit Fernsehnachrichtenbeiträgen</li> <li>• Kritischer Umgang mit Fernsehinhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemein kritische Einstellung gg. Nachrichten im Fernsehen</li> </ul>
Anmerkungen <input type="checkbox"/> Basisbereich <input type="checkbox"/> Transferbereich			

Abbildung 31: Modifizierte Neun-Felder-Matrix der Medienkompetenz

Medieninhalt - Wissen


- Projektziel:
- Wissen über verschiedene Nachrichtenformate
  - Fachbegriffe kennen lernen
  - Wissen über die Ziele von Nachrichtensendungen
  - Wissen über die Elemente von Nachrichtensendungen

**Aufgaben der Zieldimension Medieninhalt - Wissen**

Wissen über verschiedene Nachrichtenformate	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. In manchen Nachrichtensendungen werden die Beiträge mit Musik unterlegt, um bestimmte Wirkungen beim Zuschauer zu erzielen. Bitte kreuze bei jeder der folgenden Aussagen an, ...</li> <li>2. Jedes Nachrichtenformat weist besondere Merkmale auf. Deine Aufgabe ist es nun, die folgenden Merkmale den Nachrichtenformaten „Hauptnachrichten“ und „Boulevardmagazin“ zuzuordnen. Kreuze dazu bei jedem Merkmal an, ...</li> </ol>
Ziele von Nachrichtensendungen	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Hauptnachrichten und Boulevardmagazine verfolgen teilweise unterschiedliche Ziele bzw. haben einen unterschiedlichen Auftrag. Deine Aufgabe ist es nun, ...</li> </ol>
Elemente von Nachrichtensendungen	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. In jeder Informationssendung sind verschiedene Elemente enthalten, z.B. Interviews oder Bildbeiträge. Deine Aufgabe ist es nun, die folgenden Elemente den beiden Nachrichtenformaten „Hauptnachrichten“ und „Boulevardmagazin“ zuzuordnen. Kreuze dazu bei jedem Element an, ...</li> </ol>
Fachbegriffe kennen lernen (Fragebogen zu Videoausschnitten)	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Manchmal kann man in Nachrichtensendungen sog. „Text-Bild-Scheren“ beobachten. Was ist das? (Fragebogen MK-FB-B)</li> </ol>

## Wissensbeschaffung – Wissen


- Projektziel:
- Wissen über die an der Entstehung beteiligten Berufsgruppen
  - Wissen über die Auswahlkriterien von Nachrichten
  - Wissen über den Entstehungsprozess von Nachrichtensendungen
  - Wissen über verschiedene Informationsquellen

**Aufgaben der Zieldimension Wissensbeschaffung - Wissen**

Wissen über die an der Entstehung beteiligten Berufsgruppen	1. Welche der folgenden Berufsgruppen sind am direkten Entstehungsprozess von Hauptnachrichten-Sendungen beteiligt?
Wissen über die Auswahlkriterien von Nachrichten	2. Nicht alle Neuigkeiten, die in der Welt geschehen, schaffen es als Nachrichten in die Hauptnachrichten. Nach welchen Kriterien suchen Journalisten für Hauptnachrichtensendungen diejenigen Informationen heraus, die dann tatsächlich gemeldet werden?
Wissen über den Entstehungsprozess von Nachrichtensendungen	3. Bei der Produktion von Nachrichtensendungen fallen für Journalisten verschiedene Tätigkeiten an, die der Reihe nach ausgeführt werden müssen. (...) Bitte bringe die Arbeitsschritte in die richtige Reihenfolge ...
Wissen über verschiedene Informationsquellen	4. Zurzeit wird diskutiert, ob der Führerschein bereits mit 17 Jahren erworben werden kann. (...) Bitte zähle alle die Informationsquellen so genau wie möglich auf, die Du bei Deiner Informationssuche nutzen würdest!

## Meinungsbildung – Wissen


- Projektziel:
- Basiswissen über die Struktur der Medienlandschaft
  - Umgang mit gefilterten Informationen (Zensur) lernen bzw. ein Verständnis dafür entwickeln, welche Schlussfolgerungen aus zensurierten Meldungen gezogen werden können

**Aufgaben der Zieldimension Meinungsbildung - Wissen**

<p>Basiswissen über die Struktur der Medienlandschaft</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die einzelnen Fernsehsender, z.B. ARD oder RTL unterscheiden sich in verschiedenen Punkten voneinander. (...) Bei welchem der folgenden Sender handelt es sich um einen öffentlich-rechtlichen Sender und bei welchem um einen Privatsender?</li> <li>2. Die Fernsehsender benötigen sehr viel Geld, um z.B. neue Filme einzukaufen und eigene Sendungen zu produzieren. Aus welchen Quellen bekommen die privaten Sender und die öffentlich-rechtlichen Sender hauptsächlich die Gelder dafür?</li> <li>3. Welche der jetzt folgenden Sätze passen eher zu öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten, und welche eher zum privaten Fernsehen? ...</li> </ol>
<p>Umgang mit gefilterten Informationen (Zensur) lernen</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. In Nachrichtensendungen wird auch über Kriege und kriegsrische Einsätze berichtet. Ein Beispiel dafür ist die Berichterstattung über den Einsatz von US-Truppen im Irak. Manchmal werden alle Berichte und Bilder eines solchen Einsatzes vor ihrer Veröffentlichung von einer zentralen Regierungsstelle (z.B. dem Geheimdienst) geprüft. Womit ist dann zu rechnen? ...</li> </ol>

## Medieninhalt - Fertigkeiten


- Projektziel:
- Umsetzung der theoretisch erlernten Merkmale einer Nachrichtensendung
  - Erkennen von Einflussmöglichkeiten des Redakteurs auf Aussagen des Beitrages

### Aufgaben der Zieldimension Medieninhalt - Fertigkeiten

<p>Umsetzung der theoretisch erlernten Merkmale einer Nachrichtensendung (Fragebogen zu Videoausschnitten, Erkennen von Format und Elementen)</p>	<p>Welchem Nachrichtenformat kann der eben gesehene Ausschnitt zugeordnet werden?</p> <p>Nachrichten- und Informationssendungen bestehen ja aus verschiedenen Bausteinen. Welche Bausteine waren in diesem Sendeausschnitt enthalten?</p> <p>In dem letzten Beitrag war eine sog. „Text-Bild-Schere“ zu beobachten. An welcher Stelle des Beitrages war das?</p>
<p>Erkennen von Einflussmöglichkeiten des Redakteurs auf Aussagen des Beitrages (Fragebogen zu Videoausschnitten, Bewertung der Sendeformate „Tagesschau“ und „Brisant“)</p>	<p>Auf der folgenden Seite hast Du die Möglichkeit, den eben gesehenen Nachrichtenbeitrag zu beurteilen. Du sollst Deine Meinung abgeben, indem Du auf den vorgegebenen Skalen die für Dich zutreffende Bewertung wählst und die dazugehörige Zahl darüber stehende Zahl ankreuzt. ....</p> <p>(Bewertung eines Ausschnittes aus der „Tagesschau“ (als Beispiel für eine Hauptnachrichtensendung) und „Brisant“ (als Beispiel für ein Boulevardmagazin))</p>

## Wissensbeschaffung – Fertigkeiten


- Projektziel:
- angemessener Umgang mit Situationen, in denen es nicht gelingt, einen wichtigen Interviewpartner zu gewinnen
  - Erkennen von Nachrichtenquellen
  - Beurteilung von Nachrichten hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit

**Aufgaben der Zieldimension Wissensbeschaffung - Fertigkeiten**

<p>angemessener Umgang mit Situationen, in denen es nicht gelingt, einen wichtigen Interviewpartner zu gewinnen</p>	<p>1. Mal angenommen, Du arbeitest in der Redaktion einer Hauptnachrichtensendung. Für die nächste Sendung sollst Du über den aktuellen Dopingfall bei der Leichtathletik – Europameisterschaft einen Beitrag erstellen. Neben den Personen, die den Dopingfall aufdeckten, möchtest Du auch einen Vertreter des betroffenen Sportvereins zur Sache befragen. Allerdings Wie gehst Du damit in Deinem Beitrag um? hat keine der angefragten Personen morgen Zeit für Dich. Wie gehst Du damit in Deinem Beitrag um?</p> <p>2. Außerdem hast Du von einem Schüler gehört, der von einem Lehrer in aller Öffentlichkeit geohrfeigt wurde. Das ist für dich Anlass, einen Beitrag über den Alltag an deutschen Schulen zu machen. Darin möchtest Du auch über den geohrfeigten Schüler berichten. Allerdings kann der Lehrer, der die Ohrfeige verteilte, aufgrund der laufenden Gerichtsverhandlung erst mal nichts zu der Sache sagen. Wie gehst Du damit in Deinem Beitrag um?</p>
<p>Erkennen von Nachrichtenquellen</p>	<p>3. Oftmals finden sich in Nachrichtenmeldungen Hinweise auf die Quelle, aus der die Nachricht stammt.</p>
<p>Beurteilung von Nachrichten hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit</p>	<p>4. Manchmal wird auch die Glaubwürdigkeit durch bestimmte Formulierungen in der Meldung herabgesetzt...</p>

Meinungsbildung – Fertigkeit


Projektziel:      • Kritischer Umgang mit Fernsehnachrichten

**Aufgaben der Zieldimension Meinungsbildung - Fertigkeiten**

Kritischer Umgang mit Fernsehnachrichten (Fragebogen zu Videoausschnitten)	<p>In den beiden letzten Beiträgen ging es unter anderem auch um die Zerstörung eines Hubschraubers. In welchem Beitrag wurde dieses Ereignis besser erklärt?</p> <p>Welchen de beiden Nachrichtenbeiträge findest Du hinsichtlich der Erklärungen der Hubschrauberzerstörung: informativer, kritischer, nützlicher, oberflächlicher, besser recherchiert, hilfreicher bei der Information über die Ursache der Zerstörung?</p>
--	---

Medieninhalt – Einstellungen


Projektziel:      • Einstellung gegenüber verschiedenen Nachrichtenformaten

**Aufgaben der Zieldimension Medieninhalt - Einstellungen**

Einstellung gegenüber Nachrichtenformaten „Tagesschau“ und „Explosiv“ (Adjektivliste)	<p>Dieser Fragebogen gibt Dir die Möglichkeit, zwei verschiedene Informationssendungen (die Sendungen „Tagesschau“ und „Explosiv“) hinsichtlich 19 Adjektive einzuschätzen. Dazu steht Dir eine Skala mit jeweils 5 Stufen zur Verfügung, die von „passt absolut“ bis „passt absolut nicht“ reicht. Damit kannst Du angeben, inwieweit Deiner Ansicht nach das jeweilige Adjektiv für die entsprechende Sendung passt oder nicht passt. Am besten, Du beurteilst zuerst die Tagesschau und dann die Sendung Explosiv.</p>
---	---

## Wissensbeschaffung – Einstellung


Projektziel:      • Einstellung gegenüber einer umfassenden Recherche

### Aufgaben der Zieldimension Wissensbeschaffung - Einstellungen

Einstellung gegenüber einer umfassenden Recherche	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine eigene Informationssuche ist für Journalisten nicht notwendig.</li> <li>2. Journalisten wählen einzelne Themen für Nachrichtensendungen auch aufgrund ihres persönlichen Interesses aus.</li> <li>3. Bei der Suche nach Information über ein bestimmtes Thema reicht es aus, wenn Journalisten nur eine Informationsquelle nutzen.</li> <li>4. Informationen suchen und prüfen ist für Journalisten zeitaufwändiger als Texte zu schreiben.</li> <li>5. Informationen, die über Presseagenturen verteilt werden, müssen von Journalisten nicht mehr nachgeprüft werden.</li> <li>6. Eine Informationsquelle reicht zur Herstellung einer seriösen Nachrichtenmeldung aus.</li> <li>7. Die Informationssuche nimmt bei Journalisten nur einen sehr kleinen Teil der Arbeitszeit in Anspruch.</li> <li>8. Journalisten lassen sich bei der Auswahl der Themen für eine Nachrichtensendung auch von ihren eigenen Interessen leiten.</li> </ol>
---	---

## Meinungsbildung – Einstellung


Projektziel: • Einfluss der Medienlandschaft auf die Meinungsbildung

### Aufgaben der Zieldimension Meinungsbildung - Einstellungen

Einfluss der Medienlandschaft auf die Meinungsbildung

1. Da man beim Fernsehen die Informationen in Bild und Ton verfolgen kann, kann man sich ein richtiges Urteil über ein Geschehen bilden.
2. Nachrichtensendungen im Fernsehen erlauben es den Menschen, sich aufgrund korrekter Berichterstattung ein unabhängiges Urteil zu bilden.
3. Die Nachrichtensendungen im Fernsehen sind unabhängig und objektiv.
4. Im Gegensatz zu Zeitungslesern oder Radiohörern ermöglichen Fernsehnachrichten dem Zuschauer, selbst genau zu beurteilen, wie sich etwas abgespielt hat.
5. Die Aussagen von Fernsehberichten sind genau und richtig.
6. Das Fernsehen ermöglicht eine unabhängige Meinungsbildung.
7. Allein durch verschiedene Hintergründe bei der Kameraführung kann beim Zuschauer ein ganz unterschiedlicher Eindruck von ein und demselben Ereignis erweckt werden.
8. Die Fernsehmacher können es ausnutzen, dass viele Zuschauer die Informationen ungeprüft glauben.
9. Was im Fernsehen gezeigt wird, ist politisch gefärbt und beeinflusst unbemerkt die Zuschauer.
10. Das Fernsehen ist nicht in der Lage, die Wirklichkeit exakt wiederzugeben.
11. Fernsehreportagen sind oft fehlerhaft und ungenau.
12. Da das Fernsehen von Staat und Parteien beobachtet kritisch beobachtet wird, kann es sich nicht erlauben, unwahre Informationen zu verbreiten.

Auch für diese Fassung des Fragebogens wurden die Reliabilitätskoeffizienten für die interne Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ) und die Retestrelabilität ( $r_{tt}$ ) bestimmt. Wie in Projektphase 1 wurden einzelne Items entfernt, die die Reliabilität merklich ungünstig beeinflussen haben (Brauner & Hasselhorn, 2004, Anhang C 1 und C 2, schraffierte Flächen). Tabelle 17 enthält die Koeffizienten für die interne Konsistenz des so optimierten Itempools. Erkennbar ist, dass in allen neun Dimensionen der für Gruppenuntersuchungen in einem Forschungsdesign hinreichende Wert von  $\alpha = .50$  erreicht bzw. weit überschritten wird. Im Vergleich zur Bestimmung der internen Konsistenz der ersten Untersuchungsphase (vgl. Tabelle 12, S. 117) ist damit eine deutliche Verbesserung der internen Konsistenz des Fragebogens erreicht worden.

**Tabelle 17: Interne Konsistenz (Cronbachs  $\alpha$ ) für die Daten der zweiten Untersuchungsphase**

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Medieninhalt	.77	.57 <sup>1</sup> /.75 <sup>2</sup>	.96
Wissensbeschaffung	.71	.78	.56
Meinungsbildung	.85	.85	.65
<i>Anmerkungen</i>			
<sup>1</sup> Erkennen von Format und Elementen			
<sup>2</sup> Bewertung von „Tagesschau“ und „Brisant“			

Tabelle 18 zeigt die Koeffizienten für die Retestrelabilität (nur Daten der KG). Es ist ersichtlich, dass lediglich in sieben der neun Felder befriedigende Werte erreicht werden. Damit lassen sich hinsichtlich der Retestrelabilität im Vergleich zur ersten Untersuchungsphase keine wesentlichen Verbesserungen feststellen. Allerdings schränkt in diesem Fall die z.T. sehr geringe Anzahl der in die Berechnung eingegangenen Personen die Aussagekraft dieses Koeffizienten stark ein.

**Tabelle 18: Retestrelabilität ( $r_{tt}$ ) der zweiten Untersuchungsphase, berechnet über die Produkt-Moment-Korrelation der Vor- und Nachtestwerte für die KG (in Klammern: Anzahl der eingegangenen Testpersonen)**

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Medieninhalt	.712 (30)	.101 <sup>1</sup> (17) /.469 <sup>2</sup> (13)	.577 (11)
Wissensbeschaffung	.771 (30)	.780 (33)	.710 (13)
Meinungsbildung	.712 (31)	.338 (33)	.822 (32)
<i>Anmerkungen</i>			
<sup>1</sup> Erkennen von Format und Elementen			
<sup>2</sup> Bewertung von „Tagesschau“ und „Brisant“			

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Fragebogen zur Erfassung der Medienkompetenz (bei eingeschränkter Aussagekraft der Reliabilitätskoeffizienten) hinreichend den psychometrischen Anforderungen gerecht wird.

### **9.1.2 Erfassung des Interesses für den Gegenstandsbereich**

Zentral für die erfolgreiche Kompetenzen- und Wissensvermittlung ist Interesse für die jeweiligen Inhalte (Schiefele & Heinen, 1998). Deswegen soll zusätzlich erfasst werden, inwieweit Interesse für die Projektinhalte bereits vorhanden ist bzw. durch das Projekt geweckt wird. Zur Erfassung des Interesses für die Projektinhalte wurde in Anlehnung an die Generelle Interessen-Skala (GIS) von Brickenkamp (1990) ein Fragebogen zur Erfassung des Interesses in den Zielbereichen des Projektes, Teamarbeit und den Umgang mit der Kamera entwickelt. Interessen werden in der GIS als emotional-kognitive Verhaltenspräferenzen aufgefasst, die sich hinsichtlich verschiedener Merkmale unterscheiden. Es handelt sich bei Interessen nicht um tatsächlich bevorzugte Verhaltensweisen, sondern um kognitiv verankerte, von Emotionen begleitete Wunschvorstellungen oder Neigungen (Brickenkamp, 1990).

Der GIS folgend, wird das Interesse in Inhaltsklassen, d.h. in bestimmte Gebiete oder Gegenstände des Interesses geordnet. Im aktuellen Evaluationsvorhaben entsprechen die Inhaltsklassen den konzeptionell-inhaltlichen Zielen (Medieninhalt, Wissensbeschaffung, Meinungsbildung). Ferner wird das Interesse für den Umgang mit der Kamera und Teamarbeit erfasst. Brickenkamp (1990) nimmt darüber hinaus eine Einteilung der Interessen in Verhaltensmodalitäten vor: Das Interesse kann rezeptiver, reproduktiver oder kreativer Art sein. Rezeptives Interesse drückt sich durch eine erhöhte Aufnahmebereitschaft für Reize und Informationen aus bestimmten Interessensgebieten aus. Zu den rezeptiven Verhaltensweisen gehören Tätigkeiten wie z.B. die Suche nach Informationen, Lesen, Zuhören, Beobachten. Reproduktives Interesse ist gekennzeichnet durch den Wunsch nach aktiver Betätigung, nach dem Mitvollzug der modellhaft vorgegebenen Verhaltensmuster innerhalb eines Interessensgebietes. Das Interesse kreativer Art beginnt dort, wo eigene Ideen, Konzepte oder Vorstellungen eingebracht werden sollen, die Neuheitswerte besitzen. Aus der Überlagerung dieser beiden Aspekte (Inhaltsklassen, Verhaltensmodalitäten) lässt sich das in Abbildung 32 dargestellte Schema entwi-

ckeln. Für jedes Item sollen die Schüler ihr Interesse angeben (von 0 = „kein Interesse“ bis 5 = „hohes Interesse“, vgl. Brauner & Hasselhorn, 2004, Anhang C5).

Verhaltens- modalität Inhaltsklasse	rezeptiv	reproduktiv	kreativ
Inhaltliche Ziele des Projektes	Boulevardmagazine im Fernsehen anschauen Nachrichtensendungen im Fernsehen ansehen Zeitschriften- oder Zei- tungsartikel zu interes- santen Themen lesen Diskussionen zu inte- ressanten Themen im Fernsehen verfolgen	Sich über Boule- vardmagazine unter- halten Sich über Nachrich- tensendungen unter- halten Interessante Artikel ausschneiden und sammeln An Diskussionen teil- nehmen	Eigene Boulevardma- gazine herstellen Eigene Nachrichten- sendungen herstellen Sich mit Experten un- terhalten, um an inte- ressante Informationen zu kommen Argumente anderer Personen in meine Ü- berlegungen einbezie- hen
Umgang mit Kamera	Sich über neue Kame- ras informieren	Mit Kameras arbei- ten, Aufnahmen ma- chen	Die Wirkung ver- schiedener Kamera- perspektiven auspro- bieren
Teamarbeit	Mitschüler, die ich noch nicht so gut ken- ne, beobachten	Mich mit Mitschü- lern, die ich noch nicht so gut kenne, unterhalten	Mit Mitschülern, die ich noch nicht so gut kenne, in einer Gruppe zusammenzuarbeiten

Abbildung 32: Interessen-Matrix nach Brickenkamp (1990) mit den entsprechenden Items

Auch für diesen Fragebogen wurden die Reliabilitätskoeffizienten für die interne Konsistenz ( $\alpha$ ) und die Retestreliabilität ( $r_{tt}$ ) ermittelt. Dazu wurden für die Items der drei Inhaltsklassen die Verhaltensmodalität zu jeweils einer Skala zusammengefasst, so dass nicht zwischen den Verhaltensmodalitäten unterschieden wird. Die interne Konsistenz für die drei Inhaltsklassen liegt zwischen  $\alpha = .62$  und  $\alpha = .87$  und ist für diese Untersuchung als hinreichend zu bewerten (Tabelle 19). Gleiches gilt für die Koeffizienten der Retestreliabilität, für deren Bestimmung nur die Daten der Kontrollgruppe herangezogen wurden. Die Retestreliabilität liegt für die drei Inhaltsklassen zwischen  $r_{tt} = .77$  und  $r_{tt} = .81$ . Es sind keine Änderungen am Instrument erforderlich.

**Tabelle 19: Reliabilitätswerte für den Interessensfragebogen. a. Retestrelia­bilität ( $r_{tt}$ ) berechnet über die Produkt-Moment-Korrelation der Vortest- und Nachtestwerte für die KG (in Klammern: Anzahl der Fälle). b. Interne Konsistenz, berechnet für Vor- und Nachtestwerte beider Gruppen (in Klammern: Anzahl der Fälle)**

Inhaltsklasse	(a) Retestrelia­bilität (nur Schüler der KG)	(b) Interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha$ )
Inhaltliche Ziele des Projektes	<b>.81</b> (58)	<b>.62</b> (175)
Umgang mit Kamera	<b>.81</b> (70)	<b>.87</b> (189)
Teamarbeit	<b>.77</b> (67)	<b>.82</b> (193)

### 9.1.3 Designzuordnung der Untersuchungsinstrumente

Auf Beschluss des Workshops im Mai 2003 wurde in der zweiten Untersuchungsphase ein weiterer Messzeitpunkt eingeführt (ein sog. Follow-up), an dem die Schüler aus dem Fragebogen zur Erfassung der Medienkompetenz die Fragen des Einstellungsbereiches erneut zu bearbeiten hatten. Ebenso wie in der ersten Untersuchungsphase wurde allen Schülern (EG, KG) jeweils im Vor- und Nachtest der Fragebogen zur Erfassung der Medienkompetenz und der Fragebogen zur Erfassung des Interesses zur Bearbeitung vorgelegt, der VKI jeweils nur im Vortest. Die Schüler der EG hatten zusätzlich im Nachtest den Fragebogen zur Beurteilung des Projektes auszufüllen (Abbildung 33).

	Vortest	Nachtest	Follow-up
Experimental- gruppe (EG): Projektteilnahme	FB Medienkompetenz VKI FB Interesse	FB Medienkompetenz Beurteilung des Projek- tes durch die Schüler FB Interesse	FB Medienkompetenz (Einstellungsbereich)
Kontrollgruppe (KG): keine Projektteil- nahme	FB Medienkompetenz VKI FB Interesse	FB Medienkompetenz FB Interesse	FB Medienkompetenz (Einstellungsbereich)

*Anmerkung:* FB = Fragebogen, VKI = Verbaler-Kurzintelligenz-Test

**Abbildung 33: Einsatz der Untersuchungsinstrumente in Abhängigkeit von Messzeitpunkt und Gruppe**

## 9.2 Dokumentation der Datenerhebung

Insgesamt wurden sechs Projektdurchführungen in die Evaluation einbezogen und zwar jeweils eine in den Monaten Juni, Juli, Oktober und Dezember 2003. Im November wurden zwei Projekte durchgeführt und evaluiert.

An der Untersuchung im Juni 2003 nahmen zwei neunte Klassen einer Gesamtschule (gymnasialer Zweig) teil. Eine Klasse konnte als Kontrollgruppe untersucht werden. Die Datenerhebungen wurden zeitlich und räumlich getrennt von dem Projekt durchgeführt und fanden jeweils vor und nach dem Projekt in den Klassenräumen der Schüler statt. Bei keinem der beiden Messzeitpunkte war eine Lehrkraft anwesend.

Vortest	16. Juni 2003
Nachtest	09. Juli 2003
Follow-up	Dezember 2004

Bei den Teilnehmern an der Untersuchung im Juli 2003 handelt es sich um Gymnasialschüler der 11. Klasse. Es wurden nur die Projektschüler untersucht, keine Kontrollgruppe. Die Erhebungen waren sowohl räumlich, als auch zeitlich vom Medienprojekt getrennt. An beiden Erhebungszeitpunkten fand die Untersuchung im Klassenraum der Schüler statt. Beim ersten Messzeitpunkt war die Lehrkraft anwesend, beim zweiten nicht.

Vortest	27. Juni 2003
Nachtest	16. Juli 2003

Im Oktober 2003 nahmen zwei Klassen des gymnasialen Zweigs einer Gesamtschule teil. Die Schüler der Projektgruppe waren aus der Klassenstufe 10, die Schüler der Kontrollgruppe aus der Klassenstufe 9. Auch hier war die Datenerhebung sowohl räumlich als auch zeitlich vom Projekt getrennt. Die Datenerhebungen fanden in den Klassenräumen statt. Bei allen Untersuchungen war eine Lehrkraft zugegen.

Vortest	08. Oktober 2003
Nachtest	05. November 2003
Follow-up	Januar 2004

An der Datenerhebung des ersten November-Projektes nahmen Schüler der neunten Klasse des Gymnasialzweiges einer Gesamtschule teil, keine Kontrollgruppe. Die Datenerhebung war räumlich und zeitlich vom Projekt getrennt und fand im Klassenraum der Schüler statt. Bei beiden Messzeitpunkten war keine Lehrkraft anwesend. Die Ter-

minabsprachen mit der Lehrkraft gestalteten sich recht schwierig. Bei der Vortestung stand erst am Tag der Untersuchung fest, welche Schüler wann untersucht werden. Bei der Nachtestung konnten nicht alle Projektschüler erreicht werden.

Vortest            04. November 2003

Nachtest        10. Dezember 2003

An dem zweiten Projekt im November 2003 nahm eine neunte Klasse (Gymnasialschüler) teil. Es konnte keine Kontrollgruppe untersucht werden. Die Datenerhebung erfolgte sowohl räumlich als auch zeitlich vom Projekt getrennt. Die Datenerhebungen fanden im Klassenraum der Schüler statt. Bei beiden Messzeitpunkten war keine Lehrkraft anwesend. Insbesondere beim zweiten Messzeitpunkt wirkte sich dies negativ auf die Motivation und Disziplin bei der Untersuchung aus. Die Schüler wirkten sehr aufgekratzt.

Vortest            10. November 2003

Nachtest        25. Dezember 2003

Bei den Teilnehmern an der Untersuchung zum Dezember-Projekt handelt es sich um Schüler, die sich auf eine Berufsausbildung vorbereiten (berufsvorbereitendes Jahr). Nach Angaben der Projektleiter handelt es sich dabei nicht um die Zielgruppe, für die das Projekt vorgesehen ist. Deshalb und angesichts der zu erwartenden geringeren kognitiven Leistungsfähigkeit der Schüler wurde die Datenerhebung etwas modifiziert durchgeführt. Die Fragen zur Fertigungsdimension wurden von den Schülern im Gruppensetting bearbeitet. Die Schüler bearbeiteten die Fragebögen sehr konzentriert und aufmerksam, so dass hier dennoch eine Auswertung vorgenommen werden konnte. Bei beiden Testzeitpunkten war die Lehrkraft anwesend. Diese Klasse bestand zum Zeitpunkt der Projektteilnahme erst seit drei Monaten in dieser Zusammensetzung.

Vortest            01.12.2003

Nachtest        17.12.2003

### 9.3 Beschreibung der Stichprobe

Die am Projekt teilnehmenden Schulklassen gehören verschiedenen Schulformen an. Es nahmen Gymnasialschüler, Schüler von Gesamtschulen (gymnasialer Zweig) und Schüler einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil. Insgesamt wurden Daten von 106 Schülern aus der Projektgruppe (EG) erfasst. Für Kontrollzwecke konnten zusätzlich 41 Schüler (KG) und für das Follow-up je 10 Schüler pro Gruppe erreicht werden. Die Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen, Klassenstufen und Gruppen (EG, KG) ist Tabelle 20 zu entnehmen.

**Tabelle 20: Verteilung der Schüler (2. Untersuchungsphase) auf Schulformen, Klassenstufen und Gruppen**

	Schulform					Summe
	Gymnasium		Gesamtschule		Berufsvorbereitendes Jahr	
	9. Klasse	11. Klasse	9. Klasse	10. Klasse		
EG	39	16	16	19	16	106
KG	22	0	19	0	0	41
Summe	61	16	35	19	16	147

Um eine möglichst gute Vergleichbarkeit zwischen Projekt- und Kontrollgruppe zu gewährleisten, wurden jeweils Schüler aus den Parallelklassen als Kontrollgruppe untersucht. Dies stellt sicher, dass die Schüler über ein ähnliches (schulisches) Vorwissen im Umgang mit Medien und ein ähnliches soziales Umfeld verfügen. Zusätzlich wurde die verbale Intelligenz der Schüler sowie deren Sender- und Formatpräferenzen für Informationssendungen erfasst.

Die verbale Intelligenz wurde mit dem VKI erhoben. Maximal können in diesem Test 20 Punkte erreicht werden. Die Rohwertverteilung in den Schulformen, Klassenstufen und Gruppen ist in Tabelle 21 dargestellt.

**Tabelle 21: Verteilung der mittleren VKI-Rohwerte in Untersuchungsphase 2 (in Klammern: SD)**

	Schulform					Alle
	Gymnasium		Gesamtschule		Berufsvorbereitendes Jahr	
	9. Klasse	11. Klasse	9. Klasse	10. Klasse		
EG	10,27 (2,50)	11,93 (2,06)	12,17 (2,25)	Nicht bearbeitet	9,46 (3,23)	10,74 (2,67)
KG	12,18 (2,95)		9,79 (2,04)			11,07 (2,81)

Geprüft werden musste nun, ob sich die Experimentalgruppe hinsichtlich der VKI-Rohwerte von der Kontrollgruppe unterscheidet. Über alle Schulformen und Klassenstufen hinweg lassen sich keine Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe feststellen ( $t$ -Test für unabhängige Stichproben,  $t = -0.638$ ,  $\alpha > .05$ ). Die Experimental- und die Kontrollgruppe können damit sowohl hinsichtlich ihres sozialen Umfeldes, ihres Vorwissens und ihres verbalen IQ als vergleichbar angesehen werden.

