

Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Psychologie und Pädagogik



Medienkompetenz und Medienbildung in der Sekundarstufe I

Evaluation des Präventionsprojektes
„Sei gscheit im digitalen Leben“
der Polizei München

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der

Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Serap Yildirim

aus München

2023

Erstgutachter:

Prof. Dr. Ewald Kiel

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Sabine Weiß

Datum der mündlichen Prüfung:

14. Juli 2022

Für meine Mutter und meine Tochter

Danksagung

Ganz besonders möchte ich mich bei den Betreuern meiner Arbeit, Herrn Prof. Dr. Ewald Kiel, Frau Prof. Dr. Sabine Weiß, Herrn Prof. Dr. Marcus Syring und Herrn Dr. Thomas Lerche bedanken. Ohne ihre zielführende Beratung und Betreuung in jeder Phase meines Vorhabens hätte ich diese Arbeit nicht erfolgreich abschließen können. Sowohl bei inhaltlichen als auch bei methodischen Fragestellungen wurde mir eine optimale Unterstützung gewährt. Frau Prof. Dr. Inckemann danke ich sehr herzlich für die Teilnahme an der Prüfungskommission.

Mein Dank gilt besonders auch Herrn Prof. Dr. Stefan Aufenanger für die Beratung sowie die Erlaubnis, die Szenarien aus dem Projekt „Medienkompetenz macht Schule“ nutzen zu dürfen.

Bei dem Kommissariat 105 für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz des Polizeipräsidiums München möchte ich mich auch sehr herzlich bedanken.

Mein Dank gilt Herrn Ralph Kappelmeier, Herrn Tom Weinert, Herrn Nicolo Witte, Herrn Cem Karakaya sowie Frau Anja Leimkugel sowohl für die Entwicklung der Präventionsmaßnahme als auch für die ausgezeichnete Zusammenarbeit. Mein besonderer Dank gilt Herrn Tom Weinert für die federführende Maßnahmendurchführung und Datenerhebung an den Schulen.

Auch möchte ich mich bei meinen Mitdotorandinnen und Mitdotoranden am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München – besonders bei Frau Annika Schramm, die mir in allen Phasen unterstützend zur Seite standen, herzlich bedanken.

Neben der fachlichen Unterstützung meiner Betreuer erfuhr ich eine besondere Unterstützung durch meine ganze Familie, insbesondere durch meine Mutter, wofür ich mich ebenfalls sehr herzlich bedanken möchte. Auch ohne ihre Unterstützung wäre mir dieses Vorhaben nicht gänzlich gelungen. Zu guter Letzt möchte ich mich bei meiner 5-jährigen Tochter bedanken, die nicht selten auf ein gemeinsames Spiel oder eine Bilderbuchbetrachtung mit mir gewartet hat.

Zusammenfassung

Die *Medienkompetenz* sowie die *digitale Souveränität* können bei Kindern und Jugendlichen weder vorausgesetzt noch der noch nicht grundlegend ausgeprägten Eigenverantwortung überlassen werden. Deshalb besteht über die Relevanz von kontinuierlicher Medienkompetenzförderung und Medienbildung im (schul-)pädagogischen Kontext mit Rücksicht auf mediatisierte Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowohl in einschlägiger Literatur nicht nur in landes- und bundesweiten Curricula, sondern auch über die Landesgrenzen hinaus Konsens. Die vorliegende Arbeit analysiert die Befundlage zur kindlichen (wie jugendlichen) Medien- und Internetnutzung schwerpunktmäßig im deutschsprachigen und kontrastiv betrachtet im angelsächsischen Raum. Zahlreiche Studien liefern belastbare Daten zu Erfahrungswerten wie Umgang mit und Nutzung von Medien sowie dem Internet von Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite. Auf der anderen Seite ist es gerade bei einem Thema wie diesem nicht einfach, sich einen exakten Überblick darüber zu verschaffen, welche Konzepte, Präventionsprogramme sowie Analysen von Kompetenzzuwächsen durch gezielte Maßnahmen im (schul-)pädagogischen Kontext erfolgreich umgesetzt werden.

Durch einschlägige empirische Forschung in den letzten Jahrzehnten lässt sich festhalten, dass (1) Medien zu einer Sozialisationsinstanz geworden sind und (2) die mediale Selbstsozialisation eine wichtige Einflussgröße im Zusammenhang mit der Entwicklung der Medienkompetenz sowie der Medienbildung darstellt.

Mit diversen Schwerpunktsetzungen erfolgt landes- und bundesweit Präventionsarbeit zu Themenkomplexen wie *Gewalt-* und *Suchtprävention* im (schul-)pädagogischen Kontext. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Kindern und Jugendlichen altersadäquate Zugänge in die (verhaltensorientierte) Prävention zu ermöglichen. Neben den bereits genannten Bereichen der *Gewaltprävention* oder *Suchtprävention* etabliert sich angesichts der sich fortwährend weiterentwickelnden Digitalisierung als ein wesentlicher Teilbereich der Medienbildung sowie -erziehung der Schwerpunkt *Medienprävention* ergebnisreich. Aus diesem Grund gilt es, diese – im heutigen Zeitalter notwendige Kompetenz – im institutionellen Zusammenhang systematisch, zielbewusst und kontinuierlich zu fördern.

Das Kommissariat 105 (K 105) für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz des Münchner Polizeipräsidiums entwickelte eine verhaltensorientierte Präventionsmaßnahme mit dem Schwerpunkt der *Medienprävention* „Sei gscheit im digitalen Leben“ für Schulen.

Die Maßnahmenbezeichnung „Sei gscheit im digitalen Leben“ – ein im Imperativ stehender, bayerisch formulierter Satz – bietet zum einen eine Zusammenfassung der Maßnahmeninhalte zum anderen kann sie als Zielvorstellung betrachtet werden.

Die Grundlage für die vorliegende Dissertation bildet die Evaluation der vom K 105 an Schulen umgesetzte Medienpräventionsmaßnahme. Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe der drei weiterführenden bayerischen Schularten (Mittelschule, Realschule und Gymnasium) wurden zu drei Messzeitpunkten befragt, um ihre Selbsteinschätzungen zu unterschiedlichen mediennutzungsbezogenen Szenarien, ihrer Medienaffinität, ihrem Mediennutzungsbewusstsein sowie ihrem mediennutzungsbezogenem Problemlöseverhalten zu erheben. Ausgewertet wurden erhobene Daten, welche in Anlehnung an Aufenangers Instrument (vgl. Medienkompetenz macht Schule) maßnahmenspezifisch angepasst wurden, mithilfe des angepassten Kompetenzstandardmodells – den fünf Kompetenzbereichen nach Tulodziecki, Herzig & Grafe (2010).

Die quantitativ angelegte längsschnittliche Studie mit 27 Hypothesen lässt Aussagen zur Wirkung der Maßnahme zu. Den Ergebnissen zufolge wurde eine Kompetenzerweiterung bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten der Sekundarstufe I (5. Jahrgangsstufe) nach dem Kompetenz-Standard-Modell nach Tulodziecki et al. (2010) verzeichnet: 1. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, 2. Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen, 3. Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, 4. Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen sowie 5. Durchschauen und Beurteilen der Medienverbreitung (vgl. Forschungsfrage 1).

Während eine geringe, nicht näher spezifizierbare Interaktion zwischen der Schulart und dem Kompetenzzuwachs in den ersten vier Kompetenzbereichen verzeichnet wurde, gab es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich des Kompetenzzuwachses (vgl. Forschungsfrage 1). Es ließ sich ein geringer Einfluss von Medienerfahrungen auf den Kompetenzzuwachs verzeichnen (vgl. Forschungsfrage 2). Der Einfluss von Vorwissen auf den Kompetenzzuwachs erwies sich auch nicht durchgehend als signifikant (siehe Forschungsfrage 3). Die Schülerinnen und Schüler sprachen der Maßnahme eine hohe inhaltliche Wirkung - gemessen an den Zustimmungswerten der Schülerinnen und Schüler – zu (siehe Forschungsfrage 4). Der Teilnahme an der polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme lag aus Schülerperspektive, eine hohe Motiviertheit und Interesse zugrunde (siehe Forschungsfrage 5).

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	12
2.	Aktueller Forschungsstand	16
2.1	Mediatisierte Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen	18
2.2	Normativ-bildungspolitische Reaktionen auf die Mediatisierung	22
2.2.1	Medienkompetenzvermittlung als Vorgabe	26
2.2.2	Haltungstransformationen im medienpädagogischen Kontext	31
2.2.3	Medienprävention – institutionelle Mitverantwortung	34
2.2.4	Medieneinsatz im Unterricht	41
2.3	Medienkompetenz und Medienbildung	42
2.3.1	Synoptische Konstruktoperationalisierung – Medienkompetenz	42
2.3.2	Medienkompetenz und digitale Souveränität	50
2.3.3	Medienkompetenz und Kompetenzorientierung	53
2.3.4	Ansatz der strukturalen Medienbildung	57
2.3.5	Das Kompetenz-Standard-Modell in der Medienbildung	58
2.4	Empirische Befunde zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen	61
2.4.1	Mediennutzung im Kontext demografischer Merkmale	64
2.4.1.1	Differenzen im Kontext von Bildung	67
2.4.1.2	Differenzen im Kontext von Geschlecht	67
2.4.2	Wissen über Chancen und Risiken des Internets – reflektierter Umgang	69
2.4.2.1	Die Bedeutung digitaler und sozialer Medien im Kontext des „Onlinelebens“	74
2.4.2.2	Datenschutz und Sicherheit bei Kindern und Jugendlichen	78
2.4.2.3	Cybermobbing unter Kindern und Jugendlichen	82
2.4.3	Forschung zur Medienkompetenz im angelsächsischen Raum	84
2.4.3.1	Befundlage in Großbritannien – ein Einblick	86
2.4.3.2	Befundlage in den USA – ein Einblick	88
2.4.4	Rückschlüsse auf das Kompetenz-Standard-Modell	90
2.5	Medienprävention aus polizeilicher Perspektive am Beispiel der Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“	92

2.5.1	Die Entwicklung der medienpädagogischen Präventionsmaßnahme	92
2.5.2	Inhalt und Zielsetzungen der Module	93
2.5.3	Praktische Umsetzung	97
2.5.4	Multiplikatorinnen und Multiplikatoren-schulung	98
2.5.5	Elterninformation	99
3.	Ziele und zentrale Forschungsfragen	100
3.1	Ziele der Arbeit	100
3.2	Forschungsfragen und Hypothesen	101
4.	Methode	115
4.1	Pilotierung, Studiendesign und Datenerhebung	115
4.2	Stichprobe	118
4.3	Erhebungsinstrument und Auswertungsmodell	120
4.4	Intervention, abhängige und unabhängige Variablen	131
4.5	Statistische Datenanalyse	133
5.	Ergebnisse	139
5.1	Fragestellung 1: Kompetenzzuwachs durch die Maßnahme	141
5.1.1	Genereller Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen zwischen t_0 und t_1	141
5.1.2	Nachhaltiger Kompetenzzuwachs zu t_2	146
5.1.3	Schulartspezifischer Kompetenzzuwachs	147
5.1.4	Unterschiede im geschlechtsspezifischen Kompetenzzuwachs zu t_0	148
5.1.5	Zusammenfassung Fragestellung 1	149
5.2	Fragestellung 2: Einfluss von Medienerfahrung auf den Kompetenzzuwachs	149
5.2.1	<i>Medienaffinität</i> als Einflussvariable für einen höheren Kompetenzzuwachs	150
5.2.2	<i>Mediennutzungsbewusstsein</i> als Einflussvariable für einen höheren Kompetenzzuwachs	151
5.2.3	<i>Problemlösendes Mediennutzungsverhalten</i> als Einflussvariable	152
5.2.4	Nachhaltigkeit der medienerfahrungsspezifischen Kompetenzzuwächse	153
5.2.5	Zusammenfassung der Fragestellung 2	155

5.3	Fragestellung 3: Einfluss von Vorwissen auf den Kompetenzzuwachs	155
5.3.1	Freunde in sozialen Netzwerken	159
5.3.2	Chat mit fremden Personen	161
5.3.3	Vorteile von sozialen Netzwerken	162
5.3.4	Negative Kommentare in sozialen Netzwerken	163
5.3.5	Rechtliche Folgen (Urheberrecht)	165
5.3.6	Computer- /Konsolenspiele	166
5.3.7	Hausaufgaben und Internet	168
5.3.8	Kenntnis über das Recht am eigenen Bild	169
5.3.9	Kenntnis über die Privatsphäre	170
5.3.10	Herunterladen von Songs (UrhG)	172
5.3.11	Zusammenfassung der Fragestellung 3	173
5.4	Fragestellung 4: Inhaltliche Wirkung aus Schülerperspektive	174
5.4.1	Inhaltliche Wirkung zu t_1	174
5.4.2	Inhaltliche Wirkung zu t_2	176
5.4.3	Inhaltliche Wirkung – schulartspezifische Unterschiede	178
5.4.4	Inhaltliche Wirkung – geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen t_1 und t_2	179
5.4.5	Inhaltliche Wirkung – medienerfahrungsspezifische Unterschiede	180
5.4.6	Zusammenfassung der Fragestellung 4	181
5.5	Fragestellung 5: Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive	181
5.5.1	Motiviertheit und Interesse zu t_1	182
5.5.2	Motiviertheit und Interesse – schulartspezifische Unterschiede zu t_1	185
5.5.3	Motiviertheit und Interesse – geschlechtsspezifische Unterschiede zu t_1	185
5.5.4	Motiviertheit und Interesse – medienerfahrungsspezifische Unterschiede zu t_1	186
5.5.5	Zusammenfassung Fragestellung 5	187

6. Diskussion	188
6.1 Zusammenfassung der Befunde und Einordnung in den Forschungskontext	188
6.1.1 Kompetenzzuwachs in den Kompetenzbereichen	189
6.1.2 Höhere Medienerfahrung als Prädiktor für einen höheren Kompetenzzuwachs	193
6.1.3 Vorwissen zu und über Medien und Internet	195
6.1.4 Inhaltliche Wirkung im Post-Test – und Follow-up Vergleich	200
6.1.5 Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive	202
6.2 Limitationen der Untersuchung	205
6.3 Pädagogisch-präventive Implikationen	211
6.3.1 Implikationen auf schulischer Ebene	211
6.3.2 Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern	213

Abkürzungsverzeichnis

AV	=	Abhängige Variable
BMVI	=	Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur
G	=	Geschlecht
GY	=	Gymnasium
IW	=	Inhaltliche Wirkung
KB	=	Kompetenzbereich
KP	=	Kompetenzpunkte
K 105	=	Kommissariat 105
MA	=	Medienaffinität
MI	=	Motiviertheit und Interesse
MNB	=	Mediennutzungsbewusstsein
MPFS	=	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
MS	=	Mittelschule
n	=	Stichprobe
n.s.	=	non significant
PV	=	mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten
RS	=	Realschule
SA	=	Schulart
StMAS	=	Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales
StMD	=	Bayerisches Staatsministerium für Digitales
StMGP	=	Bayerisches Staatsministerium für Gesundheit und Pflege
StMI	=	Bayerisches Staatsministerium des Inneren, für Sport und Integration
StMUK	=	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
StMWi	=	Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft, Medien, Energie und Technologie
t ₀	=	1. Messzeitpunkt (Pretest)
t ₁	=	2. Messzeitpunkt (Posttest)
t ₂	=	3. Messzeitpunkt (Follow-up)
UV	=	unabhängige Variable
zit. nach	=	zitiert nach

1. Einleitung

Fernsehkindheit (Kübler, Swoboda & Schneider, 1998), Digital Natives (Prensky, 2001), Medienkindheit (Andersen & Hurrelmann, 2010; Charlton, 2004), Medienkinder von Geburt an (Theunert, 2007), Mediatisierung kindlicher Lebenswelten (Lampert, 2010), Auswachsen in mediatisierten Lebenswelten (Tillmann, Fleischer & Hugger, 2014) und aktuell das digital kompetente bzw. gebildete Kind (Kammerl, Dertinger, Stephan & Thumel, 2020) – dies könnte eine grobe Zusammenfassung der Entwicklungen aus den letzten beiden Jahrzehnten repräsentieren.

Die nachhaltige Bedeutung von Mediatisierung und Digitalisierung im Kontext der „Kultur der Digitalität“ (KMK, 2021, S. 8) erstreckt sich gegenwärtig auf gesellschaftliche, (bildungs-)politische und pädagogische Bereiche zugleich. Die sich immens auf alle Lebenswelten – jüngere wie ältere Generationen – auswirkende Mediatisierung wie Digitalisierung bieten demnach neben gesellschaftlich und zeitgemäß relevanten Vorteilen und Chancen auch Risiken und Gefahren mit Blick auf den zielführenden Umgang mit (digitalen und sozialen) Medien für Kinder und Jugendliche (Kammerl et al., 2020; Unger, 2021). Darüber besteht im wissenschaftlichen Diskurs Konsens (Gapski, Oberle & Stauffer, 2017). Auch besteht Einigkeit über den normativen Erwartungshorizont, dass die Förderung von *Medienkompetenz*, welche sich sowohl in der früheren Gesellschaftsform der Medien- bzw. Informationsgesellschaft als auch in der digitalen Gesellschaft – als Schlüsselkompetenz verstanden hat /versteht, (Gapski et al., 2017; Groeben, 2004; Aktionsrat Bildung, 2018; Unger, 2018) durch Institutionen im Rahmen ihrer (Bildungs-) Aufträge gesetzlich sichergestellt und gewährleistet werden muss.

Die gesellschaftliche, politische, rechtliche und wissenschaftliche Relevanz des Themenkomplexes trägt im Wesentlichen zu einem fortwährenden Ausbau und einer Etablierung auf diversen Dimensionen des gesellschaftlichen Idealziels, einen medienmündigen Bürger heranzuziehen, bei. Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Themas lässt sich vergleichsweise dadurch auszeichnen, dass sechs von zwölf bayerischen Staatsministerien einen aktiven sowie unmittelbaren Beitrag zur Zielerreichung leisten (vgl.

Bayerische Staatsregierung, 2021). Für bestehende gesellschaftliche wie politische Schnittstellen ergibt sich daher ein solides Fundament für eine ministerienübergreifende Mitwirkung sowie Zusammenarbeit.

Die in diesem Zusammenhang zu verzeichnenden Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen bestätigen die hohe Aktualität der im Kontext von Mediatisierung bzw. Digitalisierung institutionell zu erbringender Förderung von *Medienkompetenz* insbesondere bei Kindern und Jugendlichen. Eine zielführende thematische Verortung lässt sich deshalb im Schnittstellenbereich der *Medienbildung* und *Medienprävention* vornehmen. Wenngleich der Begriff der *Medien* zunächst keine Negativkonnotation wie etwa bei den Begriffen *Sucht* und *Gewalt* enthält, scheint eine präventionsgeleitete Perspektive auch im Kontext von *Medienpädagogik* angesichts aktueller Entwicklungen zunehmend erforderlicher. Aus diesem Grund versteht sich die *Medienprävention* als eine im gegenwärtigen Diskurs weiterhin ausbaufähige Grundhaltung innerhalb medienpädagogischer Ansätze, welche es weiter zu entwickeln und etablieren gilt. Denn *Medienkompetenz* – national wie international (media literacy) betrachtet, ist eine Fähigkeit mit essenziellem Charakter und bei Vorhandensein gleichzeitig ein tragfähiges Gerüst in einschlägigem, gesellschaftlichem wie individuellem Verständnis für alle Gesellschaftsmitglieder.

Die Frage nach dem Alter und der Adressatengerechtigkeit im Kontext institutioneller *Medienprävention* ist insofern geklärt, als dass landesspezifische Bildungs- und Erziehungspläne (wie z. B. der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, 2012) unterschiedlicher Bundesländer im elementarpädagogischen Kontext dem Themenkomplex bereits seit über 15 Jahren eine hohe Relevanz zusprechen. Damit wird die Förderung von *Medienkompetenz* nicht erst mit Schuleintritt, sondern im Elementarbereich zum übergreifenden Ziel innerhalb der Pädagogik (vgl. Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2021; Knauf, 2019).

Die Schule hat ebenfalls den Auftrag, die Medienkompetenz, die Medienbildung weiterhin zu unterstützen und in einem dem Alter und Entwicklungsstand angemessenen Rahmen zu begleiten (vgl. Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2021). Damit versteht sich die Förderung von *Medienkompetenz und Medienbildung* als eine mit

dem Schuleintritt weiterhin zu fokussierende und entsprechend auszubauende Kompetenz (vgl. u. a. KMK, 2016, 2021).

Im Internet existieren zahlreiche Plattformen, Konzepte, Vorträge, Projekte, best /good practice Beispiele für eine gezielte Annäherung an das Themenfeld der *Medienkompetenz*, *Medienbildung* und *Medienprävention* mit einhergehenden konkreten Umsetzungsempfehlungen wie z. B. *Klicksafe und Medienführerschein Bayern*. Überdies gewährt die wissenschaftlich fundierte Literatur einen einschlägigen, weiten und tiefen Einblick im Allgemeinen wie im Spezifischen. Diese ermöglichen zum einen eine gründliche inhaltlich-praktische als auch eine methodisch-theoretische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex für Interessenten diverser Fachrichtungen auf fundierter Basis.

Ein Forschungsdesiderat weist jedoch die Tatsache auf, dass für den medienpräventiven Bereich keine ausreichenden belastbaren Wirkungsforschungsergebnisse existieren, die auf der Grundlage einer institutionsübergreifenden Verantwortung generiert werden konnten. Aus diesem Grund wird durch die vorliegende Arbeit ein Beitrag zur institutionsübergreifenden *Medienprävention*, – eine Zusammenarbeit zwischen der Polizei und der Schule – am Beispiel der Evaluation der Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ des K 105 für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz des Polizeipräsidiums München geleistet.

Zunächst wird ein Einblick in die Problemstellung und den aktuellen Forschungsstand gegeben (vgl. Kapitel 2). Dieses Kapitel enthält nebst einschlägigen (modell-)theoretischen Erklärungsansätzen, welche den Rahmen dieser Arbeit konturieren, auch einen fundierten empirischen Bezugsrahmen im deutschen und angelsächsischen Raum. Die Fokussierung auf Großbritannien sowie die Vereinigten Staaten hat erstens den Grund, dass die Forschungslage hier deutlich umfangreicher ist als im deutschsprachigen Raum. Im Rahmen des entsprechenden Unterkapitels sollen daher Ergebnisse zum medialen Bildungsstand in den betrachteten Räumen dargelegt, einander gegenübergestellt und hinsichtlich möglicher Schlussfolgerungen diskutiert werden. Vor allem gilt es zu untersuchen, welche Formen und Maßnahmen der Medienbildung in den Vereinigten Staaten sowie Großbritannien im Vergleich zum deutschen Raum Anwendung finden und inwiefern diese tatsächlich den

gesetzten Anspruch erfüllt haben, das kritische Medienbewusstsein /die Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen weiterzuentwickeln.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine längsschnittlich angelegte Evaluationsstudie, welche der Fragestellung nachgeht, welche Wirkung diese Maßnahme gezeigt hat und inwiefern sich das Ziel eines Kompetenzzuwachses erreichen lässt (vgl. Kapitel 3). Diesem Thema wird sowohl aus polizeilicher *Präventionssicht* als auch aus schulpädagogischer Perspektive eine hohe Bedeutung zugemessen, da Kinder und Jugendliche in einer mediatisierten Lebenswelt aufwachsen (Lampert, 2010; Kammerl et al., 2020). Zudem kristallisiert sich der verantwortungsvolle Umgang mit (sozialen) Medien als ein übergeordnetes Bildungsziel bayerischer Lehrpläne heraus (vgl. Staatsinstitut für Bildungsforschung, 2017).

Das primäre Ziel der vorliegenden Arbeit besteht demnach darin, die Maßnahme der Polizei auszuwerten. Auf der Grundlage aktueller Studienergebnisse wird der Versuch unternommen, Zusammenhänge und Unterschiede zur Studienevaluation herauszuarbeiten. Im 4. Kapitel wird die dieser Arbeit zugrunde liegende Methodik vorgestellt. Im 5. Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt. In der Diskussion (vgl. Kapitel 6) werden die Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet, pädagogische Implikationen abgeleitet und vorgestellt. Die Arbeit wird schließlich mit einer Schlussfolgerung und einem Ausblick auf die weitere Forschung abgerundet.

2. Aktueller Forschungsstand

Das zweite Kapitel der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit dem theoretischen Bezugsrahmen sowie dem aktuellen Forschungsstand. Dieses Kapitel ist in fünf Unterkapitel gegliedert. Jedes dieser Unterkapitel konzentriert sich auf einen Themenkomplex. Zunächst wird im ersten Unterkapitel auf mediatisierte Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen eingegangen. Im darauffolgenden Unterkapitel (Kapitel 2.2) werden normativ-gesellschaftliche Reaktionen auf die Mediatisierung vorgestellt. Im dritten Unterkapitel (Kapitel 2.3) werden modelltheoretische Grundlagen mit dem Ziel der Konstruktoperationalisierung von *Medienkompetenz* und der mit den fortwährenden Entwicklungen verbundenen Dynamik näher betrachtet. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Medienbildung. Inwiefern eine finale Operationalisierung möglich ist, wird unter Heranziehung diverser konzeptioneller Ansätze diskutiert.

Während die ersten drei Unterkapitel einen vertieften Einblick in die Forschungsgrundlagen ermöglichen, stellt das vierte Unterkapitel den empirischen Bezugsrahmen dar. Die im Zusammenhang mit dieser Arbeit relevanten, thematisch zusammengefassten Teilabschnitte dieses Kapitels geben zentrale Ergebnisse aus einschlägigen Studien wieder (Kapitel 2.4).

Schließlich wird im letzten Unterkapitel die Medienpräventionsmaßnahme als verbindendes Element zwischen dem aktuellen Forschungsstand und dem sich daraus ergebenden Forschungsdesiderat vorgestellt. Das Ziel besteht darin, diese Medienpräventionsmaßnahme zu evaluieren und anhand gewonnener Ergebnisse einen Beitrag zur aktuellen Forschung zu leisten (Kapitel 2.5).

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche in einer von Medien durchdrungenen Welt aufwachsen (Andersen & Hurrelmann, 2010; Kammerl et al., 2020; Lampert, 2010) erfordert von ihnen, den richtigen Umgang mit Medien zu lernen (Mikos, 1996, 2004, 2010). Die Mediatisierung der Lebenswelten (Krotz, 2007) stellt eine Herausforderung dar, welcher auf diversen Ebenen wie Politik, Bildung sowie Recht angemessen zu begegnen versucht wird. Ein konkretes Beispiel für diese Herausforderungen besteht im richtigen Umgang mit Fake News. Der Zuwachs an bewusst gestreuten Falschmeldungen gilt spätestens seit der Expansion sozialer Netzwerke als eine der größten Bedrohungen der demokratischen Ordnung in den westlichen Industrienationen (Bennett & Livingston, 2018).

Die Generierung und unkontrollierte Verbreitung irreführender, verzerrender oder erfundener Informationen und Nachrichten im Internet beeinflusst maßgeblich die öffentliche Meinungsbildung in hoch entwickelten Staaten. Bürgerinnen und Bürgern, vor allem Kindern und Jugendlichen, fällt es im heutigen Zeitalter der überwiegend digitalen Mediennutzung tendenziell schwer, den Wahrheitsgehalt von Nachrichten zu beurteilen und unwahrheitsgemäße Behauptungen von belegbaren Fakten zu unterscheiden. Dieser Umstand beeinflusst unter anderem auch politische Wahlentscheidungen (Russ-Mohl, 2018).

Allerdings weist eine Großzahl jüngerer Studien darauf hin, dass sich aus Desinformation resultierende, unbelegte oder faktisch auf falschen Annahmen beruhende Meinungen nachträglich noch korrigieren lassen (Chan et al., 2017; Clayton et al., 2019; Wood & Porter, 2018). Die derzeitige Studienlage unterscheidet dabei zwischen zwei Arten der Korrekturwerkzeuge: einerseits staatliche oder plattformbezogene Eingriffe zur Identifizierung und Markierung von Falschmeldungen (Clayton et al., 2019; Tully et al., 2020) und andererseits Faktenchecks, in denen die Zahlen oder Quellen, auf die sich Medieninhalte oder politische Aussagen stützen, von einer als objektiv eingestuften Instanz einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Letztere stehen im Mittelpunkt der derzeitigen internationalen Medienforschung (Chan et al., 2017; Wood & Porter, 2018).

Während die Wirksamkeit von Faktenchecks zur Korrektur individueller Annahmen auf Grundlage von Falschmeldungen erwiesen werden konnte, wurde festgestellt, dass Personen dazu neigen, jene Meldungen zu meiden, deren Ergebnis sich nicht mit der eigenen politischen Überzeugung deckt (Hameleers et al, 2020; Wood & Porter, 2018). Auch wenn politische Initiativen der Medienkompetenz und Medienbildung dem Einzelnen Strategien vermitteln, Desinformationen und unwahrheitsgemäßen Medieninhalten zu entlarven, können nur wenige Studien langfristige und umfassende Änderungen der individuellen Überzeugungen belegen (Tully et al., 2020). Des Weiteren wurde gezeigt, dass Interventionen, Warnungen oder mediale Bildungsangebote zwar den empfundenen Wahrheitsgehalt von unzutreffenden Informationen mindern, analog dazu aber auch eine Reduzierung der Glaubwürdigkeit korrekt recherchierter Medieninhalte zur Folge haben (Clayton et al., 2019).

Einzuwenden ist jedoch, dass die in der Literatur diskutierten Korrekturmechanismen vor allem deshalb erforderlich sind, weil die Grundkompetenzen der medialen Bildung in den Industrienationen unterdurchschnittlich entwickelt oder nicht auf die modernen digitalen Nutzungsgewohnheiten ausgerichtet sind (vgl. UNICEF, 2017). Möchte man eine Erkenntnis aus dem limitierten Erfolg von Interventionswerkzeugen oder Faktenchecks ziehen, dann ist es die Einsicht, dass die frühzeitige Vermittlung von Medienkompetenzen in der heutigen Welt eine absolute Kernkompetenz darstellt, die in den Lehrplänen der Schulen entsprechende Berücksichtigung verdient.

2.1 Mediatisierte Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

In der Grundlagenliteratur wird von *mediatisierten Lebenswelten* (auch) von Kindern und Jugendlichen ausgegangen (Hoffmann, 2010; Kammerl et al., 2020; Mikos, 2006, 2010; Tillmann et al., 2014). Aktuelle Befunde deuten übereinstimmend darauf hin, dass diese Feststellung auch auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen übertragen werden kann (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016; Krotz 2007, 2015, 2017a; Tillmann et al., 2014; Unger, 2021). Die Mediatisierung ist ein Metaprozess (Krotz, 2007; Unger, 2021), welcher herangezogen wird, um den soziokulturellen Wandel zu beschreiben (Krotz, 2007). Thomas und Krotz (2008) erweitern die Definition von *Mediatisierung* um „den Wandel gesamtgesellschaftlicher wie individueller Kommunikationspraktiken auf unterschiedlichen Ebenen, die sich neuer und veränderter medialer Potenziale bedienen, und die damit zusammenhängenden Folgen für Alltag und Lebensbereiche, Wissensbestände, Identität und Beziehungen der Menschen sowie Kultur und Gesellschaft“ (Thomas & Krotz, 2008, S. 29).

Ergänzend zur Definition nehmen Thomas und Krotz (2008) eine Charakterisierung der *Mediatisierung* vor. Demnach charakterisiert *Mediatisierung* „den Prozess sozialen und kulturellen Wandels, der dadurch zustande kommt, dass immer mehr Menschen immer häufiger und differenzierter ihr soziales und kommunikatives Handeln auf immer mehr differenzierte Medien beziehen“ (ebd., S. 53). Auch die Digitalisierung lässt sich als Metaprozess definieren, welcher „ein weiteres Stadium im dynamischen Prozess der

Mediatisierung“ (Unger, 2021, S. 57) ist und „beschreibt vor allem technisch gesehen die wachsende Bedeutung digitaler Medien“ (Knauf, 2019, S. 4). Die heutige Mediatisierung und Digitalisierung, welche sich nachweislich immens auf verschiedene Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen auswirken, haben sich in mehreren Jahrzehnten entwickelt und verbreitet. Dass „die Digitalisierung ein wesentlicher Treiber des aktuellen Wertewandels und sozialer Transformationsprozesse“ ist, stellen Calmbach et al. (2016, S. 170) fest und heben dabei hervor, dass „digitale Medien aus dem Alltag der online lebenden Jugendlichen nicht mehr wegzudenken sind“ (ebd.). Die Allgegenwärtigkeit des Internets ist nach (Albert, Hurrelmann, Quenzel und Schneekloth (2015) zur Selbstverständlichkeit geworden. „Jugendliche verbringen täglich durchschnittlich 241 Minuten online“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2021, S. 34). Somit umfasst diese Zeit mit vier Stunden ein Sechstel des gesamten Tages. Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, inwiefern sich die online verbrachte Zeit mit anderen Lebensbereichen (bspw. Schule, Arbeit, innerfamiliäre Verantwortungen, soziale Verpflichtungen, Schlaf) vereinbaren lässt bzw. diese einschränkt.

Krotz (2007) beschreibt im Rahmen der Mediatisierungstheorie die Mediatisierung in zwölf Grundannahmen. Diese können dahingehend zusammengefasst werden, dass Mediatisierung einen „Metaprozess sozialen und kulturellen Wandels“ (ebd., S. 11) und zugleich ein „Konstrukt“ mit vielfältigen Auswirkungen auf „Alltag, Identität, Beziehungen, aber auch Kultur und Gesellschaft“ (ebd., S. 12) darstellt. „Die Theorie der Mediatisierung will Antwort auf die Frage geben, warum und wie sich Medien und Kommunikation entwickeln und weiter entwickeln werden und welche Folgen das für Mensch und Identität, Kultur und die Formen des menschlichen Zusammenlebens hat“ (ebd., S. 12).

In der gegenwärtigen Gesellschaftsform der digitalen Gesellschaft (Unger, 2021) bzw. der Gesellschaftsform 5.0 (Aktionsrat Bildung, 2018) stellen sich die Lebenswelten mediatisiert und digitalisiert dar. Es dauerte kein ganzes Jahrhundert bis nach der Erfindung des ersten voll funktionsfähig programmgesteuerten Rechners der Welt (Konrad Zuse Z3 mit einem Gesamtgewicht von 1000 Kilogramm im Jahr 1941) das Phänomen der Mediatisierung als Metaprozess sowie die Digitalisierung als eine Phase der Mediatisierung (Krotz 2007; Unger, 2021) alle Lebensbereiche erreicht haben (Aktionsrat Bildung, 2018; Gapski, Oberle

& Stauffer 2017; Süß, Lampert & Wijnen, 2013). Vor weniger als 50 Jahren wurde im Jahr 1973 das erste Mobiltelefon (Hersteller Motorola, Modell DYnaTAC8000X) erfunden. Betrachtet man den Einfluss der Einführung von Massenmedien historisch, so lässt sich feststellen, dass sich durch die Einführung der Massenkommunikation und damit einhergehend Massenmedien die Gesellschaftsform von der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft entwickelt hat (Baacke, 1998). Massenmedien bezeichnet Baacke als „die Weitergabe von Botschaften aller Art und Genres mit unterschiedlichen Programmen und Programmformen an ein anonymes, miteinander nicht verbundenes und darum disperses (zerstreutes) Publikum“ (ebd., S. 97). Die Digitalisierung ist nach Kleinsteuber (2006) eine „Bezeichnung für die Umstellung von Kommunikationstechnologien von analog auf digital“ (ebd., S. 46). Demnach handelt es sich bei der Digitalisierung um „in digitale Werte kodierte Informationen“ (ebd.).

Es stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang die Mediatisierung und das notwendige Medienhandeln zueinander stünden. Wagner (2011) stellt fest, dass „im Rahmen des Prozesses der Mediatisierung Medienhandeln als soziales Handeln in der eigenen Lebensführung verankert ist“ (ebd., S. 180) und fasst Medienhandeln wie folgt auf diversen Ebenen zusammen: (1) persönlich-individuelle Ebene, (2) soziale Ebene und (3) kulturell-gesellschaftliche Ebene. Weiterhin nimmt Wagner an, dass im Zusammenhang mit dem Medienhandeln (Rezipieren, Kommunizieren, Spielen und Produzieren und Veröffentlichen eigener Werke) eine Auseinandersetzung auf allen genannten Ebenen stattfindet (ebd.).

Mediensozialisation

Im Zusammenhang mit der empirischen Forschung wurde nicht nur der Frage nachgegangen, welchen Raum die Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen einnehmen, sondern auch, wie Medien auf Kinder und Jugendliche wirken und von ihnen genutzt werden. Der Sozialisierungsprozess der Kinder und Jugendlichen erfolgt bereits mediatisiert (Müller, 2020). Auf der Grundlage von Forschungsergebnissen haben sich unterschiedliche Haltungen (siehe Abschnitt 2.2.2) zu *mediatisierten Lebenswelten* herauskristallisiert, welche grob in die zwei Kategorien *kritische* und *kompetenzorientierte Haltungen* zusammengefasst werden können (Six & Gimmler, 2007). Im Zusammenhang mit der Sozialisation nimmt Müller (2020) an, dass eine „mediatisierte Sozialisation als

bedeutsame Voraussetzung von Medienbildung“ (ebd., S. 106) betrachtet werden kann. Müller hebt damit die Wichtigkeit einer mediatisierten Sozialisation hervor.

Mikos resümiert bereits 2006, dass Kinder und Jugendliche in einer von Medien durchdrungenen Welt aufwachsen und hebt gleichzeitig hervor, dass Medien eine Sozialisationsinstanz darstellen. Sozialisationsinstanzen richten sich nach Andersen und Hurrelmann (2010) „in erster Linie an Kinder und Jugendliche, um die Grundstrukturen der Persönlichkeitsentwicklung zu festigen und Basiskompetenzen zu etablieren“ (ebd., S. 43). Sie „stellen Wahrnehmungs- und Problemlösestrategien für die Verbreitung der inneren und äußeren Realität zur Verfügung, die [...] in individuell modifizierter Weise übernommen werden“ (ebd., S. 43). Weitere Sozialisationsinstanzen stellen die Familie und die Schule dar (Gudjons, 2011). Dass Medien in „Lebenswelten ein entscheidender Sozialisationsfaktor“ sind, hebt Schrob (2017, S. 134) hervor. Nicht nur die Medien, sondern auch der Metaprozess der Mediatisierung (Krotz, 2007; Unger, 2021) haben einen Einfluss auf die Sozialisation.

Hurrelmann, Grundmann und Walper (2008) definieren den Begriff der Sozialisation wie folgt: „Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen“ (ebd., S. 25).

Wenn Sozialisation gemäß dieser Definition als eine gegenseitige Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft verstanden wird, sind Sozialisationsinstanzen Ebenen, auf welchen das Individuum z. B. mit der Familie, der Schule und der Medien in gegenseitiger Abhängigkeit steht. Ergänzend zur vorgestellten Sozialisationsdefinition existiert auch das Konzept der Selbstsozialisation (Fromme, Kommer, Mansel & Treumann, 1999; Siegler, Eisenberg, De Loache und Saffran, 2016). Siegler et al. stellen fest, Selbstsozialisation sei:

Der aktive Prozess in der kognitiven Entwicklung, durch den Kinder sich an Überzeugungen und Erwartungen im Hinblick orientieren, wenn sie die Welt wahrnehmen und darin ihr eigenes Handeln bestimmen. Die Vorstellung, dass Kinder zum Beispiel durch ihre bevorzugten Tätigkeiten oder ihre Auswahl von Freunden eine sehr aktive Rolle bei ihrer eigenen Sozialisation spielen (ebd., S. 650).

Wird der Aspekt der Selbstsozialisation um die Medialität erweitert, so gelangt man zur medialen Selbstsozialisation, welche eine bedeutende Rolle im Zusammenhang von kindlicher Entwicklung spielt. Kinder und Jugendliche bestimmen zum einen ihr eigenes Mediennutzungsverhalten und wählen zum anderen aus ihrer Sicht relevante Tätigkeiten aus dem gesamten Spektrum (Krotz, 1998; Müller, 2002; Niesyto, 2009).

2.2 Normativ-bildungspolitische Reaktionen auf die Mediatisierung

Normative Bestimmungen sind im medienpädagogischen Kontext handlungsleitend und greifen die Medienkompetenz als eine in der gegenwärtigen Gesellschaftsform 5.0 (vgl. Aktionsrat Bildung, 2018), der digitalen Gesellschaft (Unger, 2021) lebensdienliche Zielvorstellung auf, deren Weiterentwicklung nicht nur durch die Familie, sondern auch durch Institutionen umgesetzt werden soll (siehe 2.2.1). Müller (2020) stellt fest, dass „die Forderung nach einer systematischen Medienkompetenzförderung zur politisch gewollten Handlungsmaxime der Schulen“ geworden ist (ebd., S. 105). Diese Forderung hat damit zu tun, dass die Mediatisierung normativ-bildungspolitische Reaktionen hervorruft. Die Mediatisierung ruft deshalb eine normativ-bildungspolitische Reaktion hervor, da sie einen Einfluss auf drei wesentliche Bereiche des Lebens nimmt. Diese sind nach Kammerl et al. (2020) die „Sozialisation“, die „Individuation“ und die „Bildung“ (ebd., S. 23).

Durch eine nähere Betrachtung der Reaktionen innerhalb rechtlicher, politischer, pädagogischer wie ethischer Dimensionen lässt sich feststellen, dass sich im Besonderen zwei Bereiche herauskristallisieren: Die digitale Medienkompetenzerweiterung als durchgängiges (institutionsübergreifendes) Bestreben (vgl. KMK, 2016, 2021) und die digitale Medienkompetenzentwicklung als Schlüsselkompetenz (Gapski et al., 2017; Groeben, 2004; Kammerl et al., 2020; Unger, 2021) mit dem Ziel, medienmündige Bürger zu erziehen (Knauer, 2007). Die Medienpädagogik leistet als Teildisziplin innerhalb der Pädagogik einen wichtigen Beitrag dazu. Mandl und Kopp (2007) resümieren, dass die Medienpädagogik vor allem wegen der weiterhin zunehmenden Mediatisierung des Alltags stets an Relevanz gewinnt. Auch nach gegenwärtigen Annahmen besteht weiterhin Konsens über die Relevanz der Medienpädagogik aufgrund der weiteren Mediatisierung des Alltags.

Eine elementare Vorstellung besteht darin, dass alle Kinder bereits früh den reflektierten und bewussten Umgang mit Medien lernen. Damit geht die Erwartungshaltung einher, dass jedes Subjekt Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz zur gesellschaftlichen Teilhabe erwirbt (Gapski, Oberle & Stauffer, 2017) und dies im Sinne der Mediatisierung und zur politischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit geschieht (Manzel, 2017). Sie gilt deshalb vor allem im Kontext unterschiedlicher Fachdisziplinen wie z. B. Politik-, Medien- und Kommunikationswissenschaften als Herausforderung im Kontext „normativ-ethischer Diskurse“ (Gapski et al., 2017, S. 18).

Im Zusammenhang mit der Veränderung der Gesellschaftsform hat sich „ein sozialer Wandel vollzogen, der darin besteht, daß die Übertragung und Vernetzung von Symbolsystemen eine immer größere Rolle spielt (ebd., S. 97). Bereits vor über 20 Jahren wurde die Gesellschaftsform als Mediengesellschaft bezeichnet. Saxer (1998) definiert die Mediengesellschaften als moderne Gesellschaften „in denen Medienkommunikation, also über technische Hilfsmittel realisierte Bedeutungsvermittlung, eine allgegenwärtige und alle Sphären des gesellschaftlichen Seins durchdringende Prägekraft entfaltet“ und dadurch „ein sogenanntes soziales Totalphänomen [...] geworden ist“ (ebd., S. 53). Alternative Gesellschaftsbegriffe bestehen nach Donges (2006) in der Informationsgesellschaft oder Wissensgesellschaft und stehen gleichzeitig in Konkurrenz miteinander. Sowohl die Unbefangenheit als auch die Akzeptanz im Umgang mit den (elektronischen) Medien sind für erwachsene Generationen zum selbstverständlichen Teil ihrer Lebenswelt geworden (Moser, 2010). Die gegenwärtige Gesellschaftsform wird als digitale Gesellschaft bzw. Gesellschaftsformation 5.0 bezeichnet (Aktionsrat Bildung, 2018; Unger, 2021).

In der Literatur besteht nach Donges (2006) Einigkeit darüber, dass Konstrukte wie Informations- oder Wissensgesellschaft erforderlich sind, um empirische und theoretische Forschungen aufeinander beziehen zu können. Durch die Digitalisierung der Medien habe die Gesellschaft den stärksten Wandlungsprozess erfahren (Paus-Hasebrink, 2017). Eine Herausforderung besteht demnach zum einen in den sich „rasant vollziehenden technisch-medialen Wandlungsprozessen“ und zum anderen in „der sich in diesem Kontext zunehmenden Verflüssigung der Grenzen technischer Mediendienste“ (ebd., S. 26). Durch die „digitale Transformation“ wurden nach Gapski et al. (2017) alle Lebensbereiche erreicht.

Moser (2006) hebt die Gefahr hervor, dass ein Alltag für aufwachsende Kinder und Jugendliche ohne Medien in der Medien- und Informationsgesellschaft nicht mehr möglich scheint und stellt dabei fest, dass Medien eine Bedrohung im Zusammenhang mit einer „Kolonialisierung des Alltages“ darstellen (Moser, 2006, S. 71). Interessant ist diese Annahme deshalb, da zum Zeitpunkt dieser Feststellung die Begriffe der „online lebenden Jugend“ noch nicht geprägt worden waren und beispielsweise noch keine Smartphones bei Kindern und Jugendlichen (zumindest im heutigen Verständnis als Selbstverständnis) verbreitet waren. Auf der anderen Seite muss der Frage nachgegangen werden, ob die Feststellung tendenziell im Bereich des Kulturpessimismus verortet werden sollte.

Kinder und Jugendliche benötigen nicht nur Kompetenzen im Umgang mit Medien, sondern eine Erweiterung der Kompetenzen um die Souveränität (vgl. Abschnitt 2.2.3).

Die im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie veröffentlichte Studie „Kompetenzen für eine digitale Souveränität“ hebt die Wichtigkeit von Schlüsselkompetenzen wie folgt hervor: „Die Freiheit des Einzelnen, der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft kann in einer digitalisierten Welt dauerhaft nur dann sichergestellt werden, wenn Schlüsselkompetenzen als Grundlage für selbstbestimmtes Handeln und Entscheiden vorhanden sind“ (BMW, 2017, S. 7).

Der Aktionsrat Bildung (2018) versteht die digitale Souveränität „als übergreifendes Ziel digitaler Bildung“ (ebd., S. 17). Wie eingangs erwähnt, ist die (digitale) Medienkompetenz eine Schlüsselkompetenz innerhalb des gegenwärtigen und voraussichtlich auch zukünftigen Gesellschaftsgefüges. Sie zeichnet sich durch den souveränen Umgang mit Medien als eine Grundkompetenz (vgl. Richter, 2007) aus und ermöglicht gleichzeitig eine Teilhabe sowie Gestaltungschancen in der Demokratie (ebd.).

Die Weiterentwicklung von Medienkompetenz soll deshalb nicht in dem Rahmen von „Selbstschutz und Gefahrenabwehr“, sondern vielmehr als „Handlungs- und Partizipationsmöglichkeit“ betrachtet werden (Lauber 2017, S. 190). Wagner (2013) vertritt - ähnlich wie Lauber - die Meinung, dass Medienbildung und Medienerziehung nicht auf eine „Immunisierung gegen Medien“ (ebd., S. 91) reduziert werden dürfen. Diese Einstellung vertreten auch Kammerl et al. (2020), indem sie feststellen, dass Kindheitskonstruktionen nicht auf der Grundlage „potentieller Risiken“ (ebd., S. 23) festgelegt werden dürfen. Kinder und Jugendliche sollen demnach angemessen an diesem

Prozess beteiligt werden. Nach Wagner (2011) führen Beteiligungsformen wie die Positionierung und Interaktion mittels Medien im Kontext des Medienhandelns zur Selbstbestimmung im Kontext der Mediennutzung. Paus-Hasebrink (2017) stuft Medien als „Ausdrucks- und Partizipationsmittel ein und hebt hervor, dass dadurch die „selbstbestimmte, kritische und kompetente Mediennutzung“ erlangt werden könne. (ebd., S. 27). Nach Schrob (2013) bietet das Internet ebenfalls Möglichkeiten zur Partizipation. Diese beschreibt er als „aktives Einholen von Informationen und Herstellen und Verbreiten medialer Informationen“ (ebd., S. 26).

Werden diese Ansichten zusammengefasst, so stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis Partizipationsmöglichkeiten zur Beteiligungsungleichheit stehen. Aufgrund der Tatsache, dass Beteiligungsformen auf unterschiedlichen Ebenen möglich sind, hängen sie grundsätzlich von existierenden Strukturen ab (Kutscher & Otto 2010). Die Autoren heben in diesem Zusammenhang hervor, dass Ergebnisse der Partizipationsforschung sowie Ergebnisse empirischer Studien hinreichende Anhaltspunkte dafür bieten, dass die Beteiligungsgrade mit der (sozialen) Benachteiligung sinken, d. h., dass sich aufgrund bestehender „Ungleichheitsstrukturen“ die „Nutzungspräferenzen“ ändern (ebd., S. 79).

Die gesamten Diskurse im Kontext der normativ-pädagogischen Reaktionen auf die Mediatisierung münden in die Zielvorstellung, Kinder und Jugendliche zu medienmündigen Bürgern zu erziehen (Bleckmann, 2012). Zu berücksichtigen gilt überdies die Feststellung, dass „die Einschätzung kindlicher Kompetenzen [v]on der normativen Beobachtungsperspektive abhängig ist“ (Kammerl et al, S. 29). Gemäß dieser Auffassung muss es eine oder mehrere Instanzen / Institutionen geben, die zum einen die Vermittlung von Medienkompetenz anordnen und zum anderen mit ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln überprüfen können, ob und in welchem Ausmaß diese Vorgaben eingehalten worden sind. Um die normative Beobachtungsperspektive näher betrachten zu können, wird im nächsten Abschnitt (2.2.1) aufgezeigt, wie die Vermittlung von Medienkompetenz als Vorgabe erfolgen kann.

2.2.1 Medienkompetenzvermittlung als Vorgabe

Die Medienkompetenz hat als „Zielwert für die Medienpädagogik“ (Baacke, 1997, S. 96) eine wichtige Rolle innerhalb der Medienpädagogik. Die Förderung und die Vermittlung von Medienkompetenz gehören zu den pädagogisch-theoretischen Forderungen - auch existiert ein rechtlich-politischer Rahmen (Gapski et al., 2017). Sie stellen als zentrale Aufgabe der Medienpädagogik sowohl eine gesellschaftliche als auch pädagogische Verantwortung dar (Eggert & Theunert, 2017; Groeben, 2004; KMK, 2021). „Medienbildung wird in dieser breiten, den fachlich-medienpädagogischen Rahmen weit übersteigenden Wahrnehmung zu einem Bestandteil bildungspolitischer Forderungen“ (Jörissen, 2011, S. 211). Aus diesem Grund scheint es zielführend, die Weiterentwicklung von Medienkompetenz im Zusammenhang einer institutionellen Verantwortung näher zu betrachten.

Teuber (2004) interpretiert diese Forderung als Gemeinschaftsaufgabe, welche von allen Verantwortlichen adäquat getragen werden muss (vgl. Aktion Jugendschutz, 2022). Der Vermittlung von Medienkompetenz kommt nicht nur im Zusammenhang mit aktuellen Studienergebnissen eine bedeutende Rolle zu, sondern auch eine anthropologisch orientierte Rolle. Demnach wird die Medienkompetenz mit der „Handlungsfähigkeit eines Subjektes“ (Groeben, 2004, S. 31) in Verbindung gebracht und diese Handlungsfähigkeit wird als „oberster anthropologischer Grundwert“ bezeichnet (ebd.).

Ein klarer Rahmen bezüglich erforderlicher Kompetenzen in einer zunehmend digitalisierten Welt lässt sich in dem KMK-Beschluss von 2021 wie folgt finden:

„Für das Lernen, Leben und Arbeiten in einer zunehmend digitalisierten Welt werden u. a. folgende übergreifende Kompetenzen als besonders bedeutsam erachtet:

- gelingend kommunizieren können,
- kreative Lösungen finden können,
- kompetent handeln können,
- kritisch denken können sowie
- zusammenarbeiten können (ebd., S 8).

Diese Kompetenzen könne die *Bildungsinstitution* Schule bereits im Primarbereich (Kammerl et al., 2020) anbahnen und im gesamten Bildungsverlauf weitestgehend ausbauen. Käfer, Niederberger und Ruber (2020) kommen im Zusammenhang mit den Grundsatzfragen zur Digitalen Bildung im mittleren Kindesalter (gemeint sind vor allem Kinder der Grundschule) zu drei Desideraten, welche nachfolgend kurz dargestellt werden: Das erste Desiderat lautet: „Digitale Bildung ist im mittleren Kindesalter möglich, doch bestehende Kompetenzmodelle müssen im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Kinder kritisch reflektiert werden“ (Käfer et al. 2020, S. 143). Damit stellen Käfer et al. nicht infrage, ob Digitale Bildung möglich ist, sondern weisen darauf hin, dass die Frage nach dem „wie“ bisher unbeantwortet blieb.

Im Zusammenhang mit dem zweiten Desiderat stellen sie Folgendes fest: „Die Digitale Bildung im mittleren Kindesalter erfordert die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven, um die Grundlage für einen mündigen und sicheren Umgang mit digitalen Medien zu legen“ (ebd., S. 146). Sie heben hervor, dass die Frage danach, wie eine „fachdidaktische Verankerung“ der Digitalen Bildung in der Grundschule konkret erfolgen kann, noch nicht beantwortet sei (ebd., S. 146). Im Zusammenhang mit dem dritten Desiderat kommen sie zu dem Schluss: „Digitale Bildung in der Grundschule wird meist als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe diskutiert, wobei der informatischen Bildung möglicherweise ein eigenständiges Fach zufällt“ (ebd., S. 146). Sie machen auf die bildungspolitische Diskussion aufmerksam, die deshalb geführt wird, weil nicht entschieden werden kann, ob „Digitale Bildung als eigenständiges Fach oder fächerübergreifend als Querschnittsaufgabe“ (ebd., S. 146) stattfinden soll. Käfer et al. (2020) vertreten die Meinung, dass sich beides nicht gegenseitig ausschließen würde.

Einen gesetzlich verankerten Rahmen bildet das Jugendschutzgesetz (JuSchG), welches in Abschnitt 3 den *Jugendschutz im Bereich der Medien* regelt (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz). Der Kinder- und Jugendmedienschutz ist nach Hammer und Gutruf, (2012) eine gesamtgesellschaftlich wichtige Aufgabe und setzt sich aus drei zu berücksichtigenden Bereichen wie pädagogische Anforderungen, rechtliche und technische Rahmenbedingungen zusammen. Demnach besteht das primäre Ziel des Jugendmedienschutzes in dem regelmäßig zu prüfenden „Schutz Heranwachsender vor

medialen Einflüssen auf seine Nachhaltigkeit und Effizienz“ (ebd., S. 29). Für die Ausrichtung, Risiken für Kinder und Jugendliche im Kontext des Jugendmedienschutzes zu vermeiden, empfiehlt Bellut (2012) eine kontinuierliche Ermittlung des aktuellen Forschungsstandes. Diese Grundhaltung wird auch von der Kommission für Jugendmedienschutz (2018) eingenommen. Die Kommission für Jugendmedienschutz versteht sich als ein Kontrollorgan, zu deren Aufgabenbereichen die Überprüfung der Medieninhalte mit Blick auf die gesellschaftlich vorgegebenen Werte und Normen gehört. Sie versteht sich deshalb als ein „wertebasiertes und Werte einhaltendes Konstrukt“ (Kommission Jugendmedienschutz, 2018).

Die gesellschaftliche und pädagogische Verantwortung im Zusammenhang mit der Förderung der Medienkompetenz (vgl. Eggert & Theunert, 2017) erstreckt sich demnach sowohl auf die Schule als auch auf außerschulische Institutionen. Auch das Bayerische Innenministerium (K 105 der Polizei) leistet einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern an bayerischen Schulen. Die Forderung nach Kompetenzerweiterung im Sinne des sicheren wie bewussten Umgangs mit Medien und Internet ist in der bayerischen Staatsregierung großflächig vernetzt zu erkennen. Erwähnt seien hier wegen der inhaltlichen Relevanz (exemplarisch auf Landesebene) Staatsministerien in Bayern: das *Bayerische Staatsministerium des Inneren, für Sport und Integration* (StMI), das *Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (StMUK), das *Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales* (StMAS), das *Bayerische Staatsministerium für Gesundheit und Pflege* (StMGP) und als jüngstes Ministerium in Bayern, das in Bayern bis 2018 inhaltlich in dem Ressort *Staatsministerium für Wirtschaft, Medien, Energie und Technologie* (StMWi) mitverwaltete und seit 2018 zu einem neuen Ressort etablierte *Bayerische Staatsministerium für Digitales* (StMD).

Ein retrospektiver Blick in die Vergangenheit zeigt, dass das ehemalige Bundesministerium für Verkehr (errichtet 1949) nach 64 Jahren im Jahr 2013 zum *Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur* (BMVI) umbenannt wurde.

Einschlägige bildungspolitisch-wissenschaftlich vorgeschriebene Bestimmungen ermöglichen die Generierung eines Erwartungshorizontes im Kontext der medienpädagogisch ausgerichteten Handlungen. Dies meint explizit, dass außerschulische pädagogische Einrichtungen wie Kindergärten und Horte (Knauf 2019) sowie Schulen die gemäß ihren Bildungs- und Lehrplänen vorgeschriebenen institutionellen Bestimmungen ihrer Ministerien (in Bayern StMAS und StMUK) berücksichtigen und auf diesen Grundlagen die Medienkompetenz der Kinder /Jugendlichen fördern sollen.

„Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen.“ Art. 1, Abs. 1, S. 1, BayEUG.

Was bedarf es für die Entwicklung von Vorschriften im Besonderen? Um Vorschriften generieren zu können, muss die Medienpädagogik als Handlungswissenschaft herangezogen werden. Durch die Forschung der Medienpädagogik können Handlungs- und Zielvorstellungen abgeleitet werden, welche in Vorschriften Berücksichtigung finden. Durch die Einhaltung der Vorschriften wird die kindliche und jugendliche Entwicklung der Emanzipation unterstützt. (vgl. Schrob, 2017). Die Medienkompetenzvermittlung wird zudem kontinuierlich intensiviert.

Im Folgenden wird skizziert, inwiefern medienpädagogische Zielvorstellungen in einem breiteren gesetzlichen Rahmen verortet werden können und wie sich die verstärkte Berücksichtigung der Medienpädagogik der Bildungspolitik auf das Schulwesen (in Bayern) ausgewirkt hat. Grundsätzlich sind die Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche aller Schulen gesetzlich festgelegt (vgl. Art. 7 Grundgesetz, Art. 131 BayVerf, BayEUG, Schulordnungen in Bayern). Folgende Auszüge ermöglichen eine überblicksartige Darstellung einschlägiger Gesetzestexte: „Die Schulen haben insbesondere die Aufgabe, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und Fähigkeiten zu entwickeln, zu selbstständigem Urteilen und eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen [...]“ Art. 2, S. 1, BayEUG. Dieser Artikel aus dem bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz bezieht sich auf alle lernbereichsübergreifenden wie fachspezifischen Lerninhalte in bayerischen Lehrplänen. *Medienkompetenz* ist in den Lehrplänen aller bayerischen Schularten als fächerübergreifendes Bildungsziel verankert (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017). Alle Schülerinnen und Schüler sollen demnach die Möglichkeit

haben, grundlegende Medienkompetenz zu erwerben (bayerische Lehrpläne für Grundschulen; Mittelschulen; Förderschulen; Realschulen; Gymnasien und Berufsschulen). Eine weitere relevante normative Vorgabe lässt sich folgender Pressemitteilung des StMUK entnehmen: „Die Schülerinnen und Schüler sollen Medien kompetent und verantwortungsbewusst nutzen“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015).

Es besteht Einigkeit darüber, dass die Förderung und Weiterentwicklung von Medienkompetenz und digitaler Kompetenz (als Weiterentwicklung von Medienkompetenz) einen Prozess darstellen, an welchem unterschiedliche Institutionen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen mitwirken können bzw. sollen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018; Kultusministerkonferenz, 2016, 2021). Die Weiterentwicklung von kindlicher und jugendlicher Medienkompetenz ist demnach nicht nur ein wichtiges Bildungsziel an (bayerischen) Schulen, sondern eine in einen Konsens mündende gesamtgesellschaftliche Aufgabe bzw. Verantwortung. Im Rahmen dieser Verantwortung kann aus institutioneller Perspektive Medienprävention und -intervention (Möble, 2012) als Fundament für die Weiterentwicklung der Medienkompetenz maßgeblich herangezogen werden.

Zusammenfassend wird zum einen die Bildungsinstitution Schule durch gewinnbringende Kooperationsmaßnahmen und -partner unterstützt und somit dazu befähigt, durch eine intensivere Vertiefung dem als bildungsübergreifende Aufgabe zur stetigen Medienkompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern verankerten Bildungsauftrag nachzukommen. Zum anderen entstehen durch die Kooperation Synergieeffekte unter beteiligten Kooperationspartnern. Diese leisten aufgrund der Ressourcenvielfalt einen wesentlichen Beitrag dazu, die Medienkompetenz Ebenen übergreifend im soziologischen Verständnis (vgl. Mikroebene - Individuum Schüler, Mesoebene - Institution Schule, Makroebene - Gesellschaft; Systemtheorie nach Bronfenbrenner, 1979) zu fördern. Bereits erworbene individuelle medienpädagogische (Teil)Kompetenzen werden durch institutionelle Maßnahmen vertieft. Die individuelle (Medien)Mündigkeit wird durch präventive institutionelle Medienkompetenzförderung weiterentwickelt und mündet als

Ressource in die gesellschaftliche Struktur, denn das Kind /der Jugendliche entwickelt sich dadurch zu einem selbstbestimmten und handlungsfähigen Subjekt (vgl. Götzmann, 2007; Ohlmeier, 2007; Massing, 2007; Richter, 2007).

2.2.2 Haltungstransformationen im medienpädagogischen Kontext

Medienpädagogik ist eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und umfasst weitere Teilbereiche wie *Medienerziehung*, *Mediendidaktik* und *Medienkunde* (siehe hierzu z. B. Schrob, 2006). Der Begriff Medienpädagogik wurde im erziehungswissenschaftlichen Kontext erstmals Anfang der 1960er-Jahre verwendet, wo auch deren Entstehung anzusiedeln ist (Mandl & Kopp, 2007). „Der Hintergrund war ein Umbruch in der Gesellschaft [...] in dessen Folge Medien nicht mehr nur als zu Rezipierende angesehen wurden, sondern als selbst zu handhabende Mittler der Kommunikation zum Zwecke der Mitgestaltung der Gesellschaft“ (Schrob, 2017, S. 134). Zu berücksichtigen gilt in diesem Zusammenhang, dass vor der Etablierung der Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin an medienpädagogischen Schwerpunkten gearbeitet wurde. Daraus resultierten im vergangenen Jahrhundert – retrospektiv betrachtet, fünf Phasen mit medienpädagogischen Zielsetzungen, welche Hüther und Podehl (2017, S. 117 ff.) wie folgt zusammenfassen:

- „Präventiv-normative Medienpädagogik: Bewahrpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts“; als Beispiele werden „Bücher und Zeitung als Massen- und Aufklärungsmedien“ sowie das „Aufkommen von Filmen“ angeführt (ebd., S., 118).
- „Propagandistisch-indoktrinäre Medienpädagogik: [Im] Dritten Reich wurden Medien vorwiegend als Propaganda- und Indoktrinationsinstrumente genutzt“ (ebd., S. 119).
- „Präventiv-normative Medienpädagogik: Von der Fremdbewahrung zur Selbstbewahrung.“ In dieser Phase wurde „eine bewusste Abgrenzung von der Manipulationspotenz der Medien im Dritten Reich“ vorgenommen (ebd., S. 120). Diese Phase kann nach Hüther und Podehl (ebd.) als Neubeginn der Medienpädagogik bezeichnet werden.

- „Kritisch-rezeptive und emanzipatorisch-politische Medienpädagogik“ (ebd., S. 121). Diese Phase ist geprägt von - „Selbst-Immunisierung“ und „übereifrige[m] Jugendmedienschutz“ (ebd.). Hüther und Podehl stellen fest, dass sich Jugendliche in dieser Phase bewusst von den Erwachsenen abgegrenzt und sich „eigene Lebensformen“ und ein eigenes (Medien-) Konsumverhalten“ (ebd.) geschaffen haben.
- Reflexiv-praktische Medienpädagogik“ (ebd., S. 122). Im Kern kann diese Phase als eine Erweiterung der Medienpädagogik „um den Emanzipationsaspekt des medienkritischen Ansatzes“ betrachtet werden (ebd.). Der Beginn dieser Phase lag in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre.

Die Bedeutung der *Medienpädagogik* wächst aufgrund der stetig zunehmenden Alltagsrelevanz (Kammerl et al., 2020; Sander, Gross & Hugger, 2008). Medienpädagogische Forschung findet insbesondere seit der aus bildungspolitischer Sicht verstärkten Berücksichtigung der „massenwirksamen Einführung der digitalen Medien“ (Sander, Gross & Hugger, 2008, S. 13) Mitte der 1990er-Jahre intensiver statt (Gapski et al., 2017; Mandl & Kopp, 2007).

Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen vollzieht sich seit der Kompetenzorientierung eine Haltungstransformation, welche sich nach Six und Gimmler (2007) in folgenden zwei Ansätzen zusammenfassen lassen:

- Anforderungszentrierte kompetenzorientierte Ansätze mit dem Ziel, durch eine anforderungsorientierte Förderung zum kompetenten Medienumgang zu befähigen, in welchem der Fokus auf Chancen und Risiken der Mediennutzung und der Mediennutzung als „Kulturtechnik“ gerichtet wird und schließlich
- Subjektzentrierte kompetenzorientierte Ansätze, welche durch eine subjektorientierte Förderung einen kompetenten Umgang mit Medien zum Ziel haben, zeichnen sich durch Kompetenzorientierung, Berücksichtigung der Lebenswelt und Einbezug aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse aus (ebd., S. 289).

