

# **Masterarbeit**

im Masterstudiengang für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien

an der Freien Universität Berlin

gemäß der Prüfungsordnung vom 13.06.2018 (FU-Mitteilungen Nr. 27/2018)

Fach: Politische Bildung

## **Der domänenspezifische Beitrag des Politikunterrichts zur Förderung der Medienkompetenz - eine explorative Studie**

vorgelegt von:

Jannis Blesken

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	3
1. Einleitung .....	4
2. Medien – eine Begriffsbestimmung .....	7
3. Diskurse digitaler Medien .....	12
3.1. Filterblasen und Echokammern .....	12
3.2. Fake-News .....	17
3.3. Datenschutz und Microtargeting .....	21
4. Medienkompetenz .....	28
4.1. Konzepte und Definitionen der Medienkompetenz .....	28
4.2. Bedeutung der Medienkompetenz für Jugendliche .....	37
4.3. Bedeutung von Medienkompetenz für die Politische Bildung .....	39
5. Entwicklung eines Medienkompetenz-Modells für die Politische Bildung .....	44
6. Analyse der Medienkompetenzförderung im Politikunterricht Berliner Gymnasien .....	49
6.1. Methodik .....	49
6.2. Analyse der Berliner Rahmenlehrpläne .....	53
6.2.1. Analyse des überfachlichen Rahmenlehrplans "Teil B" .....	54
6.2.2. Analyse des Rahmenlehrplans "Teil C" für die Politische Bildung .....	60
6.2.3. Analyse des Rahmenlehrplans der gymnasialen Oberstufe für das Fach "Politik" .....	64
6.3. Umfrage zu der Medienkompetenzförderung im Politikunterricht Berliner Gymnasien .....	68
6.3.1. Umfrageergebnisse .....	68
6.3.2. Diskussion der Studienergebnisse .....	97
7. Fazit .....	101
Literaturverzeichnis .....	104

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturierung von Medienkompetenz nach Tulodziecki .....	32
Abbildung 2: Medienkompetenzmodell für die Politische Bildung Quelle: eigene Darstellung .....	45
Abbildung 3: Behandlung des Themas „Medien“ im Politikunterricht, .....	69
Abbildung 4: Behandlung des Themas „Medien“ in Grund- und Leistungskursen Politik .....	69
Abbildung 5: Schülerinnen und Schüler ohne Wunsch nach mehr Behandlung des Themas „Medien“ im Politikunterricht .....	70
Abbildung 6: Wunsch nach Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht .....	71
Abbildung 7: Mein*e Politiklehrer*in kann mir nichts über Medien beibringen .....	72
Abbildung 8: Medienkompetenz der Lehrkraft in Abhängigkeit der Behandlung des Themas "Medien" .....	72
Abbildung 9: Einschätzung der eigenen Medienkompetenz .....	73
Abbildung 10: Medienwissen-Index .....	75
Abbildung 11: Medienwissen in Abhängigkeit der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht.....	76
Abbildung 12: Medienwissen in Abhängigkeit der Behandlung des Themas "Medien" ..	76
Abbildung 13: Reflektieren der eigenen Mediennutzung .....	77
Abbildung 15: Erkennen von Fake-News .....	79
Abbildung 14: Bewertung von Internet-Informationen.....	79
Abbildung 16: Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten für Fake-News .....	80
Abbildung 17: Index - Empfundener Schwierigkeitsgrad der Medienkritik.....	81
Abbildung 18: Empfundener Schwierigkeitsgrad der Medienkritik in Abhängigkeit der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht.....	82
Abbildung 19: Erklären der Inhalte der DSGVO .....	83
Abbildung 20: Erklären der Inhalte der DSGVO in Abhängigkeit vom Medienwissen ...	83
Abbildung 22: Schülerinnen und Schüler mit Unsicherheit in Bezug auf ihre Datenspur	85
Abbildung 21: Unsicherheit über Datenspur.....	85
Abbildung 23: Analysefähigkeit der Wirkungsweise von Filterblasen / Echokammern ..	87
Abbildung 24: Analysefähigkeit der Wirkungsweise von Filterblasen / Echokammern in Abhängigkeit vom Medienwissen .....	87
Abbildung 25: Erklären des Einflusses von Medien auf Gesellschaft .....	88
Abbildung 26: Informieren über Datensicherheit/Unsicherheit über Datenspur.....	90
Abbildung 27: Informieren über Datensicherheit .....	90
Abbildung 28: Partizipation über soziale Medien.....	91
Abbildung 29: Kommunikation über soziale Medien .....	92
Abbildung 30: Informationsbeschaffung .....	92
Abbildung 31: Index Medienhandeln.....	94
Abbildung 32: Wunsch nach der Betrachtung von mehr Möglichkeiten des politischen Handelns über Medien .....	95
Abbildung 33: Politische Aktivität über soziale Medien .....	95
Abbildung 34: Politische Aktivität in Abhängigkeit des Medienhandelns .....	96
Abbildung 35: Politische Aktivität in Abhängigkeit des Kurslevels.....	96

## 1. Einleitung

*„Ich will [...] nur darauf aufmerksam machen, dass Meinungsbildung heute grundsätzlich anders erfolgt als vor 25 Jahren, dass heute Fake-Seiten, Bots und Trolle Meinungsbilder verfälschen können, dass heute sich selbst regenerierende Meinungsverstärkungen durch bestimmte Algorithmen stattfinden. Wir müssen lernen, uns damit auseinanderzusetzen.“<sup>1</sup> - Angela Merkel*

Die digitale mediale Transformation hat längst die politische Debatte und fast alle Lebensbereiche erreicht. Medien sind ein allgegenwärtiges und die gesamte Gesellschaft durchdringendes Totalphänomen geworden. Insbesondere politische Kommunikationsstrukturen haben sich im Laufe der Zeit stark verändert. Meinungs- und Willensbildung erfolgt zunehmend durch digitale Medien. Das stellt die Politik vor neue Herausforderungen, denn die alltägliche Nutzung von digitalen Medien mündet nicht notwendiger Weise in einen reflektierten und kritischen Umgang mit diesen und der vereinfachte Zugang zu digitalen Medien mündet nicht unbedingt in erhöhten Partizipationschancen. Vor diesem Hintergrund fordert Bundeskanzlerin Angela Merkel mit den Worten aus ihrer Rede zum Haushaltsgesetz vor dem Deutschen Bundestag am 23. November 2016 (s.o.) dazu auf, Medienbildung als wichtigen Bestandteil von Meinungsbildung zu verstehen und sich mit den Herausforderungen von digitalen Medien auseinanderzusetzen. Sie verweist somit auf neue Bildungsherausforderungen, denn es ist die Aufgabe der Institution Schule, Jugendliche zu selbstbestimmtem und verantwortlichem Handeln und gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen. In einer von Medien geprägten Welt bedeutet dies immer auch, Jugendlichen einen verantwortlichen Umgang mit Medien zu vermitteln.<sup>2</sup> Die Dringlichkeit und Aktualität dieser Aufgabe spiegelt auch die Shell-Jugendstudie von 2019 wider. Diese zeigt, dass obwohl die aktuelle Generation intuitiv und gleichsam kollektiv ins Digitale hineinwuchs, ihr mediales Verhalten allzu häufig gekennzeichnet ist von Datenpreisgabe, zunehmendem Kontrollverlust und mangelndem Wissen über die Wirkungsweisen von Medienphänomenen. So überprüfen z.B. lediglich ein Drittel (31%) der Befragten die

---

<sup>1</sup> Merkel, A. (2016).

<sup>2</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 11 f.

Datenschutzeinstellungen vor der Nutzung sozialer Netzwerke.<sup>3</sup> Weiterhin wurde eine große Verunsicherung und Bedenken bei den Jugendlichen festgestellt: 61 Prozent befürchten, keine Kontrolle über die Daten zu haben, die man im Netz hinterlässt. Gleichzeitig informiert sich die Mehrheit der Jugendlichen zu politischen Themen inzwischen online. Dafür nutzen 14% soziale Netzwerke und 9% YouTube. Das Fernsehen nennen als Informationsquelle zwar 23%, „aber Internet und Social Media haben den klassischen Medien im Bereich der gezielten politischen Informationssuche mittlerweile den Rang abgelassen“<sup>4</sup>.

Bereits die 1970er und 1980er Jahre wurden als „Medienzeitalter“ bezeichnet, zunächst mit Bezug auf das Fernsehen, später dann bezogen auf Computer und Internet.<sup>5</sup> Medien stellen dementsprechend seit Jahrzehnten eine bedeutende Instanz in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen dar. Allerdings entwickelt sich die Medienlandschaft und damit die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche mit Medien konfrontiert werden, stetig und teilweise rasant weiter. Damit wird auch die Medienbildung immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt.<sup>6</sup> Um den neuen Herausforderungen zu begegnen und zur politischen Teilhabe unter geänderten Bedingungen zu befähigen, sind neues Medien-Wissen, neue Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, medienkritisches Denken und medienpolitische Urteilsbildung gefragt – sprich Medienkompetenz.<sup>7</sup> Politische Mündigkeit, als Ziel der Politischen Bildung, verlangt damit auch eine Medienkompetenz. In unserer Mediengesellschaft wird diese zur Grundvoraussetzung für ein reflektives und kritisches Mitwirken. Politikunterricht spielt somit eine zentrale Rolle bei der Medienkompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler.<sup>8</sup> Doch kommt der Politikunterricht diesen Anforderungen auch nach? Die Bedeutung einer Medienkompetenz für Kinder und Jugendliche, die über eine technische Bedienkompetenz von Medien hinausgeht, ist eine noch eine junge Erkenntnis. Viele Herausforderungen, die Medien insbesondere für die Politische Bildung mitbringen, haben sich erst in jüngerer Vergangenheit herausgestellt – z.B. das Phänomen

---

<sup>3</sup> Vgl. Hurrelmann, K. et al. (2019), S. 13 f.

<sup>4</sup> Hurrelmann, K. et al. (2019), S. 13 f.

<sup>5</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S.17.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., S. 36 f.

<sup>7</sup> Vgl. Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer, W. (2017), S. 17.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., S. 17.

der Fake-News, dessen Ausmaß vielen Menschen erst mit der Präsidentschaftswahl Donald Trumps bewusst wurde. Doch gerade die Aktualität der Medienphänomene macht die Aufgabe der Medienkompetenzförderung umso bedeutender. Das führt zur Forschungsfrage dieser Arbeit: „Inwieweit leistet der Politikunterricht Berliner Gymnasien einen Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz?“.

Für die Beantwortung dieser Frage wird in einem ersten Schritt zunächst der Medienbegriff definiert und verschiedene Perspektiven auf diesen erläutert. Weiterhin werden in einem zweiten Schritt drei aktuelle Medienphänomene skizziert und die daraus folgenden Herausforderungen für die Politische Bildung erläutert und reflektiert. Im dritten Abschnitt der Forschungsarbeit wird qualitativ theoretisch eine Reflexion des Begriffs der Medienkompetenz vorgenommen. Es wird zunächst erörtert, was unter Medienkompetenz verstanden wird und warum es Inhalt von Unterricht, insbesondere Politikunterricht, sein sollte. Medienkompetenz wird hier als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe begründet. Im fünften Abschnitt der Arbeit wird ein Medienkompetenzmodell für den Politikunterricht entworfen. Anhand diesem wird im sechsten Schritt die Medienkompetenzförderung im Politikunterricht Berliner Gymnasien analysiert. Dazu werden zum einen die für die Politische Bildung bedeutenden Rahmenlehrpläne einer qualitativ strukturierten Inhaltsanalyse unterzogen. „Was ermöglicht der Rahmenlehrplan in Bezug auf die Förderung von Medienkompetenz im Politikunterricht?“ ist die Frage, die hier beantwortet wird. Zum anderen wird eine Umfrage mit Schülerinnen und Schülern Berliner Gymnasien, die im Leistungs- und Grundkurs das Fach "Politik" belegen, zum Thema "Medien und Medienkompetenz" durchgeführt. Hier soll erfasst werden, wie die Schülerinnen und Schüler die Medienkompetenzförderung im Politikunterricht wahrnehmen und wo Lücken in Bezug auf ihre Medienkompetenz sind. Ziel der Forschungsarbeit ist es, die Bedeutung von Medienkompetenz für die Politische Bildung in unserer Mediengesellschaft herauszuarbeiten und eventuelle Defizite in der aktuellen Medienkompetenzförderung des Berliner Politikunterrichts aufzudecken.

## 2. Medien – eine Begriffsbestimmung

Nachdem in der Einleitung der Medienbegriff bereits selbstverständlich genutzt wurde, soll nun genauer darauf eingegangen werden, was in der Literatur unter Medien verstanden wird und welche Auffassung des Begriffs diese Forschungsarbeit vertritt.

Das Wort "Medium" bedeutet aus dem Lateinischen übersetzt "Mitte".<sup>9</sup> Ein Medium in der zwischenmenschlichen Kommunikation ist demnach ein vermittelndes Element, welches aus Sprache, Zeichen oder Symbolen bestehen kann.<sup>10</sup> Dabei bestehen eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen und Perspektiven, was unter dem vermittelnden Element, den Medien, zu verstehen ist. Das ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass der Medien-Begriff nicht feststehend ist, sondern sich stetig an die gesellschaftlichen Entwicklungen anpasst und sich erweitert. Zunächst kann im Kontext der Medienwissenschaft aber dennoch festgehalten werden, dass Medien als „Träger und Vermittler von Signalen“<sup>11</sup> verstanden werden können.

Insgesamt lassen sich vier Perspektiven auf Medien voneinander abgrenzen:<sup>12</sup>

Die technische Perspektive versteht Medien als technische Mittel der Verbreitung von Signalen von einem Sender an einen Empfänger, ohne die Einschränkung räumlicher und zeitlicher Grenzen direkter Kommunikation.<sup>13</sup> Nach Schaumburg und Prasse werden Medien aus dieser Perspektive als Mittler definiert, die „technisch unterstützt abbildhafte oder symbolische Zeichen erzeugen und übertragen, speichern, wiedergeben oder verarbeiten“<sup>14</sup>. In diesem Zusammenhang wird häufig zwischen analogen und digitalen Medien unterschieden. Digitale Medien sind demnach Technologien, die ihre Informationen online über das Internet vermitteln.<sup>15</sup>

---

<sup>9</sup> Vgl. Redaktion des Dudens (o.J.).

<sup>10</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 17 f.

<sup>11</sup> Ebd., S. 17 f.

<sup>12</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 17 f.

<sup>13</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 17 f.

<sup>14</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 17 f.

<sup>15</sup> Vgl. Hauk, D. (2016), S. 6.

Aus wahrnehmungstheoretischer Perspektive sind Medien Sender physikalischer Reize, deren Eigenschaften zu den menschlichen Sinneswahrnehmungen in Beziehung gesetzt werden. Bei der Klassifikation von Medien interessiert also weniger die Technik als die Sinnesmodalitäten, die sie anspricht. Am gebräuchlichsten ist unter dieser Perspektive die Einteilung von Medien in visuelle Medien, auditive Medien und audiovisuelle Medien.<sup>16</sup>

Die semiotische Perspektive überträgt Grundüberlegungen aus der Sprachwissenschaft auf den Verständigungsprozess und versteht Medien als Mittel der Kommunikation. Kommunikation meint in diesem Sinne den Austausch von Informationen zwischen Sender und Empfänger. Hier werden solche Medien, die dem Menschen unmittelbar zur Verfügung stehen als personale Medien bezeichnet (z.B. Gestik). Davon lassen sich die sogenannten apersonalen Medien unterscheiden, bei denen die Informationsübermittlung von einem Träger oder einem technischen Übermittlungsgerät abhängig ist (z.B. Telefon).<sup>17</sup>

Die systemische Perspektive versteht Medien als kulturellen Rahmen.<sup>18</sup> Sie richtet ihr besonderes Augenmerk auf die gesellschaftlichen Auswirkungen und Formen der Nutzung von Medien, die Akteure, Regelungen und Institutionen einschließen.<sup>19</sup> Der systemische Medienbegriff verweist somit auf „die Verwobenheit von Medien und Gesellschaft“<sup>20</sup>. In der Pädagogik legt eine systemische Perspektive eine komplexe Betrachtung des Umgangs von Kindern und Jugendlichen mit Medien nahe: Statt einfacher Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge geht es immer um die Analyse von vielschichtigen Wechselwirkungen individueller und sozialer Prozesse, bei denen stets die gesellschaftliche Dimension von Mediennutzungen mitgedacht werden muss.<sup>21</sup>

Die Forschungsarbeit geht dabei zunächst von einem eng gefassten technischen Medienbegriff aus. Das liegt darin begründet, dass hauptsächlich technische Medien, deren Algorithmen und Kommunikations- und Informationsprozesse be-

---

<sup>16</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 20 f.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., S. 20 f.

<sup>18</sup> Vgl. Bachmair, B. (2010); Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018).

<sup>19</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 21 f.

<sup>20</sup> Ebd., S. 21 f.

<sup>21</sup> Vgl. ebd., S. 21 f.



trachtet werden. Gleichzeitig liegt der Arbeit ein systemisches Begriffsverständnis zugrunde. Vor dem Hintergrund des politikpädagogischen Fokus der Forschungsarbeit werden somit auch gesellschaftliche Entwicklungen, Regelungen und das Individuum selbst als Bestandteil von Medien und deren Wirkungen verstanden. Für beide Perspektiven und damit auch für die Forschungsarbeit sind die digitalen Medien von besonderer Bedeutung. Diese verändern die Medienwelt und die zugrunde liegenden Handlungslogiken tiefgreifend.<sup>22</sup> Dabei bedingt der technologische Fortschritt, insbesondere die Digitalisierung, dass diese Veränderungen einen dauerhaften Prozess beschreiben, der sich stetig weiterentwickelt. In der Literatur werden dennoch einige zentrale Merkmale von digitalen Medien aufgeführt, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

Ein wichtiges Merkmal von digitalen Medien ist demnach die Datifizierung.<sup>23</sup> Diese beschreibt die allumfassende und abstrakte Sammlung von personenbezogenen Datensätzen, die ein Individuum bei der Nutzung digitaler Medien im Internet hinterlässt. Dabei kann bereits das Jahr 2002 als Beginn des digitalen Zeitalters bezeichnet werden, da seitdem global mehr digitale als analoge Daten vorliegen.<sup>24</sup> Die Menge der jährlich erzeugten und kopierten digitalen Daten verdoppelt sich alle zwei Jahre.<sup>25</sup> Neben der Datifizierung sind die Entgrenzung und Zeitlosigkeit von Kommunikation weitere Merkmale digitaler Medien.<sup>26</sup> Die Entgrenzung ermöglicht eine Informationsverbreitung mit großer, potenziell globaler, Reichweite.<sup>27</sup> Zeitlosigkeit meint dabei, dass Inhalte in Echtzeit verbreitet werden, womit nicht nur eine schnelle Übermittlung von Informationen, sondern auch der direkte Austausch trotz Entfernung möglich ist.<sup>28</sup> Digitalen Medien sind dementsprechend keine räumlichen und zeitlichen Grenzen gesetzt. Informationen können innerhalb kürzester Zeit über den gesamten Globus hinweg kommuniziert werden. Ein noch jüngerer Charakteristikum digitaler Medien ist, dass Medieninhalte in Algorithmen übersetzt und mithilfe von Rechenprozessen gestaltet und

---

<sup>22</sup> Vgl. Kneuer, M. (2017), S. 43 f.

<sup>23</sup> Vgl. Gapski, H. (2017), S. 105 f.

<sup>24</sup> Vgl. Hilbert, M. / López, P. (2011), S. 60 f.

<sup>25</sup> Vgl. Gapski, H. (2017), S. 105 f.

<sup>26</sup> Vgl. Kneuer, M. (2017), S. 43 f.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., S. 43 f.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., S. 43 f.

verändert werden können.<sup>29</sup> Anders als bei analogen Medien ist es bei digitalen Medien somit auch möglich, dass diese "eigenständig" mediale Inhalte erzeugen oder verändern können. Urheber digitaler Information müssen demnach keine Menschen mehr sein; digitale Medien können Sender und Medium zugleich sein.<sup>30</sup> Das zentralste Merkmal digitaler Medien ist allerdings die Interaktivität, welche die einzelnen Nutzer\*innen zugleich zum Sender und Empfänger macht.<sup>31</sup> Digitale Medien stehen in diesem Sinne für ein Medium, das die traditionellen Massenmedien, mit einigen wenigen Sendern und vielen Empfängern, ablöst.<sup>32</sup> Hier beginnt in der Forschungsarbeit die Verknüpfung der technischen mit der systemischen Perspektive auf Medien, denn die Interaktivität digitaler Medien hat weitreichende Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse. Die politische Öffentlichkeit wird nicht mehr vom klassischen Journalismus und dem dazugehörigen Rundfunkmodell geprägt, sondern gestaltet sich durch die digitalen Medien, mit denen jedes Individuum zum Sender werden kann. Für jede\*n Nutzer\*in digitaler Medien ist es möglich tausende Empfänger zu erreichen.<sup>33</sup>

Sowohl für die technische als auch für die systemische Perspektive spielen vor allem soziale Medien, als Bestandteil der digitalen Medien, eine entscheidende Rolle. Soziale Medien beschreiben die „Vernetzung von Benutzern und deren Kommunikation und Kooperation über das Internet“<sup>34</sup>. Die wichtigsten sozialen Medien sind Internet-Plattformen, wie z.B. Facebook oder Twitter, deshalb spricht man für die Betonung des technischen Aspektes auch von Social Software.<sup>35</sup>

Im Folgenden werden drei aktuelle Debatten in Bezug auf digitale Medien und die damit einhergehenden Herausforderungen für Politik, Gesellschaft und die Politische Bildung skizziert. Alle drei Diskurse sind auf ihren Ebenen richtungsweisend für den zukünftigen Umgang mit digitalen Medien –aus technischer wie systemi-

---

<sup>29</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 17 f.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., S. 17 f.

<sup>31</sup> Vgl. Kneuer, M. (2017), S. 43 f.

<sup>32</sup> Vgl. Gapski, H. (2017), S. 105 f.

<sup>33</sup> Vgl. Busch, A. (2017), S. 53 f.

<sup>34</sup> Vgl. Bendel, O. (2021).