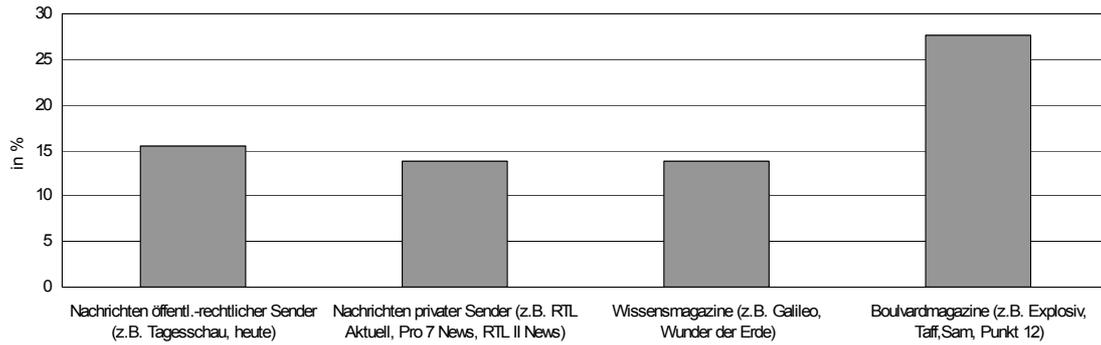
Auch in Phase 2 wurde die Senderpräferenz der Schüler erfasst. Die von den Schülern genannten Sender wurden für die Auswertung zu den Kategorien öffentlich-rechtliche und private Sendeanstalten zusammengefasst (vgl. Tabelle 22). Führten die Schüler mehrere Sender auf, so konnte keine eindeutige Zuordnung vorgenommen werden.

**Tabelle 22: Häufigkeiten der Senderpräferenzen für die verschiedenen Schulformen (in %)**

	Öffentlich-rechtlich	Privat	Nicht zuzuordnen
Gymnasium	38.7	46.8	14.5
Gesamtschule (gymn. Zweig)	6.7	77.8	15.5
Berufsvorb. Jahrgang	0.0	80.0	20.0

Die Antworten der Schüler zeigen ein der ersten Untersuchungsphase analoges Bild. Die Gymnasialschüler präferieren deutlich häufiger als die beiden anderen Schülergruppen Informationssendungen der öffentlich-rechtlichen Sender. Die Schüler der Gesamtschule und die Schüler des berufsvorbereitenden Jahres bevorzugen deutlich die Informationssendungen der Privatsender.

Weiterhin wurde erfasst, welches Sendeformat die Schüler präferieren. Auf die Frage „Wie heißt Deine Lieblings-Informationssendung?“ konnten die Schüler in freiem Antwortformat ihre Lieblingssendung benennen. Die Aufschlüsselung dieser Antworten in verschiedene Sendeformate über alle drei Schulformen hinweg zeigt, dass Boulevardmagazine dabei deutlich präferiert werden (Abbildung 34). Führten die Schüler mehrere Lieblings-Informationssendungen auf, so konnte keine eindeutige Zuordnung vorgenommen werden.



**Abbildung 34: Formatpräferenzen (in %) der Schüler (die zu 100% fehlenden Werte ergeben sich aus nicht zuzuordnenden Antworten)**

Zusätzlich wurde in Untersuchungsphase 2 erfasst, welchen Stellenwert Nachrichtensendungen und Boulevardmagazine im Vergleich zu 18 anderen Fernsehsendungen haben. In Anlehnung an einen Fragebogen von Bofinger et al. (1999) hatten die Schüler die Aufgabe, für 20 Genres (z.B. Arztserie, Comedy, Gerichtsshow, Krimis, Nachrichtensendungen, wobei für jedes Genre konkrete Beispiele aufgeführt waren) anzugeben, ob sie die Sendungen mögen oder nicht (geschlossenes Antwortformat, dreifach gestuft, Fragebogen in Brauner & Hasselhorn, 2004; Anhang C 4). Abbildung 35 zeigt die Rangreihe der Mittelwerte aller 20 zu beurteilenden Sendungen. Boulevardmagazine und Nachrichtensendungen liegen mit Rang 5 bzw. 7 im oberen Mittelfeld. Ein  $t$ -Test für abhängige Stichproben weist den Mittelwertsunterschied der beiden Sendeformate als nicht signifikant aus [ $t(121) = .076, \alpha > .05$ , zweiseitig getestet].

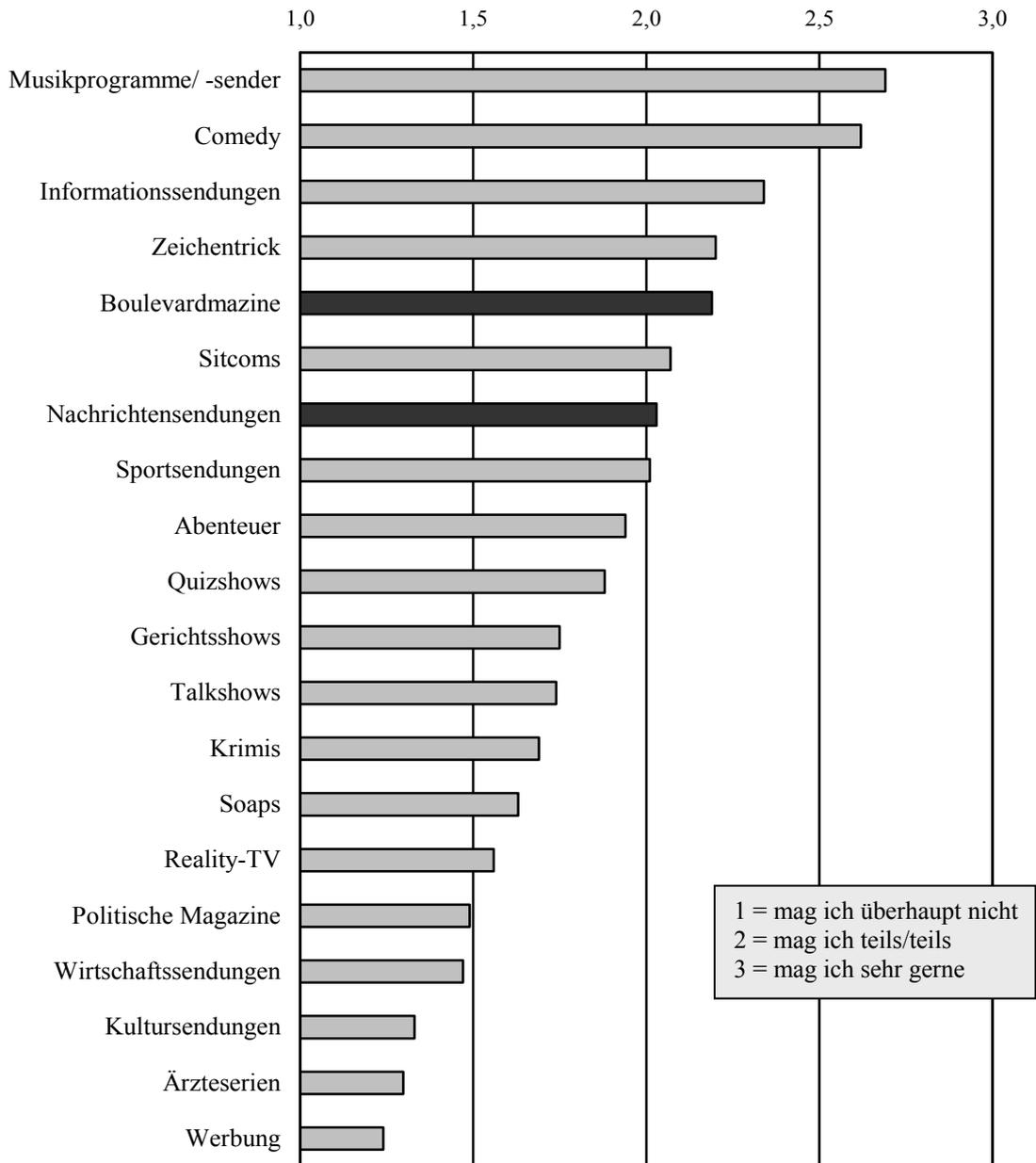


Abbildung 35: Beliebtheit verschiedener Fernsehsendungen

Zusammen mit den Daten zu den Format- und Senderpräferenzen kann daraus geschlossen werden, dass die Schüler zwar beide Sendeformate (Boulevardmagazine und Nachrichtensendungen) mögen, aber hauptsächlich die Boulevardmagazine der privaten Sender sehen.

## 9.4 Testplanung und statistische Vorhersagen

### 9.4.1 Zur Wirksamkeit

Geprüft wird – wie bereits in der ersten Untersuchungsphase - die folgende Hypothese: *Schüler, die am Projekt teilnehmen, verbessern ihre Medienkompetenz (PH 1).*

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden die neun abhängigen Variablen (AV<sub>1</sub> bis AV<sub>9</sub>) herangezogen (vgl. Abschnitt 7.6). Zu erwarten ist – hier exemplarisch dargestellt für die Dimension Medieninhalt (MI) - Wissen (W) – ein Ansteigen der Kennwerte vom Vor- zum Nachtest. Daraus ergibt sich folgende Psychologische Vorhersage (PV1.1):

*PV1.1: In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt - Wissen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.*

Die Psychologischen Vorhersagen lassen sich bis auf eine Zieldimension analog ableiten. Für die Dimension Medieninhalt wird für die EG allerdings ein Absinken der Testwerte erwartet. Die entsprechende Vorhersage kann, zusammen mit den anderen Vorhersagen, Anhang 13 entnommen werden.

Die PVn werden in statistische Hypothesen (SHn) überführt, die sich auf die Mittelwerte der AVn beziehen. Die erwartete statistische Interaktionshypothese für die Zieldimension Medieninhalt (MI) – Wissen (W) lautet:

$$\text{SH1.1: } [\mu_{EG, N}(\text{MI-W}) - \mu_{EG, V}(\text{MI-W})] - [\mu_{KG, N}(\text{MI-W}) - \mu_{KG, V}(\text{MI-W})] > 0$$

*Anmerkung:*  $\mu$  steht für den erwarteten Mittelwert. EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachtestwert, V für Vortestwert. MI-W steht für die abhängige Variable: Zieldimension Medieninhalt – Wissen.

Die vollständige Aufführung der statistischen Hypothesen ist Anhang 14 zu entnehmen.

Zur statistischen Prüfung dieses Befundmusters wird für jede Dimension eine zweifaktorielle Varianzanalyse (1. Faktor: Gruppe; 2. Faktor: Messzeitpunkt) mit Messwiederholung des zweiten Faktor realisiert. Trifft die aufgestellte Hypothese zu, dann sollte ein statistisch signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt resultieren (Irrtumswahrscheinlichkeit  $\alpha \leq .05$ ). Kommt es zu einem derartigen Interaktionseffekt, dann wird mit nachgeschalteten Mittelwertsvergleichen (Tukey-Test) geprüft, ob nicht ein anderes Befundmuster als das in der Hypothese formulierte aufgetreten ist. Widerspricht bereits das Befundmuster der Mittelwerte oder das der Varianzanalyse der

hier formulierten Erwartung, so wird auf die weiterführende statistische Überprüfung verzichtet.

#### 9.4.2 Zur differentiellen Wirksamkeit

Auch hier soll wieder differentielle Wirksamkeit für die Schulform geprüft werden. Das Zutreffen folgender Psychologischen Hypothese (PH) wird erwartet: *Das Projekt ist für Schüler aller Schulformen gleich wirksam (PH 2).*

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden nur für die Projektteilnehmer (EG) die neun abhängigen Variablen (AV<sub>1</sub> bis AV<sub>9</sub>) herangezogen. Für die AV<sub>MI-W</sub> - hier exemplarisch dargestellt - ist vom Vor- zum Nachtest ein vergleichbarer Anstieg der Testwerte für Schüler aller drei Schulformen zu erwarten. Daraus ergibt sich folgende Psychologische Vorhersage (PV1.1):

**PV 2.1:** *Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt – Wissen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.*

Für die anderen acht Zieldimensionen lassen sich die Psychologischen Vorhersagen analog ableiten, weswegen an dieser Stelle auf deren Darstellung verzichtet wird. Sie sind Anhang 15 zu entnehmen.

Die PVn werden in statistische Hypothesen (SHn) überführt, die sich auf die Veränderungswerte (Differenz der Mittelwerte zwischen Vortest- und Nachtestwerten) der AVn beziehen. Die erwartete statistische Interaktionshypothese für die Zieldimension Medieninhalt (MI) – Wissen (W) lautet:

**SH2.1:**  $[\mu_{EG, G, N} (MI-W) - \mu_{EG, G, V} (MI-W)] = [\mu_{EG, GG, N} (MI-W) - \mu_{EG, GG, V} (MI-W)] = [\mu_{EG, BJ, N} (MI-W) - \mu_{EG, BJ, V} (MI-W)]$

*Anmerkung:*  $\mu$  steht für den erwarteten Mittelwert. EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachtestwert, V für Vortestwert. MI-W steht für die abhängige Variable: Zieldimension Medieninhalt – Wissen. G steht für Gymnasialschüler, GG für Schüler (gymnasialer Zweig) von Gesamtschulen und BJ für Schüler des berufsvorbereitenden Jahr.

Die Aufführung aller statistischen Hypothesen ist Anhang 16 zu entnehmen.

Für die Teilnehmer an den Projektwochen (Experimentalgruppe) werden für alle neun Dimension die Veränderungswerte (Differenz zwischen Vortest- und Nachtestwerten)

einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit dem dreifach gestuften Faktor Schulform unterzogen. Ziel dieser Analysen ist es zu prüfen, ob sich die Wirksamkeit der Projektwoche in Abhängigkeit von der Schulform systematisch unterscheidet. Zeigt sich in der Varianzanalyse ein auf dem 5%-Niveau statistisch signifikanter Haupteffekt für den Faktor „Schulform“, so wird mit dem Tukey-Test als Anschlussstest geprüft, zwischen welchen Schulformen die Unterschiede bedeutsam sind.

Über die gleiche methodische Vorgehensweise wird für die Experimentalgruppe zusätzlich und explorativ getestet, ob sich das Ausgangsniveau von Schülern verschiedenen Schulformen unterscheidet. Auf diese Weise ist es möglich abzuschätzen, ob die Wirksamkeit des Projektes nicht nur von der Schulform, sondern eventuell auch von dem Ausmaß der bereits vor der Projektdurchführung vorhandenen Medienkompetenzen abhängt.

## **9.5 Ergebnisse**

In diesem Kapitel erfolgt die Dokumentation der Ergebnisse. Die Frage der Bedeutsamkeit der Ergebnisse für die Fragestellung wird dann im anschließenden Kapitel 10 diskutiert. Den Ergebnissen zur Wirksamkeit werden die subjektiven Beurteilungen des Projektes durch die Schüler vorangestellt. Abschließend folgen die Analysen zur differentiellen Wirksamkeit.

### **9.5.1 Beurteilung des Projektes durch die Schüler**

Den Fragebogen zur subjektiven Beurteilung des Projektes füllten insgesamt 81 Schüler aus (Deskriptive Daten in Anhang 17). Erfasst wurde mit je vier Items die Skalen (a) Zufriedenheit der Schüler mit der Strukturierung des Projektes, (b) mit dem Anforderungsniveau, (c) der Wichtigkeit der Projektinhalte und (d) dem Verhalten der „Teamer“. Für die jeweils vier zu einer Skala gehörenden Items wurde für jede Schulform der Mittelwert gebildet und nachfolgend graphisch abgebildet. Diese Mittelwerte für die subjektive Beurteilung des Projektes können zwischen -2 (sehr negative Beurteilung) über 0 (neutrale Beurteilung) und +2 (sehr positive Beurteilung des Projektes) variieren.

Die in Abbildung 36 graphisch dargestellten Mittelwerte für Schüler des Gymnasiums, der Gesamtschule und des berufsvorbereitenden Jahrganges zeigen für alle vier Skalen keine statistisch signifikanten Unterschiede (Anhang 18). D.h. die Schüler der drei Schularten beurteilen die Struktur, das Anforderungsniveau des Projektes, die Wichtigkeit des Themas und das Verhalten der Teamer ähnlich positiv.

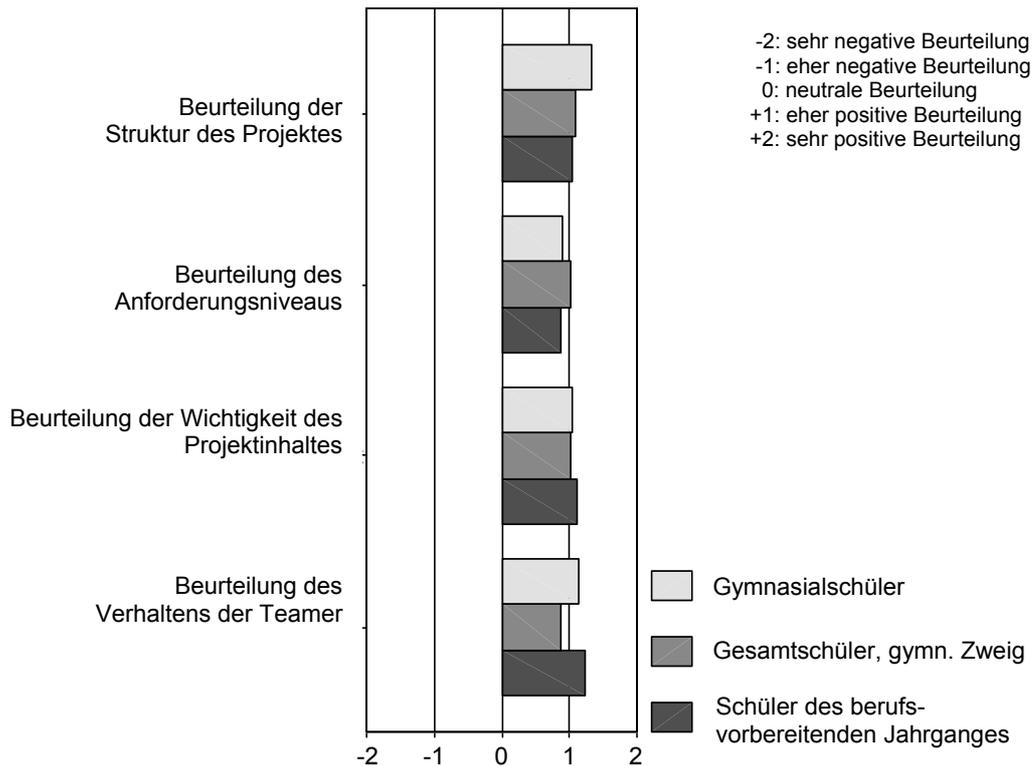


Abbildung 36: Beurteilung der formalen Projektaspekte

Für die Items zur Zufriedenheit mit der Vermittlung der zentralen Projektziele und des persönlichen Lernerfolges wurden ebenfalls nach Schulform differenzierte Mittelwerte berechnet (Abbildung 37). Auch hier liegen die mittleren Zufriedenheitswerte durchgängig im positiven Bereich. Die absoluten Unterschiede in der Beurteilung der zentralen Projektinhalte und des Lernerfolges unterscheiden sich statistisch nicht voneinander (Anhang 18). D.h., dass die Schüler aller drei Schulformen diese vier Aspekte ähnlich positiv beurteilen.

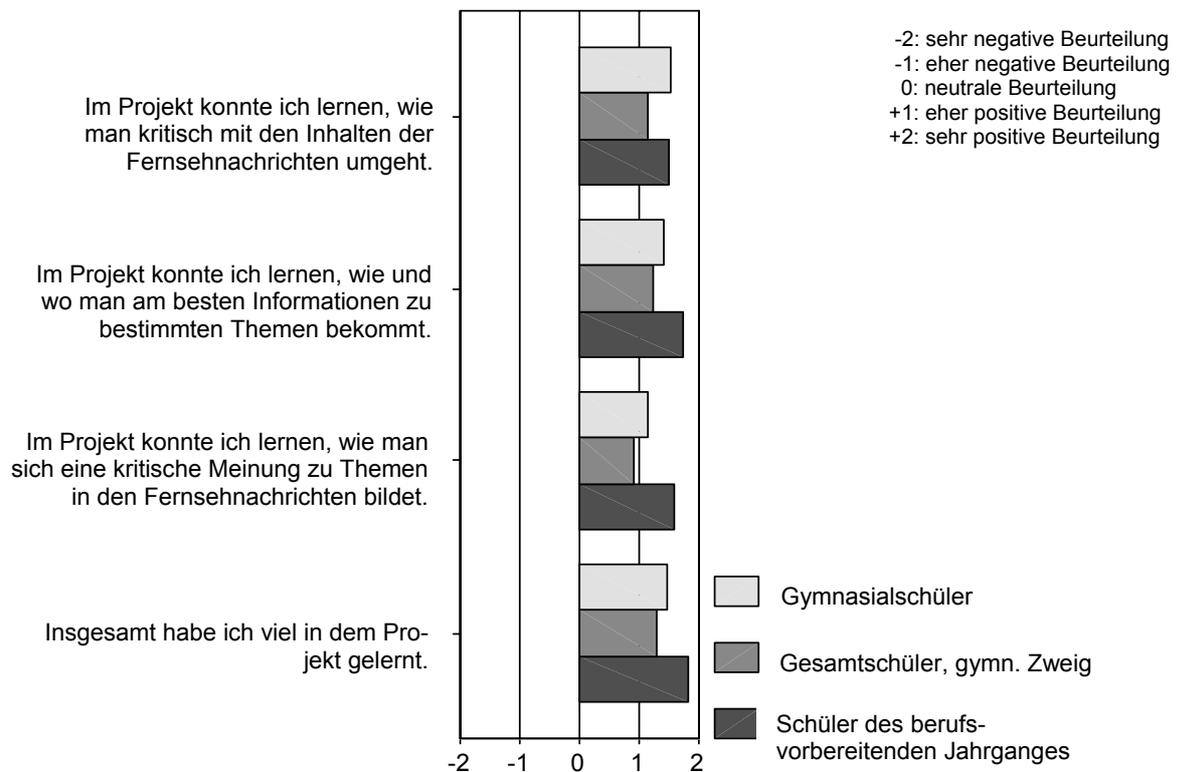


Abbildung 37: Beurteilung der Vermittlung der zentralen Projektinhalte und des Lernerfolges

Für die weniger zentralen Projektziele lässt sich ein differentieller Effekt abbilden (Abbildung 38). Nur die Schüler des berufsvorbereitenden Jahrganges geben an, ihre Mitschüler durch das Projekt von einer neuen Seite kennen gelernt zu haben. Die Teamarbeit beurteilen alle Schüler ähnlich positiv. Ängste oder Unsicherheiten gegenüber wichtigen Persönlichkeiten werden aus Sicht der Schüler durch das Projekt nicht reduziert.

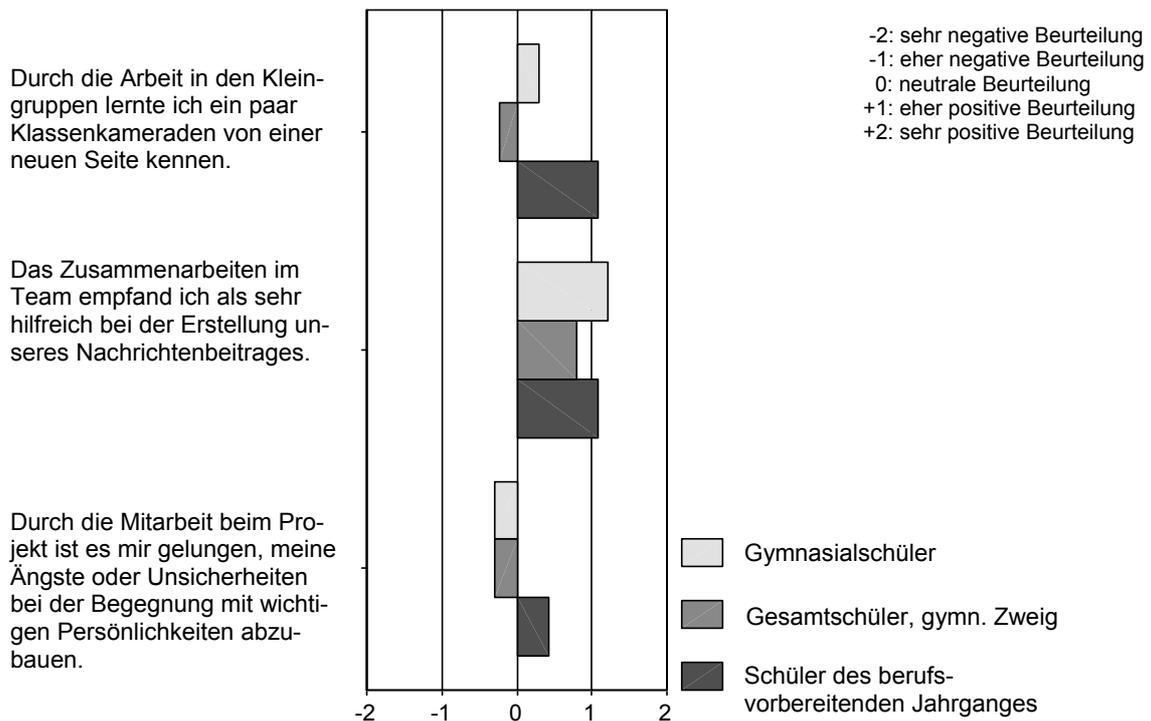


Abbildung 38: Beurteilung der Vermittlung der weniger zentralen Projektinhalte

Auch in der zweiten Untersuchungsphase hatten die Schüler am Ende des Fragebogens zwei offene Fragen zu beantworten. Hier konnten die Schüler die aus ihrer Sicht positiven bzw. verbesserungswürdigen Dinge benennen. Auffällig ist, dass häufiger Stichworte zu den positiven Aspekten genannt wurden.

In Abbildung 39 finden sich die häufigsten Stichworte der Schüler und deren prozentuale Verteilung für das Item „Bitte nenne 3 Dinge, die Dir gut am Projekt gefallen haben!“. Es wird deutlich, dass insbesondere die Tätigkeiten die unmittelbar mit dem Drehen und der Verarbeitung des Filmmaterials zusammenhängen, die Live-Sendung und die Gruppenarbeit in Begleitung der Teamer positiv benannt werden.

„Bitte nenne 3 Dinge, die Dir gut am Projekt gefallen haben!“	Häufigkeit der Nennungen (in %)
Drehen	54,32
Live-Sendung	49,38
Teamarbeit	38,27
Teamer	28,39
Schneiden	24,69
Thema finden / Recherche	20,89
Umgang mit der Kamera- und Schneidetechnik	18,52
Interviews	12,35

Abbildung 39: Prozentuale Häufigkeit der Nennungen für positive Aspekte des Projektes

In der gleichen Weise wurden die Schüler gefragt, was aus ihrer Sicht am Projekt verbessert werden könnte. Die häufigsten Stichworte und deren prozentuale Verteilung sind in Abbildung 40 aufgeführt. Auch in dieser Untersuchungsphase wurde am häufigsten die hohe zeitliche Belastung angesprochen. Wie bereits in der ersten Untersuchungsphase sollte für das Projekt aus Sicht der Schüler ein längerer Zeitraum und eine bessere Pauseneinteilung eingeplant werden. Daneben wurde das Vertonen der Beiträge als verbesserungswürdig angesehen. Ein Teil der Schüler war mit der zur Auswahl stehenden Themen nicht zufrieden, sie hatten (aus ihrer Sicht) eher uninteressante Themen zu bearbeiten. Insbesondere die Schüler einer Schule wünschen sich eine interessantere und handlungsorientiertere Gestaltung der Theorietage.

„Bitte nenne 3 Dinge, die noch verbessert werden können!“	Häufigkeit der Nennungen (in %)
Projekt auf 2 Wochen verteilen / kürzere Arbeitszeiten	22,22
Vertonen	13,58
Themenauswahl	13,58
Theorie interessanter	11,11
Verhalten der Teamer	9,88
Kleinere Gruppen	9,88
Abnahmen	9,88
Bessere Pauseneinteilung	9,88

Abbildung 40: Prozentuale Häufigkeit der Nennungen für Verbesserungen

### 9.5.2 Interesse am Projektgegenstand

Diesen Fragebogen bearbeiteten nur die Schüler des Gymnasiums und der Gesamtschule. Die Schüler konnten bei jedem Item Werte zwischen 0 (kein Interesse) bis 5 (hohes Interesse) vergeben. Für die Items der drei Inhaltsklassen (inhaltliche Ziele des Projektes, Umgang mit Kamera, Teamarbeit) wurde für jede Gruppe (EG, KG) und für jeden Messzeitpunkt (Vortest, Nachtest) jeweils ein mittlerer Wert für das Interesse gebildet (Maximalwert = 5). Mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse (Gruppe x Messzeitpunkt) mit Messwiederholung auf dem zweiten Faktor wurde explorativ geprüft, ob Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich des Interesses bestehen (Abbildung 41 und Anhang 23).

Für das Interesse gegenüber den Projektinhalten und den Umgang mit der Technik lässt sich jeweils ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Gruppe sichern. An den Mittelwerten lässt sich ablesen, dass die Projektgruppe vor und nach der Projektteilnahme ein höheres Interesse für diese beiden Inhaltsklassen zeigt.

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikante Effekte (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )
Inhaltliche Ziele des Projektes	<p>A bar chart with a y-axis from 0 to 5. The x-axis has two categories: EG and KG. For each category, there are two bars: a light gray bar for 'Vortestwert' and a dark gray bar for 'Nachtestwert'. For EG, the Vortestwert is approximately 2.7 and the Nachtestwert is approximately 2.6. For KG, the Vortestwert is approximately 1.9 and the Nachtestwert is approximately 2.0.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haupteffekt für den Faktor Gruppe <math>F(1,68) = 9.95</math></li> </ul>
Umgang mit Kamera	<p>A bar chart with a y-axis from 0 to 5. The x-axis has two categories: EG and KG. For each category, there are two bars: a light gray bar for 'Vortestwert' and a dark gray bar for 'Nachtestwert'. For EG, the Vortestwert is approximately 3.2 and the Nachtestwert is approximately 3.1. For KG, the Vortestwert is approximately 2.1 and the Nachtestwert is approximately 2.0.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haupteffekt für den Faktor Gruppe <math>F(1,60) = 13.39</math></li> </ul>
Teamarbeit	<p>A bar chart with a y-axis from 0 to 5. The x-axis has two categories: EG and KG. For each category, there are two bars: a light gray bar for 'Vortestwert' and a dark gray bar for 'Nachtestwert'. For EG, the Vortestwert is approximately 2.7 and the Nachtestwert is approximately 2.6. For KG, the Vortestwert is approximately 2.5 and the Nachtestwert is approximately 2.4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nein</li> </ul>

Abbildung 41: Mittlere Werte für das Interesse und Ergebnisse der statistischen Prüfung

Zusätzlich wurde für die Experimentalgruppe explorativ geprüft, ob sich die Schüler beider untersuchten Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule) hinsichtlich des Interesses für die Projektinhalte unterscheiden. Univariate Varianzanalysen zeigen für keinen der drei Aspekte einen signifikanten Unterschied (Anhang 24). Das bedeutet, dass sich die Projektschüler der beiden Schulformen hinsichtlich des Interesses für diese drei Aspekte nicht unterscheiden.