Gegenüber der sich zunehmend etablierten Kompetenzorientierung existieren kritische Haltungen. Diese lassen sich insbesondere populärwissenschaftlich ausgerichteter Literatur zum Teil ohne empirische Evidenz entnehmen (vgl. z. B. Spitzer, 2012; Hüther, 2012). Eine die Kluft zwischen kritischen und kompetenzorientierten Haltungen deutlich erklärende Ansicht liefert die Sachverständigenkommission des Deutschen Bundestags. Dem Bericht des Deutschen Bundestages (2013) zufolge seien die Projektionen aus der Erwachsenenwelt auf jugendliches Medienverhalten unzutreffend. Ein wesentlicher Grund hierfür bestehe demnach in der „Skepsis der älteren Generationen gegenüber dem innovativen und distinktionsorientierten Handeln der nachwachsenden Generationen“ (Deutscher Bundestag: 14. Kinder- und Jugendbericht der Sachverständigenkommission 2013, S. 181). Im Zusammenhang mit dem *mediatisierten* Aufwachsen geht der Bayerische Jugendring bei Kindern und Jugendlichen von einem in höherem Maße „kompetenten und verantwortungsvollen Umgang mit Medien“ aus als Erwachsene annehmen (Bayerischer Jugendring, 2016, S. 9). „Der Prozess der Mediatisierung der kindlichen Lebenswelten und die Institutionalisierung der Digitalen Medien führen [...] nicht dazu, dass Kindheit verschwindet, sondern die Kindheitskonstruktionen erweitert werden“ (Kammerl et al., 2020, S. 24). Eine erweiterte Kindheitskonstruktion könnte nach Kammerl et al., (2020) in folgender Aufteilung bestehen: „digital gefährdete“ Kinder, „digital kompetente bzw. digital gebildete Kinder“ (ebd., S. 24).

Nachfolgend werden Grundhaltungen zu Chancen und Risiken von Digitalisierung in Anlehnung an das Gutachten des Aktionsrats für Bildung (2018) und Süss (2013) skizziert. Während die kulturpessimistische Grundhaltung die Digitalisierung – ähnlich wie bei den bewahrpädagogischen Ansätzen als eine Gefahr betrachtet, vertritt die medieneuphorische Perspektive die Meinung, dass die Potenziale digitaler Medien im Kontext von Sozialisation und Lernen im Vordergrund stehen (Aktionsrat für Bildung, 2018; Süss, 2013). Nach Süss (2013) nehmen die Vertreter dieser Grundhaltung verstärkt Vorteile durch die Digitalisierung an und vernachlässigen mögliche Risiken und Gefahren, welche durch die Digitalisierung entstehen könnten. Eine dritte Grundhaltung stellt Süss (ebd.) fest. Die kritisch-optimistische Grundhaltung, welche durch ihre Merkmale Ähnlichkeiten mit

subjekt-, anforderungs-, und kompetenzorientierten Ansätzen innerhalb medienpädagogischer Sichtweisen aufzeigt, zeichnet sich durch das Selbstverständnis der Wechselwirkung zwischen „Auswirkungen der Nutzung digitaler Medien und weiterer Randbedingungen“ aus (Aktionsrat Bildung, 2018, S. 76) welche wie folgt zusammengefasst werden: (1) Merkmale des Nutzers, (2) Intensität des Nutzens (3) Motive der Nutzung und (4) die Qualität medialer Inhalte (ebd.). Demnach ermöglicht die dritte Grundhaltung eine analytische Sichtweise, welche sich im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Grundhaltungen durch eine Abwägung unterschiedlicher Faktoren bzw. Merkmale gegenwärtiger wissenschaftlicher Diskurse berücksichtigende Haltung auszeichnet. Nun wurden medienpädagogische Ansätze und Grundhaltungen im Zusammenhang mit (digitaler) Mediennutzung skizziert.

Die zusammenfassende Betrachtung des skizzierten historischen Verlaufs legt nahe, dass eine fortwährende Haltungstransformation auf kollektiv-gesellschaftlicher Ebene als eine notwendige Reaktion auf die jeweiligen Entwicklungen eingenommen wurde. Dies scheint darin begründet zu sein, dass in dem jeweiligen Zeitabschnitt herangezogene Ansätze – beginnend bei den bewahrpädagogischen Ansätzen über kritische Ansätze, anforderungszentrierte und kompetenzorientierte Ansätze im weiteren Verlauf zur Subjektorientierung und stärkerer Kompetenzorientierung hin zur Medienkompetenz im Kontext digitaler Souveränität – als eine Reaktion auf einschlägige Entwicklungen entstanden sind.

2.2.3 Medienprävention – institutionelle Mitverantwortung

Die Medienkompetenzvermittlung liegt nicht nur in der alleinigen Verantwortung von Familien, also Eltern als primäre Sozialisationsinstanz, sondern auch in institutioneller Verantwortung (vgl. sekundäre Sozialisationsinstanz) (Hurrelmann, 1999; Süß, 2006). Nicht nur die „Verankerung der Medienkompetenzförderung“ (Eickelmann, 2017, S. 152), sondern auch die mit der Medienkompetenzförderung verbundenen Entwicklungen sollen wissenschaftlich evaluiert werden (ebd.). Im institutionellen Kontext lässt sich die Prävention aus Gesetzen, Vorschriften, ministeriellen Beschlüssen und weiteren theoretisch

medienpädagogischen Ansätze im Rahmen von Programmen die Medienkompetenz von qualifizierbaren Empfehlungen – normativen Erwartungen – ableiten (siehe Abschnitt 2.2.1). Auch im Bereich der Medienkompetenzvermittlung ist Prävention erforderlich. Mößle (2012) nimmt an, dass schulbasierte Medienpräventionsmaßnahmen und Medieninterventionsmaßnahmen als wichtige Ansätze für ein bewusstes und kontrolliertes kindliches und jugendliches Mediennutzungsverhalten erachtet werden. Demnach können Kindern und Jugendlichen in den Fokus der präventiven Maßnahmen stellen und fördern (ebd.). Aus diesem Grund wird in diesem Abschnitt mit Blick auf den institutionellen Kontext der Versuch unternommen, Aussagen über die zu erwartende Wirkung der medienpräventiv angelegten Maßnahme des K 105 für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz des Münchner Polizeipräsidiums berücksichtigend, Möglichkeiten und Grenzen der Medienprävention (institutionsübergreifend) herauszuarbeiten.

Auf der Grundlage rechtlicher Vorgaben und Vorschriften in Bayern sind nicht nur Einrichtungen wie Kindergärten und Horte (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales – StMAS) oder Schulen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus – StMUK) angehalten, sich dem Themenkomplex Medienkompetenzvermittlung (damit einhergehend der Medienprävention) anzunehmen, sondern auch die Polizei (Bayerisches Staatsministerium des Inneren für Sport und Integration – StMI).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle die ministerienübergreifende Zusammenarbeit mittels der Institution Schule und der Polizei. Beide Instanzen haben insofern eine Teil- und Mitverantwortung, als dass sie einen aus ihrer Perspektive möglichen Beitrag zur Kompetenzerweiterung im medienpräventiven Zusammenhang leisten. Die Kooperation zwischen der Bildungsinstitution Schule und der Polizei bietet für die Weiterentwicklung der in der gegenwärtigen Gesellschaftsform als eine zentrale Kompetenz betrachteten Medienkompetenz (siehe Abschnitt 2.3) einen schulbasierten Rahmen. Nachfolgend erfolgt eine begriffliche Einordnung der Prävention mit besonderer Bezugnahme zur medienpräventiven Maßnahme der Polizei. Der Begriff Prävention [lat. *praevenire* – zuvorkommen] wird in diversen Kontexten wie Medizin, Psychologie, Pädagogik etc. verwendet.

Mößle, Kleimann und Rehbein (2007) konstatieren, dass schulbasierte Präventionsprogramme weiter ausgeweitet werden müssen. Ihnen komme aus zwei näher spezifizierbaren Gründen eine besondere Bedeutung zu. Unter Berücksichtigung des Grundsatzes, auch Kinder aus z. B. Familien mit einfachen Bildungsverhältnissen erreichen zu können, heben sie zum einen die Chance hervor, auch diese Kinder zu erreichen. Zum anderen messen Mößle et al. (2007) solchen Maßnahmen Langzeiteffekte bei. Müller (2020) stellt in Übereinstimmung damit drei Konsequenzen, welche uneingeschränkt auf die Medienpräventionsmaßnahme des K 105 übertragen werden können, für die schulische Medienkompetenzförderung vor, welche nachfolgend komprimiert dargestellt werden: „Individuelle und strukturelle Unterschiede in der Medienbildung der Kinder, die in die Schule kommen, müssen adressiert und aufgefangen werden“ (ebd., S. 116). Diese Konsequenz hebt die Wichtigkeit der Bildungsgerechtigkeit hervor. Die zweite Konsequenz lautet: „Die Kinder müssen sich als Expert*innen der eigenen Lebenswelt einbringen dürfen“ (ebd., S. 117). Diese Konsequenz empfiehlt den Einbezug der Erfahrungen unter besonderer Berücksichtigung des Bildungsstatus. Die dritte und letzte Konsequenz formuliert eine Zielvorstellung dessen, wie Medienbildung auch tatsächlich gelingen kann: „Eltern, Schule und medienpädagogische Praxispartner*innen müssen an einem Strang ziehen“ (ebd., S. 117).

Präventive Handlungen seien grundsätzlich erforderlich, um die Lebensqualität zu erhöhen oder Krankheiten zu vermeiden (Bandura, 1995). Für eine erfolgreiche Umsetzung einer präventiven Handlung seien nach Bandura zwei Arten von konstruktiven Überzeugungen notwendig. Zum einen müsse der Mensch wissen, dass es grundsätzlich Handlungen gibt, welche vorbeugend – also präventiv wirken, und zum anderen müsse der Mensch in der Lage sein, diese Handlungen ausführen zu können. Schwarzer und Renner (1997) konstatieren in Anlehnung an Banduras begriffliche Einordnung, dass die erstgenannte Überzeugung als *Konsequenzerwartung* (outcome expectancy) bezeichnet wird, jedoch zur vollständigen Handlungsteuerung nicht ausreicht. Nur wenn die Person sich selbst in der Lage sieht, eine adäquate Handlung zielführend umzusetzen, kann das letztgenannte als *Kompetenzerwartung* (self-efficacy expectancy) bezeichnet werden. Die Unterscheidung dieser beiden Überzeugungen geht auf die Begründung Banduras zurück.

Eine Präzisierung von Prävention nehmen Hobmair und Altenthan (2009) vor. Demnach bedeutet Prävention „das Ergreifen von bestimmten Maßnahmen, um einer (drohenden) Beeinträchtigung [...] vorzubeugen oder vielmehr eine solche zu verhindern“ (Hobmair & Altenthan 2009, S. 280).

Werden die Definitionen auf die zu evaluierende Maßnahme übertragen, so lässt sich dies als eine Möglichkeit einstufen, bei teilnehmenden Kindern und Jugendlichen sowohl die Konsequenzerwartung als auch die Kompetenzerwartung mithilfe von gezielten Maßnahmeninhalten zu steuern. Für eine zielführende Darstellung des durch das Projekt intendierten präventiven Ansatzes werden nachfolgend Dimensionen zur Unterscheidung von Präventionsansätzen vorgestellt. In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie *Präventionsform*, *Zielgruppenauswahl*, *Zielgruppenebene*, *Präventionsansatz* und *Problemzugang* näher betrachtet.

Caplan (1964) unterscheidet zwischen drei Präventionsformen, welche weiterhin Berücksichtigung in einschlägiger Literatur finden. Die *primäre Prävention* bezieht sich nach Caplan (1964) auf Maßnahmen, mit denen das Auftreten von Störungen im Vorfeld verhindert werden soll. Liegen dagegen bereits Beeinträchtigungen vor, zielt die *sekundäre Prävention* (ebd.) darauf ab, Fehlentwicklungen frühzeitig zu korrigieren. Von der *primären* und *sekundären Prävention* wird häufig noch die *tertiäre Prävention* (ebd.) abgegrenzt, mit der Folgen von eingetretenen Störungen minimiert werden sollen. Nach Heinrichs und Lohaus (2011) ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sich Fehlentwicklungen umso leichter korrigieren lassen, je frühzeitiger ihnen entgegengewirkt wird. Wenn bereits eine Stabilisierung eingetreten ist, wird es erheblich schwieriger, eine Korrektur herbeizuführen. Zielführend ist es daher, einer Fehlentwicklung von Anfang an vorzubeugen oder sie zumindest möglichst frühzeitig zu korrigieren. Dies kann gelingen, indem „präventive Maßnahmen zum Einsatz kommen“ (Heinrichs und Lohaus, 2011, S. 60).

Aufgrund der Tatsache, dass die den Gegenstand dieser Arbeit bildende Maßnahme primär und sekundär präventiv angelegt ist, wird auf die tertiäre Prävention in diesem Zusammenhang nicht weiter eingegangen. Das K 105 für verhaltensorientierte Prävention

und Opferschutz verfolgt mit dieser medienpräventiv ausgerichteten Maßnahme das Ziel, das Bewusstsein der Lernenden im Zusammenhang mit einer bewussten Mediennutzung vor dem Auftreten von *Störungen* (vgl. Bandura, 1995; Caplan, 1964) bzw. *Beeinträchtigungen* (vgl. Hobmair & Altenthan, 2009) zu erweitern oder vielmehr eine Korrektur etwaiger *Fehlentwicklungen* (vgl. Caplan, 1964) durch entsprechende Wissensvermittlung und Anregung gezielter Reflexionsprozesse zu erwirken. Im Kontext der *Prävention* spielt die *Zielgruppenwahl* eine bedeutende Rolle. Dabei ist nach Heinrichs, Döpfner und Petermann (2008) zwischen Präventionsansätzen, die sich unmittelbar an die Kinder und Jugendlichen richten (direkt) und solchen Präventionsansätzen, die auf die soziale Umgebung abzielen (Elternhaus), um dadurch Kinder und Jugendliche zu erreichen, zu unterscheiden (Heinrichs et al., 2008). Ein erwähnenswertes Beispiel sei in diesem Zusammenhang das Anti-Aggressionstraining, welches direkt an die betroffenen Kinder und Jugendlichen gerichtet ist, während ein Programm, das die Erziehungskompetenzen stärkt, sich an die Eltern richtet (ebd.). Darüber hinaus sind nach Heinrichs und Lohaus (2011) systemische Ansätze denkbar, die beispielsweise die gesamte Familie oder auch die gesamte Schulsituation berücksichtigen.

Im Zusammenhang mit der polizeilichen Präventionsmaßnahme handelt es sich um eine Kombination des direkten und systemischen Ansatzes, da sowohl Lernende als auch die Schule als soziale Institution und Eltern berücksichtigt werden. Im Zusammenhang mit der *Zielgruppenebene* wird von einer *universellen Prävention* ausgegangen, welche sich auf Präventionsmaßnahmen bezieht, die sich an alle Mitglieder einer Zielgruppe richten. Die *selektive Prävention* hingegen richtet sich an bestimmte Gruppen, bei denen ein erhöhtes Risiko besteht, eine Störung zu entwickeln. Als dritte und letzte Differenzierung wird die *indizierte Prävention* genannt, welche sich an Mitglieder einer Zielgruppe richtet, bei denen individuell ein erhöhtes Risiko erkennbar ist, eine Störung entwickeln zu können (ebd.).

Bei der zu evaluierenden Maßnahme handelt es sich um die *universelle Prävention*, da sie sich an alle Mitglieder einer Zielgruppe (fünfte Klassen weiterführender Schulen in München Stadt und Land) richtet. Der Vorteil des *universellen Präventionsansatzes* besteht nach Heinrichs und Lohaus (2011) darin, dass kein Screening durchzuführen ist und es im Vergleich zum *selektiven* und *indizierten Präventionsansatz* kostengünstiger ist (ebd.).

Im Kontext der *Zielgruppenebene* wird zwischen dem *Betroffenen*, dem *sozialen Umfeld* und dem *Sozialsystem* unterschieden. Da es sich bei dieser Prävention um eine universelle Prävention handelt, sind einzelne Betroffene auszuschließen. Es handelt sich vielmehr um die *Zielgruppenebenen* des *sozialen Umfeldes* und des *sozialen Systems* innerhalb des Klassen- oder Schulgefüges. Im Zusammenhang mit präventiven Maßnahmen lassen sich verhaltensorientierte und verhältnisorientierte Maßnahmen voneinander abgrenzen (Lohaus, 2011). Während verhaltensorientierte Maßnahmen darauf gerichtet sind, das individuelle Verhalten und Erleben von Personen bzw. Gruppen zu verändern, zielen verhältnisorientierte Maßnahmen darauf ab, Lebensumstände und Umweltbedingungen zu verändern, in denen Personen bzw. Gruppen leben. Diese Maßnahme ist im Bereich der verhaltensorientierten Prävention anzusiedeln. Eine weiterführende Vertiefung des Themengebietes besteht in der Unterscheidung von Prävention zwischen problemunspezifischen vs. problemspezifischen Ansätzen. Erstgenannte Maßnahmen beziehen sich dabei auf die allgemeine Stärkung von Ressourcen bei Kindern und Jugendlichen. Letztgenannte beziehen sich auf spezifische Problembereiche.

Bei den erstgenannten Maßnahmen geht es vor allem um die Entwicklung, Förderung und Kommunikation von Ressourcen. Hierzu gehören die Verbesserung von persönlichen Fähigkeiten zur allgemeinen Lebensbewältigung ebenso wie die Bereitstellung von Schutzfaktoren, die negative Einflüsse bei vorhandenen Risiken in ihrer Wirkung abschwächen bzw. abschalten (vgl. Jerusalem, 2007; Jerusalem & Meixner, 2009). Auf der Grundlage dieser Definition lässt sich festhalten, dass es sich bei dieser Präventionsmaßnahme um eine Kombination beider Zugänge handelt. Dies ist damit zu begründen, dass sowohl die allgemeine Entwicklung, Förderung und Kommunikation von Ressourcen als auch die spezifische Entwicklung im Bereich der Medienkompetenz unterstützt werden soll.

Möble et al. (2007) nehmen an, dass schulbasierte Medienpräventionsmaßnahmen und Medieninterventionsmaßnahmen zu einem bewussten und kontrollierten Mediennutzungsverhalten beitragen können. Aus diesem Grund können medienpädagogische Ansätze im Rahmen von solchen Programmen die Medienkompetenz

von Kindern und Jugendlichen in den Fokus der präventiven Maßnahmen stellen und fördern (Möble et al., 2007). Als eine konkrete Form der Medienprävention kann die Prävention im Zusammenhang mit Cybermobbing betrachtet werden. Dem Mobbing einschließlich des digitalen Mobbings (Cybermobbing) kann aus Sicht von Christmann und Wilebnowski (2013) vorgebeugt werden, indem Eltern und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche zu einem respektvollen Umgang miteinander erziehen und dies konsequent vorleben (Christmann & Wilebnowski 2013). In diesem Zusammenhang weisen sie darauf hin, dass das wertschätzende soziale Klima an Schulen einhergehend mit einer konstruktiven Konfliktkultur Mobbing und Gewalt an Schulen verhindern kann.

Der bayerische Jugendring (2016) hebt die Wichtigkeit des präventiven Jugendschutzes unter besonderer Berücksichtigung der Lebens- und Alltagsrelevanz der Medien für Jugendliche hervor und weist auf die Wichtigkeit der Kooperation mit weiteren Fachstellen hin.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei dieser Präventionsmaßnahme – aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft, der unterschiedlichen Medienerfahrungen und Einstellungen zur Thematik um eine Mischform der primär- und sekundärpräventiven Maßnahme handelt. Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen haben bereits unterschiedliche Erfahrungen mit Medien gesammelt. Aus diesem Grund kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie bereits negative Erfahrungen gesammelt haben oder in bestimmten Situationen überfordert gewesen sind. Die sekundäre Prävention würde sich damit beschäftigen, Fehlentwicklungen frühzeitig zu korrigieren. Dies wäre auf der Grundlage von Reflexionen ebenfalls durch dieses Präventionskonzept erreichbar. Im Rahmen dieser Maßnahme handelt es sich um eine universelle Zielgruppenwahl innerhalb der genannten weiterführenden Schulen (Mittelschule, Realschule und Gymnasium) mit verhaltensorientiertem, direktem, problemspezifischem und problemunspezifischem Präventionsansatz. Im Zusammenhang mit der Medienpräventionsmaßnahme – also nicht wie in der konservativen Begriffsdefinition der Begrifflichkeit *Prävention* – als Abwehr einer Krankheit (vgl. Bandura, 1995) oder Maßnahmen, mit denen das Auftreten von Störungen im Vorfeld verhindert werden soll (vgl. Caplan, 1964; Heinrichs & Lohaus, 2011), sondern vielmehr als eine Sicherung der Mediennutzung von Kindern (und

Jugendlichen) im Alltag – kann davon ausgegangen werden, dass Lernende sowohl für die Konsequenzerwartung als auch für die Kompetenzerwartung im Kontext des eigenen Mediennutzungsverhaltens sensibilisiert werden können. Sie erfahren dabei, welche zwei Arten von konstruktiven Überzeugungen erforderlich sind, um sich im digitalen Leben sicher und sinnvoll zu verhalten.

2.2.4 Medieneinsatz im Unterricht

Nachdem im vorausgegangenen Unterkapitel (s. Kapitel 2.2.3) schwerpunktmäßig die Medienprävention im institutionellen Kontext dargestellt ist, scheint es sinnvoll, den medienpädagogisch ausgerichteten Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Schule - als Institution im engeren Sinne – kurz aufzugreifen.

Petko (2019) stellt fest, dass zu dem Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Schule vor allem Medienbildung und Mediendidaktik zu zählen sind. Während Unterkapitel 2.3.4 und 2.3.5 näher auf Ersteres eingehen, betrachtet dieses Unterkapitel Letzteres auf der Grundlage des TPACK Modells. Dieses Modell haben Mishra und Koehler (2006) aufbauend auf Shuman (1986) entwickelt.

Im Wesentlichen stellt das TPACK Modell (Technological Pedagogical Content Knowledge) drei Wissensbereiche dar, welche sich gegenseitig beeinflussen und bei der Vermittlung des Lerninhaltes die Grundlage bilden: Technical Knowledge (TK), Pedagogical Knowledge (PK) und Content Knowledge (CK). Während TK das Wissen des Umgangs mit Technologien wie z. B. der Umgang mit Tablets und des Internets bezeichnet, beschäftigt PK sich grundsätzlich mit dem Verständnis über Lehr- und Lernprozesse. Im Vordergrund stehen dabei Vermittlungsmethoden. Schließlich meint CK das Fachwissen, zu welchem allgemeingültige Fakten und fachspezifisches Wissen gezählt werden können. Interessant ist das Modell auch deshalb, da die einzelnen Bereiche miteinander verbunden werden können und somit Schnittstellen bilden. Demnach gibt es drei Schnittstellen: das Pedagogical Content Knowledge (PCK), das Technological Pedagogical Knowledge (TPK) sowie das Technological Content Knowledge (TCK). Diese drei Schnittstellen bilden schließlich eine Schnittmenge, welche als technologisch pädagogisches Inhaltswissen (TPACK) bezeichnet wird.

2.3 Medienkompetenz und Medienbildung

Kinder und Jugendliche müssen Kompetenzen im Umgang mit Medien erwerben (Herzig & Martin, 2017). Darüber besteht seit mehreren Jahrzehnten Einigkeit, vor allem als eine normativ-pädagogische Reaktion auf die Mediatisierung mit gesellschaftlicher Tragweite (siehe Abschnitt 2.2). Für die Erreichung dieses Ziels werden kontinuierlich zahlreiche Konzepte, Programme, Leitideen sowie Handreichungen entwickelt und im Besonderen in der (schul-)pädagogischen Praxis umgesetzt.

Die Bedeutungen von Medienkompetenz und Medienbildung werden in diesem Unterkapitel unter Berücksichtigung des Kompetenzbegriffs näher betrachtet. Die Operationalisierbarkeit des Begriffes Medienkompetenz wird diskutiert und die Medienbildung lässt sich auf zwei verschiedenen Ebenen betrachten.

2.3.1 Synoptische Konstruktooperationalisierung – Medienkompetenz

In diesem Abschnitt wird zunächst eine synoptische Konstruktooperationalisierung der Begrifflichkeit Medienkompetenz unter Berücksichtigung des prozesshaften Charakters vorgenommen. Anschließend werden im Unterkapitel (2.3.2) die digitale Medienkompetenz (Calmbach et al., 2016) sowie die digitale Souveränität (Aktionsrat Bildung, 2018) als Weiterentwicklung von Medienkompetenz näher betrachtet. Das Unterkapitel 2.3.3 soll am Beispiel der Kompetenzorientierung aufzeigen, dass für die Entwicklung der Medienkompetenz auch weitere Kompetenzen erforderlich scheinen.

Medienkompetenz gehört zu den intensiv beforschten Konstrukten im Zusammenhang mit medienpädagogischen Ansätzen, welche sich innerhalb einer großen Bandbreite an modelltheoretischen und konzeptuellen Überlegungen (teilweise) zusammenfassen lässt.

Medienkompetenz stellt eine „Lernaufgabe“ (Baacke, 1997, S. 97) dar. Sie ist ein „multidimensionales Konstrukt“ (Aktionsrat Bildung, 2018, S. 12), zu welcher diverse Fähigkeiten wie kognitive, emotionale, soziale und ästhetische Fähigkeiten zählen (Potter, 2011) und impliziert nach Sutter und Charlton (2002) „sehr heterogene kognitive Leistungen, Fertigkeiten und Wissensbestände“ (ebd., S. 140). Sie impliziert nach Sutter und Charlton (2002) „sehr heterogene kognitive Leistungen, Fertigkeiten und Wissensbestände“ (ebd., S. 140). In der gegenwärtigen Literatur besteht Einigkeit darüber, dass die

Konstruktoperationalisierung weiterhin empirisch ausgerichtet vorgenommen werden sollte (siehe u. a. Gapski, 2017; Groeben, 2004).

Im vorletzten Abschnitt (2.3.4) wird der bildungstheoretische Ansatz der strukturalen Medienbildung nach Jörissen (2014) vorgestellt. Schließlich wird im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels das Kompetenz-Standard-Modell in der Medienbildung nach Tulodziecki, Herzig & Grafe (2010) vorgestellt. Dieses Modell bildet die Grundlage für das Auswertungsverfahren der quantitativen Untersuchung dieser Dissertation.

Aufgrund der Tatsache, dass eine Definition bzw. Konstruktoperationalisierung für weiterführende Arbeiten bzw. Vertiefungen (theoretisch, konzeptuell, empirisch und praktisch) erforderlich ist, besteht im vergangenen und gegenwärtigen pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs Konsens über die Heranziehung existierender Grundlagen, die aufgrund ihrer differierten Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit weitestgehend Berücksichtigung finden (vgl. Aufenanger, 1997; Baacke, 1998; Tulodziecki, 1999; Groeben, 2002; 2002a; 2002b).

Die wichtigsten modelltheoretischen Grundlagen nach Aufenanger (1997), Baacke (1998) und Tulodziecki (1998) werden nachfolgend skizziert. Das Ziel dieses Abschnitts besteht nicht primär darin, die Medienkompetenzdefinitionen nach Aufenanger (1997), Baacke (1998) sowie Tulodziecki (1998) im Einzelnen zu vertiefen, sondern vielmehr darin, die synoptische Konstruktoperationalisierung gemäß der Zusammenfassung nach Gapski (2001) und Groeben (2004) vorzustellen.

Der Begriff Medienkompetenz lässt sich je nach Schwerpunktsetzung unterschiedlich definieren. Der Definition der Europäischen Kommission 2020 zufolge bedeutet Medienkompetenz: „Media literacy has never been as important as it is today. It enables citizens of all ages to navigate the modern news environment and take informed decisions.“ (European Commission, 2020, S 1). Auf der Grundlage dieser Feststellung können zwei Tatsachen festgehalten werden: zum einen findet der Altersaspekt starke Berücksichtigung, denn es wird davon ausgegangen, dass alle Altersgruppen Medienkompetenz benötigen – somit auch Kinder und Jugendliche. Dies führt zur zweiten Tatsache, dass man sich durch die Kompetenz „media literacy“ in der modernen Nachrichtenumgebung zurechtfinden kann und erforderliche Entscheidungen treffen kann.

Die National Association for Media Literacy Education in den USA definiert Medienkompetenz als “ability to access, analyze, evaluate, create, and act using all forms of media” (2021). An dieser breiten Definition wird sichtbar, dass sich der Schwerpunkt der Medienkompetenz längst von dem traditionellen Printmedium emanzipiert hat und eine Aufnahme sämtlicher digitaler wie elektronischer Medien anstrebt. Share und McBride (2022) umreißen in ihrem Beitrag die wichtigsten Elemente gegenwärtiger Medienbildung und kommen dabei zunächst auf die sich im Zeitalter digitalen Wandels ereignende Zäsur zu sprechen. Demnach sei es die gemeinsame Aufgabe von Bildungsträgern, Politik und Wissenschaft, Strategien und Wege zu erarbeiten, traditionelle Methoden der Medienvermittlung auf die heute dominierenden digitalen Medieninhalte auszuweiten. Als Hauptbestandteil dieser grundlegenden Reform definieren sie eine multimediale Konzeption entsprechender Bildungsangebote, die Kinder und Jugendliche dazu befähigen, nicht mehr nur die Wahrhaftigkeit des gedruckten Wortes zu hinterfragen, sondern auch die von audiovisuellen oder animierten Inhalten, mit denen sie tagtäglich konfrontiert werden.

Die im deutschsprachigen Raum (eng. media literacy) verankerten Konzepte gehen insbesondere auf Aufenanger (1997), Baacke (1998) sowie Tulodziecki (1998) zurück. Die Vielfalt der Definitionen sowie Konzepte im Zusammenhang mit Medienkompetenz führt zu folgender Schwierigkeit innerhalb theoretischer Diskurse:

Ein Hauptproblem aller pädagogischen Konzepte, die sich auf Medienkompetenz, ihre Vermittlung und Förderung berufen, ist die große Unschärfe des Begriffs. Durch die Breite seines Geltungsanspruches, durch die Vielzahl und ständige Ausdifferenzierung als wichtig erachteter Teildimensionen verliert das Konzept der Medienkompetenz zunehmend an Kontur, empirischer Messbarkeit und letztlich auch – von seiner rein formelhaften Verwendung einmal abgesehen – an Bedeutung für die konkret medienpädagogische Praxis (Kleimann, 2011, S. 163).

Mit *Unschärfe des Begriffs* meint Kleimann möglicherweise die *Nichtoperationalisierbarkeit* des Kompetenzbegriffes und spricht die Komplexität des Konstruktes an. Die „Breite des Geltungsanspruches“ und deren Folgen erschweren demnach die Verwendung sowie Übertragung der Konzepte auf die medienpädagogische Praxis (ebd.). Welche neueren Erweiterungen dem Medienkompetenzbegriff neue Dimensionen verleihen, wird abschließend dargestellt.

Mit seiner Habilitationsschrift hat Baacke 1973 den Begriff der *kommunikativen Kompetenz* in den pädagogischen Diskurs eingebracht, auf dessen Grundlage die Medienkompetenz entstanden ist (vgl. Tulodziecki, 2011).

Weinert (2001), der eine Nähe zu Tulodziecki aufweist, definiert die Kompetenz als

[d]ie bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (die willentliche Steuerung und Handlungen und Handlungsabsichten) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27 f.)

Ein besonderer Fokus liegt dieser Definition nach auf Problemlösestrategien, welche im Kontext von medienpädagogischen Auseinandersetzungen relevant sein können.

Die Begriffe *Fähigkeit* und *Fertigkeit* werden in unterschiedlichsten Definitionsvarianten synonym zum Kompetenzbegriff verwendet. Zwischen einer Kompetenzentwicklung und einem Kompetenzerwerb besteht der Unterschied nach Rathmayr darin, dass es sich beim Erstgenannten um eine „Veränderung des individuellen Kompetenzgefüges im biografischen Verlauf“ (Rathmayr, 2007, S. 415) als fortwährender Prozess handelt und „auf alle Bereiche, Dimensionen bzw. Domänen von Kompetenz wirkt“.

Während Rathmayr (2007) im Unterschied zur Kompetenzentwicklung, den Kompetenzerwerb als „Aufbau von Problemlösestrategien“ betrachtet, hebt er hervor, dass das Lernsetting dabei keine wesentliche Rolle spielt, also sowohl in formalen als auch in non-formalen bzw. informellen Lernsettings erfolgen kann (ebd., S. 415). Den Definitionen von Kompetenz nach Weinert und Kompetenzerwerb nach Rathmayr ist gemeinsam, dass Problemlösestrategien zugrunde gelegt werden müssen. Auch die Kenntnis über bestimmte Sachverhalte lässt sich dem Kompetenzbegriff zuordnen. Tulodziecki, Herzig und Blömke (2004) beschreiben die Kenntnis über Sachverhalte „als die gedankliche Verfügung über [...] Bewertungsmöglichkeiten, Fakten, Begriffe, Vorgehensweisen, Gesetzesaussagen, Regeln, Normen, Verfahren, Systeme, Theorien“ (ebd., S. 46).

Während Aufenanger (1997) im Zusammenhang mit der Medienkompetenz eine kognitive und moralische Handlungsdimension, ästhetische Dimension, affektive und soziale Dimension annimmt, führt Baacke (1998) die Teilbereiche Medienkritik (analytisch, reflexiv und ethisch), Medienkunde (informativ und instrumentell-qualifikatorisch), Mediennutzung (rezeptiv anwenden und interaktiv anbieten) und Mediengestaltung (innovativ und kreativ) zu einem Gesamtkonstrukt zusammen. Eine handlungsorientierte Darstellung des Konstrukts findet sich bei Tulodziecki (1998). Die Aufteilung erfolgt in – Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend erfassen, Mediengestaltungen verstehen und bewerten, Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten, Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen, eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten und Einfluss auf die Entwicklung der Medienlandschaft nehmen (ebd.).

Im Rahmen einer ausdifferenzierten Analyse untersuchen Gapski (2001, 2006) und Groeben (2002, 2004) das Konzept der Medienkompetenz. Eine synoptische Darstellung der bis 2004 beschriebenen Teilkomponenten von Medienkompetenz (vgl. u. a. Aufenanger, 1997; Baacke, 1998 sowie Tulodziecki, 1998) spiegelt sich in den von Groeben (2002) entwickelten sieben prozessualen Teilkomponenten als Dimensionen von Medienkompetenz wider (vgl. Tabelle 2.1).

2. Aktueller Forschungsstand

Tab. 2.1: Medienkompetenz – Synoptische Darstellung nach Gapski 2006, S. 17

Aufenanger (1997)	Baake (1998)	Tulodziecki (1998)	Groeben (2002)
1. Kognitive Dimension	1. Medienkunde	1. Bedingungen der Medienproduktion und -verarbeitung analysierend erfassen	1. Medienwissen / Medialitätsbewusstsein
2. Moralische Dimension	2. Medienkritik	2. Mediengestaltungen verstehen und bewerten 3. Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten	2. Medienbezogene Kritikfähigkeit
3. Handlungsdimension 4. Ästhetische Dimension 5. Affektive Dimension	3. Mediennutzung	4. Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen	3. Medienspezifische Rezeptionsmuster 4. Selektion / Kombination von Mediennutzung 5. Medienbezogene Genussfähigkeit
6. Soziale Dimension	4. Medien-gestaltung	5. Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten 6. Einfluss auf die Entwicklung der Medienlandschaft nehmen	6. Produktive Partizipationsmuster 7. Anschlusskommunikation

Nachfolgend werden zunächst die sieben Teilkomponenten nach Groeben (2004) zusammenfassend dargestellt. Als erste Teilkomponente, welche prozessual betrachtet, den Anfang repräsentiert, betrachtet Groeben das Medienwissen / Medialitätsbewusstsein. Gemäß seiner eigenen Begriffsdefinition bezeichnet das Medienwissen alle Aspekte, über welche Mediennutzerinnen und Nutzer im Kontext von „Medieninhalten und -strukturen, Produktions- und Rezeptionsprozessen“ verfügen sollten (ebd., S. 34 f.). Im Anschluss an diese Definition macht Groeben darauf aufmerksam, dass der normative Aspekt nicht final festgelegt werden kann. Aus diesem Grund schlägt er weitere Unterkategorien vor, welche den Themenbereich Medienwissen in folgende Teilaspekte aufgliedern lassen: „Wissen über wirtschaftliche, rechtliche und politische Rahmenbedingungen sowie über Medienwirkungen“ (ebd., S. 34 f.).

Als Medialitätsbewusstsein bezeichnet Groeben „das Gewährsein der Mediennutzerinnen und Nutzer, dass sie sich im Rahmen einer medialen Konstruktion, und nicht der alltäglichen Lebensrealität befinden“ (ebd.). Folgt man dieser Definition, bildet diese Teilkomponente das Fundament für die Entwicklung weiterer Teilkomponenten, da sie ein vertieftes Spektrum an Wissensstrukturen zu benötigen scheint und zugleich voraussetzt.

Die auf diese Komponente aufbauende zweite Komponente besteht in medienspezifischen Rezeptionsmustern. Ein wichtiger Zusammenhang mit der ersten Teilkomponente besteht nach Groeben in medienspezifischen Rezeptionsmustern, da die Verarbeitungsmuster dieser Teilkomponente mit einem höheren Medialitätsbewusstsein und Medienwissen einhergehen. Medienspezifische Rezeptionsmuster können von „technologisch-instrumentellen Fertigkeiten bis zu [...] komplexen Verarbeitungsschemata reichen“ (ebd., S. 35).

Die medienbezogene Genussfähigkeit ist als dritte Teilkomponente durch die „Aufnahme und Aufrechterhaltung“ der Medienrezeption aus motivationaler Perspektive gekennzeichnet (ebd., S. 36 f.). Die Abgrenzung zum Suchtverhalten hebt Groeben deshalb hervor, da die Ausdifferenzierung dieser Fähigkeit die klare Trennung zum Suchtverhalten voraussetzt.

Im Zusammenhang mit der vierten Teilkomponente sieht Groeben den Kern der ersten drei Konzeptualisierungen von Medienkompetenz, nämlich die medienbezogene Kritikfähigkeit. Die primäre Zielsetzung dieser Teilkomponente betrachtet Groeben als „kritische Analysefähigkeit“ und schlägt eine Aufteilung in und in Folge dessen eine Vernetzung „inhaltlicher“ und „formaler“ Aspekte vor. Nur auf dieser Grundlage sei Groebens Ansicht nach einer empirischen Ausarbeitung möglich (ebd., S. 37 f.). Als fünfte Teilkomponente fasst Groeben die Selektion und Kombination von Mediennutzung auf. Im Zusammenhang mit der Mediengesellschaft misst Groeben der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit der Individuen die Kompetenz bei „aus der Vielzahl der vorhandenen Medienangebote (...) adäquate Angebote auswählen zu können“ (ebd., S. 38). Fasst man die ausgewählten Medienangebote aus individueller Sicht zusammen, führt dies zur Kombination der Medienangebote und somit der Mediennutzung (ebd.).

Als vorletzte Teilkomponente beschreibt Groeben (produktive) Partizipationsmuster und geht dabei auf den Zusammenhang zwischen Produktion und Partizipation wie folgt ein: „Adäquate Mediennutzung hat mit aktiver Produktion zu tun“ (ebd., S. 38 f.). Als Beispiele führt Groeben die E-Mail-Kommunikation, die Kommunikation in Chats sowie die Erstellung von Homepages an.

Als siebte Komponente bezeichnet Groeben die Anschlusskommunikationen als eine Folge produktiver Partizipationsmuster. Im Zentrum dieser Komponente steht dabei „die Kommunikation über die Medienangebote und ihre Verarbeitung“ (ebd., S. 39 f.).

Einerseits bieten prozessuale Teilkomponenten als Dimensionen von Medienkompetenz eine linear-sukzessive, jedoch nicht als hierarchisierend einzustufende Erklärungsvariation im Kontext der Operationalisierbarkeit und Konzeptualisierung des Konstrukts, andererseits tendieren die jeweiligen Komponenten aufgrund ihrer breiten und in die Tiefe gehenden Definitionsebenen teilweise zur Unüberschaubarkeit der Komponenten. Sie sind aber vor allem deshalb so detailreich dargelegt, da sie eine kategorisierte Zusammenfassung diverser Konzeptualisierungen enthalten.

Eine weitere Zusammenfassung der Teilaspekte findet sich bei Gapski (erstmalig im Zusammenhang einer Synopse im Jahr 2001) im Zusammenhang mit der Enquete-Kommission (Internet und digitale Gesellschaft) des Deutschen Bundestages (2010). Demnach lässt sich der Versuch unternehmen, die Komplexität des Begriffes Medienkompetenz wie folgt beschreibbar zu machen:

1. Medienkundlich-reflexive Begriffsmerkmale, die sich auf das Wissen und die Kenntnisse über technische und wirtschaftliche Medienzusammenhänge sowie über die Konstruktionsbedingungen von Bedeutungen und Zeichensysteme beziehen.
2. Selbst-reflexive Begriffsmerkmale, die das Subjekt in seiner Beziehung zur medialen Umwelt thematisieren („Selbstbestimmung“, „Medienmündigkeit“).
3. Praktisch-instrumentelle Begriffsmerkmale beschreiben die konkrete „Anwendung“, „Handhabung“ und „Nutzung“ von Medien.
4. Kreativ-gestalterische Begriffsmerkmale gehen über die instrumentell-anwendenden Begriffsmerkmale hinaus, da sie die „kreative Produktion“, die „gestalterische Nutzung“ oder das „Sich-Ausdrücken“ mithilfe von Medien beschreiben.
5. Normative, sozial-reflexive Begriffsmerkmale beziehen sich auf ein werteorientiertes Handeln vor dem Hintergrund sozialer Verantwortlichkeit (ethisch-moralische Dimension) und politischer Handlungsfähigkeit (Partizipation, gesellschaftliche Teilhabe).

6. Affektive Begriffsmerkmale der Medienkompetenz beschreiben die kognitiv-emotionalen Dimensionen der Auseinandersetzung mit Medien und der individuellen Bewältigung von Medienwirkungen (beispielsweise ästhetischer Genuss oder Ablehnung) (Gapski, 2010, S. 1 f.).

Diese synoptischen Darstellungen fassen die jeweiligen Kompetenzebenen zusammen und zeigen gleichzeitig die Wichtigkeit einer fortwährend durchzuführenden empirischen Operationalisierung und Konzeptualisierung des Konstruktes von Medienkompetenz auf. Die Relevanz des Einbezugs der einschlägigen Entwicklungen ist stets zu berücksichtigenden, da Veränderungen auf dieser Grundlage in bestehende Konstrukte hineingearbeitet werden können. Angesichts dieses Umstandes erfolgt eine Weiterentwicklung der Medienkompetenz zunächst zur digitalen Medienkompetenz (Calmbach et al., 2016) und danach zur digitalen Souveränität (Aktionsrat Bildung, 2018), welche nachfolgend (siehe 2.3.2) genauer vorgestellt wird. Die Frage danach, ob der Prozess der Operationalisierung final abgeschlossen ist, lässt sich im Konsens beantworten. Eine fortwährend durchzuführende empirische Operationalisierung und Konzeptualisierung des Konstruktes Medienkompetenz ist vor allem deshalb wichtig, damit die einschlägigen Entwicklungen und Veränderungen stets Berücksichtigung finden können. Auf dieser Grundlage ist eine weitere empirische Ausarbeitung erforderlich (vgl. z. B. Groeben, 2004).

2.3.2 Medienkompetenz und digitale Souveränität

Aufgrund der Vielzahl der Definitionen sowie existierender Konstrukte (vgl. Abschnitt 2.3.1) sowie der fortwährenden inhaltlichen Weiterentwicklung von *Medienkompetenz* besteht in einschlägiger Literatur Einigkeit darüber, dass der Begriff /das Konstrukt gemäß aktuell verzeichneten Entwicklungen angepasst werden soll (Groeben, 2004, Aktionsrat Bildung, 2018). Auch Konstrukte wie digitale Medienkompetenz (Calmbach et al., 2016) und digitale Souveränität (Aktionsrat Bildung, 2018) werden im zeitlichen Verlauf um weitere Dimensionen erweitert und vertieft. Dies belegt die Einschränkung der finalen Operationalisierbarkeit des Konstruktes. Die Medienkompetenz ist ein sich je nach aktuellem Forschungsstand weiterentwickelndes, dynamisches und kein statisches

Konstrukt. Sie unterliegt aufgrund ihrer Multidimensionalität (Aktionsrat Bildung, 2018) Transformationsprozessen.

Eine angemessene, den Wissens- und Erfahrungsstand der Kinder und Jugendlichen anregende und bereichernde Lernsituationen zu schaffen, gehört zu den Aufgaben der Medienpädagogik (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2010) und spielt folglich bei der Förderung von Medienkompetenz eine zentrale Rolle. Der Wissens- und Erfahrungsstand verändert sich durch die Medienentwicklung und hat einen Einfluss auf die Kompetenzanforderungen an Kinder, Jugendliche und Erwachsene (ebd.). Dem Lernen mit und über (digitalen) Medien kommt deshalb dabei eine wesentliche Rolle zu. Calmbach et al., (2016) stellen Folgendes fest: „Jugendliche wissen um digitale Medienkompetenz als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe“ (ebd., S. 189). Sie erwerben die digitale Medienkompetenz „by-doing“ und erleben den Erwerbsprozess nicht als einen „Lernprozess“, sondern vielmehr als „ein kontinuierliches Hineinwachsen und Ausprobieren“ (ebd., S. 190) und lernen die Internetnutzung „automatisch“ (ebd., S. 191).

Unter digitaler Souveränität versteht der Aktionsrat Bildung (2018) „die Möglichkeit, digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen“ (ebd., S. 12).

Der Aktionsrat Bildung (2018) hebt die Wichtigkeit des digitalen Lernens hervor und stellt fest, dass sowohl die Lebenswelt von Lehrpersonen als auch die von Lernenden von digitalen Medien geprägt ist „in Folge sollten Lehrkräfte wie auch Lernende in die Lage versetzt werden, die Chancen der digitalen Transformation innerhalb der Schule selbstständig und eigenverantwortlich zu nutzen“ (ebd., S. 17). Digitale Souveränität lässt sich gemäß dieser Definition als eine Weiterentwicklung der Medienkompetenz verstehen. Als Vorstufe der digitalen Souveränität kann die digitale Medienkompetenz, welche nach Calmbach et al. (2016) mit dem Digitalisierungsgrad der Eltern einhergeht, betrachtet werden. Sie ersetzt in ihrer aktuellen Form nicht den Begriff Medienkompetenz, bringt ihn aber auf eine – die impliziten Erwartungen an die Medienkompetenz betreffende – höhere Niveaustufe. Nach dem Aktionsrat Bildung (2018) setzt die digitale Souveränität vor allem Selbstbestimmung voraus (ebd.).

2. Aktueller Forschungsstand

Demnach sollen „digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle“ genutzt werden und man sollte zudem in der Lage sein, „sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen“ (ebd.). Digital souveränes Handeln lässt sich auf zwei Ebenen betrachten:

- hinreichende Medienkompetenz der Person als individuelle Voraussetzung (Wissen über verschiedene Medien, erforderliche Sicherheitsaspekte sowie potenzielle Gefahren) und
- Bereitstellung entsprechender Technologien und Produkte (Aktionsrat Bildung, 2018, S. 12).

„Bildung in einer digital vernetzten Welt erweitert heute Medienkompetenz um den Begriff der digitalen Souveränität.“ (Aktionsrat Bildung, 2018, S. 17).

Die nachfolgende Abbildung (Abb. 2.1) fasst erweiterte Kompetenzdimensionen von Medienkompetenz zusammen.

	Wissen	Kompetenz	Bildung
Technische Souveränität (passiv-rezeptive Kompetenz + aktiv gestaltende Kompetenz)	Kenntnisse über Hard-/Software: ■ Herstellung ■ Revision ■ etc.	■ Computernutzung ■ Computerprogrammierung ■ Weiterentwicklung der technischen Mittel	digitales Wissen und Kompetenz als Voraussetzung für digitale Souveränität
			→
Ethisch-reflexive Souveränität (zulässige/unzulässige Rezeption und Produktion)	Geschichte, Theorie und Implikationen von (digitaler) Information und Kommunikation	■ Hinterfragen von Quellen, „falschen“ Tatsachen ■ Unterscheidung von Fakten und Meinungen ■ verantwortungsvolle Formulierung und Platzierung eigener Beiträge	persönliche Souveränität als individuell und gesellschaftlich verantwortungsvoller Umgang mit der Rezeption, Erstellung und Umsetzung von digitaler Information und Kommunikation

Abb. 2.1 Wissen, Kompetenz und Bildung für digitale Souveränität (Aktionsrat Bildung 2018, S. 18)

Begrifflichkeiten wie technische und ethisch-reflexive Souveränität erweitern das Konstrukt der klassischen Medienkompetenzdefinitionen (vgl. Aufenanger, 1997; Baacke, 1998; Groeben, 2002) um die Souveränität.

2.3.3 Medienkompetenz und Kompetenzorientierung

Der Erwerb von Medienkompetenz wird begünstigt, indem „Handlungsorientierung“, „Situationsorientierung“, „Bedürfnisorientierung“, „Erfahrungsorientierung“, „Entwicklungs- und Kompetenzorientierung“ zur Anwendung kommen (Tulodziecki et al., 2010, S. 66-67). Dies begründen Tulodziecki et al. (2010) damit, dass der Erwerb von Medienkompetenz und damit verbunden die Art und Weise, Medien zu nutzen, von den jeweiligen Erfahrungen und Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen abhängen (ebd.). Tulodziecki et al. (2010) schlagen unter anderem die Kompetenzorientierung im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Medienkompetenz vor und definieren sie wie folgt: „Kompetenzorientierung besagt, dass für medienpädagogische Prozesse Medienkompetenz als generelles Vermögen des Menschen, in Medienzusammenhängen sinngerecht zu handeln, vorausgesetzt wird und es gleichzeitig um eine Förderung entsprechender Fähigkeiten und Bereitschaften geht“ (ebd., S. 67).

Diese Definition beschreibt eine Verflechtung mehrerer Teilbereiche, denn es werden ein *sinngerechtes Handeln* sowie *entsprechende Fähigkeiten und Bereitschaften* als eine Zielvorstellung aufgegriffen, welche der Medienkompetenz als Fundament zugrunde gelegt wird. Dies meint explizit, dass mehrere Komponenten den Erwerb der Medienkompetenz beeinflussen (können). Auf dieser Grundlage lässt sich schlussfolgern, dass die Medienkompetenz keine isoliert existierende Kompetenz ist, sondern vielmehr in Wechselwirkung mit anderen Entwicklungsbereichen steht. Diese Definition lässt demnach folgende Schlussfolgerung zu: Bereiche aus der Entwicklungspsychologie lassen sich mit der Medienkompetenz verknüpfen. Nicht alle möglichen Kompetenzen können in diesem Zusammenhang dargestellt werden. Es wird exemplarisch auf die Wichtigkeit der Stufentheorie der Perspektivenübernahme nach Salman (1980) eingegangen, um die Wichtigkeit dieser konzeptionellen Überlegung im Kontext von Medienkompetenz

hervorzuheben. Ein minimaler Ausschnitt aus der neurologischen Perspektive ermöglicht einen kleinen Einblick in Veränderungen im Gehirn während der Pubertät als Ergänzung. Kompetenzen können unterschiedlichen Bereichen wie z. B. Sozialkompetenz, kognitive Kompetenz, sprachliche Kompetenz (vgl. Pöppel, Bullinger, Härtel & Aschoff, 1994) oder in Fach-, Sozial-, und Methodenkompetenzen zugeordnet werden und beispielsweise um die „fachliche, fremdsprachliche, individuelle, moralische, operative und pädagogische Kompetenz“ erweitert werden (Rathmayr, 2007, S. 414).

Motivationale und emotionale Kompetenzen haben wesentliche Auswirkungen auf menschliche Bewertungsprozesse und stellen einen Teilaspekt von sozialen und kognitiven Kompetenzen – also im Zusammenhang mit der Kompetenzerweiterung dar (Asendorpf, 1994; Weinert, 2001). Demnach müssen bereits bestimmte Kompetenzen erworben worden sein, damit vorhandene oder neu zu erwerbende Kompetenzen (weiter-)entwickelt werden können (vgl. Gering, Zimbardo & Graf, 2008).

Selman (1980) begründet seine Theorie damit, dass es für die Übernahme des Blickwinkels einer anderen Person sowie für die Fähigkeit, über einen Sachverhalt aus der Sicht eines anderen nachzudenken, der Entwicklung der Perspektivenübernahme bedarf und stellt diese in vier Phasen dar (Tabelle 2.2; Selman, 1980 zit. nach Siegler et al., 2016, S. 328 f.).

Tab. 2.2: Phasen der Perspektivenübernahme nach Selman 1980

Phase	Alter	Komplexe und abstrakte Phasen der Perspektivenübernahme
I	6 - 8 Jahre	Kinder bemerken, dass andere eine Perspektive einnehmen können, die von der eigenen Perspektive abweicht. Sie führen diese andere Perspektive aber darauf zurück, dass die andere Person nicht über dieselbe Information wie sie selbst verfügt.
II	8 - 10 Jahre	Kinder erkennen nicht nur, dass andere eine andere Perspektive einnehmen können, sondern sind auch in der Lage, über die Perspektive der anderen Person nachzudenken.
III	10 - 12 Jahre	Kinder können systematisch ihre eigene Perspektive mit der von anderen Menschen vergleichen. Sie können zudem die Perspektive einer dritten Person einnehmen und aus dieser die beiden Sichtweisen der beiden Personen bewerten.
IV	ab 12 Jahre	Jugendliche versuchen die Perspektive einer anderen Person zu verstehen, indem sie diese mit einer „Generalisierung anderer Perspektiven“ vergleichen, um einschätzen zu können, ob die Sichtweise der anderen Person mit der Perspektive vieler Menschen aus ihrem sozialen Umfeld übereinstimmt.

Die letzten drei Phasen treffen altersbedingt auf die Studienteilnehmer zu (siehe hierzu Kapitel 4). Demnach können Kinder und angehende Jugendliche die Perspektive anderer einnehmen und über diese nachdenken (vgl. Phase II), wenn es beispielsweise

- um das Hochladen eigener Bilder auf fremden Seiten geht, sie können ihre eigene Perspektive mit anderen Perspektiven vergleichen und bewerten (vgl. Phase III),
- um das auf fehlende finanzielle Ressourcen beim Erwerb von urheberrechtlich geschützter Musik (oder Filme etc.) und dem damit einhergehenden illegalen Herunterladen von Musik etc. handelt und sie schließlich eine Überprüfung von Übereinstimmungen der Perspektiven aus ihrem sozialen Umfeld vornehmen (vgl. Phase IV) und
- um Beleidigungen, Beschimpfungen, Bloßstellungen im digitalen Kontext – also um Cybermobbing handelt.

Im Zusammenhang mit dem Erwerb der Medienkompetenz ist neben allen genannten Orientierungen die Erfahrungsorientierung besonders wichtig, denn Kindern und Jugendlichen sollen „neue inhaltliche und mediale Erfahrungen ermöglicht werden“ (Tulodziecki et al., S. 67). Die Wichtigkeit erfahrungsabhängiger Prozesse muss deshalb näher betrachtet werden. Erfahrungsabhängige Prozesse kommen zustande, indem das Gehirn durch idiosynkratische Erfahrungen geformt wird (Siegler et al., 2016). In Anlehnung an Greenough (1992), der diesen Prozess als erfahrungsabhängige Plastizität (Greenough 1992 zit. nach Siegler et al., 2016) bezeichnet, definieren Siegler et al. den Veränderungsprozess im Gehirn wie folgt: „Nervenverbindungen werden im Verlauf des Lebens als Funktion der individuellen Erfahrungen hergestellt und neu organisiert“ (ebd., S. 102). Warum ist dieser Informationsgehalt im Kontext dieses Kapitels von Bedeutung? Aufgrund der Tatsache, dass in der Pubertät „explosionsartige Veränderungen“ (Siegler et al., 2016, S. 100) im Gehirn stattfinden und „die weiße Cortexsubstanz bereits von der Kindheit an bis weit ins Erwachsenenalter stetig zunimmt, setzt bei der grauen Substanz ein dramatischer Anstieg im 11. oder 12. Lebensjahr ein (Giedd et al., 1999; Gogtay et al., 2004 zit. nach Siegler et al., 2016). Dieser Zuwachs an grauer Substanz erfolgt rasch und erreicht etwa in der Pubertät seinen Höhepunkt; danach fällt er mit zunehmender Umwandlung eines Teils der grauen Substanz in weiße ab. Der zuletzt reifende Bereich des Cortex ist der dorsolaterale präfrontale Cortex, der für die Steuerung der Aufmerksamkeit, die Impulskontrolle, das Voraussehen von Konsequenzen, das Setzen von Prioritäten und andere exekutive Funktionen entscheidend ist“ (Siegler et al., 2016, S. 100).

Die Entwicklungsphase, auf welche im Rahmen dieser Theorie im Besonderen eingegangen wurde, entspricht der Zielgruppe. Aus diesem Grund erscheint es wichtig, im Rahmen eines neurologischen Exkurses auf die Veränderungen im Gehirn während der Pubertät einzugehen. Insbesondere die Funktionen des dorsolateralen präfrontalen Cortex' enthalten zentrale Fähigkeiten, welche durchaus in Wechselwirkung mit dem Erwerb der Medienkompetenz stehen und als Fundament für eine intensivere Entwicklung der Medienkompetenz betrachtet werden sollten. Diese Vertiefung dient des Weiteren der Ausdifferenzierung kognitiver Fähigkeiten als einen Teil von Medienkompetenz (vgl. Aufenanger, 1997; Baacke, 1998; Tulodziecki, 1998; Groeben, 2002). Tulodziecki et al.

(2010) schlagen die Kompetenzorientierung im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Medienkompetenz vor und definieren sie wie folgt: „Kompetenzorientierung besagt, dass für medienpädagogische Prozesse Medienkompetenz als generelles Vermögen des Menschen, in Medienzusammenhängen sinngerecht zu handeln, vorausgesetzt wird und es gleichzeitig um eine Förderung entsprechender Fähigkeiten und Bereitschaften geht“ (ebd., S. 67).

2.3.4 Ansatz der strukturalen Medienbildung

Die Medienbildung wird in der Literatur auf zwei gegensätzlichen Ebenen beschrieben. Während beispielsweise Tulodziecki et al. (2010) eine schulische Medienbildung annehmen, unterscheidet sich die Annahme von Jörissen (2014) dahingehend, dass es sich bei der Medienbildung um ein bildungstheoretisches Konstrukt handele. Diese Gegenüberstellung lässt sich durch folgendes Zitat besonders deutlich nachvollziehen:

Der Ausdruck Medienbildung wird im medienpädagogischen Diskurs bisweilen verwendet, um Ergebnisse individueller Lernprozesse bzw. medienpädagogischer Organisation medienbezogenen Lernens zu bezeichnen. Medienbildung wird so in die Nähe des etablierten Konzepts der Medienkompetenz gestellt, indem es, wie beim Begriff der „Medienbildung“, als Zielpunkt einer modernisierten Medienerziehung gesetzt oder vereinzelt auch als Weiterentwicklung von Medienkompetenz vorgeschlagen wird (ebd., S. 98).

Jörissen geht im gleichen Zusammenhang von einer „Homologisierung“ (ebd.) aus und hebt hervor, dass eine Unterscheidung zwischen einer medienpädagogischen vs. bildungstheoretischen Differenzierung erforderlich scheine (ebd.). Die genaue Betrachtung dieser voneinander abweichenden Grundverständnisse der Begrifflichkeit *Medienbildung* ist deshalb wichtig, da der Begriff Medienbildung im Zusammenhang mit dieser Arbeit nicht nur das Thema eingrenzt (siehe Titel dieser Arbeit), sondern eine besondere Relevanz im medienpädagogischen Kontext aufweist. Wenngleich das Auswertungsverfahren für die vorliegende empirische Studie auf dem Kompetenz-Standard-Modell in der Medienbildung nach Tulodziecki et al. (2010) basiert (siehe Abschnitt 2.3.5), ist die Skizzierung des Ansatzes der strukturalen Medienbildung von Bedeutung.

Eine bildungstheoretische Charakterisierung nach Jörissen (2011, 2014) von Bildung, welche in „Diskurszusammenhängen fest etabliert ist“ (ebd., S. 211) fasst Jörissen wie folgt zusammen:

- „Bildung“ als standardisier- und evaluierbarer Output des Bildungswesens
- „Bildung“ als erzielbares Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse (Qualifikation, Kompetenz, „Gebildetheit“ etc.
- „Bildung“ als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (ebd.).

Jörissen intendiert mit dieser Zusammenfassung eine zielführende Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Medienbildung auf bildungstheoretischer Ebene. Im Gegensatz dazu hat sich die schulisch orientierte Medienbildung etabliert.

2.3.5 Das Kompetenz-Standard-Modell in der Medienbildung

Nachdem in den beiden vorausgegangenen Unterkapiteln (2.3.1 und 2.3.2) die Bandbreite der in der Literatur verwendeten Definitionen von *Medienkompetenz* skizziert wurde, wird nachfolgend auf den Ansatz der strukturalen Medienbildung eingegangen. Im Kontext dieser Arbeit ist dieser Ansatz relevant, da er eine konträre Perspektive im Vergleich zum Kompetenz-Standard-Modell in der Medienbildung nach Tulodziecki et al., (2010) einnimmt. Interessant ist diese Gegenüberstellung, weil in beiden Modellen /Ansätzen der gleiche Terminus verwendet wird, obwohl Unterschiedliches gemeint ist.

Ein Kompetenzmodell umfasst nach Rathmayr (2007) Bereiche bzw. Domänen im Zusammenhang mit der zu messenden Kompetenz und kann zur „deskriptiven und analytischen Betrachtung des jeweiligen Bereiches“ herangezogen werden. Anhand eines Kompetenzmodells kann demnach eine „domänenspezifische und evidenzbasierte Entwicklung von Kompetenzen“ verzeichnet werden (ebd., S. 415). Tulodziecki et al. (2010) haben für die schulische Umsetzung der Medienbildung ein Kompetenz-Standard-Modell entwickelt. Die Entwicklung von Bildungsstandards für unterschiedliche Fächer wie Deutsch, Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften hat Tulodziecki dabei als einen motivierenden Anlass herangezogen, auch für fächerübergreifende Bereiche - wie etwa der

Medienbildung - Standards zu entwickeln. Tulodziecki unterscheidet in dem von ihm entwickelten und vorgeschlagenen Modell fünf Kompetenzbereiche, welchen unterschiedliche Kompetenzerwartungen, Niveaudifferenzierungen und Kompetenzaspekte auf insgesamt drei Niveaus (Niveau I: die Kompetenzerwartungen sind am Ende der vierten Jahrgangsstufe orientiert; Niveau II: die Kompetenzerwartungen sind am Ende der sechsten Jahrgangsstufe orientiert; Niveau III: die Kompetenzerwartungen sind am Ende der Sekundarstufe I orientiert) zugeordnet werden können. Unter einer Niveaudifferenzierung im Zusammenhang mit dem Kompetenz-Standard-Modell für die Medienbildung versteht Tulodziecki „Entwicklungsaspekte und Entwicklungsniveaus bezüglich der affektiv-motivationalen, der intellektuellen und der sozial-moralischen Dimension von Medienkompetenz“ (Tulodziecki et al. 2010, S. 368; vgl. hierzu auch Aufenanger, 1998). Die Standards sind so formuliert, dass sowohl die umzusetzende Aufgabe als auch deren Überprüfung möglich ist. Diese werden nachfolgend näher dargestellt, denn es handelt sich im Zusammenhang mit der Auswertung der vorliegenden Evaluationsstudie um eine in Anlehnung an dieses Modell generierte Auswertungsmethode.

2. Aktueller Forschungsstand

Tab. 2.3: Kompetenz-Standard-Modell nach Tulodziecki et al. (2010)

Kompetenzbereiche	Kompetenzerwartungen	Kompetenzaspekte
Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Situationsangemessen und begründet auswählen und nutzen verschiedener Medienangebote	Information, Lernen, Unterhaltung und Spiel, Austausch und Kooperation und Analyse und Simulation
Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen	Sachgemäße Handhabung mit einhergehender sozialer Verantwortung	Bilder /Fotos, Printmedien, Hörbeiträge, Videobeiträge und interaktive Beiträge
Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Medienangebote und eigene Medienbeiträge analytisch erfassen und Kriterien bewerten können	Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Gestaltungsformen, Ablaufstrukturen und Gestaltungsarten
Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Medieneinflüsse im Hinblick auf soziale Zusammenhänge und Folgen bewerten können	Emotionen, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Werteorientierungen und soziale Zusammenhänge
Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung	Rechtliche, gesellschaftliche und personale Bedingungen in Orientierung am Wünschenswerten beurteilen Einflussmöglichkeiten beim eigenen Medienhandeln wahrnehmen können	Technische Bedingungen, ökonomische Bedingungen, rechtliche Bedingungen, personale und andere institutionelle Bedingungen und politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen

Die Tabelle (Tab. 2.3) zeigt die fünf Kompetenzbereiche mit den jeweiligen Kompetenzerwartungen und Kompetenzaspekten im Überblick. Tulodziecki et al. (2010) heben hervor, dass die genannten Bereiche „als aufeinander bezogene - und nicht voneinander getrennte - Felder der Medienbildung zu verstehen sind und machen darauf aufmerksam, dass bei der Umsetzung dieser Bereiche „das Prinzip der Handlungsorientierung“ zur Geltung kommen soll (ebd., S. 185). In den ursprünglichen Überlegungen zum Konzept der Medienkompetenz (ebd., S. 180 f.) nehmen Tulodziecki et al. eine Strukturierung vor, in welcher die ersten beiden Kompetenzbereiche als „Handlungszusammenhänge“ und die drei darauffolgenden Bereiche als „Inhaltsbereiche“ bezeichnet werden (ebd., S. 187). Dies hat den Hintergrund, dass mittels dieser Ausdifferenzierung im Kompetenz-Standard-Modell Niveaudifferenzierungen festgelegt werden können. Demnach stehen die Handlungszusammenhänge „Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote“ und „Gestaltung und Verbreitung eigener

Medienbeiträge“ sowohl miteinander in Wechselbeziehung als auch mit den Inhaltsbereichen „Möglichkeiten der Mediengestaltung“, „Medieneinflüsse“ und „Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“. Während die letztgenannten drei Inhaltsbereiche nach Tulodziecki et al. (2010) Elemente der Kommunikation wiedergeben, stehen auch diese in Wechselbeziehung zueinander und zu den erstgenannten Handlungszusammenhängen, welche wiederum von einer „Analyse, Kritik und Einflussnahme“ durch die Handlungszusammenhänge gekennzeichnet werden (ebd., S. 180 f.). Das Prinzip der Handlungsorientierung soll - wie bereits erwähnt - bei der Umsetzung als verbindendes Prinzip fungieren und weitere Prinzipien wie „Situations-, Bedürfnis-, Erfahrungs-, Entwicklungs-, Kommunikations- und Kompetenzorientierung“ (ebd.) zusammenführen.