<sup>35</sup> Vgl. Gapski, H. (2017), S. 105 f.

scher Perspektive. Zunächst wird beleuchtet, wie Meinungsbildung in der heutigen Zeit durch die Algorithmisierung von digitalen Medien beeinflusst wird. Dazu werden die, von Eli Pariser erstmals 2012 erwähnten, medialen Phänomene der Filterblase und der Echokammer betrachtet und deren gesellschaftlichen Auswirkungen analysiert. Ein weiteres mediales Phänomen, das aktuell viel diskutiert wird und das die Forschungsarbeit dementsprechend betrachtet, ist das der Fake-News. Die Entgrenzung, Zeitlosigkeit und Interaktivität digitaler Medien ermöglichen dabei eine schnelle und weitreichende Verbreitung solcher Falschmeldungen, ohne dass dabei die wissenschaftliche Korrektheit geprüft werden kann. Gerade vor dem Hintergrund der amerikanischen Präsidentschaftswahlen 2020, die geprägt waren von Desinformation und damit einhergehenden massiven Ausschreitungen, werden Fake-News im öffentlichen Diskurs immer wieder als Antreiber von einer Fragmentierung und Polarisierung der Gesellschaft genannt. Zuletzt wird die Datifizierung digitaler Medien und die damit einhergehende Veränderung des Konstruktes der Privatsphäre diskutiert. Einen starken Anstoß zu dieser Debatte gab Shoshana Zuboff mit ihrem 2018 veröffentlichten Buch "Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus", in dem sie die Akteure und Mechanismen der Datensammlung und -nutzung skizzierte und vor gesellschaftlichen Auswirkungen warnte.

### 3. Diskurse digitaler Medien

#### 3.1. Filterblasen und Echokammern

In einer demokratischen Gesellschaft ist die Vielfalt politischer Werte, Meinungen und Überzeugungen in der Bevölkerung nicht nur empirisches Faktum, sondern auch normativer Anspruch, da sie als wichtiges Prinzip des Pluralismus und damit der Demokratie angesehen wird.<sup>36</sup> Demokratie setzt somit die freie individuelle Meinungsbildung und politische Willensbildung aller Bürgerinnen und Bürger voraus. Das strukturfunktionalistische Modell der Politik spricht in diesem Rahmen von „Interessenartikulation und Interessenaggregation, die gemeinsam die Input-Seite des politischen Prozesses bilden“<sup>37</sup>. Dieser Prozess der politischen Willens- und Meinungsbildung ist umso fruchtbarer, je breiter seine Basis ist – je mehr Individuen dementsprechend im Austausch miteinander stehen und eine Chance auf Partizipation haben.<sup>38</sup> Medien sind somit aus der politischen Meinungs- und Willensbildung längst nicht mehr wegzudenken. Sie bieten der Bevölkerung einen direkten und erleichterten Zugang zu Informationen und Partizipationsmöglichkeiten, was für die Sozialen Medien in ganz besonderem Maße gilt.<sup>39</sup>

Allerdings bringt die moderne Medienlandschaft auch Herausforderungen in Bezug auf die Meinungsbildung mit sich. Damit die Menschen von dem Zuwachs an Informationsquellen und dem vielfältigen Spektrum an Meinungen im Internet nicht überfordert werden, wird ihnen nur eine Auswahl aller theoretisch verfügbaren Informationen gezeigt. Vor allem in sozialen Netzwerken wird diese Auswahl verstärkt personalisiert und vorsortiert.<sup>40</sup> Die Kriterien für die Personalisierung umfassen vergangene Verhaltensweisen, beispielsweise auf welche Links die Person geklickt hatte, mit welchen Freunden sie über soziale Netzwerke Kontakt hatte oder aber auch die Vorlieben, Interessen und Ansichten, die dem System über diese Person bekannt sind.<sup>41</sup> Der Grundgedanke von Algorithmen zur Personalisierung von Inhalten ist zunächst ein positiver. Ohne diese Filterprozesse wäre es

---

<sup>36</sup> Vgl. Busch, A. (2017), S. 53.

<sup>37</sup> Ebd., S. 53.

<sup>38</sup> Vgl. Busch, A. (2017), S. 53 f.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., S. 54.

<sup>40</sup> Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 91 f.

<sup>41</sup> Vgl. Bakshy et al. (2015), S. 1130; Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 91 f.

Nutzer\*innen kaum möglich, die Menge an potenziellen Informationen zu überblicken.<sup>42</sup> Allerdings ist den Internet-Nutzer\*innen selten bewusst, dass ihre Inhalte nur einen Ausschnitt der möglichen Informationen abbilden und damit nicht das grundlegend sehr vielfältige Meinungsspektrum umfassen.<sup>43</sup> Jeder befindet sich in sozialen Netzwerken oder Suchmaschinen, die individuellen Meinungen und Interessen angepasst sind – der sogenannten Filterblase. So wird die Wahrscheinlichkeit minimiert, sich mit Informationen oder Meinungen auseinanderzusetzen, die eigene Ansichten infrage stellen.<sup>44</sup> Die Filterblase steht somit im Gegensatz zur demokratischen Meinungsbildung, die erfordert, dass die Bürger\*innen Perspektivwechsel betreiben und die Dinge aus verschiedenen Sichten reflektieren. „Demokratie erfordert das Vertrauen auf gemeinsame Fakten, stattdessen werden uns parallele, aber getrennte Universen angeboten“<sup>45</sup>. Da die Algorithmen, welche die Inhalte filtern, selten öffentlich zugänglich sind, ist es außerdem schwer zu erkennen, weshalb bestimmte Inhalte angezeigt werden und andere nicht.<sup>46</sup> Das führt zu Intransparenz und Undurchsichtigkeit bei der Informationsbeschaffung.

Es gibt allerdings auch Überlegungen in der Literatur, die dem widersprechen. Hier wird zum einen angeführt, dass es vor dem Hintergrund der Menge und Vielfalt der Informationen im Internet, auch trotz Personalisierung, viele Gelegenheiten gibt mit reflektierten und multiperspektivischen Informationen in Berührung zu kommen. Insbesondere wird hier auf journalistische Nachrichtenmedien hingewiesen, deren Anspruch darin besteht, die gesamte Vielfalt von Themen, Argumenten und Meinungen fachgerecht aufzubereiten.<sup>47</sup> Je mehr Nachrichtenmedien eine Person nutzt, desto schwächer wirkt dementsprechend die Filterblase. Eine weitere Überlegung setzt bei der Größe und Beschaffenheit des persönlichen Netzwerks von Nutzer\*innen an. Während Menschen normalerweise mit einer begrenzten Zahl an Personen regelmäßig in direktem und engem Kontakt stehen, ist das Netzwerk an Kontakten in sozialen Medien wesentlich größer und ober-

---

<sup>42</sup> Vgl. Lazer, D. (2015), S.1090; Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 91 f.

<sup>43</sup> Vgl. Pariser, E. (2012); Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 91 f.

<sup>44</sup> Vgl. Jacobson, S. et al. (2016), S. 877; Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 91 f.

<sup>45</sup> Pariser, E. (2011), S. 5.

<sup>46</sup> Vgl. Nagulendra, S. / Vassileva, J. (2016); Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 94.

<sup>47</sup> Vgl. Schweiger, W. (2017), S. 69 f.

flächlicher. Je größer Netzwerke dabei werden und je mehr „Weak Ties“<sup>48</sup> sie enthalten, desto unterschiedlicher sind die beteiligten Personen. Der Grad der Homophilie nimmt ab und die Wahrscheinlichkeit nimmt zu, dass Nutzer\*innen mit Inhalten in Kontakt kommen, die nicht ihren persönlichen Interessen entsprechen.<sup>49</sup>

Im Zusammenhang mit Filterblasen wird allerdings noch eine weitere Herausforderung für die politische Meinungsbildung diskutiert. Dadurch, dass die Menschen sich im Internet hauptsächlich mit Personen und Institutionen auseinandersetzen, die die gleiche Meinung wie sie vertreten, entstehen sogenannte Echokammern.<sup>50</sup> Während sich der Begriff der Filterblase auf den Zugang zu Informationen bezieht, geht es bei der Echokammer um konsonante Ansichten, durch die die eigene Position dauerhaft gestärkt und bestätigt wird. Wer die sozialen Netzwerke nutzt, „wählt aus, was er wahrnehmen will, wann und von wem er es lesen oder hören will und schließlich, mit welchem ausgewählten Kreis von sogenannten Freunden er seine Erkenntnisse teilen will. Algorithmen verstärken diesen Effekt. Schließlich entstehen die Echoräume, in denen Einzelne oder Gruppen sich im Alleinbesitz der Wahrheit wähnen, während sie – taub für die Außenwelt – ihren eigenen Überzeugungen lauschen, die von den Wänden widerhallen“ beschreibt es Joachim Gauck.<sup>51</sup> Dieser Effekt wird ausgeprägter, je extremer die politischen Einstellungen in einer Echokammer sind.<sup>52</sup> So entstehen getrennte Lager mit gemeinsamen Meinungen innerhalb und unterschiedlichen Meinungen zwischen den Lagern. Für die politische Meinungsbildung, die auf dem Austausch innerhalb der Vielfalt ruht, stellt das eine große Herausforderung dar. „Die gesellschaftliche Integration und die Chance auf gesellschaftlichen Konsens – Grundvoraussetzung für Stabilität in der Gesellschaft – scheinen dadurch gefährdet.“<sup>53</sup>

---

<sup>48</sup> Bezeichnung für Kontakte dritten Grades, zu denen keine enge persönliche Bindung besteht, z.B. Freunde von Freunden.

<sup>49</sup> Vgl. Schweiger, W. (2017), S. 69 f.

<sup>50</sup> Vgl. Flaxman, S. et al. (2016), S. 301; Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 94.

<sup>51</sup> Gauck, J. (2016).

<sup>52</sup> Vgl. Boutyline, A. / Willer, R. (2017), S. 554 f.

<sup>53</sup> Stark, B. et al. (2014), S. 38.

Vor diesem Hintergrund wird immer wieder befürchtet, dass durch Filterblasen und Echokammern das Risiko der Fragmentierung und Polarisierung der politischen Öffentlichkeit steige. In Zusammenhang mit dieser These werden insbesondere rechtspopulistische Zusammenschlüsse, wie z.B. Pegida, erwähnt, die sich über soziale Medien organisieren und innerhalb der Gesellschaft stark polarisieren.<sup>54</sup> Es konnte festgestellt werden, dass in solchen Gemeinschaften ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Nachrichten besteht, die das extreme Meinungsbild der Mitglieder\*innen unterstützen. Im Gegenzug wird Argumenten, welche die in der Echokammer vorherrschende Meinung widerlegen oder zumindest ein grundsätzliches Verständnis für andere Ansichten vermitteln würden, kein Raum gegeben – unabhängig davon, wie relevant und faktisch zuverlässig diese sind. Dieser Effekt trägt zur weiteren Meinungsverschärfung und damit Polarisierung bei.<sup>55</sup> Das gilt umso mehr, je weniger journalistische Nachrichten in der Filterblase kursieren.<sup>56</sup>

Während Echokammern und Filterblasen in der Politik als potenzieller Treiber fragmentierender gesellschaftlicher Entwicklungen intensiv diskutiert werden, wird die Evidenz der Konzepte im wissenschaftlichen Diskurs allerdings zunehmend kritisch betrachtet.<sup>57</sup> Dabei zielen die meisten Studien darauf ab, dass der Hauptgrund für eine einseitige und unreflektierte Meinungsbildung nicht in der algorithmischen, sondern in der psychologischen Filterung liegt. Dazu wird sich auf den Selective-Exposure-Ansatz berufen.<sup>58</sup> Dieser besagt, dass Menschen unbewusst bevorzugt Informationen auswählen und abspeichern, die im Einklang mit ihren bereits bestehenden Ansichten stehen.<sup>59</sup> Diese Art der Filterung bezieht sich auch auf die Meinungsbildung abseits des Internets und äußert sich beispielsweise in der Wahl der Tageszeitung.

Eine der bekanntesten Studien zu diesem Thema stammt von Bakshy et al. (2015). In Zusammenarbeit mit Facebook konnten diese eine große Menge an anonymisierten Daten auswerten. Dem Ergebnis zufolge ist die Entstehung der Filterblasen

---

<sup>54</sup> Vgl. Schweiger, W. (2017), S. 117 f.

<sup>55</sup> Vgl. Stroud, N. J. (2010), S. 15; Vgl. Tsfati, Y. et al. (2014), S. 561; Vgl. Schweiger, W. (2017), S. 117.

<sup>56</sup> Vgl. Schweiger, W. (2017), S. 117 f.

<sup>57</sup> Vgl. Rau, J. P. / Stier, S. (2019); Vgl. Barberá, P. (2015); Vgl. Stark, B. (2013).

<sup>58</sup> Vgl. Rau, J. P. / Stier, S. (2019), S. 400 f.

<sup>59</sup> Vgl. Humborg, C. / Nguyen, T. (2018), S. 25 f.

weniger durch Algorithmen bedingt als durch individuelle Entscheidungen der Nutzer\*innen, basierend auf dem Selective-Exposure-Effekt und dem Effekt der „Social Homophily“.<sup>60</sup> Dieser besagt, dass sowohl inner- als auch außerhalb des Internets, sich Individuen gerne mit Menschen umgeben, die ihnen selbst ähnlich sind. Hierdurch entsteht ein soziales Netzwerk von Menschen mit ähnlichen politischen Ansichten und Einstellungen.<sup>61</sup> Durch Plattformen wie Facebook sei die Chance sogar höher, dass Nutzer\*innen auf andere politische Meinungen stoßen.<sup>62</sup>

Dennoch existieren auch Studien, die negative Effekte durch Filterblasen und Echokammern, wie z.B. Polarisierung, nachweisen. Tewksbury & Rittenberg stellten z.B. fest, dass sich die Anhänger\*innen von Republikanern und Demokraten, die "außerhalb" einer Filterblase leben, in ihren Themeninteressen nicht weiter unterscheiden. Die Gruppe hingegen, die sich in einer ausgeprägten Filterblase bewegt, zeigt dafür deutliche Unterschiede in den Interessen, abhängig von der Parteizugehörigkeit.<sup>63</sup> Dies wird als Zeichen für die Fragmentierung aufgrund von Filterblasen gesehen. Weiterhin konnte bestätigt werden, dass Menschen, die ihre Informationen aus einer ausgeprägten Filterblase beziehen (nicht von klassischen Nachrichtenmedien) am politisch stärksten polarisieren.<sup>64</sup> Die Studie belegt damit, dass Filterblasen in politischen Lagern zur Polarisierung und Fragmentierung politischer Interessen führen können.<sup>65</sup>

Insgesamt existiert derzeit kein vollständiger und einheitlicher Forschungsstand zu den Prozessen in Filterblasen und Echokammern. Zudem lassen sich die Forschungsergebnisse schwer Generalisieren, da sie einen starken Fokus auf den US-amerikanischen Kontext haben.<sup>66</sup> Dennoch ist erwiesen, dass Filterblasen und Echokammern einen starken Einfluss auf die Meinungsbildung haben. Darüber, ob dieser Einfluss auf die Algorithmen der digitalen Medien oder die psychologische Veranlagung des Menschen zurückzuführen ist, ist sich die Literatur noch uneinig. Allerdings sprechen beispielhafte Entwicklungen (z.B. Pegida) und ver-

---

<sup>60</sup> Vgl. Bakshy et al. (2015), S. 1130.

<sup>61</sup> Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 91 f.

<sup>62</sup> Vgl. Humborg, C. / Nguyen, T. (2018), S. 25 f.

<sup>63</sup> Vgl. Tewksbury, D. / Rittenberg, J. (2012), S. 136 f.

<sup>64</sup> Vgl. ebd., S. 13 f.

<sup>65</sup> Vgl. Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020), S. 113 f.

<sup>66</sup> Vgl. Rau, J. P. / Stier, S. (2019), S. 400.



einzelte empirische Befunde dafür, dass Filterblasen und Echokammern in sozialen Medien eine Polarisierung und Fragmentierung der Gesellschaft insgesamt verstärken. Gerade vor dem Hintergrund des Erstarkens der Rechtspopulisten in vielen demokratischen Ländern, wird die Meinungsbildung über digitale Medien in Zukunft noch eine zentrale Diskussion sein.

### **3.2. Fake-News**

Im Zusammenhang mit Meinungsbildung über digitale, insbesondere soziale, Medien spielen auch Fake-News eine wichtige Rolle. Die Dringlichkeit der Thematik wird in dem am meisten verbreiteten social-media-Post über Angela Merkel<sup>67</sup> widergespiegelt; eine Falschnachricht. „Angela Merkel: Deutsche müssen Gewalt der Ausländer akzeptieren“ lautete der Titel eines Facebook-Videos von gloria.tv im Jahr 2015, das bis 2017 273.000 Interaktionen hervorrief (z.B. Shares, Likes, Kommentare).<sup>68</sup>

Allerdings können Fake-News ganz unterschiedliche Formen annehmen. So lassen sieben verschiedene Arten von Fake News unterscheiden: Bei „Misleading Content“ werden wahre Informationen falsch ausgelegt und Leser irreführt. „Imposter Content“ beschreibt Informationen, die als etwas ausgegeben werden, das sie nicht sind. „Fabricated Content“ sind frei erfundene Inhalte. Bei „False Connection“ werden Inhalte in eine falsche Beziehung gesetzt. Dabei passen z. B. Überschriften oder Bilder nicht zum Inhalt eines Artikels. „False Context“ setzt wahre Informationen in einen falschen Kontext. Zu „Manipulated Content“ zählen Inhalte (insbesondere Bilder), die so manipuliert werden, dass sie eine andere Bedeutung bekommen. Und auch Satire zählt als eine Art von Fake-News.<sup>69</sup> Insgesamt lassen sich dabei drei Kerncharakteristika von Fake-News definieren: Erstens wird die Fake-News in der Form eines journalistischen Beitrags präsentiert. Zweitens herrscht eine Differenz zwischen der Aussage oder Darstellung und den Fakten (in Form der sieben Arten von Fake-News). Drittens wurde die Nachricht

---

<sup>67</sup> Stand 2017

<sup>68</sup> Vgl. Appel, M. / Doser, N. (2020), S. 9; Vgl. Wardle, C. (2017).

<sup>69</sup> Vgl. Ebd.

bewusst erfunden oder verfälscht, um politische oder kommerzielle Ziele zu erreichen.<sup>70</sup>

Das Phänomen der Falschnachricht ist allerdings nicht nur ein modernes Phänomen digitaler Medien. So druckte die New York Sun bereits 1835 eine Artikelreihe über die Entdeckung von Leben auf dem Mond. Die Auflage der Zeitung schnellte in die Höhe, ehe die Falschmeldung von unabhängigen Journalist\*innen richtiggestellt werden konnte.<sup>71</sup> Dennoch stellt das Phänomen der Falschnachricht in der heutigen Zeit eine besondere Herausforderung dar.<sup>72</sup> Im Zuge der Digitalisierung und dem Einzug von sozialen Medien ist es für alle Individuen möglich geworden Informationen zu veröffentlichen und an eine große Menge an Menschen zu verbreiten. Nachrichtenorganisationen haben dabei ihre Funktion als Kontrollmedium verloren. Zudem können sich diese Informationen rasend schnell und umfassend verbreiten.<sup>73</sup>

Vor dem Hintergrund des Selective-Exposure-Effekts stellt das zwangsläufig eine Gefahr für die Meinungsbildung dar. Wenn der Mensch dazu neigt, bevorzugt die Informationen wahrzunehmen, die seine eigenen Überzeugungen bestätigen und Inhalte im Internet ohne Kontrolle verbreitet werden können, kann das zu einer Meinungsbildung führen, die auf Fake-News basiert. So verbreitete sich z.B. während des amerikanischen Wahlkampfs 2016 eine Falschnachricht, laut welcher Hillary Clinton einen Pädophilen-Ring in einer Pizzeria in Washington leiten würde. Infolgedessen kam es zu Ausschreitungen, in denen ein Mann das besagte Restaurant stürmte und mit einem Gewehr in die Gasträume schoss.<sup>74</sup> Das Beispiel veranschaulicht das negative Wirkpotenzial, das von Fake-News ausgeht. Zum einen stehen sie in einem grundsätzlichen Widerspruch zu den öffentlich-diskursethischen Grundwerten, auf denen der demokratische Austausch beruht. Damit untergraben sie den Glauben an Berichterstattung und schüren Verunsicherung in der Bevölkerung in Hinsicht auf die Meinungsbildung.<sup>75</sup> Zum anderen lassen sich Negativeffekte in Hinsicht auf die desinformative bzw. propagandisti-

---

<sup>70</sup> Vgl. Appel, M. / Doser, N. (2020), S. 9 f.

<sup>71</sup> Vgl. Appel, M. / Doser, N. (2020), S. 9 f.

<sup>72</sup> Vgl. Lewandowsky, S. et al. (2012), S. 115; Vgl. Appel, M. / Doser, N. (2020), S. 9 f.

<sup>73</sup> Vgl. Appel, M. / Doser, N. (2020), S. 9 f.

<sup>74</sup> Vgl. Quattrociocchi, W. (2018), S. 143 f.

<sup>75</sup> Vgl. Zywiets, B. (2018), S. 98 f.

sche Beeinflussung der Meinung feststellen, aktuell insbesondere in Form populistischer Aufstachelungen und extremistischer Anfeindungen.<sup>76</sup> Somit werden Fake-News, ebenso wie Filterblasen und Echokammern, immer wieder in den Zusammenhang mit der Polarisierung und Fragmentierung der Gesellschaft in Verbindung gebracht. Gerade vor dem Hintergrund der amerikanischen Präsidentschaftswahl 2020, die geprägt war von Fake-News und massiven Ausschreitungen lässt sich dieses gesellschaftliche Phänomen erkennen. Die Ausschreitungen endeten u.a. mit dem gewalttätigen Eindringen von tausenden Menschen in das Capitol. Alexandria Ocasio Cortez, Abgeordnete der Demokraten, schrieb dazu: „The sad thing about disinformation is that once the truth comes out, the damage already has been done. People have already been misled, radicalized and believe lies to a point where their hatred has brewed to violence. That is what led to the 6th<sup>77</sup>, and it is what happening right now.“<sup>78</sup> Allerdings ist hierbei zu reflektieren, ob Fake-News weniger Ursache als Resultat der individuellen Ansichten sind. Werden sie aufgrund bereits bestehender Meinungen entwickelt, angenommen und verbreitet oder tragen sie zur Bildung von Meinungen bei? Sicher bleibt dabei, dass sie auf die Nutzer der Sozialen Medien und die Gemeinschaft, in der sie verbreitet werden, zurückwirken können

Im wissenschaftlichen Diskurs ist das negative Wirkpotential von Fake-News evidenzbasiert und von mehreren Studien bestätigt. Eine aktuelle Studie, die den Zusammenhang von Fake-News und der Meinung über das Covid-19-Virus untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass die Nutzung sozialer Medien im direkten Zusammenhang steht mit dem Glauben von Fehlinformationen im Zusammenhang mit Covid-19, geringerem Wissen über die Behandlung der Krankheit und größeren Vorurteilen gegenüber asiatischen Menschen.<sup>79</sup> Die Resultate stehen im Einklang mit weiteren Studien, die nachwiesen, dass Menschen, die vermehrt Soziale Medien konsumieren, eher dazu neigen, Fake-News zu glauben und rassistischen Vorurteilen zuzustimmen, als diejenigen, die nicht regelmäßig diese Medi-

---

<sup>76</sup> Vgl. Zywietz, B. (2018), S. 98 f.