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Mittelwertsunterschied (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )								
Inhaltliche Ziele des Projektes	<table border="1"> <caption>Mittlere Werte für das Interesse (nur EG) - Inhaltliche Ziele des Projektes</caption> <thead> <tr> <th>Schulform</th> <th>Mittelwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymnasium</td> <td>~2.7</td> </tr> <tr> <td>GS gymn. Zweig</td> <td>~2.7</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Hahr</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Schulform	Mittelwert	Gymnasium	~2.7	GS gymn. Zweig	~2.7	berufsv. Hahr	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nein</li> </ul>
Schulform	Mittelwert									
Gymnasium	~2.7									
GS gymn. Zweig	~2.7									
berufsv. Hahr	0									
Umgang mit Kamera	<table border="1"> <caption>Mittlere Werte für das Interesse (nur EG) - Umgang mit Kamera</caption> <thead> <tr> <th>Schulform</th> <th>Mittelwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymnasium</td> <td>~3.0</td> </tr> <tr> <td>GS gymn. Zweig</td> <td>~3.4</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Hahr</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Schulform	Mittelwert	Gymnasium	~3.0	GS gymn. Zweig	~3.4	berufsv. Hahr	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nein</li> </ul>
Schulform	Mittelwert									
Gymnasium	~3.0									
GS gymn. Zweig	~3.4									
berufsv. Hahr	0									
Teamarbeit	<table border="1"> <caption>Mittlere Werte für das Interesse (nur EG) - Teamarbeit</caption> <thead> <tr> <th>Schulform</th> <th>Mittelwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymnasium</td> <td>~2.9</td> </tr> <tr> <td>GS gymn. Zweig</td> <td>~2.6</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Hahr</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Schulform	Mittelwert	Gymnasium	~2.9	GS gymn. Zweig	~2.6	berufsv. Hahr	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nein</li> </ul>
Schulform	Mittelwert									
Gymnasium	~2.9									
GS gymn. Zweig	~2.6									
berufsv. Hahr	0									

Abbildung 42: Mittlere Werte für das Interesse (nur EG) in Abhängigkeit von der Schulform und Ergebnisse der statistischen Prüfung

### 9.5.3 Zur Wirksamkeit

Die Ergebnisdokumentation erfolgt analog Teil 1. Es werden Daten beider Gruppen zu beiden Messzeitpunkten miteinander verglichen. Zur statistischen Prüfung des erwarteten Ergebnismusters wurde für jede Dimension eine zweifaktorielle Varianzanalyse (Gruppe x Messzeitpunkt) durchgeführt und geprüft, ob eine signifikante Interaktion zwischen den beiden Faktoren vorliegt (vgl. Abschnitt 9.4, S. 173). Die vollständigen Ergebnisse der Analysen befinden sich in Anhang 19. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die mittleren Summenwerte für alle Dimensionen des Fragebogens so transformiert, dass der Minimalwert „0“ und der Maximalwert „5“ beträgt.

Ergebnisse zur Wissensdimension


#### Medieninhalt – Wissen (Abbildung 43a)

Abbildung 43a veranschaulicht deutlich den Wissenszuwachs im Bereich Medieninhalt bei der Experimentalgruppe. Das Wissen der Kontrollgruppe im Bereich Medieninhalt bleibt dagegen auf dem Niveau des Vortestes. In der statistischen Hypothesenprüfung wird der Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt statistisch signifikant [ $F(1,97) = 23.53, \alpha < .05$ ]. D.h. bei den Schülern, die am Projekt teilgenommen haben, kann eine Zunahme des Wissens im Bereich Medieninhalt nachgewiesen werden, bei der Kontrollgruppe erwartungskonform nicht.

#### Wissensbeschaffung – Wissen (Abbildung 43b)

Auch für diese Zieldimension stimmen die Mittelwertsrelationen mit der allgemeinen Wirksamkeitshypothese überein. In der statistischen Hypothesenprüfung wird der Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt als signifikant ausgewiesen [ $F(1,100) = 17.85, \alpha < .05$ ]. Für die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, ist somit eine Zunahme des Wissens im Bereich Wissensbeschaffung nachweisbar, nicht aber bei den Personen der Kontrollgruppe.

#### Meinungsbildung – Wissen (Abbildung 43c)

In dieser Zieldimension ist bei der Experimentalgruppe ein Anstieg der mittleren Testwerte zu verzeichnen. Bei der Kontrollgruppe ist dagegen eine numerische Einbuße zu

beobachten. Der Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt erweist sich als statistisch signifikant [ $F(1,93) = 9.96, \alpha < .05$ ]. Anschließende Mittelwertvergleiche zeigen, dass die Veränderung in der Experimentalgruppe statistisch bedeutsam ist, die Veränderung in der Kontrollgruppe dagegen nicht. Der Interaktionseffekt wird also signifikant, weil die Schüler, die am Projekt teilnehmen, einen signifikanten Zuwachs an Wissen erzielen. Der Vorteil der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe hat sich somit bestätigt.

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )									
(a) Medienin- halt	<table border="1"> <caption>Data for (a) Medienin- halt</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachttestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~3.4</td> <td>4.0</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~3.5</td> <td>~3.4</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert	EG	~3.4	4.0	KG	~3.5	~3.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,97) = 23.53</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert									
EG	~3.4	4.0									
KG	~3.5	~3.4									
(b) Wissens- beschaffung	<table border="1"> <caption>Data for (b) Wissens- beschaffung</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachttestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~3.1</td> <td>~3.8</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~3.0</td> <td>~3.0</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert	EG	~3.1	~3.8	KG	~3.0	~3.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,100) = 17.85</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert									
EG	~3.1	~3.8									
KG	~3.0	~3.0									
(c) Meinungs- bildung	<table border="1"> <caption>Data for (c) Meinungs- bildung</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachttestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~3.5</td> <td>~3.8</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~3.5</td> <td>~3.2</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert	EG	~3.5	~3.8	KG	~3.5	~3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,93) = 9.96</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert									
EG	~3.5	~3.8									
KG	~3.5	~3.2									

Abbildung 43: Ergebnisse zur Wirksamkeit der Wissensdimension


### Ergebnisse zur Fertigungsdimension

Bei der Prüfung des erwarteten Interaktionsmusters für diese Fertigungsdimensionen wurden Daten der Schüler des berufsvorbereitenden Jahres ausgeschlossen, da hier bei der Datenerhebung vom üblichen Vorgehen abgewichen wurde (siehe Abschnitt 9.2, S. 167f).

#### **Medieninhalt – Fertigkeiten (Formate und Elemente erkennen, Abbildung 44a)**

Hier ist für die Experimentalgruppe ein Anstieg der mittleren Testwerte zu verzeichnen, für die Kontrollgruppe dagegen eine minimale Einbuße. Der Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt erweist sich als statistisch signifikant [ $F(1,61) = 2.84$ ,  $\alpha < .05$ ]. Die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, erkennen nach der Projektteilnahme besser als vorher Nachrichtenformate und Elemente von Nachrichtensendungen als die Schüler der Vergleichsgruppe.

#### **Medieninhalt – Fertigkeiten (Sendungen „Tagesschau“ und „Brisant“ beurteilen) (Abbildung 44b)**

Hier ist bei der Experimentalgruppe ein Anstieg der mittleren Testwerte zu verzeichnen und bei der Kontrollgruppe eine geringe Einbuße. Dieser Unterschied lässt sich statistisch absichern [ $F(1,51) = 3.55$ ,  $\alpha < .05$ ]. Die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, beurteilen die Ausschnitte aus beiden Sendeformaten nach der Projektteilnahme kritischer als vorher.

Die Veränderungen in den Testwerten auf der Ebene der Einzelitems sind in Abbildung 45 (S. 187) und Abbildung 46 (S. 188) abgebildet (nur für die Daten der EG).


Weitere Ergebnisse zur Fertigungsdimension

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )									
<p>(a) Medieninhalt Erkennen von Format und Elementen</p>	<table border="1"> <caption>Data for Chart (a)</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>3.5</td> <td>4.0</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>3.4</td> <td>3.3</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert	EG	3.5	4.0	KG	3.4	3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,61) = 2.84</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert									
EG	3.5	4.0									
KG	3.4	3.3									
<p>(b) Medieninhalt Beurteilung Tagesschau und Brisant</p>	<table border="1"> <caption>Data for Chart (b)</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>2.3</td> <td>2.5</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>2.5</td> <td>2.4</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert	EG	2.3	2.5	KG	2.5	2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,51) = 3.55</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert									
EG	2.3	2.5									
KG	2.5	2.4									

Abbildung 44: Ergebnisse zur Wirksamkeit der Dimension Medieninhalt - Fertigkeiten

---

 Weitere Ergebnisse zur Fertigungsdimension
 

---


### Medieninhalt – Fertigkeiten (Beurteilung der Sendung „Tagesschau“)

In Abbildung 45 sind für die Beurteilung eines Ausschnittes aus der Tagesschau die Veränderungen der Testwerte für alle Einzelitems abgebildet (nur für die Daten der EG). Es ist ersichtlich, dass die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, die Tagesschau auf drei Items nach der Projektteilnahme kritischer beurteilen. Die Sendung wird als:

- sensationslüsterner,
- geschlossener und
- unrealistischer wahrgenommen.

Bei der allgemein positiven Beurteilung der Tagesschau kann dies als ein Hinweis auf eine kritischere Beurteilung der Tagesschau gedeutet werden.

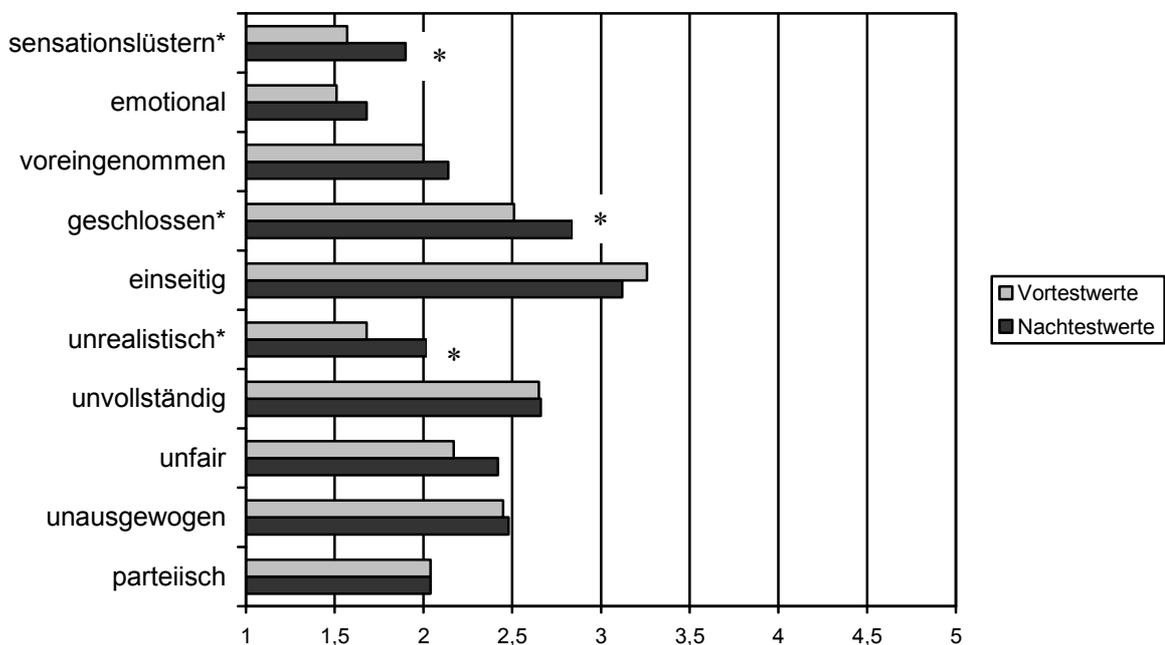


Abbildung 45: Veränderungen in den Einzelitems der Dimension Medieninhalt–Fertigkeiten (Beurteilung „Tagesschau“) \* = signifikante Unterschiede in den Testwerten vom Vor- zum Nachtest (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, zweiseitig getestet)

---

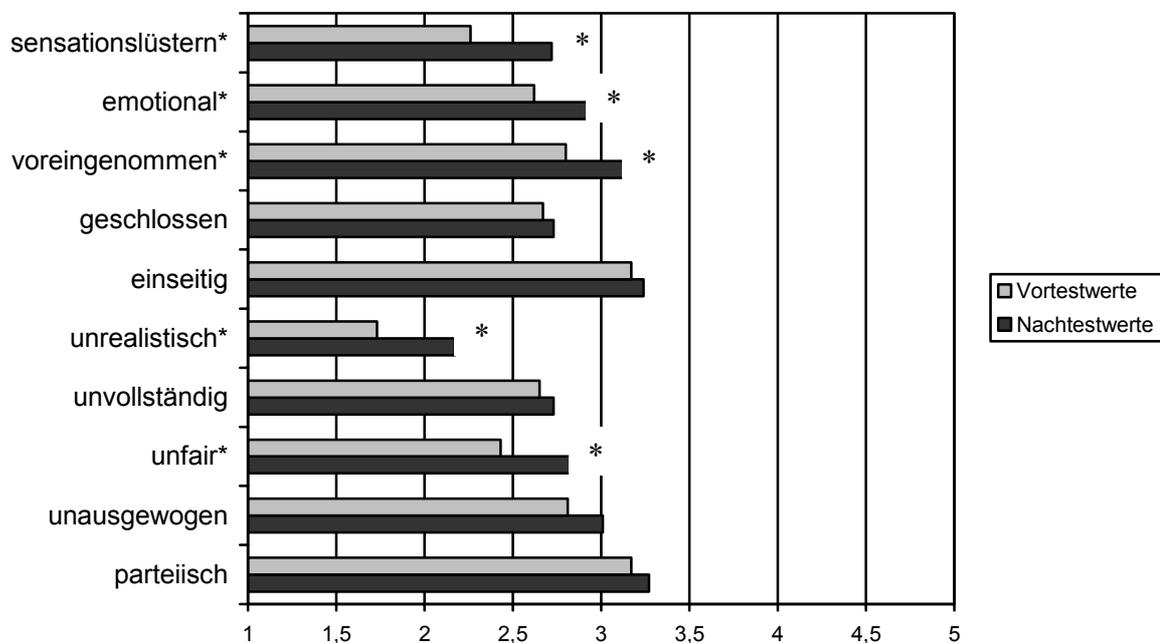
 Weitere Ergebnisse zur Fertigungsdimension
 

---


**Medieninhalt – Fertigkeiten (Beurteilung der Sendung „Brisant“)**

In Abbildung 46 sind für die Beurteilung eines Ausschnittes aus der Sendung Brisant die Veränderungen der Testwerte für alle Einzelitems abgebildet (nur für die Daten der EG). Es ist ersichtlich, dass die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, die Sendung Brisant auf allen Items nach der Projektteilnahme tendenziell kritischer beurteilen. Für fünf der zehn Items erweist sich der Unterschied zwischen Vortest- und Nachtestwert als signifikant. Die Sendung wird als:

- sensationslüsterner
- emotionaler
- voreingenommener
- unrealistischer und
- unfairer wahrgenommen.



**Abbildung 46: Veränderungen in den Einzelitems der Dimension Medieninhalt–Fertigkeiten (Beurteilung von „Brisant“)** \* = Signifikante Unterschiede in den Testwerten vom Vor- zum Nachtest (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, zweiseitig getestet)

---

 Weitere Ergebnisse zur Fertigungsdimension
 

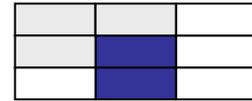
---


**Wissensbeschaffung – Fertigkeiten (Abbildung 47a)**

Abbildung 47a zeigt für die Experimentalgruppe zwar einen minimalen Anstieg der mittleren Testwerte und für die Kontrollgruppe eine geringe LeistungseinbuÙe. Dieser Unterschied kann sich statistisch jedoch nicht bestätigen lassen [ $F(1,92) = 1.36, \alpha > .05$ ]. Die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, weisen also nach der Projektteilnahme keine besseren Fertigkeiten im Bereich der Wissensbeschaffung auf als vorher. Allerdings weist insbesondere die EG in dieser Dimension einen relativ hohen Ausgangswert auf.

**Meinungsbildung – Fertigkeiten (Abbildung 47b)**

In dieser Zieldimension ist bei der Experimentalgruppe ein Anstieg der mittleren Testwerte zu verzeichnen, bei der Kontrollgruppe dagegen eine Abnahme der Testwerte. Der Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt erweist sich als statistisch signifikant [ $F(1,94) = 4.44, \alpha < .05$ ]. Anschließende Mittelwertsvergleiche zeigen, dass die Veränderungen in beiden Gruppen für sich genommen statistisch nicht bedeutsam ausfallen. Der Interaktionseffekt wird nur deshalb signifikant, weil die Tendenzen in beiden Gruppen gegenläufig ausfallen. Der Vorteil der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe hat sich somit bedingt bestätigt.



Weitere Ergebnisse zur Fertigungsdimension

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )									
(a) Wissens- beschaffung	<table border="1"> <caption>Data for (a) Wissensbeschaffung</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachttestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~3.7</td> <td>~3.8</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~3.5</td> <td>~3.4</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert	EG	~3.7	~3.8	KG	~3.5	~3.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert									
EG	~3.7	~3.8									
KG	~3.5	~3.4									
(b) Meinungs- bildung	<table border="1"> <caption>Data for (b) Meinungsbildung</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachttestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~1.7</td> <td>~2.0</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~2.4</td> <td>~1.7</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert	EG	~1.7	~2.0	KG	~2.4	~1.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,94) = 4.44</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert									
EG	~1.7	~2.0									
KG	~2.4	~1.7									

Abbildung 47: Ergebnisse zur Wirksamkeit der Fertigungsdimension


Ergebnisse zur Einstellungsdimension

**Medieninhalt – Einstellungen (Einstellung gg. Sendeformaten) (Abbildung 48)**

Die Items dieser Dimension sind positiv formuliert, d.h. hohe Werte sprechen für eine eher unkritische Einstellung gegenüber den beiden erfassten Sendeformaten (Hauptnachrichten und Boulevardmagazin). Abbildung 48 zeigt, dass in beiden Gruppen (EG und KG) vom Vor- zum Nachtest nur minimale Veränderungen der Testwerte zu verzeichnen sind. Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Faktor Messzeitpunkt weist diese Unterschiede als nicht signifikant aus [ $F(1,61) = .066, \alpha > .05$ ].

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikant Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )									
Medieninhalt Einstellung gg. Sendeformaten	<table border="1"> <caption>Data for Abbildung 48: Graphische Darstellung der Mittelwerte</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~3.1</td> <td>~3.0</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~3.6</td> <td>~3.5</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert	EG	~3.1	~3.0	KG	~3.6	~3.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nein</li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachtestwert									
EG	~3.1	~3.0									
KG	~3.6	~3.5									

Abbildung 48: Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung für die Dimension Medieninhalt - Einstellung

Abbildung 49 (S. 192) und Abbildung 50 (S. 193) zeigen die Veränderungen der Testwerte in den Einzelitems für die beiden Sendungen „Tagesschau“ und „Explosiv“ als Vertreter für Hauptnachrichten und Boulevardmagazine (nur für die Daten der EG).


### Weitere Ergebnisse zur Einstellungsdimension

Bei den Schülern, die am Projekt teilgenommen haben, verändert sich die Einstellung gegenüber der „Tagesschau“ in drei Einzelitems signifikant (Abbildung 49). Die Tagesschau wird jetzt im Allgemeinen als:

- neutraler
- objektiver und
- sachlicher eingeschätzt.

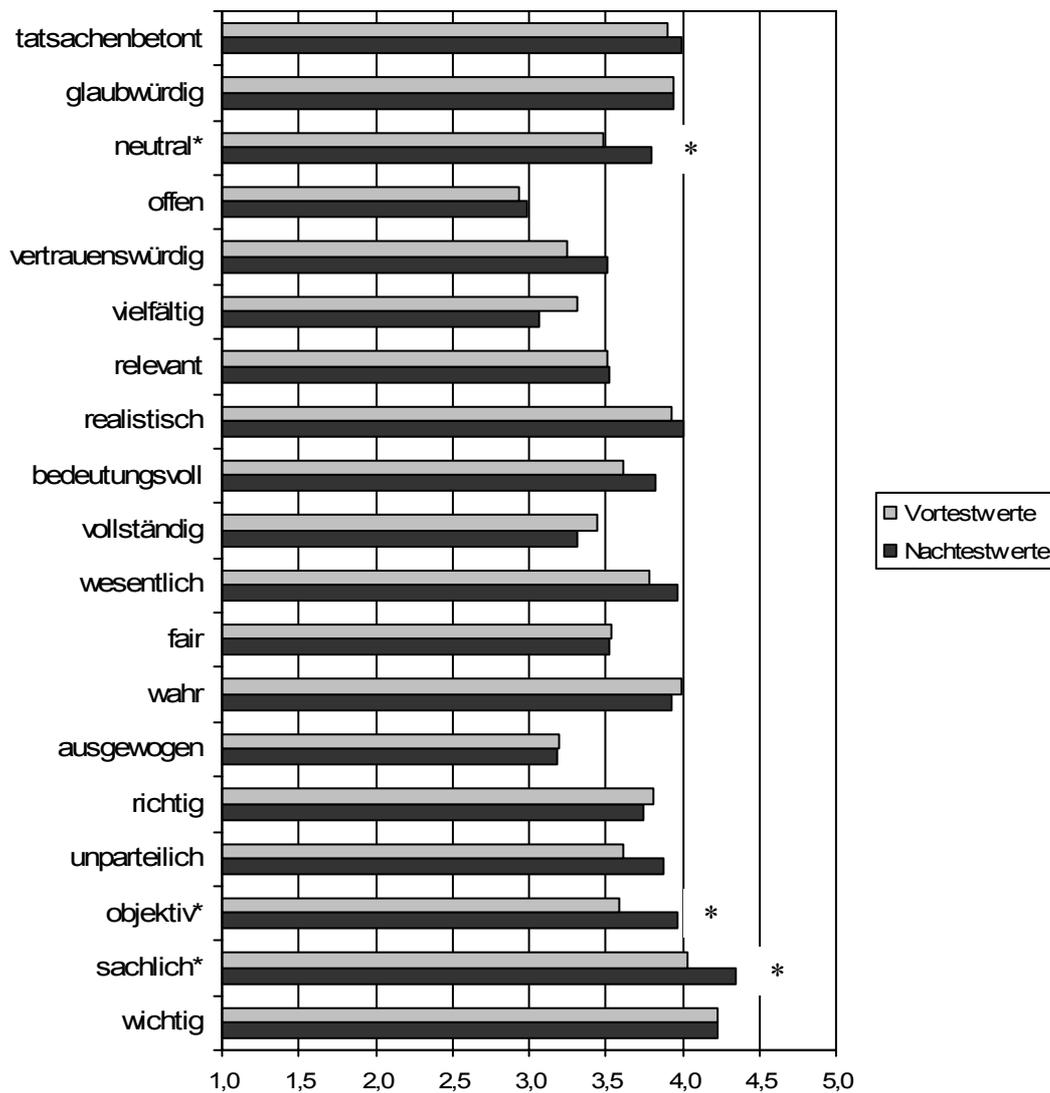


Abbildung 49: Veränderungen in den Einzelitems der Dimension Medieninhalt-Einstellung (Beurteilung „Tagesschau“), \* = signifikante Unterschiede in den Testwerten vom Vor- zum Nachtest (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, zweiseitig getestet)


Weitere Ergebnisse zur Einstellungsdimension

Bei der Sendung „Explosiv“ findet eine größere Einstellungsänderung statt (Abbildung 50). Die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, stehen der Sendung nach der Projektteilnahme in acht Einzelitems kritischer gegenüber. Sie schätzen nun die Sendung Explosiv im Allgemeinen als:

- weniger tatsachenbetont
- weniger neutral
- weniger offen
- weniger vertrauenswürdig
- weniger richtig
- weniger objektiv
- weniger sachlich und
- weniger wichtig ein.

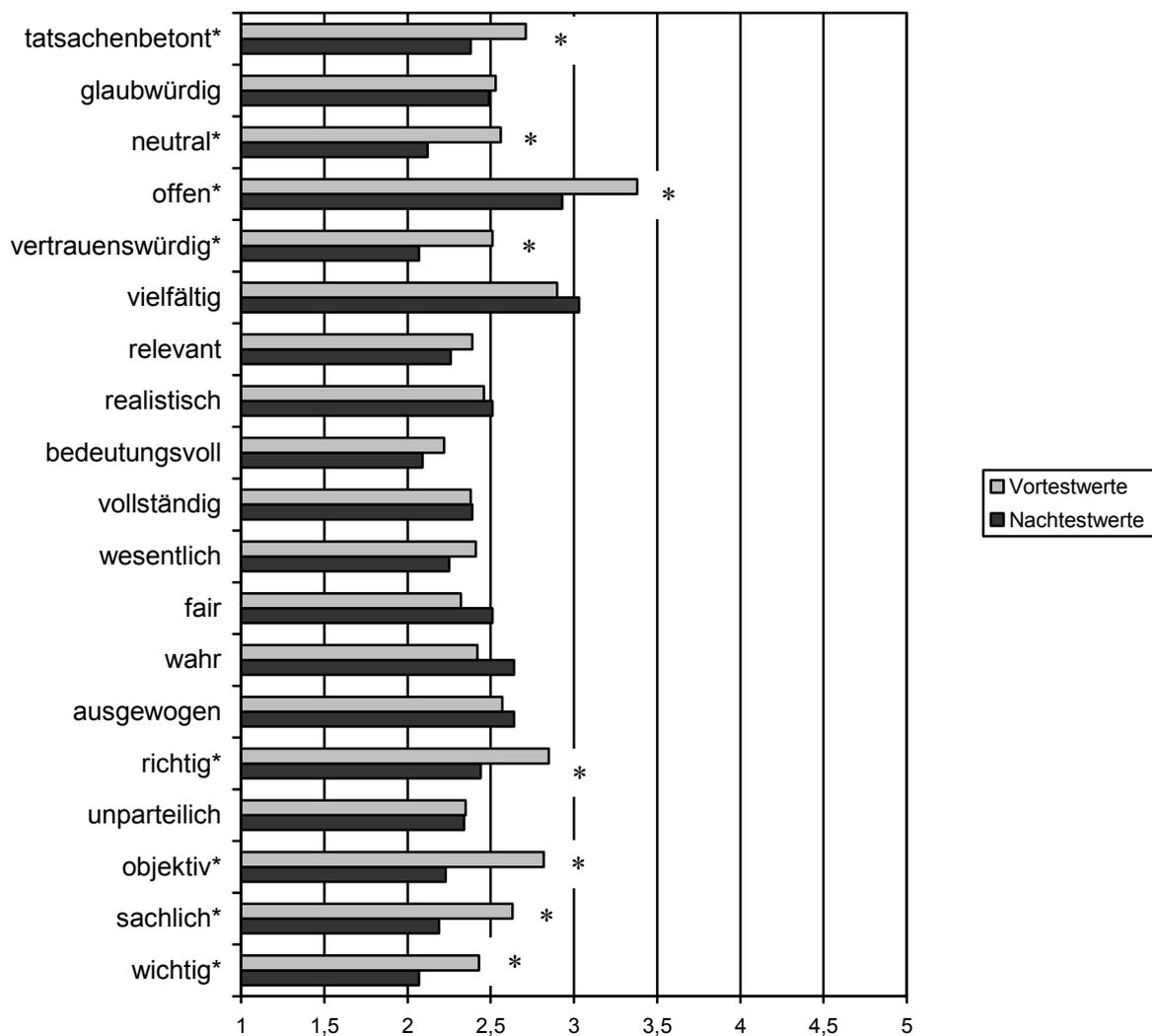


Abbildung 50: Veränderungen in den Einzelitems der Dimension Medieninhalt-Einstellung (Beurteilung „Explosiv“), \* = signifikante Unterschiede in den Testwerten vom Vor- zum Nachtest (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, zweiseitig getestet)


---

 Weitere Ergebnisse zur Einstellungsdimension
 

---

**Wissensbeschaffung – Einstellungen (Abbildung 51a)**

In Abbildung 51a ist eine Erhöhung der Testwerte für die Projektschüler nach der Projektteilnahme erkennbar. Für die Schüler der Kontrollgruppe ist dagegen eine Abnahme der Testwerte zum Zeitpunkt der Nacherhebung zu verzeichnen. Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung weist den Interaktionseffekt dieses Ergebnismusters als signifikant aus [ $F(1,55) = 3.90, \alpha < .05$ ]. Anschließende Mittelwertvergleiche zeigen, dass die Veränderungen in beiden Gruppen für sich genommen statistisch nicht bedeutsam ausfallen. Der Interaktionseffekt wird nur deshalb signifikant, weil die Tendenzen in beiden Gruppen gegenläufig ausfallen. Der Vorteil der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe hat sich somit bedingt bestätigt.

**Meinungsbildung – Einstellung (Abbildung 51b)**

In dieser Zieldimension weisen beide Gruppen (EG, KG) zu beiden Testzeitpunkten vergleichbare Testwerte auf. Ein Anstieg der Testwerte für die EG nach der Projektteilnahme ist nicht erkennbar, deswegen werden keine weiterführenden Analysen durchgeführt.


Weitere Ergebnisse zur Einstellungsdimension

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )									
(a) Wissens- beschaffung	<table border="1"> <caption>Data for (a) Wissensbeschaffung</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachttestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~3.3</td> <td>~3.5</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~2.9</td> <td>~2.6</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert	EG	~3.3	~3.5	KG	~2.9	~2.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt <math>F(1,55) = 3.90</math></li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert									
EG	~3.3	~3.5									
KG	~2.9	~2.6									
(b) Meinungs- bildung	<table border="1"> <caption>Data for (b) Meinungsbildung</caption> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachttestwert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>~2.5</td> <td>~2.5</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>~2.4</td> <td>~2.5</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert	EG	~2.5	~2.5	KG	~2.4	~2.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nein</li> </ul>
Gruppe	Vortestwert	Nachttestwert									
EG	~2.5	~2.5									
KG	~2.4	~2.5									

Abbildung 51: Ergebnisse zur Wirksamkeit der Einstellungsdimension

9.5.4 Differentielle Wirksamkeit

In diesem Ergebnisteil werden nur die Daten der Experimentalgruppe herangezogen und für jede Zieldimension geprüft, ob sich ein systematischer Einfluss der Schulform auf die Wirksamkeit nachweisen lässt. Die vollständigen Ergebnisse der statistischen Prüfung befinden sich in Anhang 20 und Anhang 21.