2.4 Empirische Befunde zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

Unterschiedliche Studien ermöglichen einen Einblick in die Befundlage vor allem zu deskriptiver (kindlicher und jugendlicher) Medien- und Internetnutzung auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen. Einschränkend muss hier berücksichtigt werden, dass es sich im Zusammenhang mit den existierenden Studien vergleichsweise seltener um repräsentative Wirkungsstudien handelt, die über den Zuwachs der (digitalen) Medienkompetenz /den nachweislichen Erwerb von (digitaler) Medienkompetenz berichten. Im selben Zusammenhang ist festzustellen, dass kompetenzorientierte Wirkungsstudien, welchen ein normiertes, den Anforderungen der Testgütekriterien gerecht werdendes Auswertungsmodell zugrunde gelegt wurde, im Kontext von vielen Studien nicht Teil des Studiendesigns darstellt.

Dieser Abschnitt soll vielmehr dazu dienen, die Erkenntnisse aus der Medienforschung zum Medienkonsum, zur Medienrezeption und Mediennutzung Studien zunächst aus dem deutschen (vgl. Unterkapitel 2.4.1 u. 2.4.2) sowie angelsächsischen Raum (vgl. Unterkapitel 2.4.3) aufzuzeigen. Sie ermöglichen eine Einschätzung zu Wirkungen von Internet und digitalen Medien auf Kinder und Jugendliche. Der Schwerpunkt dieses Unterkapitels besteht deshalb darin, empirische Befunde zur kindlichen wie jugendlichen Mediennutzung

basierend auf in der Tabelle 2.4 genannten repräsentativen Studien aufzuzeigen. Hierfür werden einschlägige Auszüge (exemplarisch) aus diversen Studienergebnissen näher betrachtet. Dabei lassen sich thematische Schwerpunkte unter besonderer Berücksichtigung der vom Kommissariat für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz (K 105) des Münchener Polizeipräsidiums konzipierten Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ zusammenfassen.

Der bewusste Umgang mit Social Media stellt einen wichtigen Schwerpunkt innerhalb dieses Unterkapitels dar, auf welchen nachfolgend eingegangen wird. Ein im Zuge der digitalen Expansion kontinuierlich an Bedeutung gewinnendes Forschungsfeld ist die mediale Bildung zum Umgang mit sozialen Netzwerken. Dies gilt insbesondere für den bewussten Umgang mit Social Media und damit verwandte weitere Aspekte, die nicht nur im Zentrum des evaluierten Programms stehen, sondern generell als Forschungsfeld im Kontext medialer Bildung kontinuierlich an Bedeutung gewinnen. Im Grunde auf Konzepten der allgemeinen Medienkompetenz aufbauend (Gordon et al., 2020; Schreurs & Vandenbosch, 2020; Yeh & Swinehart, 2020) nimmt der Umgang mit sozialen Netzwerken aufgrund der kommunikativen Ausrichtung der Plattformen eine Sonderstellung im Gesamtkonstrukt der Medienbildung ein (Festl, 2020). Aus diesem Grund unterscheidet sich die Präsentation von Nachrichteninhalten in sozialen Netzwerken von denjenigen in anderen Medien. Um adäquate Methoden zur Vermittlung relevanter medialer Kompetenzen bei sozialen Netzwerken zu entwickeln, ist es grundsätzlich notwendig, die Besonderheiten digitaler Medien zu bedenken (Gordon et al, 2020; Schreurs & Vandenbosch, 2020). Aus der interaktiven Anlage sozialer Netzwerke ergibt sich die gesteigerte Relevanz diverser weiterer Aspekte wie Cyberbullying oder politische Radikalisierung, die in der zwischenmenschlichen Kommunikation stattfinden können (Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2022).

Im Folgenden werden auf der Grundlage diverser einschlägiger Studien empirische Befunde (im Kontext mit dieser Arbeit relevante Aufgaben- und Fragestellungen in Themenschwerpunkten zusammengefasst) vorgestellt. Die für die Erstellung des empirischen Bezugsrahmens herangezogenen Studien werden in Tabelle 2.4 überblicksartig vorgestellt.

Tab. 2.4: Überblick über aktuelle Studien

Studienbezeichnung	Berichtserstattungs-thema /Institut	Studienzyklus / Erscheinungsjahr	Untersuchte Altersgruppe
BITKOM-Studie (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.)	Jung und vernetzt – Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt /Digitalverband Bitkom	voraussichtlich im Zwei-Jahres-Rhythmus 2017	6- bis 18-Jährige
DCMS Department for Digital, Culture, Media & Sport	Kinder, Jugendliche und Erwachsene – Online Media Literacy Strategy	2021	unter 25-Jährige und deren Eltern
DIVSI U25-Studie Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet	Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt / Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet	voraussichtlich im Vier-Jahres-Rhythmus (erstmals) 2014 /2018	9- bis 24-Jährige
JIM-Studie (Jugend, Information, Medien)	Basisuntersuchung zum Medienumgang /Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest	seit 1998 als jährliche Standortbestimmung 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021	12- bis 19-Jährige
KIM-Studie (Kindheit, Internet, Medien)	Basisuntersuchung zum Medienumgang /Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest	seit 1999 (seit 2006 im zwei-jährigen Rhythmus) 2016; 2018; 2020;	6- bis 13-Jährige
Ofcom	Office of Communications	seit 2014	8- bis 15-Jährige
Shell-Jugendstudie	Sichtweisen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen	seit 1955 im Vier-Jahres-Rhythmus /2015	12- bis 25-Jährige

Zahlreiche weitere Studien wie z. B. die Sinus-Milieu-Studie (2016), die ARD-ZDF Online Studie (2018) oder die ICILS-Studie (International Computer and Information Literacy Study 2018, gemessen wurden die computer- und internetbezogenen Kompetenzen der achten Jahrgangsstufen) liefern Befunde zum Themenkomplex der Mediennutzung von

Jugendlichen ab 14 Jahren. Sie finden in diesem Kapitel beschränkt Berücksichtigung, da die untersuchten Altersgruppen die für diese Evaluation herangezogene Stichprobe (5. Jahrgangsstufe, 9- bis 13-Jährige, s. Tabelle 4.1 dieser Arbeit) nicht einbeziehen. Um eine approximative Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, werden Studien herangezogen, welche Kinder und Jugendliche bis 14 Jahre untersuchen.

Ein weiterer Schwerpunkt dieses Abschnittes besteht darin, näher betrachtete Ergebnisse herangezogener Befunde im Kontext des Kompetenz-Standard-Modells nach Tulodziecki et al. (2010) einzuordnen (siehe 2.4.4 dieser Arbeit).

2.4.1 Mediennutzung im Kontext demografischer Merkmale

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Mediennutzung (allgemein wie spezifisch) bereits im Kindesalter beginnt /erfolgt. Nachfolgende Abbildung (Abb. 2.2) zeigt die Internetnutzung von 6- bis 18-Jährigen. Ein Anteil von 94 Prozent der 10- bis 11-Jährigen (entspricht dem Durchschnittsalter der Stichprobe der vorliegenden Evaluationsstudie) nutzt zumindest gelegentlich das Internet.

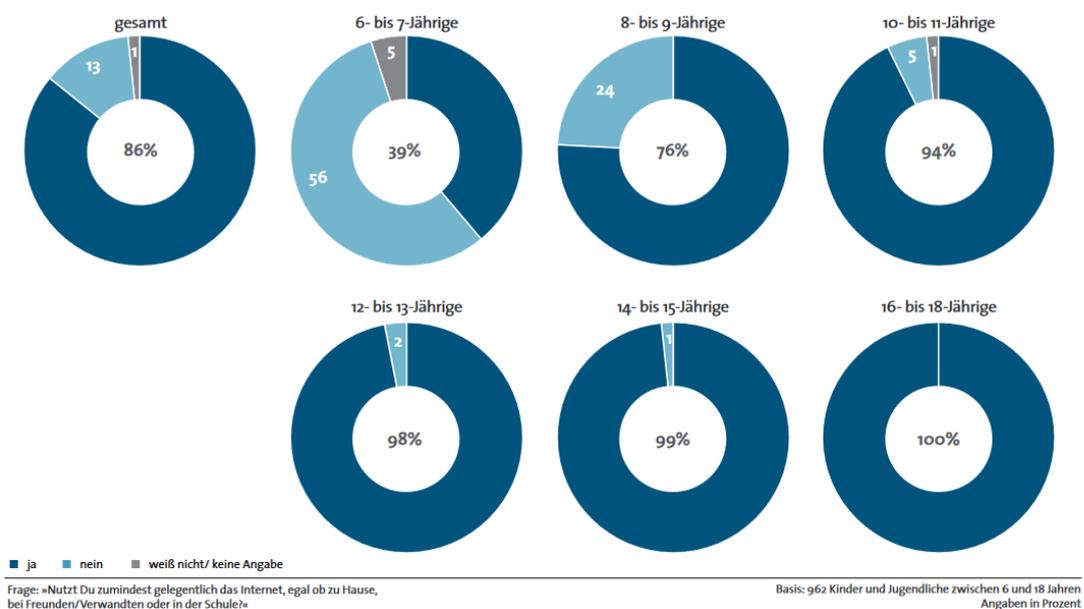


Abb. 2.2 Internetnutzung nach Altersgruppen (BITKOM-Studie, 2017, S. 56).

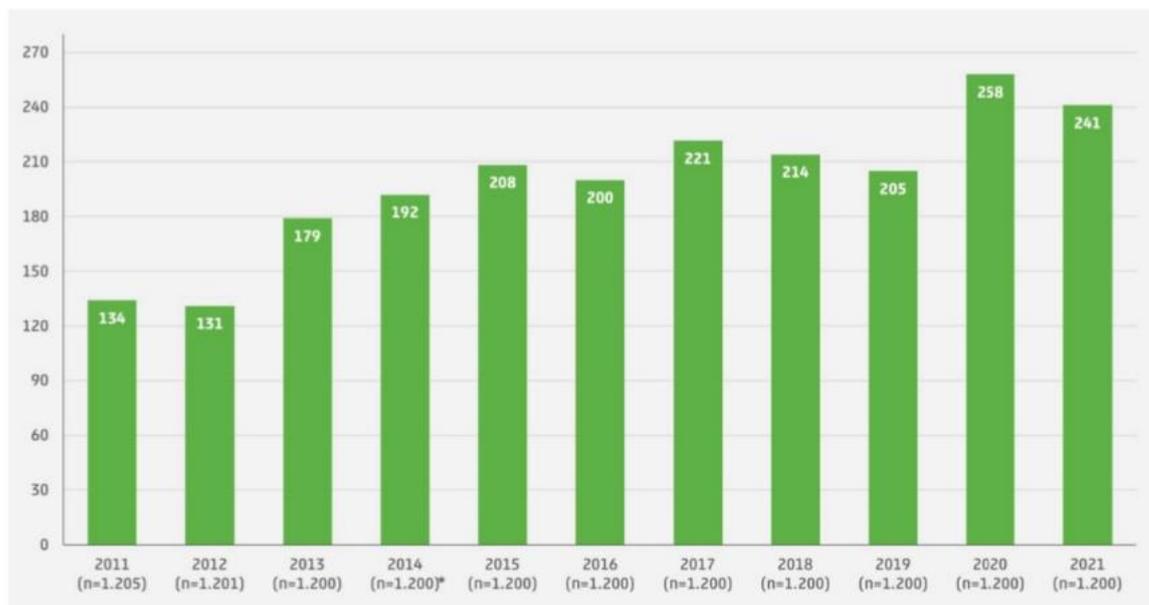
2. Aktueller Forschungsstand

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (MPFS, 2016) lässt sich feststellen, dass die Themeninteressen der 6- bis 13-Jährigen in den Bereichen *Handy /Smartphone* (sehr interessiert und interessiert bei 68 Prozent); *Internet /Computer /Laptop* (sehr interessiert und interessiert bei 66 Prozent) und *Computer-, /Konsolen- /Onlinespiele* (sehr interessiert und interessiert bei 66 Prozent) relativ hoch einzustufen sind. Zwei Drittel aller 6- bis 13-Jährigen zeigen in dem thematisch relevanten Bereich der Medien (in engerem Sinn) Interesse. (vgl. MPFS, 2016, S. 6).

Eine Übersicht über die tägliche Onlinenutzung liefert die JIM-Studie (MPFS, 2021) in der Abbildung 2.3.

Entwicklung tägliche Onlinenutzung 2011–2021

– Montag bis Freitag, Selbsteinschätzung in Minuten –



Quelle: JIM 2011 – JIM 2021, Angaben in Minuten, *Änderung der Fragestellung, Basis: alle Befragten

Abb. 2.3 Übersicht über tägliche Onlinenutzung von 2011 – 2021 (JIM-Studie, MPFS, 2021, S. 33).

Gemäß den Daten der JIM-Studie (2021) sind Jugendliche täglich durchschnittlich vier Stunden online. In den letzten zehn Jahren hat sich die Onlinenutzung nahezu verzehnfacht,

2. Aktueller Forschungsstand

was für eine deutliche Zunahme der Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten spricht.

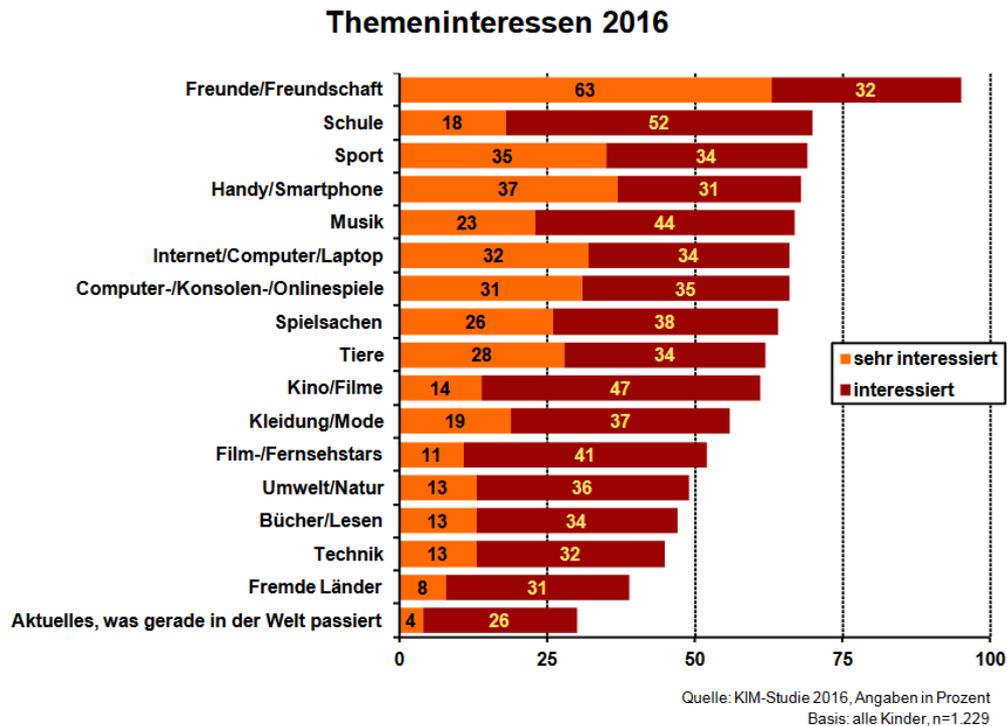


Abb. 2.4 Themeninteressen 2016 (KIM-Studie, MPFS, 2016, S. 6).

Die KIM-Studie (MPFS; 2016) kommt vor sechs Jahren zu dem Ergebnis, dass insgesamt zwei Drittel (68 Prozent) der befragten Kinder interessiert bzw. sehr am Handy /Smartphone interessiert sind. Ein ähnliches Verhältnis lässt sich bei dem Interesse bezüglich Internet /Computer /Laptop (64 Prozent) und bei Computer-, /Konsolen- /Onlinespielen (66 Prozent) feststellen. Im Jahr 2020 kommt der MPFS im Zusammenhang mit der KIM-Studie zu einem ähnlichen Ergebnis. Die Themeninteressen bezüglich der digitalen Medien hat sich bei dem Handy /Smartphone auf 71 Prozent leicht erhöht. Im Zusammenhang mit dem Internet /Computer /Laptop bleibt das Interesse auf ähnlichem Niveau (65 Prozent) und im Zusammenhang mit Computer-, /Konsolen- /Onlinespielen lässt sich eine leichte Abnahme feststellen (61 Prozent).

2.4.1.1 Differenzen im Kontext von Bildung

Den Ergebnissen der DIVSI U25-Studie (2014) zufolge sind die Internetkompetenzen aus Sicht der 9- bis 13-jährigen Befragten „Wie gut sind deine Internet-Kompetenzen?“ wie folgt angegeben worden. Während 4 Prozent der Befragten mit einer einfachen Bildung angaben, sehr gute Internetkompetenzen zu haben, gaben 24 Prozent an, gute Kompetenzen zu haben. Bei den Befragten mit einer mittleren Bildung waren kaum Unterschiede zu verzeichnen. Demnach gaben 5 Prozent an, sehr gute und weitere 25 Prozent gute Internetkompetenzen zu haben. Zu einem leichten Anstieg kam es bei den Teilnehmern mit einer höheren Bildung. Während 8 Prozent dieser Teilnehmer angaben, sehr gute Internetkompetenzen zu haben, gaben weitere 38 Prozent an, gute Kenntnisse zu haben (DIVSI U25-Studie 2014, S. 99). Die 18. Shell-Jugendstudie (2019) kommt zu dem Ergebnis, dass 70 Prozent der Jugendlichen täglich 3,7 Stunden im Internet verbringen. Es sind keine Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft feststellbar.

2.4.1.2 Differenzen im Kontext von Geschlecht

In diesem Unterkapitel werden geschlechtsspezifische mediennutzungsbezogene Differenzen wie Ähnlichkeiten exemplarisch dargestellt. „Eine dichotome Ordnung der Geschlechter galt lange Zeit als stabile und naturgegebene Angelegenheit und wurde vom Mainstream der Sozialwissenschaft nicht ernsthaft infrage gestellt“ (Luca und Aufenanger, 2007, S. 43). Seit der Entwicklung des Genderansatzes lässt sich diese Dichotomie nicht mehr in der ursprünglichen Form aufrechterhalten (vgl. geschlechterbewusste /geschlechtersensible Pädagogik; Gendermainstream). Unter Berücksichtigung Bourdieus Habitus Konzepts (1982) stellen Luca und Aufenanger fest, dass „[Geschlecht] als ein habituell angeeignetes, komplexes Ensemble von Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk- und Handlungspraxen“ zu betrachten sei (Luca und Aufenanger, 2007, S 44). „Geschlecht ist mehr als ein kognitives Bewusstseinsphänomen und ist nicht willkürlich individuell erzeugbar ist“ (ebd.). Den Ergebnissen der 17. Shell-Jugendstudie zufolge gibt es einen geringen geschlechtsspezifischen Unterschied in Bezug auf die wöchentliche Dauer der Internetnutzung (Albert, Hurrelmann, Quenzel & Schneekloth, 2015). Im Jahr 2015 betrug sie bei dem weiblichen Geschlecht 17,6 Stunden pro Woche und bei dem männlichen

2. Aktueller Forschungsstand

Geschlecht 19,2 Stunden. Den Ergebnissen der 18. Shell-Jugendstudie (2019) zufolge sind keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die zeitliche Internetnutzung (Selbsteinschätzung) zu verzeichnen (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2019).

Nachfolgende Abbildung (Abb. 2.5) zeigt, dass sich Mädchen und Jungen sehr geringfügig in den Erfahrungen /Ansichten bzgl. des Internets unterscheiden. Die Prozentpunkte schwanken zwischen 2 und 4 Prozent.

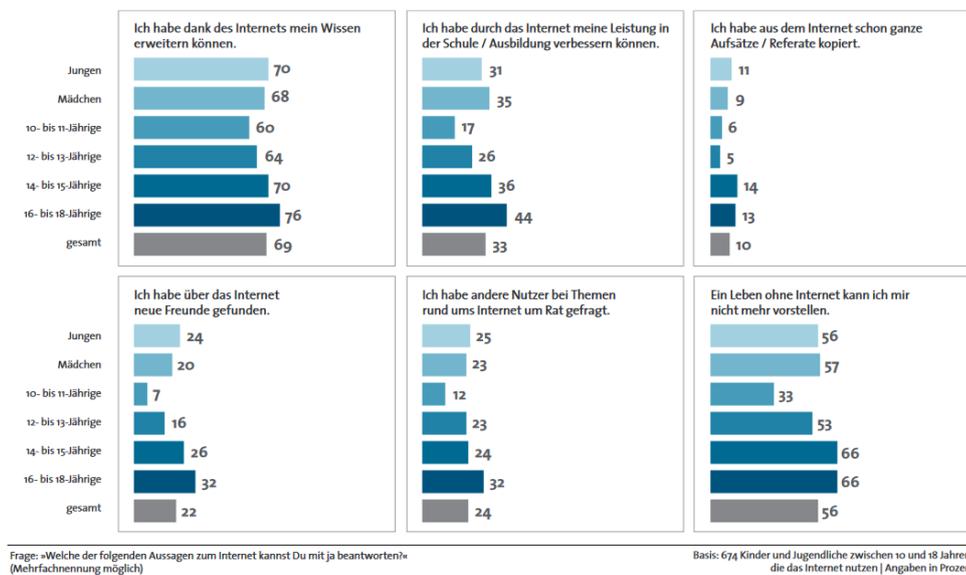


Abb. 2.5 Erfahrungen mit und Ansichten zum Internet (BITKOM-Studie, 2017, S. 65).

Mit Blick auf die Themeninteressen zwischen beiden Geschlechtern konnten sowohl im Zusammenhang mit der KIM-Studie (MPFS, 2016) als auch mit der JIM-Studie (MPFS, 2016). Den Ergebnissen der KIM-Studie zufolge lassen sich Unterschiede in den Bereichen Internet /Computer /Laptop und Computer-, /Konsolen- /Onlinespiele verzeichnen. Während bei dem erstgenannten Interessenbereich das Interesse der 6- bis 13-jährigen Jungen mit 38 Prozent deutlich über den Prozentangaben der Mädchen mit 38 Prozent liegt, handelt es sich bei dem letztgenannten Bereich um eine Verdopplung der prozentualen Angaben. Demnach interessieren sich 42 Prozent der Jungen sehr für Computer-, /Konsolen- /Onlinespiele, während 19 Prozent der Mädchen sehr interessiert sind. Sehr interessiert zeigen sich hingegen beide Geschlechter nahezu gleich im Umgang mit einem Handy /Smartphone - Mädchen 37 Prozent vs. Jungen 38 Prozent (MPFS, 2016, S. 7).

Luca und Aufenanger (2007) kommen im Zusammenhang mit der Studie zur geschlechtersensiblen Medienkompetenzförderung zu dem Schluss, dass insgesamt keine straken geschlechtsspezifischen Mediennutzungsunterschiede verzeichnet wurden (ebd., S. 84 ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl Differenzen als auch Ähnlichkeiten in der geschlechtsspezifischen Mediennutzung vorhanden sind. Diese empirische Konturierung soll den aktuellen Tendenzen aufzeigen. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit liegt das Hauptaugenmerk nicht primär auf Unterschieden oder Gemeinsamkeiten. Das Ziel dieser Maßnahme (siehe Abschnitt 3.2) besteht darin, dass die Maßnahme unabhängig von geschlechts- und bildungsspezifischen Unterschieden (voraussetzungsarm) für alle Schülerinnen und Schüler langfristig wirksam ist.

2.4.2 Wissen über Chancen und Risiken des Internets – reflektierter Umgang

In diesem Abschnitt werden Teilaspekte des breiten Spektrums „Wissen über Chancen und Risiken im Internet“ aufgezeigt. Die Teilabschnitte 2.4.2.1; 2.4.2.2; 2.4.2.3 lassen sich nicht immer in voneinander abgegrenzten Themenbereichen darstellen, da in den jeweiligen Studien z. B. Umgang mit sozialen Medien und Cybermobbing in einer Abbildung dargestellt werden. Im Zusammenhang mit der JIM-Studie (2016) wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Jugendliche dem Smartphone beimessen. Ob sie das Smartphone als „digitalen Stress“ oder als „Selbstbestimmung“ (MPFS, 2016, S. 52) einstufen, zeigt folgende Abbildung (Abb. 2.6):

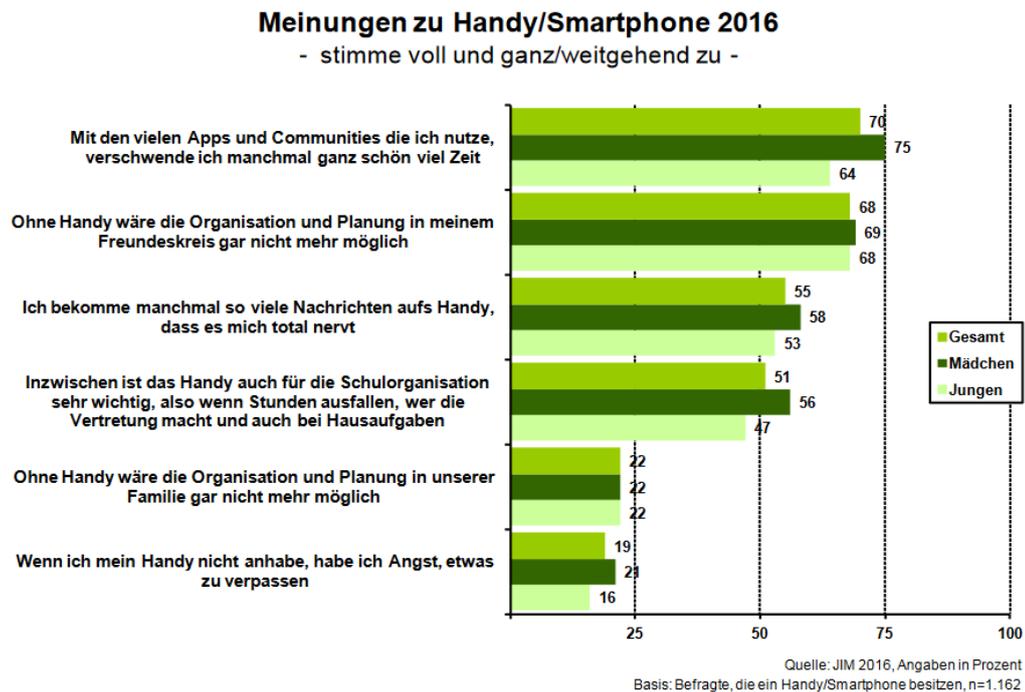


Abb. 2.6 Smartphone als digitaler Stress oder Selbstbestimmung (JIM-Studie 2016, MPFS, S. 52).

Während die Ergebnisse zum 1. Statement auf ein reflektiertes Mediennutzungsverhalten hinweisen, wird bei den Ergebnissen zum 2. Statement deutlich, dass das Smartphone für die Organisation im Freundeskreis wichtig erscheint.

Eine vertiefte Reflexion über mögliche Risiken (Risikowahrnehmung) der Internetnutzung aus jugendlicher Sicht bieten die Ergebnisse der DIVSI U25-Studie (2014). Diese müssen jedoch aufgrund der nicht primär mit der Altersgruppe dieser Evaluationsstudie zugrundeliegenden Schülerinnen und Schüler entsprechend eingeschränkt betrachtet werden.



Abb. 2.7 Risiken der Internetnutzung (DIVSI-U 25 Studie 2014, S. 108).

Der Abbildung 2.7 geht hervor, dass bei über der Hälfte der Teilnehmer (56 Prozent) und Teilnehmerinnen (61 Prozent) die größte Angst vor der Infizierung des PCs mit Schadstoffprogrammen besteht (56 Prozent /61 Prozent). Bei den beiden darauffolgenden Items „Beleidigungen oder Belästigungen im Internet“ und „Von anderen fertig gemacht werden“ gaben 35 Prozent /28 Prozent der Jungen und 44 Prozent /41 Prozent der Mädchen an, darin ein Risiko zu erkennen. Diese beiden Risiken könnten dem Themenbereich des Cybermobbings zugeordnet werden. Den nächsten zwei Items „Veröffentlichung von peinlichen oder intimen Posts oder Chats und „Fake-Profile“ stimmten 24 Prozent der Teilnehmer und 32 Prozent der Teilnehmerinnen zu. Diese beiden Items sind dem Bereich der Rufschädigung im Internet zuzuordnen. Das letzte Item „Stalking“ stimmten 21 Prozent der Teilnehmer und 34 Prozent der Teilnehmerinnen zu (DIVSI U25-Studie 2014, S. 108). Grundsätzlich ist im Zusammenhang mit der Risikowahrnehmung der DIVSI U25-Studie erkennen, dass mehr Teilnehmerinnen im Durchschnitt diesen Items zustimmten als

2. Aktueller Forschungsstand

Teilnehmer. Die Ergebnisse der KIM-Studie (MPFS, 2020) geben Aufschluss darüber, wie Kinder und Jugendliche das Internet einschätzen. Abb. 2.8 zeigt einen Vergleich zwischen den Jahren 2018 und 2020. Es scheint ein leichter Anstieg im Zusammenhang mit dem Begreifen, dass das Internet als Informationsplattform genutzt werden kann, gestiegen zu sein (von 51 Prozent auf 56 Prozent). Abnahmen sind in den Bereichen Anwendung (39 Prozent auf 32 Prozent), Kommunikation (35 Prozent auf 31 Prozent) und Allgemeines (29 Prozent auf 25 Prozent) zu verzeichnen. Das Bewusstsein über technische Zusammenhänge scheint leicht zugenommen zu haben (14 Prozent auf 18 Prozent).

Was ist das Internet

- Kategorie -

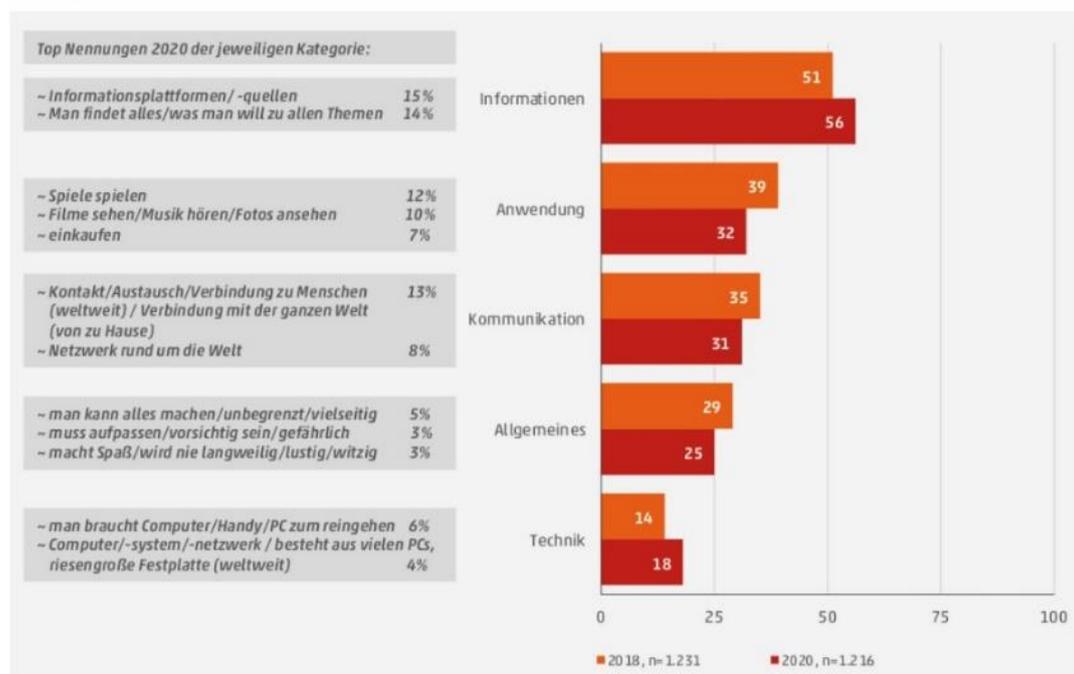


Abb. 2.8 Was ist das Internet (KIM-Studie, MPFS 2020, S. 36).

2. Aktueller Forschungsstand

Probleme im Internet 2020

– „Bist du schon mal auf Sachen gestoßen, die dir unangenehm waren, die für Kinder ungeeignet waren oder die dir Angst gemacht haben?“ –

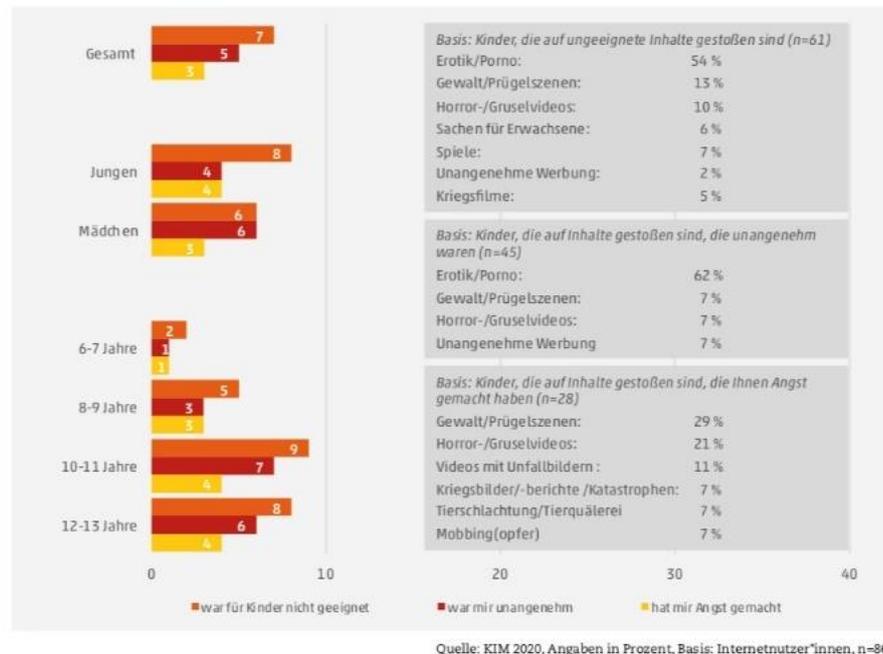


Abb. 2.9 Probleme im Internet (KIM-Studie, MPFS 2020, S. 71).

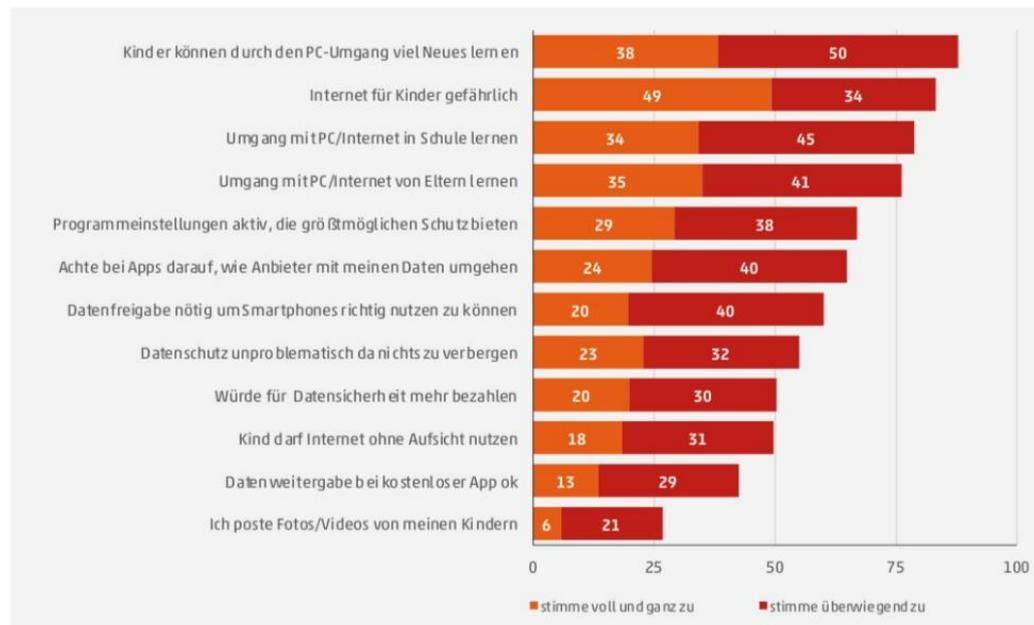
Mädchen sowie Jungen haben Inhalte des Internets als *ungeeignet für Kinder*, *unangenehm* oder sogar *angstmachend* erlebt (vgl. Abb. 2.9). Diese Erfahrungen steigen den Ergebnissen der KIM-Studie (2020) nach mit steigendem Alter. Ein bedeutender geschlechtsspezifischer Unterschied kann nicht festgestellt werden. Abbildung 2.10 zeigt die Einschätzungen der Haupterzieherinnen und Haupterzieher zu Aussagen über Computer und Internet (KIM-Studie, MPFS, 2020, S. 77). Diese sind deshalb von Relevanz, da die Einstellung der Eltern /der Familie zu Internet und Medien auch das Verhalten von deren Kindern beeinflussen kann. Es ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung, welchen nachweisbaren Einfluss die Einstellungen der Eltern auf die Kinder und Jugendlichen haben. Diese Abbildung schien deshalb so interessant, da über 80 Prozent der Haupterzieher das Internet als gefährlich eingeschätzt haben (vgl. bewährpädagogischer Ansatz aus Abschnitt 2.2.2 dieser Arbeit). Es wird nicht auf jedes einzelne Item eingegangen.

Eine insgesamt hohe Zustimmung ist in dem Bereich des Lernens von Neuem zu verzeichnen (Gesamtzustimmung beläuft sich auf 88 Prozent). Eine nahezu gleichermaßen hohe Zustimmung ist im Bereich der Gefahren, die das Internet für Kinder darstellt, zu

verzeichnen. 43 Prozent der Haupterzieher /innen geben an, dass Datenschutz kein Problem darstellt, da nichts zu verbergen sei. Ein weiterer Aspekt, der das Verhalten der Kinder beeinflussen könnte, ist, dass nahezu die Hälfte der Haupterzieher /innen (49 Prozent) ihren Kindern erlaubt, das Internet ohne Aufsicht nutzen zu dürfen.

Aussagen zu Computer und Internet 2020

–stimme voll und ganz/überwiegend zu, Angaben der Haupterzieher*innen –



Quelle: KIM 2020, Angaben in Prozent, Basis: alle Haupterzieher*innen, n=1.216

Abb. 2.10 Elternaussagen zu Computer und Internet (KIM-Studie MPFS 2020, S. 77).

2.4.2.1 Die Bedeutung digitaler und sozialer Medien im Kontext des „Onlinelebens“

Durch die Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten steigt die Relevanz digitaler und sozialer Medien auch für Kinder und Jugendliche. Digitale und soziale Medien sind zu einem wichtigen Teil des Lebens geworden.

Den Ergebnissen der DIVSI U25-Studie (2014) zufolge nutzten 36 Prozent der 9- bis 13-Jährigen täglich Facebook und 52 Prozent täglich den Messenger Dienst WhatsApp. Während weitere 29 Prozent 3-5-mal pro Woche Facebook und 15 Prozent der gleichen Altersgruppe WhatsApp nutzten (DIVSI U25-Studie 2014, S. 70 und 73). Calmbach et al.

2. Aktueller Forschungsstand

stellen fest, dass digitale Medien aus Sicht der Jugendlichen unter anderem der „Aufrechterhaltung von Freundschaften“ dienen (2016, S. 178). Im Zusammenhang mit der KIM-Studie lässt sich feststellen, dass 99 Prozent aller 12- bis 19-Jährigen ein Handy /Smartphone besitzen und 96 Prozent über einen Internetzugang verfügen (MPFS, 2015, S. 6). Calmbach et al. stellen in Übereinstimmung damit fest, dass das Handy /Smartphone als wichtigstes technisches Gerät für Jugendliche eingestuft wird (2016, S. 175). Sie bezeichnen Smartphones als „selbstverständliche Begleiter für alle Lebenslagen“ (ebd., S. 176). Nachfolgende Abbildung zeigt den Ergebnissen der BITKOM-Studie (2017) zufolge Tätigkeiten und genutzte Anwendungen im Internet, welcher entnommen werden kann, dass nicht nur die Nutzung sozialer Netzwerke mit zunehmendem Alter steigt, sondern auch alle weiteren Bereiche. Der größte „Sprung“ lässt sich zwischen 11- und 12-Jährigen im Bereich der Nutzung von sozialen Medien verzeichnen. Während nur 10 Prozent der 10- bis 11-Jährigen soziale Netzwerke nutzen, nutzen 43 Prozent der 12- bis 13-Jährigen soziale Netzwerke. Die Zahl vervierfacht sich.

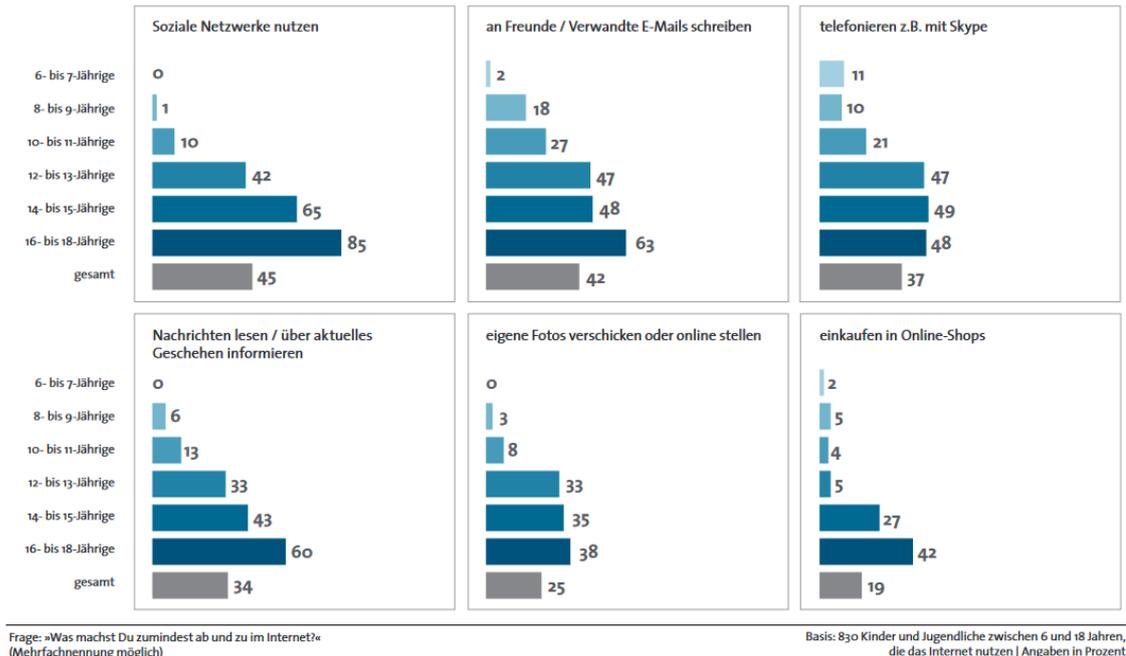


Abb. 2.11 Tätigkeiten und genutzte Anwendungen im Internet (BITKOM-Studie, S. 61).

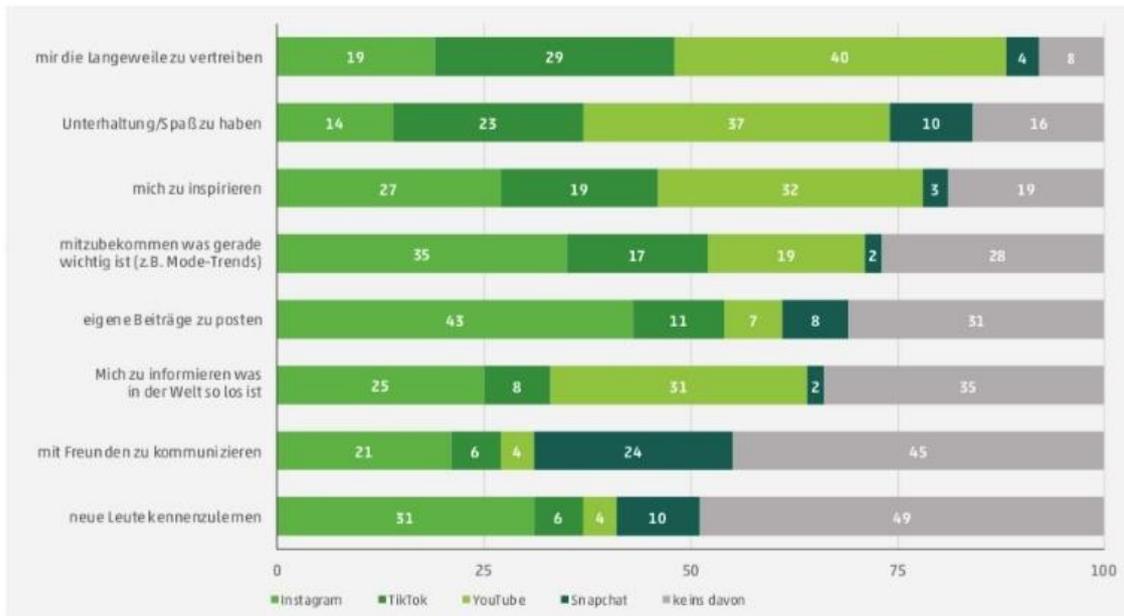
Ergebnisse der JIM-Studie (MPFS, 2021) zeigen, wie Jugendliche Social-Media-Angebote nutzen. Am intensivsten wird demnach Instagram als Social-Media-Plattform mit

2. Aktueller Forschungsstand

unterschiedlichen Zielen wie „mitzubekommen, was gerade wichtig ist“; „eigene Beiträge zu posten“ und neue Leute kennenzulernen“ genutzt.

Nutzungsmotive einzelner Social Media Angebote

– Nutze ich am ehesten um ... –

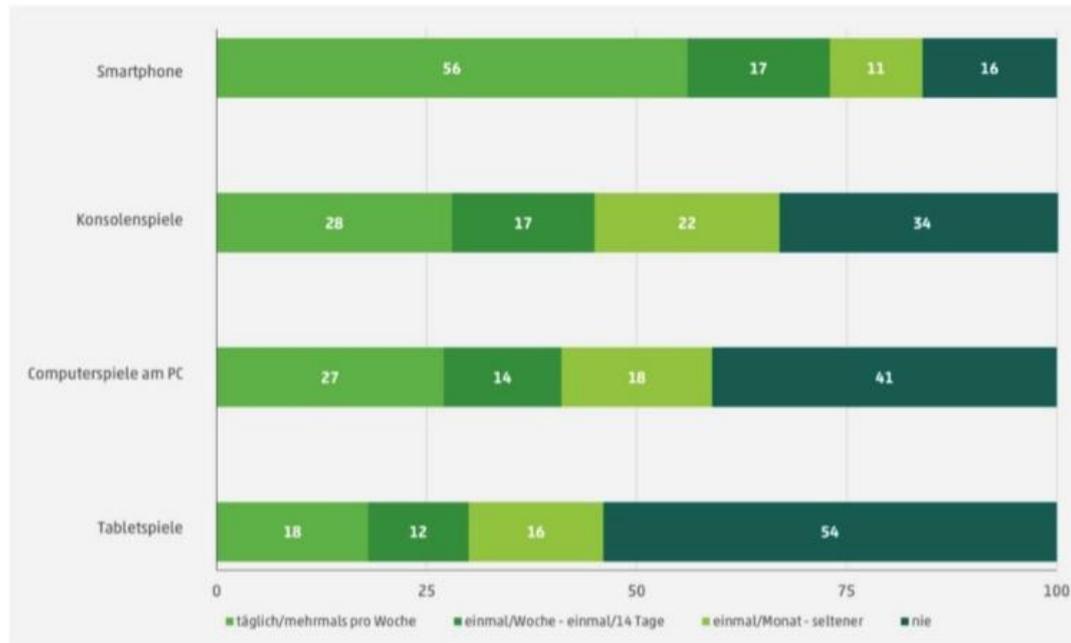


Quelle: JIM 2021, Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1.200

Abb. 2.12 Nutzungsmotive soziale Medien (JIM-Studie MPFS, 2021, S. 40).

Im Zusammenhang mit digitalen und sozialen Medien können auch die Spiele eine Rolle spielen. Den Ergebnissen der JIM-Studie, MPFS, 2021 zufolge spielen (vgl. Abb. 2.12) mehr als die Hälfte der Jugendlichen digitale Spiele mit ihrem Smartphone (56 Prozent) täglich oder mehrmals die Woche. Etwa ein Drittel spielt Konsolenspiele (28 Prozent) und Computerspiele (27 Prozent). Nahezu jede/r 5. Jugendliche/r nutzt dafür das Tablet (18 Prozent).

Digitale Spielformen im Vergleich: Nutzungsfrequenz 2021



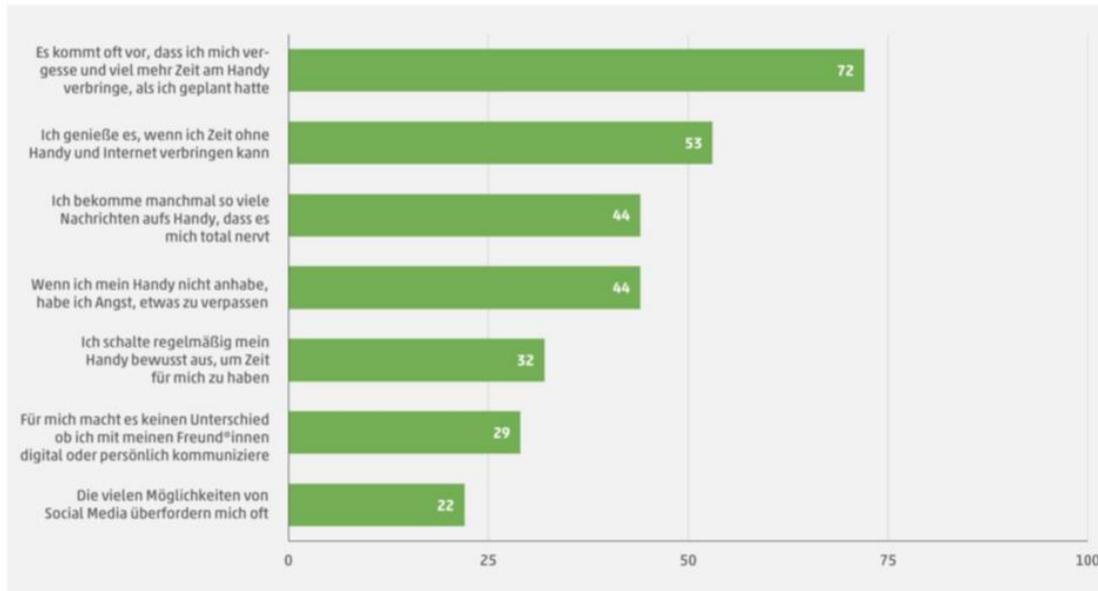
Quelle: JIM 2021, Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1.200

Abb. 2.13 Digitale Spielformen im Vergleich (JIM-Studie MPFS 2021, S. 57).

Kinder und Jugendliche können digitaler Kommunikation auch abgeneigt oder vielmehr kritisch-reflektiert gegenüberstehen. Im Zusammenhang mit der JIM-Studie MPFS (2021) wurden nachfolgende Ergebnisse herausgefunden (vgl. Abb. 2.14). Bei 72 Prozent der Jugendlichen kommt es diesen Ergebnissen zufolge vor, dass Jugendliche länger im Internet sind, als sie dies ursprünglich geplant hatten. Während über die Hälfte (53 Prozent) angibt, es zu genießen, ohne Internet und Handy Zeit zu verbringen, gibt nahezu die Hälfte an (44 Prozent), dass sie sich durch viele Nachrichten gestört fühlen. Angst, etwas zu verpassen, wenn das Handy nicht an ist, empfinden 44 Prozent der Befragten. Ein reflektierter Umgang mit dem Handy (das Handy wird bewusst ausgeschaltet) lässt sich bei über einem Drittel der befragten Jugendlichen (32 Prozent) verzeichnen. Von einem Drittel der Befragten wird angegeben, dass es keinen Unterschied macht, mit Freund /innen persönlich oder digital zu kommunizieren. Jede /r 5. Befragte (22 Prozent) fühlt sich mit den Möglichkeiten von sozialen Medien überfordert.

Überdross digitaler Kommunikation 2021

- stimme voll und ganz/weitgehend zu -



Quelle: JIM 2021, Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1.200

Abb. 2.14 Überdross digitaler Kommunikation (JIM-Studie, MPFS, 2021, S. 36).

2.4.2.2 Datenschutz und Sicherheit bei Kindern und Jugendlichen

Das Bewusstsein für den Schutz der eigenen Daten und daraus resultierend die Wahrung der eigenen Privatsphäre muss auf der Grundlage des erworbenen Wissens sowie gemachter Erfahrungen zunächst entstehen. Ergebnisse aus einschlägigen Studien liefern wichtige Anhaltspunkte über das im Kindesalter existierende Bewusstsein darüber, welche Rolle der Datenschutz spielt.

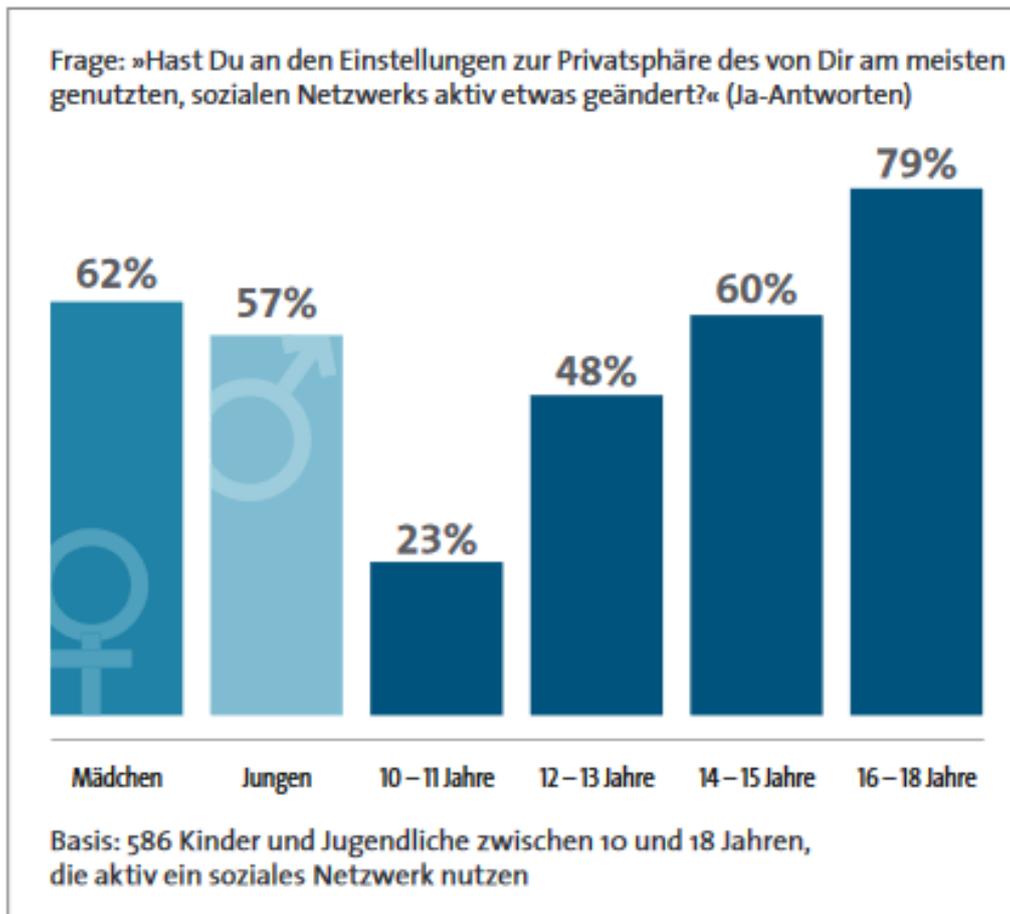


Abb. 2.15 Privatsphäre Einstellungen (BITKOM-Studie, 2017, S. 30).

Den Ergebnissen der BITKOM-Studie zufolge steigt das Bewusstsein über die Wichtigkeit der Privatsphäre Einstellungen mit zunehmendem Alter. Während 23 Prozent der 10- bis 11-Jährigen die Privatsphäre-Einstellungen geändert haben, verdoppelt sich die Abgabe bei den 12- bis 13-Jährigen auf 48 Prozent. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass Mädchen mit 62 Prozent bewusster im Umgang zu sein scheinen als Jungen mit 57 Prozent. Ein differenzierteres Bild ermöglicht die nachfolgende Abbildung auf Datenschutz und Sicherheit in sozialen Netzwerken.

2. Aktueller Forschungsstand

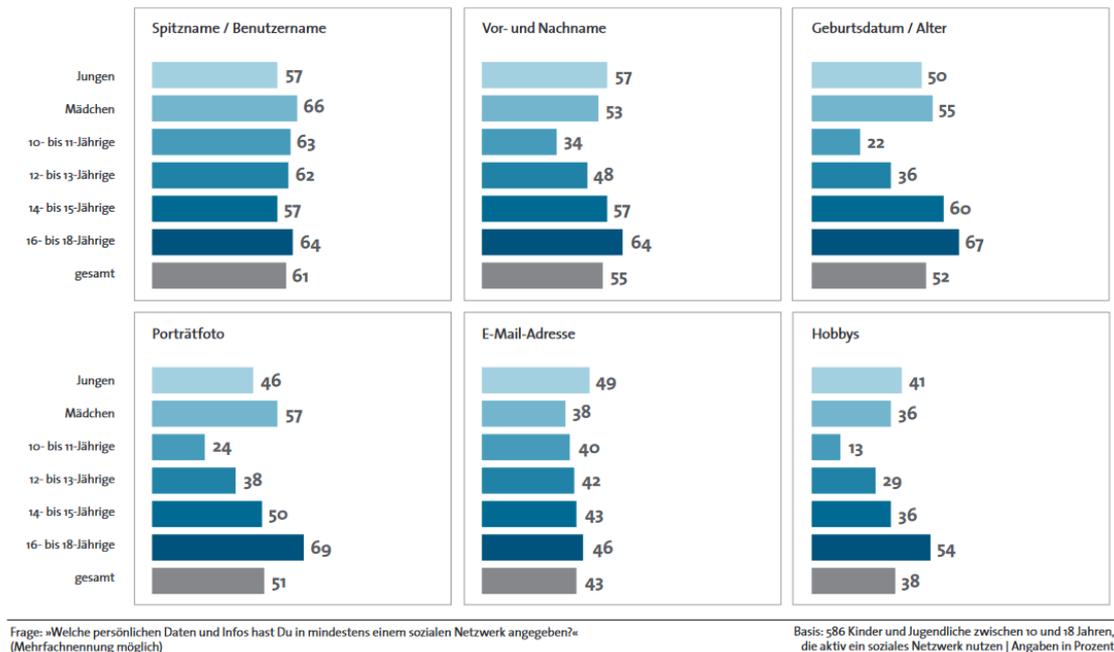


Abb. 2.16 Persönliche Daten (BITKOM-Studie, 2017, S. 76).

Während 63 Prozent der 10- bis 11-Jährigen einen Spitznamen angaben, gaben 34 Prozent der gleichen Altersgruppe ihre Vor- und Nachnamen an. Das Geburtsdatum wurde mit zunehmendem Alter häufiger angegeben. Je älter Kinder und Jugendliche wurden, umso häufiger luden sie ihre Profilbilder hoch. Während nahezu ein Viertel aller 10- bis 11-Jährigen dies taten, belief sich die Prozentangabe bei allen befragten 12- bis 13-Jährigen auf (über) ein Drittel (vgl. Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und Neue Medien e. V. 2017). Die Angabe der E-Mail-Adresse blieb relativ konstant. Dies könnte damit zusammenhängen, dass manche Plattformen für die Einrichtung eines Accounts die Angabe der E-Mail-Adresse voraussetzen. Eine mit den Ergebnissen der BITKOM-Studie (2017) übereinstimmende Befundlage ließ sich bei der DIVSI U23-Studie (2014) feststellen. Den Ergebnissen der besagten Studie zufolge gaben 11 Prozent der Befragten 9- bis 13-Jährigen an, Angst vor einer Weitergabe der eigenen Daten an Dritte hätten. Während 23 Prozent der 14- bis 17-Jährigen und 38 Prozent der 18- bis 24-Jährigen diese Bedenken hatten (DIVSI U25-Studie, 2014, S. 81). Auch im Zusammenhang mit dieser Studie lässt sich ein wachsendes Bewusstsein mit zunehmendem Alter verzeichnen. Die KIM-Studie

(2016) hat auch Daten zur Hinterlegung von Informationen im Internet erhoben. Abbildung 2.17 zeigt, welche Informationen im Internet hinterlegt werden (MPFS, 2016).

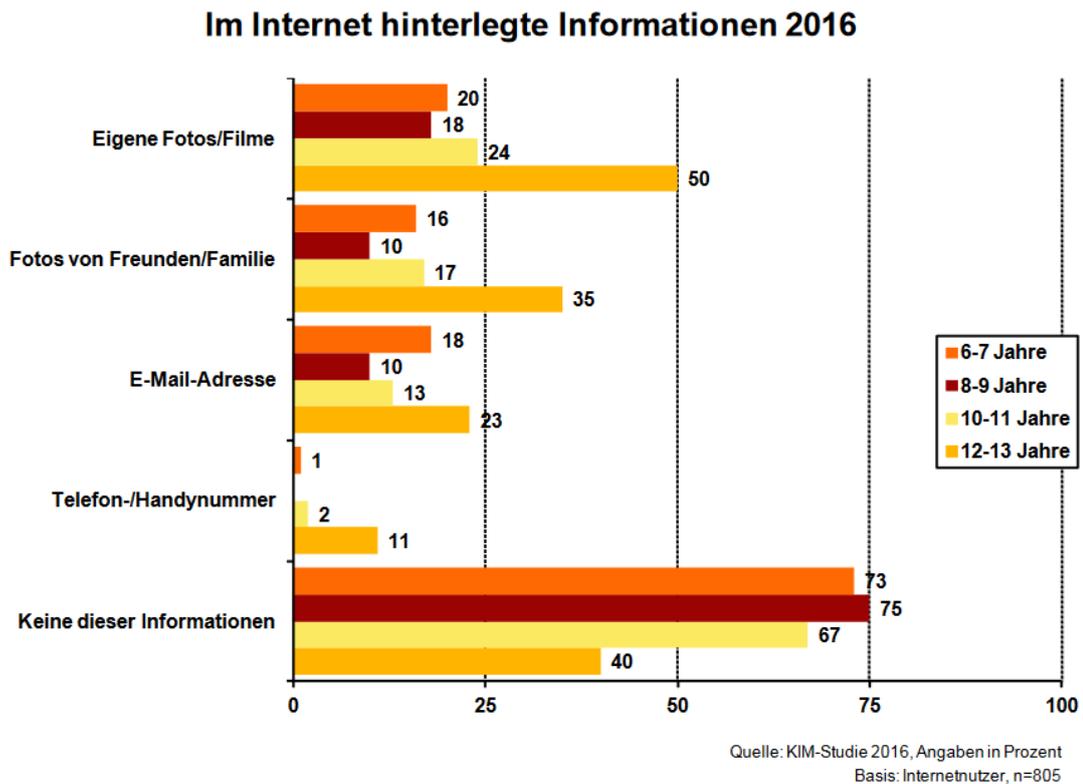


Abb. 2.17 Im Internet hinterlegte Informationen (KIM-Studie, MPFS 2016, S. 66).

Hier kann eine Zunahme der hinterlegten Fotos /Filme zwischen den Altersgruppen 10- bis 11-Jährige (24 Prozent) und 12- bis 13-Jährige (50 Prozent). Der hinterlegten Fotos von Freunden /Familie bei den 10- bis 11-Jährige (17 Prozent) und 12- bis 13-Jährige (35 Prozent) sowie der E-Mail-Adressen bei den 10- bis 11-Jährige (13 Prozent) und 12- bis 13-Jährige (23 Prozent) mit zunehmendem Alter festgestellt werden (ebd., S. 66). Dies lässt darauf deuten, dass eine Zunahme des Bewusstseins, wie mit eigenen Daten umgegangen werden sollte, in diesen beiden Altersgruppen noch nicht (hinreichend) entwickelt hat.

2.4.2.3 Cybermobbing unter Kindern und Jugendlichen

Cyber-Mobbing liegt dann vor, wenn „Menschen absichtlich und systematisch über einen längeren Zeitraum von einer Person oder einer Gruppe mithilfe elektronischer Kommunikationsmedien - Handy und Internet - belästigt, bedroht, bloßgestellt und ausgegrenzt werden (Aktion Jugendschutz Bayern, 2013). Der Erfolg des Cybermobbing kann demnach daran gemessen werden, ob z. B. Bilder, Gerüchte oder Bloßstellungen weiterverbreitet werden konnten. Eine allgemein formulierte Definition, welche lediglich das Mobbing beschreibt, findet sich bei Mandl und Kopp (2007). Demnach zeichnet sich Mobbing durch Dauerhaftigkeit, „eskalierende Demütigungen anderer durch Beleidigungen, Unterstellungen und obszöne Gesten“ aus, weshalb Betroffene unter Folgen wie z. B. wachsender Verunsicherung und psychosomatischer Auswirkungen leiden können (ebd., 2007, S. 511). Beiden Definitionen ist gemeinsam, dass es sich beim Mobben um inhaltliche (Was möchte der Mobbende beim Gemobbten bewirken?), zeitliche (In welchem zeitlichen Rahmen soll das Mobbing stattfinden?) sowie intentionale (Welche Absichten verfolgt der Mobbende?) Dimensionen handelt. Den Ergebnissen der JIM-Studie zufolge (2016) gaben 15 Prozent der 12- bis 13-Jährigen an, dass falsche Angaben über sie gemacht wurden bzw. beleidigende Sachen über sie im Internet verbreitet wurden (MPFS 2016, S. 51).