<sup>77</sup> 6.01.2020, Tag an dem die Menschen in das Capitol eindringen.

<sup>78</sup> Ocasio-Cortez, A. (2021).

<sup>79</sup> Vgl. Dhanani, L. / Franz, B. (2020), S. 5.

en nutzen.<sup>80</sup> Die Wissenschaftler\*innen erklären jedoch, dass nicht mit Sicherheit bewiesen werden kann, dass ein Kausalzusammenhang vorliegt.<sup>81</sup>

Auch das Ausmaß der Verbreitung von Fake-News auf sozialen Medien ist wissenschaftlich bestätigt. In einer Analyse von 1,2 Millionen italienischer Facebook-Nutzer\*innen, folgen dreimal so viele Studienteilnehmer\*innen Verschwörungsinhalten wie wissenschaftlichen Informationsquellen.<sup>82</sup> Auswertungen aus Oxford zeigen, dass mit Fake-News auf Facebook in England viermal und in Deutschland sechsmal öfter interagiert wird als mit journalistischen Quellen!<sup>83</sup> Zudem sind die beiden Gemeinschaften stark polarisiert. Unter den Nutzer\*innen mit wissenschaftlichen Quellen kommentieren 9,71 Prozent Fake-News; in der Gegenrichtung sind es 0,92 Prozent.<sup>84</sup> „Die Nutzer versammeln sich um spezifische Narrative und verlassen ihre angestammte Echokammer nur selten“<sup>85</sup> kommt die Studie zum Schluss. Echokammern sind in Bezug auf Fake-News demnach besonders problematisch, da Falschnachrichten positiver und zutreffender erscheinen, je häufiger man ihnen begegnet (Mere-Exposure-Effekt). „Durch die bloße Wiederholung scheinen Gerüchte an Kraft zu gewinnen.“<sup>86</sup>

Allerdings ist die Gesamtheit der Nutzer\*innen, die Fake-News auf sozialen Netzwerken teilen, dennoch eher gering. In einer Untersuchung von 3.500 Menschen und deren Verhalten auf Facebook kamen Wissenschaftler\*innen zu dem Ergebnis, dass nur 8,5 Prozent der Studienteilnehmer\*innen Meldungen teilten, die als Fake-News eingestuft wurden.<sup>87</sup> Dabei haben vor allem junge Menschen selten Schwierigkeiten Fake-News zu erkennen. Während elf Prozent der über 65 Jahre alten Nutzer\*innen Fake-News teilten, taten dies nur drei Prozent der Nutzer\*innen zwischen 18 und 29 Jahren.<sup>88</sup> Dennoch fühlt sich laut einer Studie von

---

<sup>80</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>81</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>82</sup> Vgl. Quattrociocchi, W. (2018), S: 149 f.

<sup>83</sup> Vgl. Marchal, N. et al. (2019), S. 4.

<sup>84</sup> Vgl. Quattrociocchi, W. (2018), S. 155 f.

<sup>85</sup> Ebd., S. 155 f.

<sup>86</sup> Zywiets, B. (2018), S. 111 f.

<sup>87</sup> Vgl. Guess, A. / Nagler, J. / Tucker, J. (2019), S. 2.

<sup>88</sup> Vgl. ebd., S. 2.

Infratest dimap ein Drittel der jungen Menschen unsicher darin, Fake-News zu erkennen.<sup>89</sup>

Insgesamt ist das negative Wirkpotenzial von Fake-News unbestritten. Dabei sind insbesondere die Polarisierung und Fragmentierung eines gesellschaftlichen Diskurses durch Desinformation und die damit einhergehende Beeinflussung der Meinungsbildung Herausforderungen. Dies liegt u.a. daran, dass soziale Medien die einfache und umfassende Verbreitung von Informationen ermöglichen und gleichzeitig über minimale Standards verfügen, um die Glaubwürdigkeit solcher Informationen zu bewerten. Auch wenn es Jugendlichen insgesamt leichter fällt Fake-News als solche zu identifizieren, werden sie dennoch immer mehr mit solchen konfrontiert. Insbesondere eine reflektierte und kritische Meinungsbildung ist dadurch bedroht.

### **3.3. Datenschutz und Microtargeting**

Ein weiterer Diskurs, welchem vor dem Hintergrund der Digitalisierung eine immer größere Bedeutung zukommt, dreht sich um die Privatsphäre. Seit Jahren ist es im Zusammenhang mit sozialen Medien ein vieldiskutiertes Thema, nicht zuletzt aufgrund der häufigen Datenskandale, die den immer umfassenderen Grad der Sammlung, Auswertung und Kommerzialisierung von Daten verdeutlichen. Das wohl bekannteste Beispiel hierfür ist die sogenannte NSA-Affäre, in welcher der ehemalige CIA-Mitarbeiter Edward Snowden 2013 umfangreiche Geheimdokumente veröffentlichte, die belegen, dass die NSA und weitere Geheimdienste die weltweite digitale Kommunikation im großen Ausmaß überwachen. Es verdeutlicht, wie die Digitalisierung die Grenze zwischen Öffentlichem und Privatem verwischen lässt; im digitalen Raum werden unweigerlich Informationen hinterlassen, die Rückschlüsse auf die Aktivitäten, bzw. das "Private" der Menschen zulassen.<sup>90</sup> Die zentrale Annahme im Diskurs ist dabei, dass in einer Gesellschaft, in der digital alles zugänglich und sichtbar ist, das Individuum nicht mehr autonom über seine personenbezogenen Daten verfügen kann.<sup>91</sup> Die klassische liberale Theorie der Privatsphäre als negatives Freiheitsrecht, in der jedes Individuum ei-

---

<sup>89</sup> Vgl. Tagesschau (2020).

<sup>90</sup> Vgl. Hotter, M. (2011), S. 68 f.

<sup>91</sup> Vgl. Hagendorff, T. (2019), S. 91 f.

nen Freiheitsraum hat, auf den gesellschaftliche Institutionen keinen Zugriff haben und in dem es unsichtbar agieren kann, verliert damit ihre Gültigkeit.<sup>92</sup> Auch unter Jugendlichen ist die Debatte aktuell und bedeutsam. Laut der Shell-Jugend-Studie 2019 fürchten 61% der Jugendlichen keine Kontrolle über die Daten zu haben, die sie im Netz hinterlassen.<sup>93</sup>

Vor diesem Hintergrund stellt sich zuvorderst die Frage danach, wie mit den personenbezogenen Daten in Zeiten der Digitalisierung umzugehen ist. Die Beantwortung dieser Frage ist eine „gesamtgesellschaftliche Richtungsentscheidung, die sich mit ebenso grundsätzlichen wie vielschichtigen Themen wie der Abgrenzung von Privatem und Öffentlichem, mit der Gewichtung von Werten und Normen oder dem Verhältnis von Ökonomie und dem Primat der Politik befasst“<sup>94</sup>. Sie umfasst Herausforderungen wie Überwachung, Missbrauch, soziale Abhängigkeit und Diskriminierung, aber auch Chancen auf ein „besseres Leben, das mit Hilfe von Big Data und künstlicher Intelligenz in der Medizin, im Verkehr und im Wohnbereich gesünder, sicherer, komfortabler und ressourcenschonender“<sup>95</sup> zu werden verspricht. Eine richtungsweisende Antwort für den Umgang mit personenbezogenen Daten muss dabei insbesondere von der Politik gegeben werden; im Moment liegt diese im Datenschutz, der die Privatsphäre künstlich wieder herstellen soll. Er soll garantieren, dass die Internet-Unternehmen die Daten nicht ohne wissentliche und willentliche Mitwirkung des Rechtssubjektes nutzen können. Die Privatsphäre ist vor diesem Hintergrund zwar modifizierbar für die Unternehmen, allerdings nur im Rahmen den der Datenschutz vorgibt – die Kontrolle verliert das Individuum dennoch.<sup>96</sup> Denn wer am heutigen gesellschaftlichen Leben teilnehmen will, muss sich gewisser digitaler Medien bedienen und einwilligen seine Informationen auf Servern von IT-Anbietern zurücklassen.<sup>97</sup> Das bedeutet auf individueller Ebene einen Kontrollverlust im Form von verlorener Privatsphäre und verlorener Autonomie. Auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet es den sozialen Zwang auf seine Privatsphäre zu verzichten. Heiko Maas, ehemaliger

---

<sup>92</sup> Vgl. Hotter, M. (2011), S. 145 f.

<sup>93</sup> Vgl. Hurrelmann, K. et al. (2019), S. 13 f.

<sup>94</sup> Knorre, S. / Müller-Peters, H. / Wagner, F. (2020), S. 2.

<sup>95</sup> Ebd., S. 2.

<sup>96</sup> Vgl. Hotter, M. (2011), S. 145 f.

<sup>97</sup> Vgl. ebd., S. 68 f.

Bundesminister der Justiz und für Verbraucherschutz, sagt dazu: „Zurzeit ist die Einwilligung oft bloß ein Alibi, Selbstbestimmung wird nur simuliert. Den Klauseln der Internetgiganten stimmen viele zu, ohne sie sich auch nur anzusehen. Zum Lesen der seitenlangen Erklärungen hat heute ohnehin fast niemand Zeit. Und am Ende heißt es Alles-oder-nichts, am Ende steht pauschale Zustimmung oder totale Ablehnung.“<sup>98</sup> Die Shell-Jugendstudie bestätigt die Vermutung von Maas: lediglich 31% der Jugendlichen überprüfen die Datenschutzeinstellungen, bevor sie diesen zustimmen.<sup>99</sup>

Hier nimmt die DSGVO, als rechtlicher und politischer Handlungsrahmen in der EU eine zentrale Rolle ein. Diese soll die verschwimmende Grenze zwischen Privatem und Öffentlichem wiederherstellen und aktuelle Probleme des Datenschutzes lösen. So schafft die DSGVO für Unternehmen und Individuen ein rechtlich bindendes Regelwerk, das einheitlich für die gesamte EU wirksam ist. Die DSGVO sorgt somit für gleiche Bedingungen im europäischen Wettbewerb, auch für Unternehmen, die ihren Sitz nicht in der EU haben. Zudem ermöglicht die DSGVO verstärkte Durchsetzungsbefugnisse für die Datenschutzbehörden. Seit dem Inkrafttreten der Verordnung nutzen die Datenschutzbehörden verschiedenste, in der DSGVO vorgesehene Abhilfebefugnisse, wie z. B. die Verhängung von hohen Bußgeldern, Verwarnungen und Verweise oder ein Verbot der Verarbeitung von Datenströmen.<sup>100</sup> Abschließend ist die DSGVO als gesellschaftlicher Wertekatalog von Bedeutung. Die DSGVO zeigt dem Individuum auf, dass es Rechte wie z. B. das Recht auf Zugang zu den eigenen personenbezogenen Daten oder das Recht auf die Berichtigung oder Löschung dieser Daten, besitzt.<sup>101</sup> Die Bürgerinnen und Bürger sind so autarker, kennen ihre Rechte und entwickeln ein Unrechtsbewusstsein.<sup>102</sup>

Dennoch ist Datenschutz in der Realität häufig weiterhin mangelhaft. Immer wieder verdeutlichen Beispiele, wie die Autonomie und individuelle Freiheit des Einzelnen durch mangelnden Datenschutz in Gefahr geraten kann. So deckten der

---

<sup>98</sup> Maas, H. (2015), S. 579.

<sup>99</sup> Vgl. Hurrelmann, K. et al. (2019), S. 13 f.

<sup>100</sup> Vgl. ebd.

<sup>101</sup> Vgl. Europäische Kommission (2020).

<sup>102</sup> Vgl. Hotter, M. (2011), S. 200 f.

"Observer" und die "New York Times" auf, dass Donald Trump im US-Wahlkampf detaillierte Persönlichkeitsprofile nutzte, die die englische Analysefirma Cambridge Analytica aus unrechtmäßig erlangten persönlichen Daten von über 80-Millionen Facebook-Nutzern erstellte. Die Profile wurden genutzt, um potenzielle Wähler\*innen mit zielgerichteten Botschaften zu manipulieren.<sup>103</sup> Hier wird das Microtargeting zum zentralen Thema der Debatte. Microtargeting bezeichnet eine Methode politischer Akteure, um das Verhalten von Wähler\*innen anhand derer Online-Aktivitäten zu analysieren und die Ergebnisse zur gezielten Einflussnahme zu nutzen. Dafür werden die Präferenzen und Verhaltensweisen benutzt, die aus Datensätzen der jeweiligen Individuen abgeleitet werden können.<sup>104</sup> Relevante Daten für das politische Microtargeting umfassen sowohl die Namen und Adressen von Wähler\*innen sowie deren zurückliegende Wahlentscheidungen als auch abstraktere Parameter, wie bspw. persönliche Meinungsäußerungen über politische und unpolitische Themen, soziale Interaktionen und kulturelle Interessen oder soziodemografische Faktoren.<sup>105</sup> Diese aggregierten Informationen werden mithilfe von geeigneten Algorithmen strukturiert: Dabei geht es entweder darum, Vorhersagen über bestimmte Variablen, wie z. B. die Wahlentscheidung, zu treffen oder aber eine Ordnung in Form von Gruppen und Clustern in die Daten zu bringen. Das heißt, die verwendeten Algorithmen sortieren die vorliegenden Informationen und bilden Untergruppen von Wähler\*innen mit gemeinsamen Charakteristiken und Eigenschaften. Auf Grundlage dieser, "algorithmischen Sortierung" wird es möglich, Wahlwerbung individuell auf die Wähler\*innen der unterschiedlichen Subgruppen abzustimmen oder diversifizierte Wahlkampfstrategien zu entwickeln.<sup>106</sup>

In der Literatur werden dabei vor allem drei Herausforderungen diskutiert, die von Microtargeting ausgehen.

Erstens bedroht Microtargeting die Privatsphäre. Online-politisches Microtargeting umfasst das Sammeln und Kombinieren persönlicher Daten über Menschen in großem Umfang, um auf Sensitivitäten und politische Präferenzen zu schließen.

---

<sup>103</sup> Vgl. The New York Times (2018); The Guardian (2018).

<sup>104</sup> Vgl. Papakryiakopoulos, O. et al. (2017), S. 327 f.

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S. 327 f.

<sup>106</sup> Vgl. ebd., S. 327 f.



Diese Datenerfassung gefährdet die Privatsphäre.<sup>107</sup> Hierbei nimmt der Datenschutz eine zentrale Rolle ein, der in der EU wesentlich strenger ist als in den USA. So dürfen z.B. keine verschiedenen Datenquellen miteinander kombiniert werden. Dennoch liegen gerade im Bereich der sozialen Netzwerke sehr viele Daten vor, die auch unter Berücksichtigung der europäischen Datenschutzlage für Microtargeting verwendet werden können.<sup>108</sup> Auch die DSGVO ist in dieser Hinsicht noch nicht eindeutig und durchsetzungsfähig. So kommt Heiko Maas zu dem Schluss: „An einigen Punkten bin ich mit dem Ergebnis noch nicht zufrieden. Das gilt etwa für die Profilbildung. Hier hätte ich mir mehr Mut gewünscht, das Recht auf den Stand der technischen Möglichkeiten zu bringen. In Zeiten von Big Data brauchen wir klare Grenzen. Mit immer mehr Daten können sich große Unternehmen auch ein immer genaueres Bild von jedem Einzelnen von uns machen. Deswegen wären konkrete Regelungen so wichtig, wann Profile zulässig sind und wann nicht.“<sup>109</sup>

Abgesehen von der Bedrohung der Privatsphäre geht vom Microtargeting die Gefahr der Manipulation aus.<sup>110</sup> Gorton warnt davor, dass Microtargeting „Bürger zu Manipulationsobjekten macht“<sup>111</sup> und die Öffentlichkeit untergräbt, „indem es die öffentlichen Überlegungen vereitelt, die politische Polarisierung verschärft und die Verbreitung von Fehlinformationen erleichtert“<sup>112</sup>. Dabei muss zunächst festgehalten werden, dass die Versendung personalisierter Nachrichten oder Informationen, wie es in der Regel beim Microtargeting passiert, nicht direkt zu einer Beeinflussung der Wähler\*innen führt, da diese frei in der Entscheidung sind, wen sie letztendlich wählen.<sup>113</sup> Zunächst wird hier von einem „instant influence“ gesprochen: „dem Versuch, durch einen bestimmten Reiz die Person zu einer gewünschten Reaktion zu veranlassen“<sup>114</sup>. Dieser Effekt wird allerdings verstärkt, je häufiger das Individuum mit dem Reiz in Kontakt gebracht wird, ähnlich wie bei

---

<sup>107</sup> Vgl. Borgesius, F. et al. (2018), S. 83 f.

<sup>108</sup> Vgl. Papakyriakopoulos, O. et al. (2017), S. 330 f.

<sup>109</sup> Maas, H. (2015), S. 579.

<sup>110</sup> Vgl. Borgesius, F. et al. (2018), S. 83 f.

<sup>111</sup> Gorton, W. (2016), S. 62.

<sup>112</sup> Ebd., S. 62.

<sup>113</sup> Vgl. Papakyriakopoulos, O. et al. (2017), S. 330 f.

<sup>114</sup> Ebd., S. 334.

der Wirkung von Fake-News.<sup>115</sup> „Eine systematische und dauerhafte Anwendung von politischem Microtargeting könnte somit zu einem Zustand führen, der sich mit „progression from thought to action artificially“ beschreiben lässt.“<sup>116</sup> Das ist besonders problematisch, wenn dies in Form von "Dark Posts" geschieht, die nicht öffentlich einsehbar sind, sondern nur von der Zielgruppe gesehen werden. Dann können weder die politische Konkurrenz noch Journalist\*innen oder eine kritische Öffentlichkeit die Aussagen in Frage stellen oder den Wahrheitsgehalt prüfen.<sup>117</sup> Darüber hinaus führt es zu einem Mangel an Transparenz über die Versprechen der Partei, indem verschiedenen Gruppen gegenteiliges versprochen werden kann oder die Wähler\*innen nur einen Teil der Ansichten einer Partei kennen.<sup>118</sup> Ein Beispiel für die Manipulationsgefahr, die von Microtargeting ausgeht, lieferte Cambridge Analytica 2016. Das Unternehmen legte mehrere Webseiten an, die nicht als Teil der Wahlkampf-Kampagne Donald Trumps erkennbar waren, allerdings genutzt wurden, um Wähler\*innen gezielt mit vermeintlich unabhängigen Informationen zu versorgen, für die sie, laut ihrem Profil, besonders ansprechbar waren.<sup>119</sup> Dementsprechend ist die Fähigkeit Nachrichten in neutrale oder manipulative Inhalte zu unterscheiden unerlässlich für eine selbstständige Meinungsbildung und die damit zusammenhängende individuelle Wahlentscheidung.<sup>120</sup>

Eine dritte Bedrohung für die Bürger\*innen besteht darin, dass politische Parteien durch die Nutzung von Microtargeting bestimmte Wählergruppen vergessen könnten.<sup>121</sup> Wenn die Ausrichtung eines Wahlkampfes in hohem Maße oder ausschließlich auf der Auswertung von großen Datenmengen beruht, führt dies oftmals zum Perceived-Voter-Phänomen: „Alle Entscheidungen, die während einer Kampagne getroffen werden, beruhen auf Annahmen über die Wählerschaft, die von Algorithmen berechnet worden sind. Allerdings handelt es sich bei diesen Prognosen nicht um exakte Vorhersagen.“<sup>122</sup> Es besteht die Gefahr, dass sich die Politik auf die Gruppe konzentriert, die die meisten oder die "richtigen" Daten

---

<sup>115</sup> Vgl. ebd., S. 334 f.

<sup>116</sup> Ebd., S. 334.

<sup>117</sup> Vgl. Dachwitz, I. / Rudl, T. / Rebiger, S. (2018).

<sup>118</sup> Vgl. Borgesius, F. et al. (2018), S. 83 f.

<sup>119</sup> Vgl. Dachwitz, I. / Rudl, T. / Rebiger, S. (2018).

<sup>120</sup> Vgl. Papakyriakopoulos, O. et al. (2017), S. 332 f.

<sup>121</sup> Vgl. Borgesius, F. et al. (2018), S. 83 f.

<sup>122</sup> Papakyriakopoulos, O. et al. (2017), S. 334.

hinterlässt, auch wenn das nicht repräsentativ ist.<sup>123</sup> Es könnte dazu führen, dass die Politik in ihrem Wahlkampf oder ihrer Ausrichtung Bürger\*innen ignoriert, die kein Interesse an Politik haben, die nicht notwendig sind, um einen bestimmten lokalen Wahlkreis zu gewinnen, die wahrscheinlich nicht für eine bestimmte Partei mobilisiert werden, oder über die nicht genügend Daten vorliegen.<sup>124</sup> Damit würde der Repräsentativität, einem zentralem Kriterium von Demokratien, widersprochen werden.

Allerdings hat Microtargeting in Hinblick auf Filterblasen und Echokammern auch Vorteile.<sup>125</sup> So könnte Microtargeting eine Möglichkeit sein, Filterblasen zu durchbrechen: „Mit der personalisierten Wahlwerbung können ggf. Aspekte und Themen betont werden, die zu einer Diversifizierung und stärkeren individuellen Abgrenzung der Nutzer führen.“<sup>126</sup> Gerade für die Gruppe der Wechselwähler\*innen bietet die zielgerichtete Versendung von Wahlwerbung die Möglichkeit, die Nutzer\*innen für politische Alternativen jenseits des eigenen politischen Clusters zu interessieren.<sup>127</sup>

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Digitalisierung und der Einzug psychometrischer Technologien in die Standardpraktiken von Wirtschaft und Politik, die Gesellschaft vor digitalethische Fragen stellen.<sup>128</sup> Die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien geben Anlass zur Neuverortung des Privaten, allerdings muss dies nicht unbedingt als Zeichen einer Krise gedeutet werden, sondern setzt zunächst nur die enge Wechselbeziehung zwischen Privatheit und gesellschaftlichen Entwicklungen fort. Microtargeting ist ein Beispiel dafür und wird in Zukunft auch in Deutschland in Wahlkämpfen genutzt werden und zu starken Diskussionen der politischen Öffentlichkeit führen.<sup>129</sup>

---

<sup>123</sup> Vgl. ebd., S. 334 f.