---

 Differentielle Ergebnisse zu den Wissensdimensionen
 

---


**Medieninhalt - Wissen (Abbildung 52a)**

Die für die Experimentalgruppe nach Schulform differenzierte Analyse zeigt, dass sich die Schulformen hinsichtlich des Ausgangsniveaus unterscheiden [ $F(2,92) = 6.08, \alpha < .05$ ]. Nachgeschaltete Mittelwertsvergleiche zeigen, dass sich die Gymnasialschüler deutlich von den Schülern der beiden anderen Gruppen unterscheiden. Ebenso kann ein bedeutsamer Unterschied im Wissenszuwachs in Abhängigkeit von der Schulform nachgewiesen werden [ $F(2,66) = 10.35, \alpha < .05$ ]. Die anschließenden Mittelwertsvergleiche belegen, dass die Schüler des berufsvorbereitenden Jahres deutlich weniger lernen als die Schüler der beiden anderen Schulformen.

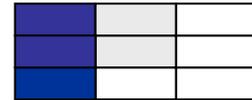
**Wissensbeschaffung - Wissen (Abbildung 52b)**

Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied im Ausgangsniveau zwischen den Schülern der drei Schulformen [ $F(2,93) = 13.58, \alpha < .05$ ]. Ein post-hoc-Vergleich (Tukey) belegt, dass die Gymnasialschüler schon im Ausgangsniveau deutlich den Schülern der beiden anderen Schulformen überlegen sind. Der Wissenszuwachs ist für die Schüler aller drei Schulformen gleich [ $F(2,66) = .44, \alpha > .05$ ].

**Meinungsbildung - Wissen (Abbildung 52c)**

Die Aufschlüsselung der Daten der Experimentalgruppe nach der Schulform zeigt einen signifikanten Unterschied für das Ausgangsniveau der Schüler der drei Schulformen [ $F(2,88) = 3,29, \alpha < .05$ ]. Der Tukey-Anschlussstest zeigt, dass die Schüler des berufsvorbereitenden Jahrganges den Schülern der beiden anderen Schulformen im Ausgangsniveau unterlegen sind. Hinsichtlich der Differenz der Testwerte kann kein Unterschied zwischen den Schülern der drei Schulformen nachgewiesen werden, die Schüler der drei Schulformen lernen, statistisch gesehen, in etwa gleich viel im Projekt [ $F(2,61) = 0.15, \alpha > .05$ ].

Weitere differentielle Ergebnisse zu den Wissensdimensionen



	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Effekt der Schulform für Ausgangsniveau und Differenz der Testwerte (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )																
(a) Medieninhalt	<p>Legend: Vortestwert (grey), Nachtestwert (black), Diff. Nachtest-Vortest (white)</p> <table border="1"> <caption>Data for (a) Medieninhalt</caption> <thead> <tr> <th>Zweig</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymn.</td> <td>3.8</td> <td>4.3</td> <td>0.5</td> </tr> <tr> <td>GS gymn.</td> <td>3.2</td> <td>4.1</td> <td>0.9</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Jahr</td> <td>3.2</td> <td>2.9</td> <td>-0.3</td> </tr> </tbody> </table>	Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	Gymn.	3.8	4.3	0.5	GS gymn.	3.2	4.1	0.9	berufsv. Jahr	3.2	2.9	-0.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für die <b>Differenz der Testwerte</b> <math>F(2,66) = 10.35</math></li> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,92) = 6.08</math></li> </ul>
Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
Gymn.	3.8	4.3	0.5															
GS gymn.	3.2	4.1	0.9															
berufsv. Jahr	3.2	2.9	-0.3															
(b) Wissensbeschaffung	<p>Legend: Vortestwert (grey), Nachtestwert (black), Diff. Nachtest-Vortest (white)</p> <table border="1"> <caption>Data for (b) Wissensbeschaffung</caption> <thead> <tr> <th>Zweig</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymn.</td> <td>3.5</td> <td>4.1</td> <td>0.6</td> </tr> <tr> <td>GS gymn.</td> <td>2.8</td> <td>3.5</td> <td>0.7</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Jahr</td> <td>2.5</td> <td>3.4</td> <td>0.9</td> </tr> </tbody> </table>	Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	Gymn.	3.5	4.1	0.6	GS gymn.	2.8	3.5	0.7	berufsv. Jahr	2.5	3.4	0.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,93) = 13.58</math></li> </ul>
Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
Gymn.	3.5	4.1	0.6															
GS gymn.	2.8	3.5	0.7															
berufsv. Jahr	2.5	3.4	0.9															
(c) Meinungsbildung	<p>Legend: Vortestwert (grey), Nachtestwert (black), Diff. Nachtest-Vortest (white)</p> <table border="1"> <caption>Data for (c) Meinungsbildung</caption> <thead> <tr> <th>Zweig</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymn.</td> <td>3.7</td> <td>4.0</td> <td>0.3</td> </tr> <tr> <td>GS gymn.</td> <td>3.5</td> <td>3.9</td> <td>0.4</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Jahr</td> <td>2.8</td> <td>3.3</td> <td>0.5</td> </tr> </tbody> </table>	Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	Gymn.	3.7	4.0	0.3	GS gymn.	3.5	3.9	0.4	berufsv. Jahr	2.8	3.3	0.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,88) = 3.29</math></li> </ul>
Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
Gymn.	3.7	4.0	0.3															
GS gymn.	3.5	3.9	0.4															
berufsv. Jahr	2.8	3.3	0.5															

Abbildung 52: Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit in den Wissensdimensionen


Differentielle Ergebnisse zu den Fertigungsdimensionen

Bei der Analyse der differentiellen Effekte der Fertigungsdimension wurden die Daten der Schüler des berufsvorbereitenden Jahrganges nicht herangezogen.

**Medieninhalt – Fertigkeiten (Format und Elemente erkennen, Abbildung 53a)**

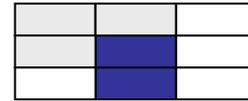
Hier unterscheiden sich die Schüler der beiden Schulformen deutlich hinsichtlich des Ausgangsniveaus [ $F(1,51) = 4.50, \alpha < .05$ ]. Hinsichtlich der Differenz der Testwerte unterscheiden sich die Schüler der beiden Schulformen nicht [ $F(1,44) = 0.29, \alpha > .05$ ].

**Medieninhalt – Fertigkeiten (Tagesschau und Brisant beurteilen, Abbildung 53b)**

Die Schüler der beiden Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich des Ausgangsniveaus [ $F(1,46) = 5.79, \alpha < .05$ ]. Hier sind die Gesamtschüler den Gymnasialschülern überlegen. Allerdings können sie diesen Vorsprung nicht beim Erwerb neuer Fertigkeiten nutzen. Hier sind die Gymnasialschüler den Gesamtschülern überlegen [ $F(1,38) = 16.46, \alpha < .05$ ].

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Effekt der Schulform für Ausgangsniveau und Differenz der Testwerte (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )																
<p>(a) Medieninhalt Erkennen von Format und Elementen</p>	<p>Legend: <span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #cccccc; border: 1px solid black;"></span> Vortestwert <span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #000080; border: 1px solid black;"></span> Nachtestwert <span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #ffff00; border: 1px solid black;"></span> Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for Chart (a)</caption> <thead> <tr> <th>Zweig</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymn.</td> <td>~4.0</td> <td>~4.5</td> <td>~0.5</td> </tr> <tr> <td>GS gymn.</td> <td>~3.5</td> <td>~4.0</td> <td>~0.5</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Jahr</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	Gymn.	~4.0	~4.5	~0.5	GS gymn.	~3.5	~4.0	~0.5	berufsv. Jahr	0	0	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(1,51) = 4.50</math></li> </ul>
Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
Gymn.	~4.0	~4.5	~0.5															
GS gymn.	~3.5	~4.0	~0.5															
berufsv. Jahr	0	0	0															
<p>(b) Medieninhalt Beurteilung Tagesschau und Brisant</p>	<p>Legend: <span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #cccccc; border: 1px solid black;"></span> Vortestwert <span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #000080; border: 1px solid black;"></span> Nachtestwert <span style="display: inline-block; width: 10px; height: 10px; background-color: #ffff00; border: 1px solid black;"></span> Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for Chart (b)</caption> <thead> <tr> <th>Zweig</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymn.</td> <td>~2.0</td> <td>~2.8</td> <td>~0.8</td> </tr> <tr> <td>GS gymn.</td> <td>~2.5</td> <td>~2.5</td> <td>~0.0</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Jahr</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	Gymn.	~2.0	~2.8	~0.8	GS gymn.	~2.5	~2.5	~0.0	berufsv. Jahr	0	0	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(1,46) = 5.79</math></li> <li>Schulformeffekt für die <b>Differenz der Testwerte</b> <math>F(1,38) = 16.46</math></li> </ul>
Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
Gymn.	~2.0	~2.8	~0.8															
GS gymn.	~2.5	~2.5	~0.0															
berufsv. Jahr	0	0	0															

Abbildung 53: Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit der Dimension Medieninhalt - Fertigkeiten



Weitere differentielle Ergebnisse zu den Fertigungsdimensionen

**Wissensbeschaffung – Fertigkeiten (Abbildung 54a)**

Die nach Schulformen differenzierte Aufschlüsselung der Daten der Experimentalgruppe zeigt, dass sich die beiden Schulformen hinsichtlich des Ausgangsniveaus signifikant unterscheiden [ $F(1,78) = 18.60, \alpha < .05$ ]. Die Gymnasialschüler weisen mit einem Ausgangsniveau von 3,9 einen deutlich höheren Wert auf als die Schüler der Gesamtschule. Bezüglich der Veränderung der Testwerte vom Vor- zum Nachtest unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht voneinander [ $F(1,59) = 3.802, \alpha > .05$ ].

**Meinungsbildung – Fertigkeit (Abbildung 54b)**

In dieser Dimension unterscheiden sich die Schüler der beiden Schulformen nicht voneinander, weder hinsichtlich des Ausgangsniveaus [ $F(1,77) = 3.71, \alpha > .05$ ], noch bezüglich der Veränderung der Testwerte [ $F(1,61) = .44, \alpha > .05$ ].

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Effekt der Schulform für Ausgangsniveau und Differenz der Testwerte (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )
(a) Wissensbeschaffung		<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(1,78) = 18.60</math></li> </ul>
(b) Meinungsbildung		<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein</li> </ul>

Abbildung 54: Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit der Dimensionen Wissensbeschaffung – Fertigkeiten und Meinungsbildung - Fertigkeiten


## Differentielle Ergebnisse zur Einstellungsdimension

### Medieninhalt – Einstellungen (Abbildung 55a)

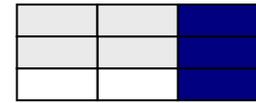
Die Items dieser Dimension sind positiv formuliert, d.h. hohe Werte sprechen für eine eher unkritische Einstellung gegenüber den beiden erfassten Sendeformaten (Hauptnachrichten und Boulevardmagazin). In Abbildung 55a ist der Unterschied im Ausgangsniveau der Schüler der drei Schulformen erkennbar [ $F(2,76) = 21,77, \alpha < .05$ ]. Die Gymnasialschüler zeigen deutlich geringere Werte als die Schüler der anderen beiden Schulformen – und damit eine kritischere Einstellung gegenüber den beiden Sendeformaten. Für die Differenzen der Testwerte lassen sich ebenfalls differentielle Effekte feststellen [ $F(2,49) = 4.02, \alpha < .05$ ]. Bei den Schülern des berufsvorbereitenden Jahrganges gehen die Werte in dieser Einstellungsdimension deutlicher zurück als bei den Schülern der beiden anderen Schulformen. Diese Schüler weisen damit im Gegensatz zu den Schülern der beiden anderen Schulformen eine kritischere Einstellung gegenüber den beiden Sendeformaten auf.

### Wissensbeschaffung – Einstellungen (Abbildung 55b)

In dieser Dimension unterscheiden sich die Schüler der beiden Schulformen nicht voneinander, weder hinsichtlich des Ausgangsniveaus [ $F(2,57) = 0.85, \alpha > .05$ ] noch bezüglich der Veränderung der Testwerte [ $F(2,41) = 0.45, \alpha > .05$ ].

### Meinungsbildung – Einstellung (Abbildung 55c)

Die nach Schulformen differenzierte Aufschlüsselung der Daten der Experimentalgruppe zeigt, dass sich die drei Schulformen hinsichtlich des Ausgangsniveaus signifikant unterscheiden [ $F(2,84) = 3.99, \alpha < .05$ ]. Die Gymnasialschüler weisen deutlich höhere Werte im Vortest auf als die Schüler des berufsvorbereitenden Jahrganges. Bezüglich der Veränderung der Testwerte vom Vor- zum Nachtest unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht voneinander [ $F(2,55) = 0.69, \alpha > .05$ ].



Weitere differentielle Ergebnisse zur Einstellungsdimension

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Effekt der Schulform für Ausgangsniveau und Differenz der Testwerte (zweiseitig getestet, $\alpha < .05$ )																
(a) Medieninhalt	<p>Legend: ■ Vortestwert ■ Nachtestwert □ Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for (a) Medieninhalt</caption> <thead> <tr> <th>Zweig</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymn.</td> <td>~2.7</td> <td>~2.7</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>GS gymn.</td> <td>~3.4</td> <td>~3.4</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Jahr</td> <td>~3.8</td> <td>~3.2</td> <td>~0.6</td> </tr> </tbody> </table>	Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	Gymn.	~2.7	~2.7	0	GS gymn.	~3.4	~3.4	0	berufsv. Jahr	~3.8	~3.2	~0.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,76) = 21.77</math></li> <li>Schulformeffekt für die <b>Differenz der Testwerte</b> <math>F(2,49) = 4.02</math></li> </ul>
Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
Gymn.	~2.7	~2.7	0															
GS gymn.	~3.4	~3.4	0															
berufsv. Jahr	~3.8	~3.2	~0.6															
(b) Wissensbeschaffung	<p>Legend: ■ Vortestwert ■ Nachtestwert □ Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for (b) Wissensbeschaffung</caption> <thead> <tr> <th>Zweig</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymn.</td> <td>~3.6</td> <td>~3.6</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>GS gymn.</td> <td>~3.3</td> <td>~3.7</td> <td>~0.4</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Jahr</td> <td>~3.2</td> <td>~3.3</td> <td>~0.1</td> </tr> </tbody> </table>	Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	Gymn.	~3.6	~3.6	0	GS gymn.	~3.3	~3.7	~0.4	berufsv. Jahr	~3.2	~3.3	~0.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nein</li> </ul>
Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
Gymn.	~3.6	~3.6	0															
GS gymn.	~3.3	~3.7	~0.4															
berufsv. Jahr	~3.2	~3.3	~0.1															
(c) Meinungsbildung	<p>Legend: ■ Vortestwert ■ Nachtestwert □ Diff. Nachtest-Vortest</p> <table border="1"> <caption>Data for (c) Meinungsbildung</caption> <thead> <tr> <th>Zweig</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Diff. Nachtest-Vortest</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gymn.</td> <td>~2.7</td> <td>~2.7</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>GS gymn.</td> <td>~2.5</td> <td>~2.4</td> <td>~0.1</td> </tr> <tr> <td>berufsv. Jahr</td> <td>~2.2</td> <td>~2.4</td> <td>~0.2</td> </tr> </tbody> </table>	Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest	Gymn.	~2.7	~2.7	0	GS gymn.	~2.5	~2.4	~0.1	berufsv. Jahr	~2.2	~2.4	~0.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulformeffekt für das <b>Ausgangsniveau</b> <math>F(2,84) = 3.99</math></li> </ul>
Zweig	Vortestwert	Nachtestwert	Diff. Nachtest-Vortest															
Gymn.	~2.7	~2.7	0															
GS gymn.	~2.5	~2.4	~0.1															
berufsv. Jahr	~2.2	~2.4	~0.2															

Abbildung 55: Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit der Einstellungsdimension

### 9.5.5 Ergebnisse des Follow-up

Die Aufgaben der Einstellungsdimensionen wurden einem Teil der Schüler nach ca. 3 Monaten ein drittes Mal zur Bearbeitung vorgelegt. Die Ergebnisse dieser Datenerhebung werden im Folgenden dokumentiert. Da an dieser Erhebung nicht alle Schüler teilgenommen haben, können sich vereinzelt Unterschiede zu den vorherigen Ergebnissen (mit allen Schüler) zeigen. Die vollständigen Ergebnisse der statistischen Prüfung befinden sich in Anhang 22.

Follow-up-Ergebnisse zur Einstellungsdimension


#### Medieninhalt – Einstellungen (Abbildung 56a)

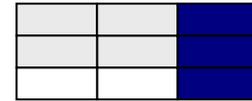
Abbildung 56a zeigt, dass in beiden Gruppen (EG und KG) über die drei Messzeitpunkte nur minimale Veränderungen der Testwerte zu verzeichnen sind. Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung für den Faktor Messzeitpunkt weist diese Unterschiede als nicht signifikant aus [ $F(1,24) = 1.26, \alpha > .05$ ]. Abbildung 57 (S. 204) und Abbildung 58 (S. 205) zeigen die Veränderungen der Testwerte in den Einzelitems für die beiden Sendungen „Tagesschau“ und „Explosiv“ als Vertreter für Hauptnachrichten und Boulevardmagazine (nur für die Daten der EG).

#### Wissensbeschaffung – Einstellungen (Abbildung 56b)

Abbildung 56b zeigt für die Experimentalgruppe zwar einen minimalen Anstieg der mittleren Testwerte vom Vor- zum Nachtest. Vom Nachtest zum Follow-up fallen die Werte jedoch wieder ab. Deswegen werden keine weiterführenden Analysen durchgeführt. Die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, weisen also nach der Projektteilnahme keine veränderten Einstellungen im Bereich der Wissensbeschaffung auf als vorher.

#### Meinungsbildung – Einstellungen (Abbildung 56c)

Auch in dieser Dimension sind die Veränderungen der Testwerte vom Vor- über den Nachtest zum Follow-up sehr gering. Die statistischen Analysen weisen die Veränderungen entsprechend als nicht signifikant aus [ $F(1,46) = 0.31, \alpha > .05$ ].



Weitere Follow-up-Ergebnisse zur Einstellungsdimension

	Graphische Darstellung der Mittelwerte	Signifikanter Interaktionseffekt (einseitig getestet, $\alpha < .05$ )												
(a) Medienin- halt Einstellung gg. Sende- formaten	<table border="1"> <caption>Data for (a) Medieninhalt</caption> <thead> <tr> <th>Group</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Follow-up</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>3.0</td> <td>3.0</td> <td>3.2</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>3.6</td> <td>3.6</td> <td>3.6</td> </tr> </tbody> </table>	Group	Vortestwert	Nachtestwert	Follow-up	EG	3.0	3.0	3.2	KG	3.6	3.6	3.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>
Group	Vortestwert	Nachtestwert	Follow-up											
EG	3.0	3.0	3.2											
KG	3.6	3.6	3.6											
(b) Wissens- beschaffung	<table border="1"> <caption>Data for (b) Wissensbeschaffung</caption> <thead> <tr> <th>Group</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Follow-up</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>3.0</td> <td>3.3</td> <td>3.1</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>2.9</td> <td>2.7</td> <td>2.7</td> </tr> </tbody> </table>	Group	Vortestwert	Nachtestwert	Follow-up	EG	3.0	3.3	3.1	KG	2.9	2.7	2.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>
Group	Vortestwert	Nachtestwert	Follow-up											
EG	3.0	3.3	3.1											
KG	2.9	2.7	2.7											
(c) Meinungs- bildung	<table border="1"> <caption>Data for (c) Meinungsbildung</caption> <thead> <tr> <th>Group</th> <th>Vortestwert</th> <th>Nachtestwert</th> <th>Follow-up</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EG</td> <td>2.5</td> <td>2.4</td> <td>2.5</td> </tr> <tr> <td>KG</td> <td>2.4</td> <td>2.5</td> <td>2.5</td> </tr> </tbody> </table>	Group	Vortestwert	Nachtestwert	Follow-up	EG	2.5	2.4	2.5	KG	2.4	2.5	2.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nein</li> </ul>
Group	Vortestwert	Nachtestwert	Follow-up											
EG	2.5	2.4	2.5											
KG	2.4	2.5	2.5											

Abbildung 56: Ergebnisse des dritten Messzeitpunktes für die Einstellungsdimensionen


Weitere Follow-up-Ergebnisse zur Einstellungsdimension

Bei den Schülern, die am Projekt teilgenommen haben, stabilisieren sich die Veränderungen in der Einstellung gegenüber der „Tagesschau“ in einzelnen Items signifikant (Abbildung 57). Die Tagesschau wird als:

- *neutraler*
- *realistischer*
- *bedeutungsvoller*
- *wesentlicher*
- *objektiver und sachlicher eingeschätzt.*

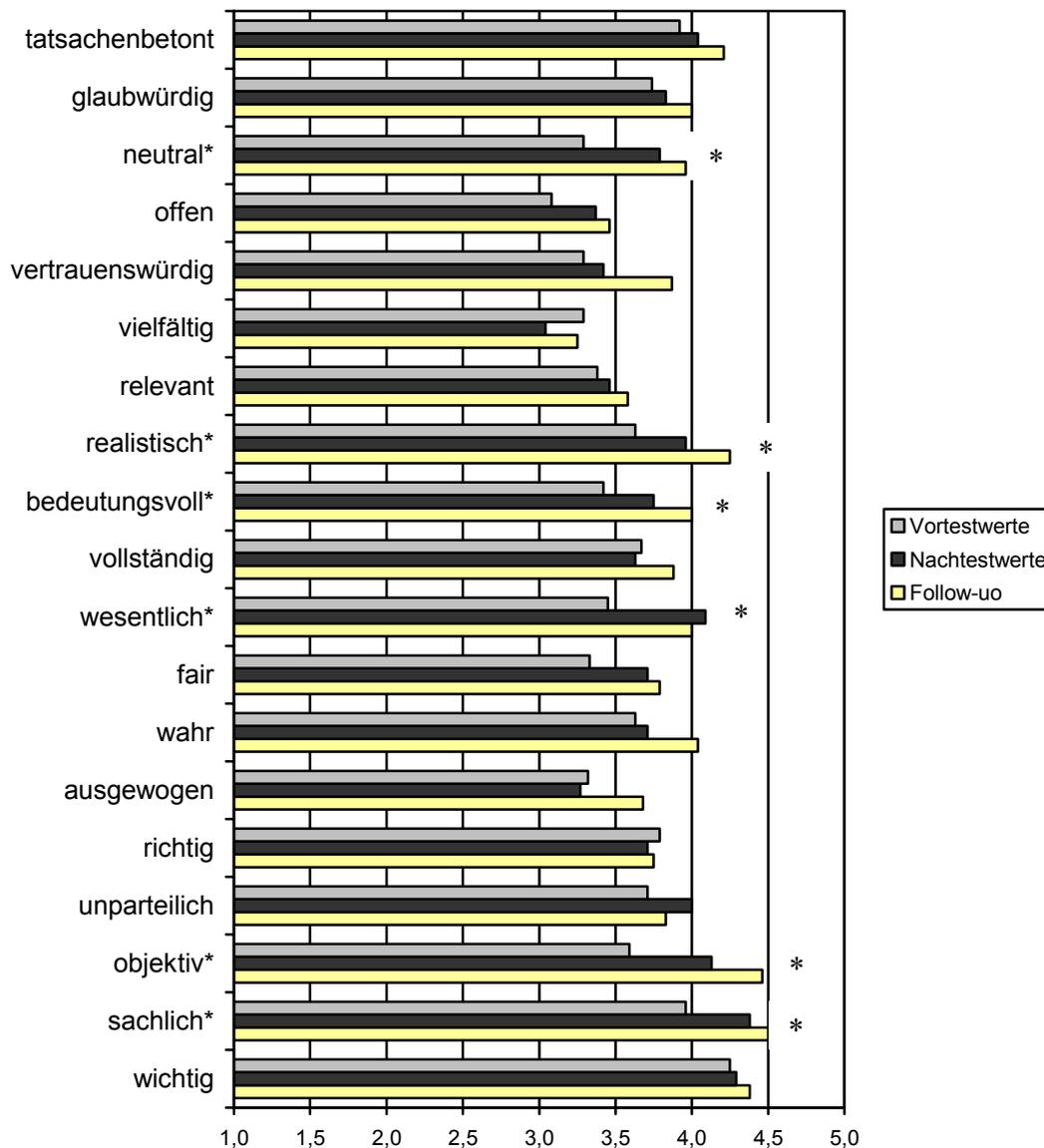


Abbildung 57: Veränderungen in den Einzelitems der Dimension Medieninhalt-Einstellung (Beurteilung „Tagesschau“, nur EG), \* = signifikante Veränderungen in den Testwerten (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, zweiseitig getestet)


Weitere Follow-up-Ergebnisse zur Einstellungsdimension

Die Veränderungen der Einstellungs-Testwerte gegenüber der Sendung „Explosiv“ sind dagegen nicht stabil (nur EG). Hier kann nur für das Item „vertrauenswürdig“ ein Haupteffekt für den Messzeitpunkt nachgewiesen werden (Abbildung 58). Die Sendung „Explosiv“ wird nach dem Follow-up als vertrauenswürdiger als zu Beginn des Projektes beurteilt.

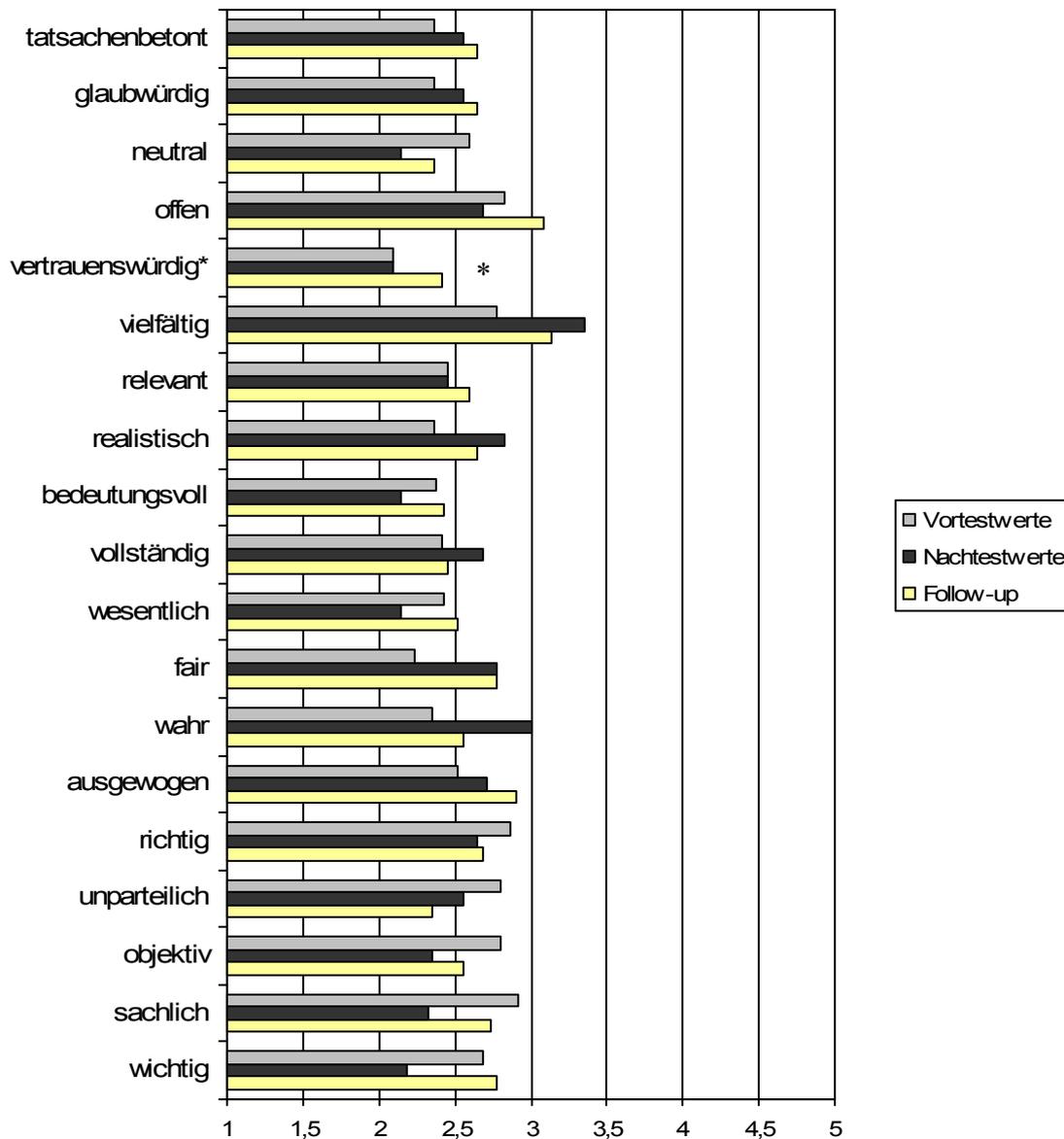


Abbildung 58: Veränderungen in den Einzelitems der Dimension Medieninhalt-Einstellung (Beurteilung „Explosiv“, nur EG), \* = signifikante Veränderungen in den Testwerten (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, zweiseitig getestet)

## **10 Diskussion und Ausblick**

Gegenstand des Evaluationsvorhabens war die Untersuchung und Bewertung des medienpädagogischen Projektes „Nachrichten: Wichtig? Richtig? Nichtig? – Medienkompetenz für Schüler!“. Ziel der Evaluation war die Prüfung der Projektwirksamkeit und gegebenenfalls die Ableitung qualitätssteigernder Projektmodifizierungen (summative Evaluation mit formativen Anteilen). Damit war ein zweistufiges Evaluationsverfahren umzusetzen: 1. Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente, Datenerhebung und Auswertung, Rückmeldung der Ergebnisse, Modifizierung des Projektes, erneute Datenerhebung und Auswertung sowie die Rückmeldung der Ergebnisse. Das Vorgehen in jeder Evaluierungsphase wurde von verschiedenen Psychologischen Hypothesen geleitet, die mit explorativen Analysen zur Zufriedenheit der Schüler mit dem Projekt und zum Interesse der Schüler für den Projektgegenstand ergänzt wurden.

Was bedeuten nun die Ergebnisse im Hinblick auf die Psychologischen Hypothesen? Zunächst soll diese Frage für die generelle Wirksamkeit des Projektes beantwortet werden (Abschnitt 10.1) und anschließend für die differentielle Wirksamkeit (Abschnitt 10.2). Die Ergebnisse der explorativen Analysen zur Zufriedenheit der Schüler mit dem Projekt und zum Interesse am Projektgegenstand folgen in den Abschnitten 10.3 und 10.4. Abgeschlossen wird die Diskussion mit einem Fazit und einem Ausblick (Abschnitt 10.5).

### **10.1 Wirksamkeit des Projektes**

Gegenstand des zu evaluierenden medienpädagogischen Projektes ist die Medienkompetenz von Schülern. Ziel dabei ist eine Kompetenzsteigerung in drei Inhaltsbereichen: im Bereich Medieninhalt, Wissensbeschaffung und Meinungsbildung. Die Kompetenzsteigerung der Schüler soll durch die Teilnahme an einem siebentägigen außerschulischen Medienprojekt erreicht werden, welches aufgrund seiner Projektmerkmale den konstruktivistischen Instruktionsansätzen zugeordnet werden kann. Insgesamt wurde angenommen, dass die Schüler, die am Projekt teilnehmen, ihre Medienkompetenz verbessern (PH 1).