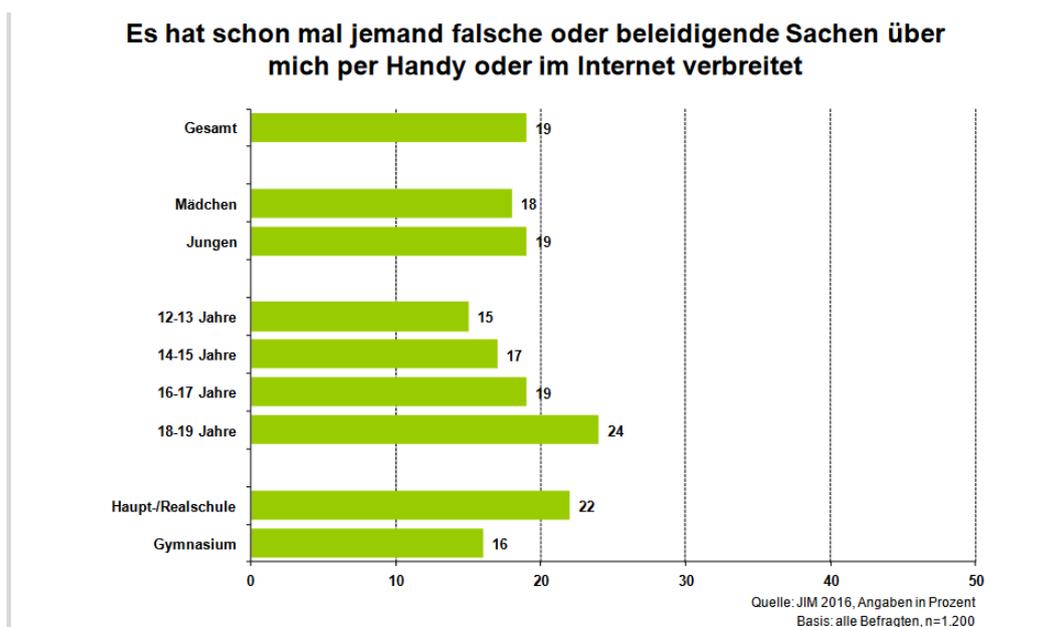


Abb. 2.18 Mobbing im Internet (JIM-Studie MPFS 2016, S. 51).

2. Aktueller Forschungsstand

Auch die JIM-Studie (2017) lieferte Ergebnisse zum Thema Mobbing im Internet. Demnach gaben insgesamt mehr Mädchen (42 Prozent) als Jungen (33 Prozent) an, dass in ihrem Bekanntenkreis bereits jemand per Handy oder Internet „fertig gemacht“ wurde (vgl. MPFS 2017, S. 60). Werden die Altersgruppen näher betrachtet, so lässt sich feststellen, dass 26 Prozent der 12- bis 13-Jährigen dies angeben.

Eine Tendenz macht sich hinsichtlich des steigenden Alters bemerkbar. Je älter Kinder und Jugendliche werden, desto häufiger bejahen sie die Fragestellung im Kontext von Mobbing. Schließlich lässt sich ein auf die Schularten zurückgehender Unterschied feststellen. Demnach bejahten 45 Prozent der Haupt- /und Realschüler und 33 Prozent der befragten Gymnasiasten diese Frage (vgl. ebd.). Dies muss aber vorsichtiger interpretiert werden, da es sich bei der Schulart um eine Kombination zweier verschiedener Schularten handelt. In einigen Bundesländern - dazu gehört auch Bayern - handelt es sich bei der Mittel- und Realschule um unterschiedliche Schularten. Eine Auswertung, welche (im bayerischen Verständnis) schulartspezifisch erfolgt wäre, würde genauere Ergebnisse liefern.

Eine zielführende Unterstützung scheinen Eltern zu bieten (Calmbach et al. 2016).

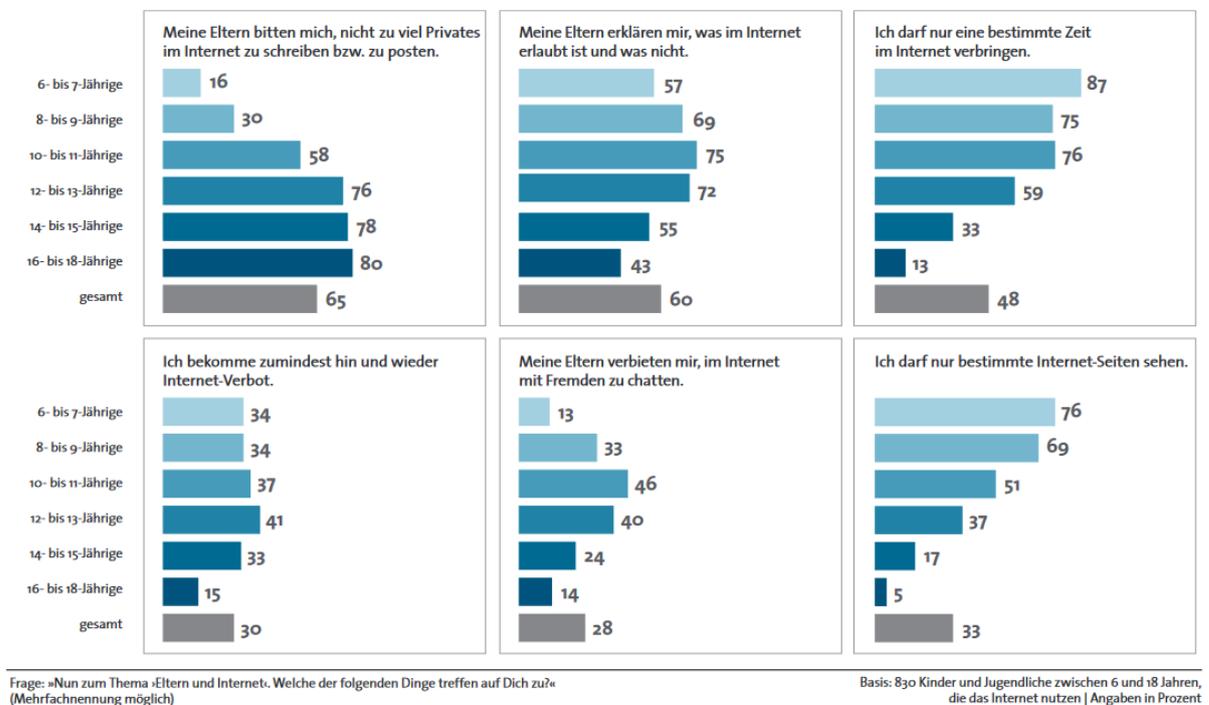


Abb. 2.19 Die Rolle der Eltern (BITKOM-Studie 2017, S. 71).

Besonders in der Altersgruppe der 10- bis 11-Jährigen lässt sich im Zusammenhang mit der BITKOM-Studie (2017) feststellen, dass über ein Drittel der befragten Kinder angaben, dass sie zumindest hin und wieder „ein Internetverbot“ bekommen.

Wie aus der Abbildung hervorgeht (Abb. 2.19) gab nahezu die Hälfte der Befragten an, dass ihre Eltern es verbieten, mit fremden Personen zu chatten. Mit steigendem Alter dürfen immer weniger Kinder und Jugendliche nur bestimmte Seiten besuchen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass für einen immer höheren Anteil alle Inhalte zugänglich sind.

2.4.3 Forschung zur Medienkompetenz angelsächsischen Raum

Nachdem die Befundlage in Deutschland aufgezeigt wurde, wird nachfolgend auf den Stand der Medienkompetenzforschung im angelsächsischen Raum (Großbritannien und USA) eingegangen. Einschränkend stellt Trültzsch-Wijnen (2013) fest, dass im Kontext von Medienpädagogik internationale Vergleiche mit Schwierigkeiten verbunden seien. Als Hauptargument führt sie an, dass „keine einheitlichen Kategorien“ (ebd., S. 1) existieren. Dennoch seien vergleichbare Rahmenbedingen wie „das Mediensystem, Medienangebot, historische Entwicklungen, [sowie] das Bildungssystem“ vorhanden (ebd. S. 1 f., vgl. auch Wijnen, 2008; Süß /Lampert /Wijnen, 2013, S. 198 ff.). Wenngleich diese Schwierigkeiten existieren, scheint es nach Trültzsch-Wijnen (2013) zielführend, die deutsche und angelsächsische Medienpädagogik für ein besseres Verständnis der europäischen Medienpädagogik näher zu betrachten. Deutliche Gemeinsamkeiten seien demnach erkennbar (Trültzsch-Wijnen, ebd.). Zum Beispiel findet im Zentrum der Medienpädagogik schwerpunktmäßig eine Auseinandersetzung damit statt, wie Medienkompetenz definiert und vor allem gefördert werden kann (vgl. Unterkapitel 2.3 dieser Arbeit).

Welche Methoden kommen in der Forschung aus dem anglosächsischen Sprachraum zum Einsatz, um Kompetenzen in diesem Bereich vor allem von Kindern und Jugendlichen ermitteln zu können? Zwei verschiedene Methoden werden von Forschenden zur Ermittlung der entsprechenden Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bisher benutzt. Entweder wird mittels direkter Abfrage versucht, Erkenntnisse zum Wissensstand der Kinder und Jugendlichen zu erhalten oder den Schülerinnen und Schülern werden eine Reihe von praktischen Aufgaben gestellt, deren Lösung das erfolgreiche Anwenden von

Medienkompetenzen erfordern (Hobbs et al., 2022). Letztere gelten deshalb als aussagekräftiger, da sie nicht nur Aussagen zum momentanen Entwicklungsstand der Kompetenzen zulassen, sondern darüber hinaus auch ermöglichen, die Kinder und Jugendlichen bei der Anwendung des erworbenen Wissens in wechselnden Situationen und am Beispiel verschiedener Medien zu beobachten. Die Methode der Befragung zielt stattdessen eher darauf ab, die Einstellung der Kinder und Jugendlichen zum Thema Medienkompetenz herauszuarbeiten und beispielsweise Aspekte wie eine mögliche Unvoreingenommenheit zu identifizieren.

Nach Meinung von Hobbs et al. (2022) sind beide verbreiteten Herangehensweisen jedoch ungeeignet, den Erfolg schulbasierter Initiativen, etwa auf der Grundlage modifizierter Lehrpläne oder individueller Entscheidungen des zuständigen Lehrpersonals, zu messen. Außerdem fehle es an einer verbindlichen Definition, was unter Medienkompetenz zu verstehen sei, weshalb die Vermittlung von Strategien zum Umgang insbesondere mit neueren Medien je nach Kooperation der verantwortlichen Akteurinnen und Akteure sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Ungeachtet der gewählten Methode der Datenerhebung konnte die Wirksamkeit von Initiativen zur Verbesserung medialer Kompetenzen in verschiedenen Altersstufen und bezogen auf unterschiedliche Schulformen bestätigt werden. Grundschülerinnen und Grundschüler, die beispielweise eine Unterrichtseinheit zur kritischen Analyse von Werbung durchlaufen haben, zeigten schon nach kurzer Zeit eine stärkere Sensibilisierung im Hinblick auf Versuche externer Beeinflussung (Nelson, 2016; Stanley & Lawson, 2020). Ältere Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter, die sich im Unterricht mit der Platzierung von an Kinder gerichteten Werbeinhalten sowie mit der Darstellung von Genderstereotypen und Gewalt beschäftigt haben, wiesen im Anschluss ein geschärftes Bewusstsein für die Zielgerichtetheit von Werbebotschaften auf (Sekarasih et al., 2018). Auch Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen, deren Medienkompetenzen beispielsweise durch entsprechende Trainings gefördert wurden, zeigten einen Gewinn an Kompetenz. So entwickelten Jugendliche beispielweise nach einem Kurs über journalistische Methoden in der Folge stärkeres soziales Engagement sowie eine weniger von negativen Vorurteilen geprägte Haltung gegenüber Medien (Hobbs et al., 2013).

2.4.3.1 Befundlage in Großbritannien – ein Einblick

In Großbritannien hat das Department for Digital, Culture, Media & Sport eine breit angelegte Studie in Auftrag gegeben, in der unter anderem die Medienkompetenz unterschiedlicher Altersklassen abgefragt wird. Außerdem ging es darum, einen Überblick über gegenwärtige Initiativen zur Vermittlung (digitaler) Medienkompetenz zu gewinnen (DCMS, 2021a). In Großbritannien existierten demnach rund 170 Projekte zu Online-Sicherheit und Erwerb digitaler Medienkompetenzen, von denen die Mehrheit der Bildungsangebote an Jugendliche und Kinder selbst oder an deren Eltern adressiert ist. Auch hat die Studie bislang ergeben, dass an Schülerinnen und Schüler gerichtete Initiativen stärker als für Erwachsene konzipierte Bildungsangebote um eine altersspezifische Aufmachung bemüht sind. Aufschlussreich ist auch, dass ein Großteil der Bildungsinitiativen auf Medienkonzerne und -organisationen zurückgeht, was einerseits auf das ernsthafte Interesse vieler Medien verweist, sich als glaubwürdig darzustellen, andererseits aber auch auf den enormen Druck, unter dem die etablierten Medienhäuser angesichts steigender digitaler Konkurrenz stehen. Schließlich konnte durch Vergleich der Bildungsangebote ermittelt werden, dass neben dem Umgang mit digitalen Medien kritisches Denken sowie das Erkennen von Falschmeldungen die am häufigsten behandelten Kompetenzbereiche sind.

In Großbritannien wurde der fächerübergreifende Kompetenzbereich der Medienkompetenz in den letzten Jahren um eine zusätzliche digitale Komponente aufgestockt und sukzessive erweitert (Cannon et al., 2020). Der Fokus dieses neu eingeführten Schwerpunkts liegt auf dem Erwerb zukunftsrelevanter berufsbezogener Fertigkeiten (ebd.) und verfolgt damit in erster Linie ökonomische Ziele. Folglich überwiegt in den Lehrplänen die Weitergabe erlernbarer Strategien zulasten einer Anleitung der Schülerinnen und Schüler, sich in der digitalen Welt selbstständig zurechtzufinden und deren Möglichkeiten zu erproben (ebd.).

Eine umfangreiche Studie zur Mediennutzung in Großbritannien von Kindern und Eltern kam zu dem Ergebnis, dass zumindest ältere Schülerinnen und Schüler über das generelle Problem der Glaubwürdigkeit von Informationen auf digitalen Plattformen Bescheid wissen (Ofcom, 2020). So äußern mehr als die Hälfte der 12 bis 15-Jährigen das Bedürfnis, Online-Inhalte auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen.

Zudem kennen 80 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler den Begriff „Fake News“ sowie die sich daraus ergebenden Gefahren für die politische Meinungsbildung. Mehr als 50 Prozent derjenigen, die mit dem Konzept „Fake News“ vertraut sind, gaben an, aktiv zu werden, wenn ihnen Falschmeldungen im Internet begegnen (ebd.). Auch über die kommerziellen Motive hinter Medienakteurinnen und Medienakteure sind viele der jungen Nutzerinnen und Nutzer digitaler Plattformen informiert.

Demnach wissen 54 Prozent der Jugendlichen, dass Werbung die Haupteinnahmequelle der Videoplattform „YouTube“ ist und 63 Prozent haben begriffen, dass die Urheberinnen und Urheber mancher Kanäle Geld dafür erhalten, dass sie bestimmte Produkte in ihren Videos bewerben (ebd.). Zwischen den verschiedenen Altersgruppen lassen sich dennoch erhebliche Differenzen in Bezug auf die Ausprägtheit der Medienkompetenzen nachweisen. So steigt das Bewusstsein für „Fake News“ mit zunehmendem Alter (National Literacy Trust, 2019). Daneben wächst auch die Sensibilität für die Wirkung und Intention der eingesetzten Sprache analog zum Entwicklungsstand der Kinder und somit auch ihrem Alter (Buckingham, 2019). In gleichem Maße nimmt auch das Bewusstsein für kommerzielle Inhalte in der digitalen Sphäre zu, dass gesponserte Anzeigen auf Suchmaschinen von den Betreiberinnen und Betreibern der Webseiten bezahlt wurden (Livingstone, 2017).

Allerdings spricht der zweite Zwischenbericht des „Department for Digital, Culture, Media & Sport“ (2021b) von einem merklichen Ungleichgewicht von Bewusstsein sowie Wissen einerseits und der Anwendung der erworbenen Kompetenzen andererseits. Nicht immer habe die Vermittlung der Kompetenzen eine positive Verhaltensänderung der Kinder und Jugendlichen zur Folge. Studien haben demonstriert, dass Kinder sich bei der Beurteilung der Faktentreue digitaler Inhalte weniger kompetent fühlen, als bei analogen (National Literacy Trust, 2019; Ofcom, 2020). Die britische „Commission on Fake News and the Teaching of Critical Literacy in Schools“ behauptet, dass nur 2 Prozent aller Kinder in Großbritannien über die nötige mediale Kompetenz verfügen, um zu begründen, ob es sich bei einem Online-Artikel um eine faktische Darstellung oder um „Fake News“ handelt (National Literacy Trust, 2019). Ferner sagt auch mehr als die Hälfte der Eltern, dass ihre Kinder nicht die erforderlichen Kompetenzen besitzen, „Fake News“ eindeutig zu

identifizieren, obwohl der Großteil glaubt, dass ihre Kinder dahingehend besser qualifiziert sind als sie selbst. Dies deckt sich mit den Resultaten einer Umfrage im Auftrag der “National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers”, wonach viele Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass sie schon einmal offenkundig falsche Informationen in Vorträgen oder Hausaufgaben von Schülerinnen und Schülern korrigieren mussten (Ramm et al., 2017). 54 Prozent des Lehrpersonals an Schulen schätzen ein, dass der derzeitige Lehrplan nicht ausreicht, Schülerinnen und Schülern mit den notwendigen Kompetenzen auszustatten, um „Fake News“ als solche zu erkennen (National Literacy Trust, 2019). Die Ergebnisse der Ofcom-Studie (2020) aber lassen bezweifeln, dass es den Schülerinnen und Schülern an den entsprechenden Kompetenzen mangle, 80 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 und 15 Jahren gaben an, den Begriff „Fake News“ schon einmal gehört zu haben. Denkbar ist auch fehlende Motivation, Dinge zu hinterfragen, oder das Fehlen eines Bewusstseins über das Ausmaß der Falschmeldungen im Internet oder eine Kombination dieser beiden Gründe (DCMS, 2021b).

Eine vergleichbare Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Verhalten kann in Großbritannien auch für Kinder in Bezug auf Werbung nachgewiesen werden. Während beispielsweise 65 Prozent der 8 bis 11-Jährigen wissen, dass viele Internetblogger sich über Produktplatzierung finanzieren, waren nur 23 Prozent imstande, gesponserte Links bei einer Google-Recherche zu bestimmen (Ofcom, 2020). Zu ähnlichen Ergebnissen gelang der „UK Safer Internet Centre“-Bericht (2017), nach dem zwar 70 Prozent der 8 bis 17-Jährigen ein Bewusstsein dafür haben, dass Online-Inhalte irreführend sein können, aber nur ein Drittel der Untersuchten sich für kompetent genug hält, um digitale Inhalte zu verifizieren. Die Mehrheit der Befragten gab zudem an, dass sie Nachrichten auf der Basis von Bildern oder Videos eher Glauben schenken (ebd.)

2.4.3.2 Befundlage in den USA – ein Einblick

In den USA ist eine allgemeine Evaluation des aktuellen Zustands zur Medienkompetenz an den Schulen wegen der föderalen Struktur des Bildungssystems nicht zielführend. Der 2020 veröffentlichte U.S. Media Literacy Policy Report vergleicht deshalb auch

Bildungsstandards mit dem Schwerpunkt Medienkompetenz in verschiedenen Bundesstaaten, die zusammengenommen ein Bild von der derzeitigen Lage erheben. Die Autorinnen und Autoren der Studie resümieren, dass zwar Fortschritte zu beobachten seien, die Bemühungen in den einzelnen Staaten aber noch weit hinter den von der Forschung geforderten Richtlinien liegen. Außerdem wird ein genereller Mangel an aussagekräftigen Studien zu Ausbau, Förderniveau und Effektivität der vorhandenen Bildungsangebote in den US-Staaten kritisiert. Um aussagen zu können, wie sich die unternommenen Anstrengungen auf die Bildung der Kinder und Jugendlichen auswirken, bedarf es eines besseren Überblicks zur Implementierung der verabschiedeten Gesetze und Bildungsstandards im Land (USMLPR, 2021).

Von den Bundesstaaten werden lediglich Florida und Ohio als sogenannte „advanced leaders“ eingestuft. Dahinter rangiert Texas als „strong leader“ sowie New Mexico und Washington State als „progressing leaders“. Neun weitere US-Staaten werden als „emerging leaders“ betitelt, um darauf hinzuweisen, dass die Politik dort die Wichtigkeit von Medienkompetenzen mittlerweile anerkannt hat und an Strategien zu deren Umsetzung arbeitet. Mehr als die Hälfte der Bundesstaaten, darunter viele im Süden und in der Mitte des Landes, stellten demnach keinerlei nennenswerte Fördermittel zur langfristigen Verankerung von Medienbildung oder -kompetenz in den Lehrplänen zur Verfügung (ebd.).

Obwohl das grundlegende Interesse an der Einbindung von Medienkompetenzen in die Bildungspläne der Grund-, Mittel- und Hochschulen hoch ist, scheitert in vielen Fällen die Implementierung effektiver auf die Realität der Schülerinnen und Schüler abgestimmter Bildungsangebote. Hobbs et al. (2022) haben anhand einer Umfrage im US-Bundesstaat Rhode Island große lokale Unterschiede hinsichtlich der Durchführung von Inhalten zur medialen Bildung festgestellt. Evident wurde dabei, dass gelungene Medienbildung von einer Vielzahl von Faktoren wie technologische Ausstattung, schulpolitische Auflagen, akademische Gewichtung sowie die Aufnahme durch Schülerinnen und Schüler sowie das Lehrpersonal abhängt.

Bereits in vielen älteren Studien konnte gezeigt werden, dass die regelmäßige Durchführung gezielter Übungen zum Ausbau von Medienkompetenzen auch eine Steigerung der entsprechenden Fähigkeiten nach sich zieht (Jeong et al., 2012). Allerdings zeigen neuere

Studienergebnisse zum Teil großen Nachholbedarf bei der Vermittlung von Medienkompetenzen an. Zum Beispiel haben nur 17 Prozent der Grundschülerinnen und Grundschüler in Rhode Island im Unterricht über die manipulative Darstellung von Werbung geredet und dabei gelernt, dass sich die Werbeindustrie absichtlich bestimmter Strategien bedient, um Gedanken und Handeln von Menschen zu beeinflussen. In der gleichen Studie stimmten lediglich 31 Prozent der Mittelschülerinnen und Mittelschüler zu, in der Schule den Unterschied zwischen einer faktischen und einer persönlichen und zugleich meinungsbasierten Schilderung behandelt zu haben. Für die Schülerinnen und Schüler der Oberschule konnte nachgewiesen werden, dass nur 16 Prozent der Befragten im Unterricht die Mechanismen und Strukturen der Medienbranche und deren Notwendigkeit, Umsatz durch Aufmerksamkeit zu generieren, genauer thematisiert haben.

2.4.4 Rückschlüsse auf das Kompetenz-Standard-Modell

Nachdem der aktuelle empirische Forschungsstand dargelegt wurde, scheint die Frage interessant, inwiefern sich die Befunde zu mediatisierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen approximativ in das in Anlehnung an das Kompetenz-Standard-Modell nach Tulodziecki et al. (2010) erstellte Auswertungsmodell einordnen lassen? Das in Kapitel 2.3.5 vorgestellte Modell besteht aus fünf Kompetenzbereichen, welchen die Items des Erhebungsinstruments zugeordnet wurden (vgl. Kapitel 4.3). Die untersuchten Bereiche lassen sich in das Kompetenz-Standard-Modell einordnen, da das Modell mit den vorgestellten fünf Kompetenzbereichen das Mediennutzungsspektrum der Kinder und Jugendlichen mit Ausnahme des 5. Kompetenzbereiches relativ nachvollziehbar abbildet. Aus den gesichteten Studien und Forschungsbeiträgen lassen sich grundsätzlich folgende Schlussfolgerungen für eine weiterreichende Beschäftigung mit dem Thema Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen in einem schulischen Umfeld ableiten: Zunächst ist zu konstatieren, dass die Medienfertigkeiten von Schülerinnen und Schülern individuell ausgeprägt sind und in der Regel mit fortschreitendem Alter zunehmen. Hinzu kommt, dass der Umgang mit Medien insbesondere digitaler Art für Kinder und Jugendliche alltäglich ist, jedoch fehlen ihnen oft die Fähigkeiten, die Richtigkeit der Informationen

korrekt einzuschätzen sowie die Inhalte einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Des Weiteren besteht eine maßgebliche Diskrepanz zwischen dem grundlegend verbreitet vorhandenen Bewusstsein, dass nicht alle medialen Inhalte wahrheitsgetreu sind und deshalb Vorsicht geboten ist, ob und wie solche Inhalte von Kindern und Jugendlichen genutzt werden. Schließlich folgt daraus, dass Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten haben, die vermittelten Kompetenzen umzusetzen, wobei die Gründe dafür noch nicht ausreichend erforscht sind. Weiterhin fehlt es an Kriterien wie auch Forschungszugängen, um die langfristige Effektivität von Medienkompetenzmethoden im Unterricht zu messen und unterschiedliche Konzepte und ihre Wirksamkeit basierend darauf miteinander zu vergleichen. Zu wenig ist allgemein bekannt über die Wirksamkeit und Lernfortschritte verschiedener Initiativen zur Steigerung der Medienkompetenz, unabhängig davon, ob sie auf Intervention und Aufklärung setzen oder auf nachträgliche Faktenchecks.

Gleichzeitig bleibt ein grundsätzlicher Mangel an umfassenden Untersuchungen zu den Konsequenzen der in Deutschland, Großbritannien sowie den Vereinigten Staaten bislang bereits realisierten Maßnahmen zur schulischen Vermittlung medienbezogener Fertigkeiten zu konstatieren. Es bedarf deshalb weiterer intensiver Forschung zu Erwerb und Anwendung von Medienkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, das bisherige Inventar der angewandten Methoden zu erweitern und zu optimieren. Sowohl die Ergebnisse aus Deutschland als auch aus dem angelsächsischen Raum (Großbritannien und den USA) haben zudem gezeigt, dass Medienkompetenzen trotz der aktuellen politischen Aufmerksamkeit noch nicht die Rolle einnehmen, die sie einnehmen müssten – also eine begrenzte Rolle in den Lehrplänen einnehmen. Ein weiterer Ausbau der medienbezogenen Unterrichtsinhalte wird von Experten in allen drei Ländern gefordert.

2.5 Medienprävention und –intervention aus polizeilicher Perspektive

Baacke (1999a, 1999b) schlägt Projekte im Kontext der Medienkompetenzförderung vor. Projekte im Zusammenhang mit der Medienkompetenz sollten evaluiert werden. Mößle et al. (2012) nehmen an, dass Forschungsergebnisse vor allem zur Verbreitung von Programmen zur Förderung von Medienkompetenz vorliegen und sich nur wenige evaluierte Programme zur expliziten Förderung der Medienkompetenz finden lassen. Beelmann und Hercher (2015) stellen fest, dass Prävention an Schulen intensiviert werden soll. Einen wichtigen Beitrag leistet die nachfolgend vorgestellte Maßnahme im Zusammenhang mit dieser Forschungslücke.

Das Medienpräventionsprojekt „Sei gscheit im digitalen Leben“ ist eine in Anlehnung an die EU-Initiative *Klicksafe* vom Kommissariat 105 (K 105) für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz des Münchener Polizeipräsidiums entwickelte medienpädagogische Präventionsmaßnahme, welche nach einer Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenschulung durch Jugendbeamte des Kommissariats auch von Lehrkräften an Schulen umgesetzt werden kann. Die Projektleitung hat der *Fachbereich Jugend* des Kommissariats 105 für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz.

2.5.1 Die Entwicklung der medienpädagogischen Präventionsmaßnahme

Die Präventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ (2015) hat im Unterschied zu den bereits zuvor von K 105 entwickelten Präventionsmaßnahmen, welche die Schwerpunkte Selbstbehauptung und Zivilcourage für Grundschul Kinder (Präventionskonzept „aufgeschaut“), Antigewalt und Zivilcourage für Kinder und Jugendliche ab elf Jahren (Präventionskonzept „zammgrauft“) und interaktive Sucht- und Drogenprävention für Jugendliche ab zwölf Jahren (Präventionskonzept „sauba bleim“) behandelt haben, einen medienpädagogischen Schwerpunkt. Vor dem Hintergrund, dass die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen angestiegen ist und im Zusammenhang mit unterschiedlichen Studien ein *Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten* festgestellt wird, ist die Idee entstanden, eine Maßnahme mit medienpädagogischen Schwerpunkten im Rahmen des verhaltenspräventiven Ansatzes zu entwickeln und umzusetzen. Neben zahlreichen Vorteilen wie Vernetzung, schnelle Kommunikation und Informationsaustausch

birgt das Internet viele Risiken. Es ist daher von großer Bedeutung, den Kindern und Jugendlichen wichtige Kompetenzen für den richtigen Umgang mit Medien zu vermitteln“ (Manuskript des Kommissariats 105, 2015, S. 5).

Zunächst wurden unter besonderer Berücksichtigung internetbezogener Aktivitäten der Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe) Programminhalte (vgl. EU-Initiative *Klicksafe*) ausgewählt, gegebenenfalls modifiziert und in drei Kategorien bzw. Themenbereichen (Medienkunde – Medienkritik – Mediennutzung in Anlehnung an Baackes Definition (1997) zusammengestellt. Die Inhalte sind für die unteren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I ausgelegt. Mit dem Ziel, die Weiterentwicklung der Medienkompetenz der Kinder anzuregen, wurden insgesamt zwölf Module entwickelt.

Diese bilden, ausgehend von der zentralen Fragestellung, inwiefern durch die Umsetzung dieser Maßnahme eine Weiterentwicklung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen ist, die gesamte, im Rahmen dieser Arbeit zu evaluierende Präventionsmaßnahme. Zu jedem einzelnen Modul haben Jugendbeamte des K 105 einen Durchführungsplan und Arbeitsmaterialien erstellt. Vertiefende, die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler während der Maßnahme anregende Fragen und Ziele, welche durch die Umsetzung des jeweiligen Moduls erreicht werden können, wurden formuliert. Diese Materialien wurden zu einem Schulungsordner für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zusammengestellt und werden bei der Multiplikatorenschulung von Lehrkräften eingesetzt.

2.5.2 Inhalt und Zielsetzungen der Module

Wie bereits erwähnt, besteht die Präventionsmaßnahme aus zwölf Modulen, welche sich zu drei Themenbereichen (siehe Tabelle 4.6) zusammenfassen lassen (vgl. - Manual des Kommissariats 105, 2015):

Das Erlernen und Vertiefen von medienspezifischem Sachwissen im Kontext des eigenen Medienhandelns wird als übergeordnetes Ziel im Themenbereich *Medienkunde* angesiedelt (ebd., S. 11 ff.).

- In **Modul 1** „Weniger ist mehr“ werden Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Statements vorgelesen. Sofern sie sich mit diesen Statements (z. B. „Ich spiele Online-Spiele“) identifizieren können, kreuzen sie dies auf ihrem Arbeitsblatt an. Durch die Umsetzung dieses Moduls gewinnen Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die Medienvielfalt und reflektieren das eigene Mediennutzungsverhalten im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern.
- Das **Modul 2** „Medienampel“ ermöglicht Schülerinnen und Schülern einen Einblick in die aktuelle Rechtslage. Sie werden über Folgen und Risiken bei einem Verstoß gegen das Gesetz aufgeklärt und werden befähigt, die eigene Meinung darzustellen und zu begründen. Schülerinnen und Schüler können sich hierbei zu bestimmten Statements (z. B. „Ich darf Musik herunterladen“, „Ich darf eine andere Person gegen ihren Willen mit der Handykamera filmen“) positionieren (legal grün, eingeschränkt legal gelb, illegal rot) und angeben, warum eine Aussage richtig oder falsch sein könnte.
- In **Modul 3** „Der Werbetexter“ werden Schülerinnen und Schüler darum gebeten, sich für das aktuelle Projekt „Sei gscheit im digitalen Leben“ einen griffigen und aussagekräftigeren Namen /ein Logo zu entwickeln. Nachdem dies von Schülerinnen und Schülern in der vorgegebenen Zeit umgesetzt wurde und das eigene Werk mit dem eigenen Namen versehen wurde, wird eine Schülerin /ein Schüler für das Werk einer anderen Schülerin /eines Schülers prämiert und gelobt. Durch dieses Modul lernen Schülerinnen und Schüler den Begriff *Urheberrecht* kennen und erfahren gleichzeitig, dass fremde Werke urheberrechtlich geschützt sind. Ihr Wissen wird dahingehend erweitert, dass ein Verstoß gegen das Urheberrechtsgesetz rechtliche Folgen hat.

Das eigene Mediennutzungsverhalten hinterfragen und reflektieren lernen, ist Inhalt des Themenbereiches *Medienkritik* (ebd., S. 22 ff.).

- In **Modul 4** „Kreislauf“ wird der Themenkomplex „exzessive Computer(spiel)nutzung“ eingeführt. Hierbei lernen Schülerinnen und Schüler den Begriff kennen und erkennen mögliche Auswirkungen einer exzessiven Nutzung und

können auf dieser Grundlage ihr eigenes Mediennutzungs- /Spielverhalten hinterfragen. Schülerinnen und Schüler stehen im Kreis und geben unterschiedliche Gegenstände (z. B. Federmäppchen) herum. Schließlich wird ein Gegenstand, welches stellvertretend für den PC steht, hinzugefügt. Dieser soll parallel zu anderen Gegenständen von den Schülerinnen und Schülern kreuz und quer geworfen und wieder gefangen werden.

- In **Modul 5** „Wo lebst du“ wird Schülerinnen und Schülern ein Film gezeigt, in welchem sich der Hauptdarsteller permanent in einem geistesabwesenden Zustand befindet und erst wieder wach wird, wenn er vor dem Computer sitzt. Dieser Film ist dabei hilfreich, Schülerinnen und Schüler über mögliche Gefahren des exzessiven Computerspielens aufzuklären und Hilfsansätze vorzustellen.
- Das **Modul 6** „Medienzeitstrahl“ ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Tagesplan. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler feststellen, wie viel Zeit sie täglich mit den Neuen Medien verbringen. Sie reflektieren anhand des Medienzeitstrahls, welchen Rahmen Neue Medien im Alltag einnehmen können und erkennen Möglichkeiten sowie Risiken des eigenen Mediennutzungsverhaltens im Alltag.

Das Erwerben und Stärken von Verhaltenskompetenzen im Kontext medienbezogener Aktivitäten wird schließlich in den Bereich der *Mediennutzung* eingeordnet (ebd., S. 31 ff.).

- Der Themenkomplex *Datenschutz /Privatsphäre* wird in **Modul 7** „Schülerprofil“ behandelt. Schülerinnen und Schüler machen persönliche Angaben. Im Anschluss daran wird ihnen mitgeteilt, dass diese Angaben veröffentlicht (z. B. Brief an die Eltern, Polizeicomputer und Schwarzes Brett in der Schule) würden. In diesem Zusammenhang werden Schülerinnen und Schüler für einen sorgsamen Umgang mit persönlichen Daten sensibilisiert, entwickeln ein Bewusstsein für Risiken bzw. Gefahren bei einem Datenmissbrauch und erhalten Informationen zum Datenschutz.
- In **Modul 8** „Check dein Profil“ wird ein Film gezeigt, in welchem der Chef den neuen Bewerber über soziale Netzwerke recherchiert und festgestellt hat, dass

- der Bewerber als negativ zu bewertendes Filmmaterial von sich öffentlich zur Verfügung gestellt hat. Der Transfer zur Schulsituation erfolgt in einem vertieften Gespräch, in welchem Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, sich in die Situation hineinzusetzen und zu erkennen, wie unangenehm es für sie wäre, wenn alle hochgeladenen Materialien (z. B. Bilder, Videos, ...) auch von ihren Lehrkräften gesehen werden könnten. Sie erkennen auf dieser Grundlage, dass das eigene digitale Handeln Folgen haben kann und jeder für seine eigene Privatsphäre im Internet verantwortlich ist.
- In **Modul 9** „Zirkel: Soziale Netzwerke“ werden Fragen zu den Bereichen Sicherheit, Gefahren, Profil und Wahrheit im Internet in vier Arbeitsgruppen rotierend beantwortet und im Anschluss daran in der Gesamtgruppe vorgestellt.

Durch dieses Modul erkennen Schülerinnen und Schüler Vor- und Nachteile von sozialen Netzwerken, entwickeln ein Bewusstsein für den sicheren Umgang mit sozialen Netzwerken und lernen zwischen der Öffentlichkeit und privaten Personen zu differenzieren.

- Bevor das **Modul 10** „Alle hassen Punkt Punkt Punkt“ in einer Klasse umgesetzt wird, muss im Vorfeld abgeklärt werden (z. B. anhand eines soziometrischen Tests, im Gespräch mit der Klassenlehrkraft), ob bestimmte Schülerinnen oder Schüler von Hänseleien, Ausgrenzung, Schikane oder gar Mobbing betroffen sein könnten. In diesem Modul wird mit den Schülerinnen und Schülern ein vorbereitetes, gezielt die Ausgrenzung einer Schülerin /eines Schülers (welche /r vor Beginn des Spiels einen fiktiven Namen erhalten hat) thematisierendes Rollenspiel gespielt. Dabei wird eine fiktive WhatsApp-Gruppe gebildet, um eine Schülerin /einen Schüler auszugrenzen. Im Zusammenhang mit diesem Rollenspiel lernen Schülerinnen und Schüler den Begriff Cybermobbing kennen und entwickeln ein Verständnis für die im Cybermobbing vorkommenden Rollen. Darüber hinaus können Folgen von Cybermobbing aufgezeigt und Lösungsansätze erarbeitet werden. Am Ende dieses Moduls wird auch mit dem Ziel, das Klassengefüge zu stärken, gemeinsam ein Internet-Motto entwickelt und im Klassenzimmer aufgehängt.

- In **Modul 11** „Neunundneunzig“ wird ein kurzer Film gezeigt, der das Problem „Umgang mit (Ketten)E-Mails“ darstellt. Schülerinnen und Schüler werden durch die Reflexion des Filmes sensibilisiert, auf den Inhalt von E-Mails zu achten und lernen bewusst mit der Weiterleitung von (Ketten) E-Mails umzugehen. Des Weiteren erkennen sie, dass E-Mails auch zum Verbreiten von Schadsoftware und Werbung missbraucht werden können.
- Das letzte **Modul 12** „Medienkompetenz-Phone“ soll den Schülerinnen und Schülern eine Art Selbstreflexion der eigenen Medienkompetenz ermöglichen. Schülerinnen und Schüler erstellen eigene „Apps“ und schreiben diese auf das Arbeitsblatt (z. B. „Ich beteilige mich nicht an Beleidigungen“, „Ich spiele nicht den ganzen Samstag Play Station 4“). Das Arbeitsblatt legen sie in einen Briefumschlag und erhalten diese nach einem Monat von der Lehrkraft wieder.

Sie erhalten somit einen Überblick über selbst erstellte „Apps“, reflektieren eigene Ziele und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Mediennutzung und werden für diese erneut sensibilisiert. (ebd., S. 31 – 49).

Im nachfolgenden Abschnitt wird dargestellt, wie unter Einbeziehung der jeweiligen Zielgruppe die praktische Umsetzung stattfinden kann.

2.5.3 Praktische Umsetzung

Bei der Umsetzung dieser Maßnahme handelt es sich um eine Kooperation zwischen der Polizei (K 105) und unterschiedlicher Schulen unterschiedlicher Schularten. Jugendbeamte der Polizei sind zum einen Ansprech- und Kooperationspartner für Kinder, Jugendliche, Eltern und Schulen und zum anderen die Entwickler dieses Projektes. Aufgrund der Tatsache, dass mehrere Zielgruppen an der Umsetzung dieser Maßnahme mitwirken sollen, findet die praktische Umsetzung dieser Präventionsmaßnahme prozessual und sukzessiv statt. Aus diesem Grund hat die Projektentwicklung auf mehreren Ebenen wie die Vorbereitung der Schulung für Lehrkräfte, Vorbereitung eines Schulungsordners, Vorbereitung der Maßnahme für Schülerinnen und Schüler, Vorbereitung eines Schülerordners und Vorbereitung eines Elternabends stattgefunden.

Im nachfolgenden Abschnitt wird dargestellt, wie unter Einbeziehung der jeweiligen Zielgruppe (Lehrkräfte, welche zu Multiplikator /innen durch Jugendbeamte der Polizei geschult werden, können Schülerinnen und Schüler, welche die Hauptzielgruppe dieses Projektes darstellen, die Maßnahme anbieten. Zudem werden im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Eltern über diese Maßnahme informiert), die praktische Umsetzung stattfinden kann.

2.5.4 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren-schulung

Dieses Projekt ist eine in Anlehnung an aktuelle Studien, die EU-Initiative *Klicksafe* sowie an medienpädagogischen Theorien orientierte Maßnahme, welche aufgrund der Komplexität der Inhalte und der bestehenden pädagogischen Herausforderungen einer Vorstellung /Vermittlung im Rahmen einer Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren-schulung bedarf. Die Besonderheit dieser Schulung besteht darin, dass alle teilnehmenden Lehrkräfte in Begleitung der anbietenden Jugendbeamten alle Module selbst durchlaufen können. Dies ermöglicht ihnen zum einen eine eigenständige Umsetzung in der eigenen Klasse und zum anderen erhalten sie – die Empfehlungen der Entwickler berücksichtigend – eine Planungs- und Umsetzungshilfe. An dieser Stelle sei erwähnt, dass Lehrkräfte nicht dazu befähigt werden, diese Fortbildungen aufgrund der Bezeichnung „Multiplikatorinnen oder Multiplikatoren“ im Anschluss an die Fortbildung selbst halten zu dürfen.

Im Rahmen dieser Schulungen wird Lehrkräften die gesamte Maßnahme vorgestellt. Es wird auf die Zielsetzungen eingegangen. Aufgrund der Tatsache, dass sie jedes Modul kennenlernen, haben sie auch die Möglichkeit, sich mit vertiefenden Fragen unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten auseinanderzusetzen. Weitere Vorteile für die Lehrkräfte bestehen darin, dass sie durch die Teilnahme an dieser Schulung das zentrale Thema „Umgang mit digitalen Medien“ in ihren Unterricht implementieren und verstetigen können. Des Weiteren können sie in Zusammenarbeit mit geschulten Kolleginnen und Kollegen das Projekt an der eigenen Schule flächendeckend vorstellen und allen Klassen anbieten. Lehrkräfte, welche an der Schulung des K 105 teilgenommen haben, erhalten eine

Teilnahmebestätigung. Die ganztägige Fortbildung befähigt Lehrkräfte als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in ihrer eigenen Klasse tätig zu werden.

2.5.5 Elterninformation

Das K 105 empfiehlt allen Lehrkräften, auch die Eltern über dieses Projekt zu informieren. Es hat für alle teilnehmenden Lehrkräfte an der Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenschulung einen Elternbrief aufgesetzt, welchem wichtige Informationen in Bezug auf das Projekt hervorgehen. Hierbei wird darauf eingegangen, dass der Umgang mit und das Leben im digitalen Umfeld spezifische Kompetenzen erfordern und aus diesem Grund die Lehrkraft das Projekt in der eigenen Klasse umsetzen möchte. Eltern erhalten, sofern sie an einem Elternabend teilnehmen möchten, Informationen zu dem Inhalt, dem Aufbau und den Zielen dieses Projektes. Die Teilnahme an einem Elternabend ist freiwillig.

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine längsschnittlich angelegte Evaluationsstudie der bereits unter Kapitel 2.5 vorgestellten Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ vom Kommissariat 105 für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz des Polizeipräsidiums München.

Zunächst werden in diesem Kapitel die Ziele (siehe Kapitel 3.1) der vorliegenden Arbeit näher betrachtet. Infolgedessen werden unter Berücksichtigung des aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsstandes die Forschungsfragen und Hypothesen (siehe Kapitel 3.2) vorgestellt.

3.1 Ziele der Arbeit

Möble stellt fest (2012), dass Forschungsergebnisse vor allem zur Verbreitung von Programmen zur Förderung von Medienkompetenz vorliegen und sich nur wenige evaluierte Programme zur expliziten Förderung der Medienkompetenz finden (siehe hierzu z. B. Brauner, 2007; Pöttinger, 2002). Das Hauptziel dieser Arbeit besteht in der Wirkungsevaluation der Maßnahme. Diese Evaluation erfolgt mittels einer quantitativen Auswertung (quantitative Studie) erhobener Daten. Die durchgeführte Maßnahme wird von den Entwicklern als eine *Präventionsmaßnahme* (siehe Kapitel 2.5) eingestuft, welche sowohl das Ziel eines Kompetenzzuwachses durch eine entwicklungsangemessene Medienkompetenzförderung von Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe als auch eine nachhaltige Langzeitwirkung intendiert. Im Zusammenhang mit dieser Evaluation wird des Weiteren die Anwendbarkeit des maßnahmenbezogen modifizierten Erhebungsinstruments nach Aufenanger (2007) und des Auswertungsmodells nach Tulodziecki et al. (2010) erwogen. Das erstgenannte Instrument ist ein online etabliertes Verfahren. Das Kompetenz-Standard-Modell für die Medienbildung in Schulen (siehe Tulodziecki et al. 2010) kommt im Rahmen dieser Maßnahmenevaluation in modifizierter Version als Auswertungsmodell zur Anwendung.

Unterschiedliche Fokusse ermöglichen im Zusammenhang mit Evaluationen die Erreichung von einschlägigen Zielen. Folgende Fokusse (Altrichter & Buhren 1997, S. 14 zit. nach

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Buholzer 2014, S. 217) sind im Zusammenhang mit der Evaluation in verschiedenen Bereichen der Schule möglich: „Fokus auf den Input, Prozess, Output und Kontext“ (ebd.). Verbunden mit der Fragestellung, ob und inwiefern die Hauptfragestellung der Evaluation beantwortet werden kann, wird der *Output* fokussiert. Die Fokussierung des *Outputs* beinhaltet nach Buholzer, Wirkungen in Bezug auf „die Lernergebnisse, die angestrebten Kompetenzniveaus, die Verwirklichung von Chancengleichheit [...]“ (ebd., S. 217). Die Evaluation der Präventionsmaßnahme findet in gänzlicher Übereinstimmung mit den auf die Wirkung hin zu überprüfenden Teilaspekten der genannten *Output-Fokussierung* statt. Aufbauend auf diesen Zielen besteht im Zusammenhang mit der Diskussion das letzte Ziel in der Ableitung und Vorstellung auf der Grundlage der Studienergebnisse entstandenen medienpädagogischen Implikationen. Der Grund hierfür liegt sowohl im Erkenntnisinteresse durch die qualitative Studie als auch in der richtunggebenden Weiterentwicklung der Maßnahme in Bezug auf die Umsetzung in niedrigeren und /oder höheren Jahrgangsstufen. Es sollen gewinnbringende Impulse für die institutionelle Umsetzung (schulisch sowie außerschulisch) sowie für die nachhaltige Implementierung von Medienprävention im Rahmen von Medienbildung gegeben werden. Sowohl das Kommissariat, das diese Maßnahme entwickelt hat, als auch die Bildungsinstitution Schule (und weitere Interessenten) können auf der Grundlage der Implikationen diesen Ansatz optimieren und somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der *Medienkompetenz* (siehe Kapitel 2.2 wie 2.3) leisten.

3.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Die Mediennutzung und die Konfrontation mit diversen Medieninhalten bieten neben Vorteilen auch Nachteile und Gefahren für Kinder und Jugendliche (siehe Kapitel 2). Kindliche und jugendliche Mediennutzung sollte deshalb regelmäßig analytisch betrachtet (siehe Jugendmedienschutz) und beispielsweise durch medienpräventive Bildungsmaßnahmen begleitet werden. In Übereinstimmung damit wird die Befähigung von Kindern und Jugendlichen, Medienangebote selbst analysieren zu können, im Kontext des Jugendmedienschutzes als Ziel hervorgehoben (siehe Bellut, 2012).

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Um Medieninhalte bewerten und Medienangebote im Rahmen einer präventiven Medienbildung analysieren zu können, bedarf es der Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenz *Medienkompetenz* (Groeben, 2004) nicht nur im privaten, sondern auch im schulischen (institutionellen) Kontext. Grundsätzlich stellt sich die Frage nach Generalisierbarkeit dieses hohen (schul-)pädagogischen Anspruches.

Aktuellen Studien geht hervor, dass sich Kinder und Jugendliche in ihrer Mediennutzung und damit einhergehend in dem Grad der Medienkompetenz unterscheiden (siehe Kapitel 2.4). Dies hängt folgerichtig von unterschiedlichen Faktoren wie Zugängen, demografischen Merkmalen wie Bildung und Geschlecht, Erfahrungen, Einstellungen wie Vorwissen mit und von Medien ab (siehe Kapitel 2.4). Der Grund hierfür besteht darin, dass die Frage nach der Beschäftigung mit den Inhalten stark von der Einschätzung des Lernenden bezüglich Relevanz, Kompetenzerwartung, soziale Einbindung oder Verhaltenskontrolle angestoßen wird (siehe hierzu u. a. die Theorie des überlegten Handelns nach Ajzen und Fishbein (1980); Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) und Lernmotivation und Interesse nach Schiefele (2008), Schiefele, Haußer und Schneider (1979), die jeweils Intention bzw. Motivationsentscheidung erklären.

Der Grund hierfür besteht darin, dass die Frage nach der Beschäftigung mit den Inhalten stark von der Einschätzung des Lernenden bezüglich Relevanz, Kompetenzerwartung, soziale Einbindung oder Verhaltenskontrolle angestoßen wird (siehe hierzu u. a. die Theorie des überlegten Handelns nach Ajzen und Fishbein (1980); Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) und Lernmotivation und Interesse nach Schiefele (2008), die jeweils Intention bzw. Motivationsentscheidung erklären. Von daher greift eine allein theoriebasierte Analyse eines Lernangebots zu kurz und muss von einer fall- und inhaltsbasierten Evaluation begleitet werden, um (1) das Ausmaß der direkten Wirksamkeit der Maßnahme begründen zu können, und (2) durch die nähere Betrachtung der Evaluationsergebnisse mit den theoretischen Vorgaben präzisere pädagogische Implikationen für ähnliche Angebote abzuleiten (siehe Kapitel 3.1).

Für die Evaluation ergeben sich damit folgende fünf theorieergänzende Fragestellungen:

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Fragestellung 1: Kompetenzzuwachs in den Kompetenzbereichen 1-5

Im Zentrum dieser Evaluation steht die Frage nach dem Kompetenzzuwachs durch die Teilnahme an der medienpräventiven Maßnahme. Daher nimmt sich die nachfolgende Fragestellung der Operationalisierbarkeit des Kompetenzzuwachses an:

Fragestellung 1: Inwieweit trägt die Durchführung der polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ zum Wissenserwerb /Kompetenzzuwachs in den Kompetenzbereichen 1-5 gemäß dem Kompetenz-Standard-Modell für die Medienbildung nach Tulodziecki et al. (2010) im Pre-Test - Post-Test – und Follow-up Vergleich (Messzeitpunkt 1-3) bei?

Die erste Evaluationsfragestellung zeigt die wichtigste Frage aller Bildungsmaßnahmen auf: Haben die Schülerinnen und Schüler durch die Maßnahme etwas gelernt? Ziel dieser Bildungsmaßnahme ist die Verbesserung der Fähigkeit im Umgang mit digitalen Medien. Diese wird am geeignetsten theoretisch mit folgenden fünf Kompetenzbereichen von Tulodziecki et al. 2010 abgebildet:

K1: Auswählen und Nutzen von Medienangeboten (ebd., S. 235 ff.)

K2: Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen (ebd., S. 250 ff.)

K3: Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen (ebd., S. 269 ff.)

K4: Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen (ebd., S. 280 ff.)

K5: Durchschauen und Beurteilen der Medienverbreitung (ebd., S. 298 ff.).

Dabei ist zunächst die Frage zu stellen, ob ein genereller Kompetenzzuwachs beobachtet werden kann. Gleichzeitig muss auch überprüft werden, ob eine Interaktion des Kompetenzzuwachses mit Schulform und Geschlecht besteht.

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt mit folgenden Hypothesen:

- H 1.1:** Schülerinnen und Schüler haben direkt nach der Maßnahme (t_1) mehr Punkte in den fünf Kompetenzbereichen als vor der Maßnahme (t_0).
- H 1.2:** Schülerinnen und Schüler haben drei Monate (t_2) nach der Maßnahme nicht weniger Punkte in den fünf Kompetenzbereichen als direkt nach der Maßnahme (t_1).
- H 1.3:** Der Zuwachs an Kompetenzpunkten von Schülerinnen und Schüler der Mittelschule unterscheidet sich nicht von den Zuwächsen der Schülerinnen und Schüler von Realschule und Gymnasium.
- H 1.4:** Der Zuwachs an Kompetenzpunkten von weiblichen Teilnehmerinnen unterscheidet sich nicht von den Zuwächsen der männlichen Teilnehmer.

Diese Hypothesen bilden das Idealziel einer langfristig wirksamen und hinsichtlich *Schulform* und *Geschlecht* voraussetzungsarmen Bildungsmaßnahme ab, da es sich im Zusammenhang mit dieser Studie um eine universelle Präventionsform handelt (Heinrichs und Lohaus, 2011). Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schularten sollen einen nicht stark voneinander abweichenden Zuwachs der Kompetenz haben, wenngleich in empirischen Untersuchungen bildungs- und geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Mediennutzung festgestellt werden können (siehe Sinus-Milieu-Studie, 2017; DIVSI-Studie, 2017; JIM-Studie, MPFS, 2017; KIM-Studie, MPFS, 2016 und Shell-Jugendstudie, 2015). Grundsätzlich ist hier zwischen der Wirkung der zu evaluierenden Maßnahme im Kontext mit dieser Studie und den empirischen Ergebnissen anderer Studienergebnisse (vgl. Abschnitt 2.4) zu differenzieren.

Wie bei jeder Maßnahme wird daher zunächst eine generelle Wirksamkeit erwartet (H1.1); die Schülerinnen und Schüler sollen also einen Kompetenzzuwachs verzeichnen. Dieser Lernerfolg wird in dieser Studie mithilfe der fünf Kompetenzbereiche (siehe Tulodziecki et al., 2010) gemessen. Zugleich wird auch die Nachhaltigkeit (H 1.2) der Maßnahme überprüft. Aus diesem Grund soll mittels der dritten Messung (drei Monate nach der Maßnahme) überprüft werden, ob die Veränderung der Kompetenzpunkte durch den Post-Test (t_1) auch zum Follow-up-Test (t_2) weiterhin besteht.

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Eine signifikante Zu- oder Abnahme wird deshalb auch zum dritten Messzeitpunkt (t_2) erwartet, da dies sonst eine Nachhaltigkeit ausschließen würde.

Eine weitere Befragung nach drei Monaten soll klären, ob und wie viel der Kompetenzen in der Zwischenzeit wieder verloren gingen. Hier wird keine signifikante Abnahme erwartet, da dies ansonsten die Nachhaltigkeit der Maßnahme infrage stellen würde.

Zuletzt zeichnet sich eine gelungene Bildungsmaßnahme dadurch aus, dass diese für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wirksam ist. Eine Interaktion der Wirksamkeit mit der Schulform (H 1.3) oder dem Geschlecht (H 1.4) sollte damit nicht vorhanden sein. Wäre dies der Fall, würde also die Bildungsmaßnahme für eine oder mehrere Schulformen wirksam und für eine andere Schulform weniger oder nicht wirksam sein, hieße dies, die Inhalte didaktisch zu überprüfen und beispielsweise hinsichtlich der Adressatengerechtigkeit oder der Anschlüsse bezüglich des Vorwissens weiterzuentwickeln.

Fragestellung 2: Kompetenzzuwachs nach Medienerfahrung

Im Zusammenhang mit Medienkompetenz lässt sich des Weiteren die Frage nach erfahrungs- und entwicklungsbezogenen Handlungsunterschieden im Kontext von Mediennutzung stellen (z. B. Tulodziecki et al. 2010), welche sich in einschlägigen Studien (siehe Kapitel 2.4) widerspiegeln. Auf dieser Grundlage lässt sich vermuten, dass sich die **Medienerfahrung** als erklärende Variable bezüglich des Kompetenzzuwachses (AV) heranziehen lässt: Schülerinnen und Schüler mit hoher **Medienerfahrung** können möglicherweise die Inhalte der Maßnahme besser verstehen, zumal sie die interne Repräsentation wegen der höheren Zahl an kognitiven Anschlüssen (Beispiele, Erfahrungen etc.) in bereits vorhandene Wissensschemata einordnen können siehe z. B. assoziatives Lernen und Kognitionstheorie (Bak, 2019). Ausgehend von dieser Annahme wird anhand nachfolgender Fragestellung überprüft, ob (1) Schülerinnen und Schüler, die bereits vor der Maßnahme über eine höhere **Medienerfahrung** verfügten, einen stärkeren Zuwachs haben und (2) die medienerfahrungsbezogenen Gruppenunterschiede der Schülerinnen und Schüler mit dem Zuwachs zusammenhängen.

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Auf der Grundlage der zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Unterscheidungskriterien wie *Medienaffinität*, *Mediennutzungsbewusstsein* und *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten*, welche sich zugleich als *vorhandene Kompetenzen* verstehen, ergibt sich die zweite Fragestellung:

Fragestellung 2: Lernen Schülerinnen und Schüler mit höherer Medienerfahrung mehr durch die Umsetzung der polizeilichen Präventionsmaßnahme "Sei gscheit im digitalen Leben"?

Für die Beantwortung dieser Fragestellung werden folgende Hypothesen abgeleitet:

H 2.1: Schülerinnen und Schüler mit höherer *Medienaffinität* haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme (t_1) als Schülerinnen und Schüler mit niedriger *Medienaffinität*.

H 2.2: Schülerinnen und Schüler mit höherem *Mediennutzungsbewusstsein* haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler mit niedrigem *Mediennutzungsbewusstsein*.

H 2.3: Schülerinnen und Schüler mit höherem *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten* haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler mit niedrigem *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten*.

H 2.4: Schülerinnen und Schüler mit höherer Medienerfahrung (*Medienaffinität*, *Mediennutzungsbewusstsein* und *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten*) haben einen gleichbleibenden Zuwachs der Kompetenzpunkte nach drei Monaten (t_2) als Schülerinnen und Schüler mit niedriger Medienerfahrung.

Eine Interaktion zwischen den Gruppenvergleichen (**Medienerfahrung** vorhanden vs. **Medienerfahrung** nicht vorhanden) in Bezug auf den Wissenserwerb /Kompetenzzuwachs sollte aufgrund bestehenden erfahrungsbasierten Vorwissens vorhanden sein. Sollte keine Interaktion zwischen der **Medienerfahrung** und dem Wissenszuwachs festgestellt werden können, hieße dies, dass durch selbstreflexive Elemente der Maßnahme alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße zur Reflexion angeregt worden wären und medienerfahrungs-

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

bedingte Unterschiede für die Erklärung des messbaren Wissenszuwachses nicht herangezogen werden könnten.

Fragestellung 3: Kompetenzzuwachs nach einschlägigem Vorwissen zu und über Medien und Internet

Aufgrund der Tatsache, dass für die zu evaluierende Maßnahme kein auf die Maßnahme spezifisch zugeschnittenes, theoretisch entwickeltes und empirisch überprüftes Erhebungs- und Auswertungsverfahren zugrunde liegt, muss die maßnahmenspezifische Überprüfung der Wirksamkeit im Zusammenhang mit einschlägigem Vorwissen zu und über Internet und Medien über eine selbstkonstruierte Skala erfasst werden.

Einstellungen und Vorwissen sind Prädiktoren für den Lernprozess und Kompetenzzuwachs (Ajzen & Fishbein, 1980).

Die Einstellungsforschung beschäftigt sich neben der Einstellungsstabilität auch mit Zusammenhängen von Einstellungen, Verhaltensweisen sowie Absichten (Drescher 2014). Im Zusammenhang mit der Einstellungsforschung stellt Drescher (2014) fest, dass sich unterschiedliche Aspekte wie Wissen und Sicherheit auf die Einstellungsstärke auswirken. Daraus kann geschlossen werden, dass eine grundlegende Einstellungsänderung in einem 2-Tages-Kurs kaum zu erreichen scheint. Eine Einstellungsänderung ist in einem komplexen Prozess in Abhängigkeit unterschiedlicher Faktoren zu betrachten (Nussbaum, Sinatra & Poliquin, 2008). Die Abgrenzung zur theoriebasierten Einstellungsänderung (siehe Bohner & Dickel, 2011) findet insofern statt, als dass die im Kontext dieser Fragestellung angenommene *Einstellung* nicht im Sinne einer Haltung /Ideologie, sondern vielmehr als eine wissensbasierte Einschätzung der Schülerinnen und Schüler einzustufen ist. Deshalb soll in diesem Zusammenhang unter Berücksichtigung dieser Einschränkung geprüft werden, ob die das *Vorwissen* sowie die *Einschätzung* von Vor- und Nachteilen der Medien /des Internets betreffenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit dem Ausmaß des Kompetenzzuwachses in Zusammenhang gebracht werden können.

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Auf der Grundlage des selbstentwickelten Konstrukts wird nachfolgend die dritte Forschungsfrage abgeleitet:

Fragestellung 3: Haben Schülerinnen und Schüler mit einer realistischen Einstellung /Einschätzung und hohem Vorwissen zu und über Vor- und Nachteile von Medien und Internet einen höheren Kompetenzzuwachs durch diese Maßnahme?

Diese Fragestellung deutet auf den Einfluss der Maßnahme bezüglich der Einstellungen (Einschätzung und Vorwissen) zu Vor- und Nachteilen der Medien und des Internets der Schülerinnen und Schüler hin. Ein weiteres Ziel dieser Maßnahme besteht darin, über vermittelte Inhalte und angeregte Reflexionsprozesse bei den Schülerinnen und Schüler einen Wissenserwerb sowie eine altersgemäß aktive selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex, also eine Veränderung der Zustimmungswerte nach der Maßnahme, zu erreichen. Dabei ist die zentrale Frage zu stellen, ob die Maßnahme zu einer Veränderung der Zustimmungswerte der Schülerinnen und Schüler führen kann.

Die Einstellungen und Wissensbereiche über Medien und das Internet (soziale Netzwerke, Kenntnisse über rechtliche Vorschriften, Angemessenheit sowie adressatengerechte und realistische Kontakte knüpfen und pflegen) sind differenziert und umfangreich. Es ist daher stark zu vermuten, dass die gestellten Fragen sodann nicht in einem Gesamtkonstrukt abgebildet werden können.

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Daher wird die Beantwortung dieser Fragestellung mit nachfolgenden zehn Hypothesen abgebildet:

- H 3.1:** Schülerinnen und Schülern (SuS), denen es wichtig ist, viele Freunde in sozialen Netzwerken zu haben, haben einen geringeren Zuwachs der Kompetenzpunkte (KP) nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, denen dies nicht wichtig ist.
- H 3.2:** SuS, jenen es leichter fällt, mit fremden Personen aus dem Chat über ihre Probleme zu reden, haben einen geringeren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als SuS, denen dies nicht leichter fällt.
- H 3.3:** SuS, die die Meinung vertreten, dass soziale Netzwerke nur Vorteile böten, haben einen geringeren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als SuS, welche diese Meinung nicht vertreten.
- H 3.4:** SuS, die davon berichten, selbst auch schon einmal einen bösen Kommentar hinterlassen zu haben, haben einen geringeren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als SuS, welche dies nicht getan haben.
- H 3.5:** SuS, die angeben, die rechtlichen Folgen bei einem Verstoß gegen das Urheberrechtsgesetz zu kennen, haben einen höheren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als SuS, welche die Folgen nicht kennen.
- H 3.6:** SuS, die angeben, zu oft Computerspiele zu spielen, haben einen niedrigeren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als SuS, welche angeben, nicht zu oft Computerspiele zu spielen.
- H 3.7:** SuS, die angeben, das Internet auch für die Erledigung der Hausaufgaben zu nutzen, haben einen höheren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als SuS, die das Internet nicht nutzen.
- H 3.8:** Schülerinnen und Schüler, die der Auffassung sind, dass ihre Bilder durch andere nur mit eigener Erlaubnis hochgeladen werden können, haben einen höheren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, die nicht dieser Auffassung sind.
- H 3.9:** SuS, die geleitet von der Argumentationsführung, sie hätten keine Geheimnisse, weshalb ihre Daten jederzeit von anderen eingesehen werden könnten, haben einen niedrigeren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als SuS, die die gegenteilige Meinung vertreten.
- H 3.10:** SuS, die angeben, jeden Song herunterladen zu dürfen, haben einen geringeren Zuwachs der KP nach der Maßnahme als SuS, die dies nicht angeben.

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Diese Hypothesen bilden eine maßnahmenspezifisch überprüfbare Einschätzungsänderung mit Bezug auf das bereits vorhandene Vorwissen der Schülerinnen und Schüler. Denn diese Maßnahme intendiert neben einer generellen Wirksamkeit auch spezifische Veränderungen bezüglich der Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie soll daher auf der Grundlage der ersten beiden Messungen einen Aufschluss über mögliche Veränderungen der Kompetenzpunkte bezüglich der Einschätzungen geben.

Werden die Forschungsfragen 1-3 zusammenfassend betrachtet, so kann übergreifend beantwortet werden, ob und inwiefern die Maßnahme eine kompetenzerweiternde Wirkung gezeigt hat.