<sup>124</sup> Vgl. Borgesius, F. et al. (2018), S. 83 f.

<sup>125</sup> Vgl. Papakyriakopoulos, O. et al. (2017), S. 332 f.

<sup>126</sup> Ebd., S. 334.

<sup>127</sup> Vgl. ebd., S. 334 f.

<sup>128</sup> Vgl. Dachwitz, I. / Rudl, T. / Rebigier, S. (2018).

<sup>129</sup> Vgl. Papakyriakopoulos, O. et al. (2017), S. 332 f.

## 4. Medienkompetenz

### 4.1. Konzepte und Definitionen der Medienkompetenz

Mit diesen aktuellen Entwicklungen neuer digitaler Medien hat sich die Gestalt der Mediendemokratie, der Gesellschaft und Öffentlichkeit und damit auch die Art der zu vermittelnden Medienkompetenzen verändert. Wie zuvor beschrieben, haben digitale Medien nicht nur zu einer enormen Steigerung der Zugänglichkeit von Informationen geführt, sondern zugleich auch die Mechanismen und Einflüsse der Informationsbeschaffung und Meinungs- und Willensbildung grundlegend verändert. Filterblasen, Echokammern, Fakenews und Microtargeting sind nur einige Beispiele dafür, wie sich die Entwicklung der digitalen Medien auf das Individuum in der heutigen Informationsgesellschaft auswirken. Dies erfordert neue bzw. angepasste Recherche-, Selektions-, Einordnungs- und Verifikationsfähigkeiten der Bürger\*innen– sprich ein neues Maß an Orientierungsfähigkeit.<sup>130</sup> Außerdem setzt es Wissen um die Rahmenbedingungen der Informationsbereitstellung voraus. Dazu zählen Kenntnisse über die Existenz und Funktionsweisen von Algorithmen, ein Bewusstsein des Problems von Filterblasen und Echokammern, Sensibilität für die Verbreitung von Fake News, Wissen um die Existenz und Funktionsweise von Microtargeting sowie um die spannungsreiche Rolle von Privatsphäre.<sup>131</sup> Diese Ansammlung von Fähig- und Fertigkeiten fällt unter den Begriff der Medienkompetenz. Was in der Literatur unter Medienkompetenz verstanden wird und inwieweit die bestehenden Definitionen und Konzepte den neuen Anforderungen gerecht werden, soll im Folgenden erörtert werden.

Dazu muss zunächst festgehalten werden, dass unter dem Begriff der "Kompetenz" die Fähigkeiten, motivationalen Bereitschaften und Wissensbestände gemeint sind, um Probleme zu lösen.<sup>132</sup> Dabei betont der Kompetenzbegriff den Stellenwert individueller Ressourcen als eine wesentliche Einflussgröße des Handelns und Verhaltens und damit auch für den Umgang mit den verschiedensten

---

<sup>130</sup> Vgl. Oberle, M (2017), S. 187 f.

<sup>131</sup> Vgl. ebd., S. 187 f.

<sup>132</sup> Vgl. Weinert, F. (2001), S. 27.

Medien.<sup>133</sup> Das Verständnis und die Konzeption von Medienkompetenz hängt dabei direkt von der jeweiligen Perspektive auf den Medienbegriff ab.

Medienkompetenz im klassischen Sinne bedeutet zunächst die „kompetente Rezeption auf der Seite des Mediennutzers, die Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung und die Fähigkeit zur Filterung und kompetenten Analyse audiovisueller Informationen mit dem Vorsatz der kritischen und emotional distanzierten Wahrnehmung“<sup>134</sup>. Die "Rezeption" stellt dabei einen, häufig in der Biologie genutzten, Begriff für die Reizaufnahme dar. Vor diesem Hintergrund und der Schwerpunktsetzung der Definition auf die menschliche Wahrnehmung und Analyse von Reizen lässt sich erkennen, dass Medien hier zunächst aus wahrnehmungstheoretischer Perspektive als Sender physikalischer Reize verstanden werden. Medienkompetenz meint in diesem Zusammenhang die rationale und kritische Analyse der wahrgenommenen Reize.

Wird sich allerdings von dem wahrnehmungstheoretischen Medienverständnis entfernt, gilt Baacke als Begründer des Medienkompetenz-Begriffs. In seiner Habilitationsschrift von 1973 bereitete er diesen erstmals konzeptuell aus und machte ihn damit in den 1990er Jahren für die Wissenschaft, die pädagogische Praxis und die Politik anschlussfähig.<sup>135</sup> Für Baacke ist Medienkompetenz die Voraussetzung für das angemessene Verständnis von „medialen Kommunikaten“<sup>136</sup> und das reflektierte Handeln mit diesen. Baacke versteht Medien im Sinne der semiotischen Perspektive dementsprechend zunächst als Mittel der Kommunikation; sie kommunizieren Informationen, Gefühle und Werte, die es kritisch zu betrachten gilt. Außerdem nimmt Baacke zusätzlich eine systemische Perspektive auf Medien ein.<sup>137</sup> Er versteht sie als gesellschaftlich und kulturtheoretisch relevant und Medienkompetenz als „ein Stück Demokratie- und Kommunikationstheorie“<sup>138</sup>. Damit steht Baacke in der Traditionslinie des Kompetenzbegriffs von Habermas, der annimmt, dass kommunikative Kompetenzen die Grundvoraussetzung für die Par-

---

<sup>133</sup> Vgl. Six, U. / Gimmler, R. (2013), S. 96 f.

<sup>134</sup> Ehrenberg, M. (2017), S. 7 f.

<sup>135</sup> Vgl. Gapski, H. (2001), S. 197 f.

<sup>136</sup> Hierzu gehören Bildsprache, Filme und andere medienspezifische Symboliken.

<sup>137</sup> Vgl. Baacke, D. (1997).

<sup>138</sup> Baacke, D. (1998), S. 25.

tization am Aushandeln von Welt und Diskursen seien.<sup>139</sup> Zuletzt versteht Baacke Medien als technische Mittel der Kommunikation und Medienkompetenz als Vermögen mit diesen umzugehen: „Auch der humane Fortschritt verläuft heute [...] über elektronische Technologien. Um an ihm teilhaben zu können, benötigen wir alle demnächst nicht nur Anschlüsse, um ans Netz gehen zu können. Wir müssen uns in der computerisierten Medienwelt auch zurechtfinden. Medienkompetenz will genau dies ermöglichen.“<sup>140</sup>

Zusammengefasst soll nach Baacke die Medienkompetenz eine Abkehr von einer rezeptiv orientierten Nutzung von Medien zu einem aktiven, kritisch-reflexiven Gebrauch herbeiführen. „Medienkompetenz soll, aufs Ganze gesehen, den Nutzer befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können.“<sup>141</sup> Medienkompetenz muss aus Baackes Sicht dementsprechend erlernt werden. Sie ergibt sich nicht aus dem bloßen Umgang mit Medien. Die Umsetzung einer solchen Befähigung hängt dabei von dem Konzept der Medienkompetenz ab. Dieses muss ausdifferenzieren, welche Inhalte, Dimensionen und Fähigkeiten die kompetente Mediennutzung beinhalten soll. Baacke unterscheidet dabei vier Schwerpunkte der Medienkompetenz: Mediennutzung, Medienkunde, Mediengestaltung und Medienkritik.<sup>142</sup> Mit der Mediennutzung wird die Fähigkeit angesprochen, mit Hilfe von Medien eigene Handlungsziele zu erreichen, die Medieninhalte zu verstehen und in das eigene kognitive System zu integrieren. Die Medienkunde meint das Wissen darüber, wie Medien und ihre Mitarbeiter funktionieren bzw. arbeiten und wie Medienangebote zustande kommen und beschaffen sind.<sup>143</sup> Hier lässt sich erkennen, dass sich Baacke mit seinem Konzept hauptsächlich auf die Massenmedien bezieht. Es ist für ihn wichtig, dass erkannt und verstanden wird, wer hinter den Sendern steht und mit welcher Intention der Sender die Informationen verbreitet. Innerhalb der Mediengestaltung wird gelernt Medien kreativ zu gestalten und aktiv zu formen. Ein zentraler Bestandteil in der Medienkompetenz Baackes ist die Medienkritik. Sie soll dabei dem syste-

---

<sup>139</sup> Vgl. Habermas, J. (1981).

<sup>140</sup> Vgl. Baacke, D. (1997), S. 98.

<sup>141</sup> Ebd., S. 99.

<sup>142</sup> Vgl. Baacke, D. (1997); Vgl. Grabowski, J. (2014), S. 189 f.

<sup>143</sup> Vgl. Baacke, D. (1997); Vgl. Grabowski, J. (2014), S. 189 f.

mischen Medienbegriff gerecht werden und umfasst die Fähigkeit zur kritischen Reflexion medienbezogener Sachverhalte und deren Auswirkungen bezüglich eigener, gesellschaftlicher oder ethischer Aspekte.<sup>144</sup>

Eine Besonderheit des Medienkompetenz-Konzeptes von Baacke ist, dass es, obwohl 1973 entwickelt, die Prozesshaftigkeit der Medien versteht, und somit noch heute anwendbar ist. Alle vier Dimensionen des Modells lassen sich in gewisser Weise auch auf die digitalen Medien anwenden. Somit ist es noch heute das herkömmlichste Konzept der Medienkompetenz. Dabei hat es einen starken Fokus auf den semiotischen Aspekt von Medien. Medien werden hier, selbst aus technischer und systemischer Perspektive, immer als Mittel der Kommunikation verstanden. Sie sind technisches Mittel der Kommunikation und kultureller Rahmen der Kommunikation. Ein großer Bestandteil von Medienkompetenz ist für Baacke damit die Kommunikationskompetenz.<sup>145</sup> Betrachtet man allerdings die aktuellen Entwicklungen in Bezug auf Medien, verschwimmen die Grenzen der Kommunikation. Medien haben die Gesellschaft inzwischen so weit durchdrungen, dass sie mehr Bereiche als die Kommunikationsverhältnisse der Menschen beeinflussen. Das zeigt sich anhand des Zusammenspiels von Entgrenzung, Zeitlosigkeit, Interaktion, Datifizierung und Algorithmisierung, das digitale Medien nicht mehr mit dem Sender-Empfänger-Modell abbilden lässt. „Dass die Forderung nach neuen Kompetenzen den jeweiligen medientechnologischen Innovationen folgt, zeigt die Geschichte der Medienpädagogik, die als "Geschichte der pädagogischen Reaktionen auf die jeweils neuen Medien und die durch sie hervorgerufenen gesellschaftlichen Irritationen" bezeichnet werden kann.“<sup>146</sup> Dementsprechend wurden in den nachfolgenden Jahren weitere Konzepte und Definitionen der Medienkompetenz entwickelt, die andere Perspektiven auf den Medienbegriff einnehmen und der Medienkompetenz verschiedene Dimensionen und Kompetenzen hinzufügen.

So fügt Oberle, im Kontext politischer Bildung, den vier Dimensionen Baackes ein fünftes zentrales Element an: eine Urteils- und Handlungskompetenz in Bezug auf Medien als Policy-Feld. Dieses soll die Vermittlung einer medienpolitischen

---

<sup>144</sup> Vgl. Baacke, D. (1997); Vgl. Grabowski, J. (2014), S. 189 f.

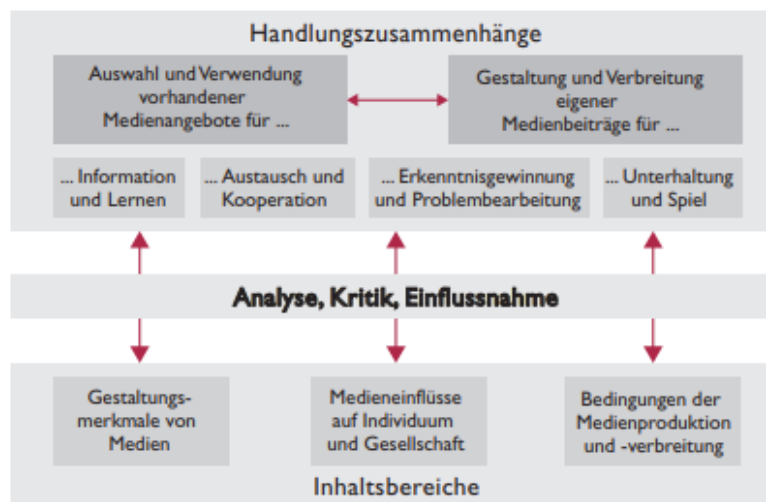
<sup>145</sup> Vgl. Süß 2013, S. 122ff.

<sup>146</sup> Gapski, H. (2017), S. 105 f.

Kompetenz sicherstellen. So solle Medienkompetenz in der politischen Bildung insbesondere dazu befähigen politikbezogene Nutzungsformen von Medien kritisch zu reflektieren und dazu zu befähigen, deren Rahmenbedingungen zu gestalten.<sup>147</sup> „Die (angehenden) Bürgerinnen und Bürger sollten die Regeln der Nutzung neuer Medien politisch mitbestimmen können.“<sup>148</sup>

Tulodziecki entwickelte ein Modell, mit dem die Facetten von Medienkompetenz in ihrem strukturellen Zusammenhang betrachtet werden sollen. Medienkompetenz ist für ihn zunächst allgemein als Fähigkeit zu beschreiben, „in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich handeln zu können“<sup>149</sup>. Mit dem Begriff "Handeln" ist die Vorstellung eines aktiven Individuums verbunden, das sein Leben gestalten, seine Fähigkeiten weiterentwickeln und damit kulturelle und politische Teilhabe ausüben kann.<sup>150</sup> So ist Tulodziecki, ebenso wie Baacke, der Meinung, dass Medienkompetenz nicht automatisch aus dem Umgang mit Medien resultiert, sondern der Förderung durch pädagogisch gestaltete Lerngelegenheiten bedarf.<sup>151</sup>

Abbildung 1: Strukturierung von Medienkompetenz nach Tulodziecki,  
Quelle: Herzig, B. / Martin, A. (2017), S. 130



<sup>147</sup> Vgl. Oberle, M (2017), S. 187 f.

<sup>148</sup> Ebd., S. 187 f.

<sup>149</sup> Tulodziecki, G. (1998), S. 702.

<sup>150</sup> Tulodziecki, G. et al. (2010), S. 154 f.

<sup>151</sup> Vgl. Herzig, B. / Martin, A. (2017), S. 129 f.



Tulodziecki versteht Medienkompetenz dementsprechend zunächst als Handlungskompetenz und unterscheidet in seinem Modell vor diesem Hintergrund zwei Handlungszusammenhänge im Bereich der Medien: Die Auswahl und Nutzung von Medienangeboten sowie die Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge (Abbildung 1). Um in diesen Zusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich handeln zu können, braucht es nach Tulodziecki Kenntnisse sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereichen: Im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten, die in Medien Verwendung finden; im Bereich der Medieneinflüsse und im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung. Die Medieneinflüsse meinen dabei die Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen von Medien, die von individuellen Einflüssen auf Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen bis hin zur Bedeutung der Medien für die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung reichen. Die Bedingungen der Medienproduktion und -verarbeitung meinen technische Voraussetzungen für die Nutzung von Medien, aber auch rechtliche Bestimmungen oder algorithmische Funktionsweisen.<sup>152</sup> Im Zentrum des Modells stehen Medienanalyse, Einflussnahme und Medienkritik. Damit drückt Tulodziecki aus, dass das Herzstück der Medienkompetenz die Analysefähigkeit (Medienanalyse), die Handlungsfähigkeit (Einflussnahme) und die Urteilsfähigkeit (Medienkritik) ist. Die Inhaltsbereiche werden innerhalb der Handlungszusammenhängen dementsprechend unter diesen drei Aspekten behandelt.<sup>153</sup>

Kreutzer nimmt dabei eine ähnliche Differenzierung wie Tulodziecki vor und unterscheidet in seiner Definition von Medienkompetenz zwischen Kanälen und Inhalten von Medien: „Medienkompetenz beschreibt die Fähigkeit, sowohl die verschiedenen Medienkanäle als auch deren Inhalte kompetent und vor allem kritisch zu nutzen sowie mit und in diesen zu agieren.“<sup>154</sup> Dafür formuliert Kreutzer vier Dimensionen, bzw. Kompetenzen, aus denen sich Medienkompetenz ergibt.<sup>155</sup> Drei dieser Dimensionen finden sich in ihren Grundzügen auch in Tulodzieckis und Baackes Konzepten der Medienkompetenz wieder: Die Sach-

---

<sup>152</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 104; Vgl. Tulodziecki, G. (1998).

<sup>153</sup> Vgl. Tulodziecki, G. et al. (2010).

<sup>154</sup> Kreutzer, R. (2020), S: 139 f.

<sup>155</sup> Vgl. Kreutzer, R. (2020a), S. 56 f.

kompetenz stellt für Kreutzer die Grundlage der Medienkompetenz dar.<sup>156</sup> Sie beschreibt das Wissen über die Medien und lässt sich im Konzept von Baacke als "Medienkunde" wiederfinden. Weiterhin braucht es nach Kreutzer für einen kompetenten Umgang mit Medien auch die Rezeptionskompetenz. Diese meint die Fähigkeit, die Medien kritisch zu nutzen.<sup>157</sup> Diese Dimension vereint Grundzüge der "Medienkritik" und der "Mediennutzung" in sich. Eine Besonderheit ist hier allerdings, dass Kreutzer sein Konzept insbesondere auf soziale Medien ausrichtet. So ist ein Element der Rezeptionskompetenz die Bewertung der in den sozialen Medien präsentierten Informationen.<sup>158</sup> Die dritte Dimension in dem Modell, die Partizipationskompetenz, findet sich im Konzept Tulodzieckis wieder. Kreutzer meint mit dieser Kompetenz die Fähigkeit, Inhalte für Medien eigenständig zu gestalten und weist damit zu den "Möglichkeiten der Mediengestaltung" Parallelen auf. Die Besonderheit des Modells von Kreutzer ist die letzte Dimension – die Selbstreflexionskompetenz. Diese Dimension bezieht sich allein auf das Individuum und betrachtet Medien auf der Mikroebene. Das unterscheidet Kreutzers Konzept, neben der Ausrichtung an den sozialen Medien, zentral von anderen Modellen der Medienkompetenz, die sich sowohl auf die Mikro- als auch auf die Makro- und Mesoebene beziehen lassen. So geht es in dieser Dimension um die Analysefähigkeit, allerdings nur bezogen auf das eigene Mediennutzungsverhalten. Damit meint Kreutzer insbesondere das Verhalten und die Nutzung in Bezug auf soziale Medien und versucht dabei auf moderne Phänomene, wie Hate-Speech oder Filterblasen einzugehen.<sup>159</sup>

Eine wiederkehrende Dimension in den meisten Konzepten der Medienkompetenz ist das Medienwissen. Im Gegensatz zu Baacke oder Kreutzer, die Medienwissen in einer Dimension zusammenfassen, unterteilen Six und Gimmler dieses in vier Kategorien: Orientierungs-, Hintergrund-, Gestaltungs- und Prozedurales Wissen.<sup>160</sup> Das Orientierungswissen richtet sich auf Wissen über Merkmale und Spezifika einzelner Medien und ihre funktionale Einsetzbarkeit, ihre Grenzen und

---

<sup>156</sup> Vgl. Kreutzer, R. (2020a), S. 56 f.

<sup>157</sup> Vgl. ebd., S. 75.

<sup>158</sup> Vgl. ebd., S. 75.

<sup>159</sup> Kreutzer, R. (2020), S: 139 f.

<sup>160</sup> Vgl. Six, U. / Gimmler, R. (2013), S. 96 f.

Wirkungspotentiale. Zusammengenommen wird hiermit eine Grundlage für Medienkompetenz geschaffen. Das Hintergrundwissen umfasst Kenntnisse über Rahmenbedingungen, die für die Medienbewertung und -auswahl wie auch für die Produktion eigener Medien(-inhalte) relevant sind. Hierzu zählen vorrangig medienerechtliche Bestimmungen, ökonomische Hintergründe, sowie Interessen bzw. Absichten, die hinter einzelnen Medien(-inhalten) stehen können. Gestaltungswissen dient dazu, Medieninhalte angemessen zu entschlüsseln und zu verstehen und sich mittels Medien verständlich sowie den eigenen Interessen entsprechend ausdrücken zu können. Prozedurales Wissen umfasst theoretisches Knowhow bezüglich der mit Mediennutzung und -produktion verbundenen Prozeduren. Dies impliziert zum einen Wissen über das Vorgehen bei der technischen Handhabung von Mediengeräten und Software. Zum anderen geht es darum zu wissen, welche Handlungsschritte bei einer jeweiligen Anwendung funktional sinnvoll und ggf. welche Konventionen bzw. Regeln zu beachten sind.<sup>161</sup>

Neben dem Medienwissen erfährt in den meisten Konzepten der Medienkompetenz die Dimension der Medienkritik eine besondere Beachtung. Sowohl in Baackes als auch in Tulodzieckis und Kreuzers Modell steht sie im Zentrum. Medienkritik ist aus medienerzieherischer Sicht insofern besonders bedeutsam, als dass hier die Fähigkeiten, die für einen reflektierten und verantwortungsvollen Medienumgang notwendig sind, genauer betrachtet werden.<sup>162</sup> Ganguin und Sander fokussieren sich in ihrem Medienkompetenz-Konzept auf diese Medienkritikfähigkeit und schlagen ein Stufenmodell vor, das diese in die fünf Dimensionen kritisches Wahrnehmen, Decodieren, Analysieren, Reflektieren und Beurteilen von Medien zerlegt, die aufeinander aufbauend erworben werden.<sup>163</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz der Vielzahl an Definitionen und Konzepten, das grundlegende Verständnis von Medienkompetenz eine gemeinsame Basis ist. Diese besteht zum einen aus der Überzeugung, dass die Aneignung von Medienkompetenz einer bildenden Institution, der Schule, bedarf. Sie ergibt sich nicht allein durch die alltägliche Nutzung von Medien. Zum anderen

---

<sup>161</sup> Vgl. ebd., S. 98 f.