Kompetenzen sind nicht direkt beobachtbar, es handelt sich dabei nach Hager und Haselhorn (2000) um Erklärungsstrukturen, mit denen bestimmte Performanzen (Testleis-

tungen oder Verhaltensweisen) erklärt werden können. Notwendig ist also eine operationale Definition der Kompetenzen. Dazu wurde in Anlehnung an die Lehrzieltaxonomie von Bloom et al. (1956) eine Neun-Felder-Matrix generiert, die sich aus der Überlagerung der drei Inhaltsbereiche und der von drei Kompetenzfacetten nach Weinert (1974) ergab. Damit lagen neun abhängige Variablen vor, für jede Dimension eine. Da es sich bei der so definierten Medienkompetenz um ein neundimensionales Konstrukt handelt, wird auf die Bildung eines Gesamtscores für die Medienkompetenz verzichtet und stattdessen jede Dimension für sich analysiert.

Ergebnis der ersten Untersuchungsphase ist der statistisch abgesicherte Nachweis der Förderung der Medienkompetenz für vier der zuverlässig erfassten Dimensionen (Abbildung 59). Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass der Wirksamkeitsnachweis bei der Dimension Medieninhalt - Fertigkeiten auch auf einen Leistungsabfall in der Kontrollgruppe zurückzuführen ist. Für das Feld Wissensbeschaffung - Einstellungen wurde aufgrund der ungenügenden psychometrischen Eigenschaften keine Auswertung der Daten vorgenommen.

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Medieninhalt	+	(+)	--
Wissensbeschaffung	+	--	nicht ausgewertet
Meinungsbildung	+	--	--

*Anmerkung:*  
 „+“ = das erwartete Ergebnismuster wurde nachgewiesen, die statistische Hypothese hat sich bewährt.  
 „(+“ = das erwartete Ergebnismuster wurde tendenziell nachgewiesen, die statistische Hypothese hat sich bewährt, ist aber auch auf einen Leistungsabfall in der Kontrollgruppe zurückzuführen.  
 „—“ = das erwartete Ergebnismuster wurde nicht nachgewiesen, die statistische Hypothese hat sich nicht bewährt.

**Abbildung 59: Zusammenfassende Ergebnisdarstellung zur Wirksamkeit des Projektes in den neun Dimensionen der Medienkompetenz (Evaluationsphase 1)**

In der ersten Evaluationsphase hat sich damit die Hypothese zur Wirksamkeit des Projektes nur bedingt bewährt. Lediglich im Bereich der Wissensvermittlung kann von einer sicheren Leistungssteigerung ausgegangen werden, eine Veränderung der Fertigkeiten oder Einstellungen konnte nicht nachgewiesen werden.

Dieses Ergebnis führte zusammen mit dem nicht ganz optimalen Messinstrument zur Erfassung der Medienkompetenz zu Modifizierungen des Projektes und des Messinstrumentes. Im Projekt wurden nun auch in der Praxiswoche kleine Theorieeinschübe zu Themen des journalistischen Arbeitens eingefügt und die Schüler wurden bei definier-

ten planerischen Tätigkeiten (Dreh- und Schnittplan erstellen) direkter unterstützt. Damit sollte das entdeckende Lernen (Neber, 1999) als dominierende Lernform in der Praxiswoche etwas reduziert werden. Es wurde erwartet, dass damit alle Schüler in der gleichen Weise vom Projekt profitieren können und die systematischen Unterschiede in der Beurteilung des Projektes nivelliert werden können.

Außerdem wurde von den Projektplanern der Zielkatalog überarbeitet. Dies führte zu einer Erweiterung der Zielmatrix (Anhang 26). Es wurden vier Basisbereiche definiert, deren Inhalte direkt Bestandteil der Projektarbeit sind. Daneben wurden fünf Transferbereiche festgelegt, dessen Inhalte nicht direkt im Projekt bearbeitet werden, für die jedoch im Sinne einer Kompetenzförderung Veränderungen im erwünschten Sinne erwartet werden können.

Nach der Umsetzung der vereinbarten Modifikationen wurde das Projekt mit sechs Schulklassen in dieser neuen Form durchgeführt und empirisch evaluiert. Für die zweite Untersuchungsphase ergeben sich hinsichtlich der Wirksamkeit des Projektes die im Folgenden ausgeführten Ergebnisse (vgl. Abbildung 60):

#### **Basisbereich:**

- Für drei der vier Basisbereiche kann im Prä-/Post-Vergleich die erwartete Wirksamkeit statistisch nachgewiesen werden. Den Schülern wird im Projekt Wissen über Elemente und Formate sowie den Herstellungsprozess von Nachrichtensendungen vermittelt. Ebenso werden die entsprechenden Fertigkeiten im Basisbereich Erkennen von Format und Elementen von Nachrichtensendungen eingeübt. Auch bewerten die Schüler nach der Projektteilnahme die Ausschnitte aus den Sendeformaten „Hauptnachrichten“ und „Boulevardmagazine“ deutlich kritischer als vorher.
- Allein für die Dimension Wissensbeschaffung – Fertigkeiten lassen sich keine Hinweise auf die Wirksamkeit finden. Allerdings weisen hier insbesondere die Schüler der EG bereits im Vortest vergleichsweise hohe Werte auf.

#### **Transferbereich:**

- Für den Transferbereich (Prä-/Post-Vergleich) kann im Bereich der Wissensvermittlung ebenfalls die erwartete Wirksamkeit statistisch nachgewiesen werden. Für drei

weitere Dimensionen ergeben sich tendenzielle Hinweise auf die erwartete Wirksamkeit.

- Für die Dimension Meinungsbildung – Fertigkeit ergibt sich ein statistisch bedeutender Effekt in der erwarteten Richtung. Dieser Effekt ist allerdings auch auf einen Leistungsabfall in der Kontrollgruppe zurückzuführen. Gleiches gilt für die Prä-Post-Veränderung in der Dimension Wissensbeschaffung – Einstellung.
- Für die Dimension Medieninhalt – Einstellungen lassen sich im Prä-/Post-Vergleich Veränderungen der Einstellung nur auf der Ebene der Einzelitems nachweisen. Hier verändert sich in einzelnen Aspekten die Einstellung gegenüber der Sendung Tagesschau (Hauptnachrichtensendung) als auch der Sendung Explosiv (Boulevardmagazin). Die Tagesschau wird von den Projektschülern nach der Projektteilnahme positiver eingeschätzt, das Boulevardmagazin „Explosiv“ deutlich kritischer.
- Der Einbezug der Follow-up-Daten zeigt, dass die Veränderung der Einstellung gegenüber der Tagesschau auch nach einem Zeitraum von ca. drei Monaten noch nachweisbar ist. Die kritischere Einstellung gegenüber der Sendung Explosiv nivelliert sich dagegen nach Beendigung des Nachrichtenprojektes wieder auf das vor dem Projekt beobachtete Niveau.

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen	
			Nachtest	Follow-up
Medieninhalt	+	+	(+)*	(+)*
Wissensbeschaffung	+	--	(+)	--
Meinungsbildung	+	(+)	--	--

*Anmerkung:*  
 \* = nur auf der Ebene der Einzelitems  
 „+“ = das erwartete Ergebnismuster wurde nachgewiesen, die statistische Hypothese hat sich bewährt.  
 „(+“ = das erwartete Ergebnismuster wurde tendenziell nachgewiesen, die statistische Hypothese hat sich bewährt, ist aber auch auf einen Leistungsabfall in der Kontrollgruppe zurückzuführen.  
 „--“ = das erwartete Ergebnismuster wurde nicht nachgewiesen, die statistische Hypothese hat sich nicht bewährt.  
 Basisbereich  
 Transferbereich

**Abbildung 60: Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der zweiten Untersuchungsphase zur Wirksamkeit**

Im Vergleich zur ersten Untersuchungsphase konnte damit für die zweite Untersuchungsphase eine verbesserte Wirksamkeit im Sinne einer Förderung der Medienkompetenz festgestellt werden. Die Veränderungen in der Projektdurchführung (Einführung

von kurzen Theorieeinschüben in der Praxiswoche und direktiveres Vorgehen bei der Vermittlung des Wissens zum Dreh- und Schnittplan) führten zu einer verbesserten Erreichung der intendierten Projektziele. Damit ist es gelungen – ganz im Sinn der globalen Wirksamkeitsevaluation mit formativen Elementen - über die Prüfung der Projektwirksamkeit hinaus die Evaluation zur Qualitätssteigerung des Projektes zu nutzen.

Zur Erklärung dieser teilweise nicht befriedigenden Befunde sind Erklärungen aus methodischer wie auch aus inhaltlicher Sicht zu betrachten. Aus methodischer Sicht ist zunächst zu konstatieren, dass es für die Erfassung der gemeinsam festgelegten Dimensionen der Medienkompetenz kein geeignetes Erhebungsinstrument existiert. Dieses musste erst entwickelt werden. Aufgrund der Abstimmung mit den Projektautoren war von der inhaltlichen Validität des Fragebogens auszugehen. Die Reliabilität des Erfassungsinstrumentes wurde mit den Verfahren der Retestreliabilität und Internen Konsistenz geschätzt. In Untersuchungsphase 1 musste aufgrund unzureichender Reliabilitätswerte eine Zieldimension von der Auswertung ausgeschlossen werden. Durch Veränderungen am Messinstrument konnte in Untersuchungsphase 2 die Reliabilität gesteigert werden. Auch wenn damit die Reliabilität insgesamt für die Erfassung von Gruppenleistungen in einem Forschungsdesign ausreichend ist (Lienert & Raatz, 1998), müssen bei der Fortführung des Evaluationsprojektes Maßnahmen zur weiteren Steigerung der Reliabilität ergriffen werden. Hierzu sind von den Projektautoren die Zieldimensionen weiter zu konkretisieren, unter Umständen auch unter Bezugnahme auf eine der Theorien des Gegenstandsbereiches (vgl. Abschnitt 5.1.1). Damit wäre dann eine vielleicht geeignetere operationale Definition von Medienkompetenz möglich.

Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die Datenerhebungen nicht immer unter optimalen Umständen abliefen, insbesondere wenn kein den Schülern vertrauter Lehrer anwesend war (vgl. Abschnitte 8.2 und 9.2). Dies hatte vor allem in den Nachtestsituationen Auswirkungen auf die Motivation und Disziplin der Schüler. Möglicherweise haben die Schüler die für sie eher ungewohnt lockere Arbeitsatmosphäre des Projektes auf die Testsituation übertragen. Die Unruhe bei einigen Datenerhebungen lässt darauf schließen.

Und schließlich lassen sich zwar für den Einstellungsbereich im Follow-up tendenziell Effekte in der erwarteten Richtung feststellen. Allerdings ist hier die einbezogene Stichprobe ( $n = 20$ ) sehr klein.

Inhaltlich ist zu berücksichtigen, dass eine theoretische Fundierung der Projekthinhalte, wie sie Hager und Hasselhorn (2000) als Bestandteil wissenschaftlich fundierter Programme erwarten, von den Projektautoren nicht vorgenommen wird. Im Konzept lässt sich lediglich der Hinweis auf die „handlungsorientierte Medienarbeit“ (Buchholtz & Leese, 2001, S. 4) finden. Dies betrifft lediglich den didaktischen Aspekt, nicht den inhaltlichen. Wie in Abschnitt 5.1.1 (S. 51ff) aufgezeigt, lassen sich aber durchaus Theorien als Ausgangspunkt für eine medienpädagogische Intervention mit dem Ziel der Medienkompetenzsteigerung finden, z.B. die Theorien aus dem Bereich der Medienwirkungsforschung (vgl. hierzu Piette & Giroux, 1997; Schorr, 2000) oder Theorien der Medienrezeption (z.B. das Modell der Nachrichtenrezeption nach Brosius (1995)). Entsprechend stehen dann, je nach Ausgangspunkt verschiedene, aber jeweils eng umgrenzte Fertigkeiten im Fokus der Intervention.

Im vorliegenden Projekt sollen Kompetenzen - d.h. Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen (vgl. Weinert, 1974) - in drei Inhaltsbereichen (Medieninhalt, Wissensbeschaffung und Meinungsbildung) gefördert werden. Gerade vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Wirksamkeitsüberprüfung bleibt offen, ob diese Ziele im vorgegebenen Zeitrahmen mit der verwendeten didaktischen Methodik (überwiegend entdeckendes Lernen mit einigen instruktionalen Einschüben) tatsächlich erreichbar sind. Nach Aufenanger (1999) ist es in medienpädagogischen Projekten nicht notwendig, immer alle Dimensionen einer Medienkompetenz gleichzeitig zu thematisieren. Oft scheint es sinnvoller, den Schwerpunkt nur auf eine Dimension zu legen.

Die Feinabstimmung der Ziele durch die Projektautoren nach der ersten Evaluierungsphase zeigte, dass bei der bestehenden Form des Projektes zwischen einem Basis- und einem Transferbereich unterschieden werden muss. Das bedeutet, dass die Schüler einen Wissens- und Fertigkeitentransfer von dem im Projekt Gelernten auf neue Situationen leisten müssen (Hasselhorn & Mähler, 2000). Dazu bedarf es geeigneter Technologien, die im Projekt jedoch nur marginal Anwendung finden. Eine Möglichkeit dafür wäre beispielsweise der Cognitive-apprenticeship-Ansatz mit seinem Methodeninventar (Collins et al., 1989), wobei hier insbesondere die Prozesse reflection und exploration zur Sicherung des Transfers beitragen (Hasselhorn & Mähler, 2000).

## 10.2 Differentielle Wirksamkeit des Projektes

Von Interesse in der vorliegenden Evaluation war auch die Frage, ob alle Schüler in der gleichen Weise von der Projektteilnahme profitieren. Es wurde erwartet, dass das Projekt für Schüler verschiedener Schulformen gleich wirksam ist (PH 2). Dieser Aspekt lässt sich unter dem Stichwort „differentielle Wirksamkeit“ einordnen. Dazu gehören ebenfalls die unter Abschnitt 10.3 (S. 213) genannten schulformabhängigen Unterschiede in der subjektiven Beurteilung des Projektes.

Geprüft wurde die differentielle Wirksamkeit des Projektes über die Ermittlung der Differenz zwischen den Nachtest- und Vortestwerten für die Schüler, die am Projekt teilgenommen haben. Diese Differenzwerte wurden auf systematische Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit von der Schulform statistisch getestet.

In der ersten Phase der Evaluation ergaben sich für fünf der neun untersuchten Dimensionen tendenziell höhere Differenzwerte für die Gymnasialschüler. D.h. die Schüler dieser Gruppe zeigten eine tendenziell größere Kompetenzsteigerung. In der Dimension Wissen über Medieninhalte ist dieser Zuwachs statistisch abgesichert. Zusammen mit der Tatsache, dass die Gymnasialschüler eher Informationssendungen der öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten bevorzugen und die im Projekt produzierte Nachrichtensendung eher den öffentlich-rechtlichen Nachrichtenformaten zugeordnet werden kann, wurde daher vermutet, dass das Projekt insbesondere den Voraussetzungen und Motivstrukturen der Gymnasialschüler entspricht, die deshalb auch besonders von dem Projekt profitieren. Deswegen muss hier die zu prüfende Hypothese als nicht bewährt eingeordnet werden.

Im Gegensatz dazu lassen sich für die zweite Evaluationsphase keine systematischen Tendenzen ablesen (vgl. Abbildung 61). In zwei der neun Dimensionen ist für die Schüler des berufsvorbereitenden Jahrganges eine signifikant Steigerung der Testwerte nachzuweisen, in einer Dimension für die Gymnasialschüler. Die zu prüfende Hypothese hat sich hier bewährt.

Korrespondierend mit den Befunden zur subjektiven Beurteilung des Projektes kann aus diesem Ergebnis geschlossen werden, dass die Teamer in der modifizierten Fassung des Projektes die Kompetenzen in den inhaltlichen Zielbereichen, sofern eine Wirksamkeit nachweisbar ist, unabhängig von der Schulform vermitteln.

	Wissen	Fertigkeiten		Einstellungen
		Erkennen von Format und Elementen	Beurteilung Sendeformate	
Medieninhalt	Schüler des berufsvorbereitenden Jahres lernen weniger als die anderen Schüler	--	Gymnasialschüler lernen mehr als die anderen Schüler	Schüler des berufsvorbereitenden Jahres lernen weniger als die anderen Schüler
Wissensbeschaffung	--	--	--	--
Meinungsbildung	--	--	--	--

*Anmerkung:* „--“ = kein differentieller Effekt nachweisbar.

**Abbildung 61: Übersicht über die Post-/Prä-Differenz der Testwerte im Bereich Medienkompetenz**

Eine weitere Prüfgröße für differentielle Effekte bildet der Vergleich des Ausgangsniveaus der Projektteilnehmer. Gemeinsam sind beiden Untersuchungsphasen die Überlegenheit der Gymnasialschüler, die in mehreren Dimensionen jeweils höhere Ausgangswerte aufweisen. Wie die differentiellen Ergebnisse zum Interesse zeigen (vgl. Abschnitt 9.5.2, S. 180) sind diese höheren Ausgangswerte nicht mit einem höheren Interesse der Gymnasialschüler zu erklären.

### 10.3 Subjektive Beurteilung des Projektes

Alle Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, beurteilten nach der Projektteilnahme mit Hilfe eines Fragebogens verschiedene Facetten des Projektes (vgl. Abschnitt 8.1.3, S. 118). Dieser Fragebogen enthielt eine Reihe zu beurteilender Aussagen mit geschlossenem Antwortformat und zwei offenen Fragen zu positiven und zu verbessernden Aspekten. Damit können die Stärken des Projektes aus Schülersicht aufgezeigt werden. Ebenso können damit Bereiche kenntlich gemacht werden, die aus der Perspektive der Schüler verbessert werden sollen.

Über alle Schulformen hinweg sind beiden Untersuchungsphasen gemeinsam die positiven bis sehr positiven Bewertungen der folgenden Aspekte:

- Formale Aspekte des Projektes, d.h. Struktur des Projektes, Anforderungen der Projektarbeit an die Schüler, Wichtigkeit des Themas, Verhalten der Teamer,
- Zentrale Inhalte des Projektes, d.h. die Vermittlung von Kompetenzen in den Bereichen Medieninhalt, Wissensbeschaffung und Meinungsbildung,
- Pädagogische Nebenziele des Projektes, d.h. kennen lernen der Mitschüler von einer neuen Seite durch die Projektarbeit, Erfahrungen mit der Teamarbeit,
- Persönlicher Lernerfolg.

Insgesamt zeigt sich damit sowohl eine hohe Zufriedenheit mit den verschiedenen Facetten des Projektes als auch eine hohe Akzeptanz für das Projekt bei den Schülern.

Für das pädagogische Nebenziel „Reduktion von Unsicherheiten/Selbstbewusstes Auftreten in der Öffentlichkeit“ gaben die Schüler in beiden Untersuchungsphasen Beurteilungen im neutralen Bereich ab. Dieses Ziel wurde also aus Sicht der Schüler nicht so gut erreicht. Eine Erklärung dieses Befundes in methodischer Hinsicht kann in der Erfassung dieses Nebenzieles mit nur einem Item liegen. Für eine zukünftige Erhebung muss das Erfassungsinstrument differenzierter ausgearbeitet werden. Eine weitere Erklärung liegt möglicherweise auch in der relativ kurzen Interaktion der Schüler mit Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens am Drehtag. Möglicherweise ist diese Interaktion zu kurz, evtl. werden auch die Schüler nicht genügend darauf voraus vorbereitet (z.B. durch Rollenspiele oder die Thematisierung von Ängsten und Unsicherheiten). Auf der anderen Seite kann aber auch hinterfragt werden, ob bei den Schülern überhaupt Veränderungsbedarf in diesem Bereich besteht, denn das Erreichen dieses Nebenzieles wird nur dann erforderlich, wenn Schüler Unsicherheiten im Umgang mit Autoritäten zeigen.

Deutliche Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Untersuchungsphase zeigen sich hingegen für die Ausprägung der positiven Beurteilung in Abhängigkeit von der Schulform. In der ersten Untersuchungsphase lassen sich systematische Differenzen in den Beurteilungen feststellen. Die Gymnasialschüler bewerten fast alle Aspekte besser als die Realschüler, und diese wiederum besser als die Schüler, die den Realschulabschluss nachholen. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass das Projekt in der ursprünglichen Form insbesondere den Voraussetzungen und Motivstrukturen von Gymnasialschüler entgegenkommt. Zielgruppe des Projektes sind aber Schüler ab der achten Klasse aller Schulformen.

In der zweiten Untersuchungsphase lassen sich diese systematischen Unterschiede nicht mehr feststellen. Hier bewerten alle Schüler (Gymnasium, Gesamtschule, berufsvorbereitendes Jahr) das Projekt ähnlich positiv. Eine Ausnahme bildet einzig das pädagogische Nebenziel „Mitschüler von einer neuen Seite kennen lernen“. Offensichtlich werden hier nur dann Veränderungen in der subjektiven Bewertung erzielt, wenn sich die Mitglieder der Gruppe, die am Projekt teilnehmen, noch nicht lange kennen, so wie es in der zweiten Untersuchungsphase bei den Schülern des berufsvorbereitenden Jahres der Fall war. In der zweiten Untersuchungsphase ist es den Teamern damit erkennbar besser gelungen, auf die verschiedenen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler verschiedener Schulformen einzugehen. Die flexible Anpassung der Projektdurchführung an die unterschiedlichen Motivstrukturen und Voraussetzungen der Schüler kann somit als gegeben angesehen werden.

Den freien Antworten der Projektteilnehmer zu den Stärken des Projektes ist für beide Untersuchungsphasen gemeinsam, dass - korrespondierend mit der insgesamt positiven Beurteilung des Projektes - deutlich mehr positive Aspekte angeführt werden als negative. Besonders häufig werden in beiden Untersuchungsphasen folgende Facetten genannt:

- Tätigkeiten, die mit der Herstellung der Nachrichtensendung zusammenhängen (Drehen, Live-Sendung, Schneiden, Recherche, Interviews),
- Teamarbeit,
- Betreuung durch die Teamer.

Damit werden von den Schülern hauptsächlich die konstitutiven Merkmale der konstruktivistischen Instruktionsansätze, und hier insbesondere des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes positiv hervorgehoben: Handlungsorientierung in einem authentischen Kontext und natürliche soziale Interaktionen (vgl. Abschnitt 6.3).

Für die freien Nennungen der noch zu verbessernden Aspekte lassen zwischen der ersten und zweiten Untersuchungsphase Unterschiede feststellen. In der ersten Evaluierungsphase werden von den Schülern als noch zu verbessern genannt: weniger Zeitdruck insgesamt, aber auch weniger Leerlauf zwischen einzelnen Arbeitsschritten, mehr Unterstützung durch die Teamer, insbesondere bei der Erstellung von Dreh- und Schnittplänen. Insbesondere die letzten beiden Punkte wurden bei der Projektmodifikation berücksichtigt. In der zweiten Evaluierungsphase steht erneut der Zeitdruck an ers-

ter Stelle der Verbesserungsvorschläge. Daneben werden noch die folgenden Punkte benannt: Bessere Pauseneinteilung, das Vertonen des Beitrages (d.h. Anpassung des Textes an den Beitrag), die Themenauswahl (es standen nur uninteressante Themen zur Auswahl), das Verhalten einzelner Teamer (insbesondere bei den Abnahmen) und eine interessantere Gestaltung der Theorietage (dieser Punkt wurde hauptsächlich von Schülern der Gesamtschule genannt).

Das bedeutet, dass die im zweiten Workshop gemeinsam vereinbarte Modifizierung zum direktiveren Vorgehen bei der Umsetzung von Dreh- und Schnittplan zur subjektiven Zufriedenheit aller Schüler mit dem Projekt führt – nicht mehr nur der Gymnasialschüler. Diese Aspekte werden in der zweiten Phase nicht mehr als zu verbessern genannt. Die Anpassung der didaktischen Methodik an verschiedene Schülergruppen kann damit als gelungen betrachtet werden. Für einzelne Aspekte, insbesondere bei organisatorischen Dingen (und hier v.a. Zeitdruck) besteht aus Sicht der Schüler nach wie vor Änderungsbedarf.

#### **10.4 Interesse für die Projekthalte**

Zentral für die erfolgreiche Vermittlung von Kompetenzen ist das Vorhandensein von Interesse für die jeweiligen Inhalte. Deswegen wurde in der zweiten Untersuchungsphase zusätzlich erfasst, inwieweit Interesse an den Projekthalten vorhanden ist bzw. durch das Projekt geweckt werden kann. Zur Erfassung des Interesses für die Projekthalte wurde - in Anlehnung an die Generelle Interessen-Skala (GIS) von Brickenkamp (1990) - ein Fragebogen zur Erfassung des Interesses für die Zielbereiche des Projektes, für Teamarbeit und den Umgang mit der Kamera entwickelt und eingesetzt (vgl. Abschnitt 9.1.2, S. 164).

Die Ergebnisse zeigen (vgl. Abschnitt 9.5.2, S. 180), dass die Schüler, die am Projekt teilnahmen, bereits im Vortest deutlich höhere Interessenswerte für die Projekthalte und den Umgang mit der Kamera aufweisen als die Schüler der Kontrollgruppe. Diese höheren Interessenswerte sind bei den Projektschülern auch nach der Projektteilnahme zu beobachten. Bei den Schülern der Kontrollgruppe ist dagegen keine Veränderung der Testwerte zu verzeichnen.

Aus diesen Daten kann der Schluss gezogen werden, dass allein die Aussicht auf die Teilnahme an dem Projekt Interesse für die Projekthalte und den Umgang mit der

Kamera weckt und damit Motivation für die Teilnahme schafft. Differentielle Effekte für Schüler verschiedener Schulformen sind dabei nicht festzustellen.

### **10.5 Fazit und Ausblick**

Insgesamt liegt mit dem evaluierten Projekt ein professionell durchgeführtes Projekt vor. Die handlungsorientierte Konzeption des Projektes bietet Schülern einen neuen Erfahrungsraum für Einsichten und Erkenntnisse, die über die Erfahrungen des üblichen schulischen Lernens hinausgehen. Mit der konstruktivistisch-instruktionalistischen Anlage des Projektes eröffnet sich darüber hinaus die Möglichkeit, anwendungsorientiertes Wissen in authentischen und sozialen Kontexten zu erwerben, neue Fertigkeiten einzuüben und kritische Reflexionen anzuregen. Die Ergebnisse zur Zufriedenheit der Schüler mit dem Projekt zeigen, dass insbesondere die konstitutiven Merkmale des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes positiv hervorgehoben werden. Zudem steigert allein die Aussicht auf die Projektteilnahme bereits das Interesse für das Themengebiet „Informationssendungen im Fernsehen“ und schafft somit die motivationalen Grundlagen.

Ausdrücklich ist die hohe Akzeptanz des Projektes bei den Schülern aller Schulformen zu würdigen. In der zweiten Untersuchungsphase gelang es den Teamern, auf die Voraussetzungen und Motivstrukturen verschiedener Schulgruppen einzugehen. Auch nach der Teilnahme am Projekt bleibt bei den Schülern ein hohes Interesse gegenüber den Projekthaltungen und der Teamarbeit bestehen.

Die intendierten Ziele werden im Bereich der Wissensvermittlung sehr gut erreicht. Hier sind keine weiteren Modifizierungen zur Wirksamkeitserhöhung notwendig. Die intendierten Fertigkeiten werden den Schülern nur zum Teil vermittelt. Und zumindest in Teilbereichen werden durch die Projektteilnahme bei den Schülern Einstellungsänderungen angestoßen. Dies ist aufgrund der Kürze des Projektes besonders positiv zu bewerten. Einstellungsänderungen sind i.d.R. langwierige Prozesse und schwierig anzustoßen. Möglicherweise lassen sich mit der verstärkten Anregung inhaltlicher Reflektionen noch bessere Erfolge erzielen.

Abschließend werden weitere qualitätssteigernde Modifizierungen zur Diskussion gestellt. Der Projektkonzeption fehlt bislang ein hinreichender theoretischer Bezug. Das Konzept wird in keines der bestehenden Theoriegebäude zur Medienkompetenz eingeordnet. Durch einen solchen theoretischen Bezugsrahmen lassen sich i.d.R. Projektziele

leichter und nachvollziehbarer definieren. Die Vorteile von anschaulich, klar und präzise formulierten Zielen liegen auf der Hand. Sie schaffen einerseits Klarheit darüber, welcher Zustand nach der Durchführung des Projektes für die Zielgruppe erreicht sein soll. Darüber hinaus sind sie Voraussetzung zur Feststellung von Effektivität und Effizienz der Intervention. Bereits in der vorliegenden formativen Evaluation wurde die Explikation der Projektziele verschiedentlich eingefordert. Dies hat mit der Ausarbeitung des Feinziel-Maßnahmenkataloges (Anhang 26) zu einer guten Ausgangsbasis der Zielklarheit geführt, ließe sich jedoch noch weiter optimieren.

Erst mit einer klaren Zielkonzeption können konkrete Maßnahmen zur Zielerreichung geplant werden. Dabei ist die Einordnung des Handelns in einen pädagogisch-didaktischen Rahmen von Vorteil. Der Nutzen eines solchen Vorgehens liegt einerseits in einer nachvollziehbaren Begründung, weshalb durch ein bestimmtes Vorgehen gewisse Wirkungen zu erwarten sind (Angabe eines Wirkmodells). Andererseits lassen sich auf der Basis eines begründeten pädagogisch-didaktischen Vorgehens bei Bedarf leichter Modifizierungen der Projektarbeit vornehmen. Die theoretische Eindordnung des Projektes anhand seiner Projektmerkmale ergibt eine relative Nähe zum Cognitive Apprenticeship-Ansatz (vgl. Abschnitt 6.3, S. 92). Es ist zu erwarten, dass die konsequente Anwendung des Methodeninventars dieses Ansatzes (insbesondere der reflection und exploration) zu einer noch besseren Wirksamkeit führt, insbesondere in den Transferbereichen des Projektes.

Mit Hilfe eines solchen Wirkmodells könnte z.B. auch nachvollziehbar erklärt werden, wie die rezeptive Medienkompetenz durch die Projektarbeit verändert werden soll. In der Zielformulierung steht die Förderung der Medienkompetenz der Schüler als Rezipienten von Nachrichtensendungen im Vordergrund. Die Projektarbeit selbst zielt jedoch eher auf die Erhöhung der Medienkompetenz von Produzenten bzw. Redakteuren ab. Möglicherweise kann durch die verstärkte Anregung *inhaltlicher* Reflektionen und Artikulationen der Denkprozesse bei den Schülern (vgl. Methodeninventar des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes, Abschnitt 6.3) diese Transferleistung optimiert werden. Auch Aufenanger (1999) betont den Reflektionsaspekt bei handlungsorientierten medienpädagogischen Projekten, die ja während der internen und externen Sendekritik am Ende der Projektwoche geleistet wird. Möglicherweise müssen die Reflektionen der Schüler noch stärker auf die wesentlichen Projektinhalte gelenkt werden.