Fragestellung 4: Sicherer Umgang mit Medien und Internet aus Schülerperspektive

Die letzten beiden Forschungsfragen (Forschungsfrage 4 und 5) nehmen sich der Evaluierung der Maßnahme aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler an. Die Schülerselbsteinschätzung nimmt im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung zu (siehe z. B. Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019). Durch die Kompetenzorientierung wird eine Mitbestimmung im Bildungsprozess angeregt. Auch die Bewertung dieser Items kann in diesem Rahmen verortet werden, denn die Schülerinnen und Schüler bewerten die Items zum einem mit Blick auf das selbst Gelernte und zum anderen mit Blick auf die eigene Motiviertheit und das Interesse bezüglich der Maßnahme. Diese Bewertung erfolgt mittels klassischer Einstellungsskalen (siehe Likert-Skala). Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler verfolgt daher das Ziel, eine Bewertung – Zustimmung oder Ablehnung – im Kontext inhaltlicher Wirkungen IW (siehe Forschungsfrage 4) sowie Motiviertheit und Interesse MI (siehe Forschungsfrage 5) von Schülerinnen und Schüler (siehe Borg & Staufenbiel, 2007).

In Anlehnung an diese Grundannahme bilden die Forschungsfragen 4 und 5 eine selbstreflektierende und das neu erworbene Wissen – also den Kompetenzzuwachs – in bestehende Wissensnetze einordnende inhaltliche und motivationale Wirkung aus Schülerperspektive. Aus diesem Grund ergeben sich nachfolgende Forschungsfragen:

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Fragestellung 4: Wie hoch sind die Zustimmungswerte in Bezug auf die inhaltliche Wirkung nach der Durchführung (t1) der polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme und im Post-Test – und Follow-up Vergleich?

Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt mit folgenden Hypothesen (H):

- H 4.1:** Schülerinnen und Schüler an der polizeilichen Präventionsmaßnahme erzielen direkt nach der Maßnahme (t₁) hohe Zustimmungswerte bezüglich der inhaltlichen Wirkung.
- H 4.2:** Schülerinnen und Schüler an der polizeilichen Präventionsmaßnahme "Sei gscheit im digitalen Leben" haben drei Monate (t₂) nach der Maßnahme nicht geringere Zustimmungswerte bezüglich der *inhaltlichen Wirkung* in den fünf Kompetenzbereichen als direkt nach der Maßnahme (t₁).
- H 4.3:** Die Zunahme der Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schüler der Mittelschule unterscheidet sich nicht von den Schülerinnen und Schüler der Realschule und des Gymnasiums.
- H 4.4:** Die Zunahme der Zustimmungswerte von weiblichen Teilnehmerinnen unterscheidet sich nicht von der Zunahme der männlichen Teilnehmer.
- H 4.5:** Die Zunahme der Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen **Medienerfahrungen** (*Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein und problemlösendes Mediennutzungsverhalten*) unterscheidet sich je nach Höhe der **Medienerfahrungen**.

Diese Frage weist auf einen wichtigen Teil der Gesamtevaluation hin, denn diese verfolgt das Ziel, die selbstberichtete *inhaltliche Wirkung* der Maßnahme im Bereich *Sicherer Umgang mit Medien und Internet* auf die Schülerinnen und Schüler abzubilden (H 4.1). In diesem Zusammenhang ist generell die Frage zu stellen, ob die Zustimmungswerte der Schülerinnen und Schüler nach der Maßnahme hoch ausfallen und sich diese Werte auch nach drei Monaten (H 4.2) weiterhin als hoch erweisen. Eine Interaktion zwischen der *Schulart* (H 4.3) und dem *Geschlecht* (H 4.4) wird nicht erwartet. Eine Interaktion zwischen den Gruppenvergleichen im Kontext von **Medienerfahrungen** (H 4.5) wird im Gegensatz zu den letztgenannten (*Schulart* und *Geschlecht*) erwartet.

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Die Ablehnung dieser Hypothesen würde im Zusammenhang mit den allgemeinen Zustimmungswerten sowie mit der *inhaltlichen Wirkung* bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler die Wirkung der Maßnahme als niedrig eingeschätzt hätten und somit der Maßnahme keine Wirkung zusprechen würden. Schulart- und geschlechtsspezifische Interaktionen würden darauf hinweisen, dass diese Maßnahme nicht für die gesamte Zielgruppe einen auf eine hohe Wirkung deutende, sondern lediglich einer bestimmte Zielgruppenebene zuordenbare Wirkung gezeigt hätte.

Fragestellung 5: Motiviertheit und Interesse an der Maßnahme aus Schülerperspektive

Aufgrund der Tatsache, dass ein hinzukommendes abschließendes Ziel dieser Maßnahme in der Selbsteinschätzung in Bezug auf *Motiviertheit und Interesse* der Maßnahme aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler besteht, kommt ein selbstentwickeltes Konstrukt mit acht Items zum 2. Messzeitpunkt zur Anwendung.

Ähnlich wie die vorausgegangene Forschungsfrage beschäftigt sich auch die letzte Forschungsfrage mit der Wirkung aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Durch die letzte Forschungsfrage wird folglich die selbstberichtete Motiviertheit und das Interesse an der Maßnahme auf die Schülerinnen und Schüler abgebildet. Diese Konstrukte umfassen grundsätzlich nicht nur die Motiviertheit sowie das Interesse, sondern auch die Relevanz (Schiefele, 1978; Wild, Hofer & Pekrun, 2001).

Daraus kann abgeleitet werden, dass die Relevanz aus Schülerperspektive für die Teilnahme an der Maßnahme im Zusammenhang mit Motiviertheit und Interesse eine bedeutende Rolle spielt. Die Einschätzung der genannten Bereiche (Interesse und Motiviertheit) soll darüber Aufschluss geben, in welchem Grad die Teilnehmerinnen motiviert und interessiert an dieser Maßnahme teilgenommen und die Maßnahme als relevant erachtet haben. Ähnlich wie die vorausgegangene Forschungsfrage (siehe Forschungsfrage 4) weist auch diese Frage auf einen wichtigen Teil der Gesamtevaluation hin und lautet wie folgt:

Fragestellung 5: Welche Zustimmungswerte lassen sich in Bezug auf die Motiviertheit und das Interesse nach der Durchführung (t_1) der polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ verzeichnen?

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt mit folgenden Hypothesen:

- H 5.1:** Schülerinnen und Schüler erzielen nach der Maßnahme (t_1) Zustimmungswerte im Bereich der *Motiviertheit* und des *Interesses*.
- H 5.2:** Die Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schüler der Mittelschule unterscheiden sich nicht von Schülerinnen und Schüler der Realschule und des Gymnasiums.
- H 5.3:** Die Zustimmungswerte von weiblichen Schülerinnen unterscheiden sich nicht von den männlichen Schülern.
- H 5.4:** Die Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen **Medienerfahrungen** (*Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein* und *problemlösendes Mediennutzungsverhalten*) unterscheiden sich je nach Höhe der **Medienerfahrungen**.

Müsste die Hypothese H 5.1 abgelehnt werden, würde dies bedeuten, dass die Höhe der Wirkung in Bezug auf *Motiviertheit und Interesse* nicht bestimmt werden konnte.

Vergleichbar mit der Ablehnung der Hypothesen der Forschungsfrage 4, würde auch die Ablehnung dieser Hypothesen im Zusammenhang mit den allgemeinen Zustimmungswerten sowie mit der besagten Wirkung bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler die Wirkung der Maßnahme als niedrig eingeschätzt hätten und somit der Maßnahme eine geringe Wirkung zusprechen würden. Schulart- und geschlechtsspezifische (siehe H 5.2 und H 5.3) Interaktionen würden darauf hinweisen, dass diese Maßnahme nicht für die gesamte Zielgruppe einen auf eine hohe Wirkung deutende, sondern lediglich einer bestimmte Zielgruppenebene zuordenbare Wirkung gezeigt hätte. Die Ablehnung der letzten Hypothese (siehe H 5.4) würde die Aussagekraft, **Medienerfahrungen** stünden im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der *Motiviertheit* und des *Interesses*, verringern.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die Beantwortung dieser fünf Forschungsfragen sowie der Verifizierung /Falsifizierung der Hypothesen eine generelle Aussage über die Wirkung der speziell für die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe entwickelten polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme „Sei

3. Ziele und zentrale Forschungsfragen

gscheit im digitalen Leben“ des Kommissariats 105 – verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz des Polizeipräsidiums München intendiert wird. während sich die ersten zwei Forschungsfragen dem Kompetenzzuwachs zu den drei Messzeitpunkten (siehe Forschungsfrage 1) und dem Kompetenzzuwachs in Abhängigkeit von Medienerfahrungen (siehe Forschungsfrage 2) annehmen, intendiert die dritte Forschungsfrage (über ein maßnahmenspezifisch selbst erstelltes Konstrukt) in Abhängigkeit zum Vorwissen und zur bestehenden Einschätzung zum Internet und zu Medien, die Veränderungen durch die Maßnahme zu messen. Die letzten beiden Forschungsfragen legen das Augenmerk zum einen auf die selbst eingeschätzte inhaltliche Wirkung der Maßnahme (siehe Forschungsfrage 4) aus Schülerperspektive und zum anderen auf die Motiviertheit und das Interesse – ebenfalls aus Schülerperspektive.

4. Methode

Die vorliegende Arbeit stellt die Evaluationsstudie der Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ des Kommissariats 105 für verhaltensorientierte Prävention und Opferschutz des Polizeipräsidiums München dar. Diese Maßnahme wurde durch die Beamten der Polizei nach theoretisch belastbaren Kriterien und in Anlehnung an die EU-Initiative *Klicksafe* (siehe Kapitel 2.5) entwickelt. Die Wirksamkeit der Maßnahme bildet das Leitthema für diese Arbeit.

Nachfolgend werden jeweils die Themenbereiche *Pilotierung*, *Studiendesign* und *Datenerhebung* (siehe Abschnitt 4.1), *Stichprobe* (siehe Abschnitt 4.2), *Erhebungsinstrument und Auswertungsmodell* (siehe Abschnitt 4.3), *Intervention, unabhängige und abhängige Variablen* (siehe Abschnitt 4.4) und *statistische Datenanalyse* (siehe Abschnitt 4.5) im Kontext der durchgeführten Evaluationsstudie der Medienpräventionsmaßnahme der Polizei methodisch vorgestellt.

4.1 Pilotierung, Studiendesign und Datenerhebung

Es handelt sich bei der quantitativen Studie um eine längsschnittlich angelegte Evaluationsstudie mit drei Messzeitpunkten, welche im Schuljahr 2015 /2016 (Januar – Juni 2016) in elf Klassen der 5. Jahrgangsstufe an sechs verschiedenen Schulen durchgeführt wurde. Sie fand in der Sekundarstufe I – in den fünften Klassen der bayerischen Schularten *Mittelschule*, *Realschule* und *Gymnasium* statt. Die Jugendbeamten der Polizei führten sowohl die Medienpräventionsmaßnahme als auch die Datenerhebung durch.

Pilotierung

Nach der finalen Planung der Studie wurde im Dezember 2015 eine Pilotierung in zwei 5. Klassen einer Realschule [anonymisiert] mit n=58 Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Im Rahmen dieser Pilotierung fanden vier Aspekte besondere Berücksichtigung:

1. Allgemeine Umsetzbarkeit der Maßnahme innerhalb des eingeplanten Zeitrahmens,

2. Berücksichtigung der Vorgaben eines Fragebogens zur Überprüfung realistischer Bedingungen (Bühner, 2011, S. 89) beim Einsatz des bereits erprobten Erhebungsinstruments (siehe Aufenanger, 2007),
3. Durchführung einer Pilotierung (eines Vortests) mit Personen aus der Zielgruppe zur Überprüfung der Eignung verschiedener Antwortformate (ebd.) und
4. Sprachbeherrschung der Zielgruppe (ebd.).

Auf der Grundlage der Pilotierung konnte festgestellt werden, dass besagte Aspekte (Umsetzbarkeit, Erhebungsbedingungen, Eignung verschiedener Antwortformate sowie die Sprachbeherrschung der Zielgruppe) für die Haupterhebung als weitestgehend realistisch betrachtet werden können.

Studiendesign

Zur Durchführung der Maßnahme sowie der schriftlichen Befragung stellten sich die Jugendbeamten im Beisein der Lehrkraft der Klasse vor. Sie teilten der Klasse mit, dass sie an zwei Unterrichtsvormittagen unterschiedliche Rollenspiele im Kontext von Medien (Internet, Smartphones etc.) mit ihnen durchführen werden. Um mögliche Befangenheitseffekte auszuschließen, wurde sich darauf geeinigt, dass die Lehrkräfte während der Maßnahme nicht anwesend waren. Sowohl die Pilotierung als auch die Hauptuntersuchung fand in den jeweiligen Klassenzimmern der Schülerinnen und Schüler, also in einer ihnen vertrauten Lernumgebung statt. Das gesamte zur Umsetzung der einzelnen Module erforderliche Material (Arbeitsblätter, Rollenspielkarten, Flipchartpapier, Eddings etc.) wurde durch die durchführenden Jugendbeamten vorbereitet und bereitgestellt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die zu evaluierende Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ durch die Jugendbeamten der Polizei entwickelt und durchgeführt wurde. Sowohl die Umsetzung der Maßnahme innerhalb des geplanten Zeitrahmens (zwei Unterrichtsvormittage) als auch die Durchführung des Vortests entsprach den Planungen durch die Polizei. Dabei zeigte sich, dass der Fragebogen größtenteils realistische Bedingungen überprüfen konnte.

Die Sprachbeherrschung der Schülerinnen und Schüler ermöglichte für alle Schülerinnen und Schüler eine uneingeschränkte Beteiligung an der Evaluationsstudie.

Datenerhebung

Die gesamte Durchführung der Maßnahme und Datenerhebung zu drei Messzeitpunkten fand durchgehend durch zwei Jugendbeamte der Polizei München im Tandem statt. Die Aufgaben und Items wurden zur Gewährleistung der Durchführungsobjektivität zu allen drei Messzeitpunkten stets von demselben Jugendbeamten vorgelesen und erklärt. Ziel dieser Vorgehensweise bestand primär darin, mögliche auf das unterschiedliche Lese- und Sprachverständnis der Schülerinnen und Schüler zurückgehende Fehlerpotenziale zu eliminieren. Zudem wurde dies ausgehend vom fehlenden erfahrungsorientierten Vorwissen bzgl. den im Erhebungsinstrument vorkommenden Frage- und Aufgabentypen wie die Szenariomethode, Likert-Skalen, Single-Choice-Fragen und Multiple-Choice-Fragen gezielt umgesetzt.

Die Dauer dieses Vorganges betrug im Durchschnitt 40 Minuten. Diese Einheit umfasste auch grundlegende Klärungen im Kontext des Ausfüllens. Zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten (Pre-Test und Post-Test) erfolgte die Maßnahmenumsetzung (siehe Kapitel 2). In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass die eingeplante Zeit für die modular aufgebaute Maßnahme den Vorstellungen der Projektentwickler entsprach. Zudem wurde die Annahme bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe keine Erfahrungen mit einem Erhebungsinstrument in diesem Ausmaß hatten.

Der Durchführungsobjektivität kommt im Zusammenhang mit dieser Studie eine besondere Rolle zu. Sie dient nach Sedlmeier und Renkewitz (2013) der Beantwortung der Fragestellung, inwiefern „die Testergebnisse von Verhaltensvariationen des Untersuchers während der Testdurchführung unabhängig sind“ (ebd., S. 70). Die Durchführungsobjektivität wäre beeinträchtigt, wenn beispielsweise verschiedene Testleiter den Schülerinnen und Schüler die im Erhebungsinstrument befindlichen Aufgaben unterschiedlich erläutern würden (ebd.). Im Rahmen der Durchführungsobjektivität wurden alle Aufgaben und Items erstmals durch denselben Jugendbeamten der Polizei München als

durchgängiges Prinzip in allen weiteren teilnehmenden elf 5. Klassen diverser Schularten der Sekundarstufe (Mittelschule, Realschule und Gymnasium) im Kontext der Hauptstudie zum 1. Messzeitpunkt vorgelesen und präzise erläutert. Bei den Testungen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt (Post-Test und Follow-Up-Test) wurde auf das erneute Vorlesen der Items und Aufgaben verzichtet.

Die Jugendbeamten führten die schriftliche Befragung unmittelbar vor der Maßnahme (Pre-Test) am ersten Unterrichtsvormittag, unmittelbar nach der Maßnahme (Post-Test) am zweiten Unterrichtsvormittag und exakt drei Monate nach der Maßnahme (Follow-Up-Test) unter den gleichen Bedingungen durch. Alle Schülerinnen und Schüler nahmen jeweils sowohl an der durch die Jugendbeamten der Polizei durchgeführten Maßnahme als auch an der schriftlichen Datenerhebung zu drei Messzeitpunkten teil.

4.2 Stichprobe

Die Auswahl der teilnehmenden elf Klassen aus sechs Schulen erfolgte durch die Jugendbeamten der Polizei nach dem Prinzip der Freiwilligkeit und dem Interesse der mit den Jugendbeamten der Polizei zusammenarbeitenden Schulen. Aus dem genannten Grund handelte es sich im Kontext dieser Studie um eine selektive Stichprobe, welche nachfolgend genauer vorgestellt wird. Sowohl an der Maßnahme als auch an der an die Maßnahme geknüpfte schriftliche Befragung nahmen zum ersten Messpunkt insgesamt $n = 312$ Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe, welche im Durchschnitt 10,59 Jahre ($SD = 0,67$) alt waren, teil (siehe Tabelle 4.1).

Tab. 4.1: Zusammensetzung der Stichprobe nach der Verteilung des Alters in absoluten und relativen Häufigkeiten

Alter	9	10	11	12	13	Gesamt
n	3	148	137	18	4	312
Prozent	1,0 %	47,7 %	42,2 %	5,8 %	1,3 %	100 %

Neben dem Alter wurden weitere personenbezogene Daten wie *Schulart* und *Geschlecht* erhoben. Folgende deskriptive Daten ermöglichen einen Einblick in die Stichprobengröße und die Verteilung nach demografischen Merkmalen wie *Schulart* und *Geschlecht*.

Bei der Stichprobe ($n = 312$) handelt es sich um Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe der weiterführenden Schulen *Mittelschule*, *Realschule* und *Gymnasium*. Wie der Tabelle 4.2 hervorgeht, zeigt die Anzahl der Schüler ($n = 167$), dass das männliche Geschlecht in der Überzahl ist. Die Anzahl der Schülerinnen beläuft sich auf $n = 145$. Ähnlich wie bei dem Geschlecht handelt es sich bei der Schulart auch um ein unausgeglichenes Verhältnis (Schülerinnen und Schüler der Schularten Mittelschule $n = 73$, Realschule $n = 115$ und Gymnasium $n = 124$), was jedoch dem prozentualen Schulbesuch weiterführender Schulen in Bayern annähernd entspricht (siehe Statistisches Bundesamt 2018).

Tab. 4.2: Zusammensetzung der Stichprobe nach der Schulart und dem Geschlecht in relativen und absoluten Häufigkeiten

Schulart	n männlich	n weiblich	n Gesamt
Mittelschule	38 (52 %)	35 (48 %)	73 (100 %)
Realschule	55 (48 %)	60 (52 %)	115 (100 %)
Gymnasium	74 (60 %)	50 (40 %)	124 (100 %)
Gesamt	167 (54 %)	145 (46 %)	312 (100 %)

Anmerkung. Die Werte im Zusammenhang mit den relativen Häufigkeiten wurden auf die ganze Zahl gerundet.

Schülerinnen und Schüler waren zum Zeitpunkt der Studie zwischen neun und 13 Jahre alt, was einen Durchschnittswert von 10,59 Jahren ($SD = 0.67$) aufweist und nach BayEUG Art. 37 dem Altersspektrum von regulär oder vorzeitig eingeschulten oder zurückgestellten wie wiederholenden Schülerinnen und Schüler entspricht. Abbildung 4.1 visualisiert die Altersverteilung nach Geschlecht. Nahezu die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ($n = 148$) war zehn Jahre alt (47,7 Prozent) und ein ebenfalls hoher Anteil ($n = 137$) war elf Jahre alt (42,2 Prozent). Die Anteile der weiblichen 9-jährigen ($n = 3$) und der männlichen 13-jährigen ($n = 4$) beschränken sich auf 1 Prozent und 1,3 Prozent.

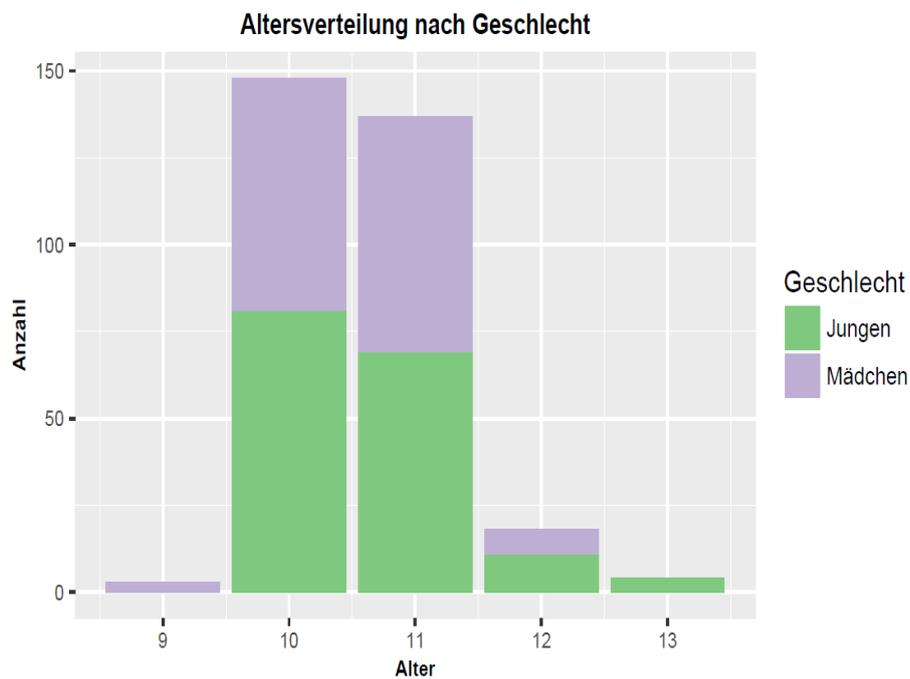


Abb. 4.1 Altersverteilung nach Geschlecht

4.3 Erhebungsinstrument und Auswertungsmodell

In diesem Abschnitt werden das Erhebungs- sowie das Auswertungsmodell vorgestellt. Da das eingesetzte Erhebungsinstrument und das Auswertungsmodell nicht aufeinander abgestimmt sind bzw. bisher nicht zusammen eingesetzt wurden, bedarf es in diesem Abschnitt Erklärungen bzw. Darstellungen von Begründungen, damit der Zusammenhang erschlossen werden kann. Im Anschluss daran werden Item- und Skalenanalysen vorgestellt.

Erhebungsinstrument

Zur Beantwortung der in Kapitel 3 vorgestellten Forschungsfragen wurde ein in Anlehnung an das bereits im Kontext des Projektes „Medienkompetenz macht Schule“ online erprobtes, die Medienkompetenz von Schülerinnen und Schüler messendes Erhebungsinstrument nach Aufenanger (2007) zu allen drei Messzeitpunkten eingesetzt.

Die Ziele der Interventionsmaßnahme berücksichtigend, kam das bestehende Instrument maßnahmenspezifisch modifiziert zur Anwendung. Es ergaben sich hierdurch keine grundlegenden Veränderungen im bestehenden Erhebungsinstrument. Zum ersten Messzeitpunkt wurden im Vergleich zum zweiten und dritten Messzeitpunkt demografische Informationen erhoben. Zudem beinhaltete das Instrument vier zusätzliche Items (1, 2, 4 und Item 7). Während die zehn Situationen – eingebettet in die Szenariomethode – und die zehn Items in Bezug auf das *Vorwissen zu Medien und Internet* zu allen drei Messzeitpunkten erhoben wurden, kam zum zweiten und dritten Messzeitpunkt ein Auswertungsteil (*inhaltliche Wirkung; Motiviertheit und Interesse an der Maßnahme aus Schülerperspektive*) zur Anwendung (siehe Tab. 4.3). Die Vergleichbarkeit der Antworten war aufgrund festgelegter Antwortmöglichkeiten (Sedlmeier & Renkewitz, 2008) im gesamten Erhebungsinstrument gegeben. Konkret meint dies, dass es sich im gesamten Erhebungsinstrument um Fragen /Items /Szenarien mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (Single-Choice und Multiple-Choice) handelte.

Auswertungsmodell (Item- und Skalenanalysen)

Für die Erhebung der Daten kam ein Erhebungsinstrument, welches im Wesentlichen aus einem etablierten Instrument (siehe Forschungsfrage 1, siehe Aufenanger 2007 Medienkompetenz macht Schule) und einem in Anlehnung an klassische Evaluationsfragen konzipierten Teil (siehe Forschungsfrage 3 *Vorwissen zu und über Medien Internet*; Forschungsfrage 4 *Inhaltliche Wirkung der Maßnahme aus Schülerperspektive* und Forschungsfrage 5 *Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive*) bestand, zur Anwendung.

Ein im Zusammenhang mit dem Erhebungsinstrument nach Aufenanger gültiges Auswertungsmodell existiert nicht. Aus diesem Grund wurde mit dem Ziel, belastbare Studienergebnisse zu erzielen, zur Auswertung der Daten das Kompetenz-Standard-Modell von Tulodziecki et al. (2010) für die Medienbildung in Schulen modifiziert und herangezogen. Das Kompetenz-Standard-Modell für die Medienbildung in Schulen wurde von Tulodziecki et al. auf der Grundlage der Aufgabenbereiche der Medienbildung

entwickelt, um die Medienkompetenz von Schülerinnen und Schüler zu fördern (ebd. S. 182). Der ursprünglichen Strukturierung des Originalmodells werden „zwei Grundformen bzw. Handlungszusammenhänge im Medienbereich und drei Inhaltsbereiche“ zugrunde gelegt und als fünf Aufgabenbereiche zusammengefasst (Tulodziecki et al. 2010, S. 182). Das übergeordnete Ziel beschreiben Tulodziecki et al. wie folgt: „In diesen fünf Aufgabenbereichen sollen jeweils Wissen und Können sowie Analyse und Kritik in handlungsbezogener Weise miteinander verbunden werden“ und heben hervor, dass diese nicht voneinander getrennt, sondern miteinander in Zusammenhang bringend zu betrachten sind (ebd.). Differenziert nach drei Niveaustufen 1) Ende der vierten Jahrgangsstufe; 2) Ende der sechsten Jahrgangsstufe und Ende der Sekundarstufe I werden im Zusammenhang mit diesem Modell Kompetenzerwartungen formuliert. In Anlehnung an den Kompetenzerwartungen der ersten Niveaustufe (Ende der vierten Jahrgangsstufe) wurde das Auswertungsmodell gebildet. Die im Rahmen des Kompetenz-Standard-Modells entwickelten und im Rahmen dieser Studie zu fünf *Kompetenzbereichen* (nachfolgend K1-K5) umbenannten Aufgabenbereiche für die Erfassung der Medienkompetenz lauten:

- Auswählen und Nutzen von medialen Angeboten (K1),
- Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge (K2),
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen (K3),
- Erkennen und Aufarbeiten Medieneinflüssen (K4),
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (K5).

Nachfolgende Tabelle (*Tabelle 4.3*) bietet eine Item- und Skalenanalyse für die Items der ersten beiden Forschungsfragen.

Tab. 4.3: Zuordnung der Situationen /Fragen in die Kompetenzbereiche

Themenbereiche im Erhebungsinstrument Messung, Items, Cut-off-Werte und Cronbachs α	Situationen / Items in den Skalen (Erhebungsinstrument)	Messzeitpunkte t ₀ - Pre-Test t ₁ - Post-Test t ₂ - Follow-Up	KB im Auswertungsmodell (K1-K5)
Erhebung personenbezogener Daten (Zuordnungscode, Schule, Alter und Geschlecht)		t ₀	
Abfrage der Internetnutzung Szenariomethode (Single-Choice) mit 6 Antwortmöglichkeiten (Cut-off-Wert Antwortmöglichkeiten 1 & 2) → Medienaffinität	Situation 1 (Teil 1)	t ₀	
Regeln in Bezug auf Mediennutzung Szenariomethode (Single-Choice) mit 3 Antwortmöglichkeiten (Cut-off-Wert Antwortmöglichkeit 1) → Mediennutzungsbewusstsein	Situation 2	t ₀	
Umgang mit Problemen Szenariomethode (Single-Choice) mit 4 Antwortmöglichkeiten (Cut-off-Wert Antwortmöglichkeit 1) mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten	Situation 4	t ₀	
Umgang mit PC-Spielen ab 18 Jahren Szenariomethode (Single-Choice) mit 8 Antwortmöglichkeiten	Situation 5 /1	t ₀ und t ₁ /t ₂	K2
Unbekannte blockieren Szenariomethode (Single-Choice) mit 4 Antwortmöglichkeiten	Situation 6 /2	t ₀ und t ₁ /t ₂	K4
UrhG – Herunterladen von Songs Szenariomethode (Single-Choice) mit 7 Antwortmöglichkeiten	Situation 8 /3	t ₀ und t ₁ /t ₂	K5
Umgang mit Kettennachrichten Szenariomethode (Single-Choice) mit 4 Antwortmöglichkeiten	Situation 9 /4	t ₀ und t ₁ /t ₂	K4
UrhG – Herunterladen von Songs für Freunde Szenariomethode (Single-Choice) mit 8 Antwortmöglichkeiten	Situation 10 /5	t ₀ und t ₁ /t ₂	K5
Eigene Bilder nach Party auf fremden Seiten Szenariomethode (Single-Choice) mit 7 Antwortmöglichkeiten	Situation 11 /6	t ₀ und t ₁ /t ₂	K2
Umgang mit Chatbekanntschaften Szenariomethode (Single-Choice) mit 6 Antwortmöglichkeiten	Situation 12 /7	t ₀ und t ₁ /t ₂	K1
Datenschutz und Privatsphäre Szenariomethode (Single-Choice) mit 6 Antwortmöglichkeiten	Situation 13 /8	t ₀ und t ₁ /t ₂	K3
Umgang mit empfangenen unerwünschten Bildern Szenariomethode (Single-Choice) mit 8 Antwortmöglichkeiten	Situation 14 /9	t ₀ und t ₁ /t ₂	K3
UrhG Hochladen von fremden Bildern Szenariomethode (Single-Choice) mit 7 Antwortmöglichkeiten	Situation 15 /10	t ₀ und t ₁ /t ₂	K1

Anmerkung: Die Situationen 1, 2 und 4 im Teil 1 des Erhebungsinstrumentes zu t₀ bilden die Grundlage für einen Gruppenvergleich im Bereich der Medienerfahrung. Eine Reliabilitätsanalyse kann auf der Grundlage eines einzelnen Items nicht erfolgen. Die Situationen 3 und 7 finden im Zusammenhang mit dieser Auswertung keine Berücksichtigung. Auf eine Reliabilitätsanalyse im Zusammenhang mit den Situationen 5-15 zu t₀ und 1-10 zu t₁ und t₂ wird verzichtet, da es sich um eine Skala mit zwei Items handelt.

Aufgrund der Tatsache, dass dem Erhebungsinstrument und dem Auswertungsmodell unterschiedliche Strukturschemata zugrunde liegen und diese von vornherein weder inhaltlich noch strukturell aufeinander zugeschnitten sind, wird nachfolgend der Versuch unternommen, die mit dem Erhebungsinstrument erhobenen Themenbereiche (Situationen und Items aus den Teilen 1-3 des Erhebungsinstruments zu allen drei Messzeitpunkten) mit dem Schema des Auswertungsmodells (Kompetenzbereiche) zu parallelisieren und synoptisch darzustellen.

Die Situationen 1, 2 und 4, welche zum 1. Messzeitpunkt erhoben wurden (grau hinterlegt), wurden für die Bildung der Gruppenvergleiche in Faktorvariablen umcodiert. Die grau hinterlegten Felder beinhalten die synoptische Darstellung der zu allen Messzeitpunkten erhobenen Themenbereiche, geordnet nach der entsprechenden Messung, Situationen 5 /1 – 15 /10 (Nummerierung entspricht der Nummerierung im Erhebungsinstrument, die erste Ziffer repräsentiert die Situation zum 1. Messzeitpunkt, die zweite Ziffer die Situation zum 2. und 3. Messzeitpunkt) und der Zuordnung in den jeweiligen Kompetenzbereich (K1 – K5) gemäß dem Auswertungsmodell. Die Zuordnung der Szenarien aus dem Erhebungsinstrument in die jeweiligen Kompetenzbereiche erfolgte aufgrund der fehlenden Übereinstimmung zwischen dem Erhebungsinstrument und dem Auswertungsmodell tendenziell auf der Grundlage der Kompetenzerwartungen. Die Szenarien fanden größtenteils aus den Szenarien des Projekts „Medienkompetenz macht Schule“ (Aufenanger 2007-2010) Verwendung und bildeten die Grundlage für die Erhebungsinstrumente (Fragebögen) zu t_0 , t_1 und t_2 . Ein gewisser Interpretationsspielraum kann die endgültige Zuordnung insofern verhindern, als dass weiterhin (je nach Begründung) eine bestimmte Situation einem bestimmten Kompetenzbereich zugeordnet werden kann. Die Definition nach Tulodziecki et al. (2010) dieses Modells zeigt eindeutig, dass diese Bereiche nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern als „miteinander verbunden“ (siehe S. 182) zu betrachten sind, legitimiert gleichzeitig folgenden Umstand: Ein gewisser Interpretationsspielraum ist im Zusammenhang mit der Zuordnung zu akzeptieren. Dennoch soll die nachfolgende Begründung zur Transparenz der Zuordnung beitragen.

K1 - Auswählen und Nutzen von medialen Angeboten

Situation 12 zu t0 /7 zu t1 und t2: In diesem Szenario handelt es sich um den Umgang mit Chatbekanntschaften. Es wird danach gefragt, wie Schülerinnen und Schüler reagieren würden, wenn eine Chatbekanntschaft mit ihnen telefonieren möchte. Der Chat wird in diesem Fall als ein mediales Angebot gewertet. Ob Schülerinnen und Schüler dieses Angebot auswählen und wie sie es nutzen, legitimiert die Zuordnung.

Situation 15 zu t0 /10 zu t1 und t2: In dieser Situation handelt es sich um das UrhG, also Hochladen von fremden Bildern. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Entscheidung treffen, ob sie urheberrechtlich geschützte Bilder auf ihre Facebook /Twitter-Seite stellen würden. Hierbei werden die sozialen Medien als mediale Angebote betrachtet. Der verantwortungsbewusste Umgang mit sozialen Medien beinhaltet auch die Auswahl und die Nutzung des in diesem Zusammenhang verwendeten Bildmaterials.

K2 - Gestalten und Verbreiten medialer Beiträge

Situation 5 zu t0 /1 zu t1 und t2: In dem Szenario wird nach dem Umgang mit PC-Spielen ab 18 Jahren gefragt. Konkret werden Schülerinnen und Schüler danach gefragt, ob sie mit dem besten Freund PC- oder Konsolenspiele ab 18 Jahren spielen würden. Dieses Szenario hätte auch dem 1. Kompetenzbereich zugeordnet werden können, aber aufgrund der Tatsache, dass eine Einladung von einem Freund erfolgt, wird das Spiel als eine Verbreitung eines bestehenden medialen Beitrages betrachtet. Aus diesem Grund wird diese Situation dem 2. Kompetenzbereich zugeordnet.

Situation 11 zu t0 /6 zu t1 und t2: In diesem Szenario sollen Schülerinnen und Schüler die Frage beantworten, wie sie mit eigenen Bildern (die während einer Geburtstagsfeier gemacht wurden und dem betroffenen Kind peinlich sind) auf einer fremden Seite umgehen würden. Die Bilder werden auf einer fremden Seite gezeigt, daher fällt dieses Szenario unter die Verbreitung medialer Beiträge.

K3 - Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen

Situation 13 zu t0 /8 zu t1 und t2: In diesem Szenario handelt es sich um Datenschutz und Privatsphäre. Es wird danach gefragt, wie Schülerinnen und Schüler mit der Situation umgehen würden, einen Laptop gewonnen zu haben und hierfür persönliche Angaben machen zu müssen. Die Zuordnung in diesen Kompetenzbereich ist deshalb erfolgt, da es sich hierbei um den Aspekt des *Verstehens und Bewertens von Mediengestaltungen* (in diesem Fall eine „Fake“-Meldung, um an die Daten der Nutzer zu heranzukommen) handelt. Medieneinflüsse auf Realitätsvorstellungen zu bewerten stellt nach den Tulodziecki et al. eine Kompetenzerwartung dar, weshalb dieses Szenario diesem Kompetenzbereich zugeordnet wird.

Situation 14 zu t0 /9 zu t1 und t2: Dieses Szenario handelt vom Umgang mit empfangenen unerwünschten Bildern. Schülerinnen und Schüler werden danach gefragt, wie sie damit umgehen würden, wenn sie Gewaltdarstellungen in Form von Bildern zugesendet bekämen. Auch in diesem Zusammenhang handelt es sich um das Verständnis und um die Bewertung von Mediengestaltungen.

K4 - Erkennen und Aufarbeiten Medieneinflüssen

Situation 6 zu t0 /2 zu t1 und t2: Schülerinnen und Schüler werden in diesem Szenario gefragt, wie sie damit umgehen würden, wenn sie von unbekanntem angeschrieben werden. Dies wird gemäß den Kompetenzerwartungen nach Tulodziecki et al. als „einen möglichen problematischen Einfluss bei vorhandenen Angeboten“ (siehe S. 368) gewertet, da dies gegen den Willen des Schülers durchgeführt wird.

Situation 9 zu t0 /4 zu t1 und t2: In diesem Szenario wird nach dem Umgang mit Kettennachrichten gefragt, welche gleichzeitig die Aufforderung zum Weiterversenden beinhalten. Die Zuordnung in diesen Kompetenzbereich erfolgt ebenfalls auf der Grundlage der Kompetenzerwartung nach Tulodziecki et al. „problematische Einflüsse (...) erfassen und ihnen gegensteuern“ (ebd.).

K5 - Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung

Situation 8 zu t0 /3 zu t1 und t2: Die Frage danach, was Schülerinnen und Schüler tun würden, wenn sie Musik, welche ihnen gefällt, aus dem Internet herunterladen möchten. Ein Verweis auf die Kompetenzerwartungen nach Tulodziecki et al. ist an dieser Stelle erneut hilfreich. „Rechtliche Bedingungen“ siehe z. B. Kenntnis vom Urheberrechtsgesetz können Schülerinnen und Schüler durchschauen und auf dieser Grundlage beurteilen, ob sie dies dürfen oder nicht.

Situation 10 zu t0 /5 zu t1 und t2: Schülerinnen und Schüler sollen in diesem angeben, wie sie damit umgehen würden, wenn sie für ihren besten Freund /ihre beste Freundin, eine bestimmte CD auf dem Internet herunterzuladen sollen. Die Zuordnung in diesen Kompetenzbereich findet in diesem Zusammenhang auf der Grundlage der Kenntnis über rechtliche Bedingungen statt.

Zusätzlich zu der Skala *Vorwissen zu und über Medien und Internet* wurde zum 2. und 3. Messzeitpunkt ein Auswertungsteil, bestehend aus sechs Items zur *inhaltlichen Wirkung der Maßnahme aus Schülerperspektive* (siehe Tabelle 4.4, siehe 4. Forschungsfrage) erhoben. Zum 2. Messzeitpunkt wurde anhand von acht Items die *Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive* (siehe Tab. 4.4, siehe 5. Forschungsfrage) erhoben.

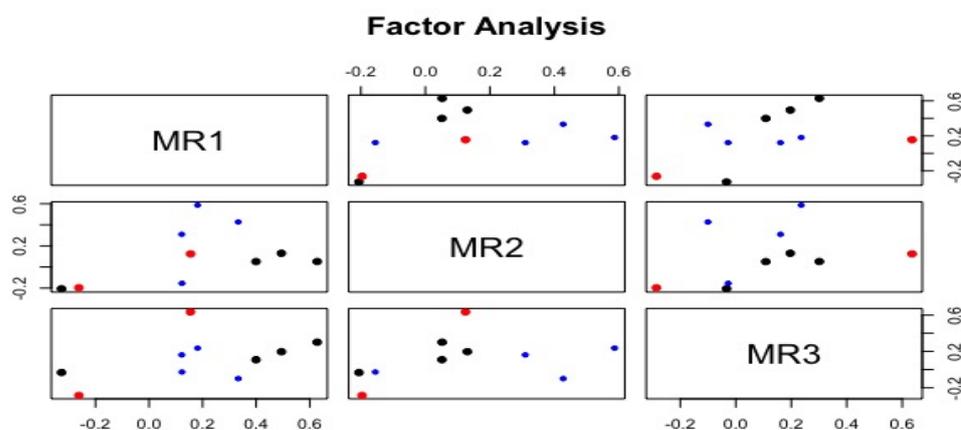
Tabelle 4.4 bietet einen Überblick über die Reliabilitätsanalysen der im Zusammenhang mit klassischen Evaluationsfragen in Anlehnung an FAM (Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation nach Rheinberg 2000; Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2019) und der Logik der GIS (generelle Interessen Skala nach Brickenkamp (1990) folgend selbstentwickelten Konstrukte (siehe Forschungsfragen 3 – 5).

Tab. 4.4: Übersicht über die interne Konsistenz in selbstentwickelten Konstrukten

Skalen	Items	Messzeitpunkte	Beispielitem
Vorwissen zu und Wissen über Medien 4-stufige Likert-Skala mit 10 Items (eigene Entwicklung – Cronbachs $\alpha < .7$, daher Analyse auf Einzelitemebene)	Items (s. Teil 2)	t_0, t_1 und t_2	„Meine Bilder dürfen andere auf ihrer Seite nur hochladen, wenn ich es ihnen erlaube.“
Inhaltliche Wirkung der Maßnahme 4-stufige Likert-Skala mit 6 Items (eigene Entwicklung) Cronbachs $\alpha .76$ (zu t_1) und $.82$ (zu t_2)	Auswertung (s. Teil 3)	t_1 und t_2	„Ich kenne das Recht am eigenen Bild (Urheberrecht) und weiß, wie ich mich richtig verhalten kann.“
Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive 4-stufige Likert-Skala mit 8 Items (klassische Evaluationsfragen) Cronbachs $\alpha .72$	Auswertung (s. Teil 3)	t_1	„Ich würde den Kurs auch anderen Klassen empfehlen.“

Die statistische Überprüfung im Hinblick auf die Reliabilitätsanalyse der drei Skalen (siehe Forschungsfragen 3-5) hat ergeben, dass sich für die erste Skala über das *Vorwissen zu und über Medien und Internet* (siehe Forschungsfrage 3) nicht abbilden ließ. Dieser Überprüfung ging eine Reliabilitätsanalyse voraus. Der Cronbachs α Wert lag unter dem akzeptablen Wert $\alpha < .7$ (Bühner & Ziegler, 2017).

Weiter wurde versucht, die auf der Grundlage der Maßnahmeninhalte konzipierten Faktoren *Wissen über Privatsphäre /Datenschutz; persönliche Einstellungen zu sozialen Netzwerken* und *Kenntnisse über rechtliche Vorschriften* zu bilden. Auf dieser Grundlage wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt, die allerdings die erwarteten Faktoren nicht bestätigen konnte (siehe Abb. 4.2).

Abb. 4.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse zu t_0

Der nachfolgenden Korrelationsmatrix (Tab. 4.5), dem Plot der explorativen Faktorenanalyse (EFA) sowie dem Scree-Test für den 1. Messzeitpunkt (t_0) kann entnommen werden, dass mit Ausnahme der moderaten Korrelation zwischen Item 3 und 1 ($r = .40$) zu einer geringen Korrelation nachgewiesen werden konnten und zum anderen, dass auch mittels EFA keine Faktorenbildung möglich war (Sedlmeier und Renkewitz 2013, S. 681 ff.).

Tab: 4.5 Korrelationsmatrix Messzeitpunkt 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Item	1.00									
2. Item	0.15	1.00								
3. Item	0.40	0.16	1.00							
4. Item	0.19	0.24	0.23	1.00						
5. Item	-0.20	-0.05	-0.22	-0.23	1.00					
6. Item	0.20	-0.18	0.18	0.27	-0.20	1.00				
7. Item	-0.24	-0.13	-0.23	-0.22	0.10	-0.17	1.00			
8. Item	-0.01	-0.06	0.05	-0.09	-0.03	-0.01	-0.02	1.00		
9. Item	0.19	0.08	0.29	0.12	-0.15	0.16	-0.16	0.06	1.00	
10. Item	0.20	0.15	0.24	0.25	-0.11	0.04	-0.26	-0.01	0.14	1.00

Die Grafik über die explorative Faktorenanalyse (EFA) zeigt, dass keine Faktoren gebildet werden konnten (siehe Abb. 4.3).

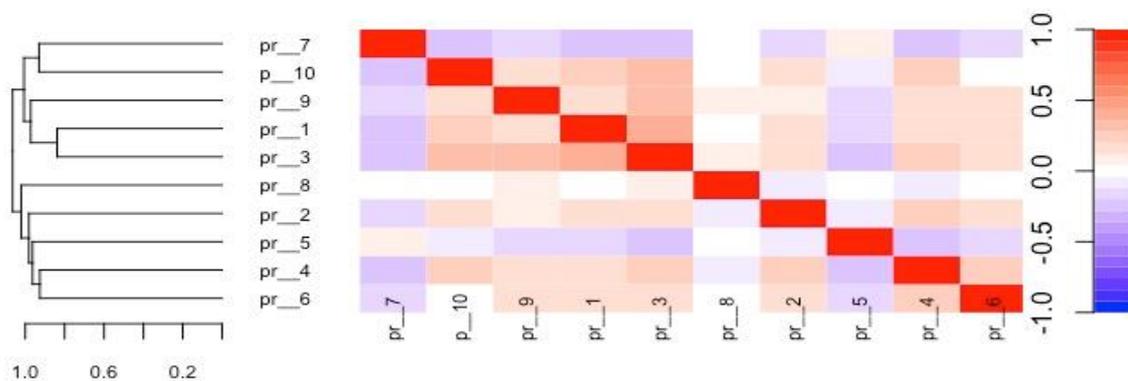


Abb. 4.3 EFA zu t_0

Dieses Ergebnis wird auch anhand des Kaiser-Kriteriums im Screeplot (siehe. Abb. 4.4) bestätigt, welches nach Sedlmeier und Renkewitz als „die gebräuchlichsten Verfahren zur Faktorenauswahl“ festgelegt werden (2013, S. 689).

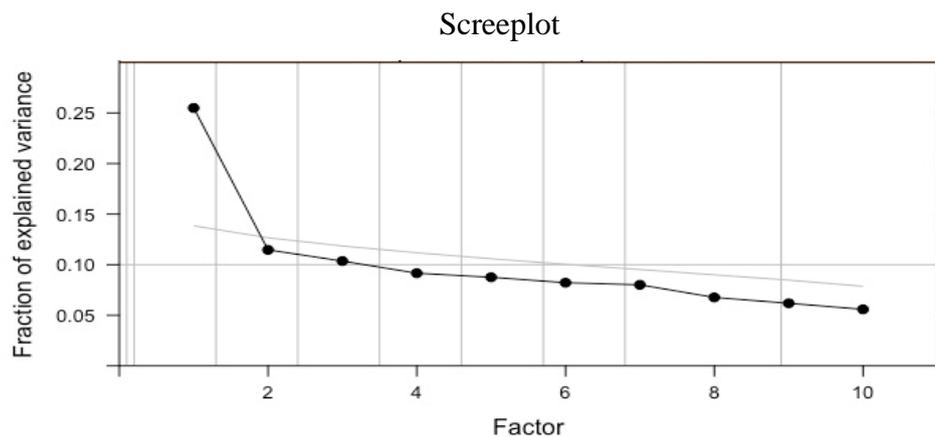


Abb. 4.4: Screeplot zur EFA zu t_0

Das Screeplot zeigt, dass keine Faktoren gebildet werden konnten. Dies ist aufgrund der Tatsache erkennbar, dass das Kaiser-Kriterium: Eigenwert (siehe Werte der y-Achse) < 1 ist (Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 690).

Die Reliabilitätsanalyse zur Überprüfung des Konstrukts *Inhaltliche Wirkung aus Schülerperspektive* (siehe Forschungsfrage 4) mit sechs Items überprüft, ergab, dass der Cronbachs Alpha Wert zu t_1 bei $\alpha = 0.76$ und zu t_2 bei $\alpha = 0.82$ (siehe Tab. 4.4) liegt.

Das zu t_1 zur Anwendung gekommene Konstrukt zur Erhebung der *Motiviertheit und des Interesses aus Schülerperspektive* mit acht Items, wurde ebenfalls im Hinblick auf die Konstruktreliabilität überprüft. Der Cronbachs Alpha Wert liegt bei $\alpha = 0.72$ und ist im akzeptablen Bereich (siehe Tab. 4.4).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die drei selbstentwickelten Konstrukte zur Erfassung des *Vorwissens zu und Wissen über Medien* (siehe 3. Forschungsfrage) sowie der *inhaltlichen Wirkung* (siehe 4. Forschungsfrage) und *Motiviertheit und Interesse* (siehe 5. Forschungsfrage) jeweils aus Schülerperspektive in ihrer Konstruktreliabilität wesentlich

voneinander unterscheiden und sich nicht wie erwartet nutzen lassen. Aus diesem Grund erfolgt im Zusammenhang mit der Auswertung der Daten der 3. Forschungsfrage eine Analyse auf Einzelitemebene, während die Konstrukte der beiden letztgenannten Forschungsfragen mit akzeptablen α -Werten als Skala für die Analysen herangezogen werden können.

4.4 Intervention, abhängige und unabhängige Variablen

Im Rahmen der Studienevaluation stellt der *Kompetenzzuwachs* in den nachfolgenden fünf Kompetenzbereichen nach Tulodziecki (2010) nach der zweitägigen Interventionsmaßnahme (siehe Tabelle 4.6) die abhängige Variable (AV) für die Forschungsfragen 1 – 3 dar:

1. Kompetenzbereich (K1) Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
2. Kompetenzbereich (K2) Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen
3. Kompetenzbereich (K3) Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
4. Kompetenzbereich (K4) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
5. Kompetenzbereich (K5) Durchschauen und Beurteilen der Medienverbreitung

im Zusammenhang mit den Fragestellungen 1 -3 die abhängige Variable dar. *Schulart, Geschlecht, Medienerfahrung* sowie *einschlägiges Vorwissen* stellen unabhängige Variablen (UV) dar.

Während im Zusammenhang mit der **2. Forschungsfrage** der Einfluss der *Medienerfahrung* (UV) auf den Kompetenzzuwachs (AV) untersucht wird, wird im Kontext der **3. Forschungsfrage** der Einfluss des *einschlägigen Vorwissens* auf den Kompetenzzuwachs untersucht. Durch die **4. und 5. Forschungsfrage** wird eine Evaluation der selbstberichteten Wirkung zu Maßnahmeninhalten (**siehe 4. Forschungsfrage**) sowie die *Motiviertheit* und das *Interesse* betreffende Wirkungen (**5. Frage**) aus Schülerperspektive vorgenommen. Die mit der Wirkung einhergehenden Zustimmungswerte hängen von der Maßnahme ab und stellen daher die abhängige Variable im Kontext der letzten beiden Forschungsfragen dar.

In der nachfolgenden Übersicht werden der Erhebungszeitraum und die modular aufgebaute Intervention /Maßnahme dargestellt (siehe Kapitel 2.5 dieser Arbeit).

Tab. 4.6: Erhebungszeitraum und modulare Interventionsübersicht

Plotierung November 2015	Pre-Test von Januar – März 2016 am 1. Tag (unmittelbar vor der Intervention)	Medienpädagogische Schwerpunktsetzung nach Baacke 1997				Post-Test am 2. Tag (unmittelbar nach der Intervention)	Follow-Up-Test bis Juni 2016 (drei Monate nach dem Post-Test)
		Medienkritik, Medienkunde und Mediennutzung (Modulbezeichnung M1 – M 12)					
		1. Tag (von 8.00 – 13.00 Uhr)		2. Tag (von 8.00 – 13.00 Uhr)			
		M 1	Weniger ist mehr	M 4	Kreislauf	M 7	Schülerprofil
		M 2	Die Medien-Ampel	M 5	Wo lebst du?	M 8	Check dein Profil
		M 3	Der Werbetexter	M 6	Medienzeitstrahl	M 9	Zirkel: Soziale Netzwerke
		Übergeordnete Ziele				M 10	Alle hassen ...
		Medienkritik:		Reflexion und Auseinandersetzung mit medienbezogenen Themen		M 11	Neunundneunzig
		Medienkunde:		Sachwissen erwerben und vertiefen		M 12	Medienkompetenzphone
		Mediennutzung:		Das eigene Mediennutzungsverhalten reflektieren		Unabhängige Variablen: Schulart und Geschlecht, Medienerfahrung und einschlägiges Vorwissen nehmen Einfluss auf ↓ Abhängigen Variablen: Kompetenzzuwachs (Fragestellung 1, 2 und 3) Inhaltliche Wirkung aus Schülerperspektive Bereich (Fragestellung 4) Motiviertheit und Interesse (Fragestellung 5).	
		<ul style="list-style-type: none"> • Präventionsmaßnahme im Bereich von Medien • Entwickelt und umgesetzt von der Polizei München • Intensive Zusammenarbeit mit Schulen ➔ Ziel: Weiterentwicklung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern 					
Datenerhebung im Pre-Post-Design im Schuljahr 2015 /2016							

4.5 Statistische Datenanalyse

Da die Normalverteilungsannahme verletzt ist, werden die Daten mittels nicht-parametrischer Verfahren ausgewertet. Signifikanztests erfolgen 1-seitig, da es sich im Zusammenhang mit den Forschungsfragen 1 – 3 um gerichtete Hypothesen handelt. Ein Wirkungszusammenhang zwischen AV und UV wird vermutet. Im Zusammenhang mit den Forschungsfragen 4 und 5 handelt es sich um ungerichtete Hypothesen, weshalb die Testungen 2-seitig stattfinden. Es handelt sich bei allen Signifikanzwerten um adjustierte Werte. Die statistischen Analysen erfolgen mit dem Statistikprogramm R und der integrierten Entwicklungsumgebung R-Studio.

Die mittels des Erhebungsinstruments erhobenen Daten werden nach einer Skalierung analysiert. Das Gütekriterium *Skalierung* bedeutet nach Bühner, dass „die Bildung eines Testwerts durch eine gültige Verrechnungsvorschrift vorgenommen“ wird (ebd., 2011, S. 67). Im Zusammenhang mit der Hauptstudie wird dies mit dem Ziel, die ersten drei Untersuchungsfragen beantworten zu können, wie folgt umgesetzt: Aus den Niveaudifferenzierungen (0-4) werden Scores gebildet. Aufgrund der Tatsache, dass zwei Items aus dem Erhebungsinstrument zu einem Kompetenzbereich zusammengefasst werden (siehe Tab. 4.3), werden die Werte aufsummiert. Während der niedrigste Wert sich auf 0 beläuft, wird der Höchstwert als 8 definiert. Die Niveaudifferenzierungen werden im Folgenden genauer betrachtet:

Tab.: 4.7: Übersicht über Niveaudifferenzierungen im Kontext der Auswertung

Kompetenzniveau	Arbeitsdefinition
Stufe 0: keine Kompetenz messbar	Die Antwortmöglichkeit <i>Ich weiß es nicht</i> wird mit „0“ codiert, da diese keine Niveaudifferenzierung ermöglicht. Des Weiteren ist auch nicht möglich, Gründe für die Auswahl dieser Antwortmöglichkeit zu erkennen. Der Grund, weshalb diese Antwortmöglichkeit im Erhebungsinstrument aufgenommen wurde, besteht darin, dass diese im Originalerhebungsinstrument (siehe Aufenanger 2007) in jeder Situation vorgekommen ist.
Stufe 1: Kompetenz nicht vorhanden	Die angekreuzte Antwortmöglichkeit lässt darauf schließen, dass der Proband das eigene Bedürfnis /Interesse vordergründig behandelt (siehe Moralthorie nach Kohlberg 1995) und im Zusammenhang mit dem jeweiligen Kompetenzbereich sowie der damit einhergehenden Kompetenzerwartungen keine vertiefte Auseinandersetzung im kognitiven, sozialen, ethischen oder rechtlichen Kontext und somit keine der genannten Handlungskomponenten (siehe Komponentenmodell nach Aufenanger 2007) erkannt werden kann.
Stufe 2: Kompetenz wenig vorhanden	Die angekreuzte Antwortmöglichkeit lässt darauf schließen, dass die Schülerinnen und Schüler eine geringe Bereitschaft und damit einhergehend eine geringe Kompetenzerweiterung erzielen konnten. Im Zusammenhang mit den Kompetenzerwartungen erwünschte vertiefte Auseinandersetzung im kognitiven, sozialen, ethischen oder rechtlichen Kontext ist in einem geringen Maß erfolgt.
Stufe 3: Kompetenz teilweise vorhanden	Die angekreuzte Antwortmöglichkeit lässt darauf schließen, dass durch die Schülerinnen und Schüler eine Auseinandersetzung gemäß der im Kompetenzbereich festgelegten Schwerpunktsetzung erfolgt ist, diese jedoch für die Bejahung einer gänzlichen Kompetenzerweiterung nicht ausreicht und daher nur teilweise vorhanden sind.
Stufe 4: Kompetenz vorhanden	Die angekreuzte Antwortmöglichkeit lässt Rückschlüsse darauf ziehen, dass der jeweilige Kompetenzbereich durch die Umsetzung dieser Maßnahme weiterentwickelt werden konnte und die Kompetenzerwartungen erfüllt werden konnten.

Die Stufen 0 - 4 entsprechen den zu vergebenden Punkten bei entsprechender Beantwortung der Items.

Im Zusammenhang mit der Beantwortung der 1. Forschungsfrage kommt für die Varianzanalyse mit Messzeitwiederholung der Friedman-Test (parametrisches Pendant MANOVA) zur Untersuchung von drei gepaarten Stichproben auf Gleichheit des Lageparameters (Bühner & Ziegler 2017, S. 518) zur Anwendung. Mittels des Kendallschen Konkordanzkoeffizienten W , welcher sich direkt aus der Chi-Quadrat-Teststatistik des Friedman-Tests errechnen lässt, wird die Effektstärke für statistisch signifikante Unterschiede (geringer /schwacher Effekt $|w| = 0,10$ mittlerer /moderater Effekt $|w| = 0,30$ und großer /starker Effekt $|w| = 0,50$) nach Cohen (1988) angegeben. Bei signifikanten Ergebnissen $p < .05$ kommt der Post-hoc-Test nach Conover zur Anwendung. Alle signifikanten Testergebnisse werden auf der Grundlage des entsprechenden Signifikanzniveaus ($p < .001$, $p < .01$, $p < .05$) angegeben. Nicht signifikante Ergebnisse werden als solche (n.s. = non significant) gekennzeichnet.

Für die Unterschiedsprüfung der drei unabhängigen Gruppen (Schulart) kommt im Rahmen der 1., 4. und 5. Forschungsfrage der Kruskal-Wallis-Tests zur Anwendung. Dieser bildet das Pendant zur einfaktoriellen ANOVA (Bühner und Ziegler 2017, S. 426). Bei signifikanten Unterschieden $p < .05$ wird die Effektstärke gemäß dem empfohlenen Effektstärkenmaß w nach Bühner und Ziegler (2017, S. 433) verwendet. Für die Unterschiedsprüfung von zwei unabhängigen Gruppen (Geschlecht wird im Rahmen der 1., 4. und 5. Forschungsfrage der Mann-Whitney-U-Test herangezogen. Die Effektstärke r (geringer /schwacher Effekt $|r| = 0,10$ mittlerer /moderater Effekt $|r| = 0,30$ und großer /starker Effekt $|r| = 0,50$) nach Cohen (1988) wird bei statistisch signifikanten Ergebnissen ($p < .05$) angegeben. Um zu ermitteln, welche Populationsmittelwerte (für die UV sowohl Schulart als auch Geschlecht) sich bei signifikanten Unterschieden signifikant voneinander unterscheiden, werden Post-hoc-Tests nach Conover durchgeführt (Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 440).

Für die Beantwortung der 2. Forschungsfrage werden zunächst drei Unterscheidungskriterien (siehe Tabelle 4.3) festgelegt und mittels festgelegter Cut-off-Werte als Faktorvariablen umcodiert, um auf dieser Grundlage Gruppenvergleiche vornehmen zu können (siehe Bühner

und Ziegler 2017). Im Bereich der Medienerfahrung werden die Unterscheidungskriterien *Medienaffinität*, *Mediennutzungsbewusstsein* und *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten* gebildet. Mittels des Mann-Whitney-U-Tests (Pendant zum t-Test für unabhängige Stichproben) findet die Unterschiedsprüfung von zwei unabhängigen Stichproben der Gruppenvergleich hinsichtlich der Medienerfahrung (UV) statt. Dabei wird der Einfluss auf den Kompetenzzuwachs (AV) überprüft (Bühner und Ziegler 2017, S. 325 f.). Die Effektstärke r (geringer /schwacher Effekt $|r| = 0,10$ mittlerer /moderater Effekt $|r| = 0,30$ und großer /starker Effekt $|r| = 0,50$) nach Cohen (1988) wird bei statistisch signifikanten Ergebnissen $p < .05$ angegeben. Post-hoc-Tests nach Conover werden bei signifikanten Ergebnissen durchgeführt, um ermitteln zu können, welcher binäre Faktor (z. B. *medienaffin* vs. *nicht medienaffin* bei der UV *Medienerfahrung*) einen signifikanten Unterschied aufweist.

Medienaffinität (MA)

Das Unterscheidungskriterium *Medienaffinität* wurde auf der Grundlage des 1. Items im Pre-Test gebildet. Die Aufteilung in medienaffine (1) vs. nicht medienaffine (0) Schülerinnen und Schüler erfolgte auf der Grundlage des gebildeten Cut-off-Wertes. Auf die Frage „*Wie oft bist du im Internet (Denke an Computer, Tablet und Smartphone etc.)*“ konnten Schülerinnen und Schüler wie folgt antworten:

jeden Tag /jeden zweiten Tag /jeden dritten Tag /mehrmals im Monat /selten /nie. Die ersten beiden Antwortmöglichkeiten wurden bei der Bildung eines Cut-off-Wertes herangezogen. Somit wurden alle Schülerinnen und Schüler, welche die ersten beiden Antwortmöglichkeiten angekreuzt haben, als *medienaffin* und alle weiteren als *nicht medienaffin* angenommen.

Mediennutzungsbewusstsein (MNB)

Dieses Unterscheidungskriterium wurde auf der Grundlage des zweiten Items im Pre-Test gebildet. Die Aufteilung in *Mediennutzungsbewusstsein* vorhanden (1) vs. nicht vorhanden (0) erfolgte auf der Grundlage des gebildeten Cut-off-Wertes. Schülerinnen und Schüler konnten folgende Frage beantworten: „*Wenn du zu Hause am Computer /Tablet /Smartphone*

bist, kannst du alles machen, was du damit machen willst z. B. spielen, was du willst oder ins Internet gehen, wann du willst?“ Die Antwortmöglichkeit „*Ja, uneingeschränkt*“ wurde herangezogen, um einen Cut-off-Wert zu bilden. Für den Gruppenvergleich wurden Schülerinnen und Schüler, welche die beiden Antwortmöglichkeiten „*Nein, es gibt bestimmte Regeln*“ und „*Nein, ich darf nur unter Aufsicht meiner Eltern oder Geschwister an den Computer*“ angekreuzt haben, als *Mediennutzungsbewusstsein* vorhanden angenommen. Schülerinnen und Schüler, welche die erste Antwortmöglichkeit angekreuzt haben, wurden als *Mediennutzungsbewusstsein nicht vorhanden* angenommen.

Mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten (PV)

Das Unterscheidungskriterium *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten* wurde auf der Grundlage des 4. Items im Pre-Test „*Was tust du, wenn du ein Problem am Computer /Tablet /Smartphone hast?*“ gebildet. Die Aufteilung in *Problemlöseverhalten* vorhanden (1) vs. nicht vorhanden (0), erfolgte auf der Grundlage des gebildeten Cut-off-Wertes. Die Antwortmöglichkeit „*Ich versuche es selbst zu lösen*“ ließ im Vergleich zu den Antwortmöglichkeiten „*Ich frage einen Erwachsenen, ob er /sie mir helfen kann*“, „*Ich mache lieber mit etwas anderem weiter*“, und „*Ich weiß es nicht*“ darauf schließen, dass diese Kompetenz angenommen werden kann.

Für die Beantwortung der 3. Forschungsfrage wurden explorative Korrelationsanalysen und Faktorenanalysen (Bühner 2011) durchgeführt. Der Cronbachs Alpha Wert lag aufgrund der schwachen Interitemkorrelation $< .7$ (Sedlmeier & Renkewitz, 2013) unter dem akzeptablen Wert. Aus diesem Grund muss das gemäß den Programminhalten der Präventionsmaßnahme selbstgestellte Konstrukt *Vorwissen zu und Wissen über Medien* auf Einzelitemebene ausgewertet werden. Erneut kommt der Mann-Whitney-U-Test zur Anwendung, da es sich im Zusammenhang mit dieser Datenauswertung erneut um einen Gruppenvergleich von zwei unabhängigen Stichproben handelt. Um diese Gruppen zu bilden, werden die Antwortmöglichkeiten der vier-stufigen Skala „*Stimme gar nicht zu*“, „*Stimme nicht zu*“ mit 0 codiert, während die Antwortmöglichkeiten „*Stimme zu*“, „*Stimme völlig zu*“ mit einer 1 codiert werden. Negativ formulierte Items wie z. B. „*Es ist sehr wichtig, viele Freunde in sozialen Medien zu haben*“ werden umcodiert. Die Effektstärke r (geringer

/schwacher Effekt $|r| = 0,10$ mittlerer /moderater Effekt $|r| = 0,30$ und großer /starker Effekt $|r| = 0,50$) nach Cohen (1988) wird bei statistisch signifikanten Ergebnissen $p < .05$ angegeben. Post-hoc-Test nach Conover kommt bei statistisch signifikanten Unterschieden erneut zur Anwendung.