<sup>162</sup> Vgl. Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018), S. 104 f.

<sup>163</sup> Vgl. Ganguin, S. / Sander, U. (2006), S. 137 f.

besteht die Basis aus der Überzeugung, dass Medienkompetenz eine grundlegende Kompetenz ist, um in der heutigen Informationsgesellschaft mündig handeln zu können. Sie wird als eine Schlüsselkompetenz verstanden, die der Ausformung der Persönlichkeit dient, zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft befähigt und eine wichtige Komponente des individuellen kognitiven, motivationalen und emotionalen Lebens darstellt.<sup>164</sup> „Der Erwerb von Medienkompetenz versteht sich einerseits als Teil von Allgemeinbildung und somit jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt verfügen sollte. Andererseits ist darin eine bedeutsame Erziehungsaufgabe zu sehen als Beitrag zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, die aus Wissen und Können, Anwenden und Gestalten sowie Reflektieren und Handeln erwächst. Beide Aspekte erfordern eine grundlegende und systematische schulische Medienbildung.“<sup>165</sup> Die Definitionen von Medienkompetenz beziehen sich zumeist auf ein Bündel von Fähigkeiten und Wissensbeständen, das den reflektierten, gestalterischen, selbstbestimmten und partizipativen Umgang mit Medien einschließt. Daneben gibt es einige Kernkompetenzen, die in den Konzeptionen von Medienkompetenz häufig genannt werden. Dazu zählt zunächst das Medienwissen als Grundlage für die Medienkompetenz. Kern vieler Konzepte ist zudem die Medienkritik. Hier werden wiederum die Analyse- oder Rezeptionskompetenz zentral, als Fähigkeit Medien und deren Inhalte kritisch zu reflektieren. Weiterhin betonen viele Konzepte die Handlungs- oder Partizipationskompetenz, als Fähigkeit mit Medien technisch sowie gestalterisch umgehen und am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen zu können. Insgesamt verweisen alle Konzepte darauf, dass es vermieden werden muss Medienkompetenz als eine digitale Bedienkompetenz zu verstehen. Denn lediglich die Bedienung von Medien zu lernen, befördert hauptsächlich funktionale Anpassungsleistungen und nicht den verantwortungsbewussten und mündigen Umgang mit diesen.<sup>166</sup>

---

<sup>164</sup> Vgl. Rychen, D. / Salganik, L. (2003); Vgl. Manzel, S. (2017), S. 207 f.

<sup>165</sup> Länderkonferenz MedienBildung (2008), S. 1.

<sup>166</sup> Vgl. Berger, C. / Strasser, T. (2017), S. 1 f. c

## 4.2. Bedeutung der Medienkompetenz für Jugendliche

Im folgenden Abschnitt soll nun erläutert werden, warum Medienkompetenz gerade für Jugendliche eine besondere Bedeutung einnimmt, bzw. einnehmen muss. Dafür muss zunächst festgestellt werden, dass das Internet immer früher auch für Kinder an Bedeutung gewinnt. Bereits 11% der Dreijährigen nutzen, nach Angaben der Eltern, das Internet. Von den Vierjährigen sind 44% mindestens eine Stunde am Wochenende online und von den Sechsjährigen sind es bereits 66%.<sup>167</sup> Ca. jedes fünfte Kind (18%) hat einen eigenen Computer oder Laptop, jedes dritte Kind (34%) einen eigenen Fernseher und jedes zweite ein eigenes Smartphone (42%).<sup>168</sup> Bei Jugendlichen (13-19 Jahre) besitzen ganze 94% ein Smartphone und 72% einen Computer oder Laptop. Zudem nutzen 91 % täglich das Internet.<sup>169</sup> Neben der Nutzungshäufigkeit / -dauer und der Medienausstattung lassen sich noch weitere Unterscheidungen zwischen dem Medienumgang von Kindern und Jugendlichen ausmachen. Zunächst werden mit zunehmendem Alter die verschiedenen Medien stärker allein genutzt. Die bei jungen Kindern noch nicht vorhandene oder gering ausgeprägte Lese- und Schreibfähigkeit erfordert ein Aufrufen der von den Kindern gewünschten Inhalte auf Spieleseiten oder Video-Portalen durch ein Elternteil. Auch das Wissen um nicht kindgerechte Inhalte oder versehentlich durchgeführte Kaufabschlüsse durch Kinder führen bei der Mehrheit der Eltern dazu, dass sie den Einstieg ihrer Kinder ins Internet begleiten. Der Großteil der internetnutzenden Kinder geht dementsprechend nicht allein, sondern zusammen mit jemand anderem online.<sup>170</sup> Mit zunehmendem Alter werden die Kinder in ihrem Online-Verhalten unabhängiger: Sind es bei den 6-7-Jährigen 8 Prozent und bei den 8-9-Jährigen 24 Prozent, die meistens alleine online sind, so steigt dieser Anteil bei den 10-11-Jährigen auf 47 Prozent und bei 12–13-Jährigen auf 74%.<sup>171</sup> Außerdem unterscheidet sich auch die Nutzungsweise der Medien. Während Kinder diese hauptsächlich für Spiele gebrauchen, nutzen Jugendliche Medien zur

---

<sup>167</sup> Vgl. DIVSI (2015), S. 68 f.

<sup>168</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020a), S. 12.

<sup>169</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020b), S. 15 f.

<sup>170</sup> Vgl. Vgl. Tillmann, A. (2017), S. 119; Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020a), S. 12.

<sup>171</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020a), S. 19.

Unterhaltung (Videos gucken, Musik hören).<sup>172</sup> Dementsprechend werden unterschiedliche Medien in verschiedenen Altersgruppen genutzt. Die Nutzung der Spielekonsole nimmt mit zunehmendem Alter konstant ab, dafür gewinnt das Internet und der Computer/Laptop immer mehr an Bedeutung.<sup>173</sup> Außerdem zeigen Studien eine zunehmende Bedeutung von Sozialen Medien im fortschreitenden Alter: Nur 10 % der 11-Jährigen und 30 % der 12-Jährigen nutzen soziale Netzwerke. Bei den ab-16-jährigen sind bereits 78% bei Instagram und 60% bei Snapchat zu finden.<sup>174</sup> Besondere Unterschiede der Mediennutzung in Abhängigkeit des Alters lassen sich allerdings in Bezug auf die politische Informationssuche feststellen. So nutzen lediglich 24 Prozent der 12-13-Jährigen eine Nachrichten-App. Bei den 18-19-Jährigen sind es bereits 53 Prozent. Weiterhin verfolgen nur 7 % der 12-13-Jährigen Nachrichten oder aktuelle Infos aus aller Welt bei Facebook oder Twitter. Bei den 18-19-Jährigen sind es 25 %. Online-Nachrichten von Zeitungen verfolgen bei den 12-13-Jährigen nur 4 % und bei den 18-19-Jährigen 31 %. Insgesamt nutzen 65% der Jugendlichen zudem die Plattform YouTube, um sich über Politik zu informieren.<sup>175</sup>

Aus diesem empirischen Stellenwert von Medien für Jugendliche lassen sich zwei Perspektiven ableiten, die Medienkompetenz als zentrale Kompetenz für Heranwachsende begründen.<sup>176</sup> Zum einen resultieren aus der Kommunikations- und Informationsgesellschaft neue Anforderungen an die individuelle Medienkompetenz. Digitale Medien durchdringen den gesellschaftlichen und politischen Alltag und Kinder kommen bereits im jüngsten Alter mit ihnen in Berührung. „Gleichzeitig entfalten sie erst im Prozess des Aufwachsens kognitive wie sozialmoralische Fähigkeiten.“<sup>177</sup> Gerade die mit der Mediennutzung verbundenen Herausforderungen (siehe 3. dieser Arbeit) bürgen das Erfordernis selbstbestimmt mit Medien umzugehen und deren Auswirkungen zu reflektieren.<sup>178</sup> Medienkompetenz ist dementsprechend wichtig, da „gut informierte, mündige Bürgerinnen und

---

<sup>172</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020b), S. 18 f.

<sup>173</sup> Vgl. ebd., S. 27 f.

<sup>174</sup> Vgl. ebd., S. 41 f.

<sup>175</sup> Vgl. ebd., S. 41 f.

<sup>176</sup> Vgl. Six, U. / Gimmler, R. (2013), S. 96 f.

<sup>177</sup> Wagner, U. (2017), S. 251 f.

<sup>178</sup> Vgl. Six, U. / Gimmler, R. (2013), S. 96 f.

Bürger die Grundlage einer pluralistischen Gesellschaft darstellen“<sup>179</sup>. Zum anderen bieten Medien auch Chancen, die es zu nutzen gilt. Medienkompetenz bedarf es in diesem Zusammenhang, um die Chancennutzung bestmöglich auszubilden. Chancen stellen u.a. die Meinungsbildung, die Umsetzung von Bedürfnissen, die soziale und politische Partizipation und Integration, Alltagsbewältigung und die individuellen Lebensgestaltung dar.<sup>180</sup> Deutlich wird dabei, dass die Bedeutung von Medienkompetenz mit den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen verknüpft ist und nicht nur aus der subjektorientierten Perspektive zu betrachten ist.<sup>181</sup>

### **4.3. Bedeutung von Medienkompetenz für die Politische Bildung**

Nachdem im Verlaufe der Forschungsarbeit deutlich geworden ist, dass Gesellschaft, Politik und Medien in einem engen und nicht trennbaren Verhältnis zueinanderstehen, soll nun genauer begründet werden, inwieweit die Medienkompetenz gerade für die Politische Bildung von Bedeutung ist. Warum sieht diese Forschungsarbeit die Vermittlung von Medienkompetenz als einen zentralen Bestandteil der Politischen Bildung an?

Die drei Medien-Diskurse zu Filterblasen und Echokammern, Fake-News und Datenschutz und Microtargeting sind beispielhaft für die Bedeutung von Medienkompetenz für die Politische Bildung. Sie verdeutlichen den prozesshaften und systemischen Charakter von Medien und die daraus resultierenden, sich ständig verändernden Anforderungen an das Individuum für eine mündige gesellschaftliche Teilhabe. Wer sich heutzutage politisch bilden will, muss medienkompetent sein. Doch neben den exemplarischen Entwicklungen gibt es auch theoretische Begründungen für die Bedeutung der Medienkompetenz für die Politische Bildung. Diese sollen im Folgenden erläutert werden.

Zunächst muss hier erwähnt werden, dass Politische Bildung und Medienbildung<sup>182</sup> eine Reihe struktureller Gemeinsamkeiten aufweisen.<sup>183</sup> So ist das oberste

---

<sup>179</sup> Six, U. / Gimmler, R. (2013), S. 96 f.

<sup>180</sup> Vgl. ebd., S. 96 f.

<sup>181</sup> Vgl. Wagner, U. (2017), S. 251 f.

<sup>182</sup> Hier verstanden als schulische Vermittlung von Medienkompetenz.

<sup>183</sup> Vgl. Herzig, B. / Martin, A. (2017), S. 126 f.

Bildungsziel der Politischen Bildung die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler. Diese umfasst nach dem Rahmenlehrplan Berlin die „Orientierungs-, Analyse-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz in Fragen der regionalen, nationalen, europäischen und internationalen Politikfelder in einer globalisierten Welt“<sup>184</sup>. Mündigkeit, als Ziel der Politischen Bildung, fußt dementsprechend auf nahezu denselben Kompetenzen wie die Medienkompetenz: Analysieren, Handeln und Urteilen sind zentrale Fähigkeiten sowohl für den Umgang mit Medien als auch für die Politische Bildung. Vor diesem Hintergrund ist das Politikkompetenzmodell von Detjen et.al. eng mit Medien verzahnt.<sup>185</sup> Alle vier Kompetenzdimensionen des Modells (Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und Einstellung/Motivation) können durch Mediennutzung ausgebildet werden.<sup>186</sup> Da Politik zu großen Teilen medial vermittelt wird, ist politische Bildung demnach von Grund auf eng an die Vermittlung von Medienkompetenz gebunden.<sup>187</sup> Hier zeigt sich, dass Medienkompetenz und die Politische Bildung nicht nur strukturelle Gemeinsamkeiten aufweisen, sondern auch in einer Wechselwirkung zueinanderstehen. Diese sollen in Bezug auf die vier Dimensionen des Kompetenzmodells von Detjen im Folgenden aufgezeigt werden.

So ist eine zentrale Funktion von Medien die politische Informierung der Bürger\*innen.<sup>188</sup> Diese wirkt sich direkt auf die Aneignung von Fachwissen und auch die Urteilsfähigkeit, als Dimensionen des Politikkompetenzmodells von Detjen et al. aus. Es geht in beiden Dimensionen darum, die „erhaltenen Informationen bezüglich ihrer Qualität, ihrer Herkunft und der mit ihnen eventuell verbundenen Interessen einzuordnen und zu bewerten“<sup>189</sup>. Vor diesem Hintergrund stellen insbesondere digitale Medien das Individuum, durch die rasante und unkontrollierte Verbreitung von Informationen, vor neue Herausforderungen; Fake-News, Filterblasen, aber auch die große Menge an Informationen werden zum Problem für die Wissensaneignung und Urteilsbildung. Es reicht nicht aus, Online-Suchmaschinen bedienen zu können. Um neue Informationen einzuordnen, Fake News als solche

---

<sup>184</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), S. 9.

<sup>185</sup> Vgl. Manzel, S. (2017), S. 207 f.

<sup>186</sup> Vgl. Detjen, J. et al. (2012).

<sup>187</sup> Vgl. Herzig, B. / Martin, A. (2017), S. 126 f.

<sup>188</sup> Vgl. Kneuer, M. (2017), S. 43 f.

<sup>189</sup> Busch, A. (2017), S. 53 f.



identifizieren und sich eine fundierte Meinung bilden zu können, ist sowohl eine politische Kompetenz als auch eine Medienkompetenz von Nöten.<sup>190</sup> Sabine Manzel kommt somit zu dem Schluss: „Medien dienen der politischen Informationsvermittlung und sind daher im Politikunterricht einerseits Quelle inhaltlicher Themen, andererseits verlangen sie entsprechendes Wissen über Produktions- und Rezeptionsbedingungen sowie Medien- und domänenspezifische Kompetenzen.“<sup>191</sup> Hier zeigen sich klare Überschneidungen der Medienkompetenz mit der Politischen Bildung.<sup>192</sup>

Des Weiteren hat die Politische Bildung dafür Sorge zu tragen, dass Heranwachsende die zukünftige Gesellschaft mitgestalten - hierzu zählen auch die Medienumgebungen.<sup>193</sup> Nach Detjen et al. soll dies durch die politische Handlungsfähigkeit erreicht werden.<sup>194</sup> Medien sind vor diesem Hintergrund auch bei Detjen et al. ein zentrales Mittel, um politische Handlungsfähigkeit, sowohl kommunikativ als auch partizipativ, auszuüben. Durch sie lässt sich Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen nehmen.<sup>195</sup> Gerade die sozialen Medien bieten hier viele neue Möglichkeiten. So können Bürger\*innen und politische Mandatsträger\*innen über diese in einen direkten Dialog miteinander treten und somit wechselseitig Einflussnahme ausüben.<sup>196</sup> Politiker\*innen haben diese direkte Ansprache längst als wirkungsvolle Kommunikationsform für sich entdeckt und sind daher auf den sozialen Medien, wie Facebook oder Twitter, sehr präsent.<sup>197</sup> „Der Prozess der Mediatisierung öffnet und vergrößert den Handlungsspielraum der Menschen auch im Hinblick auf neue Formen politischer Partizipation.“<sup>198</sup> Andere politische Handlungsmöglichkeiten werden durch die Vielzahl an kreativen Ausdrucksmitteln auf sozialen Medien geboten.<sup>199</sup> Durch diese kann das Individuum die eigene Sichtweise mit anderen teilen, sich vernetzen und sich für politische oder soziale Themen engagieren. „Digitale Medien transportieren somit zugleich das, was der

---

<sup>190</sup> Vgl. Oberle, M (2017), S. 187 f.

<sup>191</sup> Manzel, S. (2007), S. 44.

<sup>192</sup> Vgl. Manzel, S. (2017), S. 207 f.

<sup>193</sup> Vgl. Tillmann, A. (2017), S. 116 f.

<sup>194</sup> Vgl. Detjen, J. et al. (2012).

<sup>195</sup> Vgl. Manzel, S. (2017), S. 207 f.

<sup>196</sup> Vgl. Herzig, B. / Martin, A. (2017), S. 126 f.

<sup>197</sup> Vgl. Kneuer, M. (2017), S. 43 f.

<sup>198</sup> Köberer, N. / Endeward, D. (2016), S. 9.

<sup>199</sup> Vgl. Wagner, U. (2017), S. 251 f.

politische Raum für wichtig hält und was im politischen Raum aus Sicht der Regierten für wichtig gehalten werden soll.“<sup>200</sup> Die Fähigkeit Medien kompetent zur politischen Partizipation und zur eigenen Mitwirkung an der öffentlichen politischen Willensbildung zu nutzen ist sowohl für die Politische Bildung als auch für die Medienbildung von zentraler Bedeutung.<sup>201</sup> „Politische Bildung und Medienbildung sind letztlich auf gesellschaftliche Teilhabe ausgerichtet.“<sup>202</sup>

Zuletzt tragen Medien zur politischen Sozialisation bei und nehmen somit Einfluss auf die Politik-Kompetenzdimension „Einstellung / Motivation“. Zentral ist hierbei die Funktion der Medien eine Öffentlichkeit herzustellen. Dieser Funktion kommt deshalb eine gewichtige Bedeutung zu, weil Öffentlichkeit zum einen mit dem Raum gleichzusetzen ist, in dem die politische Debatte stattfindet. Akteure und ihre Ideen, Programme und Ziele stellen sich hier zur Diskussion und es bildet sich demzufolge die "öffentliche Meinung". Zum anderen ist Öffentlichkeit mit dem Raum gleichzusetzen, in dem die Politische Bildung stattfindet und die Heranwachsenden ihre Eindrücke, Meinungen und Interessen kommunizieren, reflektieren und bilden.<sup>203</sup> Öffentliche politische Debatten spiegeln sich somit auch im Klassenzimmer wider. Themen, denen in den Medien eine große Bedeutung zugewiesen wird, werden auch dort eine große Bedeutung erfahren. Durch Medien werden die politischen Interessen der Schülerinnen und Schüler geweckt und Einstellungen gebildet.

Medienkompetenz ist damit ein klassisches Ziel der Politischer Bildung in der Mediendemokratie.<sup>204</sup> Um sich reflexiv zu informieren, ein begründetes politisches Urteil treffen, politisch zu partizipieren und letztlich mündig in unserer heutigen Gesellschaft handeln zu können, bedarf es Medienkompetenz.<sup>205</sup> „Medienbildung ist somit Teil von politischer Bildung und trägt damit zur Ausgestaltung unserer auf Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität ausgerichteten Gesellschaft bei.“<sup>206</sup> Politische Bildung kann in einer digital geprägten Welt nicht mehr ohne

---

<sup>200</sup> Herzig, B. / Martin, A. (2017), S. 126 f.

<sup>201</sup> Vgl. Oberle, M (2017), S. 187 f.

<sup>202</sup> Herzig, B. / Martin, A. (2017), S. 126 f.

<sup>203</sup> Vgl. Kneuer, M. (2017), S. 43 f.

<sup>204</sup> Vgl. Oberle, M (2017), S. 187 f.

<sup>205</sup> Vgl. Manzel, S. (2017), S. 207 f.

<sup>206</sup> KMK (2012), S. 4 f.

grundlegende Kompetenzen im Medienbereich realisiert werden.<sup>207</sup> So kommt auch Sabine Manzel zu dem Schluss: „Der Zusammenhang von Medien und Wissen ist der Anker für Politische Bildung.“<sup>208</sup>

---

<sup>207</sup> Vgl. Herzig, B. / Martin, A. (2017), S. 126 f.

<sup>208</sup> Manzel, S. (2017), S. 207 f.

## 5. Entwicklung eines Medienkompetenz-Modells für die Politische Bildung

Für die Vermittlung und Messung von Medienkompetenz in der Politischen Bildung braucht es ein Medienkompetenz-Konzept. Nachdem in Abschnitt 4 dieser Arbeit die verschiedenen Modelle und Sichtweisen auf die Medienkompetenz erläutert und analysiert wurden, soll im Folgenden ein, an die Politische Bildung angepasstes, Medienkompetenz-Modell vorgestellt werden. Das Konzept nutzt dabei die strukturellen Gemeinsamkeiten, die Medienkompetenz und das Kompetenzmodell von Detjen et al. aufweisen, um eine bestmögliche Implementierung in den Politik-Unterricht zu ermöglichen.