Welche Möglichkeiten bieten sich zur verstärkten Anregung inhaltlicher Reflektionen? Einerseits wäre zu überlegen, ob zur Anregung dieser kritischen Reflektionen zusätzliches Lehrmaterial geeignet ist, z.B. medienkritische Filme. Schorb (1999) verweist hier auf die „Kultur der Medienkritik“ (S. 408) der siebziger Jahre durch einige Fernsehsendungen<sup>4</sup>. Andererseits erscheinen auch einige Modifizierungen in der Projektdurchführung dafür geeignet.

Einen Ansatzpunkt bieten beispielsweise die Sehgewohnheiten der Schüler. Sie sehen eher Informationssendungen der privaten Sender und hier vorwiegend Boulevardmagazine (vgl. Stichprobenbeschreibung in Abschnitt 9.3, S. 169). Das sind die Formate, die die Schüler sehen und mit dessen Hilfe sie sich informieren. Die von den Schülern produzierte Nachrichtensendung gleicht jedoch eher den Hauptnachrichtensendungen der öffentlich-rechtlichen Sender. Für die Projektdurchführung bietet dies die Chance, die Projektarbeit den Sehgewohnheiten der Schüler anzupassen. Beispielsweise könnte man die Schüler wie bei Ammon et al. (2000) selbst diskutieren und entscheiden lassen, welchem Sendeformat (Boulevardmagazin oder Hauptnachrichtensendung) die von ihnen produzierte Sendung zugehören soll. Dadurch wird die bewusste Auseinandersetzung mit Formatelementen und Zielstellungen der beiden Formate gefördert. Der Lerneffekt bei der Produktion eines Boulevardmagazins sollte nicht geringer sein als beim Herstellen einer Hauptnachrichtensendung.

In die genau entgegengesetzte Richtung zielt folgende Möglichkeit: Wenn in der Praxiswoche alle Gruppen unabhängig voneinander einen Beitrag zum *gleichen* Thema produzieren, werden wahrscheinlich Unterschiede sowohl in der Gestaltung als auch in der inhaltlichen Aussage auftreten. Diese Unterschiede können abschließend gemeinsam reflektiert werden. Möglicherweise lässt sich diese Variante jedoch nur mit leistungsfähigeren Schülern umsetzen.

Und schließlich ließe sich auch einer der Veränderungsvorschläge der Schüler aufgreifen: weniger Zeitdruck im Projekt. Da sich dies konzeptionell möglicherweise nur schwer umsetzen lässt, kann auch dieser Umstand für kritische Reflektionen genutzt werden: Was passiert, wenn Nachrichtensendungen unter Zeitdruck produziert werden? Welche Fehler können dabei unterlaufen? Welche Fehler davon können vom Zuschauer bemerkt werden?

---

<sup>4</sup> Z.B. die medienkritischen Filme des ZDF „Was heißt hier dokumentarisch“ (1972) von Helmut Greulich und „Betrifft Fernsehen – Zuschauer beobachten das Entstehen einer Reportage“ (1974) von Joachim Obst

## 11 Zusammenfassung

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand die Untersuchung eines medienpädagogischen Projektes zur Medienkompetenzförderung. Das Projekt war zum Zeitpunkt der Evaluationsbeauftragung bereits fertig entwickelt und wird pro Jahr acht- bis zehnmal in Zusammenarbeit mit „Offenen Kanälen“ durchgeführt (Dauer des außerschulischen Projektes: 7 Tage). Es richtet sich an Schulklassen ab der 8. Klasse und ist nicht auf bestimmte Schulformen beschränkt.

Inhaltliches Ziel des Projektes ist die Medienkompetenzförderung der Schüler in drei Bereichen: Medieninhalt, Wissensbeschaffung und Meinungsbildung. Erreicht werden soll dies durch die weitgehend selbstständige Produktion einer Nachrichtensendung durch die Schüler, die dabei in der Regel von Medienpädagogen oder Journalisten begleitet werden. Zentrales Element dieses Projektes ist sein situierter Ansatz mit den damit verbundenen Implikationen: handlungsorientiertes und an den Interessen der Schüler orientiertes Lernen mit starkem sozialen Bezug. Die Inhalte werden eher weniger vorgegeben, sondern sollen von den Schülern entdeckt und (re-) konstruiert werden. Das Projekt lässt sich mit seinen Durchführungsfacetten am ehesten dem Cognitive-Apprenticeship-Ansatz zurechnen, ohne dass dies so expliziert wurde.

Ziel der Evaluation war die Prüfung der Projektwirksamkeit und gegebenenfalls die Ableitung qualitätssteigernder Projektmodifizierungen (summative Evaluation mit formativen Anteilen). Methodisch umgesetzt wurde diese Evaluation in einem zweiphasigen Vorgehen mit einem Vortest-Nachtest-Kontrollgruppenplan. Es wurde erwartet, dass das Projekt wirksam ist, und zwar gleichsam für Schüler verschiedener Schulformen, da das didaktische Vorgehen der Projektautoren flexibel an die Leistungsfähigkeit der Schüler angepasst werden soll.

Da die Projektziele nur grob einen Rahmen vorgaben, stand am Beginn des Evaluierungsprozesses die Explikation der Projektziele. Ergebnis dessen war eine Neun-Felder-Zielmatrix, die aus der Überlagerung der drei inhaltlichen Projektziele (Medienwissen, Wissensbeschaffung, Meinungsbildung) und drei Kompetenzfacetten (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen) entstand. Für diese Zielmatrix wurde zusammen mit den Projektautoren ein objektives und inhaltsvalides Instrument zur Erfassung der so definierten Medienkompetenz entwickelt, dessen Reliabilität im Verlauf der ersten Untersuchungsphase geprüft wurde. Insgesamt war die Reliabilitätsschätzung zufriedenstellend, bis auf

eine Zieldimension, die von ausgeschlossen werden musste. Neben der Medienkompetenz wurde explorativ die Zufriedenheit der Schüler mit dem Projekt erfasst.

In der ersten Evaluierungsphase wurden fünf am Projekt teilnehmende Schulklassen mit  $n = 96$  Schülern untersucht, und zusätzlich drei Schulklassen mit  $n = 45$  Schülern als Kontrollgruppe (keine Projektteilnahme). Beide Gruppen wurden jeweils vor und nach der Projektteilnahme untersucht.

Ergebnis von Untersuchungsphase 1 war ein deutlicher Wissenszuwachs in allen drei Inhaltsbereichen, sowie eine tendenzielle Leistungssteigerung im Fertigkeitenbereich. Veränderungen im Einstellungsbereich waren nicht festzustellen. Außerdem musste aufgrund der differentiellen Wirksamkeitsprüfung und der Zufriedenheitswerte der Schüler mit dem Projekt davon ausgegangen werden, dass das Projekt eher den Bedürfnissen von Gymnasialschülern entspricht, die auch tendenziell eher davon profitieren.

Damit auch leistungsschwächere Schüler in gleichem Maße vom Projekt profitieren, wurde die Projektarbeit insgesamt mit instruktionalen Ansätzen zu definierten Fragestellungen journalistischen Arbeitens ergänzt. Bei dem Instrument zur Erfassung der Medienkompetenz wurden auf der Grundlage einer detaillierteren Zielplanung der Projektautoren die Items der Fertigkeitenskala verändert. Insgesamt wurde die Wissenskala verkürzt und zur Erfassung längerfristiger Einstellungsänderungen ein dritter Messzeitpunkt eingeführt. Zusätzlich wurde explorativ ein Fragebogen zur Erfassung des Interesses am Gegenstand der Projektarbeit eingesetzt.

An der zweiten Evaluierungsphase nahmen sechs Schulklassen mit  $n = 106$  Schülern am Projekt teil, zusätzlich konnten  $n = 41$  Schüler als Kontrollgruppe gewonnen werden. Beide Gruppen wurden jeweils vor und nach der Projektteilnahme untersucht. Ein Teil der Schüler ( $n = 20$ ) konnte zwei bis fünf Monate nach der Projektteilnahme zur erneuten Testung des Einstellungsbereiches erreicht werden.

Ergebnis der zweiten Evaluierungsphase war erneut ein stabiler Wissenszuwachs in allen drei Inhaltbereichen und in einer Fertigkeitsdimension. Für vier weitere Dimensionen ergaben sich tendenziell Ergebnisse in der erwarteten Richtung. Hinsichtlich der differentiellen Effekte ergaben sich keine systematischen Befunde mehr, d.h. das Projekt war, sofern eine Wirksamkeit nachweisbar war, für Schüler verschiedener Schulformen gleich wirksam. Schon im Vorfeld der Projektteilnahme ist ein hohes Interesse am Projektgegenstand zu verzeichnen.

## 12 Literaturverzeichnis

- Amelang, M. & Zielinski, W. (1997). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer.
- Ammon, C., Braunagel, M. & Hollein, R. (2000). *Berichterstattung im Fernsehen. Für Hauptschule Klasse 8 und Gymnasium Klasse 11*. Donauwörth: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Anger, H., Mertesdorf, F., Wegner, R. & Wülfing, G. (1980). *Verbaler-Kurzintelligenztest*. Weinheim: Beltz Testgesellschaft.
- Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten (2003). *Privater Rundfunk in Deutschland 2003. Jahrbuch der Landesmedienanstalten*. Berlin: Vistas Verlag.
- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. In G. E. Butterworth, P. L. Harris, A. M. Leslie & H. M. Wellman (Hrsg.), *Perspectives on the child's theory of mind* (S. 7-32). Oxford: Oxford University Press.
- Astington, J. W. (1990). Narrative and the child's theory of mind. In B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Hrsg.), *Narrative thought and narrative language* (S. 151-171). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence (Hrsg.), *The psychology of learning and motivation* (Bd. 2, S. 89-195). New York: Academic Press.
- Aufenanger, S. (1998). Was versteht man unter Kompetenz (soziologisch-medienpädagogischer Aspekt)? *Online-Forum Medienpädagogik*. Verfügbar: <http://lbs.bw.schule.de/onmerz>.
- Aufenanger, S. (1999). Medienpädagogische Projekte - Zielstellungen und Aufgaben. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz: Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baacke, D. (1974). *Kritische Medientheorien: Konzepte und Kommentare*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rhein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baacke, D. (1999a). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz: Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Baacke, D. (1999b). Projekte als Formen der Medienarbeit. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz: Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Barth, M. (1995). Entwicklungsstufen des Kinderwerbeverständnisses - ein schema- und wissenbasiertes Modell. In M. Charlton, K. Neumann-Braun, S. Aufenanger & W. Hoffmann-Riem (Hrsg.), *Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder* (Bd. 2, S. 17-30). Opladen: Leske und Budrich.
- Bertram, G. (1997). Offener Kanal und Kinder. Praktische Medienarbeit im außerschulischen Bereich. In U. Kamp (Hrsg.), *Handbuch Medien: Offene Kanäle*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Beywl, W. (1988). *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Kratwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. London: Longman Group.
- Bofinger, J., Lutz, B. & Spanhel, D. (1999). *Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. Eine explorative Studie über Hintergründe und Zusammenhänge*. München: KoPäd Verlag.
- Böhme-Dürr, K. (2000). Fernsehen als Ersatzwelt: Zur Realitätsorientierung von Kindern. In S. Hoppe-Graff & R. Oerter (Hrsg.), *Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes* (S. 133-151). Weinheim: Juventa Verlag.
- Bordwell, D. (1985). *Narration in the fiction film*. London: Methuen.
- Bordwell, D. (1989). *Making meaning. Inference and rhetoric in the interpretation of cinema*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brandtstädter, J. (1990). Evaluationsforschung: Probleme der wissenschaftlichen Bewertung von Interventions- und Reformprojekten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 215-227.
- Brauner, A. & Hasselhorn, M. (2003). *Zwischenbericht zur formativen Evaluation des Projektes "Nachrichten: Wichtig? Richtig? Nichtig? - Medienkompetenz für Schüler!"* Unveröffentlichtes Manuskript.
- Brauner, A. & Hasselhorn, M. (2004). *Endbericht zur formativen Evaluation des Projektes "Nachrichten: Wichtig? Richtig? Nichtig? - Medienkompetenz für Schüler!"* Unveröffentlichtes Manuskript.

- Brezing, H. (2000). Welche Bedürfnisse haben Anwender(innen), und wie werden sie in der Forschung abgedeckt? Die Bedeutung von Evaluationsstandards und von Effektivitätskriterien für die Praxis. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 8-37). Bern: Verlag Hans Huber.
- Brickenkamp, R. (1990). *Die Generelle Interessen-Skala (GIS). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Brosius, H.-B. (1995). *Alltagsrationalität in der Nachrichtenrezeption. Ein Modell zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Nachrichteninhalten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bruner, J. S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (S. 15-29). Weinheim: Beltz.
- Buchholtz, P. & Leese, D. v. (2001). *Konzept für das Medienprojekt "Nachrichten: Wichtig? Richtig? Nichtig? - Medienkompetenz für Schüler!"* Unveröffentlichtes Manuskript.
- Chomsky, N. (1995). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction* (S. 453-494). New Jersey: Hillsdale.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dewe, B. & Sander, U. (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In A. v. Rhein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 125-142). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Diehl, J. M. & Kohr, H.-U. (1977). Entwicklung eines Fragebogens zur Beurteilung von Hochschulveranstaltungen im Fach Psychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24, 61-75.
- Dörner, D. (1998). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dorr, A. (1983). No shortcuts to judging reality. In J. Bryant & D. R. Anderson (Hrsg.), *Children's understanding of television. Research on attention and comprehension* (S. 199-220). New York: Academic Press.
- Dorr, A. (1986). *Television and children. A special medium for a special audience*. Beverly Hills: Sage.
- Dorr, A., Kovaric, P. & Doubleday, C. (1990). Age and content influences on children's perception of the realism of television families. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 34, 377-397.

- Doubleday, C. N. & Droege, K. L. (1993). Cognitive developmental influences on children's understanding of television. In G. Berry, L. & J. K. Asamen (Hrsg.), *Children & television. Images in a changing sociocultural world* (S. 23-37). Newbury Park: Sage.
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Evra, J. v. (1990). *Television and child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fahr, A. (2001). *Katastrophale Nachrichten? Eine Analyse der Qualität von Fernseh-nachrichten*. München: Verlag Reinhard Fischer.
- Fitch, M., Huston, A. C. & Wright, J. C. (1993). From television forms to genre schemata. In G. Berry, L. & J. K. Asamen (Hrsg.), *Children & television. Images in a changing socialcultural world* (S. 38-52). Newbury: Sage.
- Fröhlich, A. (1982). *Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867-888.
- Gerstenmaier, J. (1999). Situiertes Lernen. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 236-246). Göttingen: Hans Huber.
- Girgensohn-Marchand, B. (1992). *Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Graber, D. A. (1984). *Processing the news. How people tame the information tide*. New York: Longman.
- Gräsel, C. (1999). Behavioristische Lerntheorien. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 216-226). Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Groebel, J. (1996). Kinder und Medien in der internationalen Forschung. In W. Klingler & K. Schönenberg (Hrsg.), *Hören, Lesen, Fernsehen - und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern* (S. 3-13). Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Groeben, N. (2002a). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11-22). Weinheim: Juventa Verlag.

- Groeben, N. (2002b). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160-197). Weinheim: Juventa Verlag.
- Gudjons, H. (1994). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbstständigkeit - Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gunter, B. & McAleer, J. (1997). *Children and television* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (1995). Konzeption und Evaluation von Programmen zur kognitiven Förderung: theoretische Überlegungen. In W. Hager (Hrsg.), *Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern: Konstruktion, Evaluation und Metaevaluation* (S. 41-85). Göttingen: Hogrefe.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation Psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hager, W. & Spies, K. (1991). *Versuchsdurchführung und Versuchsbericht. Ein Leitfaden*. Göttingen: Hogrefe.
- Hager, W. (1998). Vergleichsgruppen bei der Evaluation von Förderprogrammen. In M. Beck (Hrsg.), *Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung* (S. 41-72). Tübingen: dgvt.
- Hager, W. (2000a). Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen, Evaluationsparadigmen, Vergleichsgruppen und Kontrolle. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 180-201). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hager, W. (2000b). Planung von Untersuchungen zur Prüfung von Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 202-239). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (2000). Transfer: Theorien, Technologien und empirische Erfassung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hawkins, R. P. (1977). The dimensional structure of children's perception of television reality. *Communication Research*, 4, 299-320.
- Heyer, P. & Rupp, G. (2002). Interaktivität als Chance kultureller Praxis im Umgang mit Medien? In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 92-110). Weinheim: Juventa.
- Hobbs, R. (1997). Expanding the concept of literacy. In R. Kubey (Hrsg.), *Media literacy in the information age. Current perspectives* (S. 163-183). New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.

- Hoffner, C., Cantor, J. & Thorson, E. (1988). Children's understanding of a televised narrative. *Communication Research*, 15 (3), 227-245.
- Howe, M. J. A. (1983). *Learning from television*. New York: Academic Press.
- Huston, A. C. & Wright, J. C. (1989). The forms of television and the child viewer. In G. Comstock (Hrsg.), *Public communication and behavior* (Bd. 2, S. 103-158). San Diego: Academic Press.
- Kerres, M. & Witt, C. d. (2002). Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. *Medienpädagogik*. Verfügbar: [www.medienpaed.com/02-2/kerres\\_dewitt1.pdf](http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf).
- Kübler, H.-D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz. Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch*, 2, 11-15.
- Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 25-47). München: KoPäd Verlag.
- Kutschera, N. (2001). *Fernsehen im Kontext jugendlicher Lebenswelten*. München: KoPäd Verlag.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Lind, G. (1978). Wie mißt man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstruktes. In G. Pertele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz.
- LISUM. (2004). *Medienerziehung in der Berliner Schule*. Berlin: Oktoberdruck.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (1995). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. Forschungsbericht Nr. 60. LMU München: Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.
- Mandl, H., Friedrich, H. F. & Hron, A. (1988). Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 123-160). München: Psychologie Verlags Union.
- McCormick, C. B. & Pressley, M. (1997). *Educational psychology - Learning, instruction, assessment*. New York: Longman.
- Meadowcroft, J. M. & Reeves, B. (1989). Influence of story schema development on children's attention to television. *Communication Research*, 16 (3), 352-374.
- Mikos, L. (1996). Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In A. v. Rhein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 70-83). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 102-128). Bern: Verlag Hans Huber.
- Moser, H. (1999). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter* (2. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Muckenhaupt, M. (2000). *Fernsehnachrichten gestern und heute*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neber, H. (1981). Neuere Entwicklungen zum entdeckenden Lernen. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (S. 45-92). Weinheim: Beltz Verlag.
- Neber, H. (1999). Entdeckendes Lernen. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 227-235). Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Nestmann, F. (1980). *Fernsehen im Urteil der Zuschauer. Eine empirische Analyse von Medienkritik und Medienbewusstsein*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Neuss, N. (2000). Operationalisierung von Medienkompetenz - Ansätze, Probleme und Perspektiven. *MedienPädagogik*. Verfügbar: [www.medienpaed.com/00-1/neuss1.pdf](http://www.medienpaed.com/00-1/neuss1.pdf).
- Patry, J.-L. & Hager, W. (2000). Abschließende Bemerkungen: Dilemmata in der Evaluation. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 258-275). Bern: Verlag Hans Huber.
- Patry, J.-L. & Perrez, M. (2000). Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 19-40). Bern: Verlag Hans Huber.
- Paus-Haase, I. (1999). Medienrezeption und Medienaneignung von drei- bis zehnjährigen Kindern und daraus resultierende Ansatzpunkte für die Förderung von Medienkompetenz. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 81-91). München: KoPäd Verlag.
- Piette, J. & Giroux, L. (1997). The theoretical foundations of media education programs. In R. Kubey (Hrsg.), *Media literacy in the information age. Current perspectives* (S. 89-134). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Pöttinger, I. (2002). *Lernziel Medienkompetenz* (2. Aufl.). München: KoPäd Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). Instruktion. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 207-215). Göttingen: Verlag Hans Huber.

- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 601-646). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rhein, A. v. (1996). Medienkompetenz - Schlüsselbegriff für die Informationsgesellschaft. In A. v. Rhein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 11-23). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Hofmann, F. (1988). *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Rost, J. (2000). Allgemeine Standards für die Evaluationsforschung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 129-140). Bern: Verlag Hans Huber.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rothmund, J., Schreier, M. & Groeben, N. (2001a). Fernsehen und erlebte Wirklichkeit I: Ein kritischer Überblick über die Perceived-Reality-Forschung. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 33-44.
- Rothmund, J., Schreier, M. & Groeben, N. (2001b). Fernsehen und erlebte Wirklichkeit II: Ein integratives Modell zu Relativitäts-Fiktions-Unterscheidungen bei der (kompetenten) Mediennutzung. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 13 (2), 85-95.
- Schatz, H. & Schulz, W. (1992). Qualität von Fernsehprogrammen. Kriterien und Methoden zur Beurteilung von Programmqualität im dualen Fernsehen. *Media Perspektiven*, 11, 690-712.
- Schiefele, U. & Heinen, S. (1998). Wissenserwerb und Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 571-574). Weinheim: Beltz.
- Scholl, A. & Weischenberg, S. (1998). *Journalismus in der Gesellschaft. Theorie, Methodologie und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schorb, B. & Theunert, H. (2000). "Ein bisschen wählen dürfen." Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformationen durch 12- bis 17-Jährige. München: KoPäd Verlag.
- Schorb, B. (1999). Die Lernorte und die erwerbbaeren Fähigkeiten, mit Medien kompetent umzugehen. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 390-413). München: KoPäd Verlag.
- Schorr, A. (2000). Medienerziehung, Medienkompetenz und Medienwirkungsforschung - eine integrative Perspektive. In A. Schorr (Hrsg.), *Publikums- und Wirkungsforschung* (S. 397-429). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation, Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 60-91). München: Pieper.
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Hrsg.), *International handbook of educational evaluation* (S. 15-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spanhel, D. (1999). *Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation*. München: KoPäd-Verlag.
- Sutter, T. & Charlton, M. (2002). Medienkompetenz - einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 129-147). Weinheim: Juventa Verlag.
- Sutter, T. (1999). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Mediensozialisation. Drei Ebenen einer Theorie. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 73-81). München: KoPäd Verlag.
- Theunert, H. (1999). Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 50-59). München: KoPäd Verlag.
- VanLehn, K. (1996). Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 47, 513-539.
- Watkins, B. (1988). Children's representations of television and real-life stories. *Communication Research*, 15 (2), 159-184.
- Weinert, F. E. & Schrader, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Bd. D (1,4), S. 295-335). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1974). Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern. In F. E. Weinert, C. F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 2* (S. 765-793). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), *Guter Unterricht - Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7-18). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Wellman, H. M. & Wooley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

- 
- Wellman, H. M. (1990). *The children's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wember, B. (1976). *Wie informiert das Fernsehen?* München: List Verlag.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winterhoff-Spurk, P. & Groebel, J. (1989). Empirische Medienpsychologie: Einige allgemeine Vorbemerkungen. In J. Groebel & P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 1-6). München: Psychologie Verlags Union.
- Winterhoff-Spurk, P. (1990). Wissensvermittlung durch Nachrichten? In K. Böhme-Dürr, J. Emig & N. M. Seel (Hrsg.), *Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Grundlagen* (S. 173-184). München: K.G. Saur.
- Winterhoff-Spurk, P. (1999). *Medienpsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Verlag Hans Huber.

## 13 Anhänge

### Evaluationsphase 1

- Anhang 1 Psychologische Vorhersagen (PVn) zur Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 2 Statistische Hypothesen (SHn) zur Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 3 Psychologische Vorhersagen (PVn) zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 4 Statische Hypothesen (SHn) zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 5 Deskriptive Daten für die subjektive Beurteilung des Projektes durch die Schüler (Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl der Bewertungen)
- Anhang 6 Ergebnisse zur subjektiven Einschätzung des Projektes durch die Schüler (Skalen Struktur, Anforderungen, Wichtigkeit des Themas und Verhalten der Teamer)
- Anhang 7 Subjektive Einschätzung des Projektes durch die Schüler (Items zur Vermittlung zentraler Inhalte)
- Anhang 8 Subjektive Einschätzung des Lerneffektes
- Anhang 9 Subjektive Einschätzung des Projektes durch die Schüler (Items zur Vermittlung der pädagogischen Nebenziele)
- Anhang 10 Ergebnisse zur Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 11 Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes (Ausgangsniveau)
- Anhang 12 Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes (Differenz Nachtestwert - Vortestwert)

### Evaluationsphase 2

- Anhang 13 Psychologische Vorhersagen (PVn) zur Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 14 Statistische Hypothesen (SHn) zur Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 15 Psychologische Vorhersagen (PVn) zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 16 Statische Hypothesen (SHn) zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 17 Deskriptive Daten für die subjektive Beurteilung des Projektes durch die Schüler (Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl der Bewertungen)
- Anhang 18 Subjektive Einschätzung des Projektes durch die Schüler (nur EG)
- Anhang 19 Ergebnisse zur Wirksamkeit des Projektes
- Anhang 20 Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit (Ausgangsniveau) (nur EG)
- Anhang 21 Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit (Differenz Nachtestwert - Vortestwert) (nur EG)
- Anhang 22 Ergebnisse zum Follow-up (EG und KG)
- Anhang 23 Ergebnisse zum Interessens-Fragebogen (EG und KG)
- Anhang 24 Differentielle Ergebnisse zum Interessens-Fragebogen (nur EG)
- Anhang 25 Überarbeiteter Informationsflyer für Schulen
- Anhang 26 Feinziel-Maßnahmen-Katalog von den Projektautoren

## Evaluationsphase 1

### Anhang 1

#### Psychologische Vorhersagen (PVn) zur Wirksamkeit des Projektes

- PV 1.1:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt - Wissen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.2:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung - Wissen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.3:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung - Wissen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.4:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt - Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.5:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung - Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.6:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt - Einstellungen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.7:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung - Einstellung vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.8:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung - Einstellung vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.9:** In der EG steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten (Gewichtung der einbezogenen Argumente) vom Vor- zum Nachtest an, die KG weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf. Der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten (Ausgewogenheit des Urteilens) steigt in der EG ebenfalls vom Vor- zum Nachtest an, die KG weist auch hier keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.

## Evaluationsphase 1

### Anhang 2

#### Statistische Hypothesen (SHn) zur Wirksamkeit des Projektes

$$\text{SH 1.1: } [\mu_{EG, N}(\text{MI-W}) - \mu_{EG, V}(\text{MI-W})] - [\mu_{KG, N}(\text{MI-W}) - \mu_{KG, V}(\text{MI-W})] > 0$$

$$\text{SH 1.2: } [\mu_{EG, N}(\text{WB-W}) - \mu_{EG, V}(\text{WB-W})] - [\mu_{KG, N}(\text{WB-W}) - \mu_{KG, V}(\text{WB-W})] > 0$$

$$\text{SH 1.3: } [\mu_{EG, N}(\text{MB-W}) - \mu_{EG, V}(\text{MB-W})] - [\mu_{KG, N}(\text{MB-W}) - \mu_{KG, V}(\text{MB-W})] > 0$$

$$\text{SH 1.4: } [\mu_{EG, N}(\text{MI-F}) - \mu_{EG, V}(\text{MI-F})] - [\mu_{KG, N}(\text{MI-F}) - \mu_{KG, V}(\text{MI-F})] > 0$$

$$\text{SH 1.5: } [\mu_{EG, N}(\text{WB-F}) - \mu_{EG, V}(\text{WB-F})] - [\mu_{KG, N}(\text{WB-F}) - \mu_{KG, V}(\text{WB-F})] > 0$$

$$\text{SH 1.6: } [\mu_{EG, N}(\text{MI-E}) - \mu_{EG, V}(\text{MI-E})] - [\mu_{KG, N}(\text{MI-E}) - \mu_{KG, V}(\text{MI-E})] > 0$$

$$\text{SH 1.7: } [\mu_{EG, N}(\text{WB-E}) - \mu_{EG, V}(\text{WB-E})] - [\mu_{KG, N}(\text{WB-E}) - \mu_{KG, V}(\text{WB-E})] > 0$$

$$\text{SH 1.8: } [\mu_{EG, N}(\text{MB-E}) - \mu_{EG, V}(\text{MB-E})] - [\mu_{KG, N}(\text{MB-E}) - \mu_{KG, V}(\text{MB-E})] > 0$$

$$\text{SH 1.9: } [\mu_{EG, N}(\text{MB-F}_A) - \mu_{EG, V}(\text{MB-F}_A)] - [\mu_{KG, N}(\text{MB-F}_A) - \mu_{KG, V}(\text{MB-F}_A)] > 0 \quad \wedge$$

$$[\mu_{EG, N}(\text{MB-F}_G) - \mu_{EG, V}(\text{MB-F}_G)] - [\mu_{KG, N}(\text{MB-F}_G) - \mu_{KG, V}(\text{MB-F}_G)] > 0$$

*Anmerkung:* EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachtestwert, V für Vortestwert. MI steht für Medieninhalt, WB für Wissensbeschaffung, MB für Meinungsbildung, W für Wissen, F für Fertigkeiten und E für Einstellung. A steht für die Ausgewogenheit des Urteils und G für die Gewichtung der einbezogenen Urteile.

## Evaluationsphase 1

### Anhang 3

#### Psychologische Vorhersagen (PVn) zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes

- PV 2.1:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt – Wissen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.2:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung – Wissen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.3:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Wissen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.4:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt – Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.5:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung – Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.6:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt – Einstellungen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.7:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung – Einstellung vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.8:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Einstellung vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.9:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt sowohl für die Ausgewogenheit des Urteilens als auch für die Gewichtung der einbezogenen Urteile der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.