Die Datenauswertung im Rahmen der **4. sowie 5. Forschungsfrage** erfolgt analog zu den im Zusammenhang mit der 1. und 2. Forschungsfrage eingesetzten Analysen. Für die Überprüfung des Einflusses der binär codierten Variable *Geschlecht* (*m-w*) sowie für die ebenfalls binär codierten Unterscheidungskriterien im Kontext der Gruppenvergleiche in Bezug auf die Medienerfahrungen *Medienaffinität*, *Mediennutzungsbewusstsein* und *problemlösendes Mediennutzungsverhalten* und die Zustimmungswerte im Zusammenhang mit der inhaltlichen Wirkung sowie Motiviertheit und Interesse (AV) kommt der Mann-Whitney-U-Test zur Anwendung (siehe Effektstärke *r* und Post-hoc-Tests nach Conover). Für den Einfluss der unabhängigen Variable *Schulart* auf die Zustimmungswerte (AV) der Kruskal Wallis-Test (Effektstärke *w* und Post-hoc-Tests bei signifikanten Unterschieden nach Conover) kommt zur Anwendung.

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der längsschnittlich angelegten Evaluationsstudie der Präventionsmaßnahme der Münchener Polizei – K 105 vorgestellt. Die quantitative Evaluation der Maßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ erfolgt durch die Beantwortung der fünf Forschungsfragen.

Während im Rahmen der Fragestellung 1 der *Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen* die AV darstellt, stellen im Zusammenhang mit den Fragestellungen 4 und 5 – Selbsteinschätzung aus Schülerperspektive zum sicheren Umgang mit dem Internet (inhaltliche Wirkung) sowie zur Motiviertheit und Interesses die AV dar. Aufgrund der verletzten Normalverteilungsannahme werden alle Forschungsfragen mittels non-parametrischer Verfahren ausgewertet (siehe Abschnitt 4.5).

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt stets in der gleichen Reihenfolge. Zunächst erfolgt die Wiederholung der Fragestellung. Die für die Beantwortung der Fragestellung formulierten Hypothesen werden vor der deskriptiven Statistik wiederholt. Größe der Stichprobe (n), Mittelwertunterschiede (M), Standardabweichungen (SD), Median, minimale und maximale Punkte, Schiefe und Exzess-Kurtosis werden am Anfang der Fragestellung bei der Darstellung der deskriptiven Statistiken für die abhängigen Variablen für die Fragestellung 1 – Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen, Fragestellungen 4 und 5 – Selbsteinschätzung aus Schülerperspektive zum sicheren Umgang mit dem Internet sowie zur Motiviertheit und Interesse – dargestellt.

Der Zuwachs in den nachfolgenden fünf Kompetenzbereichen nach Tulodziecki (2010)

1. Kompetenzbereich (K1) Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
 2. Kompetenzbereich (K2) Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen
 3. Kompetenzbereich (K3) Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
 4. Kompetenzbereich (K4) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
 5. Kompetenzbereich (K5) Durchschauen und Beurteilen der Medienverbreitung
- stellt im Zusammenhang mit den Fragestellungen 1 -3 die abhängige Variable dar.

Ergebnisse der durchgeführten inferenzstatistischen non-parametrischen Verfahren wie der Friedman-Test, Kruskal-Wallis-Test, der Mann-Whitney-U-Test sowie bei sich als signifikant erwiesenen Ergebnissen durchgeführte Post-hoc-Tests nach Conover werden berichtet. Mittels des Kendallschen Konkordanzkoeffizienten W , welcher sich direkt aus der Chi-Quadrat-Teststatistik des Friedman-Tests (vgl. Forschungsfrage 1) sowie des Kruskal-Wallis-Tests (vgl. UV-Schulart Forschungsfrage 1, 4 und 5) errechnen lässt, wird die Effektstärke für statistisch signifikante Unterschiede gemäß den Konventionen nach Cohen (geringer /schwacher Effekt $|w| = 0,10$ mittlerer /moderater Effekt $|w| = 0,30$ und großer /starker Effekt $|w| = 0,50$ (Cohen 1988) angegeben.

Für die unabhängigen Variablen wie *Schulart* (Mittelschule /Realschule /Gymnasium), *Geschlecht* (männlich /weiblich), *Medienerfahrungen* (Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein, mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten) sowie *einschlägiges Vorwissen zu und über Medien und Internet* (1. Freunde in sozialen Netzwerken; 2. Chat mit fremden Personen; 3. Vorteile von sozialen Netzwerken; 4. Negative Kommentare – soziale Netzwerke; 5. Rechtliche Folgen – Urheberrecht; 6. Computer-/Konsolenspiele; 7. Hausaufgaben und Internet; 8. Kenntnis über das Recht am eigenen Bild; 9. Kenntnis über die Privatsphäre und 10. Herunterladen von Songs – UrhG) werden die Mittelwertunterschiede (M) sowie die Standardabweichungen (SD) zusammen mit den inferenzstatistischen Daten dargestellt. Die Darstellung der Gruppenunterschiede erfolgt unter Angabe der entsprechenden Teststatistik, des Signifikanzniveaus ($*** = p < .001$, $** = p < .01$, $* = p < .05$) sowie bei signifikanten Unterschieden im Zusammenhang mit der 2. 3. und teilweise 4. und 5. Fragestellung, der Effektstärke r (geringer /schwacher Effekt $|r| = 0,10$ mittlerer /moderater Effekt $|r| = 0,30$ und großer /starker Effekt $|r| = 0,50$) nach Cohen (1988). Nicht signifikante Unterschiede werden mit *n.s.* (non significant) gekennzeichnet.

Der Signifikanzwert p versteht sich im Kontext der Fragestellungen 1, 2 und 3 als zweiseitiger Signifikanzwert, da es sich um Berechnungen auf der Grundlage von gerichteten Hypothesen handelt. Im Zusammenhang mit den Fragestellungen 4 und 5 handelt es sich um ungerichtete Hypothesen, weshalb es sich um einseitige Signifikanzwerte handelt. Das Signifikanzniveau wird für alle im Zusammenhang mit dieser Datenanalyse durchgeführten Signifikanztests auf 5 Prozent (0.05) festgesetzt. Alle Signifikanzwerte sind adjustiert (vgl. Bonferroni-Korrektur).

5.1 Fragestellung 1: Kompetenzzuwachs durch die Maßnahme

Fragestellung 1: Inwieweit trägt die Durchführung der polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ zum Wissenserwerb /Kompetenzzuwachs in den Kompetenzbereichen 1-5 gemäß dem Kompetenz-Standard-Modell für die Medienbildung nach Tulodziecki et al. (2010) im Pre-Test - Post-Test und Follow-up Vergleich (Messzeitpunkt 1-3) bei?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage werden die Ergebnisse anhand der nachfolgenden vier Hypothesen überprüft.

5.1.1 Genereller Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen zwischen t_0 und t_1

H 1.1: Schülerinnen und Schüler haben direkt nach der Maßnahme (t_1) mehr Punkte in den fünf Kompetenzbereichen als vor der Maßnahme (t_0).

Tabelle 5.1: Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzbereichen 1 - 5 zu t_0

K1-5	n	M (SD)	Median	Min	Max	Schiefe (Kurtosis)
K1	308	5.14 (2.25)	6	0	8	-0.65 (-0.52)
K2	305	4.93 (1.94)	5	0	8	-0.25 (-0.70)
K3	283	5.76 (1.82)	6	0	8	-0.98 (0.62)
K4	255	5.50 (2.06)	6	0	8	-1.26 (0.81)
K5	303	4.82 (1.84)	5	0	8	-0.30 (-0.40)

Tabelle 5.1 zeigt einige wichtige deskriptive Kennzahlen der fünf Kompetenzbereiche zu t_0 . Der Mittelwert in den fünf Kompetenzbereichen liegt zwischen $M_{t_0} = 4.82$ und 5.76 . Die Varianz ist bei allen Kompetenzbereichen auf einem ähnlichen Niveau ($SD_{t_0} = 1.82 - 2.25$).

Tab. 5.2: Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzbereichen 1 - 5 zu t_1

K1-5	n	M (SD)	Median	Min	Max	Schiefe (Exzess-Kurtosis)
K1	299	6.24 (1.86)	7	0	8	-1.24 (1.06)
K2	303	5.79 (1.78)	6	0	8	-0.71 (-0.32)
K3	283	6.47 (1.66)	7	0	8	-1.42 (2.01)
K4	257	6.33 (1.50)	7	0	8	-1.90 (3.76)
K5	306	5.64 (1.82)	6	0	8	-0.54 (-0.10)

Tabelle 5.2 zeigt einige wichtige deskriptive Kennzahlen der fünf Kompetenzbereiche zu t_1 . Der Mittelwert in den fünf Kompetenzbereichen liegt zwischen $M_{t_1} = 5.64$ und 6.47 und ist damit in allen Bereichen im Vergleich zu t_0 erhöht. Die Varianz ist bei allen Kompetenzbereichen im Vergleich zu t_0 auf einem geringeren Niveau ($SD_{t_1} = 1.50 - 1.86$).

Tabelle 5.3: Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzbereichen 1 - 5 zu t_2

K1-5	n	M (SD)	Median	Min	Max	Schiefe (Kurtosis)
K1	296	6.35 (1.81)	7	0	8	-1.23 (1.05)
K2	295	5.83 (1.80)	6	0	8	-0.83 (-0.03)
K3	270	6.38 (1.61)	7	0	8	-1.12 (0.86)
K4	300	6.32 (1.46)	7	0	8	-1.66 (3.49)
K5	297	5.98 (1.78)	6	0	8	-0.79 (0.34)

Tabelle 5.3 zeigt einige wichtige deskriptive Kennzahlen der fünf Kompetenzbereiche zu t_2 . Der Mittelwert in den fünf Kompetenzbereichen liegt zwischen $M_{t_1} = 5.83$ und 6.38 und ist damit in allen Bereichen im Vergleich zu t_1 leicht erhöht. Die Varianz ist bei allen Kompetenzbereichen auf einem ähnlichen Niveau $SD_{t_1} = 1.46 - 1.81$.

Tab. 5.4: Unterschiede in Bezug auf den Kompetenzzuwachs in K1 – K5 von t_0 - t_2

Kompetenzbereiche	n	Chi ²	df	p	Kendall's W
K1	181	48.72	2	< .001 < .001 n.s.	.13
K2	181	28.82	2	< .001 < .001 n.s.	.10
K3	181	27.99	2	< .001 < .001 n.s.	.10
K4	181	50.03	2	< .001 < .001 n.s.	.14
K5	181	58.03	2	< .001 < .001 n.s.	.16

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt. Der Signifikanzwert in der ersten Zeile bezieht sich auf das Ergebnis des Friedman-Tests. Die Werte der 2. und 3. Zeile beziehen sich auf die Ergebnisse des Post-hoc-Tests nach Conover im t_0 und t_1 Vergleich sowie t_1 und t_2 Vergleich.

Aufgrund der Tatsache, dass die Messung der Kompetenzbereiche über drei Messzeitpunkte eine Messzeitwiederholung erfordert, wurde der Friedman-Test, welcher das Pendant zur Varianzanalyse mit Messwiederholung darstellt, verwendet. Die Chi-Quadrat-Teststatistik der Friedman-Tests ($27.99 \leq \chi^2 \leq 58.03$) nimmt Werte an, welche deutlich im Ablehnungsbereich der Nullhypothese liegen. Aufgrund der Tatsache, dass die Ergebnisse des Friedman-Tests keine Aussage über die den Messzeitpunkt betreffende Unterschiede zulassen, wurde mittels des Post-hoc-Tests nach Conover ermittelt, welche Werte zu welchen Messzeitpunkten sich im Mittel signifikant unterschieden haben. Wie der Tabelle 5.4 zu entnehmen ist, erweisen sich die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1 als signifikant ($p < .001$, $w < .30$), während sich zwischen den Messzeitpunkten t_1 und t_2 keine signifikanten Unterschiede ($p > .05$) feststellen ließen. Der Kendallsche Konkordanzkoeffizient W , welcher sich direkt aus der Chi-Quadrat-Teststatistik des Friedman-Tests errechnen lässt, liegt für die fünf Kompetenzbereiche zwischen .10 und .16 und erweist sich nach Cohen (1988) als schwacher Effekt ($w < .30$). In den nachfolgenden sechs Grafiken (Abb. 5.1 bis 5.6) werden die unterschiedlichen Mittelwerte der fünf

Kompetenzbereiche zu den drei Messzeitpunkten (t_0 bis t_2) dargestellt. Die erste Grafik (Abb. 5.1) gibt einen Überblick über alle Kompetenzbereiche im Zeitverlauf, während weitere fünf Grafiken (Abb. 5.2 -5.6) die einzelnen Kompetenzbereiche im Zeitverlauf zeigt. Die senkrechten Balken geben die gemessene empirische Standardabweichung zu den verschiedenen Messzeitpunkten an.

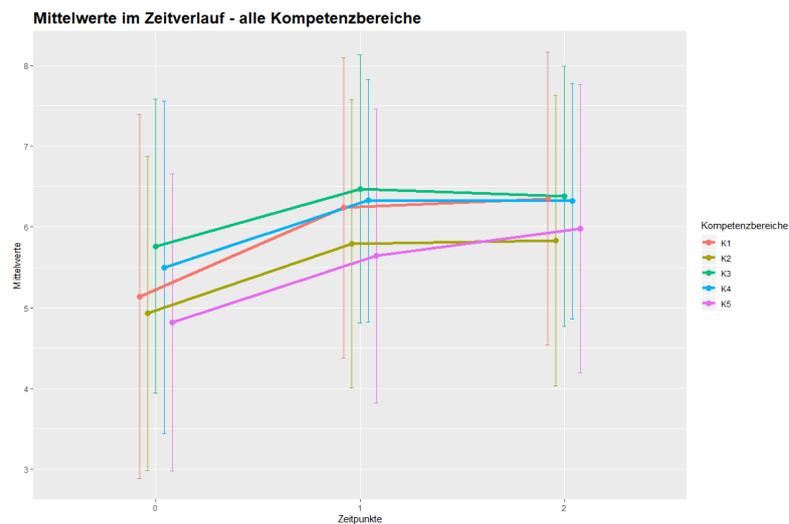


Abb. 5.1: Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereiche 1 – 5

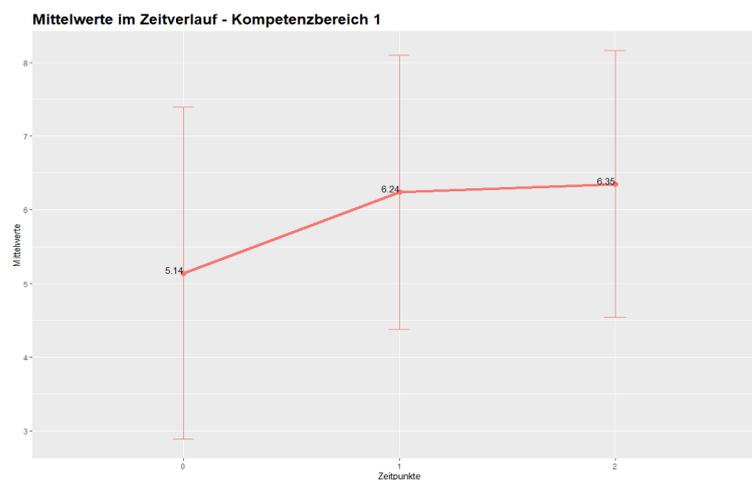


Abb. 5.2: Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 1

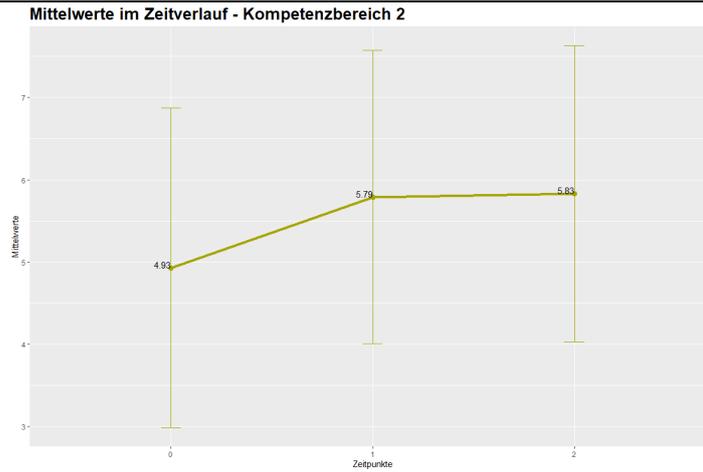


Abb. 5.3: Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 2

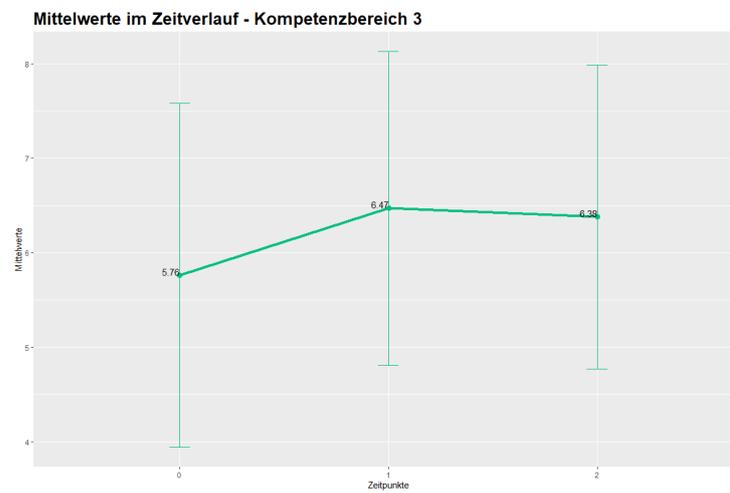


Abb. 5.4: Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 3

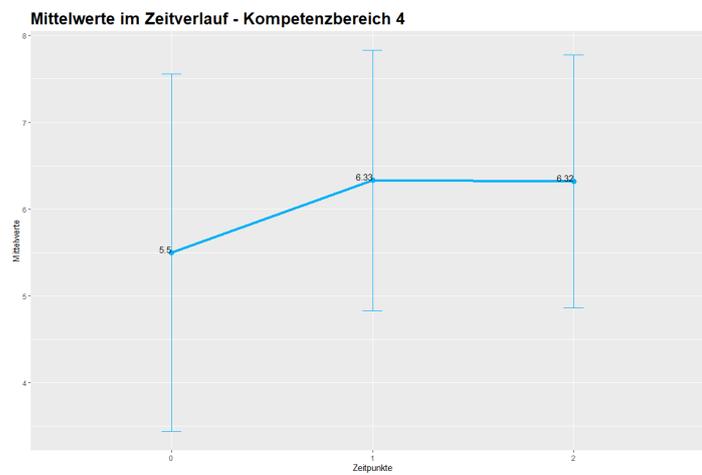


Abb. 5.5: Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 4

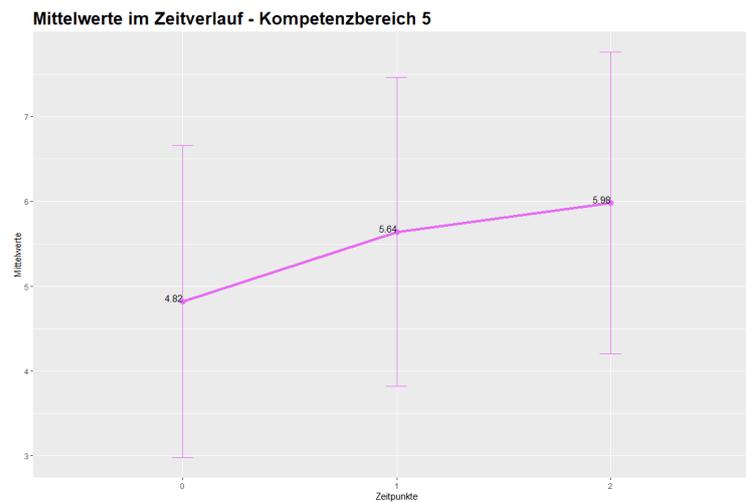


Abb. 5.6: Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 5

In allen fünf Kompetenzbereichen ist ein signifikanter Unterschied zwischen den Messzeitpunkten t_0 und t_1 festzustellen. Der Unterschied beläuft sich im 1. Kompetenzbereich auf eine Erhöhung um 1.10 im Mittel; im 2. Kompetenzbereich um .86 im Mittel; im 3. Kompetenzbereich um .71 im Mittel; im 4. Kompetenzbereich um .83 im Mittel und im 5. Kompetenzbereich um .82 im Mittel. Demnach wird im 1. Kompetenzbereich der größte und im 3. Kompetenzbereich der geringste Unterschied festgestellt.

5.1.2 Nachhaltiger Kompetenzzuwachs zu t_2

H 1.2: Schülerinnen und Schüler haben drei Monate (t_2) nach der Maßnahme nicht weniger Punkte in den fünf Kompetenzbereichen als direkt nach der Maßnahme (t_1).

Tab. 5.5: Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzbereichen 1 - 5 zu t_2

K1-5	n	M (SD)	Median	Min	Max	Schiefe (Kurtosis)
K1	296	6.35 (1.81)	7	0	8	-1.23 (1.05)
K2	295	5.83 (1.80)	6	0	8	-0.83 (-0.03)
K3	270	6.38 (1.61)	7	0	8	-1.12 (0.86)
K4	300	6.32 (1.46)	7	0	8	-1.66 (3.49)
K5	297	5.98 (1.78)	6	0	8	-0.79 (0.34)

5.1.3 Schulartspezifischer Kompetenzzuwachs

H 1.3: Der Zuwachs an Kompetenzpunkten von Schülerinnen und Schüler der Mittelschule unterscheidet sich nicht von den Zuwächsen der Schülerinnen und Schüler von Realschule und Gymnasium.

Zum Messzeitpunkt t_0 zeigen die Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests, welche auf Unterschiede zwischen den Schularten (Mittelschule, Realschule und Gymnasium) in den jeweiligen Kompetenzbereichen testen, keine Signifikanzen. Entsprechend diesem Ergebnis wird auf weitere Untersuchungen verzichtet. Zum Messzeitpunkt t_1 kam erneut der Kruskal-Wallis-Test zur Anwendung. In den ersten vier Kompetenzbereichen lagen signifikante schulartspezifische Unterschiede ($p < .05$) vor. Um die sich signifikant voneinander unterscheidenden Schulart /en herauszufinden, kam der erneut der Post-hoc-Tests nach Conover zur Anwendung. Während sich der Kompetenzzuwachs der Schulart *Realschule* in den Kompetenzbereichen 1 und 4 zu t_1 signifikant von den Schularten *Mittelschule* und *Gymnasium* unterscheidet ($p < .05$, $w = .32 / .20$), unterscheidet sich der Kompetenzzuwachs der Schulart *Gymnasium* in den Kompetenzbereichen 2 und 3 signifikant von den Schularten *Mittelschule* und *Realschule* ($p < .05$, $w < .30$). Die Effektstärken sind schwach bis moderat.

Tab. 5.6: Unterschiede im schulartspezifischen Kompetenzzuwachs im $t_0 - t_1$ - Vergleich

KB	n	t_0	M (SD)	Chi ²	df	p	n	t_1	M (SD)	Chi ²	df	p	w
K1				5.16	2	n.s.				10.62	2	< .05	
MS	71		4.82 (2.12)				69		6.04 (1.48)			n.s.	
RS	114		4.99 (2.43)				113		5.96 (2.20)			< .05	-.32
GY	123		5.46 (2.14)				117		6.62 (1.64)			n.s.	
K2				1.69	2	n.s.				4.12	2	< .01	
MS	69		4.98 (1.74)				69		5.48 (1.83)			n.s.	
RS	113		5.10 (1.92)				113		5.75 (1.75)			n.s.	
GY	123		4.76 (2.06)				117		5.98 (1.77)			< .01	-.30
K3				5.52	2	n.s.				7.85	2	< .05	
MS	63		5.36 (1.99)				69		5.90 (2.08)			n.s.	
RS	105		6.04 (1.84)				113		6.45 (1.54)			n.s.	
GY	115		5.71 (1.66)				117		6.78 (1.43)			< .05	-.33
K4				1.60	2	n.s.				3.28	2	< .05	
MS	46		5.33 (2.49)				69		5.98 (1.64)			n.s.	
RS	114		5.75 (1.76)				113		6.42 (1.44)			< .05	-.20
GY	95		5.28 (2.16)				117		6.40 (1.48)			n.s.	
K5				1.21	2	n.s.				5.91	2	n.s.	
MS	68		4.78 (1.91)				69		5.19 (1.94)			n.s.	
RS	112		4.69 (1.84)				113		5.67 (1.80)			n.s.	
GY	123		4.95 (1.82)				117		5.87 (1.73)			n.s.	

Anmerkung. KB = Kompetenzbereich; MS = Mittelschule, RS = Realschule und GY = Gymnasium. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

5.1.4 Unterschiede im geschlechtsspezifischen Kompetenzzuwachs zu t_0

H 1.4: Der Zuwachs an Kompetenzpunkten von weiblichen Teilnehmerinnen unterscheidet sich nicht von den Zuwächsen der männlichen Teilnehmer.

Gemäß den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests für unverbundene Stichproben ist in keinem Kompetenzbereich ein signifikanter geschlechterspezifischer Unterschied von t_0 zu t_1 feststellbar. Eine Erhöhung der Mittelwerte läge von t_0 auf t_1 zwar vor ($M = 4.72 - 5.70$ zu t_0 und $M = 5.51 - 6.54$), jedoch erweisen sich diese Unterschiede nicht als signifikant ($p > .05$). Die Standardabweichungen sind hoch, sodass hieraus die Testentscheidung erklärt werden kann.

Tab. 5.7: Unterschiede im geschlechtsspezifischen Kompetenzzuwachs im $t_0 - t_1$ – Vergleich

KB nach G	n t_0	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	n t_1	M (SD) t_1	z t_1	p t_1
K1			-1.11	n.s.			-1.66	n.s.
m	164	4.98 (2.35)			159	6.05 (2.00)		
w	144	5.33 (1.13)			132	6.50 (1.63)		
K2			-1.74	n.s.			-1.47	n.s.
m	163	4.72 (2.06)			159	5.62 (1.88)		
w	142	5.18 (1.77)			135	6.00 (1.61)		
K3			-.19	n.s.			-1.38	n.s.
m	151	5.73 (1.90)			150	6.54 (1.67)		
w	132	5.79 (1.73)			123	6.34 (1.68)		
K4			-.48	n.s.			-.95	n.s.
m	137	5.38 (2.22)			133	6.22 (1.70)		
w	118	5.64 (1.86)			116	6.51 (1.16)		
K5			-.43	n.s.			-.92	n.s.
m	161	4.87 (1.75)			161	5.68 (1.86)		
w	142	4.75 (1.95)			136	5.51 (1.77)		

Anmerkung. KB = Kompetenzbereich; G = Geschlecht; m = männlich und w = weiblich.

5.1.5 Zusammenfassung Fragestellung 1

Auf der Grundlage der durchgeführten Tests kann festgehalten werden, dass in allen fünf Kompetenzbereichen zwischen t_0 und t_1 ein signifikanter Kompetenzzuwachs annehmbar ist. Die Effektstärke Kendall's W ist in allen fünf Kompetenzbereichen schwach. Die Veränderung der Kompetenzpunkte erwies sich zum 3. Messzeitpunkt (t_2) als nicht signifikant. Während schulartspezifische Unterschiede zum 2. Messzeitpunkt (t_1) insbesondere in den beiden Schularten *Realschule* und *Gymnasium* mit schwachen bis moderaten Effekten $w = .20 - .33$ festzustellen sind, waren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede im Kompetenzzuwachs feststellbar.

5.2 Fragestellung 2: Einfluss von Medienerfahrung auf den Kompetenzzuwachs

Fragestellung 2: Lernen Schülerinnen und Schüler mit höherer Medienerfahrung mehr durch die Umsetzung der polizeilichen Präventionsmaßnahme "Sei gscheit im digitalen Leben"?

Für die Beantwortung dieser Fragestellung werden folgende Hypothesen getestet:

5.2.1 Medienaffinität als Einflussvariable für einen höheren Kompetenzzuwachs

H 2.1: Schülerinnen und Schüler mit höherer Medienaffinität haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme (t₁) als Schülerinnen und Schüler mit niedriger Medienaffinität.

Für die Auswertungen der nachfolgenden Hypothesen kam der Mann-Whitney-U-Test sowie der Post-hoc-Test Conover zur Anwendung.

Tab. 5.8: Medienerfahrungsspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs im t₀ - t₁ - Vergleich – Medienaffinität

KB	n t ₀	M (SD) t ₀	z t ₀	p t ₀	r t ₀	n t ₁	M (SD) t ₁	z t ₁	p t ₁	r t ₁
K1			-0.63	n.s.				-1.37	n.s.	
ma	213	5.08 (2.25)				200	6.33 (1.83)			
¬ ma	94	¬ 5.23 (2.26)				90	¬ 6.07 (1.88)			
K2			-1.43	n.s.				-1.30	n.s.	
ma	210	4.82 (1.88)				203	5.75 (1.67)			
¬ ma	94	¬ 5.17 (2.07)				90	¬ 5.90 (1.98)			
K3			-0.07	n.s.				-1.65	< .01	
ma	196	5.79 (1.74)				187	6.39 (1.58)		< .01	.10
¬ ma	86	¬ 5.65 (1.99)				85	¬ 6.56 (1.87)		¬ n.s.	
K4			-1.10	n.s.				-2.75	< .001	
ma	184	5.66 (1.84)				177	6.56 (1.20)		< .001	.17
¬ ma	70	¬ 5.07 (2.53)				71	¬ 5.80 (1.92)		¬ n.s.	
K5			-0.40	n.s.				-0.97	n.s.	
ma	211	4.80 (1.85)				206	4.80 (1.85)			
¬ ma	91	¬ 4.85 (1.86)				90	¬ 4.85 (1.86)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt. KB = Kompetenzbereich; ma = medienaffin / ¬ ma = nicht medienaffin.

Tabelle 5.8 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Medienaffinität* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im t₀ - t₁ - Vergleich.

Für diese Auswertungen kam erneut der Mann-Whitney-U-Test für unverbundene Stichproben zur Anwendung. Es zeigte sich in den Kompetenzbereichen 3 ($p < .01$) und 4 ($p < .001$) zum 2. Messzeitpunkt (t₁) ein signifikanter Unterschied zwischen *medienaffinen* und

nicht medienaffinen Schülerinnen und Schüler. Der Effekt lässt sich in beiden Kompetenzbereichen als schwach einstufen. Der Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass medienaffine Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den nicht medienaffinen Schülerinnen und Schüler einen signifikanten Unterschied aufwiesen. In den Kompetenzbereichen 1, 2 und 5 lagen zu beiden Messzeitpunkten ($t_0 - t_1$) keine signifikanten Unterschiede ($p < .05$) vor.

5.2.2 Mediennutzungsbewusstsein als Einflussvariable für einen höheren Kompetenzzuwachs

H 2.2: Schülerinnen und Schüler mit höherem Mediennutzungsbewusstsein haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Mediennutzungsbewusstsein.

Tab. 5.9: Medienerfahrungsspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs im $t_0 - t_1$ - Vergleich – Mediennutzungsbewusstsein

KB	nto	M (SD) to	z to	p to	r to	nt1	M (SD) t1	z t1	p t1	r t1
K1			-2.61	< .001				-0.66	n.s.	
mnb vs.	79	5.37 (2.10)		< .001	.15	79	6.27 (1.73)			
¬ mnb	225	¬ 4.49 (2.49)		¬ n.s.		209	¬ 6.17 (2.16)			
K2			-2.57	< .001				-3.71	< .001	
mnb vs.	78	5.10 (1.92)		< .001	.15	79	5.99 (2.78)		< .001	.22
¬ mnb	223	¬ 4.41 (1.94)		¬ n.s.		211	¬ 5.24 (1.64)		¬ n.s.	
K3			-.34	n.s.				-.17	n.s.	
mnb vs.	72	5.76 (1.85)				74	6.42 (1.73)			
¬ mnb	207	¬ 5.74 (1.76)				197	¬ 6.50 (1.53)			
K4			-.24	n.s.				-.76	n.s.	
mnb vs.	66	5.48 (2.07)				66	6.28 (1.60)			
¬ mnb	187	¬ 5.54 (2.09)				181	¬ 6.60 (1.04)			
K5			-.71	n.s.				-.36	n.s.	
mnb vs.	78	4.87 (1.78)				79	5.63 (2.27)			
¬ mnb	222	¬ 4.70 (1.95)				214	¬ 5.59 (1.69)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt. KB = Kompetenzbereich; mnb = medienutzungsbewusst / ¬ mnb = nicht medienutzungsbewusst.

Tabelle 5.9 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Mediennutzungsbewusstsein* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im $t_0 - t_1$ – Vergleich. Es zeigte sich zu t_0 ein signifikanter Unterschied in den Kompetenzbereichen 1 und 2 und zu t_1 im Kompetenzbereich 2. ein Unterschied zwischen *mediennutzungsbewussten* und *nicht mediennutzungsbewussten* Schülerinnen und Schüler. Es handelt sich bei allen drei Effektstärken um einen schwachen Effekt. Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass *mediennutzungsbewusste* Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu *nicht mediennutzungsbewussten* Schülerinnen und Schüler sowohl in den Kompetenzbereichen 1 und 2 zu t_0 als auch im Kompetenzbereich 2 zu t_1 einen signifikanten Unterschied aufwiesen. In den Kompetenzbereichen 3, 4 und 5 lagen zu t_0 keine signifikanten Unterschiede vor. In den Kompetenzbereichen 1, 3, 4 und 5 lagen zu t_1 keine signifikanten Unterschiede vor.

5.2.3 Problemlösendes Mediennutzungsverhalten als Einflussvariable für einen höheren Kompetenzzuwachs

H 2.3: Schülerinnen und Schüler mit höherem mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler mit niedrigem mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten.

Tab. 5.10: Medienerfahrungsspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs im t_0 - t_1 - Vergleich – *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten*

PV	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n t_1	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-2.13	< .01				-2.49	< .01	
PV vs.	68	6.63 (2.30)		< .01	.12	62	5.69 (2.15)		< .01	-.15
¬PV	231	¬ 5.29 (2.21)		¬ n.s.		221	¬ 6.46 (1.71)		¬ n.s.	
K2			-2.29	< .01				-3.02	< .001	
PV vs.	67	4.44 (2.03)		< .01	-.13	62	5.26 (1.74)		< .001	-.18
¬PV	229	¬ 5.08 (1.88)		¬ n.s.		223	¬ 5.98 (1.71)		¬ n.s.	
K3			-.42	n.s.				-.97	n.s.	
PV vs.	62	5.76 (1.70)				60	6.57 (1.76)			
¬PV	213	¬ 5.81 (1.78)				205	¬ 6.44 (1.65)			
K4			-.49	n.s.				-1.27	n.s.	
PV vs.	57	5.56 (2.16)				54	6.20 (1.51)			
¬PV	195	¬ 5.47 (2.05)				191	¬ 6.38 (1.48)			
K5			-.67	n.s.				-1.42	n.s.	
PV vs.	68	5.83 (2.04)				63	6.63 (2.27)			
¬PV	229	¬ 4.83 (1.83)				224	¬ 5.59 (1.69)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt. KB = Kompetenzbereich; PV = Problemlöseverhalten vorhanden / ¬PV kein Problemlöseverhalten vorhanden.

Tabelle 5.10 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Problemlösendes Mediennutzungsverhalten* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im t_0 - t_1 - Vergleich. Es zeigte sich in Kompetenzbereichen 1 und 2 zum 1. Und 2. Messzeitpunkt (t_0 und t_1) ein Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler mit *ausgeprägtem Problemlöseverhalten* und *nicht ausgeprägtem Problemlöseverhalten*. Es handelt sich um schwache Effekte. Der Post-hoc-Test zeigte, dass Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu jenen mit *nicht ausgeprägtem Problemlöseverhalten* Schülerinnen und Schüler einen signifikanten Unterschied aufwiesen. In den Kompetenzbereichen 3, 4 und 5 lagen zu beiden Messzeitpunkten (t_0 und t_1) keine signifikanten Unterschiede vor.

5.2.4 Nachhaltigkeit der medienerfahrungsspezifischen Kompetenzzuwächse

H.2.4: Schülerinnen und Schüler mit höherer Medienerfahrung (Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein und mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten) haben einen gleichbleibenden Zuwachs der Kompetenzpunkte nach drei Monaten (t_2) als Schülerinnen und Schüler mit niedriger Medienerfahrung.

Tab. 5.11: Medienerfahrungsspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs zu t_2 – Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein und mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten

KB	n	MA		z	p	n	MNB		z	p	n	PV		z	p
		M (SD) t_2 ma / ¬ma					M (SD) t_2 mnb / ¬mnb					M (SD) t_2 PV / ¬PV			
K1	194	6.44 (1.73)		-.32	n.s.	7	6.38 (1.72)		-1.11	n.s.	61	6.57 (1.76)	-.99	n.s.	
	83	¬ 6.33 (1.88)				203	¬ 6.47 (1.95)				210	¬ 6.42 (1.76)			
K2	192	5.90 (1.68)		-.33	n.s.	71	6.05 (1.65)		-2.43	n.s.	60	5.72 (1.69)	-1.10	n.s.	
	83	¬ 5.88 (1.93)				202	¬ 5.40 (1.95)				208	¬ 5.95 (1.75)			
K3	174	6.39 (1.53)		-.66	n.s.	63	6.49 (1.49)		-.49	n.s.	57	6.40 (1.74)	-.41	n.s.	
	78	¬ 6.46 (1.66)				188	¬ 6.28 (1.73)				189	¬ 6.45 (1.51)			
K4	19	6.49 (1.12)	1.46	-	n.s.	73	6.43 (1.42)		-.54	n.s.	6	6.40 (1.37)	-.27	n.s.	
	84	¬ 5.92 (1.98)				206	¬ 6.23 (1.56)				213	¬ 6.34 (1.42)			
K5	193	6.02 (1.81)		-.58	n.s.	70	6.00 (1.79)		-.17	n.s.	59	6.07 (2.11)	-.69	n.s.	
	84	¬ 5.94 (1.70)				205	¬ 6.01 (1.74)				211	¬ 6.03 (1.67)			

Gemäß den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests für unverbundene Stichproben ist zum 3. Messzeitpunkt (t_2) in keinem Kompetenzbereich ein medienerfahrungsspezifischer Unterschied feststellbar, der sich als signifikant erweist. Die Mittelwerte liegen auf ähnlichem Niveau und die Standardabweichungen sind hoch, sodass hieraus die Testentscheidung erklärt werden kann.

5.2.5 Zusammenfassung der Fragestellung 2

Auf der Grundlage dieser Befunde kann die Fragestellung, ob Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Medienerfahrung (*Medienaffinität*, *Mediennutzungsbewusstsein* und *mediennutzungs-bezogenes Problemlöseverhalten*) einen höheren Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen nicht allgemein, sondern nur teilweise beantwortet werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Interaktionen in Bezug auf die unabhängige Variable *Medienaffinität* in den 3. und 4. Kompetenzbereichen zu t_1 , die Variablen *Mediennutzungsbewusstsein* und *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten* in den ersten beiden Kompetenzbereichen zu t_0 und t_1 beobachtet werden konnten. In den Kompetenzbereichen 3 und 5 ließen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Unterschiedliche Medienerfahrungen der Schülerinnen und Schüler haben keinen durchgehenden Einfluss auf den Kompetenzzuwachs.

5.3 Fragestellung 3: Einfluss von Vorwissen auf den Kompetenzzuwachs

Fragestellung 3: Haben Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Vorwissen über Vor- und Nachteile von Medien und Internet einen höheren Kompetenzzuwachs durch diese Maßnahme? Tabellen 5.12 und 5.13 zeigen einige wichtige deskriptive Kennzahlen der zehn Items über das Vorwissen zu Medien und Internet zu t_0 und t_1 . Der Mittelwerte (siehe Tabelle 5.12) liegen zwischen 1.70 und 3,76 und (siehe Tabelle 5.13) zwischen 1.79 und 3.70 und ist damit in allen Bereichen im Vergleich ähnlich. Die Standardabweichung ist bei allen Items auf einem ähnlichen Niveau.

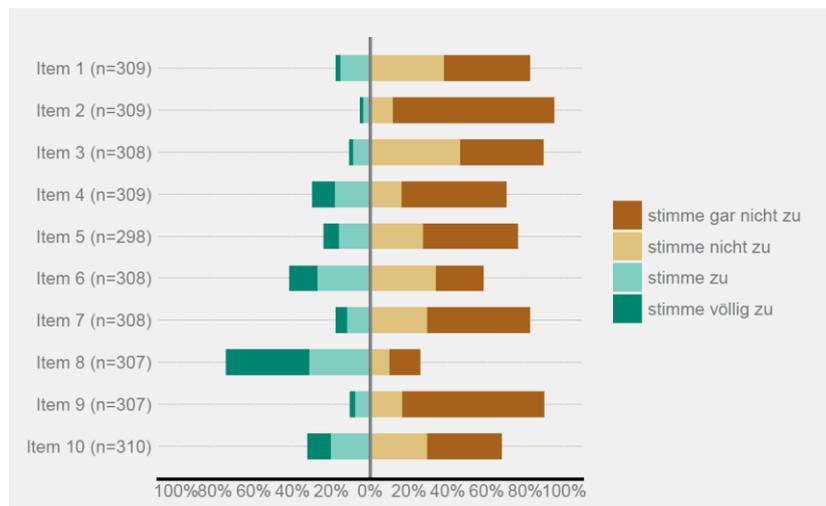


Abb. 5.7 Zustimmungswerte Vorwissen zu und über Vor- und Nachteile von Medien und Internet

Abbildung 5.7 zeigt die Zustimmungswerte zu folgenden zehn Items in Prozenten. Es lässt sich feststellen, dass die Zustimmungswerte (zusammengefasst zu *Zustimmung* und *keine Zustimmung*) zu allen Items hoch ausgefallen sind.

1. Es ist sehr wichtig, viele Freunde in sozialen Netzwerken wie Facebook /Twitter usw. zu haben.
Dem ersten Item stimmten 17,8 Prozent zu, während 82,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht zustimmten. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche es als wichtig erachten, viele *Freunde in sozialen Netzwerken* zu haben, liegen unter einem Fünftel.

2. Es ist einfacher, mit fremden Personen aus dem Chat über Probleme zu reden.

Deutlich weniger Schülerinnen Schüler stimmen dem 2. Item zu (5,2 Prozent vs. 94,8 Prozent).

3. Soziale Netzwerke wie Facebook /Twitter bieten nur Vorteile.

Dem 3. Item stimmten 10,7 Prozent zu, während 89,3 Prozent aller Schülerinnen und Schüler nicht zustimmten.

4. Ich habe auch schon mal einen bösen Kommentar auf Facebook /Twitter /WhatsApp hinterlassen.

Die Zustimmungswerte bei Item 4 lassen darauf schließen, dass ein Drittel der Schülerinnen und Schüler bereits einen bösen Kommentar hinterlassen hat – 29,7 Prozent vs. 70,2 Prozent.

5. Ich kenne die rechtlichen Folgen von einem Verstoß gegen das Urheberrecht.

Während 23,8 Prozent angaben, sich mit den rechtlichen Folgen (Verstoß gegen das Urheberrechtsgesetz) auszukennen, gab die große Mehrheit mit 76,2 Prozent an, die rechtlichen Folgen nicht zu kennen.

6. Ich spiele zu oft Computer- /Konsolenspiele.

Den Zustimmungswerten des 6. Items zufolge spielen 41,5 Prozent zu oft *Computer- und Konsolenspiele*. 58,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler stimmt diesem Item nicht zu.

7. Für die Erledigung meiner Hausaufgaben benutze ich gerne das Internet.

Nahezu ein Fünftel (17,5 Prozent) der befragten Schülerinnen und Schülern gab an, für die *Erledigung der Hausaufgaben* das Internet nutzen, während die große Mehrheit mit 82,5 Prozent das Internet nicht für die *Erledigung der Hausaufgaben* nutzt.

8. Meine Bilder dürfen andere auf ihrer Seite nur hochladen, wenn ich es ihnen erlaube.

Im Zusammenhang mit dem Item, ob die eigenen Bilder erst nach vorheriger Absprache hochgeladen werden dürfen, wurden hohe Zustimmungswerte (74,3 Prozent) verzeichnet. 25,7 Prozent gab an, stimmte diesem Item nicht zu. Das entspricht weniger als einem Drittel.

9. Meine Daten darf immer jeder einsehen, weil ich keine Geheimnisse habe.

Während 10,4 Prozent der befragten Kinder und Jugendliche jedem eine Einsicht in die eigenen Daten gewähren würde, wird dies von einer erheblichen Mehrheit (89,6 Prozent) nicht bestätigt.

10. Ich darf jeden Song, der mir gefällt, herunterladen.

Jede /r zehnte Schülerin /Schüler würde ihre /seine Daten offen zur Verfügung stellen. Schließlich gehen den Ergebnissen des 10. und letzten Items hervor, dass knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler (32,2 Prozent) annahmen, sich jeden Song herunterladen zu dürfen, während zwei Drittel (67,8 Prozent) dem nicht zustimmten.

Tab. 5.12: Deskriptive Daten über das Vorwissen zu Medien und Internet zu t_0

Items über das Vorwissen zu Medien und Internet	n	M (SD)	Median	Min	Max	Schiefe (Kurtosis)
1. Freunde in sozialen Netzwerken	309	3.24 (0.79)	3	1	4	-0.72 (-0.27)
2. Chat mit fremden Personen	309	3.76 (0.59)	4	1	4	2.79 (7.87)
3. Vorteile von sozialen Netzwerken	308	3.31 (0.70)	3	1	4	-0.78 (0.40)
4. Negative Kommentare – soziale Netzwerke	309	3.13 (1.08)	4	1	4	-0.80 (-0.83)
5. Rechtliche Folgen – Urheberrecht	298	1.83 (0.96)	2	1	4	0.86 (-0.41)
6. Computer- /Konsolenspiele	308	2.69 (1.00)	3	1	4	-0.21 (-1.02)
7. Hausaufgaben und Internet	308	1.70 (0.89)	2	1	4	1.09 (0.28)
8. Kenntnis über das Recht am eigenen Bild	307	3.01 (1.08)	3	1	4	-0.78 (-0.70)
9. Kenntnis über die Privatsphäre	307	3.60 (0.74)	4	1	4	-1.86 (2.66)
10. Herunterladen von Songs (UrhG)	310	2.94 (1.03)	3	1	4	-0.53 (-0.94)

Tabelle 5.12 gibt deskriptive Daten des Vorwissens hinsichtlich der Einzelitems 1 -10 zu t_0 an. Die Mittelwerte variieren zwischen 1.70 (0.89) und 3.76 (0.59).

5.3.1 Freunde in sozialen Netzwerken

H 3.1: Schülerinnen und Schüler an der polizeilichen Präventionsmaßnahme, denen es wichtig ist, viele Freunde in sozialen Netzwerken zu haben, haben einen geringeren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, denen dies nicht wichtig ist.

In den nachfolgenden Tabellen (vgl. Tabellen 5.13 – 5.22) werden zum einen Kennzahlen der zentralen Tendenz (Mittelwerte) und der Streuung der Daten (Standardabweichung) zur Illustrierung zum anderen Werte der Teststatistik angegeben. Bei dem z-Wert handelt es sich um den standardisierten Wert der Teststatistik W des Mann-Whitney-U-Tests. Die Signifikanzwerte, welche als Signifikanzniveaus dargestellt werden, werden auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests im Zusammenhang mit dem Mann-Whitney-U-Tests sowie dem Post-hoc-Test nach Conover gebildet.

Der Korrelationskoeffizient r , welcher für non-parametrische Testungen als Effektstärke empfohlen wird (vgl. Cohen 1988) wird bei signifikanten Ergebnissen angegeben. In den Begleittexten werden die Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die standardisierten z-Werte nicht mehr wiederholt. Es werden signifikante Unterschiede hervorgehoben.

Tab. 5.13: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 1

1. Freunde in sozialen Netzwerken	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-1.22	n.s.				-2.03	< .05	
höheres vs.	251	5.19 (2.28)				239	6.33 (1.84)		< .001	.12
geringes Vorwissen	54	4.85 (2.67)				50	5.88 (1.91)		< .01	.10
K2			-2.61	< .001				-2,40	< .01	
höheres vs.	249	5.07 (1.95)		< .001	.15	238	5.89 (1.80)		< .01	.14
geringes Vorwissen	54	4.28 (1.81)		< .01	.12	54	5.37 (1.58)		< .01	.13
K3			-1.62	< .05				-.10	n.s.	
höheres vs.	228	5.81 (1.82)		< .05	.10	223	6.44 (1.72)			
geringes Vorwissen	52	5.44 (1.82)		n.s.		48	6.50 (1.50)			
K4			-.26	n.s.				-.38	n.s.	
höheres vs.	207	5.54 (1.98)				202	6.34 (1.47)			
geringes Vorwissen	46	5.28 (2.43)				46	6.43 (1.51)			
K5			-.99	n.s.				-.20	n.s.	
höheres vs.	246	4.87 (1.84)				241	5.62 (1.81)			
geringes Vorwissen	54	4.56 (1.91)				54	5.53 (1.87)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.13 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Freunde in sozialen Netzwerken)* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im $t_0 - t_1$ – Vergleich. Es zeigte sich in den Kompetenzbereichen 2 und 3 zum 1. Messzeitpunkt (t_0) und in den Kompetenzbereichen 1 und 2 zum 2. Messzeitpunkt (t_1) ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen.

Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen sich ausschließlich im 3. Kompetenzbereich zu t_0 gemäß der Erwartung signifikant ($p < .05$) voneinander unterschieden haben. In den weiteren signifikanten Testergebnissen (vgl. K2 zu t_0 , K1 und K2 zu t_1) wird deutlich, dass sowohl Schülerinnen und Schüler mit höherem als auch mit geringerem Vorwissen signifikante

Unterschiede aufweisen. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In den Kompetenzbereichen 4 und 5 liegt zu keinem Messzeitpunkt (t_0 und t_1) ein signifikanter Unterschied vor.

5.3.2 Chat mit fremden Personen

H 3.2: Schülerinnen und Schüler, denen es leichter fällt, mit fremden Personen aus dem Chat über ihre Probleme zu reden, haben einen geringeren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, denen dies nicht leichter fällt.

Tab. 5.14: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 2

2. Chat mit fremden Personen	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-.20	n.s.				-.67	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	289	5.13 (2.26)				272	6.26 (1.86)			
	16	5.05 (2.20)				16	6.06 (1.77)			
K2			-	n.s.				-.73	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	286	4.95 (1.96)	1.2			275	5.81 (1.75)			
	16	4.37 (1.71)	8			16	5.43 (1.96)			
K3			-	n.s.				-1.21	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	264	5.71 (1.81)	1.6			25	6.46 (1.70)			
	16	6.31 (2.05)	6			15	6.13 (1.46)			
K4			-.63	n.s.				-.28	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	24	5.51 (2.06)				234	6.34 (1.50)			
	13	5.23 (2.16)				13	6.53 (1.13)			
K5			-.93	n.s.				-.14	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	28	4.84 (1.85)				278	5.62 (1.82)			
	16	4.37 (1.86)				16	5.60 (1.81)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.14 zeigt wider Erwarten, dass weder zum 1. Messzeitpunkt noch zum 2. Messzeitpunkt signifikante Unterschiede vorlagen. Dies betraf alle fünf Kompetenzbereiche.

Gemäß diesen Testergebnissen scheint die unabhängige Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Chat mit fremden Personen)* keinen Einfluss auf den Kompetenzzuwachs in den Bereichen K1 bis K5 zu haben.

5.3.3 Vorteile von sozialen Netzwerken

H 3.3: Schülerinnen und Schüler, welche die Meinung vertreten, dass soziale Netzwerke nur Vorteile böten, haben einen geringeren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, welche diese Meinung nicht vertreten.

Tab. 5.15: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im t_0 - t_1 – Vergleich Item 3

3. Vorteile von sozialen Netzwerken	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-2.23	< .05				-1.74	< .05	
höheres vs. geringes Vorwissen	271	5.27 (2.19)		< .001	.13	258	6.37 (1.76)		< .05	.10
	33	4.21 (2.57)		n.s.		29	5.72 (1.98)		n.s.	
K2			-3.53	< .01				-2.39	< .05	
höheres vs. geringes Vorwissen	270	5.07 (1.90)		< .001	.20	260	5.89 (1.72)		< .001	.14
	31	3.70 (1.94)		n.s.		30	4.97 (2.06)		n.s.	
K3			-1.72	< .05				-1.96	< .05	
höheres vs. geringes Vorwissen	250	5.84 (1.77)		< .05	.10	243	6.51 (1.68)		< .01	.12
	29	5.14 (2.15)		n.s.		26	5.88 (1.68)		n.s.	
K4			-.52	n.s.				-.19	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	228	5.49 (2.07)				225	6.35 (1.50)			
	23	5.87 (1.88)				20	6.45 (1.14)			
K5			-.53	n.s.				-.10	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	268	4.81 (1.78)				263	5.62 (1.83)			
	31	4.93 (2.30)				30	5.60 (1.67)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.15 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Vorteile in sozialen Netzwerken)* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im $t_0 - t_1$ – Vergleich. Es zeigte sich in den Kompetenzbereichen 1, 2 und 3 zum 1. Messzeitpunkt (t_0) und 2. Messzeitpunkt (t_1) ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen. Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen in den Kompetenzbereichen 1 bis 3 zu t_0 gemäß der Erwartung signifikant voneinander unterschieden haben. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In den Kompetenzbereichen 4 und 5 lag zu keinem Messzeitpunkt (t_0 und t_1) ein signifikanter Unterschied vor.

5.3.4 Negative Kommentare in sozialen Netzwerken

H 3.4: Schülerinnen und Schüler, welche davon berichten, selbst auch schon einmal einen bösen Kommentar hinterlassen zu haben, haben einen geringeren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, welche dies nicht getan haben.

Tab. 5.16: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im t_0 - t_1 – Vergleich Item 4

4. Negative Kommentare – soziale Netzwerke	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-08	n.s.				-.42	n.s.	
höheres vs.	214	5.23 (2.24)				204	6.29 (1.80)			
geringes Vorwissen	91	4.93 (2.29)				84	6.13 (1.98)			
K2			-1.35	n.s.				-	< .01	
höheres vs.	213	5.02 (1.93)				206	6.03 (1.65)	3.1	< .001	.19
geringes Vorwissen	89	4.70 (1.93)				85	5.25 (1.90)	9	< .01	.12
K3				<.05				-.25	n.s.	
höheres vs.	199	5.61 (1.83)	-2,19	< .001	-.14	195	6.41 (1.73)			
geringes Vorwissen	81	6.08 (1.77)		n.s.		75	6.53 (1.55)			
K4			-1.50	n.s.				-.37	n.s.	
höheres vs.	173	5.27 (2.26)				171	6.26 (1.59)			
geringes Vorwissen	79	5.97 (1.49)				75	6.54 (1.20)			
K5			-.36	n.s.				-.29	n.s.	
höheres vs.	211	4.78 (1.82)				207	5.62 (1.80)			
geringes Vorwissen	89	4.89 (1.92)				87	5.50 (1.89)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.16 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Negative Kommentare in sozialen Netzwerken)* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im t_0 - t_1 – Vergleich. Es zeigte sich in den Kompetenzbereichen 3 zum 1. Messzeitpunkt (t_0) und in dem Kompetenzbereich 2 zum 2. Messzeitpunkt (t_1) ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen. Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen sich ausschließlich im 3. Kompetenzbereich zu t_0 gemäß der Erwartung signifikant voneinander unterscheiden. In dem zweiten signifikanten Testergebnis (vgl. K2 zu t_1) wird deutlich, dass sowohl Schülerinnen und Schüler mit höherem als auch mit geringerem Vorwissen signifikante Unterschiede aufweisen. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In den

Kompetenzbereichen 1, 4 und 5 liegt zu keinem Messzeitpunkt (t_0 und t_1) ein signifikanter Unterschied vor.

5.3.5 Rechtliche Folgen (Urheberrecht)

H 3.5: Schülerinnen und Schüler, welche angeben, die rechtlichen Folgen bei einem Verstoß gegen das Urheberrechtsgesetz zu kennen, haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, welche die Folgen nicht kennen.

Tab. 5.17: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im t_0 - t_1 – Vergleich Item 5

5. Rechtliche Folgen – Urheberrecht	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-	< .05				-.90	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	69	5.59 (2.05)	1.2	< .05	.10	66	6.17 (1.78)			
	225	4.07 (2.25)	7	n.s.		212	6.30 (1.86)			
K2			-	n.s.				-2.48	< .05	
höheres vs. geringes Vorwissen	70	4.65 (1.84)	1.3			67	5.34 (1.87)		< .01	.13
	221	5.01 (1.97)	6			215	5.96 (1.69)		< .01	.11
K3			-	< .05				-.49	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	62	6.26 (1.45)	2,2	< .01	.14	62	6.47 (1.41)			
	208	5.59 (1.91)	5	n.s.		198	6.44 (1.77)			
K4			-	n.s.				-.28	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	56	5.94 (1.78)	1.6			54	6.42 (1.41)			
	186	5.38 (2.13)	2			183	6.33 (1.52)			
K5			-	< .01				-2.45	< .05	
höheres vs. geringes Vorwissen	69	5.58 (1.70)	3.9	<	.23	67	6.07 (1.75)		< .01	.14
	220	4.58 (1.78)	6	.001	.15	217	5.48 (1.80)		< .01	.10
				< .01						

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.17 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (rechtliche Folgen - Urheberrechtsgesetz)* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im t_0 - t_1 – Vergleich.

Es zeigte sich in den Kompetenzbereichen 1, 3 und 5 zum 1. Messzeitpunkt (t_0) und in den Kompetenzbereichen 2 und 5 zum 2. Messzeitpunkt (t_1) ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen.

Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen sich ausschließlich im 1. und 3. Kompetenzbereich zu t_0 gemäß der Erwartung signifikant voneinander unterscheiden. In den weiteren signifikanten Testergebnissen (vgl. K1 zu t_0 , K2 und K5 zu t_1) wird deutlich, dass sowohl Schülerinnen und Schüler mit höherem als auch mit geringerem Vorwissen signifikante Unterschiede aufweisen. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In dem Kompetenzbereich 4 liegt zu keinem Messzeitpunkt (t_0 und t_1) ein signifikanter Unterschied vor.

5.3.6 Computer- /Konsolenspiele

H 3.6: Schülerinnen und Schüler, welche angeben, zu oft Computerspiele zu spielen, haben einen niedrigeren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, welche angeben, nicht zu oft Computerspiele zu spielen.

Tab. 5.18: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im t_0 - t_1 – Vergleich Item 6

6. Computer- /Konsolenspiele	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1										
höheres vs.	178	5.13 (2.25)	-.15	n.s.		163	6.44 (1.72)	-1.18	n.s.	
geringes Vorwissen	126	5.16 (2.27)				124	6.12 (1.92)			
K2										
höheres vs.	175	5.03 (1.92)	-1.01	n.s.		167	6.01 (1.67)	-2.15	< .05	
geringes Vorwissen	126	4.79 (1.97)				123	5.53 (1.86)			
K3										
höheres vs.	164	5.70 (1.99)	-.28	n.s.		157	6.52 (1.68)	-.95	n.s.	
geringes Vorwissen	115	5.82 (1.58)				112	6.39 (1.61)			
K4										
höheres vs.	144	5.65 (1.95)	-1.34	n.s.		139	6.29 (1.58)	-.45	n.s.	
geringes Vorwissen	107	5.31 (2.20)				106	6.47 (1.32)			
K5										
höheres vs.	173	4.65 (1.78)	-1.97	< .05		170	5.51 (1.81)	-1.26	n.s.	
geringes Vorwissen	126	5.03 (1.90)				123	5.76 (1.81)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.18 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Computer- und Konsolenspiele)* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im t_0 - t_1 – Vergleich. Es zeigte sich in den Kompetenzbereichen 5 zum 1. Messzeitpunkt (t_0) und in dem Kompetenzbereich 2 zum 2. Messzeitpunkt (t_1) ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen. Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass Schülerinnen und Schüler sowohl mit einem höheren Vorwissen als auch mit einem geringeren Vorwissen sich im 5. Kompetenzbereich zu t_0 und 2. Kompetenzbereich zu t_1 wider Erwarten signifikant voneinander unterschieden haben. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In den Kompetenzbereichen 1, 2, 3 und 4 zu t_0 sowie in den Kompetenzbereichen 1, 3, 4 und 5 zu t_1) lagen keine signifikanten Unterschiede vor.

5.3.7 Hausaufgaben und Internet

H 3.7: Schülerinnen und Schüler, welche angeben, das Internet auch für die Erledigung der Hausaufgaben zu nutzen, haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, welche das Internet nicht nutzen.

Tab. 5.19: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 7

7. Hausaufgaben und Internet	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-3.53	< .01				-2.66	< .01	
höheres vs. geringes Vorwissen	54	4.15 (2.34)		< .001	.22	50	5.48 (2.29)		< .001	-.16
	250	5.34 (2.19)		< .01	.15	237	6.41 (1.69)		< .01	.10
K2			-3.28	< .01				-3.46	< .01	
höheres vs. geringes Vorwissen	53	4.13 (1.84)		< .001	.19	50	5.02 (1.83)		< .001	.20
	248	5.10 (1.93)		< .01	.11	240	5.96 (1.71)		< .01	.10
K3			-1.17	n.s.				-.72	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	51	5.45 (2.00)				48	6.25 (1.86)			
	228	5.82 (1.77)				221	6.49 (1.64)			
K4			-.18	n.s.				-.19	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	46	5.56 (2.03)				42	6.43 (1.48)			
	205	5.47 (2.08)				203	6.33 (1.49)			
K5			-2,40	< .05				-.84	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	54	4.41 (1.81)		< .01	.12	51	5.29 (2.16)			
	245	4.93 (1.84)		< .01	.10	242	5.67 (1.72)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.19 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Hausaufgaben und Internet)* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im $t_0 - t_1$ – Vergleich. Es zeigte sich in den Kompetenzbereichen 1, 2 und 5 zum 1. Messzeitpunkt (t_0) und 1 und 2 zum 2. Messzeitpunkt (t_1) ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen. Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen in den Kompetenzbereichen 1, 2 und 5 zu t_0 und 1 und 2 zu t_1 signifikant voneinander unterschieden haben.

Dies betraf entgegen der hypothetischen Annahme sowohl Schülerinnen und Schüler mit höherem als auch mit geringerem Vorwissen. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In den Kompetenzbereichen 3 und 4 zu t_0 sowie 3, 4 und 5 zu t_1 lagen keine signifikanten Unterschiede vor.

5.3.8 Kenntnis über das Recht am eigenen Bild

H 3.8: Schülerinnen und Schüler, welche der Auffassung sind, dass ihre Bilder durch andere nur mit eigener Erlaubnis hochgeladen werden können, haben einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, welche nicht dieser Auffassung sind.

Tab. 5.20: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich – Item 8

8. Kenntnis über das Recht am eigenen Bild	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-1.88	< .05				-2.17	< .05	
höheres vs. geringes Vorwissen	228	5.28 (2.17)		< .05	.11	213	6.37 (1.86)		< .001	.13
	75	4.64 (2.48)		n.s.		74	5.93 (1.78)		< .01	.10
K2			-.10	n.s.				-.92	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	224	4.93 (1.93)				215	5.82 (1.80)			
	76	4.92 (1.98)				75	5.66 (1.70)			
K3			-1.41	n.s.				-2.56	< .05	
höheres vs. geringes Vorwissen	206	5.80 (1.88)				197	6.59 (1.62)		< .001	.16
	72	5.60 (1.65)				72	6.04 (1.78)		n.s.	
K4			-.10	n.s.				-.38	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	193	5.51 (2.00)				186	6.36 (1.46)			
	58	5.44 (2.31)				59	6.30 (1.57)			
K5			-.12	n.s.				-1.43	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	224	4.82 (1.87)				219	5.69 (1.82)			
	74	4.81 (1.77)				74	5.36 (1.82)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.20 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Kenntnis über das Recht am eigenen Bild)* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im $t_0 - t_1$ – Vergleich. Es zeigte sich im 1. Kompetenzbereich zum 1. Messzeitpunkt (t_0) und zum 2. Messzeitpunkt (t_1) ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen in den Kompetenzbereichen 1 und 3.

Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen in den Kompetenzbereichen 1 zu t_0 sowie K3 zu t_1 gemäß der Erwartung signifikant voneinander unterschieden haben. Die Unterschiede beider Gruppen im Kompetenzbereich zu t_1 erwiesen sich beide Unterschiede als signifikant. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In den Kompetenzbereichen 2, 3, 4 und 5 zu t_0 sowie in den Bereichen K2, 4 und 5 lagen keine signifikanten Unterschiede vor.

5.3.9 Kenntnis über die Privatsphäre

H 3.9: Schülerinnen und Schüler, welche geleitet von der Argumentationsführung – sie hätten keine Geheimnisse – angeben, ihre Daten könnten jederzeit von anderen eingesehen werden, haben einen niedrigeren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, welche die gegenteilige Meinung vertreten.

Tab. 5.21: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 9

9. Kenntnis über die Privatsphäre		n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1				-0.06	n.s.				-.10	n.s.	
	höheres vs.	271	5.12 (2.24)				259	6.26 (1.83)			
	geringes Vorwissen	32	5.16 (2.18)				27	6.11 (2.15)			
K2				-2.08	< .05				-1.71	< .05	
	höheres vs.	269	4.99 (1.93)		< .001	.12	262	5.85 (1.75)		< .05	.10
	geringes Vorwissen	31	4.25 (1.97)		n.s.		27	5.29 (1.75)		n.s.	
K3				-.58	n.s.				-.10	n.s.	
	höheres vs.	248	5.71 (1.84)				243	6.44 (1.68)			
	geringes Vorwissen	30	5.96 (1.63)				25	6.44 (1.73)			
K4				-1.51	n.s.				-1.26	n.s.	
	höheres vs.	224	5.41 (2.10)				222	6.35 (1.51)			
	geringes Vorwissen	26	6.26 (1.22)				22	6.18 (1.26)			
K5				-.61	n.s.				-1.19	n.s.	
	höheres vs.	267	4.79 (1.88)				264	5.58 (1.78)			
	geringes Vorwissen	31	5.06 (1.55)				28	5.96 (1.86)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.21 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Kenntnis über die Privatsphäre)* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im $t_0 - t_1$ – Vergleich. Es zeigte sich im 2. Kompetenzbereich zu beiden Messzeitpunkten (t_0 und t_1) ein signifikanter Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen im Kompetenzbereich 2. Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen im 2. Kompetenzbereich sowohl zu t_0 als auch zu t_1 gemäß der hypothetischen Erwartung signifikant voneinander unterschieden haben. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In den Kompetenzbereichen 1, 3, 4 und 5 lagen zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede vor.