Die Grundlage von Medienkompetenz ist zunächst das Medienwissen, auf das die restlichen Dimensionen des Konzeptes aufbauen (Abbildung 2). Es ist ein wichtiger Bestandteil der Medienkompetenz und kommt somit unter verschiedensten Bezeichnungen in vielen Konzepten vor. Das Medienwissen umfasst, angelehnt an Six und Gimmler, mehrere Wissens Ebenen.<sup>209</sup> Zunächst fällt hierunter das Orientierungswissen. Dieses wird als Grundlagenwissen in Bezug auf Medien verstanden. Es richtet sich auf Wissen über Merkmale und Spezifika einzelner Medien und ihre funktionale Einsetzbarkeit. Hier soll zunächst an Vorwissen, Erfahrungen und Einstellungen angeknüpft werden. Diese Wissens Ebene stellt damit einen direkten Bezug zur Kompetenzdimension "Einstellung/Motivation" von Detjen et al. her.<sup>210</sup> Einstellungen werden in hier als kognitives Schema verstanden, welches das Wissen über einen Gegenstand repräsentiert und das Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln beeinflusst.<sup>211</sup> Mit dem Orientierungswissen soll demnach an bereits bestehende Einstellungen angeknüpft und neue Einstellungen entwickelt werden. Zudem soll hier die Motivation und politisches Interesse geweckt werden, indem Erfahrungen, etc. in Frage gestellt werden. Weiterhin zählt zum Medienwissen auch das konzeptuelle Wissen. Dieses meint im Sinne des Politikkompetenzmodells medienpolitisches Fachwissen. Hier geht es zunächst darum, dass Orientierungswissen und eigene Erfahrungen zu kategorisieren. Das

---

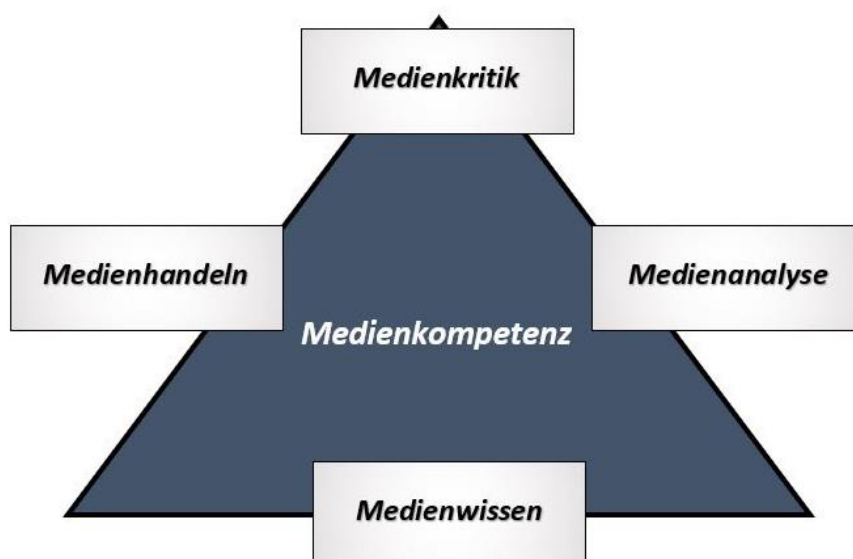
<sup>209</sup> Vgl. Six, U. / Gimmler, R. (2013), S. 96 f.

<sup>210</sup> Vgl. Detjen, J. et al. (2012).

<sup>211</sup> Vgl. Detjen, J. et al. (2012).

konzeptuelle Wissen ist dabei besonders wichtig, um die politische Dimension von Medien zu vermitteln. Denn politische Phänomene lassen sich im Grunde nur mit Hilfe konzeptuellen Wissens verstehen.<sup>212</sup> Das konzeptuelle Wissen ist im Kompetenzmodell damit die Verknüpfung von politischen Konzepten mit Medien. Das könnten z.B. die Medien als vierte Gewalt der Demokratie oder Medien als Bestandteil von Selbstbestimmung sein. Prozedurales Wissen umfasst theoretisches Knowhow bezüglich der mit Mediennutzung und -produktion verbundenen Prozeduren. Dies impliziert zum einen Wissen über das Vorgehen in Bezug auf die technische Handhabung von Mediengeräten. Zum anderen geht es darum zu wissen, welche Handlungsschritte bei einer jeweiligen Anwendung funktional sinnvoll und ggf. welche Konventionen bzw. Regeln zu beachten sind.

Abbildung 2: Medienkompetenzmodell für die Politische Bildung  
Quelle: eigene Darstellung



<sup>212</sup> Vgl. Detjen, J. et al. (2012).

Das prozedurale Wissen ist dabei vor allem die Grundlage für die Dimension "Medienhandeln". Mit dieser soll an die politische Handlungsfähigkeit angeknüpft werden. Politisches Handeln lässt sich unterscheiden in kommunikatives politisches Handeln und partizipatives politisches Handeln.<sup>213</sup> Für beide Arten sind Medien zentrale Kanäle, wodurch sich auch das Medienhandeln in kommunikatives und partizipatives Handeln unterscheiden lässt. Das kommunikative Medienhandeln umfasst dabei vor allem die Gestaltung von Medienbeiträgen und die Informationsbeschaffung. Bestandteil hiervon ist das Teilnehmen an Diskussionen in den sozialen Medien, das Ausdrücken der eigenen Meinung in Form von Text, Bild oder Video, aber auch die Nutzung der politischen Berichterstattung. Ziele des kommunikativen Medienhandelns sind, angelehnt an Massing, unter anderem, politisches Wissen zu erwerben, seine politische Meinung in sozialen Medien auszudrücken, an Diskussionen in den sozialen Netzwerken angemessen und überzeugend teilzunehmen, sowie „Unsicherheiten in einer komplexen und nicht unmittelbar erfahrbaren politischen“<sup>214</sup> Medienwelt zu reduzieren.<sup>215</sup> Partizipatives Medienhandeln umfasst dagegen vor allem die Beteiligung an politischen Prozessen über Medien. Dazu gehören das Vernetzen in politischen Gruppen und Vereinen auf sozialen Netzwerken, wahlkampf- und politikerbezogene Online-Aktivitäten oder Protest-Äußerung, z.B. durch das Unterschreiben oder Kreieren von Online-Petitionen. Auch das Gestalten von Medienbeiträgen, die besondere Aufmerksamkeit erregen, Menschen mobilisieren und Beteiligung organisieren sind zum partizipativen Medienhandeln zu zählen.

Auf der gegenüberliegenden Seite des Modells steht die "Medienanalyse". Die politische Medienkompetenz soll hier um die Analysefähigkeit, wie sie im Berliner Rahmenlehrplan für die politische Bildung Beachtung findet, ergänzt werden.<sup>216</sup> Ziel der Medienanalyse ist es Medien innerhalb der politischen Dimensionen Politics, Policy und Polity, zu analysieren. In dieser Kompetenz-Dimension werden Medien dementsprechend, im Sinne des systemischen Medienverständnisses, als ein politisches und gesellschaftliches multidimensionales Phänomen ver-

---

<sup>213</sup> Vgl. Detjen, J. et al. (2012).

<sup>214</sup> Massing, P. (2012).

<sup>215</sup> Vgl. Massing, P. (2012).

<sup>216</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006).

standen. Das konzeptuelle Wissen stellt hier eine Voraussetzung dar, denn die Dimension verlangt, dieses Phänomen zu analysieren, zu verstehen und in politische Konzepte einzuordnen. Die drei Analyseebenen erlauben es, Teilaspekte komplexer politisch-medialer Vorgänge isoliert zu betrachten. Für ein breites Medienverständnis ist es wichtig, in einem umfassenden Sinn alle medialen Lebensbereiche einzubeziehen. Polity umfasst demnach die Form oder Struktur des Politischen, in diesem Fall der Medien, und bezieht sich auf institutionelle Aspekte. Das heißt der Fokus ruht hier auf den medialen Strukturen und Ordnungen der Gesellschaft und auf deren Rechtsordnung, welche die Handlungsrahmen festlegen. Neben der institutionellen Ebene ist die normative Ebene, z.B. Absichten hinter Regelungen, angesprochen. Das kann von einer Analyse des DSGVO bis zu einer Analyse des Facebook-Algorithmus reichen. Policy umfasst die Inhalte politischer Auseinandersetzungen, in diesem Fall die der Auseinandersetzung mit den Medien. Es geht dementsprechend zum einen um die Problemlagen, Chancen und Herausforderungen, die Medien mit sich bringen und Bestandteil des gesellschaftlichen Diskurses sind. Zum anderen geht es um die Ziele und Einstellungen zu diesen von den einzelnen Akteuren. Somit zielt diese Analyseebene auf die Problemlösung und die Gestaltung medialer gesellschaftlicher Verhältnisse und ist Ausdruck von Interessenkonflikten. Hierunter fällt z.B. der Diskurs um Echokammern und Filterblasen als Treiber von Fragmentierung und Polarisierung oder der Diskurs um den Wandel der Privatsphäre und die dazugehörigen Positionen und Akteure. Politics fokussiert die politischen Prozesse und die Konfliktanalyse. Es geht dementsprechend darum, wie die Interessengruppen ihre Anliegen durchzusetzen suchen. Untersucht wird der Willens- und Entscheidungsbildungsprozess der am politischen/medialen Diskurs Beteiligten. Hierzu zählen z.B. Fake-News als Instrument politischer Einflussnahme oder Lobbyismus von Medienkonzernen, wie z.B. Facebook. Alle drei Analyse-Ebenen lassen sich zudem für die Analyse desselben Medien-Diskurses nutzen.

Die Spitze der Medienkompetenz ist die Medienkritik. Hier werden die Dimensionen "Analyse", "Reflexion" und "Urteilsbildung" vereint. Die Unterdimension "Urteilsbildung" zielt auf den Gedanken das aus Medienwissen, Medienhandeln und Medienanalyse gewonnene Wissen einem Wert auf einer Urteilsdimension

zuzuordnen und sich auf dieser Grundlage eine fundierte Meinung zu bilden. Es wird hier an die Urteilsfähigkeit aus dem Politikkompetenzmodell angeknüpft und Medienkritik somit als Beurteilung von Medien (medialen Phänomenen, Inhalten, Strukturen, etc.) verstanden. Die analytische Unterdimension zielt auf den Gedanken das aus Medienwissen, Medienhandeln und Medienanalyse gewonnene Wissen auf exemplarische Medienentwicklungen zu beziehen und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Medienkritik wird somit auch als Erkennen von Strukturen innerhalb der Medien verstanden. Die reflexive Unterdimension zielt auf den Gedanken das aus Medienwissen, Medienhandeln und Medienanalyse gewonnene Wissen auf das persönliche Handeln zu beziehen und anzuwenden. Medienkritik wird damit zuletzt auch als reflektierte und kritische Mediennutzung verstanden. Auf Grundlage der analytischen und urteilenden Dimension sollen hier die eigenen Nutzungsweisen der Medien auf normativer und sachlicher Ebene analysiert und beurteilt werden.



## **6. Analyse der Medienkompetenzförderung im Politikunterricht Berliner Gymnasien**

### **6.1. Methodik**

Die Forschungsarbeit konzentriert sich bei der Analyse der Medienkompetenzförderung im Politikunterricht Berliner Gymnasien auf die Sekundarstufe 2. Dies liegt zum einen in der Bedeutungsänderung begründet, die Medien mit zunehmendem Alter erfahren (siehe Abschnitt 4.2.). Medien werden von den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 2 demnach anders genutzt als von denen der Sekundarstufe 1. Insbesondere für die politische Teilhabe, wie Kommunikation oder Informationssuche, werden Medien eher von den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe genutzt. Zum anderen konzentriert sich die Forschungsarbeit auf die Sekundarstufe 2, da dort wesentlich mehr Zeit zur Verfügung steht ein solch komplexes Thema zu behandeln. In der Sekundarstufe 1 steht dem Fach Politik eine Unterrichtsstunde in der Woche zur Verfügung. Damit können für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler wichtige Grundlagen geschaffen werden. Für einen ganzheitlichen und nachhaltigen Kompetenzerwerb ist allerdings die Sekundarstufe 2 von Bedeutung. Dort werden die Kompetenzen ausgeprägt, vertieft und weiterentwickelt. Im Zusammenspiel mit der Mediennutzung, die sich mit zunehmendem Alter der Jugendlichen, insbesondere in Bezug auf politische Information und soziale Medien, stark verändert, ist die Sekundarstufe 2 zentral für die Medienkompetenzentwicklung im Politikunterricht.

Methodisch nutzt die Arbeit einen Zweischnitt für die Analyse der Medienkompetenzvermittlung im Politikunterricht an Berliner Gymnasien.

Im ersten Schritt wird eine qualitative strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring genutzt, um die Berliner Rahmenlehrpläne für das Fach Politik zu analysieren. Da sich die Forschungsarbeit auf die Sekundarstufe 2 Berliner Gymnasien konzentriert, ist der Rahmenlehrplan für die "gymnasiale Oberstufe für das Fach Politik" zentrales Material der Analyse. Dennoch ist es von Bedeutung auch den Rahmenlehrplan der Jahrgangsstufen 7 – 10 zu analysieren. Dort werden die Grundlagen der Kompetenzentwicklung gelegt, an die der Rahmenlehrplan der Sekundarstufe 2 anknüpfen muss. Dazu sind zwei Rahmenlehrpläne von Bedeu-

tung: Zum einen der Rahmenlehrplan "Teil B", in welchem die fachübergreifende Kompetenzentwicklung festgelegt wird und zum anderen der Rahmenlehrplan "Teil C" für das Fach Politische Bildung der Jahrgangsstufen 7-10. Im Sinne der strukturierten Inhaltsanalyse wird für die Analyse dieser drei Rahmenlehrpläne ein Kategoriensystem genutzt, anhand welchem das Material analysiert wird. Als Grundlage für das Kategoriensystem dient das in der Forschungsarbeit entwickelte Medienkompetenzmodell. Die dort unterschiedenen Dimensionen der Medienkompetenz werden als Kategorien der Inhaltsanalyse genutzt. In einem qualitativ-interpretativen Akt werden bei der Inhaltsanalyse Textstellen der Rahmenlehrpläne analysiert, die sich auf die Kategorien (Dimensionen der Medienkompetenz) beziehen. Es wird somit herausgestellt, inwieweit die Medienkompetenzförderung im Politikunterricht laut der Rahmenlehrpläne vorgesehen ist.

In einem zweiten Schritt wird eine Umfrage mit Schülerinnen und Schülern Berliner Gymnasien durchgeführt, die im Grund- oder Leistungskurs das Fach "Politik" belegen. Daran teil nahmen insgesamt 132 Schülerinnen und Schüler von 6 zufällig gewählten Berliner Gymnasien. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt, der die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die eigene Medienkompetenz und den Politikunterricht erfasst. Er dient dazu die Umsetzung der Medienkompetenzförderung im Politikunterricht und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler vor diesem Hintergrund zu erfassen. Der Fragebogen nutzt dabei ein ordinales Kategoriensystem. Personenbezogene oder soziodemografische Daten sind für die Forschungsarbeit nicht von Interesse. Es wird lediglich erhoben, ob die Schülerinnen und Schüler den Grund- oder Leistungskurs Politik besuchen. Der Fragebogen gliedert sich in 5 Abschnitte.<sup>217</sup>

Der erste Abschnitt erfasst die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ihres Politikunterrichts und ihrer Politik-Lehrkraft hinsichtlich der Medienkompetenzförderung. Es wird erfasst, ob sie bereits das Thema "Medien" im Politikunterricht behandelten, ob sie es gerne mehr behandeln würden und inwieweit sie ihrer Lehrkraft zutrauen, ihnen etwas darüber beizubringen. Weiterhin sollen die Schülerinnen und Schüler angeben, inwieweit sie sich als medienkompetent empfin-

---

<sup>217</sup> Siehe Anhang

den. Hier wird ein grundsätzlicher Überblick über die Medienkompetenzförderung im Politikunterricht Berliner Gymnasien geschaffen.

Die restlichen 4 Abschnitte erfassen die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen der Medienkompetenz. Zunächst wird dabei das Wissen zu grundlegenden Medien-Phänomenen und -Begriffen abgefragt – das Medienwissen. Eine Rolle hierfür spielen insbesondere die aktuellen Phänomene mit Einfluss auf die Politische Bildung, die in Abschnitt 3 erläutert wurden: Filterblasen und Echokammern, Fake-News, Microtargeting und die DSGVO werden als Begriffe genutzt, um das grundlegende Medienwissen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen.

Im nächsten Abschnitt wird die Kompetenzdimension "Medienkritik" beleuchtet. Die Schülerinnen und Schüler schätzen in diesem Abschnitt ihr kritisches und reflexives Verständnis von Medien auf einer Ordinal-Skala von 1 ("sehr leicht") bis 6 ("sehr schwer") ein. Die Items "Die Folgen meiner eigenen Mediennutzung zu reflektieren, fällt mir..." und "Im Internet gefundene Informationen kritisch zu bewerten, fällt mir..." sollen dabei die reflexive Unterdimension der Medienkritik erfassen. Es soll festgestellt werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich als reflektiv und kritisch im eigenen Medienumgang empfinden. Das Item "Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, wie man dem Problem von Fake-News und den daraus resultierenden Folgen begegnen kann, fällt mir..." soll die analytische Unterdimension der Medienkritik erfassen. Es geht darum zu erfahren, wie schwer es den Schülerinnen und Schülern fällt, ihr Wissen auf exemplarische Medienentwicklungen zu beziehen und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Der vierte Abschnitt der Umfrage erfasst die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Aspekten der Medienanalyse. Die Skala reicht von 1 ("Trifft nicht zu") bis 5 ("Trifft zu"). Das Item "Ich könnte einem Freund oder einer Freundin die wichtigsten Inhalte der DSGVO erklären" bezieht sich auf den institutionellen Aspekt der Medienanalyse (Polity). Es wird damit erfasst, inwieweit die Schülerinnen und Schüler grundlegende Rechtsnormen und deren Inhalte verstehen und einzuordnen können. Die Items "Ich könnte einem Freund oder einer Freundin erklären, wie Echokammern und Filterkammern eine politische

Meinung beeinflussen können" und "Ich könnte einem Freund oder einer Freundin erklären, wie Medien die Politik und die Gesellschaft beeinflussen" beziehen sich auf die Analyse der Wirkungsweisen von Medien (Policy). Es wird damit erfasst, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Herausforderungen, Gefahren und Chancen von Medien analysieren können. Das Item "Ich bin mir unsicher was mit den Daten passiert, die ich im Internet hinterlasse" erfasst das Können der Schülerinnen und Schüler Medien in Bezug den Prozess der Datenverwertung und die damit verbundenen Interessenslagen der Datenkonzerne zu analysieren (Politics).

Der letzte Abschnitt der Umfrage beschäftigt sich mit dem Medienhandeln. Hier soll die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ihrer politischen Handlungsfähigkeit in Bezug auf Medien erfasst werden. "Haben die Schülerinnen und Schüler das Gefühl, die Fähigkeit zu besitzen über Medien politisch handeln zu können?" ist die grundsätzliche Frage, die dieser Abschnitt beantworten soll. Schließlich ist ein zentrales Ziel des Medienhandelns Unsicherheiten der Schülerinnen und Schüler über die gesellschaftliche Teilhabe zu reduzieren. Das Item "Ich bin mir unsicher, wie ich über soziale Medien politisch partizipiere" zielt dabei auf der Erfassung des partizipativen Medienhandelns. Es soll überprüft werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich die Kompetenz zuschreiben, über Medien an politischen Prozessen zu beteiligen. Das Item "Ich weiß, wie ich über soziale Medien politisch kommuniziere" zielt auf die Erfassung des kommunikativen Medienhandelns. Es soll überprüft werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich die Kompetenz zuschreiben, die eigene Meinung über Medien auszudrücken. Das Item "Ich bin mir unsicher, wo ich Informationen finde und wie ich damit umgehe" zielt auf die Erfassung eines weiteren Aspektes des kommunikativen Medienhandelns: die Informationsbeschaffung. Zuletzt wurde mit dem Item "Ich bin in den sozialen Medien politisch aktiv" das Ausführen der Schülerinnen und Schüler vom Medienhandeln erfasst.

Nach der Datenerhebung liegt für alle Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Informationen zu deren Wahrnehmung des Politik-Unterrichts und deren Ausprägungen der Medienkompetenz vor. Im Rahmen der Datenanalyse werden diese Informationen in Datensätze umgeschrieben. Mit Hilfe der deskriptiven Sta-

tistik wertet die Forschungsarbeit diese Datensätze aus, ordnet sie und stellt Korrelationen heraus.

## **6.2. Analyse der Berliner Rahmenlehrpläne**

Im Folgenden soll nun die Vermittlung von Medienkompetenz im Politikunterricht an Berliner Gymnasien analysiert werden. Es soll überprüft werden, inwieweit dieser den gestiegenen Anforderungen der, sich stetig wandelnden, Medienwelt nachkommt. Dazu werden zunächst die Rahmenlehrpläne betrachtet werden. Diese schaffen die Grundlage für die Vermittlung aller Kompetenzen im Unterricht. Sie legen die Themen, die im Unterricht behandelt werden und die Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, fest. Nur durch die Aufnahme der Medienkompetenz in die Rahmenlehrpläne für das Fach "Politik" kann sichergestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler in ganz Berlin gleichermaßen die Fähigkeiten und das Wissen in Bezug auf Medien erlangen, das für eine politische Mündigkeit zwingend ist.

Von Bedeutung für die Analyse ist zum einen das im Rahmenlehrplan verankerte Modell des Kompetenzerwerbs. Dieses legt fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht des Fachs erwerben sollen. Die sich aus diesem Modell ableitenden Standards bilden einen wesentlichen Bezugspunkt für die Unterrichtsgestaltung und die Kompetenzförderung. Eine erfolgreiche Förderung von Medienkompetenz erfordert folglich die Verankerung dieser im Kompetenzmodell des Fachs.<sup>218</sup> Nur so kann sichergestellt werden, dass die Medienkompetenzentwicklung im Politikunterricht standardisiert wird und damit überall in Berlin ganzheitlich und gleichermaßen gefördert wird. Zum anderen werden die im Rahmenlehrplan festgelegten Themenfelder des Politikunterrichts analysiert. Auch diese dienen als „eine Orientierung zum Fortgang bzw. zur Gestaltung der Kompetenzentwicklung“<sup>219</sup> im Politikunterricht. Durch die Themenfelder wird sichergestellt, dass zentrale Kernbereiche und -inhalte der jeweiligen Fächer, die für die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung von Bedeutung sind, im Unterricht behandelt werden. „So erhalten die Schülerinnen und Schüler Gele-

---

<sup>218</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), S. 7.

<sup>219</sup> Ebd., S. 9.

genheit zum exemplarischen Lernen und zum Erwerb einer vertieften und erweiterten allgemeinen sowie wissenschaftspropädeutischen Bildung. Dabei wird stets der Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden und zu den Herausforderungen an die heutige sowie perspektivisch an die zukünftige Gesellschaft hergestellt.“<sup>220</sup>

### **6.2.1. Analyse des überfachlichen Rahmenlehrplans "Teil B"**

Im überfachlichen Rahmenlehrplan "Teil B" spielt Medienbildung, als die Vermittlung von Medienkompetenz, eine zentrale Rolle. Diese ist demnach eine „Querschnittsaufgabe aller Fächer und berücksichtigt das Lernen mit und über Medien“<sup>221</sup>. Dabei wird ein Modell der Medienkompetenz vorgestellt und Standards für die Kompetenzentwicklung formuliert. „Diese Standards dienen als Grundlage für die fachliche Arbeit, aber auch für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler über den Fachunterricht hinaus.“<sup>222</sup> Dabei soll allerdings im schulinternen Curriculum festgehalten werden, inwieweit die jeweiligen Fächer der Medienkompetenzförderung nachgehen.