## Evaluationsphase 1

### Anhang 4

#### Statische Hypothesen (SHn) zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes

$$\text{SH2.1: } [\mu_{EG, G, N(MI-W)} - \mu_{EG, G, V(MI-W)}] = [\mu_{EG, R, N(MI-W)} - \mu_{EG, R, V(MI-W)}] = [\mu_{EG, RN, N(MI-W)} - \mu_{EG, RN, V(MI-W)}]$$

$$\text{SH2.2: } [\mu_{EG, G, N(WB-W)} - \mu_{EG, G, V(WB-W)}] = [\mu_{EG, R, N(WB-W)} - \mu_{EG, R, V(WB-W)}] = [\mu_{EG, RN, N(WB-W)} - \mu_{EG, RN, V(WB-W)}]$$

$$\text{SH2.3: } [\mu_{EG, G, N(MB-W)} - \mu_{EG, G, V(MB-W)}] = [\mu_{EG, R, N(MB-W)} - \mu_{EG, R, V(MB-W)}] = [\mu_{EG, RN, N(MB-W)} - \mu_{EG, RN, V(MB-W)}]$$

$$\text{SH2.4: } [\mu_{EG, G, N(MI-F)} - \mu_{EG, G, V(MI-F)}] = [\mu_{EG, R, N(MI-F)} - \mu_{EG, R, V(MI-F)}] = [\mu_{EG, RN, N(MI-F)} - \mu_{EG, RN, V(MI-F)}]$$

$$\text{SH2.5: } [\mu_{EG, G, N(WB-F)} - \mu_{EG, G, V(WB-F)}] = [\mu_{EG, R, N(WB-F)} - \mu_{EG, R, V(WB-F)}] = [\mu_{EG, RN, N(WB-F)} - \mu_{EG, RN, V(WB-F)}]$$

$$\text{SH2.6: } [\mu_{EG, G, N(MI-E)} - \mu_{EG, G, V(MI-E)}] = [\mu_{EG, R, N(MI-E)} - \mu_{EG, R, V(MI-E)}] = [\mu_{EG, RN, N(MI-E)} - \mu_{EG, RN, V(MI-E)}]$$

$$\text{SH2.7: } [\mu_{EG, G, N(WB-E)} - \mu_{EG, G, V(WB-E)}] = [\mu_{EG, R, N(WB-E)} - \mu_{EG, R, V(WB-E)}] = [\mu_{EG, RN, N(WB-E)} - \mu_{EG, RN, V(WB-E)}]$$

$$\text{SH2.8: } [\mu_{EG, G, N(MB-E)} - \mu_{EG, G, V(MB-E)}] = [\mu_{EG, R, N(MB-E)} - \mu_{EG, R, V(MB-E)}] = [\mu_{EG, RN, N(MB-E)} - \mu_{EG, RN, V(MB-E)}]$$

$$\text{SH2.9: } [\mu_{EG, G, N(MB-F_A)} - \mu_{EG, G, V(MB-F_A)}] = [\mu_{EG, R, N(MB-F_A)} - \mu_{EG, R, V(MB-F_A)}] = [\mu_{EG, RN, N(MB-F_A)} - \mu_{EG, RN, V(MB-F_A)}] \wedge$$

$$[\mu_{EG, G, N(MB-F_G)} - \mu_{EG, G, V(MB-F_G)}] = [\mu_{EG, R, N(MB-F_G)} - \mu_{EG, R, V(MB-F_G)}] = [\mu_{EG, RN, N(MB-F_G)} - \mu_{EG, RN, V(MB-F_G)}]$$

*Anmerkung:*  $\mu$  steht für den erwarteten Mittelwert. EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachttestwert, V für Vortestwert. MI steht für Medieninhalt, WB für Wissensbeschaffung, MB für Meinungsbildung, W für Wissen, F für Fertigkeiten und E für Einstellung. A steht für die Ausgewogenheit des Urteils und G für die Gewichtung der einbezogenen Urteile. G steht für Gymnasialschüler, R für Realschüler und RN für Schüler, die den Realschulabschluss nachholen.

## Evaluationsphase 1

### Anhang 5

Deskriptive Daten für die subjektive Beurteilung des Projektes durch die Schüler  
(Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl der Bewertungen)

Phase 1	Schulform	MW	SD	N
Kritischen Umgang mit Medieninhalten gelernt	Gymnasium	1,81	0,40	27
	Real	1,35	0,96	48
	Real/Nachholer	0,67	0,90	15
Beschaffung von Informationen gelernt	Gymnasium	1,44	0,70	27
	Real	1,40	0,79	48
	Real/Nachholer	0,87	0,99	15
Kritische Meinung bilden gelernt	Gymnasium	1,56	0,58	27
	Real	1,10	0,83	48
	Real/Nachholer	0,47	0,92	15
viel gelernt	Gymnasium	1,96	0,19	27
	Real	1,40	0,74	48
	Real/Nachholer	0,87	0,92	15
Klassenkameraden von neuer Seite kennengelernt	Gymnasium	1,56	0,58	27
	Real	0,29	1,34	48
	Real/Nachholer	0,13	0,92	15
Zusammenarbeit im Team	Gymnasium	1,67	0,55	27
	Real	1,23	0,88	48
	Real/Nachholer	0,53	0,83	15
Ängste abbauen	Gymnasium	0,41	1,05	27
	Real	-0,13	1,21	48
	Real/Nachholer	-0,40	1,06	15
Struktur	Gymnasium	1,53	0,49	27
	Real	1,13	0,51	48
	Real/Nachholer	0,58	0,62	15
Anforderungen	Gymnasium	1,36	0,53	27
	Real	0,78	0,57	48
	Real/Nachholer	0,29	0,57	15
Wichtigkeit	Gymnasium	1,62	0,46	27
	Real	0,95	0,58	48
	Real/Nachholer	0,13	0,72	15
Teamer	Gymnasium	1,89	0,19	27
	Real	1,10	0,62	48
	Real/Nachholer	0,43	1,00	15

## Evaluationsphase 1

### Anhang 6

#### Ergebnisse zur subjektiven Einschätzung des Projektes durch die Schüler (Skalen Struktur, Anforderungen, Wichtigkeit des Themas und Verhalten der Teamer)

Univariate Varianzanalysen, zweiseitig gestest

Quelle	Skala	df	Zähler-df	Mittel der Quadrate	F - Wert	Signifikanz
Schulform	Struktur	2	87	4.39	15.93	.000 <sup>1</sup>
	Anforderungen	2	87	5.99	19.11	.000 <sup>1</sup>
	Wichtigkeit	2	87	10.89	33.06	.000 <sup>1</sup>
	Teamer	2	87	11.00	28.93	.000 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz	
Struktur	Gymnasium	Real	0.3976	.006	
		Real/ Nachholer	0.9500	.000	
	Real	Gymnasium	-0.3976	.006	
		Real/ Nachholer	0.5524	.002	
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-0.9500	.000	
		Real	-0.5524	.000	
	Anforderungen	Gymnasium	Real	0.5816	.000
			Real/ Nachholer	1.0722	.000
Real		Gymnasium	-0.5816	.000	
		Real/ Nachholer	0.4906	.011	
Real/ Nachholer		Gymnasium	-1.0722	.000	
		Real	-0.4906	.011	
Wichtigkeit	Gymnasium	Real	0.6725	.000	
		Real/ Nachholer	1.4870	.000	
	Real	Gymnasium	-0.6725	.000	
		Real/ Nachholer	0.8146	.000	
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-1.4870	.000	
		Real	-0.8146	.000	
Teamer	Gymnasium	Real	0.7847	.000	
		Real/ Nachholer	1.4556	.000	
	Real	Gymnasium	-0.7847	.000	
		Real/ Nachholer	0.6708	.001	
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-1.4556	.000	
		Real	-0.6708	.001	

## Evaluationsphase 1

### Anhang 7

#### Subjektive Einschätzung des Projektes durch die Schüler (Items zur Vermittlung zentraler Inhalte)

Univariate Varianzanalysen, zweiseitig getestet

Quelle	Skala	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	Medieninhalt	2	87	6.38	9.51	.000 <sup>1</sup>
	Wissensbeschaffung	2	87	1.89	2.94	.058 <sup>2</sup>
	Meinungsbildung	2	87	5.76	9.48	.000 <sup>1</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

<sup>1</sup> Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Medieninhalt	Gymnasium	Real	0.46	.056
		Real/ Nachholer	1.15	.000
	Real	Gymnasium	-0.46	.056
		Real/ Nachholer	0.69	.015
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-1.15	.000
		Real	-0.69	.015
Meinungsbildung	Gymnasium	Real	0.45	.047
		Real/ Nachholer	1.09	.000
	Real	Gymnasium	-0.45	.047
		Real/ Nachholer	0.64	.019
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-1.09	.000
		Real	-0.64	.019

## Evaluationsphase 1

### Anhang 8 Subjektive Einschätzung des Lerneffektes

Univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	Skala	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	Lerneffekt	2	87	6.14	13.99	.000 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Lerneffekt	Gymnasium	Real	0.57	.002
		Real/ Nachholer	1.10	.000
	Real	Gymnasium	-0.57	.002
		Real/ Nachholer	0.53	.022
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-1.10	.000
		Real	-0.53	.022

## Evaluationsphase 1

### Anhang 9

#### Subjektive Einschätzung des Projektes durch die Schüler (Items zur Vermittlung der pädagogischen Nebenziele)

Univariate Varianzanalysen, zweiseitig getestet

Quelle	Skala	df	Zähler-df	Mittel der Quadrate	F - Wert	Signifikanz
Schulform	Klassenkameraden neu kennengelernt	2	87	16.15	13.47	.000 <sup>1</sup>
	Teamarbeit	2	87	6.21	9.96	.000 <sup>2</sup>
	Ängste abbauen	2	87	3.81	2.92	.059 <sup>1</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

<sup>1</sup> Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Klassenkameraden neu kennengelernt	Gymnasium	Real	1.26	.000
		Real/ Nachholer	1.42	.000
	Real	Gymnasium	-1.26	.000
		Real/ Nachholer	0.16	.877
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-1.42	.000
		Real	-0.16	.877
Teamarbeit	Gymnasium	Real	0.44	.061
		Real/ Nachholer	1.13	.000
	Real	Gymnasium	-0.44	.061
		Real/ Nachholer	0.70	.010
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-1.13	.000
		Real	-0.70	.010

## Evaluationsphase 1

### Anhang 10

#### Ergebnisse zur Wirksamkeit des Projektes

##### Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, einseitig getestet

Quelle	Skala	<i>df</i>	<i>Fehler df</i>	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Interaktion Messzeitpunkt x Gruppe	Medieninhalt - Wissen	1	99	28.802	.000
	Medieninhalt - Fertigkeiten	1	111	2.925	.045
	Wissensbeschaffung - Wissen	1	104	10.105	.001
	Wissensbeschaffung - Fertigkeiten	1	106	0.191	.332
	Meinungsbildung - Wissen	1	107	3.369	.035

## Evaluationsphase 1

### Anhang 11

#### Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes (Ausgangsniveau)

##### 1. Medieninhalt – Wissen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	68	0.612	2.754	.071 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

##### 2. Medieninhalt – Fertigkeiten, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	79	3.351	8.458	.000 <sup>1</sup>

##### 1 Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Medieninhalt - Fertigkeiten	Gymnasium	Real	0.6296	.000
		Real/ Nachholer	0.2250	.568
	Real	Gymnasium	-0.6296	.000
		Real/ Nachholer	-0.4046	.124
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-0.2250	.568
		Real	0.4046	.124

## Evaluationsphase 1

### Fortsetzung Anhang 11

### Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes (Ausgangsniveau)

#### 3. Medieninhalt – Einstellungen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	75	0.775	7.307	.001 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> 1 Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Wissensbeschaffung – Wissen	Gymnasium	Real	0.2678	.006
		Real/ Nachholer	0.3839	.005
	Real	Gymnasium	-0.2678	.006
		Real/ Nachholer	0.1162	.551
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-0.3839	.005
		Real	-0.1162	.551

#### 4. Wissensbeschaffung – Wissen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	75	2.130	4.634	.013 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> 1 Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Wissensbeschaffung – Wissen	Gymnasium	Real	0.5081	.010
		Real/ Nachholer	0.2193	.682
	Real	Gymnasium	-0.5081	.010
		Real/ Nachholer	-0.2888	.479
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-0.2193	.682
		Real	0.2888	.479

## Evaluationsphase 1

### Fortsetzung Anhang 11

### Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes (Ausgangsniveau)

#### 5. Wissensbeschaffung – Fertigkeiten, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	75	0.948	1.455	.240 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

#### 6. Meinungsbildung - Wissen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	76	5.501	7.595	.001 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Meinungsbildung - Wissen	Gymnasium	Real	0.8253	.001
		Real/ Nachholer	0.6142	.159
	Real	Gymnasium	-0.8253	.001
		Real/ Nachholer	-0.2111	.776
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-0.6142	.159
		Real	0.2111	.776

## Evaluationsphase 1

### Fortsetzung Anhang 11

#### Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes (Ausgangsniveau)

##### 7. Meinungsbildung – Fertigkeiten (Gewichtung), univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	68	574.557	4,139	.020 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tukey-Anschlussstests

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Meinungsbildung – Fertigkeiten (Gewichtung)	Gymnasium	Real	3.9324	.427
		Real/ Nachholer	12.9273	.015
	Real	Gymnasium	-3.9324	.427
		Real/ Nachholer	8.9949	.087
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-12.9273	.015
		Real	-8.9949	.087

##### 8. Meinungsbildung – Fertigkeiten (Ausgewogenheit), univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	68	16.496	0.119	.888 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

##### 9. Meinungsbildung – Einstellungen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	1	20	.216	0.853	.367 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da *df* = 1 (nur zwei Schulformen getestet)

## Evaluationsphase 1

### Anhang 12

#### Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes (Differenz Nachtestwert - Vortestwert)

##### 1. Medieninhalt – Wissen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	68	6.228	10.903	.000 <sup>1</sup>

##### 1 Tukey-Anschlussstest

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Medieninhalt - Wissen	Gymnasium	Real	0.9416	.000
		Real/ Nachholer	0.7060	.070
	Real	Gymnasium	-0.9416	.000
		Real/ Nachholer	-0.2356	.699
	Real/ Nachholer	Gymnasium	-0.7060	.070
		Real	0.2356	.699

##### 2. Medieninhalt – Fertigkeiten, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	79	0.407	1.021	.365 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

##### 3. Medieninhalt – Einstellungen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	75	0.289	2.115	.128 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

##### 4. Wissensbeschaffung – Wissen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	75	0.358	0.602	.551 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

## Evaluationsphase 1

### Fortsetzung Anhang 12

### Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes (Differenz Nachtestwert - Vortestwert)

#### 5. Wissensbeschaffung – Fertigkeiten, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	75	0.163	0.315	.731 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

#### 6. Meinungsbildung - Wissen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	76	0.845	1.625	.204 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

#### 7. Meinungsbildung – Fertigkeiten (Gewichtung), univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	68	46.457	0.346	.709 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

#### 8. Meinungsbildung – Fertigkeiten (Ausgewogenheit), univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	2	68	156.161	0.827	.442 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

#### 9. Meinungsbildung – Einstellungen, univariate Varianzanalyse, zweiseitig getestet

Quelle	<i>df</i>	Zähler- <i>df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz
Schulform	1	20	0.102	1.054	.317 <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da  $df=1$  (nur zwei Schulformen getestet)

## Evaluationsphase 2

### Anhang 13

#### Psychologische Vorhersagen (PVn) zur Wirksamkeit des Projektes

- PV 1.1:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt - Wissen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.2:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung - Wissen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.3:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung - Wissen vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.4:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt - Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf. Dies gilt sowohl für die Items zum „Erkennen von Formaten und Elementen“ als auch für die „Beurteilung von Sendungen“.
- PV 1.5:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung - Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.6:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.7:** In der Experimentalgruppe (EG) sinkt der Testwert der Dimension Medieninhalt - Einstellungen vom Vor- zum Nachtest, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.8:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung - Einstellung vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.
- PV 1.9:** In der Experimentalgruppe (EG) steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung - Einstellung vom Vor- zum Nachtest an, die Kontrollgruppe (KG) weist dagegen keine Veränderung von der Vortest- zur Nachtestmessung auf.

## Evaluationsphase 2

### Anhang 14

#### Statistische Hypothesen (SHn) zur Wirksamkeit des Projektes

$$\text{SH 1.1: } [\mu_{EG, N}(\text{MI-W}) - \mu_{EG, V}(\text{MI-W})] - [\mu_{KG, N}(\text{MI-W}) - \mu_{KG, V}(\text{MI-W})] > 0$$

$$\text{SH 1.2: } [\mu_{EG, N}(\text{WB-W}) - \mu_{EG, V}(\text{WB-W})] - [\mu_{KG, N}(\text{WB-W}) - \mu_{KG, V}(\text{WB-W})] > 0$$

$$\text{SH 1.3: } [\mu_{EG, N}(\text{MB-W}) - \mu_{EG, V}(\text{MB-W})] - [\mu_{KG, N}(\text{MB-W}) - \mu_{KG, V}(\text{MB-W})] > 0$$

$$\text{SH 1.4: } [\mu_{EG, N}(\text{MI-F}_E) - \mu_{EG, V}(\text{MI-F}_E)] - [\mu_{KG, N}(\text{MI-F}_E) - \mu_{KG, V}(\text{MI-F}_E)] > 0 \quad \wedge \\ [\mu_{EG, N}(\text{MI-F}_B) - \mu_{EG, V}(\text{MI-F}_B)] - [\mu_{KG, N}(\text{MI-F}_B) - \mu_{KG, V}(\text{MI-F}_B)]$$

$$\text{SH 1.5: } [\mu_{EG, N}(\text{MB-F}) - \mu_{EG, V}(\text{MB-F})] - [\mu_{KG, N}(\text{MB-F}) - \mu_{KG, V}(\text{MB-F})] > 0$$

$$\text{SH 1.6: } [\mu_{EG, N}(\text{WB-F}) - \mu_{EG, V}(\text{WB-F})] - [\mu_{KG, N}(\text{WB-F}) - \mu_{KG, V}(\text{WB-F})] > 0$$

$$\text{SH 1.7: } [\mu_{EG, V}(\text{MI-E}) - \mu_{EG, N}(\text{MI-E})] - [\mu_{KG, V}(\text{MI-E}) - \mu_{KG, N}(\text{MI-E})] > 0$$

$$\text{SH 1.8: } [\mu_{EG, N}(\text{WB-E}) - \mu_{EG, V}(\text{WB-E})] - [\mu_{KG, N}(\text{WB-E}) - \mu_{KG, V}(\text{WB-E})] > 0$$

$$\text{SH 1.9: } [\mu_{EG, N}(\text{MB-E}) - \mu_{EG, V}(\text{MB-E})] - [\mu_{KG, N}(\text{MB-E}) - \mu_{KG, V}(\text{MB-E})] > 0$$

*Anmerkung:*  $\mu$  steht für den erwarteten Mittelwert. EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachtestwert, V für Vortestwert. MI steht für Medieninhalt, WB für Wissensbeschaffung, MB für Meinungsbildung, W für Wissen, F für Fertigkeiten und E für Einstellung. E steht für das Erkennen von bestimmten Formaten und Elementen, B für die Bewertung verschiedener Sendungen.

## Evaluationsphase 2

### Anhang 15

#### Psychologische Vorhersagen (PVn) zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes

- PV 2.1:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt – Wissen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.2:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung – Wissen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.3:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Wissen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.4:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Medieninhalt – Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.5:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt sowohl für Erkennen von Formaten und Elementen als auch für das Bewerten von Sendungen der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.6:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung – Fertigkeiten vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.7:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, sinkt der Testwert der Dimension Medieninhalt – Einstellungen vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß.
- PV 2.8:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Wissensbeschaffung – Einstellung vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.
- PV 2.9:** Bei den Schülern der drei Schulformen, die am Projekt teilnehmen, steigt der Testwert der Dimension Meinungsbildung – Einstellung vom Vor- zum Nachtest in vergleichbarem Ausmaß an.

## Evaluationsphase 2

### Anhang 16

#### Statische Hypothesen (SHn) zur differentiellen Wirksamkeit des Projektes

$$\text{SH2.1: } [\mu_{EG, G, N(MI-W)} - \mu_{EG, G, V(MI-W)}] = [\mu_{EG, GG, N(MI-W)} - \mu_{EG, GG, V(MI-W)}] = [\mu_{EG, BJ, N(MI-W)} - \mu_{EG, BJ, V(MI-W)}]$$

$$\text{SH2.2: } [\mu_{EG, G, N(WB-W)} - \mu_{EG, G, V(WB-W)}] = [\mu_{EG, GG, N(WB-W)} - \mu_{EG, GG, V(WB-W)}] = [\mu_{EG, BJ, N(WB-W)} - \mu_{EG, BJ, V(WB-W)}]$$

$$\text{SH2.3: } [\mu_{EG, G, N(MB-W)} - \mu_{EG, G, V(MB-W)}] = [\mu_{EG, GG, N(MB-W)} - \mu_{EG, GG, V(MB-W)}] = [\mu_{EG, BJ, N(MB-W)} - \mu_{EG, BJ, V(MB-W)}]$$

$$\text{SH2.4: } [\mu_{EG, G, N(MI-F)} - \mu_{EG, G, V(MI-F)}] = [\mu_{EG, GG, N(MI-F)} - \mu_{EG, GG, V(MI-F)}] = [\mu_{EG, BJ, N(MI-F)} - \mu_{EG, BJ, V(MI-F)}]$$

$$\text{SH2.5: } [\mu_{EG, G, N(MB-F_A)} - \mu_{EG, G, V(MB-F_A)}] = [\mu_{EG, GG, N(MB-F_A)} - \mu_{EG, GG, V(MB-F_A)}] = [\mu_{EG, BJ, N(MB-F_A)} - \mu_{EG, BJ, V(MB-F_A)}] \wedge$$

$$[\mu_{EG, G, N(MB-F_G)} - \mu_{EG, G, V(MB-F_G)}] = [\mu_{EG, GG, N(MB-F_G)} - \mu_{EG, GG, V(MB-F_G)}] = [\mu_{EG, BJ, N(MB-F_G)} - \mu_{EG, BJ, V(MB-F_G)}]$$

$$\text{SH2.6: } [\mu_{EG, G, N(WB-F)} - \mu_{EG, G, V(WB-F)}] = [\mu_{EG, GG, N(WB-F)} - \mu_{EG, GG, V(WB-F)}] = [\mu_{EG, BJ, N(WB-F)} - \mu_{EG, BJ, V(WB-F)}]$$

$$\text{SH2.7: } [\mu_{EG, G, V(MI-E)} - \mu_{EG, G, N(MI-E)}] = [\mu_{EG, GG, V(MI-E)} - \mu_{EG, GG, N(MI-E)}] = [\mu_{EG, RN, V(MI-E)} - \mu_{EG, RN, N(MI-E)}]$$

$$\text{SH2.8: } [\mu_{EG, G, N(WB-E)} - \mu_{EG, G, V(WB-E)}] = [\mu_{EG, GG, N(WB-E)} - \mu_{EG, GG, V(WB-E)}] = [\mu_{EG, BJ, N(WB-E)} - \mu_{EG, BJ, V(WB-E)}]$$

$$\text{SH2.9: } [\mu_{EG, G, N(MB-E)} - \mu_{EG, G, V(MB-E)}] = [\mu_{EG, GG, N(MB-E)} - \mu_{EG, GG, V(MB-E)}] = [\mu_{EG, BJ, N(MB-E)} - \mu_{EG, BJ, V(MB-E)}]$$

*Anmerkung:* EG steht für Experimentalgruppe, KG für Kontrollgruppe. N für Nachtestwert, V für Vortestwert. MI steht für Medieninhalt, WB für Wissensbeschaffung, MB für Meinungsbildung, W für Wissen, F für Fertigkeiten und E für Einstellung. E steht für das Erkennen von bestimmten Formaten und Elementen, B für die Bewertung verschiedener Sendungen. G steht für Gymnasialschüler, GG für Schüler des gymnasialen Zweiges von Gesamtschulen und BJ für Schüler des berufsvorbereitenden Jahres.

## Evaluationsphase 2

### Anhang 17

**Deskriptive Daten für die subjektive Beurteilung des Projektes durch die Schüler  
(Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl der Bewertungen)**

Phase 2	Schule	MW	SD	N
Kritischen Umgang mit Medieninhalten gelernt	Gymnasium	1,54	0,869	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	1,14	0,833	29
	berufsvorber. Jahr	1,50	0,798	12
Beschaffung von Informationen gelernt	Gymnasium	1,41	0,956	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	1,21	0,902	29
	berufsvorber. Jahr	1,75	0,452	12
Kritische Meinung bilden gelernt	Gymnasium	1,14	0,948	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	0,90	0,939	29
	berufsvorber. Jahr	1,58	0,669	12
viel gelernt	Gymnasium	1,46	0,869	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	1,28	0,751	29
	berufsvorber. Jahr	1,83	0,577	12
Klassenkameraden von neuer Seite kennengelernt	Gymnasium	0,3	1,244	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	-0,17	1,605	29
	berufsvorber. Jahr	1,08	1,311	12
Zusammenarbeit im Team	Gymnasium	1,22	0,947	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	0,76	1,091	29
	berufsvorber. Jahr	1,08	0,793	12
Ängste abbauen	Gymnasium	-0,30	0,939	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	-0,31	1,228	29
	berufsvorber. Jahr	0,42	1,240	12
Struktur	Gymnasium	1,33	0,777	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	1,15	0,581	29
	berufsvorber. Jahr	1,04	0,498	12
Anforderungen	Gymnasium	0,90	0,716	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	1,02	0,648	29
	berufsvorber. Jahr	0,88	0,856	12
Wichtigkeit	Gymnasium	1,05	0,808	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	1,03	0,826	29
	berufsvorber. Jahr	1,13	0,517	12
Teamer	Gymnasium	1,14	1,023	37
	Gesamtschule, gymn. Zweig	0,94	0,641	29
	berufsvorber. Jahr	1,23	0,742	12

## Evaluationsphase 2

### Anhang 18

#### Subjektive Einschätzung des Projektes durch die Schüler (nur EG)

##### Univariate Varianzanalysen, zweiseitig

Quelle	Skala	df	Zähler- df	Mittel der Quadrate	F - Wert	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )
Haupteffekt Schulform	Struktur	2	78	0.67	1.46	.238 <sup>2</sup>
	Anforderungen	2	78	0.17	0.34	.712 <sup>2</sup>
	Wichtigkeit	2	78	0.05	0.09	.919 <sup>2</sup>
	Teamer	2	78	0.85	1.13	.327 <sup>2</sup>
	Medieninhalt	2	76	1.48	2.09	.131 <sup>2</sup>
	Wissensbeschaffung	2	77	1.20	1.58	.213 <sup>2</sup>
	Meinungsbildung	2	77	2.24	2.75	.070 <sup>2</sup>
	Mitschüler kennen gelernt	2	77	8.11	4.15	<b>.019</b> <sup>1</sup>
	Teamarbeit	2	77	1.43	1.49	.232 <sup>2</sup>
	Ängste abbauen	2	76	2.60	2.18	.121 <sup>2</sup>
Lerneffekt	2	78	1.38	2.12	.127 <sup>2</sup>	

1 Tukey-Anschlussstest

2 Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

##### Tukey-Anschlussstest

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )
Mitschüler neu kennen gelernt	Gymnasium	GS gymn. Zweig	.56	.239
		Berufsv. Jahr	-.79	.215
	GS gymn. Zweig	Gymnasium	-.56	.239
		Berufsv. Jahr	-1.34	<b>.017</b>
	Berufsv. Jahr	Gymnasium	.79	.215
		GS gymn. Zweig	1.34	<b>.017</b>

## Evaluationsphase 2

### Anhang 19

#### Ergebnisse zur Wirksamkeit des Projektes

##### Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, einseitig

Quelle	Skala	<i>df</i>	<i>Fehler df</i>	<i>F - Wert</i>	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )	
Interaktion Messzeitpunkt x Gruppe	Wissen	Medieninhalt	1	97	23.525	<b>.000</b>
		Wissensbeschaffung	1	100	17.847	<b>.000</b>
		Meinungsbildung	1	93	9.956	<b>.001</b>
	Fertigkeiten (ohne Schule 13)	Medieninhalt (Erkennen v. Format & Elementen)	1	61	2.839	<b>.049</b>
		Medieninhalt (Bewertung von Sende- formaten)	1	51	3.553	<b>.033</b>
		Wissensbeschaffung	1	92	1.359	.124
		Meinungsbildung	1	94	4.443	<b>.019</b>
	Einstellung	Medieninhalt	1	61	0.066	.399
		Wissensbeschaffung	1	55	3.899	<b>.037</b>
		Meinungsbildung	1	88	0.011	.458

## Evaluationsphase 2

### Anhang 20

#### Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit (Ausgangsniveau) (nur EG)

##### Univariate Varianzanalyse, zweiseitig

Quelle	Skala	<i>df</i>	<i>Fehler df</i>	Mittel der Quadrate	<i>F</i> - Wert	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )	
Haupteffekt Schulform	Wissen	Medieninhalt	2	92	3.273	6.082	<b>.003</b> <sup>1</sup>
		Wissensbeschaffung	2	93	9.382	13.577	<b>.000</b> <sup>1</sup>
		Meinungsbildung	2	88	3.727	3.291	<b>.042</b> <sup>1</sup>
	Fertigkeiten (ohne Schule 13)	Medieninhalt Erkennen v. Format & Ele- mente	1	51	6.068	4.498	<b>.039</b> <sup>3</sup>
		Medieninhalt Bewertung v. Sendeforma- ten	1	46	3.751	5.786	<b>.020</b> <sup>3</sup>
		Wissensbeschaffung	1	78	7.161	18.599	<b>.000</b> <sup>3</sup>
		Meinungsbildung	1	77	12.855	3.711	.058 <sup>3</sup>
	Einstellung	Medieninhalt	2	76	7.151	21.765	<b>.000</b> <sup>1</sup>
		Wissensbeschaffung	2	57	0.516	0.852	.432 <sup>2</sup>
		Meinungsbildung	2	84	0.971	3.991	<b>.022</b> <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tukey-Anschlussstest

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

<sup>3</sup> Kein Anschlussstest, da  $df = 1$  (nur zwei Schulformen getestet)

### Fortsetzung Anhang 20 Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit (Ausgangsniveau) (nur EG)

Tukey-Anschlussstest

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )
Wissen - Medieninhalt	Gymnasium	GS gymn. Zweig	.5310	<b>.006</b>
		Berufsv. Jahr	.5353	.067
	GS gymn. Zweig	Gymnasium	-.5310	<b>.006</b>
		Berufsv. Jahr	-.0156	.998
	Berufsv. Jahr	Gymnasium	-.5153	.067
		GS gymn. Zweig	.0156	.998
Wissen - Wissensbeschaffung	Gymnasium	GS gymn. Zweig	.7756	<b>.000</b>
		Berufsv. Jahr	1.0833	<b>.000</b>
	GS gymn. Zweig	Gymnasium	-.7756	<b>.000</b>
		Berufsv. Jahr	.3077	.504
	Berufsv. Jahr	Gymnasium	-1.0833	<b>.000</b>
		GS gymn. Zweig	-.3077	.505
Wissen - Meinungsbildung	Gymnasium	GS gymn. Zweig	.1116	.890
		Berufsv. Jahr	.9853	<b>.032</b>
	GS gymn. Zweig	Gymnasium	-.1116	.890
		Berufsv. Jahr	.8737	.082
	Berufsv. Jahr	Gymnasium	-.9853	<b>.032</b>
		GS gymn. Zweig	-.8737	.082
Einstellung - Medieninhalt	Gymnasium	GS gymn. Zweig	-.7579	<b>.000</b>
		Berufsv. Jahr	-1.0815	<b>.000</b>
	GS gymn. Zweig	Gymnasium	.7579	<b>.000</b>
		Berufsv. Jahr	-.3236	.276
	Berufsv. Jahr	Gymnasium	1.0815	<b>.000</b>
		GS gymn. Zweig	.3236	.276
Einstellung - Meinungsbildung	Gymnasium	GS gymn. Zweig	.2222	.142
		Berufsv. Jahr	.4080	<b>.034</b>
	GS gymn. Zweig	Gymnasium	-.2222	.142
		Berufsv. Jahr	.1858	.515
	Berufsv. Jahr	Gymnasium	-.4080	<b>.034</b>
		GS gymn. Zweig	-.1858	.515

## Evaluationsphase 2

### Anhang 21

#### Ergebnisse zur differentiellen Wirksamkeit (Differenz Nachtestwert - Vortestwert) (nur EG)

##### Univariate Varianzanalyse, zweiseitig

Quelle	Skala		df	Fehler df	Mittel der Quadrate	F - Wert	Signifi- kanz ( $\alpha < .05$ )
Haupteffekt Schulform	Wissen	Medieninhalt	2	66	4.340	10.349	<b>.000</b> <sup>1</sup>
		Wissensbeschaffung	2	66	0.351	0.443	.644 <sup>2</sup>
		Meinungsbildung	2	61	0.137	0.151	.860 <sup>2</sup>
	Fertigkeiten (ohne Schule 13)	Medieninhalt Erkennen v. Format & Elementen	1	44	0.471	0.286	.595 <sup>3</sup>
		Medieninhalt Bewertung von Sendeformaten	1	38	3.874	16.456	<b>.000</b> <sup>3</sup>
		Wissensbeschaffung	1	59	1.391	3.802	.056 <sup>3</sup>
		Meinungsbildung	1	61	1.231	0.441	.509 <sup>3</sup>
	Einstellung	Medieninhalt	2	49	0.592	4.021	<b>.024</b> <sup>1</sup>
		Wissensbeschaffung	2	41	0.422	0.452	.639 <sup>2</sup>
		Meinungsbildung	2	55	0.150	0.688	.507 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Tukey-Anschlussstest

<sup>2</sup> Kein Anschlussstest, da kein signifikanter Effekt für die Variable „Schulform“ vorliegt

<sup>3</sup> Kein Anschlussstest, da  $df = 1$  (nur zwei Schulformen getestet)

##### Tukey-Anschlussstest

Skala	(I) Schulform	(J) Schulform	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )
Wissen - Medieninhalt	Gymnasium	GS gymn. Zweig	.7756	<b>.000</b>
		Berufsv. Jahr	1.0833	.000
	GS gymn. Zweig	Gymnasium	-.7756	<b>.000</b>
		Berufsv. Jahr	.3077	.504
	Berufsv. Jahr	Gymnasium	-1.0833	.000
		GS gymn. Zweig	-.3077	.505
Einstellung - Medieninhalt	Gymnasium	GS gymn. Zweig	-.0014	.992
		Berufsv. Jahr	.5056	<b>.024</b>
	GS gymn. Zweig	Gymnasium	-.0028	.992
		Berufsv. Jahr	-.5194	<b>.026</b>
	Berufsv. Jahr	Gymnasium	.5056	<b>.024</b>
		GS gymn. Zweig	-.5194	<b>.026</b>

## Evaluationsphase 2

### Anhang 22 Ergebnisse zum Follow-up (EG und KG)

#### Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, zweiseitig

Quelle	Skala		<i>df</i>	<i>Fehler df</i>	<i>F</i> - Wert	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )
Interaktion Messzeitpunkt x Gruppe	Einstellung	Medieninhalt	2	48	1.228	.302
		Wissensbeschaffung	2	56	1.586	.214
		Meinungsbildung	2	92	0.427	.654

## Evaluationsphase 2

### Anhang 23

#### Ergebnisse zum Interessens-Fragebogen (EG und KG)

##### Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung, zweiseitig

Quelle	Skala	<i>df</i>	<i>Fehler df</i>	<i>F</i> - Wert	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )
Interaktion Messzeitpunkt x Gruppe	Inhaltliche Ziele	1	60	0.524	.472
	Teamarbeit	1	65	0.154	.696
	Technik	1	68	0.036	.850
Haupteffekt Gruppe	Inhaltliche Ziele	1	60	13.394	<b>.001</b>
	Teamarbeit	1	65	0.380	.540
	Technik	1	68	9.953	<b>.002</b>

## Evaluationsphase 2

### Anhang 24

#### Differentielle Ergebnisse zum Interessens-Fragebogen (nur EG)

##### Univariate Varianzanalysen, zweiseitig

Quelle	Skala	<i>df</i>	<i>Fehler df</i>	<i>F</i> - Wert	Signifikanz ( $\alpha < .05$ )
Haupteffekt Gruppe	Inhaltliche Ziele	1	62	0.060	.807
	Teamarbeit	1	65	0,794	.376
	Technik	1	65	2.424	.124

## Anhang 25

### Überarbeiteter Informationsflyer für Schulen

- außen -



## Nachrichten:

Wichtig? Richtig? Nichtig?