5.3.10 Herunterladen von Songs (UrhG)

H 3.10: Schülerinnen und Schüler, welche angeben, jeden Song herunterladen zu dürfen, haben einen geringeren Zuwachs der Kompetenzpunkte nach der Maßnahme als Schülerinnen und Schüler, welche dies nicht angeben.

Tab. 5.22: Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 10

10. Herunterladen von Songs (UrhG)	n	M (SD) t_0	z t_0	p t_0	r t_0	n	M (SD) t_1	z t_1	p t_1	r t_1
K1			-1.23	n.s.				-.54	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	206	5.25 (2.26)				201	6.30 (1.82)			
	100	4.98 (2.17)				88	6.17 (1.85)			
K2			-3.46	< .001				-4.24	< .01	
höheres vs. geringes Vorwissen	206	5.20 (1.94)		< .01	.20	204	6.06 (1.70)		< .01	.25
	97	4.35 (1.85)		< .01	.15	88	5.16 (1.77)		< .01	.18
K3			-.10	n.s.				-.56	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	191	5.74 (1.86)				187	6.47 (1.67)			
	90	5.80 (1.74)				84	6.36 (1.67)			
K4			-.90	n.s.				-.67	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	173	5.37 (2.19)				172	6.27 (1.60)			
	80	5.78 (1.73)				75	6.56 (1.13)			
K5			-1.14	n.s.				-.81	n.s.	
höheres vs. geringes Vorwissen	203	4.91 (1.81)				205	5.67 (1.79)			
	98	4.68 (1.87)				90	5.46 (1.90)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 1-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Tabelle 5.22 zeigt den Einfluss der unabhängigen Variable *Vorwissen zu Medien und Internet (Herunterladen von Songs (UrhG))* auf den Kompetenzzuwachs (AV) im $t_0 - t_1$ – Vergleich. Es zeigte sich im 2. Kompetenzbereich zu beiden Messzeitpunkten (t_0 und t_1) ein signifikanter Unterschied ($p < .01$) zwischen den Schülerinnen und Schüler beider Gruppen im Kompetenzbereich 2.

Der nach dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführte Post-hoc-Test nach Conover zeigte, dass sich sowohl Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen als auch Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen im 2. Kompetenzbereich sowohl zu t_0 als auch zu t_1 entgegen der hypothetischen Erwartung signifikant unterschieden haben. Es handelt sich um schwache Effekte ($r < .30$). In den Kompetenzbereichen 1, 3, 4 und 5 lagen zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede vor.

5.3.11 Zusammenfassung der Fragestellung 3

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die formulierte Fragestellung, ob Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen über Medien und das Internet im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen einen höheren Kompetenzzuwachs in allen fünf Kompetenzbereichen (K1 bis K5) erzielen, nicht durchgehend bejaht werden kann. Zu berücksichtigen gilt im Kontext aller Items das Verhältnis zwischen N mit höherem Vorwissen vs. N mit geringerem Vorwissen.

Während das Vorwissen (vgl. Item 3, 5, 7 und 8) einen signifikanten Einfluss im Vergleich beider Gruppen auf die Zunahme der Kompetenzpunkte im 1. Kompetenzbereich zu t_0 aufwies, wies das 7. Item sowohl bei Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen als auch bei Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen einen signifikanten Unterschied auf. Das entspricht für das 7. Item nicht der hypothetischen Erwartung. Zum 2. Messzeitpunkt änderte sich das Verhältnis. Im 1. Kompetenzbereich zu t_1 erwies sich der Unterschied zwischen beiden Gruppen (Schülerinnen und Schüler mit höherem vs. niedrigerem Vorwissen) im Zusammenhang mit dem 3. Item als signifikant. Der Einfluss der Items 1, 7 und 8 erwies sich wider Erwarten in beiden Gruppen als signifikant.

Im 2. Kompetenzbereich waren sowohl zum 1. (t_0) als auch zum 2. Messzeitpunkt (t_1) die meisten signifikanten Ergebnisse zu verzeichnen (vgl. Item 1, 3, 7, 9 und 10 zu t_0 und 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 zu t_1). Auch hier hielten sich die Unterschiede im Gruppenvergleich in Grenzen und beschränkten sich auf das 3. und 9. Item zu t_0 und zu t_1 .

Im 3. Kompetenzbereich konnten zum 1. Messzeitpunkt signifikante Unterschiede im Gruppenvergleich erwartungskonform in den Items 1, 3 und 4 festgestellt werden. Die Unterschiede im Zusammenhang mit dem 5. Item erwiesen sich in beiden Gruppen als signifikant. Keine Variable (vgl. Items 1 – 10) im Kontext des Vorwissens zu Medien und Internet hatte einen signifikanten Einfluss auf die Erhöhung der Zunahme der Kompetenzpunkte im 4. Kompetenzbereich.

Im Zusammenhang mit dem 5. Kompetenzbereich erwiesen sich die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests für den Einfluss der Items 5, 6 und 7 zu t_0 und Items 5 zu t_1 als signifikant. Entgegen der hypothetischen Erwartung erwiesen sich sowohl die Unterschiede der Schülerinnen und Schüler mit höherem als auch mit geringerem Vorwissen als signifikant. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse lässt sich festhalten, dass die Annahme, höheres Vorwissen führe zu einem höheren Kompetenzzuwachs nicht generalisiert, sondern allenfalls graduell angenommen werden kann.

5.4 Fragestellung 4: Inhaltliche Wirkung aus Schülerperspektive

Fragestellung 4: Welche Zustimmungswerte lassen sich in Bezug auf die inhaltliche Wirkung nach der Durchführung (t_1) und im Post-Test und Follow-up Vergleich der polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ verzeichnen?

5.4.1 Inhaltliche Wirkung zum 2. Messzeitpunkt

H 4.1: Schülerinnen und Schüler erzielen direkt nach der Maßnahme (t_1) hohe Zustimmungswerte in Bezug auf die inhaltliche Wirkung.

Tabelle 5.23 zeigt einige deskriptive Daten zum *Sicheren Umgang mit Medien und Internet aus Schülerperspektive* zu t_1 auf Einzelitemebene.

Tab. 5.23: Deskriptive Daten zum sicheren Umgang mit Medien und Internet aus Schülerperspektive zu t₁

Sicherer Umgang mit Medien und Internet	n	M (SD)	Median	Min	Max	Schiefe (Kurtosis)
1. Sicherer Umgang Medien	307	3.55 (0.61)	4	1	4	-1.06 (0.53)
2. Sicherer Umgang mit unsicheren Situationen im Internet	309	3.65 (0.53)	4	1	4	-1.33 (1.54)
3. Sicherer Umgang bei Cybermobbing	305	3.55 (0.63)	4	1	4	-1.32 (1.62)
4. Kenntnis über Chancen und Möglichkeiten des Internets	305	3.08 (0.87)	3	1	4	-0.80 (0.18)
5. Kenntnis über die Gefahren und Risiken des Internets	304	3.50 (0.71)	4	1	4	-1.56 (2.56)
6. Kenntnis über das Recht am eigenen Bild (UrhG)	309	3.66 (0.59)	4	1	4	-1.93 (4.32)

Die Mittelwerte (M) schwanken zwischen 3.08 und 3.66. Die Varianz (SD) schwankt zwischen 0.57 – 0.87.

Tabelle 5.24 zeigt die Zustimmungswerte der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die inhaltliche Wirkung der Maßnahme aus Schülerperspektive zum 2. Messzeitpunkt in relativen Häufigkeiten. Die Antwortmöglichkeiten „stimme gar nicht zu“ und „stimme nicht zu“ sowie „stimme zu“ und „stimme völlig zu“ werden zusammengefasst dargestellt.

Tab. 5.24: Zustimmungswerte *Inhaltliche Wirkung* in relativen Häufigkeiten zu t₁

Inhaltliche Wirkung der Maßnahme – Schülerperspektive	Relative Häufigkeiten
1. Besserer Umgang mit Medien	94,8 % - 5,2 %
2. Besserer Umgang mit unsicheren Situationen in Internet	97,8 % - 2,2 %
3. Verhalten im Internet	94,4 % - 5,6 %
4. Kenntnis über Chancen und Möglichkeiten des Internets	93,8 % - 6,2 %
5. Gefahren und Risiken des Internets	93,4 % - 6,6 %
6. Kenntnis über das Urheberrechtsgesetz und richtiger Umgang	96,4 % - 3,6 %

Allen sechs Items haben Schülerinnen und Schüler über 90 Prozent zugestimmt. Gemäß diesen Ergebnissen bekam Item 2 den höchsten Zuspruch, während Item 5 den niedrigsten bekam.

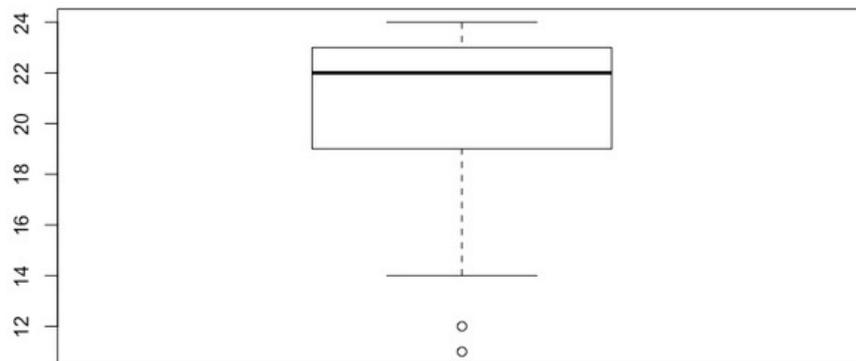


Abb. 5.8: Zustimmungswerte zur inhaltlichen Wirkung aus Schülerperspektive zu t_1

Abbildung 5.8 zeigt die Zustimmungswerte der Skala (sechs Items zusammengefasst) maximal erreichbare Punktzahl beträgt 24. Während die Zustimmungswerte für die Skala inhaltliche Wirkung bei 20.99 Punkten im Mittel liegen, liegt die Varianz bei 3.94. Schülerinnen und Schüler haben der Maßnahme eine hohe inhaltliche Wirkung zugesprochen.

5.4.2 Inhaltliche Wirkung zum 3. Messzeitpunkt

H 4.2: Schülerinnen und Schüler haben drei Monate (t_2) nach der Maßnahme nicht geringere Zustimmungswerte bezüglich der inhaltlichen Wirkung als direkt nach der Maßnahme (t_1).

Tabelle 5.25 zeigt einige deskriptive Daten zum *Sicheren Umgang mit Medien und Internet aus Schülerperspektive* zu t_2 auf Einzelitemebene.

Tab. 5.25: Deskriptive Daten zum sicheren Umgang mit Medien und Internet aus Schülersperspektive zu t_2

Sicherer Umgang mit Medien und Internet	n	M (SD)	Median	Min	Max	Schiefe (Kurtosis)
1. Sicherer Umgang Medien	299	3.39 (0.70)	3	1	4	-1.06 (1.04)
2. Sicherer Umgang mit unsicheren Situationen im Internet	299	3.45 (0.68)	4	1	4	-1.30 (2.10)
3. Sicherer Umgang bei Cybermobbing	301	3.42 (0.65)	3	1	4	-0.96 (1.04)
4. Kenntnis über Chancen und Möglichkeiten des Internets	297	3.05 (0.79)	3	1	4	-0.54 (-0.12)
5. Kenntnis über die Gefahren und Risiken des Internets	298	3.44 (0.66)	4	1	4	-1.04 (1.07)
6. Kenntnis über das Recht am eigenen Bild (UrhG)	300	3.53 (0.65)	4	1	4	-1.40 (2.27)

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 2-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Die Mittelwerte (M) schwanken zwischen 3.05 und 3.53. Die Varianz ist auf ähnlichem Niveau (SD 0.65 - 0.79). Zu erkennen ist, dass es sich weiterhin um hohe Mittelwerte (M 3,38, max. 4) auf Einzelitemebene und auf Skalenebene (M 20.28, SD 4.13) handelt. Der Vergleich zwischen den beiden Messzeitpunkten t_1 und t_2 erwies sich als signifikant $p < .05$.

Tab. 5.26: Zustimmungswerte *Inhaltliche Wirkung* in relativen Häufigkeiten zu t₂

Inhaltliche Wirkung der Maßnahme - Schülerperspektive	Relative Häufigkeiten
1. Besserer Umgang mit Medien	91,3 % - 8,7 %
2. Besserer Umgang mit unsicheren Situationen in Internet	94,4 % - 5,6 %
3. Verhalten im Internet	93,7 % - 6,7 %
4. Kenntnis über Chancen und Möglichkeiten des Internets	78,8 % - 21,2 %
5. Gefahren und Risiken des Internets	93,3 % - 6,7 %
6. Kenntnis über das Urheberrechtsgesetz und richtiger Umgang	95 % - 5 %

Tabelle 5.26 zeigt die Zustimmungswerte der Schülerinnen und Schüler zum 3. Messzeitpunkt. Im Vergleich zum 2. Messzeitpunkt ist eine geringe Abnahme der Zustimmungswerte festzustellen. Im Wesentlichen handelt es sich aber weiterhin mit Ausnahme der Werte für item 4 um hohe Zustimmungswerte. Im Zusammenhang mit dem 4. Item hat sich die Zustimmung um nahezu 20 Prozent verringert.

5.4.3 Inhaltliche Wirkung – schulartspezifische Unterschiede

H 4.3: Die Zunahme der Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schüler der Mittelschule unterscheidet sich nicht von den Schülerinnen und Schüler der Realschule und des Gymnasiums.

Abbildung 5.9 zeigt eine geringe Abnahme der Zustimmungswerte zum 3. Messzeitpunkt. Bei der Gesamtpunktzahl von 24 beläuft sich die Durchschnittspunktzahl auf 20 im Mittel. Das entspricht einer Abnahme von zwei Punkten im Mittel im Vergleich zum 2. Messzeitpunkt.

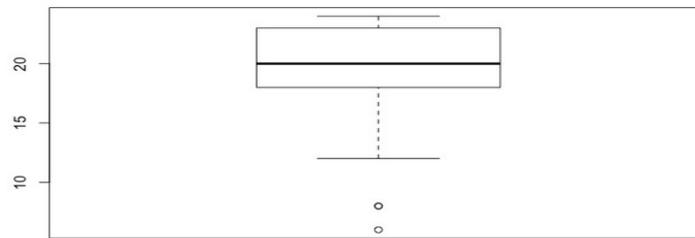


Abb. 5.9: Inhaltliche Wirkung aus Schülerperspektive zu t_2

Tabelle 5.28 zeigt schulartspezifische Unterschiede im Zusammenhang mit der inhaltlichen Wirkung im $t_1 - t_2$ Vergleich. Während zu t_0 keine signifikanten schulartspezifischen Unterschiede festgestellt werden können, lässt sich mittels des Kruskal-Wallis-Tests (Pendant zur parametrischen Varianzanalyse ANOVA) und des Post-hoc-Tests nach Conover zu t_2 eine signifikante Abweichung der Schulart Gymnasium von der Mittelschule und der Realschule) feststellen. Die Effektstärke ist schwach ($w < .03$).

Tab. 5.27: Inhaltliche Wirkung – schulartspezifische Unterschiede zu t_1 und t_2

Inhaltliche Wirkung	n	M (SD) t_1	Chi ²	df	p	n	M (SD) t_2	Chi ²	df	p	w
Schulart			2.79	2	n.s.			8.48	2	< .05	
MS	67	20.67 (2.80)				69	19.36 (3.21)			n.s.	
RS	109	20.83 (2.96)				105	20.53 (2.76)			n.s.	
GY	118	21.41 (2.29)				115	20.55 (3.04)			< .05	.16

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 2-seitigen Hypothesentests ermittelt.

5.4.4 Inhaltliche Wirkung – geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen t_1 und t_2

H 4.4: Die Zunahme der Zustimmungswerte von weiblichen Teilnehmerinnen unterscheidet sich nicht von der Zunahme der männlichen Teilnehmer.

Tab. 5.28: Inhaltliche Wirkung – geschlechtsspezifische Unterschiede zu t_1 und t_2

Inhaltliche Wirkung	n	M (SD) t_1	z	p	n	M (SD) t_2	z	p
Geschlecht			-.51	n.s.			-.57	n.s.
m	156	21.14 (2.66)			146	20.35 (3.11)		
w	129	21.01 (2.65)			125	20.29 (2.79)		

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 2-seitigen Hypothesentests ermittelt.

Gemäß der hypothetischen Erwartung lässt sich kein geschlechtsspezifischer signifikanter Unterschied in Bezug auf die inhaltliche Wirkung der Maßnahme aus Schülerperspektive feststellen (siehe Tabelle 5.28).

5.4.5 Inhaltliche Wirkung – medienerfahrungsspezifische Unterschiede

H 4.5: Die Zunahme der Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Medienerfahrungen (Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein und mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten) unterscheidet sich je nach Höhe der Medienerfahrungen.

Tabelle 5.29 zeigt, dass die Medienerfahrungsbereiche *Medienaffinität* und *Mediennutzungsbewusstsein* keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die inhaltliche Wirkung der Maßnahme im $t_1 - t_2$ - Vergleich aufwiesen. Der Medienerfahrungsbereich *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten* weist zu beiden Messzeitpunkten (t_1 und t_2) in beiden Gruppen einen signifikanten Unterschied bei Schülerinnen und Schüler mit der vorhandenen Kompetenz auf. Die Effektstärke ist schwach ($r < .30$).

Tab. 5.29: Inhaltliche Wirkung – medienerfahrungsspezifische Unterschiede zu t_1 und t_2

IW	n	t_1	M (SD)	z	p	r	n	t_2	M (SD)	z	p	r
MA				-0.06	n.s.					-0.76	n.s.	
ma vs.	198		21.05 (2.74)				191		25.45 (2.79)			
¬ ma	86		21.20 (2.45)				79		19.97 (3.32)			
MNB				-1.13	n.s.					-1.62	n.s.	
mnb vs.	77		21.32 (2.68)				72		20.87 (2.55)			
¬ mnb	205		20.99 (2.65)				196		20.16 (3.05)			
PV				-2.88	< .01					-2.82	< .01	
PV vs.	62		21.74 (2.77)		< .01	.17	62		21.16 (2.77)		< .01	.17
¬ PV	213		20.90 (2.57)		n.s.		202		20.04 (2.80)		n.s.	

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 2-seitigen Hypothesentests ermittelt. IW = Inhaltliche Wirkung; MA = Medienaffinität; MNB = Mediennutzungsbewusstsein; PV = Problemlöseverhalten. Das Nichtigkeitszeichen \neg bedeutet, dass die Kompetenz wie z. B. Medienaffinität nicht vorhanden ist.

5.4.6 Zusammenfassung der Fragestellung 4

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Zustimmungswerte zu beiden Messzeitpunkten ($t_1 - t_2$) hoch waren. Sie lagen durchschnittlich bei über 90 Prozent. Während es sich bei schulartartspezifischen Unterschieden um einen signifikanten Unterschied der Schulart Gymnasium zum 3. Messzeitpunkt handelt, waren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellbar. In Bezug auf medienerfahrungsspezifische Unterschiede lässt sich feststellen, dass sich die Unterschiede im Medienerfahrungsbereich *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten* zu beiden ($t_1 - t_2$) Messzeitpunkten als signifikant erwiesen haben.

5.5 Fragestellung 5: Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive

Fragestellung 5: Welche Zustimmungswerte lassen sich in Bezug auf die Motiviertheit und das Interesse nach der Durchführung (t_2) der polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme „Sei gscheit im digitalen Leben“ verzeichnen?

5.5.1 Motiviertheit und Interesse zu t₂

H 5.1: Schülerinnen und Schüler erzielen nach der Maßnahme (t₂) hohe Zustimmungswerte im Bereich der Motiviertheit und des Interesses.

Die nachfolgenden acht Items werden zu der Skala *Motiviertheit und Interesse* zusammengefasst (Cronbachs Alpha > .80).

Bei der Angabe in relativen Häufigkeiten werden die Antwortmöglichkeiten „stimme gar nicht zu“ und „stimme nicht zu“ sowie „stimme zu“ und „stimme völlig zu“ zusammengefasst (siehe Tabelle 5.31) wiedergegeben.

Tab. 5.30: Motiviertheit und Interesse in relativen Häufigkeiten zu t₁

Motiviertheit und Interesse - Schülerperspektive	Relative Häufigkeiten
Item 1 Anstrengung im Kurs	93,4 % - 6,6 %
Item 2 Freude an der Maßnahme	95, % - 4,9 %
Item 3 Langeweile empfunden	6,3 % - 93,7 %
Item 4 Spannender Kurs	91,8 % - 8,2 %
Item 5 Interesse am Kurs	93,4 % - 6,6 %
Item 6 Kurs als anstrengend erlebt	18,7 % - 81,3 %
Item 7 Empfehlenswerter Kurs	73,9 % - 21,1 %
Item 8 Wiederholung außerhalb der Schule	96,7 % - 3,3 %

Ergänzend zur Tabelle 5.30 zeigt nachfolgende Abbildung die exakte Aufteilung der Zustimmungswerte (n und Prozentangaben).

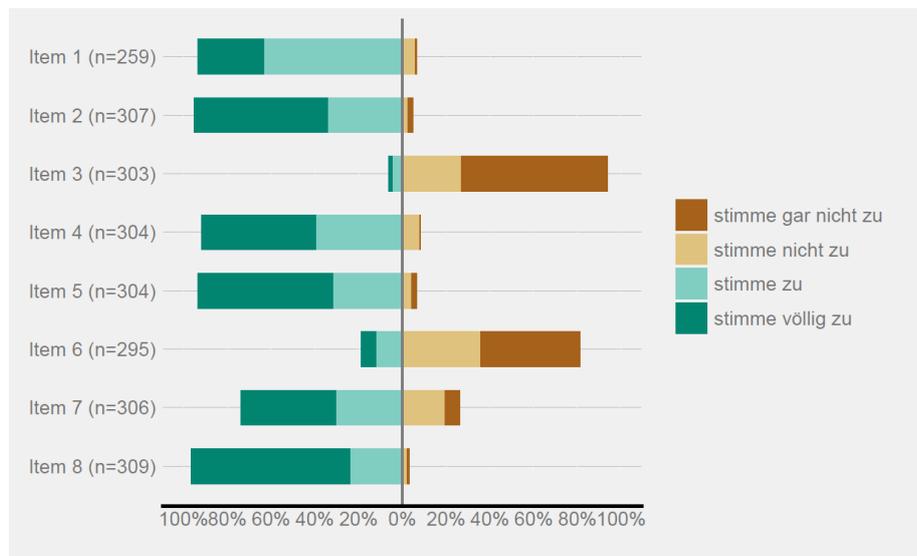


Abb. 5.10: Zustimmungswerte Motiviertheit und Interesse zu t_2

Abbildung 5.10 zeigt die Zustimmungswerte als relative Häufigkeiten. Sowohl die positiv formulierten Items (1, 2, 4, 5, 7, 8) als auch die umcodierten negativen Items (3 und 6) haben hohe Zustimmungswerte erreicht. Das Konstrukt (siehe Abbildung 5.11), welches mit acht Items die Motiviertheit und das maßnahmenbezogene Interesse der Schülerinnen und Schüler gemessen hat, wies einen akzeptablen Wert auf ($\alpha = .72$) auf.

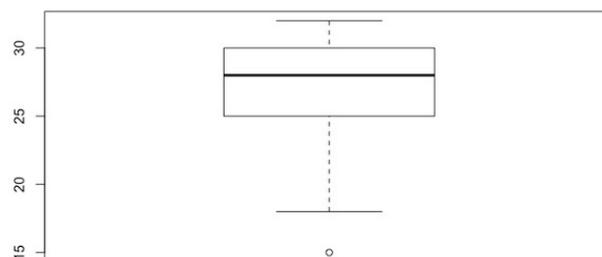


Abb. 5.11: Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive zu t_2

Abbildung 5.11 zeigt den Mittelwert und die Standardabweichung ausgehend von dem höchsten Zustimmungswert 32. Schülerinnen und Schüler haben im Mittel einen Zustimmungswert von 28 erreicht.

Tab. 5.31: Deskriptive Daten zur Motiviertheit und Interesse an der Maßnahme aus Schülerperspektive zu t_2

MI	n	M (SD)	Md	Min	Max	Schiefe (Kurtosis)
1. Anstrengung an der Maßnahme	259	3.23 (0.58)	3	1	4	-0.31 (0.74)
2. Freude an der Maßnahme	307	3.54 (0.66)	4	1	4	-1.58 (2.95)
3. Langeweile an der Maßnahme	303	3.59 (0.66)	4	1	4	-1.67 (2.73)
4. Maßnahme spannend	304	3.44 (0.65)	4	1	4	-0.80 (-0.12)
5. Maßnahme interessant	304	3.53 (0.69)	4	1	4	-1.56 (2.48)
6. Maßnahme anstrengend	295	3.20 (0.90)	3	1	4	-0.96 (0.10)
7. Bereitschaft erneute Teilnahme (außerschulisch)	306	3.11 (0.94)	3	1	4	-0.69 (-0.62)
8. Weiterempfehlung der Maßnahme	309	3.69 (0.57)	4	1	4	-1.94 (4.31)

Anmerkung. MI = Motiviertheit und Interesse.

Tabelle 5.31 zeigt einige wichtige deskriptive Kennzahlen der acht Items zur *Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive* zu t_0 auf Einzelitemebene, um die Werte zu illustrieren. Während es sich um eine maximale Punktzahl von 4 handelt, gaben Schülerinnen und Schüler im Mittel einen Wert von über 3 an. Der Mittelwert liegt zwischen 3.11 und 3.69 und ist damit in allen Bereichen leicht erhöht im Vergleich.

5.5.2 Motiviertheit und Interesse – schulartspezifische Unterschiede zu t₁

H 5.2: Die Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schüler der Mittelschule unterscheiden sich nicht von Schülerinnen und Schüler der Realschule und des Gymnasiums.

Tab. 5.32: Motiviertheit und Interesse – Schulart zu t₁

MI zu t ₁	n	M (SD)	Chi ²	df	p
SA			3.13	2	n.s.
MS	42	27.83 (3.10)			
RS	99	26.99 (3.36)			
GY	90	27.54 (3.24)			

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 2-seitigen Hypothesentests ermittelt. MI = Motiviertheit und Interesse; SA = Schulart.

Die Schulart hat keinen signifikanten Einfluss auf die Motiviertheit und das Interesse aus Schülerperspektive. Dies geht der Tabelle 5.32 hervor.

5.5.3 Motiviertheit und Interesse – geschlechtsspezifische Unterschiede

H 5.3: Die Zustimmungswerte von weiblichen Teilnehmerinnen unterscheiden sich nicht von männlichen Teilnehmern.

Im Zusammenhang mit dem geschlechtsspezifischen Einfluss auf die Zustimmungswerte zur Motiviertheit und Interesse lässt sich eine Interaktion bei dem weiblichen Geschlecht feststellen (siehe Tabelle 5.33). Der signifikante Unterschied, welcher auf der Grundlage des Mann-Whitney-U-Tests herausgefunden wird, wird anhand des Post-hoc-Tests nach Conover dem weiblichen Geschlecht zugewiesen. Die Effektstärke ist schwach ($r < .15$).

Tab. 5.33: Motiviertheit und Interesse – Geschlecht t_1

MI zu t_1	n	M (SD)	z	p	r
G			-2.25	< .01	
m	119	26.91 (3.41)		n.s.	
w	103	27.96 (3.08)		< .01	.15

6. Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 2-seitigen Hypothesentests ermittelt. MI = Motivation und Interesse; G = Geschlecht.

5.5.4 Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive - medienerfahrungsspezifische Unterschiede zu t_1

H 5.4: Die Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Medienerfahrungen (Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein und problemlösendes Mediennutzungs-verhalten) unterschieden sich je nach Höhe der Medienerfahrungen.

Tab. 5.34: Motiviertheit und Interesse – Medienerfahrungen zu t_1

MI zu t_1	n	M (SD)	z	p
MA			-0.93	n.s.
ma vs.	160	27.33 (3.80)		
¬ ma	61	¬ 27.77 (3.02)		
MNB			-0.29	n.s.
mnb vs.	58	27.31 (3.29)		
¬ mnb	162	¬ 27.41 (3.32)		
PV			-0.05	n.s.
PV vs.	48	27.45 (3.03)		
¬ PV	169	¬ 27.37 (3.39)		

Anmerkung. Der Signifikanzwert p (Alpha = .05) wird auf der Grundlage eines 2-seitigen Hypothesentests ermittelt. MI = Motivation und Interesse; MA = Medienaffinität; MNB = Mediennutzungsbewusstsein; PV = Problemlöseverhalten.

Wie den Ergebnissen der Tabelle 5.34 hervorgeht, lassen sich keine medienerfahrungsspezifischen Unterschiede in Bezug auf Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive finden.

5.5.5 Zusammenfassung Fragestellung 5

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die unabhängigen Variablen *Schulart*, *Geschlecht* und *Medienerfahrungen* mit Ausnahme der Interaktion zwischen dem weiblichen Geschlecht und der AV Motiviertheit und Interesse keinen signifikanten Einfluss ($p > .05$) auf die Zustimmungswerte genommen haben.

Im nächsten Kapitel wird die Diskussion vorgestellt.

6. Diskussion

Die Diskussion verfolgt die Ziele, die Ergebnisse der vorausgegangenen Analysen der Studie zu bewerten, in den Forschungsstand einzuordnen und in einem dritten Schritt zu reflektieren (siehe Abschnitte 6.1.1 – 6.1.5). Für eine zielführende Beurteilung der nachfolgend bewerteten, reflektierten und – sofern möglich – in den aktuellen Forschungskontext eingeordneten Befunde wird auf die Limitationen (siehe Abschnitt 6.2). In Abschnitt 6.2 wird aufgezeigt, welche (methodischen) Limitationen bei der Gesamtbewertung dieser Ergebnisse zu berücksichtigen sind. um daran anschließend pädagogische Implikationen (siehe Abschnitt 6.3) abzuleiten. Im Zusammenhang mit den Implikationen wird auf die *Implikation auf schulischer Ebene* sowie auf die *Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern* eingegangen.

6.1 Zusammenfassung der Befunde und Einordnung in den Forschungskontext

Die Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand erfolgt für folgende Forschungsfragen in der Reihenfolge der Forschungsfragen (siehe Abschnitte 6.1.1 – 6.1.3) gemäß dem Kompetenz-Standard-Modell nach Tulodziecki et al. (2010).

- Kompetenzzuwachs in den Kompetenzbereichen (siehe Fragestellung 1),
- Einfluss von Medienerfahrungen auf den Kompetenzzuwachs (siehe Fragestellung 2),
- Einfluss von Vorwissen auf den Kompetenzzuwachs (siehe Fragestellung 3).

Die Einordnung der Ergebnisse

- inhaltliche Wirkung der Maßnahme aus Schülerperspektive (siehe Fragestellung 4)
- Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive (siehe Fragestellung 5) erfolgt in den Abschnitten 6.1.4 und 6.1.5.

Zunächst lässt sich grundsätzlich vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit) Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen nur bedingt feststellen, da es trotz grundlegenden Medientrainings schwierig ist, die reale Kompetenzstufe festzustellen. Damit zeigen sich Schwierigkeiten und offene Fragen, die die bisherige Befundlage zu Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen sowie die genutzten

Forschungsansätze insgesamt charakterisieren. Diese betreffen einerseits die Wirksamkeit von Trainings zur Förderung der Medienkompetenz in der Schule sowie die Dignität der Forschung zu Medienkompetenz an sich. In einer umfangreichen Auswertung haben Dumitru et al., (2022) die praktizierten didaktischen Konzepte zur Verbesserung der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassenstufen im Hinblick auf die Gewichtung des Themas „Fake News“ sowie weitere Aspekte wie Evidenz und Zielgruppenorientierung hin untersucht. Festgestellt wurde, dass der Faktor Evidenz in vielen Übungsreihen komplett vernachlässigt wurde, wodurch sich der Erfolg der Bildungsprogramme weder kurzfristig noch auf lange Sicht überprüfen ließ. Auch in anderen Studien davor wurde die vergleichsweise niedrige Glaubwürdigkeit der an Schulen durchgeführten Trainings- und Interventionsmethoden betont, die gleichsam eine beschränkte Effektivität der Maßnahmen nahelegen (Buckingham, 2019; Insights & Chapman, 2016; Loos & Nijenhuis, 2020). Überdies wird die Erfassung von Medienkompetenz durch die Abwesenheit einer einheitlichen Definition des Forschungsgegenstands erschwert. Trotz der fehlenden Verständigung darüber, was Medienkompetenz überhaupt ausmacht und welche Aspekte darin berücksichtigt werden sollten, werden Methoden und Bildungspläne im Hinblick auf Medienkompetenz vonseiten der Politik immer stärker reguliert und normiert (Pereira & Moura, 2022). In zahlreichen Studien wird daher zu einer regelmäßigen Evaluation der Indikatoren geraten (Pérez Tornero et al., 2018; Porat et al., 2018; Schilder & Redmond, 2019). Weiterhin besteht ein grundlegender Konsens dahingehend, dass die Erforschung und Analyse von Medienkompetenzen sich noch am Anfang befände und ein Referenzrahmen erst noch erarbeitet werden müsse.

6.1.1 Zusammenfassung der Befunde und Einordnung in den Forschungskontext

Abbildung 6.1 zeigt eine zusammenfassende Übersicht über die in das Kompetenz-Standard-Modell nach Tulodziecki et al. (2010) eingeordneten Forschungsergebnisse. Sie ist so aufgebaut, dass die einzelnen Einflüsse (SA; G; MA; MNB; PV sowie das Vorwissen zu Medien und Internet – erhoben mit zehn Items) in den jeweiligen Kompetenzbereichen (K1 bis K5) dargestellt werden. In dem rechten Kasten finden sich allgemein zutreffende Ergebnisse.

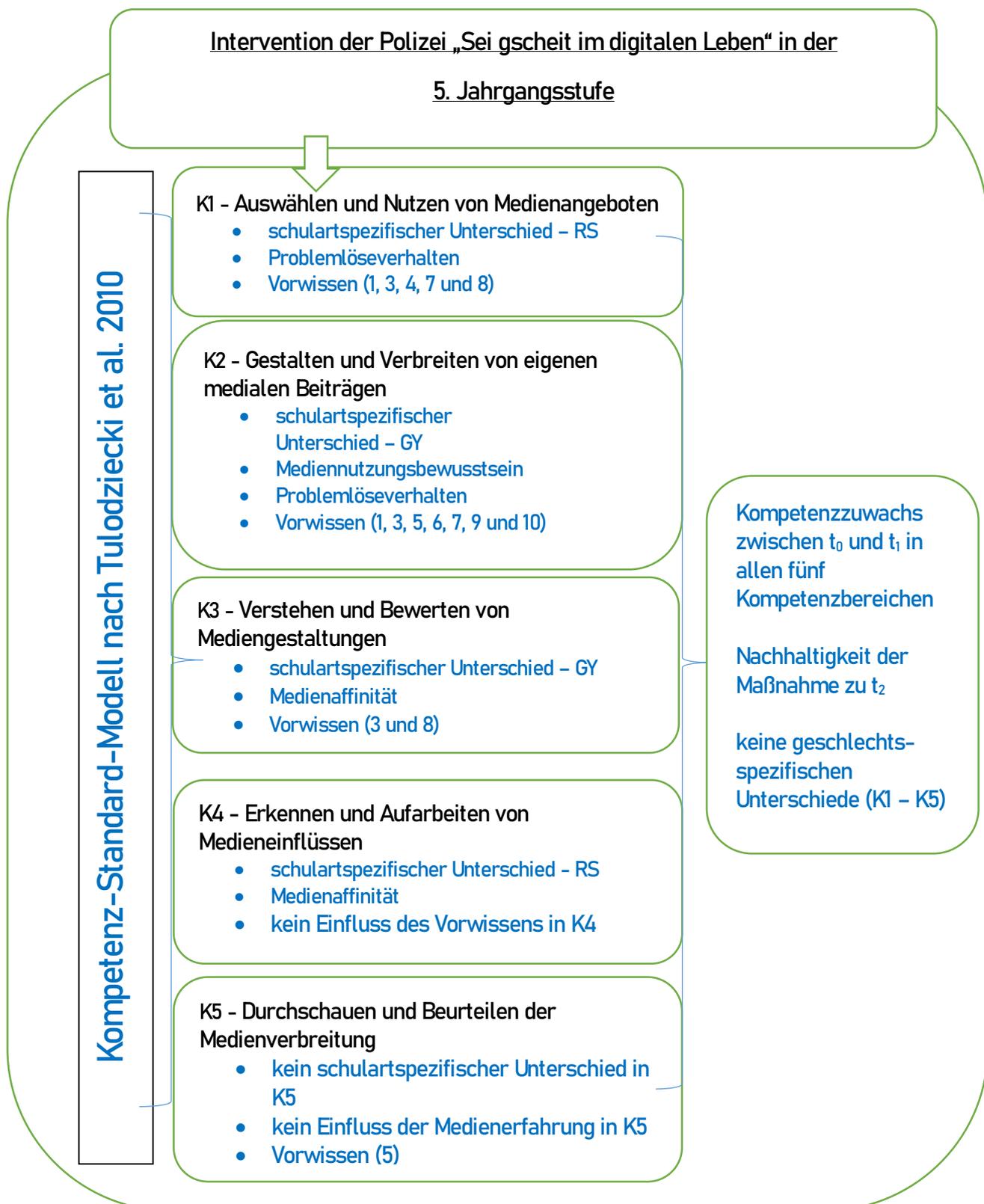


Abb. 6.1 Zusammenfassende Übersicht Kompetenzzuwachs

Schülerinnen und Schüler haben ihre Kompetenzen in K1 – K5 nachhaltig erweitert

Die signifikante Erhöhung der Kompetenzpunkte in allen fünf Kompetenzbereichen

1. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten;
2. Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen;
3. Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen;
4. Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und
5. Durchschauen und Beurteilen der Medienverbreitung

zwischen dem 1. und 2. Messzeitpunkt deutet auf eine mögliche Wirkung der Maßnahme hin. Die Nachhaltigkeit der Maßnahme kann durch die gleich gebliebenen Kompetenzpunkte zwischen dem 2. und 3. Messzeitpunkt insofern angenommen werden, als dass keine Abnahme der Kompetenzpunkte nach drei Monaten zu verzeichnen war. Dies kann als Hinweis für eine Prävention (vgl. Caplan 1964) gedeutet werden. Ein direkter Vergleich zwischen bestehenden Forschungsergebnissen kann aufgrund fehlender einschlägiger Evaluationsstudien nur bedingt angestellt werden. Für eine (approximative) Einordnung dieser Befunde in den aktuellen Forschungsstand lassen sich Befunde aus den in Tabelle 2.4 vorgestellten Studien mit aktuellerem Erscheinungsjahr sowie den Ergebnissen der dem für diese Evaluation zugrunde gelegten Szenarien im Zusammenhang des Projektes *Medienkompetenz macht Schule* nach Aufenanger (2010) heranziehen.

Schulartspezifischer Kompetenzzuwachs

Entgegen der hypothetischen Annahme, dass keine schulartspezifischen Unterschiede zu erwarten wären, unterschieden sich in den Kompetenzbereichen 1 und 4 Realschülerinnen und -schüler von Mittelschülerinnen und -schülern und Gymnasiast/innen und in den Kompetenzbereichen 2 und 3 Gymnasiast/innen von Mittelschülerinnen und -schülern und Realschülerinnen und -schüler signifikant im Kompetenzzuwachs. Diese Unterschiede lassen schulartspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs bedingt zu, da nicht final beantwortet werden kann, ob diese Unterschiede auf das unausgeglichene Verhältnis in der Stichprobe oder tatsächlich auf das sich voneinander unterscheidende Vorwissen zurückzuführen wären. Beide Faktoren könnten das Ergebnis beeinflusst haben. Aus diesem Grund kann keine Vermutung aufgestellt werden, auf welchen Faktor (Bildung oder

Verhältnis der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schularten) diese Befunde zurückzuführen sind.

Unterschiede im geschlechtsspezifischen Kompetenzzuwachs

Anders als beim schulartspezifischen Kompetenzzuwachs verhält es sich beim geschlechtsspezifischen Unterschied im Kompetenzzuwachs. Gemäß der Hypothese unterschieden sich die Geschlechter nicht im Kompetenzzuwachs, was die Annahme der Alternativhypothese zulässt. In keinem der fünf Kompetenzbereiche konnte eine geschlechtsspezifische Interaktion beobachtet werden. In Studien wie der KIM-Studie (siehe Studien der MPFS, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020; JIM-Studie (siehe Studien der MPFS, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021) lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Zusammenhang mit der Mediennutzung verzeichnen. Diese sind jedoch nicht mit den Ergebnissen dieser Evaluation vergleichbar, da sich keine der in Kapitel 2 vorgestellten theoretischen Konzepte sowie empirischen Untersuchungen mit einem vergleichbaren Kompetenzzuwachs beschäftigt. Diese Ergebnisse bedeuten im Zusammenhang mit dieser Evaluation, dass Mädchen und Jungen keinen sich voneinander unterscheidenden Kompetenzzuwachs aufgezeigt haben. Dies ist insofern als ein positives Ergebnis einzustufen, als dass die Maßnahmeninhalte kein Geschlecht im Zusammenhang mit dem Kompetenzzuwachs bevorzugt oder benachteiligt haben.

Dadurch wird die Annahme bestätigt, dass diese Maßnahme mit Blick auf geschlechtsspezifische Unterschiede voraussetzungsarm war.

Zusammenfassung der Fragestellung 1

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Pre-Test – Post-Test Vergleich in allen fünf Kompetenzbereichen ein Kompetenzzuwachs verzeichnet werden konnte. Dies bildet das Hauptergebnis dieser Studie. Es ist daher anzunehmen, dass die Maßnahme Wirkung gezeigt hat. Zu berücksichtigen gilt im Kontext dieser Interpretation jedoch die Tatsache, dass dieses Ergebnis im Kontext der nicht vorhandenen Kontrollgruppe betrachtet werden muss.

Die Tatsache, dass die Kompetenzpunkte zum 3. Messzeitpunkt nicht abgenommen haben, liefert einen Anhaltspunkt darüber, dass es sich um eine nachhaltige Wirkung der Maßnahme gehandelt haben könnte. Während schulartspezifische Unterschiede beobachtbar waren, gab es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Dies führte dazu, dass die Hypothese bzgl.

der Schulart falsifiziert und die Hypothese bzgl. des Geschlechts verifiziert werden konnte. Um diese Ergebnisse besser in den aktuellen Forschungskontext einordnen zu können, wären einschlägige Forschungssynthesen und Metastudien sehr hilfreich. Denn sie könnten eine aussagekräftigere Einschätzung dieser Ergebnisse ermöglichen.

6.1.2 Höhere Medienerfahrung als Prädiktor für einen höheren Kompetenzzuwachs

Im Zusammenhang mit der 2. Fragestellung wurde intendiert, die Frage zu beantworten, ob Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Medienerfahrung (*Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein, mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten*) einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte erzielen können. Der Prädiktor Medienerfahrung scheint im Zusammenhang mit dem Kompetenzzuwachs keine hervorgehobene Rolle gespielt zu haben, da nicht durchgehend ein Unterschied zwischen Schülerinnen und Schüler mit höherer Medienerfahrung im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit geringerer Medienerfahrung nachzuweisen war.

***Medienaffinität* als Prädiktor für einen höheren Kompetenzzuwachs**

Medienaffine Schülerinnen und Schüler unterschieden sich in den Kompetenzbereichen 3 (Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen) und 4 (Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen) von nicht medienaffinen Schülerinnen und Schüler im Kompetenzzuwachs. Es wäre zu erwarten gewesen, dass medienaffine Schülerinnen und Schüler durchgehend in allen Kompetenzbereichen einen höheren Kompetenzzuwachs erzielt hätten als nicht medienaffine Schülerinnen und Schüler.

***Mediennutzungsbewusstsein* als Prädiktor für einen höheren Kompetenzzuwachs**

Im Bereich des Mediennutzungsbewusstseins unterschieden sich mediennutzungsbewusste Schülerinnen und Schüler im 2. Kompetenzbereich (Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen) von nicht mediennutzungsbewussten Schülerinnen und Schüler im Kompetenzzuwachs. Auch im Zusammenhang mit dem Mediennutzungsbewusstsein wäre eine für alle Kompetenzbereiche zutreffende Kompetenzsteigerung mediennutzungsbewusster Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu nicht mediennutzungsbewussten Schülerinnen und Schüler zu erwarten gewesen.

Dies lässt möglicherweise den Schluss zu, dass Schülerinnen und Schüler, die eigene mediale Beiträge gestalten und verbreiten, ein vergleichsweise höheres Bewusstsein bezüglich der Mediennutzung aufweisen. Calmbach et al. (2016) und Kammerl et al. (2020) nehmen einen kompetenten Umgang der Schülerinnen und Schülern mit Medien an.

Problemlösendes Mediennutzungsverhalten als Prädiktor für einen höheren Kompetenzzuwachs

Für den dritten und letzten Bereich der Medienerfahrung – *mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten* wäre analog den ersten beiden hypothetischen Erwartungen ein Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne problemlösendem Mediennutzungsverhalten zu vermuten gewesen. Auch hier konnte die Hypothese nicht verifiziert werden, da die Hypothese ausschließlich auf den Unterschied zwischen dem 1. (Auswählen und Nutzen von Medienangeboten) und 2. Kompetenzbereich (Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen) zutraf.

Zusammenfassung der Fragestellung 2

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass medienaffine Schülerinnen und Schüler in den Kompetenzbereichen 3 (Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen) und 4 (Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen) einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte als nicht medienaffine Schülerinnen und Schüler erzielt haben. Mediennutzungsbewusste Schülerinnen und Schüler haben im Vergleich zu den nicht mediennutzungsbewussten Schülerinnen und Schüler ausschließlich im 2. Kompetenzbereich (Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen) einen höheren Zuwachs der Kompetenzpunkte verzeichnet. Schülerinnen und Schüler mit mediennutzungsbezogenem Problemlöseverhalten konnten in dem 1. (Auswählen und Nutzen von Medienangeboten) und 2. Kompetenzbereich (Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen) einen höheren Zuwachs erzielen. Es konnte kein Muster festgestellt werden, auf welche Kompetenzbereiche die Höhe der Medienerfahrung einen Einfluss nehmen kann. Im Zusammenhang mit dem 5. Kompetenzbereich (Durchschauen und Beurteilen der Medienverbreitung) haben sich keine Unterschiede ergeben.

Die Hypothese, dass die Höhe der Medienerfahrung den Kompetenzzuwachs beeinflussen würde, muss insofern falsifiziert werden, als dass sie lediglich in fünf von 15 Items zutraf.

6.1.3 Vorwissen zu und über Medien und Internet

Vorwissen zu und über Medien und Internet höher als erwartet

Die Hypothesen konnten wider Erwarten im Zusammenhang mit der dritten Forschungsfrage, ein höheres Vorwissen würde einen Einfluss auf den höheren Kompetenzzuwachs haben (vgl. assoziatives und verknüpfendes Lernen) nicht verifiziert werden. Die Befunde zeigen, dass in jeweils 15 von 50 Messungen zu t_0 und zu t_1 (K1 – K5 für die zehn Items im Zusammenhang mit dem einschlägigen Vorwissen) signifikante Unterschiede zu verzeichnen waren. Das entspricht lediglich 33 Prozent. Einschränkend muss dabei zudem der Aspekt berücksichtigt werden, dass es sich in neun Messungen zu t_0 um signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen höheres vs. geringeres Vorwissen handelt. In den weiteren sechs Messungen sind sowohl die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit höherem als die mit niedrigerem Vorwissen signifikant. Zum zweiten Messzeitpunkt (t_1) verringert sich die Anzahl der signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler mit einem geringeren Vorwissen nochmals. Sodass lediglich in fünf Kompetenzbereichen ein signifikanter Unterschied auf die Gruppe mit höherem Vorwissen verzeichnet werden konnte. Dieser Umstand könnte damit zusammenhängen, dass Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen bereits beim 1. Messzeitpunkt mit Ausnahme des Items 5 (*rechtliche Folgen – Urheberrechtsverletzung*) sowie des Items 7 (*Hausaufgaben und Internet*) in der Überzahl waren. Die Annahme des „digital kompetenten bzw. digital gebildeten Kindes“ (Kammerl et al., 2020, S. 24) lässt sich durch diese Ergebnisse bestätigen. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass Schülerinnen und Schüler ohnehin mit einem hohen Vorwissen in Bezug auf die zehn Items (Themenauszüge im Kontext der Medien und des Internets) an der Maßnahme teilgenommen haben. Im Durchschnitt konnte durch diese Maßnahme ein Kompetenzzuwachs um einen Kompetenzpunkt verzeichnet werden. Nachfolgend werden alle Items zum Vorwissen näher betrachtet.

1) Freunde in sozialen Netzwerken

Schülerinnen und Schüler, denen es nicht wichtig ist, viele *Freunde in sozialen Netzwerken* zu haben, haben durch ihr höheres Vorwissen in den Kompetenzbereichen Auswählen und Nutzen von Medienangeboten (K1) und Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen (K2) einen signifikanten Kompetenzzuwachs erzielt. Dies könnte mit dem Vorhandensein eines Bewusstseins darüber, dass es nicht auf die Quantität, sondern auf die Qualität in Bezug auf Freundschaften in sozialen Netzwerken ankommt, erklärt werden. In den Kompetenzbereichen K3 – K5 hatte das Vorwissen möglicherweise keinen Einfluss auf den Kompetenzzuwachs, da kein inhaltlicher Zusammenhang zwischen dem Vorwissen und den Kompetenzbereichen bestanden hat.

2) Chat mit fremden Personen

Das Vorwissen in Bezug auf das freie chatten mit fremden Personen hat möglicherweise deshalb keinen signifikanten Einfluss auf den Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen, da im Zusammenhang mit diesem Item das höchste Vorwissen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden konnte. Dieses Ergebnis spricht – vor allem bei näherer Betrachtung des Verhältnisses der Schülerinnen und Schüler mit hohem Vorwissen (entspricht ca. 95 Prozent) vs. geringem Vorwissen (5 Prozent) für einen kompetenzorientierten und bewussten Umgang in Bezug auf ein hohes Bewusstsein, eine Reflektiertheit sowie einer Risiko- und Fehlervermeidung.

3) Vorteile von sozialen Netzwerken

Ein ähnliches Verhältnis wie beim Item *Chat mit fremden Personen* ließ sich im Zusammenhang mit diesem Item feststellen. Auch hier konnte festgestellt werden, dass ca. 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler bereits vor der Maßnahme ein höheres Vorwissen hatten. Das Vorwissen, soziale Netzwerke brächten nur Vorteile, hatte einen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzbereiche 1 (Auswählen und Nutzen von Medienangeboten), 2 (Gestalten und Verbreiten von eigenen Medieneinflüssen) und 3 (Verstehen und bewerten von Medieneinflüssen). Diese Befunde deuten auf ein verhältnismäßig hohes Erfahrungswissen hin. Schülerinnen und Schüler haben (trotz ihres Alters) erkannt oder verstanden, dass soziale Netzwerke nicht nur Vorteile bieten.

Sie haben möglicherweise bereits ein Bewusstsein darüber entwickelt, dass diese Systeme auch Nachteile bergen. Im Einzelnen können keine Vermutungen bzgl. der ihnen bekannten Nachteile angestellt werden. Dies ist an dieser Stelle auch nicht notwendig. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Vor- und Nachteilen, die soziale Netzwerke bieten, stärkt die Medienkompetenz, die digitale Souveränität der Schülerinnen und Schüler. Dieser Themenkomplex sollte unter besonderer Berücksichtigung aktueller Social-Media-Nutzung von Kindern und Jugendlichen in weiteren Forschungen weiter untersucht werden.

4) Negative Kommentare in sozialen Netzwerken

Das Vorwissen in Bezug auf digitale Hänseleien (im weitesten Sinne Cybermobbing) hat zu einer signifikanten Erhöhung der Kompetenzpunkte im Zusammenhang mit dem 2. Kompetenzbereich (Gestalten und Verbreiten von eigenen Medieneinflüssen) geführt. Mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler gestanden ein, selbst auch (bereits mindestens) einen bösen Kommentar hinterlassen zu haben. Für eine bessere Bewertung dieses Ergebnisses wäre es zielführend gewesen, entweder nach dem Grund zu fragen oder danach zu fragen, ob sie diese Handlung bereut haben (vgl. moralische Dimension nach Aufenanger 1997). Welche Handlungsmotive bei Cybermobbing zugrunde gelegt werden, könnte im Kontext einschlägiger Forschung weiter ausgedehnt werden.

5) Rechtliche Folgen (Urheberrecht)

Im Gegensatz zu den vorausgegangenen Aspekten hatten über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler nur geringes Vorwissen zum Thema Urheberrecht. Schülerinnen und Schüler mit einem höheren Vorwissen erzielten in den Kompetenzbereichen 2 (Gestalten und Verbreiten von eigenen Medieneinflüssen) und 5 (Durchschauen und Beurteilung der Medienverbreitung) signifikante Zuwächse. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass das Wissen darüber, welchen Stellenwert das Urheberrechtsgesetz sowie die rechtlichen Folgen haben, im direkten Zusammenhang zum Gestalten und Verbreiten von Medien steht: zum einen aus der eigenen Perspektive des Schülers /der Schülerin betrachtet, zum anderen aus der gegenüberliegenden Perspektive betrachtet. Das Durchschauen und Beurteilen der Medienverbreitung hängt in ähnlichem Maße inhaltlich mit der *Kenntnis über das Urheberrechtsgesetz* zusammen.

6) Computer- /Konsolenspiele

Erfahrungen mit Computer- und Konsolenspielen sind Voraussetzung für eine Selbsteinschätzung in diesem Bereich. Jungen bringen diese Erfahrungen insgesamt häufiger mit als Mädchen (MPFS, KIM-Studie, 2016, 2017). In der hier vorliegenden Studie zum Programm „Sei gscheit im digitalen Leben“ hat die Mehrheit (62 Prozent) der Schülerinnen und Schüler bereits Erfahrungen mit Computer- und Konsolenspielen gesammelt. Die Schülerinnen und Schüler mit Vorerfahrung weisen gleichzeitig eine höhere Kompetenz in der Gestaltung und Verbreitung von eigenen Medieneinflüssen vor (K2). Ein Anteil von 41,5 Prozent gibt zudem an, sich zu oft mit solchen Spielen zu beschäftigen. Dies weist auf eine Selbstreflexion im Bereich der Medienkompetenz hin (vgl. Calmbach et al. (2016); Kammerl et al. (2020)).

7) Hausaufgaben und Internet

Es scheinen verhältnismäßig wenige Schülerinnen und Schüler das Internet im Zusammenhang mit Hausaufgaben zu nutzen. Etwa jeder fünfte Schüler /jede fünfte Schülerin gab an, das Internet für die Erledigung der Hausaufgaben heranzuziehen. Schülerinnen und Schüler, welche das Internet für die Hausaufgaben nutzen, erzielen in den Kompetenzbereichen Auswählen und Nutzen von Medienangeboten (K1) und Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen (K2) einen signifikanten Kompetenzzuwachs. Hier könnte ein Altersfaktor vorliegen. Anzunehmen wäre, dass die Internetnutzung im Kontext der Hausaufgaben mit steigendem Alter wächst. Die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Schülerinnen und Schüler (Durchschnittsalter 10-11 Jahre) haben möglicherweise noch nicht viele Erfahrungen damit gesammelt.

8) Kenntnis über das Recht am eigenen Bild

Aus allen das Vorwissen zu Medien und Internet betreffenden Items wurde im Zusammenhang mit der *Kenntnis über das Recht am eigenen Bild* ein Kompetenzzuwachs in drei Kompetenzbereichen K1 *Auswählen und Nutzen von Medienangeboten*, K3 *Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen* und K5 *Durchschauen und Beurteilen der Medienverbreitung*.

Ausschließlich in dieser Kategorie hat das höhere Vorwissen in drei Kompetenzbereichen einen signifikanten Einfluss auf den Kompetenzzuwachs, was im Zusammenhang mit allen weiteren Items auch erwartet wurde.

9) Kenntnis über die Privatsphäre

Die *Kenntnis über die Privatsphäre* betreffend muss festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgangsstufe ein vergleichsweise hohes Vorwissen aufweisen. Durchschnittlich hat jede /r neunte oder zehnte Schüler /in ein höheres Vorwissen. Dies bedeutet, dass bereits Kinder dieses Alters mit Basics bezüglich der eigenen Privatsphäre vertraut sind, wie auch den Ergebnissen der KIM-Studie (MPFS z. B. 2016) zu entnehmen ist. Im Zusammenhang mit K2 *Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen* konnte ein signifikantes Ergebnis verzeichnet werden. Hier ist ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen der *Kenntnis über die Privatsphäre* sowie dem Kompetenzbereich 2 anzunehmen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Schülerinnen und Schüler, die Erfahrungen im Kontext des K2 gesammelt haben, sich auch gezielt mit dem Thema Privatsphäre auseinandergesetzt haben.

10) Herunterladen von Songs (UrhG)

Auch im Zusammenhang mit diesem letzten Item sind zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler, welche über ein höheres Vorwissen verfügen, deutlich in der Überzahl. Ähnlich wie bei dem vorletzten Item war auch hier ein Kompetenzzuwachs in K2 *Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen* feststellbar. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das höhere Vorwissen ausschließlich im K2 Bereich einen Einfluss auf den Kompetenzzuwachs hatte.

Für eine abschließende Bewertung der Befunde der 3. Forschungsfrage lässt sich Folgendes festhalten: Schülerinnen und Schüler verfügten bereits vor Beginn der Maßnahme über ein höheres Vorwissen über Medien und Internet. Dieses Ergebnis deckt sich mit bisherigen Annahmen und Befunden (siehe hierzu z. B. Bayerischer Jugendring 2016; Calmbach et al. 2016; Deutscher Bundestag - 14. Kinder- und Jugendbericht der Sachverständigenkommission 2013; Kammerl et al., 2020).

In den Bereichen

- Freunde in sozialen Netzwerken,
- Chat mit fremden Personen,
- Vorteile von sozialen Netzwerken,
- Negative Kommentare,
- Computer- / und Konsolenspiele,
- Kenntnis über das Recht am eigenen Bild,
- Kenntnis über die Privatsphäre und
- Herunterladen von Songs

konnte dies festgestellt werden. Während in den Bereichen

- rechtliche Folgen einer Urheberrechtsverletzung und
- Hausaufgaben mithilfe des Internets

hingegen ein geringeres Vorwissen bestand.

Dieser Umstand bestätigt die These, dass Kinder und Jugendliche dieser Generation als Digitale Natives in einer mediatisierten Lebenswelt aufwachsen (Mikos 2006, 2010; Hoffmann, 2010; Thomas & Krotz, 2008; Tillmann et al., 2014; Unger, 2021). Der Befund, dass der Kompetenzbereich 2 *Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen* in acht von zehn Bereichen zu einem signifikanten Ergebnis geführt hat, deutet möglicherweise daraufhin, dass der 2. Kompetenzbereich im Kontext des Kompetenz-Standard-Modells nach Tulodziecki et al. (2010) die mediennutzungsbezogenen Aktivitäten von Kindern in diesem Alter besonders abbildet. Ein Zusammenhang zwischen dem Kompetenzbereich 4 *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen* konnte nicht festgestellt werden. Im Zusammenhang mit dem abgefragten Vorwissen besteht kein Zusammenhang zu K4.

6.1.4 Inhaltliche Wirkung im Post-Test – und Follow-up Vergleich

Sehr hohe inhaltliche Wirkung aus Schülerperspektive

Durch die vierte Forschungsfrage wurde eine inhaltliche Evaluation der Maßnahme aus Schülerperspektive intendiert. Die formulierten sechs Items ließen sich zu einem Konstrukt zusammenfassen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Maßnahme eine sehr hohe inhaltliche Wirkung zugesprochen wurde. Eine Analyse auf Einzelitemebene würde mehr Aufschluss über die einzelnen Inhaltsbereiche der Maßnahme geben. Aus diesem Grund fand auch eine Analyse auf Einzelitemebene statt.

1. Ich kann jetzt besser mit den Medien umgehen
2. Ich kann jetzt besser mit unsicheren Situationen im Internet umgehen (z. B. Umgang mit Kettennachrichten, Downloaden von Musik)
3. Ich weiß jetzt besser darüber Bescheid, wie ich mich im Internet verhalten soll
4. Ich kenne Chancen und Möglichkeiten, die das Internet bietet
5. Ich kenne Gefahren und Risiken des Internets
6. Ich kenne das Recht am eigenen Bild (Urheberrecht) und weiß, wie ich mich richtig verhalten kann.

Zu beiden Messzeitpunkten wurden den Items 1-6 eine sehr hohe Wirkung zugesprochen. Diese lag zum zweiten Messzeitpunkt durchgehend bei über 93 Prozent. Mit Ausnahme des vierten Items *Ich kenne Chancen und Möglichkeiten, die das Internet bietet* zum dritten Messzeitpunkt erhielten alle Items ähnlich wie zum zweiten Messzeitpunkt, Zustimmungswerte von über 91 Prozent. Bei dem vierten Item nahm die Zustimmung um 15 Prozent ab. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Schülerinnen und Schüler in den drei Monaten diesen Aspekt betreffende Inhalte womöglich vergessen haben. Denkbar ist es auch, dass das Item zu offen formuliert war und nicht mehr alle Schülerinnen und Schüler sich etwas Konkretes unter diesem Item vorstellen konnten.

Geringe schulartspezifische Unterschiede bezüglich der inhaltlichen Wirkung

Im Zusammenhang mit der Zielgruppenebene richtet sich die universelle Prävention an alle Mitglieder einer Zielgruppe (Heinrichs et al. 2008). Auch diese Maßnahme hat sich an alle Mitglieder gerichtet, dennoch kam es im Zusammenhang mit der Schulart zu einem signifikanten Unterschied der Schulart Gymnasium zum 3. Messzeitpunkt. Dies könnte zum einen damit zusammenhängen, dass Gymnasiast/innen tatsächlich über ein höheres Vorwissen verfügten, zum anderen könnte dies auf ein besseres Verständnis (im Sinne des Begreifens) zurückgeführt werden.

Keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich der inhaltlichen Wirkung

Die vorliegenden Befunde deuten nicht auf eine geschlechtsspezifische Zunahme der Zustimmungswerte hin. Dies könnte damit zusammenhängen, dass beide Geschlechter inhaltlich in gleichem Ausmaß von der Maßnahme profitiert haben. In den sechs Items lassen sich keine geschlechtsspezifischen Interessenbereiche (z. B. Spielverhalten zwischen den beiden Geschlechtern) abbilden, was den Ansprüchen einer universellen Präventionsmaßnahme gerecht wird (Heinrichs & Lohaus, 2011).

Geringe medienerfahrungsspezifische Unterschiede bezüglich der inhaltlichen Wirkung

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass im Zusammenhang mit der Medienaffinität und dem Mediennutzungsbewusstsein keine medienerfahrungsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die inhaltliche Wirkung der Maßnahme aus Schülerperspektive feststellbar sind. Anders verhält es sich bei dem mediennutzungsbezogenen Problemlöseverhalten (PV). Zu den beiden Messzeitpunkten t_1 und t_2 kam es hier zu signifikanten Unterschieden bei Schülerinnen und Schülern mit der Kompetenz PV im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne PV. Dies hängt möglicherweise mit dem vorhandenen Reflexionsverhalten zusammen.

6.1.5 Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive

Hohe Zufriedenheit und Akzeptanz der Maßnahme

Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive zum 2. Messzeitpunkt

Im Zusammenhang mit der letzten Forschungsfrage sollte herausgefunden werden, wie hoch die Zustimmungswerte im Bereich der Motiviertheit und des Interesses in Bezug auf die Teilnahme an der Maßnahme waren. Es war zu erwarten, dass Schülerinnen und Schüler der Maßnahme – durchgeführt von zwei Polizeibeamten ohne Anwesenheit der Lehrkräfte – eine hohe Zufriedenheit und Akzeptanz zusprechen würden. Wenngleich die Polizeibeamten nicht uniformiert, sondern zivil erschienen, machten sie einen besonderen Eindruck bei den Schülerinnen und Schülern.

Die große Mehrheit der Befragten (94 Prozent) gab an, mit Interesse an der Maßnahme teilgenommen zu haben. Dass 6 Prozent der SuS kein Interesse bekundet hat, könnte damit zusammenhängen, dass den ihnen entweder das für die Teilnahme an dieser Maßnahme

erforderliche Vorwissen, die Erfahrung oder die aktuelle Motivation (aus nicht näher spezifizierbaren Gründen) gefehlt haben könnte.

Nahezu alle SuS gaben an, sich für die Maßnahme angestrengt zu haben, was sich im Umkehrschluss als eine besondere Lernbereitschaft, eine hohe Motivation sowie ein hohes Interesse interpretieren lässt. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang allerdings das Verhältnis der SuS, die die Maßnahme als anstrengend empfunden haben – knapp 20 Prozent. Jede /r fünfte Schüler /in empfand die Maßnahme demnach als schwierig. Möglicherweise gaben tendenziell jüngere (10-Jährige) SuS dies an, da ihnen der erfahrungsbasierte Zugang zum Themenfeld fehlte. Ein weiterer Grund könnte in der jeweiligen Klassenstärke liegen, welche nicht erhoben wurde, sodass sich bestimmte SuS in einer größeren Klasse nicht wunschgemäß einbringen oder zu Wort melden konnten, was ihre subjektive Wahrnehmung bzgl. der Anstrengung beeinflusst haben könnte.

Im Zusammenhang mit der Freude an dem Kurs – ohne Langeweile zu empfinden, gaben erneut fast alle SuS an, mit Freude an der Maßnahme teilgenommen zu haben. Auch diese Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass SuS motiviert an dieser Maßnahme teilgenommen haben.