Grundlage für das Basiscurriculum "Medienbildung" ist, dass Kinder und Jugendliche in einer durch Medien wesentlich mitbestimmten Welt leben und der Einfluss von Medien in allen Lebensbereichen weiter zunehmen wird. Mit Begriffen wie „Medienwelt“<sup>223</sup> oder „Informationsgesellschaft“<sup>224</sup> verdeutlicht der Rahmenlehrplan dabei den allumfassenden Rahmen, den Medien bilden und der auch die Schülerinnen und Schüler betrifft. Medien werden demnach aus systemischer Perspektive betrachtet. Weiterhin lässt sich allerdings auch ein starkes semiotisches Medienverständnis erkennen. Medien dienen demnach „der Verbreitung von Informationen, Inhalten und Botschaften durch Sprache, Text, Töne, Bilder und Bewegtbilder, unterstützen Kommunikations- und Verständigungsprozesse und erweitern die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen“<sup>225</sup>. Damit wird direkt auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eingegangen, die 27% ihrer Mediennutzung mit Kommunikation und 34% mit Unterhaltung durch

---

<sup>220</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), S. 5.

<sup>221</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017a), S. 13.

<sup>222</sup> Ebd., S. 3.

<sup>223</sup> Ebd., S. 13.

<sup>224</sup> Ebd., S. 13.

<sup>225</sup> Ebd., S. 13.

Musik, Bilder oder Videos verbringen.<sup>226</sup> Insgesamt versucht der Rahmenlehrplan einen Medienbegriff zu verwenden, der „alle Medienarten von analog (z. B. Buch, Zeitung, Radio, Film) bis digital (z. B. Internet, soziale Netzwerke, Smartphones, Tablets und Computerspiele)“<sup>227</sup> mit einbezieht. Unter Medienkompetenz werden dabei „die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und verantwortliches Handeln in einer von Medien wesentlich mitbestimmten Welt notwendig sind“<sup>228</sup> verstanden. Damit wird den in der Arbeit dargelegten gängigen Definitionen von Medienkompetenz entsprochen. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler einen kreativen, konstruktiven und kritischen Umgang mit Medien und ihren sich stetig verändernden Medientechnologien und -inhalten erlernen.

Neben der Begriffs- und Bedeutungskonzeption von Medienkompetenz/ -bildung legt der Rahmenlehrplan zudem ein Modell der Medienkompetenz fest. Medienkompetenz beinhaltet demnach folgende Kompetenzbereiche, die in vielfältigen Wechselbeziehungen stehen und inhaltliche Zusammenhänge sowie notwendige Schnittmengen aufweisen: Informieren, Reflektieren, Kommunizieren, Präsentieren, Produzieren und Analysieren.<sup>229</sup> Das Kompetenzmodell verdeutlicht, dass Medienkompetenz mehr darstellt als eine Unterdimension der Methodenkompetenz. Für jeden Bereich werden im Rahmenlehrplan zudem Kompetenzen ausgewiesen, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht der Jahrgangsstufen 7 bis 10 erwerben.

Zu der Kompetenzdimension "Informieren" gehören demnach vier Bestandteile; Informationsquellen und ihre spezifischen Merkmale, Suchstrategien, Prüfung und Bewertung von Quellen und Information und Informationsverarbeitung.<sup>230</sup> Insgesamt lässt sich die Dimension zum einen zum kommunikativen Medienhandeln des Kompetenzmodells der Forschungsarbeit zuordnen. Es geht hier zunächst um die sachgerechte Gewinnung von Informationen als Grundlage für die politische Meinungsbildung. Informieren ist ein zentraler Bestandteil der Politischen

---

<sup>226</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020b), S. 29.

<sup>227</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017a), S. 13.

<sup>228</sup> Ebd., S. 13.

<sup>229</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>230</sup> Vgl. ebd., S. 15.

Bildung und spielt somit im Kompetenzmodell der Forschungsarbeit eine zentrale Rolle im Sinne des "Medienhandelns". Dem kommt das Kompetenzmodell des Rahmenlehrplans hiermit nach. Weiterhin sind allerdings auch Aspekte der "Medienanalyse" als Analyse von Informationen vorhanden.

Außerdem zählt der Rahmenlehrplan das "Kommunizieren" zur Medienkompetenz. Darunter werden zunächst das Verantwortungsbewusstsein, die Angemessenheit und der Adressatenbezug bei der Kommunikation, verstanden. Zudem werden auch Kenntnisse von Kriterien, Merkmalen und Strukturen medialer Kommunikation und Kommunikationsbedingungen in der Mediengesellschaft zur Kompetenzdimension "Kommunizieren" gezählt.<sup>231</sup> Hier lassen sich Überschneidungen mit der Kompetenzdimension "kommunikatives Medienhandeln" erkennen. Ebenso wie die Kompetenzdimension "Kommunizieren" hat das kommunikative Medienhandeln zum Ziel, die eigene Meinung über Medien angemessen auszudrücken und an Diskussionen in den sozialen Netzwerken überzeugend teilzunehmen. Das Erlangen von Kenntnissen in Bezug auf „Kriterien, Merkmalen und Strukturen medialer Kommunikation und Kommunikationsbedingungen in der Mediengesellschaft“<sup>232</sup> ist unter dem Medienwissen zu verorten. Allerdings lässt es sich auch auf das Ziel des Medienhandelns beziehen, Unsicherheiten in der Medienwelt zu reduzieren.

Die Kompetenzdimension "Präsentieren" umfasst Kenntnisse über Präsentationsarten und ihre sachgerechte Auswahl, Medienspezifische Gestaltungsprinzipien und die sachgemäße Durchführung einer Präsentation.<sup>233</sup> Das "Präsentieren" weist dabei Übereinstimmungen mit dem "kommunikativen Medienhandeln" im Sinne der Gestaltung von Medienbeiträgen auf. Wobei hier das Augenmerk mehr auf dem Ausdrücken der eigenen Meinung in Form von Text, Bild oder Video und weniger auf der Durchführung einer Präsentation liegt. Dennoch spielen die medien-spezifischen Gestaltungsprinzipien sowohl für das Kompetenzmodell der Forschungsarbeit als auch für das des Rahmenlehrplans eine wichtige Rolle.

---

<sup>231</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017a), S. 16.

<sup>232</sup> Ebd., S. 16.

<sup>233</sup> Vgl. ebd., S. 17.



"Produzieren" bezieht sich auf Medientechnik und -produktion. Hierzu zählt Medientechnik, einschließlich Hard- und Software, nach Vorgaben einzusetzen und grundlegende Funktionen von Textverarbeitungs- sowie Grafik-, Bild-, Audio- und Videobearbeitungsprogrammen zu nutzen. Weiter spielt hier die Medienproduktion als planvoller Prozess und die damit einhergehende Gestaltung, Herstellung und Veröffentlichung von Medienproduktionen eine zentrale Rolle. D.h. die Schülerinnen und Schüler sollen u.a. eine Medienart für ihre Medienproduktion auswählen, mediale Gestaltungselemente unterscheiden und eigene Medienprodukte herstellen können.<sup>234</sup> Hier lassen sich Übereinstimmungen mit dem "Medienwissen" des Kompetenzmodells der Forschungsarbeit, genauer mit der Unterdimension des prozeduralen Wissens, erkennen. Dieses lehrt die Schülerinnen und Schüler die Anwendung der, mit der Mediennutzung und -produktion verbundenen, Prozeduren. Sowohl der Rahmenlehrplan als auch das Kompetenzmodell der Forschungsarbeit zielen in diesem Sinne auf die Vermittlung von Wissen über die technische Handhabung von Mediengeräten und Software und das Lernen von Handlungsschritten der Medienproduktion.

Weiterhin umfasst Medienkompetenz nach dem Modell des Rahmenlehrplans das "Analysieren". Zu dieser Fähigkeit gehört die Orientierung im Medienangebot. D.h. dass die Schülerinnen und Schüler Merkmale, Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Medienarten kennen.<sup>235</sup> Dies entspricht dem "Orientierungswissen", wie es das Kompetenzmodell der Forschungsarbeit versteht. Es wird als Grundlagenwissen in Bezug auf Medien verstanden und richtet sich genau auf dieses Wissen über Merkmale verschiedener Medienangebote. Weiterhin lernen die Schülerinnen und Schüler unter der Dimension "Analysieren" die Gestaltung, Aussage und Botschaft von Medienangeboten zu beschreiben und die Bedeutung und Wirkung von Medienangeboten zu erörtern.<sup>236</sup> Diese Aspekte stimmen mit der Medienanalyse überein. Auch diese verfolgt das Ziel Medien und deren Wirkungen, Akteure, etc. zu analysieren. Dabei gibt das Kompetenzmodell der Forschungsarbeit durch die Analysekatoren Polity, Politics und Policy allerdings einen politischen Rahmen vor. Der Rahmenlehrplan beschränkt sich da-

---

<sup>234</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017a), S. 18.

<sup>235</sup> Vgl. ebd., S. 19.

<sup>236</sup> Vgl. ebd., S. 19.

rauf, interessen geleitete Absichten von Medienangeboten zu analysieren und ihre Wirkung zu untersuchen.

Zuletzt nimmt der Rahmenlehrplan die Dimension "Reflektieren" in das Medienkompetenzmodell auf. Die Dimension richtet sich zum einen auf die kritische Reflexion des eigenen Mediengebrauchs.<sup>237</sup> Hier findet sich eine Übereinstimmung mit der "reflexiven Medienkritik". Diese meint ebenso die kritische Selbstreflexion in Bezug auf die Mediennutzung. Beide Dimensionen zielen dementsprechend darauf das Gelernte auf der individuellen Mikroebene anzuwenden. Weiterhin versteht der Rahmenlehrplan unter "Reflektieren" „Medien in Politik und Gesellschaft“<sup>238</sup> zu verstehen und „mediale Möglichkeiten bewusst zur altersgemäßen gesellschaftlichen Teilhabe an demokratischen Prozessen“<sup>239</sup> zu nutzen. Es geht um die Beteiligung an Demokratie über Medien. Es ist damit ein direkter Verweis auf die politische Handlungsfähigkeit durch Medien und eine Übereinstimmung mit dem "partizipativen Medienhandeln" des Kompetenzmodells der Forschungsarbeit. Zuletzt verweist der Rahmenlehrplan unter der Dimension "Reflektieren" auf einige aktuelle Debatten/ Themen in Bezug auf Medien. So wird auf den Konflikt zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, die Konstruktion von Wirklichkeit durch mediale Manipulation und den Einfluss von Medien auf Meinungsbildungsprozesse verwiesen: „Dabei kommt der Entwicklung eines Problembewusstseins in Bezug auf Informationssicherheit und insbesondere auf das Recht des Einzelnen, selbst über die Preisgabe und Verwendung seiner personenbezogenen Daten zu bestimmen, eine hohe Bedeutung zu.“<sup>240</sup> Damit wird auf aktuelle Entwicklungen in Bezug auf Medien eingegangen, die die Forschungsarbeit als zentral für die politische Bildung ausgemacht hat. Der Rahmenlehrplan sieht in diesem Sinne eine kritische Auseinandersetzung mit Medien vor und macht Medienkritik zum Bestandteil des Kompetenzmodells. Die Kompetenzdimension "Reflektieren" weist somit viele Überschneidungen mit der "Medienkritik" des Kompetenzmodells der Forschungsarbeit auf. Es wird allerdings mehr auf die reflexive und analytische Ebene eingegangen. Es geht um eine kritische Analyse der eige-

---

<sup>237</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017a), S. 20.

<sup>238</sup> Ebd., S. 20.

<sup>239</sup> Ebd., S. 20.

<sup>240</sup> Ebd., S. 13.

nen Mediennutzung und der medialen Entwicklungen. Eine Urteilbildung im Sinne der Medienkritik wird nicht thematisiert.

Zusammenfassend weist der Rahmenlehrplan Teil B einen Medienbegriff auf, der die Bedeutung von Medien für Gesellschaft und insbesondere für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen als systemisch versteht. Damit legt der Lehrplan bereits eine Grundlage für eine umfassende Medienkompetenzförderung, die sich nicht auf technische Bedienkompetenzen beschränkt. Mit dem Kompetenzmodell versucht der Rahmenlehrplan dem differenzierten Medienverständnis nachzukommen. Dabei finden sich viele Übereinstimmungen mit Aspekten des Medienkompetenzmodells der Forschungsarbeit. Insbesondere das "kommunikative Medienhandeln" und die "Medienanalyse" werden im Rahmenlehrplan facettenreich betrachtet und in den Standards verankert. Zudem stellt der Rahmenlehrplan viele direkte Bezüge zur Politischen Bildung her. Dies trifft vor allem auf die Kompetenzdimension "Reflektieren" zu, die viele Parallelen zur "Medienkritik" aufweist. Damit beinhaltet der Rahmenlehrplan Teil B viele Anknüpfungsmöglichkeiten für den Politik-Unterricht, um die Medienkompetenz zu fördern. Dennoch wird darauf hingewiesen, dass sich in allen Fächern vielfältige Gelegenheiten bieten, „die Medienwelt, alle Medienarten und deren Inhalte zum Lerngegenstand zu machen, sie zu analysieren und kritisch zu hinterfragen“<sup>241</sup>. Dabei obliegt es dem jeweiligen schulinternen Curriculum zu entscheiden, welche Fächer inwieweit für die Medienbildung zuständig sind.<sup>242</sup> Das bedeutet, dass der Rahmenlehrplan Teil B für die Politische Bildung der Klassen 7-10 eine Möglichkeit der Medienkompetenzentwicklung bietet, allerdings zunächst nicht verpflichtend oder einheitlich gestaltet ist. Im Folgenden soll analysiert werden inwieweit der Rahmenlehrplan Teil C für die Jahrgangstufen 7-10 und der Rahmenlehrplan der gymnasialen Oberstufe für die Politische Bildung Anschlussmöglichkeiten für die Medienkompetenzförderung schaffen.

---

<sup>241</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017a), S. 14.

<sup>242</sup> Vgl. ebd., S. 14.

### 6.2.2. Analyse des Rahmenlehrplans "Teil C" für die Politische Bildung

Betrachtet man das Kompetenzmodell des Rahmenlehrplans "Teil C Politische Bildung" für die Jahrgangsstufen 7-10 wird hier Medienkompetenz nicht direkt verankert. Im Zentrum des Modells steht die Förderung politisch mündigen Handelns. Dieses wird in partizipatives und kommunikatives Handeln unterteilt.<sup>243</sup> Reales partizipatives Handeln zeigt sich z. B. am Engagement in Initiativen, Verbänden, Parteien, bei Demonstrationen sowie der Teilnahme an Wahlen oder auch öffentlichen Debatten. Kommunikatives Handeln meint dabei sprachliche Fähigkeiten, wie z.B. Interessen artikulieren, Argumente vertreten, Konflikte und Kompromisse verhandeln und Entscheidungen treffen.<sup>244</sup> Auf die Rolle von Medien wird in diesem Zusammenhang nicht eingegangen. Die politische Handlungskompetenz steht dabei in einem engen Zusammenhang mit den Fachkompetenzen: Analysieren, Urteilen und Methoden anwenden. „Die Kompetenz des sozial- und politikwissenschaftlichen Analysierens bezeichnet die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich ein politisches Problem, eine Kontroverse oder Entscheidung in seiner Komplexität und unter Berücksichtigung der verschiedenen gesellschaftlichen Perspektiven zu erarbeiten.“<sup>245</sup> Das "politische Urteilen" meint die eigene Positionierung zu einem politischen Problem und zeichnet sich dadurch aus, dass für eine differenzierte Urteilsbildung verschiedene Urteilkriterien gegeneinander abgewogen werden.<sup>246</sup> Auch hier werden Medien, bzw. die Medienkompetenz nicht mit einbezogen. Alle fachspezifischen Kompetenzen werden nach dem Rahmenlehrplan von der Methodenkompetenz getragen. „Im Zentrum sozialwissenschaftlicher Informations- und Erkenntnisgewinnung stehen Methoden zur Auswertung von verschiedenen Medien (z. B. Textquellen, Grafiken, Statistiken, Karikaturen).“<sup>247</sup> Medienkompetenz findet dementsprechend zunächst keine direkte Berücksichtigung im Kompetenzmodell. Allerdings wird unter der Methodenkompetenz die Fähigkeit zur „Auswertung von verschiedenen Medien“<sup>248</sup> verstanden. Hier kann ein indirekter Bezug zur "Medienanalyse" hergestellt werden,

---

<sup>243</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017b), S. 4.

<sup>244</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017b), S. 4.

<sup>245</sup> Ebd., S. 4.

<sup>246</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>247</sup> Ebd., S. 5.

<sup>248</sup> Ebd., S. 5.

die u.a. das Analysieren medialer Inhalte umfasst. Dennoch widerspricht die Zuordnung von Teilen der Medienkompetenz zur Methodenkompetenz dem Rahmenlehrplan Teil B, in dem es heißt: „Das Kompetenzmodell verdeutlicht, dass Medienbildung ausdrücklich mehr beinhaltet als die Entwicklung von Methodenkompetenz.“<sup>249</sup> Medienkompetenz wird damit nicht als Bestandteil des Kompetenzmodells der Politischen Bildung betrachtet.

Im Rahmenlehrplan heißt es dafür: „Die im Teil B formulierten Standards für die Sprach- und Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler werden in den fachlichen Standards in diesem Kapitel berücksichtigt. Der Beitrag der Fächer zur Förderung von Sprach- und Medienkompetenz wird im Rahmen des schulinternen Curriculums abgestimmt.“<sup>250</sup> Das bedeutet, dass im Rahmen der Schule entschieden wird, ob Medienkompetenzförderung eine Aufgabe der Politischen Bildung ist oder nicht. Im Zweifel obliegt die Entscheidung schulischen Akteuren, die in diesem Fachgebiet keine Kenntnisse besitzen. Somit kann keine Einheitlichkeit und keine Validität in der Medienkompetenzförderung gesichert werden. Problematisch ist weiterhin, dass selbst im Falle der Entscheidung für eine Medienkompetenzförderung der Politischen Bildung, das Kompetenzmodell der Medienbildung und das der Politischen Bildung losgelöst voneinander agieren. Das Medienkompetenzmodell des Rahmenlehrplans Teil B bietet zwar viele Schnittmengen mit der Politischen Bildung, versteht Medienkompetenz allerdings als fächerübergreifend. Es wird somit nur bedingt eine Verbindung zu der Politischen Bildung hergestellt. Es obliegt damit der Lehrkraft die Modelle miteinander zu verknüpfen und das Modell der Medienkompetenz in der Politischen Bildung zu integrieren. In Anbetracht der Bedeutung, die die Medienkompetenz für die Politische Bildung spielt, ist dies ungenügend. Sie ist ein Bestandteil der fachlichen Kompetenz des Fachs und sollte somit auch in das Kompetenzmodell integriert werden. Somit wird auch in den Zielen für die Politische Bildung kaum auf die Medienkompetenz eingegangen. Es werden lediglich zwei Ziele formuliert, das mit Aspekten der Medienkompetenz übereinstimmen. Es heißt dort: „Um nach der Schulzeit selbstständig politisch partizipieren zu können, lernen die Schülerinnen und Schü-

---

<sup>249</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017a), S. 14.

<sup>250</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017b), S. 9.

ler, differenzierte Informationen aus den Medien zu beziehen sowie diese als Artikulationsmöglichkeit zu nutzen (Medienbildung).<sup>251</sup> Dieses Ziel geht allerdings nur auf eine Dimension der Medienkompetenz ein – das "Medienhandeln". Das Artikulieren über Medien ist als Bestandteil des kommunikativen Medienhandelns einzuordnen und die Informationsbeschaffung als Bestandteil des partizipativen Medienhandelns. Das zweite Ziel mit Bezug auf die Medienkompetenz ist die Fähigkeit der „Auswahl geeigneter Medien für die Kommunikation politischer Inhalte und Positionen“<sup>252</sup>. Auch dieses ist in der Kompetenzdimension „Medienhandeln“ zu verorten. Dies zeigt zunächst, dass der Umgang mit Medien zwar grundsätzlich als Bestandteil des Kompetenzerwerbs im Politikunterricht betrachtet wird. Vor dem Hintergrund des Medienkonzeptes dieser Forschungsarbeit wird der Medienkompetenz mit diesen Zielen allerdings nicht gerecht. Medien, deren Inhalte, Mechanismen und Auswirkungen kennenzulernen (Medienwissen), zu analysieren (Medienanalyse) und kritisch zu hinterfragen (Medienkritik) spielt hier keine Rolle. Weiterhin werden die Ziele nicht in Zusammenhang mit dem Kompetenzmodell des Rahmenlehrplans gesetzt. Auch hier sind zentrale Bestandteile das politische Handeln und Kommunizieren. Dennoch wird die Rolle von Medienkompetenz für diese nicht erwähnt.

Allerdings kann auch über die Themen und Inhalte, die der Rahmenlehrplan vorsieht, Medienkompetenz gefördert werden. Dort lässt sich vor allem das Themenfeld „Leben in einer globalisierten Welt“<sup>253</sup> ausmachen, das auf die Entwicklung von Medienkompetenz ausgerichtet ist. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 / 8 setzen sich in diesem Themenfeld mit den „globalen Veränderungen der gesellschaftlichen Kommunikation und des kulturellen und politischen Lebens in der modernen digitalen Welt des 21. Jahrhunderts“<sup>254</sup> auseinander. Neben exemplarischen Alltagserfahrungen, die diese umfassenden Globalisierungsprozesse anschaulich verdeutlichen, sollen im Unterricht auch Gefahren und Chancen der digitalen Gesellschaft und das Spannungsverhältnis von Freiheit und

---

<sup>251</sup> Ebd., S. 3.

<sup>252</sup> Ebd., S. 6.

<sup>253</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017b), S. 25.

<sup>254</sup> Ebd., S. 25.