Projekt  
finanziert durch:



LPR



Hessisches  
Kultusministerium

Gottschalkstr. 31 34027 Kassel T 0561-9992676  
mailto:medienblau.de www.medienblau.de

- innen -

<p><b>Nachrichten:</b></p> <p>Explosiv, Blitz, heute, RTL-Aktuell, Sam, Tagesschau, ...</p> <p><b>Wichtig?</b></p> <p>Wozu? Nur Politik? Interessant? Langweilig?</p> <p><b>Richtig?</b></p> <p>Bilder lügen nicht? Immer wahr oder doch alles manipuliert?</p> <p><b>Nichtig?</b></p> <p>Überflüssig? Eh zensiert? Ist doch alles so weit weg?</p>	<p><b>Fragen über Fragen?</b> In dem kommenden Medienprojekt wollen wir ge- meinsam das Thema Fernsehnachrichten angehen.</p> <p><b>Wann?</b> Am 3. und 4. Juli und vom 7. bis zum 11. Juli 2003</p> <p><b>Was?</b> An zwei Einführungstagen erhaltet Ihr einen Ein- blick in das Thema: Mit verschiedenen Sendungen und dem Arbeitsleben eines Journalisten. An fünf Projekttagen produziert Ihr mit professioneller Kameratechnik, richtigen Schnittplätzen und ein- em Fernsehstudio Eure eigene aktuelle Nachrich- tensendung! Live!</p> <p><b>Wo?</b> Im Offenen Kanal Kassel, der lokale Fernsehsender im Kulturbahnhof.</p> <p><b>Wie?</b> Ihr macht alles selbst. Das heißt: Ihr sucht die Themen, geht mit der Kamera los, schneidet das Material, moderiert die Sendung ...</p> <p><b>Wer?</b> Ihr als Macher! Wir von medienblau, Journalisten, Kameramänner und Medienpädagogen, helfen Euch.</p> <p><b>Warum?</b> Damit Ihr erfahrt, wie beim Fernsehen gearbeitet wird und Nachrichten kritischer beurteilen könnt.</p> <p style="font-size: x-small; margin-top: 10px;">Das Kleingedruckte: Vor und nach dem Projekt werdet Ihr befragt. Mit diesen Fragebögen soll geklärt werden, wie das Projekt verläuft und wie es weiter verbessert werden kann. Im Projekt selbst verläuft Eure Arbeit ganz anders. Dort seid Ihr die Macher und arbeitet viel praktischer.</p>
---	---

**Anhang 26****Feinziel-Maßnahmen-Katalog von den Projektautoren**

<b>Theoretische Einführung: Erster Tag</b>			
<b>Projekteinheit</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Ziele</b>	<b>Sozialformen</b>
Begrüßung	Überblick über das Seminar geben	MZ: Verdeutlichung der Seminarziele, Struktur Überblick	Vortrag & Tafelpräsentation der Projektleiter, GG
Kennenlernen – Übergang in das Thema	Die Schüler tauschen ihre Lieblingsnachrichtensendungen in einer Runde aus	MZ: Kurzreflexion über Nutzung von Fernsehnachrichten, Informationssendungen PZ: Arbeitatmosphäre schaffen	Großgruppenarbeit
Theoretischer Einschub – Nachrichtenformate	Erklärung einzelner Bausteine (Moderation, Beitrag, Meldung, Kommentar-Wetter). Zusammentragen der Unterschiede zwischen den Formaten	MZ: Vermittlung von Kenntnissen über Nachrichtenformate und formale Teile einer Fernsehnachrichtensendung PZ: Befähigung zum Lernen in der Großgruppe	Vortrag und Tafelpräsentation der Projektleiter, Gespräch in der GG
Aufgabenzettel 1 – Sendung in Genre einordnen	Eine Nachrichtensendung wird angeschaut und Aufgaben werden bearbeitet	MZ: Bewusstsein der Rezeption von Fernsehnachrichten schaffen. PZ: Befähigung zur eigenständigen Kleingruppenarbeit	Kleingruppenarbeit, Einzelgespräche
Expertengruppen	In neuen Gruppen erzählt jeder den anderen die Ergebnisse aus der vorherigen Kleingruppe. Weitere Beispiele von Nachrichtensendungen sollen Formaten zugeordnet werden.	MZ: Vertiefung der Kenntnisse über formale Teile unterschiedlicher Nachrichtenformate PZ: Befähigung zur Teamarbeit. Erläutern eigenen Wissens. Selbständiger Umgang mit vereinbarten Arbeitszeiten.	Kleingruppenarbeit
Großgruppe – Zuordnungen überprüfen	Die Zuordnungen werden von den jeweiligen Gruppen begründet. Die Großgruppe prüft - Fehler und Unklarheiten werden ausgeräumt.	MZ: Vertiefung der Kenntnisse über formale Teile unterschiedlicher Nachrichtenformate. PZ: Selbständiger Umgang vereinbarten Arbeitszeiten.	Großgruppenarbeit, Schülervortrag
Pressekonferenz	In Gruppen stellen die Schüler Redaktionsteams dar, die die Aufgabe haben Journalisten nach dem Ablauf in einer Nachrichtenredaktion - von der Themenauswahl bis zur fertigen Sendung - in allen Arbeitsschritten zu erfragen.	MZ: Kenntnisse über den Arbeitsablauf in einer Fernsehnachrichtenredaktion. PZ: Befähigung zum Rollenspiel. Befähigung zur Formulierung eigener ernst genommener Fragen.	Klein- und Großgruppenarbeit, Rollenspiel
Ergebnispräsentation – Vorbereitung	Jeweils zwei Kleingruppen arbeiten zusammen. Sie sollen den Tagesablauf in einer aktuellen Nachrichtenredaktion darstellen. Die Präsentationsform darf frei gewählt werden. Vor der Großgruppe werden die Ergebnisse präsentiert.	MZ: Vertiefung der Kenntnisse über den Arbeitsablauf in einer Fernsehnachrichtenredaktion. PZ: Befähigung zu kreativen Darstellungsformen. Einübung von selbständiger Teamarbeit. Selbständiger Umgang mit vereinbarten Arbeitszeiten.	Klein- und Großgruppenarbeit, Schülerpräsentation
Tagesreflexion	Kurzreflexion, visuelle Abfrage zu Stimmung, Spaß und Lernerfolg	MZ+PZ: Eigenes Reflektieren von Erlebnissen und Lerninhalten	Einzel- und GG-Arbeit, Gespräch

## Fortsetzung Anhang 26

### Feinziel-Maßnahmen-Katalog von den Projektautoren

<b>Theoretische Einführung: Zweiter Tag</b>			
<b>Projekteinheit</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Ziele</b>	<b>Sozialformen</b>
Theoretischer Einschub - Beitragsaufbau	Erklärung des Aufbaus einer Meldung/ Bildbeitrag, Bildgestaltung, Schnitttechnik, Musikwirkung im Nachrichtenbeitrag – am Beispiel eines Beitrages (mit Drehkonzept- und Textbeispiel).	MZ: Kenntnisse vom Aufbau von Nachrichtenbeiträgen und die Wirkung von Bild/Tonelementen	Vortrag, Gespräch in Großgruppenarbeit
Aufgabenzettel 2 / 3 - wie ist der Beitrag konzipiert	In Kleingruppen schauen sich die Schüler jeweils einen Sendebeitrag mit und ohne Ton an. Dazu wird ein Fragebogen in der Kleingruppe bearbeitet.	MZ: Vertiefung der Kenntnisse über den Aufbau von Nachrichtenbeiträgen und die Wirkung von Bild/Tonelementen PZ: Selbständiger Umgang mit Zeitvorgaben, eigenständige Teamarbeit	Kleingruppenarbeit, Einzelgespräch
Erstellen einer Sendekritik	Die Kleingruppe übernimmt die Rolle einer Fernsehnachrichten-Redaktion und macht eine Sendekritik. In der Großgruppe werden die Nachrichtenbeiträge kritisiert.	MZ: Befähigung zum kritischen Umgang mit Fernsehnachrichtenbeiträgen. PZ: Befähigung zur eigenen Meinungsäußerung – Diskussionsfähigkeit	Klein- und Großgruppenarbeit, Einzelgespräch
Gruppeneinteilung	Mit zwei Vorgaben teilen sich die Jugendlichen selbst in Kleingruppen für die folgende Woche ein.	PZ: Aufbrechen gewohnter Gruppenkonstellationen, eigenständige Teamarbeit.	Großgruppenarbeit
Recherche von Nachrichtenthemen	Erklärung von Kriterien für die Auswahl von Nachrichtenthemen: Aktualität, Nachrichtenwert, Umsetzbarkeit	MZ: Kenntnisse über Kriterien der Auswahl von Nachrichtenthemen, objektiver Umgang mit Informationen	Vortrag und Großgruppenarbeit
Theorietageabschluss	Reflexion über den Verlauf der Theoretischen Einführungstage und deren Lerninhalte	MZ+PZ: Befähigung zum Reflektieren eigener Erlebnisse und Lerninhalte	Einzel- und Großgruppenarbeit

## Fortsetzung Anhang 26

### Feinziel-Maßnahmen-Katalog von den Projektautoren

<b>Praktische Projektwoche: Montag</b>			
<b>Projekteinheit</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Ziele</b>	<b>Sozialformen</b>
Einführung in die Projektwoche	Rückblick auf Inhalte der Theorietage - Überblick über Lernziele der Woche	MZ: Lernziele & Struktur Überblick PZ: Motivationssteigerung	Moderation der Projektleiter, GG
Nachrichtenüberblick erstellen	Überblick über regional relevante Themen erstellen – Aktualität und Umsetzbarkeit abwägen	MZ: Objektive Auseinandersetzung mit Inform. PZ: Befähigung zur Teamarbeit.	Kleingruppenarbeit, Einzelgespräch
Auswahl der Themen	Findung geeigneter Themen für die einzelnen Kleingruppen, Inhaltliche Zusammenstellung der Nachrichtensendung	MZ: Wiederholung der Kriterien zur Auswahl von Nachrichtenthemen, Vertiefung der Fähigkeit zum Umgang und Einordnung von Informationen	Moderation der Projektleiter, Großgruppenarbeit, Diskussion
Theorie-Input: Recherche	Aufzeigen weiterer möglicher Informationsquellen, Umgang mit Quellangaben, Objektivität, Notwendigkeit umfassender Recherche	MZ: Wiederholung und Vertiefung objektiver Auseinandersetzung mit Informationen und Berichterstattung, Vorbereitung auf Recherche und Drehorganisation	Vortrag der Teamer, Kleingruppenarbeit
Recherche – Drehorganisation	Die gewählten Themen werden ausführlich recherchiert, Drehtermine und Interviewtermine organisiert	MZ: Befähigung zur eigenständigen Wissensbeschaffung, Verstehen der Abläufe im professionellen Fernsehjournalismus PZ: Selbständige Arbeit im Team, Selbstbewusstes Auftreten in der Öffentlichkeit	Kleingruppenarbeit, Hilfestellung der Teamer, Einzelgespräch
Theorieinput: Optisches Berichten	Erlernen von optischem Berichten, Bildaufbau, Bildaussage, Gestaltung von Nachrichtenbeiträgen	MZ: Vorbereitung auf das Erstellen des Drehkonzeptes und die Dreharbeiten, Erkennen von Einflussmöglichkeiten des Redakteurs auf Aussagen des Beitrages. Zusammenwirken von Bild- und Tonebene.	Vortrag der Teamer, Kleingruppenarbeit
Drehkonzept erstellen	Planung der Beitragsstruktur, Planung der Interviewführung	MZ: Vertiefung der Erkenntnisse der Manipulationsmöglichkeiten und Einflussbereiche des Redakteurs eines Nachrichtenbeitrages	Vorführende Arbeit der Teamer, Kleingruppenarbeit
Abnahme des Drehkonzeptes	Die Schüler stellen gemeinsam ihr Konzept vor und lassen es auf Umsetzbarkeit und journalistische Grundsätze überprüfen	MZ: Reflexion des Arbeitsschrittes, selbständige Formulierung des Erlernten durch die Schüler PZ: Förderung des Zusammenhalts im Team, Identifikation mit dem Produkt, Motivationssteigerung	„Chefposition“ eines nicht Gruppen-Teamers, Kleingruppenarbeit
Kleingruppenreflexion	Die Schüler reflektieren in ihrer Gruppe die Lernerfahrungen und ihre Zusammenarbeit	MZ: Wiederholung und Vertiefung des bisher Erlernten. Eigenständige Formulierung der Lernziele durch die Schüler.	Kleingruppenarbeit mit Moderation durch Teamer.

## Fortsetzung Anhang 26

### Feinziel-Maßnahmen-Katalog von den Projektautoren

Praktische Projektwoche: Dienstag		Ziele	Sozialformen
Projekteinheit	Inhalt		
Reflexionsrunde	Die Kleingruppen stellen ihre bisherigen Arbeiten vor und geben einen Ausblick auf ihr weiteres Vorgehen	PZ: Identifikation der Kleingruppen mit ihrem eigenen Beitrag, Motivationssteigerung durch die Präsentation von Teilerfolgen und den Vergleich mit den anderen Kleingruppen. Förderung eines Zusammenhaltes und der Teamarbeit in der Großgruppe.	Moderation der Projektleiter, Großgruppe, Vortrag der Kleingruppen
Kameraeinführung	Die Technik der Kamera wird erklärt und erste Arbeitsweisen mit Bild und Kamera sichtbar gemacht und eingeübt	MZ: Kenntnisse zum Umgang mit derameratechnik	Demonstration des Technikteamers, Kleingruppenarbeit
Erprobung der Kamerarbeit	Die Schüler erproben den Umgang mit der Kamera und die Umsetzung von filmischen Aufgabenstellungen	MZ: Souveräner Umgang mit derameratechnik. PZ: Bewusste Zusammenarbeit in Teamstrukturen, Selbständige Verteilung und Übernahme von Teilaufgaben, Entwicklung von Selbstbewusstsein im Umgang mit der Technik	Aufgabenstellung in der Kleingruppe
Theorie-Input: Journalistische Arbeitsweisen am Drehort	Erlernen des Umganges mit Interviewpartnern, der Veränderung von Drehsituationen und die variable Umsetzung des Drehkonzeptes	MZ: Verstehen der Arbeitsabläufe professionellen Fernsehjournalismus, Aufzeigen von Gestaltungsmöglichkeiten durch die Auswahl von Fragen und Bildsituationen	Vortrag der Teamer, Kleingruppenarbeit
Dreh	Umsetzung des Dreh- und Interviewplanes	MZ: Vertiefung der vorher erlernten professionellen journalistischen Arbeitsweisen, selbständige Umsetzung der erlernten Theorie PZ: Bewusste Zusammenarbeit in Teamstrukturen, Übernahme von Verantwortung jedes einzelnen im Team, Selbstbewusstes Auftreten in der Öffentlichkeit und im Umgang mit Personen des öffentlichen Lebens	Kleingruppenarbeit, Einzelgespräch
Kleingruppenreflexion	Die Schüler reflektieren in ihrer Gruppe die Lernerfahrungen und ihre Zusammenarbeit	MZ: Wiederholung und Vertiefung des bisher Erlernten. Eigenständige Formulierung der Lernziele durch die Schüler.	Kleingruppenarbeit mit Moderation durch den Teamer.

## Fortsetzung Anhang 26

### Feinziel-Maßnahmen-Katalog von den Projektautoren

Praktische Projektwoche: Mittwoch			
Projekteinheit	Inhalt	Ziele	Sozialformen
Reflexionsrunde	Die Kleingruppen stellen ihre bisherigen Arbeiten vor und geben einen Ausblick auf ihr weiteres Vorgehen	PZ: Identifikation der Kleingruppen mit ihrem eigenen Beitrag, Motivationssteigerung durch die Präsentation von Teilerfolgen und den Vergleich mit den anderen Kleingruppen. Förderung eines Zusammenhaltes und der Teamarbeit in der Großgruppe.	Moderation der Projektleiter, Großgruppe, Vortrag der Kleingruppen
Theorie-Input: Journalistischer Umgang mit Informationen	Einführung in die Auswahl von Informationen, einbetten von Interviewpartner und einzelne Interviewausschnitte	MZ: Sensibilisierung für den Umgang mit Informationen, Objektivität und Unabhängigkeit der Berichterstattung	Vortrag der Teamer, Kleingruppenarbeit
Sichten und Schnittplanerstellung	Das Drehmaterial wird gesichtet und ausgewertet, der Beitrag wird durch die Auswahl des Drehmaterials in einem Schnittplan gestaltet	MZ: Vertiefung des objektiven Umganges mit Informationen durch selbständige Arbeit PZ: Auseinandersetzung im Team, produktive Teamarbeit, Diskussionsfähigkeit	Kleingruppenarbeit, Einzelgespräch
Abnahme des Schnittplanes	Die Schüler stellen gemeinsam ihr Konzept vor und lassen es auf Umsetzbarkeit und journalistische Grundsätze überprüfen	MZ: Reflexion des Arbeitsschrittes, selbständige Formulierung des Erlernten durch die Schüler. PZ: Förderung des Zusammenhalts im Team, Identifikation mit dem Produkt, Motivationssteigerung	„Chefposition“ eines nicht Gruppen-Teamers, Kleingruppenarbeit
Einführung in die Schnittplatztechnik	Der Umgang mit der Technik des Schnittplatzes wird erklärt	MZ: Kenntnisse im Umgang mit der Schnittplatztechnik	Demonstration des Technikteamers, Kleingruppenarbeit
Schnitt	Umsetzung des Schnittplanes zur bildlichen Fertigstellung des Beitrages	MZ: Souveräner Umgang mit der Schnittplatztechnik. Vertiefung der vorher erlernten professionellen journalistischen Arbeitsweisen, selbständige Umsetzung der erlernten Theorie PZ: Bewusste Zusammenarbeit in Teamstrukturen, Übernahme von Verantwortung jedes einzelnen im Team	Kleingruppenarbeit, Einzelgespräch
Kleingruppenreflexion	Die Schüler reflektieren in ihrer Gruppe die Lernerfahrungen und ihre Zusammenarbeit	MZ: Wiederholung und Vertiefung des bisher Erlernten. Eigenständige Formulierung der Lernziele durch die Schüler.	Kleingruppenarbeit mit Moderation durch den Teamer.

## Fortsetzung Anhang 26

### Feinziel-Maßnahmen-Katalog von den Projektautoren

Praktische Projektwoche: Donnerstag		Ziele	Sozialformen
Projekteinheit	Inhalt		
Donnerstag: Reflexionsrunde	Die Kleingruppen stellen ihre bisherigen Arbeiten vor und geben einen Ausblick auf ihr weiteres Vorgehen	PZ: Identifikation der Kleingruppen mit ihrem Beitrag, Motivationssteigerung durch Präsentation von Teilerfolgen und den Vergleich mit den anderen Kleingruppen. Förderung des Zusammenhaltes und der Teamarbeit in der GG.	Moderation der Projektleiter, GG, Vortrag der Kleingruppen
Text anpassen, Nachvertonung (Tlw. erfolgt dieser Arbeitsschritt nur von einzelnen Kleingruppenmitgliedern!)	Einzelne Schüler kontrollieren den Sprechertext noch einmal zum Bild und in der Sprachaufnahme wird der Sprechertext zum Bild synchronisiert.	MZ: Zusammenhänge und Wirkung von Text- und Bild erkennen, Verstehen der technischen Abläufe einer Sprachsynchronisation. PZ: Bewusster Umgang mit der eigenen Aussprache. Stärkung von Selbstbewusstsein.	Kleingruppenarbeit und Einzelarbeit
Sendevorbereitungen: Technik, Redaktion, Studio, Trailer, Wetter, Wortmeldungen, Hintersetzer <b>! ACHTUNG:</b> Diese Aufgaben werden auf die Großgruppe verteilt – Die Schüler werden nicht allen diesen Aufgaben zugeteilt, sondern übernehmen jeweils nur einzelne Verantwortungsbereiche!!!	In getrennten Kleingruppen werden die unterschiedlichen Vorbereitungen für die Sendung getätigt. Diese Arbeiten bestehen aus dem Training der technischen Abläufe, dem Produzieren eines Vor- und Abspanns, der Erstellung eines Wetterblocks, dem Schreiben von Wortmeldungen, der Suche nach geeigneten Hintersetzern, der Gestaltung des Studios, der Erarbeitung eines Sendeablaufes und die Erarbeitung, sowie Übung von Moderationen.	<b>Folgende Ziele beziehen sich nur auf die Schüler, die eine entsprechende Aufgabe übernehmen:</b> <u>Technikgruppe MZ:</u> Kenntnisse und Befähigungen im Umgang mit Studioteknik <u>Studio- und Redaktionsgruppen MZ:</u> Umsetzung der theoretisch erlernten Merkmale einer Nachrichtensendung in eigenen Sendeablauf und Sendebild <u>Wetter-, Wortmeldungs-, und Hintersetzergruppen MZ:</u> Selbständige Vertiefung des erlernten Umganges mit Informationen und deren Umsetzung in ein Bild/Ton-Format <b>Für alle Gruppen:</b> PZ: Verbesserung der Teamarbeit, Stärkung des Selbstbewusstseins, Bewusster Umgang mit eigenen Schwächen/Fehlern und der Anderer, Einüben konzentrierter und verantwortungsbewusster Teamarbeit jedes Einzelnen in Stresssituationen. Selbständiger Umgang mit vereinbarten Arbeitszeiten.	Unterschiedlich je nach Aufgabe, Kleingruppenarbeit, Einzelgespräch, intensive Hilfestellung der Projektleiter und Teamer
Sendung	Die Schüler fahren ihre eigene Live-Nachrichtensendung und übernehmen hierbei alle relevanten Aufgaben selbst – Technik, Moderation, Aufnahmeleitung etc.	MZ: Vertiefung der erlernten Strukturen einer Nachrichtensendung durch die handlungsorientierte und selbständige Umsetzung der eigenen Sendung PZ: Präzises Arbeiten unter Druck, Team-, Motivations-, und Selbstbewusstseinsstärkung	Einzelarbeit in der Gruppe

## Fortsetzung Anhang 26 Feinziel-Maßnahmen-Katalog von den Projektautoren

Praktische Projektwoche: Freitag		Ziele	Sozialformen
Projekteinheit	Inhalt		
Beitragskritik	Die Kleingruppen erstellen eine Kritik für ihren eigenen Beitrag und Diskutieren ihre Umsetzung des Themas. Sie bereiten sich auf die anschließende Kritik in der Großgruppe vor	MZ: Reflexion der eigenen journalistischen Arbeitsweise, Wiederholung der erlernten grundlegenden Eigenschaften von professionellem Fernsehjournalismus, kritischer Umgang mit Fernsehinhalten PZ: Einüben von Selbstkritik	Kleingruppenarbeit, Einzelgespräch
Sendekritik	Gemeinsam wird die Sendung wiederholt angeschaut. Ein erfahrener Medienexperte von „außen“ erstellt eine Sendekritik und stellt sie vor	MZ: Erneute Wiederholung der grundlegenden Arbeitsweisen von professionellem Fernsehjournalismus, Kritischer Umgang mit Fernsehinhalten PZ: Annehmen von Kritik, Vertreten der eigenen Meinung, Konstruktive Diskussionsfähigkeit	Vortrag eines Außenstehenden, Großgruppe, anschließende Diskussion unter Moderation der Projektleiter
Teamkritik	Die Schüler reflektieren ihre Arbeitsweisen im Kleingruppen-Team	PZ: Verdeutlichung der Wichtigkeit bewusster Zusammenarbeit in Teamstrukturen	Kleingruppenarbeit, Einzelgespräch
Zusammenfassung der Inhalte der Projektwoche	Die Schüler tragen ihre Arbeitsschritte zusammen und reflektieren die Lerninhalte der Projektwoche.	MZ: Vertiefung des Erlernten, Abläufe professionellen Fernsehjournalismus MZ+PZ: Verdeutlichung und selbstbewusster Umgang mit eigenem Lernerfolg	Kleingruppenarbeit mit Aufgabenstellung, Einzelgespräch
Abschlussreflexion der Praktischen Projektwoche	Präsentation der Ergebnisse der Kleingruppen und Vervollständigung der Lerninhalte in der Großgruppe	MZ: Vertiefung des Verstehens der Abläufe im professionellen Fernsehjournalismus, Verdeutlichung der Ziele des Seminars	Moderation durch die Projektleiter, Tafelpräsentation
<p><i>Abkürzungen:</i>  MZ = medienpezifische Ziele  PZ = pädagogische Ziele  GG = Großgruppe</p>			

*Anmerkung:* In einzelnen Projekteinheiten (vor allem in der Drehphase, am Schnittplatz, in den Sendevorbereitungen) übernehmen nicht alle Schüler die gleichen Aufgaben. Die angegebenen Haupt- und Nebenziele sollen bei den Schülern vermittelt werden, die entsprechende Aufgaben übernehmen. Durch die sinnvolle Aufgabenverteilung und der Vermittlung von Teamarbeit spezialisieren sich die Schüler z.T. in einzelnen Phasen. Für alle Schüler zielt das Projekt jedoch auf die Befähigung zum kritischen Umgang mit Medieninhalten, die Befähigung zur eigenständigen Wissensbeschaffung und zur Befähigung zur kritischen Meinungsbildung ab. Angeregt werden daher alle Schüler mit fünf Prozessen: Dem Verstehen von professionellen Fernsehjournalismus, dem Aufbrechen gewohnter Gruppenkonstellationen, der bewussten Zusammenarbeit in Teamstrukturen, der objektive Auseinandersetzung mit Informationen und dem selbstbewussten Auftreten in der Öffentlichkeit.

Das Konzept beinhaltet mit seinen Bausteinen eine flexible Anpassung an die Ausgangsvoraussetzungen der Schüler. Je nach Erfahrungshintergrund müssen daher die Schwerpunkte in der Vermittlung der medienpezifischen Ziele und der pädagogischen Ziele verlagert werden. Haupt- und Realschüler haben aus unserer Erfahrung heraus meist Schwächen im selbständigen Arbeiten und der Zusammenarbeit im Team. Hier muss das Projekt stärker auch die pädagogischen Ziele verfolgen. Kompetenzen in diesem pädagogischen Bereich, wie Selbstbewusstsein und Selbständigkeit, bilden die Grundlage von Medienkompetenz – doch die Grundlage dieses Projektes ist immer die Verfolgung der medienpezifischen Ziele.

## Curriculum Vitae

Anett Brauner  
Samariterstraße 13  
10247 Berlin  
E-Mail: abraune@gwdg.de

## Persönliche Daten

Geboren am 14. März 1969 in Dresden  
Staatsangehörigkeit: deutsch

## Bildungsweg

1975 – 85	Polytechnische Oberschule Dresden
1985 – 87	Ausbildungsberuf Damenmaßschneiderin, Dresden
1993 – 96	Abendgymnasium Heidelberg
1996	<i>Abitur</i>
1996 – 98	Grundstudium Psychologie an der Universität Mainz
1998	<i>Vordiplom Psychologie in Mainz</i>
1998 - 02	Hauptstudium Psychologie an der Universität Göttingen
2002	<i>Diplom Psychologie</i>
2002 – 03	Promotionsstudium an der Universität Göttingen
März 2007	<i>Vorlage der Dissertation</i>