Während ein Drittel angab, den Kurs außerhalb der Schule nicht erneut machen zu wollen, gaben zwei Drittel an, den Kurs auch außerhalb der Schule zu machen. Im Zusammenhang mit der *Motiviertheit und dem Interesse* wurden bei diesem Item die im Vergleich zu den anderen Items niedrigsten Zustimmungswerte verzeichnet. Dies könnte möglicherweise damit zu tun haben, dass das Item missverstanden wurde – möglicherweise als eine Zusage für eine weitere Teilnahme. Die Abnahme könnte damit begründet sein, dass SuS ihre Freizeit selbstbestimmt gestalten wollen. Eine weitere Überlegung besteht darin, dass SuS dieser Altersgruppe keine konkrete Vorstellung davon haben, wo /wie /mit wem diese Maßnahme erneut stattfinden könnte. Die Tatsache, dass ein Drittel der SuS die Maßnahme außerhalb der Schule nicht wiederholen würde, hat scheinbar keinen Einfluss auf die Weiterempfehlung der Maßnahme. Mit dem Höchstwert (98 Prozent) innerhalb der *Motiviertheit* gaben die SuS an, dass sie diese Maßnahme auch anderen Klassen empfehlen würden. Dies ist eine deutliche

Bestätigung dessen, dass teilnehmende SuS dieser Maßnahme eine hohe Akzeptanz entgegenbringen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Maßnahme gut angenommen wurde. Eine Übereinstimmung mit der hypothetischen Annahme, dass keine geschlechtsspezifischen wie schulartspezifischen Unterschiede zu erwarten waren, erbrachte die Datenauswertung nicht. In Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede war eine Interaktion zwischen dem weiblichen *Geschlecht* und der *Motiviertheit* mit einem schwachen Effekt zu verzeichnen. Dieses Ergebnis hat keine besondere Aussagekraft, denn auf dieser Grundlage kann keine allgemeine Schlussfolgerung im Sinne einer höheren *Motiviertheit* sowie eines höheren *Interesses* bei Schülerinnen im Vergleich zu Schülern gezogen werden. Mit Blick auf schulartspezifische Ergebnisse konnte eine Interaktion zwischen der Schulart GY festgestellt werden. Auch dieses Ergebnis liefert keine belastbare Aussage darüber, dass Gymnasiast/innen grundsätzlich motivierter gewesen sein könnten.

Entgegen der hypothetischen Annahme, dass SuS mit höheren Medienerfahrungswerten (Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein und problemlösendes Mediennutzungsverhalten) eine höhere Motiviertheit und ein höheres Interesse erzielen würden, waren hier keine Unterschiede zu verzeichnen. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass die Items, mit welchen die Medienerfahrungskategorien gebildet wurden, entweder einer weiteren Validitätsprüfung (vgl. Testgütekriterien nach Sedlmeier und Renkewitz 2013) bedürfen oder der Spaßfaktor und die Faszination an der Maßnahme so hoch waren, dass der Medienerfahrung beigemessene Wert in den Hintergrund rückte.

6.2 Limitationen der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit liefert auf der einen Seite Erkenntnisse zur übergreifenden Fragestellung, ob und inwiefern die Umsetzung der polizeilichen Medienpräventionsmaßnahme einen Beitrag zur Erhöhung der Kompetenzerweiterung von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe im Rahmen dieser längsschnittlich angelegten Evaluationsstudie geleistet hat. Auf der anderen Seite weist sie jedoch (methodische) Limitationen auf, welche aufgrund der eingeschränkten Generalisierbarkeit der Erkenntnisse nachfolgend aufgeführt werden. Diese Limitationen bieten Ansatz- und Orientierungspunkte für die weitere Forschung.

Empirische Befunde zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

Kindliche und jugendliche Mediennutzung unterscheiden sich aufgrund diverser Interessen und Kompetenzen altersbedingt stark voneinander. Jahrgangsstufenspezifische Untersuchungen wie etwa die ICILS-Studie (8. Jahrgangsstufen) stellen tendenziell eher eine Seltenheit dar. Vielmehr werden im Kontext einschlägiger Studien (vgl. v. a. KIM-Studie MPFS; 2016, 2018, 2020, JIM-Studie MPFS; 2016, 2017, 2018, 2019, 2020; DIVSI U25-Studie, Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2014, 2018, ARD-ZDF Online-Studie, 2018, Sinus-Studie 2016 und Shell-Jugendstudie 2015, 2019) breitere Altersgruppen untersucht. Genannte Studien beschäftigen sich primär mit der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen und der Medienwirkung auf Kinder und Jugendliche. Bei der Heranziehung dieser bundesweit bekannten Studien besteht das Problem darin, dass innerhalb der Auswertungen der für die Konturierung des empirischen Forschungsstandes herangezogenen Befunde inferenzstatistische Testverfahren kaum verwendet wurden. Die Angaben erfolgten in den meisten Berichten in relativen Häufigkeiten (Angaben in %) ohne Signifikanztests. Dies schränkt deshalb möglicherweise die Vergleichbarkeit mit Wirkungsstudienenergebnissen ein.

Mit der Konzeption dieser Arbeit vergleichbare Wirkungsstudien (Welchen Kompetenzzuwachs im Bereich der Medienkompetenz /der digitalen Souveränität haben Kinder und Jugendliche durch die Intervention erzielt?) sind anstatt in den oben genannten

etablierten Studien tendenziell in universitären Abschlussarbeiten der Universitäten zu finden, welche aufgrund verschiedener Faktoren eine geringere Aussagekraft haben.

Eine daran anschließende Problematik besteht demnach darin, dass bestehende Wirkungsstudien ausbaufähig sind, denn Wirkungsstudien sollten, welche tatsächlich die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit normierten Verfahren messen. In ihren Dissertationen stellen Brauner (2007) und Pöttinger (2002) fest, dass ein entsprechendes die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler valide, reliabel und messendes Verfahren fehle.

Eine Einordnung der Befunde in den (aktuellen) Forschungsstand einschränkende Tatsache besteht folglich in der fehlenden Vergleichsmöglichkeit mit existierenden (Wirkungs-) Studienergebnissen.

Forschungsdesign und Stichprobe

Einschränkend ist grundlegend zu berücksichtigen, dass es sich im Kontext dieser Arbeit um eine Stichprobe ($n = 312$) ohne Kontrollgruppe handelte. Inwiefern der Kompetenzzuwachs sich unter Heranziehung einer Kontrollgruppe von den durch die vorliegende Arbeit verzeichneten Ergebnissen unterschieden hätte, bleibt aus diesem Grund unbeantwortet. Ein Vergleich zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe hätte möglicherweise eine aussagekräftigere Schlussfolgerung sowohl über den auf diese Maßnahme zurückzuführenden Kompetenzzuwachs in den fünf Kompetenzbereichen als auch über die Wirkung der Medienpräventionsmaßnahme zugelassen. Das unausgeglichene Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schüler der drei Schularten ($n_{\text{Mittelschule}} = 73$, $n_{\text{Realschule}} = 115$ und $n_{\text{Gymnasium}} = 124$) könnte insofern als eine Erklärung für die sich unterscheidenden schulartspezifischen Befunde herangezogen werden, als dass die Größe der Teilstichprobe eine Rolle gespielt haben könnte.

Ein weiterer, die Ergebnisse dieser Evaluation einschränkender Aspekt könnte in dem Alter der Zielgruppe bestehen. Aufgrund der Tatsache, dass es sich um Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe handelte, hatte der Grad der Medienerfahrung möglicherweise keinen nachweisbaren Einfluss auf den Kompetenzzuwachs. Diversen Studien zufolge steigt die Medienerfahrung mit dem Alter (siehe Abschnitt 2.5). Wäre eine weitere Altersgruppe für

den Vergleich im Rahmen dieser Evaluation herangezogen worden, ließen sich möglicherweise andere, auf das Ausmaß der Medienerfahrung zurückzuführende Ergebnisse verzeichnen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler dieser Studie über ein sehr geringes erfahrungsorientiertes Vorwissen in Bezug auf das Ausfüllen von derartigen Fragebögen (z. B. Szenariomethode oder Single- und Multiple-Choice-Verfahren) verfügten. Zum 1. Messzeitpunkt las der durchführende Polizeibeamte alle Fragen und Items vor, um sicherzustellen, dass auch leseschwächere Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag verstehen und umsetzen können. Der Vorleseprozess erstreckte sich aufgrund der Umfänglichkeit des Erhebungsinstrumentes auf ca. 40 Minuten (nahezu eine Unterrichtseinheit), was eine sehr lange Konzentrationsspanne, hohe Aufmerksamkeit wie Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler erforderte. Dieser Umstand kann das Konzentrationsvermögen beim Ausfüllen des Fragebogens beeinflusst haben. Die Datenerhebung zum 1. Messzeitpunkt war insofern bedeutend, als dass die Antworten für die Bildung der Einflussvariablen *Medienerfahrung* (siehe Forschungsfrage 2) und *einschlägiges Vorwissen* (siehe Forschungsfrage 3) herangezogen worden sind. Dies meint explizit, dass es bei der 1. Datenerhebung zu verzerrten Antworten durch Schülerinnen und Schüler gekommen sein könnte. Zumal die Schülerinnen und Schüler dabei parallel zum (erneuten) eigenen Durchlesen und Verstehen der Items auch ihre eigene Meinung /Einstellung abwägen und ihr Wissen einbringen mussten. Dies basierte ausschließlich auf der Grundlage der Selbsteinschätzung, was methodisch betrachtet, nicht gänzlich der Leistungserhebung im unterrichtlichen Kontext wie z. B. Reproduktions- oder Reorganisationsfragen, sondern vielmehr Transferfragen entsprach.

Insbesondere der hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler ($n = 131 \cong 42$ Prozent), welcher die Aufgaben (siehe Teil 1 des Erhebungsinstrumentes von t_0 bis t_2) zu allen drei Messzeitpunkten unbeantwortet ließ, lässt die Annahme zu, dass Schülerinnen und Schüler erfahrungsorientiertes Vorwissen gefehlt haben könnte. Lediglich $n = 181 \cong 58$ Prozent der Schülerinnen und Schüler haben den 1. Teil zu allen drei Messzeitpunkten vollständig bearbeitet. Auch der Aspekt bezüglich möglicher Antwortverzerrungen (Mummendey, 1995) wie etwa der sozialen Erwünschtheit muss als eine mögliche Antworttendenz betrachtet werden (Bortz & Döring 2006; Esser 1986). Es ist möglich, dass Kinder, die an dieser

Maßnahme teilgenommen haben, in der Annahme geantwortet haben, dass die Polizeibeamten bestimmte Antworten hören wollten. Auf der anderen Seite muss erneut die nicht vorhandene Erfahrung mit solchen und ähnlichen Verfahren vergegenwärtigt werden. Wann und wo könnten Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe damit in Berührung gekommen sein, Antworttendenzen zu entwickeln, die im Bereich der sozialen Erwünschtheit anzusiedeln sind? Hier könnte allenfalls ein Zusammenhang zwischen der Beantwortung der Transferfragen in Leistungserhebungen (vgl. schulische Anforderungsbereiche im Kontext der Leistungsbewertung) infrage kommen. Schülerinnen und Schüler schreiben das, von dem sie denken, dass der Inhalt bzw. die Argumentationsführung der Lehrkraft gefallen würde und sie dadurch eine bessere Note erzielen könnten. Subjektive Verzerrungen (Mummendey, 1995) können grundsätzlich nicht gänzlich ausgeschlossen werden, sind im Zusammenhang mit den vorliegenden Ergebnissen tendenziell nicht zu erwarten, da innerhalb dieser Studie alle Fragebögen anonym (ohne Angabe des Vor- und Nachnamens) ausgefüllt wurden und kein Leistungsdruck wie etwa bei der klassischen schulischen Leistungsbewertung durch Proben bzw. Schulaufgaben vorhanden war. Die Wahrscheinlichkeit, dass das Phänomen der sozialen Erwünschtheit aufgetreten sein könnte, ist eher als gering einzustufen.

Erhebungsinstrument und Auswertungsmodell

In Bezug auf den Einsatz des Erhebungsinstrumentes (nach Aufenanger 2007) sowie den Einsatz des Auswertungsmodells (nach Tulodziecki et al. 2010) sollte darauf hingewiesen werden, dass es sich in beiden Verfahren um ein in Anlehnung an das Originalverfahren modifiziertes Instrument bzw. Modell handelte. Aus diesem Grund bleibt ungeklärt, inwiefern ein für die Evaluation der polizeilichen Maßnahme (siehe Abschnitt 4) spezifisch entwickeltes Erhebungsinstrument bzw. Auswertungsmodell die Ergebnisse verändert hätte. Die modifiziert eingesetzten Verfahren (Erhebungsinstrument nach Aufenanger (2007) sowie das Kompetenz-Standard-Modells für die Medienbildung nach Tulodziecki et al. (2010) umfassten weder alle Module gänzlich noch fand im Umkehrschluss eine flächendeckende Berücksichtigung der fünf Kompetenzbereiche in der Maßnahme (zwölf Module) statt. Aus diesem Grund sollten beide Verfahren vielmehr als eine approximativ stattgefundene Erhebung und Auswertung der maßnahmenspezifischen Inhalte – und nicht als exakte, auf die Maßnahme zugeschnittene Verfahren – verstanden werden.

Diese Aspekte sollen im Zusammenhang mit einer endgültigen Interpretation und Beurteilung der Ergebnisse Berücksichtigung finden, denn sie könnten im Falle eines maßnahmenspezifisch erstellten Erhebungs- und Auswertungsverfahrens ein realistisches Veränderungspotenzial der vorliegenden Ergebnisse aufweisen.

Statistische Verfahren

Diese quantitativ angelegte Arbeit wurde aufgrund der verletzten Normalverteilungsannahme (Kolmogorow-Smirnow-Test) der abhängigen Variablen (Kompetenzzuwachs durch die Maßnahme, sicherer Umgang mit Medien und Internet sowie Motiviertheit und Interesse) mithilfe nicht-parametrischer Verfahren ausgewertet. Dabei kam für die Varianzanalyse mit Messzeitwiederholung (parametrisches Pendant MANOVA) der Friedman-Test zur Untersuchung von drei gepaarten Stichproben auf Gleichheit des Lageparameters (Bühner & Ziegler, 2017, S. 518) zur Anwendung. Mittels des Mann-Whitney-U-Tests (Pendant zum t-Test für unabhängige Stichproben) fand die Unterschiedsprüfung von zwei unabhängigen Stichproben (Geschlecht, Gruppenvergleich hinsichtlich der Medienerfahrung) statt (ebd.). Die Unterschiedsprüfung von drei unabhängigen Gruppen (Schulart) fand mittels des Kruskal-Wallis-Tests statt. Dieser bildet das Pendant zur einfaktoriellen ANOVA (ebd., S. 426). Die Tatsache, dass signifikante Ergebnisse zunächst die Annahme der Alternativhypothese ermöglichen, bedeutet noch nicht, dass eine klare Aussage darüber getroffen werden kann, welche Populationsmittelwerte sich voneinander unterscheiden. Um die Mittelwertunterschiede konkret lokalisieren zu können, kamen Post-hoc-Tests nach Conover (Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 440) zur Anwendung. Die Datenauswertung hätte alternativ zu den aufgeführten nicht-parametrischen Verfahren auch mittels des sich als robust gegen die Verletzung der Normalverteilungsannahme erwiesenen t-Tests für abhängige und unabhängige Stichproben durchgeführt werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aufgeführte Limitationen (1. Forschungsdesign und Stichprobe; 2. Erhebungsinstrument und Auswertungsmodell und 3. Statistische Verfahren) die finale Interpretation der Befunde beeinflussen und auf dieser Grundlage die Generalisierbarkeit auf die Gesamtpopulation einschränken können.

Eine in Anbetracht der aufgeführten Limitationen stattfindende Beurteilung der Ergebnisse legt nahe, dass gewonnene Erkenntnisse unter Berücksichtigung der aufgeführten Einschränkungen interpretiert werden dürfen:

Festzuhalten gilt deshalb, dass bei der gesamten Bewertung und Reflexion der vorliegenden Ergebnisse drei wesentliche Aspekte durchgehend berücksichtigt werden müssen:

- Die Länge /der Umfang des Fragebogens (und dies zu drei Messzeitpunkten) könnte zu Verzerrungen, zu falschen Angaben, zu Fehlantworten, zu Auslassungen beim Ausfüllen des Fragebogens, zu einer gewissen Überforderung bei der Beantwortung sowie zum Phänomen der sozialen Erwünschtheit geführt haben. Schülerinnen und Schülern fehlte möglicherweise die Erfahrung, mit einem Erhebungsverfahren in diesem Ausmaß umzugehen. Wenngleich ihnen die einzelnen Aufgaben des Fragebogens durch den Polizeibeamten vorgelesen wurden, benötigen Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgangsstufe ein gewisses Konzentrationsvermögen, um dem Vorgelesenen inhaltlich zu folgen und die Details zu verstehen.
- Für die Datenerhebung /Untersuchung konnte keine Kontrollgruppe herangezogen werden. Die fehlende Kontrollgruppe schränkt die Interpretierbarkeit in erheblichem Maße ein und führt zu einer geringeren Aussagekraft dieser Ergebnisse. Durch die Anwendung parametrischer Verfahren hätte eine höhere Testpower und damit einhergehend eine höhere Aussagekraft erzielt werden können.
- Die Erhebungs- und Auswertungsverfahren waren nicht durchgehend kongruent bzgl. maßnahmenspezifischer Inhalte. Das Auswertungssystem, welches der Datenauswertung zugrunde gelegt wurde, gewährleistet keine gänzliche Übereinstimmung mit den Maßnahmeninhalten. Dies könnte möglicherweise zu einer Unter- oder Überschätzung des eigentlichen Kompetenzzuwachses geführt haben. Es bedarf eines normierten Testverfahrens, welches die Medienkompetenz bzw. den Zuwachs der Medienkompetenz in diversen Subkategorien messen kann.

Abschließend wird festgehalten, dass die Maßnahme grundsätzlich Wirkung gezeigt und von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern gut angenommen wurde.

6.3 Pädagogisch-präventive Implikationen

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen die Wichtigkeit von medienpräventiven Maßnahmen im schulischen Kontext auf. Über die Relevanz besteht landes- und bundesweit Konsens (siehe hierzu z. B. die KMK, 2021). Für eine flächendeckende Umsetzung solcher (und ähnlicher) Maßnahmen kristallisieren sich insbesondere die Bereiche *Implikationen auf schulischer Ebene – die Wichtigkeit des präventiven Ansatzes im medienpädagogischen Bereich als präventives und durchgängiges Prinzip, Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern sowie das Prinzip der Nachhaltigkeit* als zentrale Grundpfeiler heraus, welche nachfolgend dargestellt werden.

6.3.1 Drei (sukzessive) Voraussetzungen für eine gelungene schulische (institutionelle) Medienprävention

Als drei (sukzessive) Voraussetzungen werden im Zusammenhang mit dieser Arbeit folgende Schwerpunkte skizziert:

1. Prozesshafte Einbindung maßnahmenspezifischer Inhalte in den Unterricht
2. Entwicklung vom projekthaften zum ganzheitlichen Prinzip
3. Nachhaltige Implementierung in allen Jahrgangsstufen

Wichtigkeit der Prozesshaftigkeit

Durch die Schulung der Lehrkräfte zu Multiplikator /innen durch die Polizei erhalten Lehrkräfte fundierte, in den Unterricht implementierbare sowie die Entwicklungsphasen der Schülerinnen und Schüler (themenbezogen) berücksichtigende Methoden und Materialien, welche sie gemäß ihrem gesetzlich definierten Bildungs- und Erziehungsauftrag auf der Länderebene (Bay. Verfassung, Art. 131; BayEUG, Art. 1) gezielt einsetzen können, um Schülerinnen und Schüler in ihrer *digitalen Bildung* zu unterstützen. Gegenstand dieser Evaluation ist die von der Polizei entwickelte Maßnahme. Es gibt für Lehrkräfte weitere Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im medienpädagogischen Bereich, welche das Ziel verfolgen, genannte Implikationen im unterrichtlich-schulischen Kontext zu geben.

Auf schulischer Ebene beschränkt sich die Wichtigkeit des präventiven Ansatzes nicht nur auf die Bereiche der *Gewalt- und Suchtprävention* – weitere mögliche Bereiche für eine

Zusammenarbeit mit der Polizei, sondern zunehmend auch auf den Bereich der *Medienprävention*. Schülerinnen und Schüler wachsen in einer mediatisierten Gesellschaft auf (siehe Kapitel 2) und benötigen spezifische Kompetenzen, welche sie im familiären, außerschulischen und schulischen Kontext erwerben (müssen). Während der Erwerb in den erstgenannten Bereichen tendenziell im Alltag stattfindet (Familie und Freundeskreis), kann in der Schule eine gezielte, gelenkte und reflektierte Auseinandersetzung mit diversen Teilbereichen im Zusammenhang der digitalen Bildung stattfinden.

Auflösung des Projektcharakters

Die Tatsache, dass die Vermittlung von *Medienkompetenz* in allen bayerischen Lehrplänen als eine übergeordnete Aufgabe fest verankert ist (siehe Kapitel 2) unterstützt das Argument nach einer konkreten Implementierung dieser (oder ähnlicher) präventiven Maßnahmeninhalte als durchgängiges Prinzip im Unterricht. Dem präventiven Charakter soll dabei eine besondere Rolle zugemessen werden, da das breite Spektrum dessen, was die (sozialen) Medien und das Internet positiv wie negativ bieten, nicht notwendigerweise vorhersehbar oder im schulischen Kontext erkennbar sind. Als Beispiel seien hier Folgen des Cybermobbings zu erwähnen (siehe Abschnitt 2.4), welche die Entwicklung von Schülerinnen und Schüler negativ beeinflussen können. Dies meint explizit, dass ein Umdenken in Bezug auf die Handhabung mit solchen oder ähnlichen Projekten erforderlich ist. Lehrkräfte sollten die Inhalte nicht als ein Projekt anbieten und dieses Projekt nach einem bestimmten zeitlichen Rahmen abschließen, sondern mittels diverser Methoden (z. B. im Rahmen von Klassen- oder Schülerkonferenzen, Pro-Kontra-Debatten, Rollen- und Planspiele, Beiträge in den Schülerzeitungen /Jahresberichten, fachspezifische Verbindungen wie Argumentationen im Fach Deutsch, Sozialkunde /Politik und Ethik sowie Experteninterviews) einen adäquaten Zugang schaffen und eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung im Unterricht ermöglichen. Das Umdenken vom Projektcharakter zum durchgängigen Prinzip ermöglicht eine kontinuierliche Vertiefung der *Medienprävention* sowie *Medienerziehung* wie *digitale Bildung* im schulischen Alltag und wird auf dieser Grundlage zu einem festen unterrichtlichen wie schulischen Bestandteil.

Nachhaltige Implementierung

Es ist anzunehmen, dass die Nachhaltigkeit durch das durchgängige Prinzip gefördert werden kann, während mit zeitlich begrenzten Projekten möglicherweise keine Nachhaltigkeit (abgesehen von den Ergebnissen der vorliegenden Maßnahme) unterstützt wird. Zumal nicht jede (von den Lehrkräften) umgesetzte Maßnahmen evaluiert werden, kann die Nachhaltigkeit in den meisten Fällen nicht möglicherweise nachgewiesen werden. Durch die Behandlung /Vertiefung eines übergeordneten Themas wie die *Medienerziehung* erkennen Schülerinnen und Schüler die Wichtigkeit der Thematik und lernen eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung in Bezug auf die eigene Mediennutzung und werden im Verhalten gegenüber anderen (z. B. Hänseleien auf sozialen Medien, Cybermobbing) sensibler.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Voraussetzungen für eine gelungene Medienprävention – mit dem Ziel, die Medienkompetenz /die digitale Souveränität von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext stetig zu fördern /die Weiterentwicklung zu unterstützen – unter Berücksichtigung der drei aufeinander aufbauenden Bausteine erfüllt werden können.

6.3.2 Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern

Wie im Zusammenhang dieser Arbeit gezeigt wird, ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern wie die Polizei zielführend und gewinnbringend. Das Know-how außerschulischer Experten wird auf der Grundlage erfolgreicher Projektentwicklungen (vgl. Gewalt-, Sucht- und Medienpräventionsprojekte der Polizei), Lehrkräften und Sozialarbeitern der jeweiligen Schule weitergegeben. Durch diese Zusammenarbeit lassen sich Bereicherungen für schulische sowie außerschulische Einrichtungen verzeichnen, da Erfahrungen, Fachwissen, gemeinsame Interessen wie ministeriell festgelegte Verpflichtungen (siehe hierzu Unterkapitel 2.2.1 Medienkompetenzvermittlung als Vorgabe) Förderung von Medienkompetenz als ministeriumsübergreifendes Handlungsziel) mit Blick auf dieselbe Zielgruppe zusammengetragen und umgesetzt werden müssen (siehe Kapitel 2).

In diesem Zusammenhang werden *Synergieeffekte* angenommen, welche nachfolgend näher betrachtet werden sollen.

Synergieeffekte der Experten

Die Umsetzung ähnlicher Projekte bietet für Experten verschiedener Berufsgruppen – im Kontext dieser Arbeit Lehrkräfte und Polizeibeamte – eine realisierbare Möglichkeit der Zusammenarbeit. Sowohl die gemeinsamen Ziele als auch die Interessen und Entwicklungsbereiche der Schülerinnen und Schülern berücksichtigende Aufbereitung der maßnahmenspezifischen Module lassen *Synergieeffekte* in der Praxis annehmen.

Mittels diverser Methoden (Zusammenarbeit, Erfahrungsaustausch, Schulungen, Fortbildungen und Projektumsetzungen) stellen Lehrkräfte und Polizeibeamte (als außerschulische Kooperationspartner in diversen Bereichen) wichtige Weichen für die gemeinsame Förderung sowie Weiterentwicklung der *Medienkompetenz* von Schülerinnen und Schülern. Aus diesem Grund wird innerhalb dieser Arbeit die Meinung vertreten, dass auf der Grundlage der dargestellten Zusammenarbeit *Synergieeffekte* erzeugt werden können, durch welche beide Institutionen sich weiterentwickeln können. Die KMK „Bildung in der digitalen Welt“, „pädagogische Professionalität“ und „Organisations- und Kooperationsentwicklung“ im Kontext von digitaler Expertise (KMK, 2021, S. 17 f.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Umsetzung von entwicklungsbereichsübergreifenden Aufgaben wie *Medienprävention* im Kontext digitaler Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von *Medienkompetenz* von Schülerinnen und Schülern beitragen kann. Die Möglichkeit der Implementierung auf schulischer Ebene besteht in der grundsätzlichen Bereitschaft und Offenheit an Zusammenarbeit seitens der Bildungsinstitution Schule und der Polizei. Dabei dient die Auflösung des projekthaften Charakters der Entwicklung des Bewusstseins für die Einstufung der *digitalen Bildung* als durchgängiges Prinzip im schulischen und unterrichtlichen Kontext. Folglich kommt der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern wie der Polizei eine besondere Rolle zu, denn dadurch können *Synergieeffekte* erzeugt werden. Dabei werden sowohl die Ziele der Schule als auch die des entsprechenden Kommissariats der Polizei erreicht.

Eine ministeriumsübergreifende Zusammenarbeit (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie Bayerisches Staatsministerium des Inneren für Sport und Integration) erfüllt unter Einbeziehung der fundierten Fachkompetenz beider Partner somit einen (schul-)rechtlichen sowie gesamtgesellschaftlichen Auftrag.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Aktion Jugendschutz Bayern (2012). Online abrufbar unter <https://bayern.jugendschutz.de/>
Datum des Aufrufs [15.04.2019]. Band Nr. 01, S. 3.

Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (2022): Medienpädagogik und Jugendmedienschutz.
Online verfügbar unter <https://bayern.jugendschutz.de/de/Schwerpunkte/medienpaedagogik.php>
Datum des Aufrufs [20.02.2022].

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Albert, M.; Hurrelmann, K.; Quenzel, G. (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.

Albert, M.; Hurrelmann, K.; Quenzel, G.; und Schneekloth, U. (2016): Die 17. Shell Jugendstudie – Eine pragmatische Generation im Aufbruch. In: Diskurs 11 (2), S. 241–246. DOI: 10.3224/diskurs.v11i2.23658. Datum des Aufrufs [08.06.2018].

Andresen, S.; Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Bachelor, Master).

Arbeitsbericht des Bayerischen Jugendrings (2016). Jugendarbeit in Bayern. Online verfügbar unter <https://shop.bjr.de/arbeitsberichte/120/arbeitsbericht-des-bayerischen-jugendrings-2016?c=5> Datum des Aufrufs [20.12.2020].

ARD/ZDF-Onlinestudie (2018). Erstmals sind über 90 Prozent der Deutschen online. Deutlicher Zuwachs bei der Nutzung von Medien und Kommunikation via Internet. Online verfügbar unter https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2018/PM_ARD-ZDF-Onlinestudie_2018.pdf Datum des Aufrufs [20.09.2020].

Asendorpf, J. (1994). Bewerten. In: Pöppel, E., Bullinger, M., Härtel, U., und Aschoff, J. (Hrsg.): Medizinische Psychologie und Soziologie. Neuauflage. London: Chapman & Hall, S. 121–130.

Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), Medienkompetenz im Informationszeitalter (S. 12-22). Bonn: ZV Service.

Aufenanger, S. (1998). Was versteht man unter Kompetenz (soziologisch-medienpädagogischer Aspekt)? Online-Forum Medienpädagogik. Verfügbar: <http://lbs.bw.schule.de/onmerz> Datum des Aufrufs [14.08.2019].

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.

Aufenanger, S. (2007). Projekt Medienkompetenz macht Schule. <https://aufenanger.de/projekte/>
Datum des Aufrufs [15.10.2020].

Baacke, D. (1973). Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

- 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. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 112-124.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen.
- Baacke, Dieter (1999): Die 0-5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel (2. Auflage).
- 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.
- Bak, P.-M. (2019): Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert. 1. Aufl. 2019. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Angewandte Psychologie Kompakt). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1621860> Datum des Aufrufs [10.02.2022].
- Bandura, A. (1995): Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. & Frühpädagogik, S. F. (2012). Bildungs- und Erziehungspläne: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (9. Auflage): Buch. Cornelsen Scriptor.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2015), Pressemitteilung Nr. 216 vom 16.06.2015. Umgang mit digitalen Medien ist ein wichtiges Bildungsziel an bayerischen Schulen. Online verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/9577/.html> Datum des Aufrufs [15.04.2018].
- Beelmann, A.; Hercher, J. (2015): Wirksamkeit und Qualitätskriterien von Prävention und Intervention. In: Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechthild Schäfer, Wilfried Schubarth und Peter Daschner (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt UTB, S. 573–578.
- Bellut, T. (Hrsg.). (2012). Jugendmedienschutz in der digitalen Generation. Fakten und Positionen aus Wissenschaft und Praxis. München: Kopaed.
- Bennett, W. L. & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. European Journal of Communication, 33(2), 85–102.
- Bitkom-Studie (2017). Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft. Online verfügbar unter <https://www.bitkom.org/Bitkom/Publikationen/Jung-und-vernetzt-Kinder-und-Jugendliche-in-der-digitalen-Gesellschaft.html> Datum des Aufrufs [20.09.2020].
- Brickenkamp, R. (1990). Die Generelle Interessen-Skala (GIS). Göttingen: Hogrefe.

Bleckmann, P. (2012). Medienmündig - Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.

Bortz, J. und Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Springer, Heidelberg.

Brauner, A. (2007). Förderung von Medienkompetenz. Formative Evaluation eines medienpädagogischen Projekts. Online verfügbar unter <https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-ACDB-A/brauner.pdf?sequence=1>
Datum des Aufrufs [20.09.2020].

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
Datum des Aufrufs [19.5.2019].

Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press, Cambridge.

Buholzer, A. (2014). Evaluation. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (utb-studie-book, Bd. 4201, 3. Aufl., S. 216–228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> Datum des Aufrufs [24.04.2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). - Gutes Aufwachsen mit Medien. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/gutes-aufwachsen-mit-medien/86410> Datum des Aufrufs [14.05.2018].

Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2017). Kompetenzen für eine digitale Souveränität. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Online verfügbar unter <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Studien/kompetenzen-fuer-eine-digitale-souveraenitaet.html> Datum des Aufrufs [24.05.2019].

Bühner, M.; Ziegler, M. (2017): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH (Studium Psychologie).

Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (PS Psychologie, 3., aktualisierte und erweiterte. Auflage). München u.a.: Pearson Studium.

Calmbach, M., Borgstedt, S. & Borchard, I. (2016). Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. *Digitale Medien und digitales Lernen*. (2016). In *Wie ticken Jugendliche 2016?* S. 171–211.

Cannon; M., Connolly, S. & Parry, R. (2020). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 322–343.

Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic books.

Chan, M. S., Jones, C. R. & Albarracin, D. (2017). Debunking: A Meta-Analysis of the Psychological Efficacy of Messages Countering Misinformation, 28(11), 64–80.

Charlton, M. (2004). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In Mangold, R., Vorderer, P. und Bente, B. (Hrsg.), Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 129–150.

Chomsky, N. (1968). Language and Mind. New York: Harper and Row.

Christmann, E. & Wilebnowski, P. (2013). Bloßgestellt im Netz. Ein Planspiel zur Prävention von Cyber-Mobbing (aj-Praxis Medien, Nr. 01, 3., unveränderte. Auflage). München: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Bayern e.V.

Clayton, K., Blair, S., Busam, J.A. et al. (2020). Real Solutions for Fake News? Measuring the Effectiveness of General Warnings and Fact-Check Tags in Reducing Belief in False Stories on Social Media. Polit Behav 42, 1073–1095.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Deci, E.-L.; Ryan, R.-M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 3. S. 223-238.

Department for Digital, Culture, Media & Sport (2021a). Online Safety – Media Literacy Strategy. Mapping Exercise and Literature Review - Phase 1 Report. April 2021. Verfügbar unter: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1010025/2021-02-25_Phase_1_final_report_2_-_ACCESSIBLE.pdf Datum des Aufrufs [14.10.2022].

Department for Digital, Culture, Media & Sport (2021b). Online Safety – Media Literacy Strategy. Mapping Exercise and Literature Review - Phase 2 Report. April 2021. Verfügbar unter: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1010027/2021-02-25_DCMS_Media_Literacy_Phase_2_Final_Report_ACCESSIBLE_v2.pdf Datum des Aufrufs [11.10.2022].

Dumitru, E. A., Ivan, L., Loos, E. (2022). A Generational Approach to Fight Fake News: In Search of Effective Media Literacy Training and Interventions. In: Gao, Q., Zhou, J. (eds) Human Aspects of IT for the Aged Population. Design, Interaction and Technology Acceptance. HCII 2022. Lecture Notes in Computer Science, vol 13330. Springer, Cham, 293–310.

Deutscher Bundestag (2010). Schriftliche Stellungnahme Enquete-Kommission. Gapski, H., S. 1-2. Online verfügbar unter: https://gruen-digital.de/wp-content/uploads/2010/11/A-Drs.-17_24_014-D-Stellungnahme-Gapski.pdf Datum des Aufrufs [25.09.2020].

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (SINUS-Institut Heidelberg, Hrsg.). (2014). DIVSI U25-Studie DIVSI U25-Studie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt, Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. Verfügbar unter <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf> Datum des Aufrufs [28.01.2018].

Donges, P. (2006): Mediengesellschaft. In: Bentele, G., Brosius, H.-B. und Jarren, O. (Hrsg.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft).

Eickelmann, B. (2017). Schulische Medienkompetenzförderung. In Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Gapski, H., Oberle, M., Staufer, W. Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 146-154.

Esser, H.: Können Befragte lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, 1986.

Festl, R. (2020). Social media literacy & adolescent social online behavior in Germany. J. Child. Media, 15, 249–271.

Fromme, J., Kommer, S., Mansel, J., Treumann, K.-P. (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. – Opladen.

Gapski, H. (2001). Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gapski, H. (2006): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf, München: kopaed (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, 3).

Gapski H. (2010). Deutscher Bundestag Enquete Kommission. Internet und digitale Gesellschaft. Ausdruckssache: 17(24)014-D. Online verfügbar unter: https://gruendigital.de/wp-content/uploads/2010/11/A-Drs.-17_24_014-D-Stellungnahme-Gapski.pdf Datum des Aufrufs [20.11.2021].

Gapski, H.; Oberle, M.; Staufer, W. (Hrsg.) (2017): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10111).

Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G. & Graf, R. (2008). Psychologie. Pearson Studium.

Gesellschaft für digitale Bildung (2019). Didaktische Modelle. Das TPACK Modell. <https://www.gfdb.de/didaktik-tpack-modell> Datum des Aufrufs [15.09.2022]

Gordon, C.S.; Rodgers, R.F.; Slater, A.E.; McLean, S.A.; Jarman, H.K.; Paxton, S.J. (2020). A cluster randomized controlled trial of the SoMe social media literacy body image and wellbeing program for adolescent boys and girls: Study protocol. Body Image, 33, 27–37.

Götzmann, A. (2007). Naive Theorien zur Politik – Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 45). S. 73 - 88.

Groeben, N. (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Lesesozialisation und Medien).

Groeben, N. (2002a). Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa Verlag. S. 11 - 22.

Groeben, N. (2002b). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa Verlag. S. 160-197.

Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In: Roland Mangold, Peter Vorderer und Gary Bente (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 27–50.

Gudjons, H. (2011): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 10., aktualisierte Aufl. Stuttgart, Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.

Hameleers, M., Powell, T. E., Van Der Meer, T. G. L. A. & Bos, L. (2020). A Picture Paints a Thousand Lies? The Effects and Mechanisms of Multimodal Disinformation and Rebuttals Disseminated via Social Media, *Political Communication*, 37(2), 281–301.

Hammer, D., Gutruf, K. (2012). Mediale Risiken und jugendschutzrechtliche Instrumentarien im Überblick. In *Jugendmedienschutz in der digitalen Generation. Fakten und Positionen aus Wissenschaft und Praxis*, Hrsg. Thomas Bellut, 29–74. München: kopaed.

Harris, J. & Hofer, M. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology and Education*, 43(3), 211-229

Heinrichs, N.; Döpfner, M. und Petermann, F. (2008). Prävention psychischer Störungen. In: Franz Petermann (Hrsg.): *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie*. 6., vollst. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 643–659.

Heinrichs, N., Lohaus, A. (2011): *Klinische Entwicklungspsychologie kompakt. Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. 1. Aufl. Weinheim.

Herzig, B., Martin, A. (2017). Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung. In *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* Gapski, H., Oberle, M., Stauer, W. Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 126–135.

Hobbs, R., Moen, M., Tang, R. & Steager, P. (2022). Measuring the implementation of media literacy instructional practices in schools: community stakeholder perspectives. Verfügbar unter: <https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Measuring%20the%20implementation%20of%20media%20literacy%20instructional%20practices%20in%20schools%20community%20stakeholder%20perspectives.pdf> Datum des Aufrufs [26.10.2022].

Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, Y. & Moen, M. (2013). Learning to Engage: How Positive Attitudes About the News, Media Literacy and Video Production Contribute to Adolescent Civic Engagement. *Educational Media International* 50 (4): 231–24

Hobmair, H.; Altenthan, S. (Hrsg.) (2009): *Kompendium der Pädagogik*. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverl.

Hoffmann, D. (2010): Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: Hoffmann, D. und Mikos, L. (Hrsg.): *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–26.

Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2010): *Digitale Jugendkulturen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Hugger, K.-U.; Sander, U.; Gross, F. von (2008) In: Hugger, K.-U.; Sander, U.; Gross, F. von (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Online-Ausg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (EBL-Schweitzer).

Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008). Handbuch Sozialisationsforschung (Beltz Handbuch) (7., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.

Hüther, G. (2012): Der Einfluss der Medien- und Computernutzung auf die Entwicklung des kindlichen und jugendlichen Gehirns. In: Möller, C. (Hrsg.): Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern. – Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–41.

Hüther, J. und Podehl, B. (2017). Geschichte der Medienpädagogik. In: Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. und Dallmann, Ch. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6. neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 117–124.

ICILS-2018-Berichtsband Deutschland (Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019). ICILS 2018. Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/schulpaedagogik/forschung/forschungsprojekte/icils-2018> Datum des Aufrufs [20.09.2020].

Insights, M., Chapman, M. (2016). Mapping of media literacy practices and actions in EU-28, European Audiovisual Observatory and Council of Europe. Verfügbar unter: <https://ketlib.lib.unipi.gr/xmlui/handle/ket/1185> Datum des Aufrufs [12.10.2022].

Jeong, S.-H., Cho, H. & Hwang, Y., (2012). “Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review.” Journal of Communication 62 (3): 454–472.

Jerusalem, M. (2007). Gesundheitspsychologische Prävention. In B. Röhrle (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche Bd. III (S. 127–149). Tübingen: dgvt.-Verlag.

Jerusalem, M.; Meixner, S. (2009): Lebenskompetenzen. In: Lohaus, A. und Domsch, H. (Hrsg.): Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl., S. 141–157.

Jörissen, B. (2011): „Medienbildung“. Begriffsverständnisse und Reichweiten. In: Moser, H., Grell, P., Niesyto, H. (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed 2011, S. 211-235.

Jörissen, B. (2014): Medialität und Subjektivierung Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts. Habilitationsschrift. Online verfügbar unter: <http://joerissen.name/wp-content/uploads/2014/07/Jo%CC%88rissen-Benjamin-2014.-Medialita%CC%88t-und-Subjektivierung-Habilitationsschrift.pdf> Datum des Aufrufs [20.09.2021].

Kammerl, R., Dertinger, A., Stephan, M. & Thumel, M. (2020). Digitale Kompetenzen und Digitale Bildung als Referenzpunkte für Kindheitskonstruktion im Mediatisierungsprozess. In: Thumel, M.; Kammerl, R.; Irion, T. (Hrsg.): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed. S. 21- 49. Online verfügbar unter https://digi-ebf.de/system/files/2020-12/thumelkammerlirion_2020_FINAL.pdf Datum des Aufrufs [15.11.2021].

Käfer, A.-K., Niederberger, M. und Ruber, C. (2020): Grundsatzfragen zur Digitalen Bildung im mittleren Kindesalter. In: Thumel, M.; Kammerl, R.; Irion, T. (Hrsg.): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed. S. 141 - 166.

Online verfügbar unter https://digi-ebf.de/system/files/2020-12/thumelkammerlirion_2020_FINAL.pdf Datum des Aufrufs [15.11.2021].

Kleinsteuber H.J. (2006) Mediensysteme im internationalen Vergleich. In: Hans-Bredow-Institut (eds) Medien von A bis Z. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-531-90261-6_100 Datum des Aufrufs [23.09.2021].

Knauer, R. (2007). Außerschulische Formen politischer Partizipation von Kindern. In: Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 45). S. 103 – 118.

Knauf, H. (2019): Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien. Bielefeld. (Bielefeld working paper; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-179992 - DOI: 10.25656/01:179 Datum des Aufrufs [20.12.2021].

Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kommission für Jugendmedienschutz (2018). Jugendschutz bei Online-Spielen.

Online verfügbar unter

https://www.kjm.online.de/fileadmin/user_upload/KJM/Ueber_uns/Positionen/Stellungnahme_KJM_2018_Online-Spiele_Lootboxen.pdf Datum des Aufrufs [25.09.2020].

Kleimann, M. (2011): Medienlotsen gesucht. Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Prävention problematischer Mediennutzungsmuster bei Schülerinnen und Schülern dritter bis fünfter Klassen im Rahmen des Berliner Längsschnitt Medien. 1. Auflage. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG (Interdisziplinäre Beiträge zur Kriminologischen Forschung, 39). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1196881> Datum des Aufrufs [20.07.2020].

Krotz, F. (1998): Kultur, Kommunikation und die Medien. In: Saxer, Ulrich (Hrsg.): Publizistik Sonderheft: „Medienkulturkommunikation“, 2, 67–85.

Krotz, F. (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medien - Kultur - Kommunikation).

Krotz, F. (2015). Medienwandel in der Perspektive der Mediatisierungsforschung: Annäherung an ein Konzept. In Theorien des Medienwandels hrsg. von Kinnebrook, S., Schwzenegger, C. und Birkner, T. 119–140. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Krotz, F. (2017a). Mediatisierung: Ein Forschungskonzept. In Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem, hrsg. Von F. Krotz, C. Despotovic und M. Kruse. 13–34. Wiesbaden: Springer VS.

Kultusminister Konferenz (2016). Strategie „Bildung in der digitalen Welt“.

Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> Datum des Aufrufs [20.08.2020].

Kultusminister Konferenz (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021).

Online

verfügbar

unter

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf Datum des Aufrufs [25.12.2021].

Kutscher N., Otto H.-U. (2010) Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen. In: Hugger K.-U. (eds) Digitale Jugendkulturen. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kübler, H., Swoboda, W. H., Schneider, N. & Landesmedienanstalten, D. (1998). Wenn die Kleinen fernsehen: Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern (Schriftenreihe der Landesmedienanstalten) (1. Aufl.). VISTAS Verlag.

Lampert, C. (2010): Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten – Impulse für die medienpädagogische Praxis und Forschung. In: Bauer, P., Hoffmann, P.-H., Mayrberger, K. (Hrsg.), Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München kopaed, S. 150 – 159.

Lauber A. (2017). Jugendmedienschutz. In: Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. und Dallmann, Ch. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6. neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 186 - 189.

Livingstone, S. (2017). Children's commercial media literacy: new evidence relevant to UK policy decisions regarding GDPR. Verfügbar unter: <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2017/01/26/childrens-commercial-media-literacy-newevidence-relevant-to-uk-policy-decisions-regarding-the-gdpr/> Datum des Aufrufs [13.10.2022].

Lohaus, A. (2011). Stress und Stressregulation im Jugendalter.: Grundlagen und Anwendungen. In Walter, U. (Hrsg.), Weissbuch 2010/11 Adoleszenz und junge Erwachsene. Heidelberg: Springer.

Loos, E., Nijenhuis, J. (2020). Consuming fake news: a matter of age? The perception of political fake news stories in Facebook ads. In: Gao, Q., Zhou, J. (eds.) HCII 2020. LNCS, vol. 12209, Springer, Cham, 69–88.

Luca, Renate; Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin: Vistas-Verl. (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 58). Online verfügbar unter http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-58.pdf Datum des Aufrufs [15.06.2019].

Mandl, H. und Kopp, B. (2007). Medienpädagogik. In: Tenorth, H.-E. und Tippelt, R. (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik), S. 496–520.

Manzel, S. (2017). Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. In Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung Gapski, H., Oberle, M., Stauer, W. Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 207–217.

Massing, P. (2007). Politische Bildung in der Grundschule – Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 45). S. 18 – 35.

Mikos, L. (1996). Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In A.v. Rhein (Hrsg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 70-83.

Mikos, L. (2006). Mediensozialisation und Identitätsmarkt Fernsehen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen

Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2. S. 56-69. Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-142907> Datum des Aufrufs [28.02.2018].

Mikos, L. (2010): Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive. In: Hoffmann, D. und Mikos, L. (Hrsg.): Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–46.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006): Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge: In: Teachers College Record, 108(6), S. 1017-1054

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2018. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart. Verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/> Datum des Aufrufs [25.03.2021].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): KIM-Studie 2020. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6- bis 13- Jähriger. Stuttgart. Verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2020/> Datum des Aufrufs [25.03.2021].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2017. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland Stuttgart. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf Datum des Aufrufs [20.04.2021].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland Stuttgart. Verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/> Datum des Aufrufs [20.04.2021].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2019. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland Stuttgart. Verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/> Datum des Aufrufs [20.04.2021].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland Stuttgart. Verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/> Datum des Aufrufs [20.04.2021].

Moser, H. (2006): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Moser, H. (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Möble, T. (2012): "Dick, dumm, abhängig, gewalttätig?". Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter; Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien. 1. Aufl. (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung).

Möble, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007). Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Problematische Mediennutzungsmuster und ihr Zusammenhang mit Schulleistungen und Aggressivität (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 33, 1. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

Mummendey, H.-D. (1995): Psychologie der Selbstdarstellung. 2. Auflage. Hogrefe, Göttingen

Müller, J. (2020). Medienbildung vor dem Hintergrund einer mediatisierten Sozialisation. In: Thumel, M.; Kammerl, R.; Irion, T. (Hrsg.): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: kopaed. S. 105 - 122. Online verfügbar unter https://digi-ebf.de/system/files/2020-12/thumelkammerlirion_2020_FINAL.pdf Datum des Aufrufs [15.11.2021].

National Literacy Trust (2019). Family News Literacy Report. London.

National Association for Media Literacy Education 2021 Verfügbar <https://namle.net/> Datum des Aufrufs [17.10.2022].

Nelson, M. R. (2016). Developing Persuasion Knowledge by Teaching Advertising Literacy in Primary School. *Journal of Advertising* 45 (2): 169–182.

Niesyto, H. (2009). Digitale Medien, Soziale Benachteiligung Und Soziale Distinktion. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* 17 (Soziokulturelle Unterschiede):1-19. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.06.23.X> Datum des Aufrufs [14.08.2020].

Nussbaum, E.M., Sinatra, G.M., & Poliquin, A. (2008). Role of epistemic beliefs and scientific argumentation in science learning. *International Journal of Science Education*, 15, 1977-1999. Retrieved from <http://www.tandfonline.com>.

Ofcom (2020). Children's Media Use and Attitudes Report 2019. London.

Ohlmeier, B. (2007). Politische Sozialisation von Kindern im Grundschulalter. In: Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 45). S. 54 – 72.

Paus-Hasebrink, I. (2017). Soziale Benachteiligung. In: Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. und Dallmann, Ch. (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 6. neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 379 –384.

Pereira, S., Moura, P. (2022). Assessing Media Literacy Competences: Reflections and Recommendations from a Quantitative Study. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. Verfügbar unter: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=jmle-preprints> Datum des Aufrufs [20.10.2022]

Pérez-Tornero, J. M., Giraldo-Luque, S., Tejedor-Calvo, S., & Portalés-Oliva, M. (2018). Proposal of indicators for the evaluation of media literacy competences in public administrations. *El Profesional de la Información*, 27(3), 521–536.

Petko, D. (2019). Medien im Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (S. 249-256). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: junior highschool students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126, 23–36.

Potter, W. J. (2011): Media literacy. – 5. Auflage. – Los Angeles: Sage.

Polanco-Levicán, K. & Salvo-Garrido, S. (2022). Understanding Social Media Literacy: A Systematic Review of the Concept and Its Competences. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(14), 8807

Pöppel, E.; Bullinger, M.; Härtel, U; Aschoff, J (Hrsg.) (1994): Medizinische Psychologie und Soziologie. Neuaufl. London: Chapman & Hall.

Pöttinger, I. (2002). Lernziel Medienkompetenz (2. Aufl.). München: kopaed Verlag.

Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> Datum des Aufrufs [10.12.2021].

Rathmayr, B. (2007). Kindheit. In: Tenorth, H.-E. und Tippelt, R. (Hrsg.): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik), S. 400–419.

Ramm, J., McGeer, C. & Howell, C. (2017). Experiences of New Teachers 2017. Examining the experiences of people entering the teaching profession. Verfügbar unter:

<https://www.nasuwt.org.uk/static/uploaded/121a2659-2753-4947-b44eb02ab9a7f4ff.pdf> Datum des Aufrufs [19.10.2022].

Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B. D. (2019). FAM. Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen [Verfahrensdokumentation aus PSYINDEX Tests-Nr. 9004322 und Fragebogen]. In: Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Testarchiv*. Trier: ZPID. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.2666> Datum des Aufrufs [18.11.2021].

Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Richter, D. (2007). Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und -schüler erwerben? In: Richter, D. (Hrsg.): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 45). S. 36 – 53.

Russ-Mohl, S. (2018). *Die informierte Gesellschaft und ihre Feinde. Warum die Digitalisierung unsere Demokratie gefährdet*, Bundeszentrale politische Bildung, Bonn.

Schäfer, T. (2010): *Deskriptive und explorative Datenanalyse*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Schiefele, H. (1978): *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswiss. Motivationslehre*. 2., durchges. Aufl. München: Ehrenwirth.

Schiefele, H., Haußer, K. & Schneider, G. (1979). Interesse als Weg und Ziel der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. S. 1-20.

Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. (S. 38-49).

- Schilder, E., & Redmond, T. (2019). Measuring media literacy inquiry in higher education: Innovation in assessment. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 95–121.
- Schreurs, L., & Vandenbosch, L. (2020). Introducing the Social Media Literacy (SMILE) model with the case of the positivity bias on social media. *J. Child. Media*, 1–18.
- Schrob, B. (2006). Medienerziehung. In: Bentele, G., Brosius, H.-B. und Jarren, O. (Hrsg.): *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft).
- Schrob, B. (2017). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. und Dallmann, Ch. (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 6. neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 134 – 140.
- Schwarzer, R. und Renner, B. (1997). Risikoeinschätzung und Optimismus. In: Schwarzer, R. (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch*. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie, S. 43–66.
- Sedlmeier, P.; Renkewitz, F. (2008): *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium (PS Psychologie).
- Sedlmeier, P.; Renkewitz, F. (2013): *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage München: Pearson (PS Psychologie).
- Sekarasih, L., Scharer, E., Olson, C., Onut, G. & Lanthorn, K. (2018). Effectiveness of a School-Based Media Literacy Curriculum in Encouraging Critical Attitudes About Advertising Content and Forms among Boys and Girls.” *Journal of Advertising* 47 (4): 362–377.
- Share, J. & McBride T. M. C. (2022). Critical media literacy for civic engagement in the United States. In: Desjardins, R. & Wiksten, S. (eds.) *Handbook of civic engagement and education*. Edward Elga Publishings, London. 162–172.
- L. S. Shulman (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*. Band 15, Nr. 4.
- Siegler, R., Eisenberg, N.; DeLoache, J., Saffran, J. (2016): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. 4. Auflage. Hrsg. v. Sabina Pauen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Six, U. und Gimmler, R. (2007). Kommunikationskompetenz, Medienkompetenz und Medienpädagogik. In: Ulrike Six, Uli Gleich und Roland Gimmler (Hrsg.): *Kommunikationspsychologie - Medienpsychologie. Lehrbuch*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Anwendung Psychologie), S. 271–295.
- Spitzer, M. (2012): *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. 1. Aufl. München: Knaur eBook.
- Stanley, S. L., & Lawson, C. (2020). The Effects of an Advertising-Based Intervention on Critical Thinking and Media Literacy in Third and Fourth Graders. *Journal of Media Literacy Education* 12 (1): 1–12.

Süss, D. (2006). Sozialisation. In: Bentele, G., Brosius, H.-B. und Jarren, O. (Hrsg.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft).

Süss, D., Lampert, C, Wijnen, Ch. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer.

Süss, D. (2013): Mediensozialisation: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Süss, D./Lampert, C./Wijnen, C. (Hrsg.): Medienpädagogik. – Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teuber, R. (2004): Microsoft Word - 04_05_Teuber_Gutachten.doc, S. 9–12. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/147_3788_Teuber_Gutachten.pdf Datum des Aufrufs [14.05.2018].

Theunert, H. (Hrsg.) (2007). Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren; [basiert auf der Tagung „Medienkinder von Geburt an“, die am 01.12.2006 vom JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in der Bayerischen Landeszentrale für Neue Medien (BLM) veranstaltet wurde; Beiträge aus Medienpädagogik, Entwicklungspsychologie, Frühpädagogik, Familiensoziologie, Jugendmedienschutz]. München: kopaed.

Theunert, H. und Eggert, S. (2017). Kindheit. In: Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. und Dallmann, Ch. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6. neu verfasste Auflage. München: Kopaed, S. 190–197.

Thomas, T.; Krotz, F. (2008): Medienkultur und Soziales Handeln: Begriffsarbeiten zur Theorieentwicklung. In: Thomas, T. (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Unter Mitarbeit von Marco Höhn. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medien - Kultur - Kommunikation), S. 17–42.

Tillmann, A.; Fleischer, S.; Hugger, K-U. (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Digitale Kultur und Kommunikation, 1). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0>.

Tully, M., Bode, L. & Vrage, E. K. (2020). Mobilizing Users: Does Exposure to Misinformation and Its Correction Affect Users' Responses to a Health Misinformation Post. *Social Media + Society* 6(4), 1–10.

Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, G. (1998): Neue Medien als Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. In: Kubicek, Herbert (Hrsg.): Lernort Multimedia (Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft; 6). Heidelberg: v. Decker, S. 130- 138.

Tulodziecki, G.; Herzig, B.; Blömeke, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele (UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, allgemeine Didaktik, Bd. 3414, 1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Unger, A. (2018): Aufwachsen im (ver-)doppelten Netz – Social Network Sites und die soziale Vernetzung in der digitalen Gesellschaft. *Zeitschrift für Berufsbildung* Nr. 173/2018, S. 6-8.

- Unger, A. (2021): Digitalisierung oder Mediatisierung? Ein analytischer Blick auf die Transformation sozialpädagogischer Arbeitsfelder. In: Wunder, M. (Hrsg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit – Transformationen, Beharrungen, Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50 - 67.
- U.S. Media Literacy Policy Report (2020). A state-by-state survey of the status of media literacy education laws for K-12 schools. Verfügbar unter: <https://medialiteracynow.org/wp-content/uploads/2020/01/U.S.-Media-Literacy-Policy-Report-2020.pdf> Datum des Aufrufs [18.10.2022].
- UNICEF-Studie Kinderhilfswer (2017). Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/studie-von-unicef-kinder-in-armen-laendern-sind-100.html> Datum des Aufrufs [13.10.2022].
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft; Waxmann Verlag (2018): Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten. 1. Auflage. Münster: Waxmann (Aktionsrat Bildung).
- Wagner, U. (2011): Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven. Teilw. zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2010.
- Wagner, W.-R. (2013): Bildungsziel Medialitätsbewusstsein. Einladung zum Perspektivwechsel in der Medienbildung. München: Kopaed.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessungen in Schulen (Beltz Pädagogik) (1. Aufl.). Beltz.
- Wijnen, Ch. W. (2008): Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA, München: kopaed.
- Wild E, Hofer M, Pekrun R. (2001): Psychologie des Lernens. In: Krapp A, Eidenmann B, eds. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU. S. 207-270.
- Wood, T., Porter, E. (2018). The Elusive Backfire Effect: Mass Attitudes' Steadfast Factual Adherence. *Polit Behav* 41, 135–163.
- Yeh, E., Swinehart, N. (2020). Social media literacy in L2 environments: Navigating anonymous user-generated content. *Comput. Assist. Lang. Learn.*, 1–23.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1:	Medienkompetenz – Synoptische Darstellung nach Gapski 2006	47
Tabelle 2.2:	Phasen der Perspektivenübernahme nach Selman 1980	55
Tabelle 2.3:	Kompetenz-Standard-Modell nach Tulodziecki et al. 2010	60
Tabelle 2.4:	Überblick über aktuelle Studien	63
Tabelle 4.1:	Zusammensetzung der Stichprobe nach der Verteilung des Alters in absoluten und relativen Häufigkeiten	118
Tabelle 4.2:	Zusammensetzung der Stichprobe nach der Schulart und dem Geschlecht in relativen und absoluten Häufigkeiten	119
Tabelle 4.3:	Zuordnung der Situationen/Fragen in die Kompetenzbereiche	123
Tabelle 4.4:	Übersicht über die interne Konsistenz in selbstentwickelten Konstrukten	128
Tabelle 4.5:	Korrelationsmatrix Messzeitpunkt 1	129
Tabelle 4.6:	Erhebungszeitraum und modulare Interventionsübersicht	132
Tabelle 4.7:	Übersicht über Niveaudifferenzierungen im Kontext der Auswertung	134
Tabelle 5.1:	Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzbereichen 1 - 5 zu t_0	141
Tabelle 5.2:	Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzbereichen 1 - 5 zu t_1	142
Tabelle 5.3:	Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzbereichen 1 - 5 zu t_2	142
Tabelle 5.4:	Unterschiede in Bezug auf den Kompetenzzuwachs in K1 – K5 von t_0 - t_2	143
Tabelle 5.5:	Deskriptive Statistiken zu den Kompetenzbereichen 1 - 5 zu t_2	147
Tabelle 5.6:	Unterschiede im schulartspezifischen Kompetenzzuwachs im t_0 – t_1 – Vergleich	148
Tabelle 5.7:	Unterschiede im geschlechtsspezifischen Kompetenzzuwachs im t_0 – t_1 - Vergleich	149
Tabelle 5.8:	Medienerfahrungsspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs im t_0 – t_1 – Vergleich – Medienaffinität	150
Tabelle 5.9:	Medienerfahrungsspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs im t_0 - t_1 - Vergleich – Mediennutzungsbewusstsein	151
Tabelle 5.10:	Medienerfahrungsspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs im t_0 - t_1 - Vergleich – mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten	153
Tabelle 5.11:	Medienerfahrungsspezifische Unterschiede im Kompetenzzuwachs zu t_2 – Medienaffinität, Mediennutzungsbewusstsein, mediennutzungsbezogenes Problemlöseverhalten	154
		231

Tabelle 5.12:	Deskriptive Daten über das Vorwissen zu Medien und Internet zu t_0	158
Tabelle 5.13:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 1	160
Tabelle 5.14:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 2	161
Tabelle 5.15:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 3	162
Tabelle 5.16:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 4	164
Tabelle 5.17:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 5	166
Tabelle 5.18:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 6	167
Tabelle 5.19:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 7	168
Tabelle 5.20:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich – Item 8	169
Tabelle 5.21:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 9	171
Tabelle 5.22:	Unterschiede im Kompetenzzuwachs durch höheres vs. geringeres Vorwissen in Bezug auf Medien und Internet im $t_0 - t_1$ – Vergleich Item 10	172
Tabelle 5.23:	Deskriptive Daten zum sicheren Umgang mit Medien und Internet aus Schülerperspektive zu t_1	175
Tabelle 5.24:	Zustimmungswerte Inhaltliche Wirkung in relativen Häufigkeiten zu t_1	175
Tabelle 5.25:	Deskriptive Daten zum sicheren Umgang mit Medien und Internet zu t_2	177
Tabelle 5.26:	Zustimmungswerte Inhaltliche Wirkung in relativen Häufigkeiten zu t_2	178
Tabelle 5.27:	Inhaltliche Wirkung – schulartspezifische Unterschiede zu t_1 und t_2	179
Tabelle 5.28:	Inhaltliche Wirkung – geschlechtsspezifische Unterschiede zu t_1 und t_2	180
Tabelle 5.29:	Inhaltliche Wirkung – medien erfahrungsspezifische Unterschiede t_1 und t_2	181
Tabelle 5.30:	Motiviertheit und Interesse in relativen Häufigkeiten zu t_1	182
Tabelle 5.31:	Deskriptive Daten zur Motiviertheit und Interesse zu t_2	184
Tabelle 5.32:	Motiviertheit und Interesse – Schulart zu t_1	185
Tabelle 5.33:	Motiviertheit und Interesse – Geschlecht t_1	186
Tabelle 5.34:	Motiviertheit und Interesse – Medien erfahrungen zu t_1	186

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1:	Wissen, Kompetenz und Bildung für digitale Souveränität Aktionsrat Bildung 2018	52
Abbildung 2.2:	Internetnutzung nach Altersgruppen (BITKOM-Studie, 2017)	64
Abbildung 2.3:	Übersicht über tägliche Onlinenutzung von 2011 – 2021 (JIM-Studie; MPFS, 2021)	65
Abbildung 2.4:	Themeninteressen 2016 (KIM-Studie, MPFS, 2016)	66
Abbildung 2.5:	Erfahrungen mit dem und Ansichten zum Internet (BITKOM-Studie, 2017)	68
Abbildung 2.6:	Smartphone als digitaler Stress oder Selbstbestimmung (JIM-Studie, MPFS, 2016)	70
Abbildung 2.7:	Risiken der Internetnutzung (DIVSI-U 25 Studie, 2014)	71
Abbildung 2.8:	Was ist das Internet (KIM-Studie, MPFS, 2020)	72
Abbildung 2.9:	Probleme im Internet (KIM-Studie MPFS, 2020)	73
Abbildung 2.10:	Elternaussagen zu Computer und Internet (KIM-Studie, MPFS, 2020)	74
Abbildung 2.11:	Tätigkeiten und genutzte Anwendungen im Internet (BITKOM-Studie, 2017)	76
Abbildung 2.12:	Nutzungsmotive soziale Medien (JIM-Studie MPFS, 2021)	76
Abbildung 2.13:	Digitale Spielformen im Vergleich (JIM-Studie MPFS 2021)	77
Abbildung 2.14:	Überdross digitaler Kommunikation (JIM-Studie, MPFS, 2021)	78
Abbildung 2.15:	Privatsphäre Einstellungen (BITKOM-Studie, 2017)	79
Abbildung 2.16:	Persönliche Daten (BITKOM-Studie, 2017)	80
Abbildung 2.17:	Im Internet hinterlegte Informationen (KIM-Studie, MPFS, 2016)	81
Abbildung 2.18:	Mobbing im Internet (JIM-Studie MPFS, 2016)	82
Abbildung 2.19:	Die Rolle der Eltern (BITKOM-Studie, 2017)	83
Abbildung 4.1:	Altersverteilung nach Geschlecht	120
Abbildung 4.2:	Konfirmatorische Faktorenanalyse zu t_0	128
Abbildung 4.3:	Explorative Faktorenanalyse zu t_0	129
		233

Abbildung 4.4:	Screeplot zur EFA zu t_0	130
Abbildung 5.1:	Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereiche 1 – 5	144
Abbildung 5.2:	Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 1	144
Abbildung 5.3:	Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 2	145
Abbildung 5.4:	Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 3	145
Abbildung 5.5:	Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 4	145
Abbildung 5.6:	Kompetenzzuwachs im Zeitverlauf – Kompetenzbereich 5	146
Abbildung 5.7:	Zustimmungswerte Vorwissen zu und über Vor- und Nachteile von Medien und Internet	156
Abbildung 5.8:	Inhaltliche Wirkung aus Schülerperspektive zu t_1	176
Abbildung 5.9:	Zustimmungswerte zur inhaltlichen Wirkung aus Schülerperspektive zu t_1	179
Abbildung 5.10:	Zustimmungswerte Motiviertheit und Interesse zu t_1	183
Abbildung 5.11:	Motiviertheit und Interesse aus Schülerperspektive zu t_1	183
Abbildung 6.1:	Übersicht über den Kompetenzzuwachs	190