Sicherheit kontrovers diskutiert werden.<sup>255</sup> Damit bietet das Themenfeld enge Zusammenhänge mit den aktuellen medialen Entwicklungen und Diskursen (Abschnitt 3 dieser Arbeit). Es ermöglicht die Förderung von Medienwissen durch die Behandlung grundlegender Konzepte, wie z.B. „Datenschutz“ oder „Informationsfreiheit“. Zudem ist das Themenfeld auf die Analyse und Kritik von Medien in der modernen Gesellschaft ausgerichtet und fördert somit „Medienkritik“ und „Medienanalyse“ als weitere Bestandteile der Medienkompetenz. Es dient damit als Anknüpfungsmöglichkeit mit dem Kompetenzmodell des Rahmenlehrplans Teil B.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Rahmenlehrplan „Politische Bildung“ für die Jahrgangsstufen 7-10 in der Themenwahl versucht den neuen Anforderungen, die durch Medien entstanden sind, nachzukommen. Mit dem Themenfeld „Leben in einer globalisierten Welt“ wird ein systemisches Medienverständnis verdeutlicht und Medien als politisches Fachkonzept in den Fokus des Unterrichts gestellt. Damit wird den Lehrkräften ermöglicht die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Vor dem Hintergrund der vorgesehenen Kompetenzentwicklung spielt die Medienkompetenz allerdings nur eine geringfügige Rolle. So wird in dem Kompetenzmodell nicht darauf eingegangen. Lediglich in Form zusammenhangsloser Ziele wird die Förderung der Medienkompetenz erwähnt. Ein Satz im Rahmenlehrplan entschlüsselt diesen Widerspruch: „Der Beitrag der Fächer zur Förderung von Sprach- und Medienkompetenz wird im Rahmen des schulinternen Curriculums abgestimmt.“ Der Rahmenlehrplan schafft somit in Form des Themenfelds „Leben in einer globalisierten Welt“ die Gelegenheit die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht zu fördern. Gleichzeitig wird die Verantwortung der Medienkompetenzförderung im Politikunterricht an die Schulen übertragen. Jede Schule kann somit für sich selbst festlegen, inwieweit der Politikunterricht für die Medienkompetenzförderung zuständig ist. In diesem Sinne kann die Medienkompetenz im Kompetenzmodell und den daraus resultierenden Standards des Rahmenlehrplans auch keine Rolle spielen. Problematisch an diesem Vorgehen ist, dass so keine einheitliche Medienkompetenzförderung im Politikunterricht gewährleistet werden kann.

---

<sup>255</sup> Vgl. ebd., S. 25.

Nachdem nun die Rahmenlehrpläne für die Jahrgangsstufen 7-10 analysiert wurden, soll nun der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Politik betrachtet werden. Mit den Rahmenlehrplänen Teil B und C wurden bereits Grundbausteine für die Medienkompetenzförderung im Politikunterricht geschaffen. Diese stehen allerdings in direkter Abhängigkeit vom schulinternen Curriculum. Demnach kann der Rahmenlehrplan für die Oberstufe kaum an einen einheitlichen Kompetenzstand in Bezug auf Medienkompetenz anknüpfen. Dennoch existiert ein, wenn auch nur überfachliches, Modell der Medienkompetenz, das die Politische Bildung für die Medienkompetenzförderung der Oberstufe nutzen könnte. Zudem weisen die Rahmenlehrpläne Teil B und C ein systemisches Verständnis von Medien auf, das die Bedeutung dieser für Jugendliche und für die Politische Bildung anerkennt. Medienkompetenz ist demnach mehr als eine Methodenkompetenz und komplexer als die Bedienkompetenz von Medien. Das könnte der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe nutzen und Medienkompetenz als fachliche Kompetenz in die Politische Bildung integrieren. Inwieweit dies der Fall ist, soll im Folgenden analysiert werden.

### **6.2.3. Analyse des Rahmenlehrplans der gymnasialen Oberstufe für das Fach "Politik"**

In Hinblick auf das Modell des Kompetenzerwerbs lässt sich hier feststellen, dass Medienkompetenz scheinbar keine Beachtung findet. Der Begriffe "Medienkompetenz" oder "Medienbildung" werden im gesamten Rahmenlehrplan nicht einmal genutzt. Fähigkeiten in Bezug auf Medien werden hier häufig unter der Methodenkompetenz verortet. So soll laut dem Rahmenlehrplan in der Einführungsphase der Oberstufe an die in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen angeknüpft und diese vertieft werden. Zu diesen Kompetenzen zählen die Analyse- Methoden- und Handlungskompetenz.<sup>256</sup> Medienkompetenz wird hier nicht beachtet. Einzig in der Standardisierung der Methodenkompetenz heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler beschaffen sich gezielt aus Massenmedien sowie neuen Medien politische Informationen, verarbeiten diese anhand von selbst formulierten

---

<sup>256</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), S. V.



Schlüsselfragen und stellen sie strukturiert dar.“<sup>257</sup> Damit wird der Informationsbeschaffung, als Teil des "kommunikativen Medienhandelns" Rechnung getragen. Es ist allerdings die einzige Fähigkeit mit direktem Bezug auf Medien, die Schülerinnen und Schüler laut dem Rahmenlehrplan nach der Einführungsphase beherrschen müssen. In Form der Analyse- und Handlungskompetenz werden zwar einige Aspekte der Medienkompetenz abgedeckt, allerdings wird dem ganzheitlichen Konzept der Medienkompetenz damit nicht gerecht, da es keine Hinweise auf die Besonderheit der Medien innerhalb der Politik gibt. So ist dies z.B. bei diesem Kompetenzstandard der Fall: „Die Schülerinnen und Schüler zeigen grundlegende politische Probleme auf, unterscheiden zwischen konkurrierenden Interessen und erklären deren Einfluss auf politische Prozesse.“<sup>258</sup> Der Standard ist, bezogen auf die Medienwelt, ein zentraler Aspekt der "Medienanalyse". Allerdings ist die Analyse völlig losgelöst von den Medien und damit nicht bedingungslos auf die Medienanalyse übertragbar. Um diese Kompetenzen in eine Medienkompetenz übergehen zu lassen, müssen sie direkt auf die Medien angewandt werden. Medienkompetenz ergibt sich, wie schon Baacke und Tuldozieki feststellten, nicht nur aus dem Umgang mit Medien.

In der "Qualifikationsphase" legt der Rahmenlehrplan fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht der Oberstufe erwerben sollen. Auch hier wird die Medienkompetenz nicht beachtet. So heißt es: „Die zentrale Kompetenz für Politikwissenschaft, die auch alle anderen Kompetenzen leitet, ist folglich die: Politische Mündigkeit als Orientierungs-, Analyse-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz in Fragen der regionalen, nationalen, europäischen und internationalen Politikfelder in einer globalisierten Welt.“<sup>259</sup> Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen hin zur Mediengesellschaft ist Medienkompetenz allerdings ein zentraler Bestandteil der politischen Mündigkeit. Entsprechend des systemischen Verständnisses von Medien stellen diese in der heutigen Zeit einen kulturellen Rahmen dar, der eng verwoben ist mit Politik und Gesellschaft. Die Prozesse der Meinungs- und Willensbildung finden zum Großteil über Medien statt, wodurch Medienkompetenz unweigerlich ein zentraler Bestandteil politi-

---

<sup>257</sup> Ebd., S. VI.

<sup>258</sup> Ebd., S. V.

<sup>259</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), S. 9.

scher Mündigkeit wird. Betrachtet man allerdings die Bezüge zu den Medien im Rahmenlehrplan, so lässt sich feststellen, dass dieser zu großen Teilen eine technische Perspektive vertritt. Es wird in Bezug auf den Umgang mit Medien u.a. auf „Präsentations- und Visualisierungstechniken“<sup>260</sup> eingegangen, mit denen „mediengestützt“<sup>261</sup> Vorträge etc. präsentiert werden sollen. Hierzu zählt u.a. auch „bei der Durchführung von Arbeitsvorhaben über den Einsatz von Medien und Methoden zu entscheiden“<sup>262</sup>. Das "Medienhandeln" in Hinblick auf die politische Meinungs- und Willensbildung, "Medienkritik" oder "Medienanalyse" im Sinne eines systemischen Verständnisses findet kaum Berücksichtigung. Lediglich in einem Kompetenzstandard wird darauf eingegangen: „Die Schülerinnen und Schüler erlangen die Fähigkeit, verschiedene andere Medien, z.B. Film, Fernsehen, Internet, Bilder, Karten, Statistiken, Schaubilder u.a.m. reflektiert zu beurteilen und gezielt für eigene Arbeitsvorhaben zu verwenden“<sup>263</sup>. Hier wird minimal die Medienkritik als reflexive Urteilskompetenz in Bezug auf Medien und deren Inhalte tangiert. Das „Nutzen von Medien für eigene Arbeitsvorhaben“ lässt sich als Bestandteil des kommunikativen Medienhandeln, als Gestaltung der eigenen Meinung, einordnen. Allerdings ist der Kompetenzstandard auf die Methodenkompetenz bezogen und wird der Förderung von Aspekten der Medienkompetenz nicht gerecht.

Interessanter Weise wird im Rahmenlehrplan auf das Erfordernis eines dynamischen Modells des Kompetenzerwerbs eingegangen. Vor dem Hintergrund des beschleunigten Wandels einer von Globalisierung geprägten Welt soll das Modell auf „lebenslanges Lernen und die Bewältigung vielfältiger Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben“<sup>264</sup> ausgerichtet sein. Das führt unweigerlich zu der Frage, warum Medien im Rahmenlehrplan hauptsächlich mit technischen Bedienkompetenzen verbunden werden. Medien sind inzwischen aus dem Alltags- und Berufsleben nicht mehr wegzudenken und entwickeln sich unaufhörlich weiter. Für die Bewältigung vieler Herausforderungen im medialen Alltag brauchen die

---

<sup>260</sup> Ebd., S. 10.

<sup>261</sup> Ebd., S. 10.

<sup>262</sup> Ebd., S. 10.

<sup>263</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), S. 10.

<sup>264</sup> Ebd., S. 5.

Menschen mehr als eine Medienkompetenz, die als Bestandteil der Methodenkompetenz auf Bedienungswissen zielt (siehe Abschnitt 3 dieser Arbeit).

Die Analyse der Themenfelder bestätigt die vorangegangenen Ergebnisse. Auch hier werden Medien kaum thematisiert. Obwohl zentraler Bestandteil von Politik, Demokratie und Gesellschaft sind Medien unter den "Freien Themen" als Wahlbereich aufgeführt.<sup>265</sup> Zu diesem Wahlbereich zählen die Inhalte „Frauen, Männer, Jugend, Senioren, Lesben und Schwule, Medien, Gewalt, Ökonomie und Ökologie, nachhaltige Entwicklung, Bundeswehr, Zukunft“<sup>266</sup>. Medien werden dementsprechend als eines von vielen möglichen Themen den Lehrkräften zur Auswahl gestellt. Es werden dazu weder Kompetenzstandards formuliert, die Ziele der Kompetenzentwicklung festlegen noch werden Inhalte bestimmt, die im Unterricht behandelt werden sollten. Keines der restlichen Themenfelder sieht Anknüpfungspunkte für die Medienkompetenzförderung vor.

Zusammengefasst ermöglichen die Rahmenlehrpläne für die Jahrgänge 7-10 keinen einheitlichen Beitrag der Politischen Bildung für die Medienkompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler. Inwieweit die Politische Bildung diesen Beitrag leistet wird schulweise durch das schulinterne Curriculum entschieden. Somit kann auch der Rahmenlehrplan für die Oberstufe an keinen einheitlichen Kompetenzstand in Bezug auf Medien anknüpfen. Allerdings weisen die Rahmenlehrpläne für die Jahrgänge 7-10 ein systemisches Medienverständnis auf, das der Bedeutung von Medien für Jugendliche vollends und für die Politische Bildung zu Teilen nachkommt. So werden zumindest Gelegenheiten für die Medienkompetenzförderung explizit geboten. Hier macht der Rahmenlehrplan für die Oberstufe einen deutlichen Rückschritt. Medienkompetenz wird als Teil der Methodenkompetenz eher als technische Bedienkompetenz für Medien verstanden. Im Kompetenzmodell sowie den Standards wird Medienkompetenz nicht berücksichtigt und unter den Themenfeldern ohne weitere Ausführungen zwischen 9 weiteren Themen als Wahlbereich angeboten. Hier besteht eindeutiger Handlungsbedarf, um die politische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler in Zukunft ganzheitlich zu fördern.

---

<sup>265</sup> Vgl. ebd., S. 23.

<sup>266</sup> Ebd., S. 23.

### **6.3. Umfrage zu der Medienkompetenzförderung im Politikunterricht Berliner Gymnasien**

#### **6.3.1. Umfrageergebnisse**

Nachdem mit der Analyse der Rahmenlehrplans geprüft wurde, inwieweit eine Medienkompetenzförderung im Politikunterricht Berliner Gymnasien vorgesehen ist, soll die Auswertung der Umfrage nun aufzeigen, wie die Medienkompetenzförderung im Politikunterricht umgesetzt wird und was bei den Schülerinnen und Schülern ankommt. Im Sinne der deskriptiven Statistik werden für die Auswertung Abbildungen generiert. Zumeist wird eine Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu) genutzt.

Betrachtet man die Ergebnisse des ersten Umfrageabschnitts in Bezug auf die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ihres Politikunterrichts, ergibt sich ein durchwachsenes Bild. Insgesamt geben 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, das Thema "Medien" oder Themen, die damit zusammenhängen, wie z.B. "Fake-News" im Politikunterricht behandelt zu haben. Ca. 17 Prozent haben das Item mit „Teils/Teils“ beantwortet und 18% mit „trifft nicht zu“ oder „trifft eher nicht zu“. Jede\*r dritte Schüler\*in hat das Thema "Medien" damit gar nicht oder nur teilweise im Politikunterricht behandelt (Abbildung 3).

Betrachtet man den Mittelwert der Antworten dabei in Abhängigkeit des Kurslevels, lassen sich zudem interessante Unterschiede feststellen. So wird das Thema "Medien" im Grundkurs Politik (Kurslevel 1) durchschnittlich mehr behandelt als im Leistungskurs Politik (Kurslevel 2) (Abbildung 4). Auch der Kruskal-Wallis-Test bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler des Grundkurses Politik das Thema "Medien" öfter behandeln, als die des Leistungskurses. Der Test ist ein parameterfreier statistischer Test, mit dem im Rahmen einer Varianzanalyse getestet wird, ob sich die zentralen Tendenzen mehrerer Stichproben unterscheiden. In diesem Fall weist er mit einem H-Wert von 0.11 eine leichte Differenz der zwei Gruppen "Grundkurs Politik" und "Leistungskurs Politik" in Bezug auf die Behandlung des Themas "Medien" im Unterricht auf.

Abbildung 3: Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht,

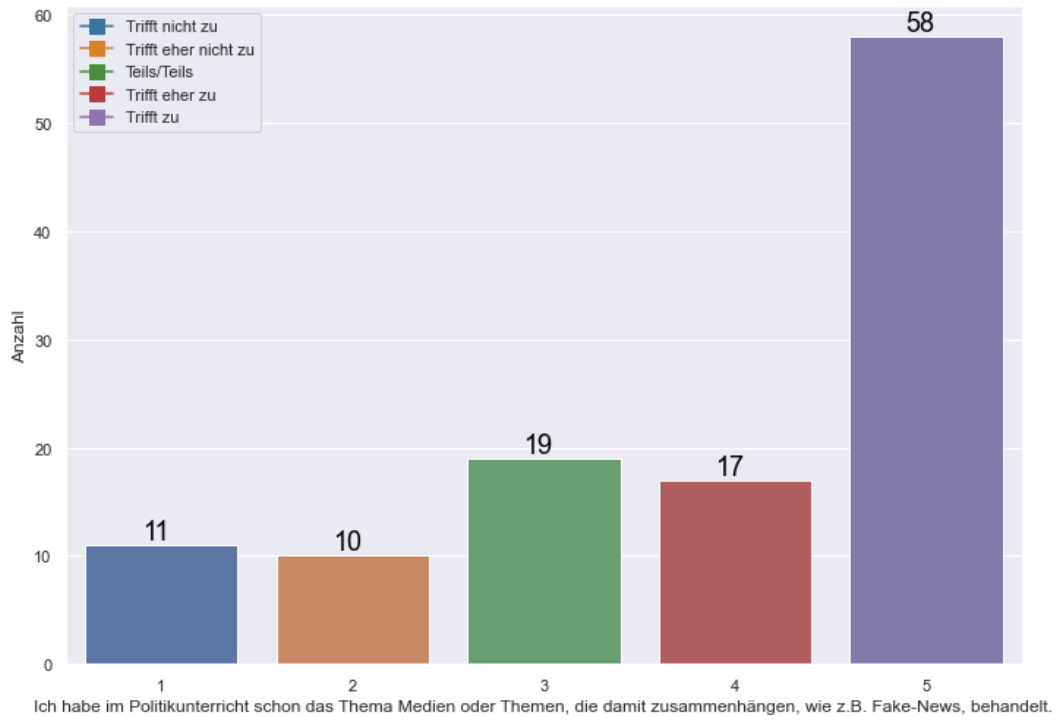
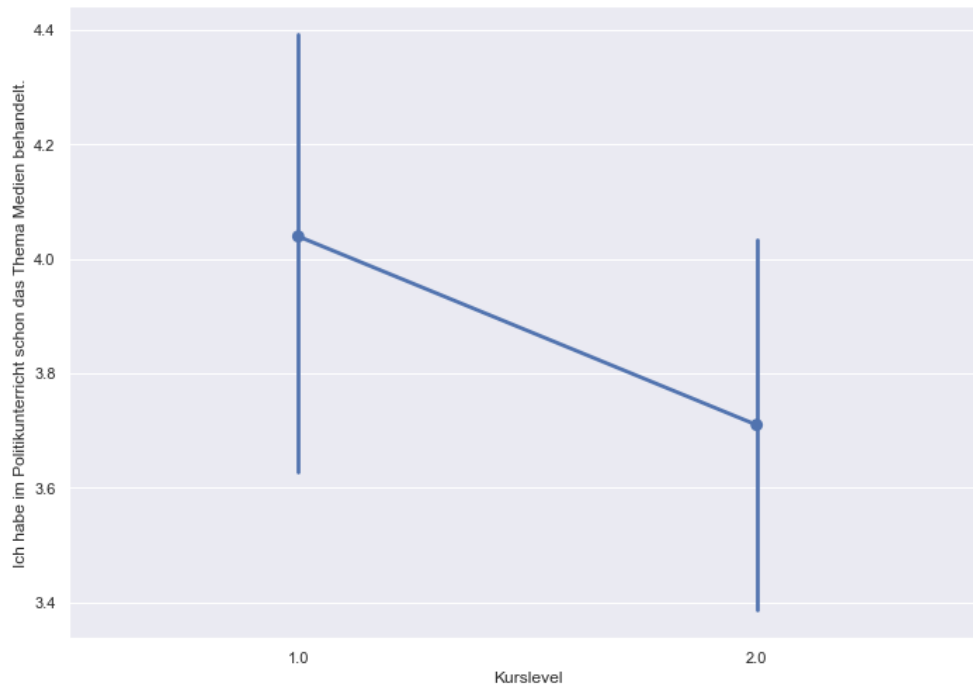


Abbildung 4: Behandlung des Themas "Medien" in Grund- und Leistungskursen Politik



Mit einem Mittelwert der Antworten von 3,6 auf das Item "Ich würde das Thema "Medien", oder damit zusammenhängende Themen, wie z.B. "Fake-News", gerne mehr im Politik-Unterricht thematisieren" lässt sich zudem ein starker Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach mehr Medienbildung im Politikunterricht verzeichnen. Insgesamt 66 von 115 Schülerinnen und damit 57% würden das Thema "Medien" gerne mehr behandeln. Nur 21 % (25 Schülerinnen und Schüler) lehnen dies ab. Betrachtet man dabei diese 25 Schülerinnen und Schüler, lässt sich feststellen, dass 19 davon Medien bereits im Politikunterricht behandelt haben (Abbildung 6). Umgekehrt ist der Wunsch das Thema "Medien" im Politikunterricht mehr zu thematisieren vor allem bei Schülerinnen und Schülern ausgeprägt, die es noch nicht behandelt haben. 27 der 40 Schülerinnen und Schüler, die "Medien" nur teilweise oder gar nicht im Politikunterricht behandelt haben, wünschen sich dementsprechend das Thema mehr zu thematisieren.

Abbildung 5: Schülerinnen und Schüler ohne Wunsch nach mehr Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht

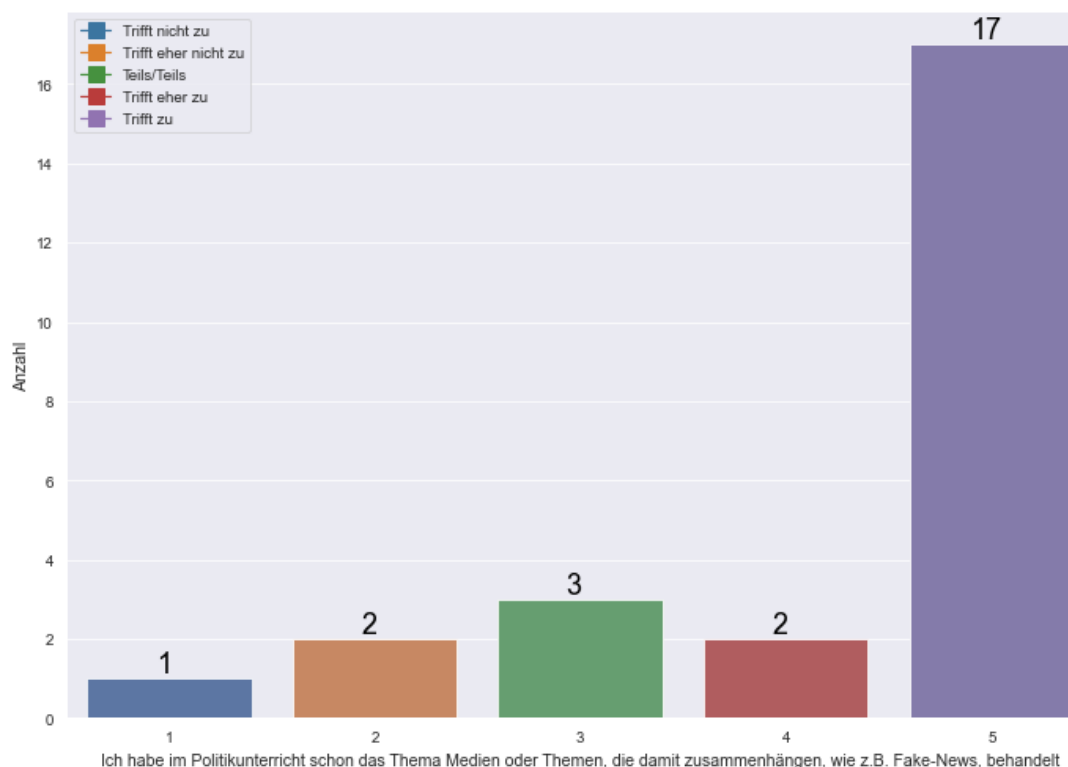
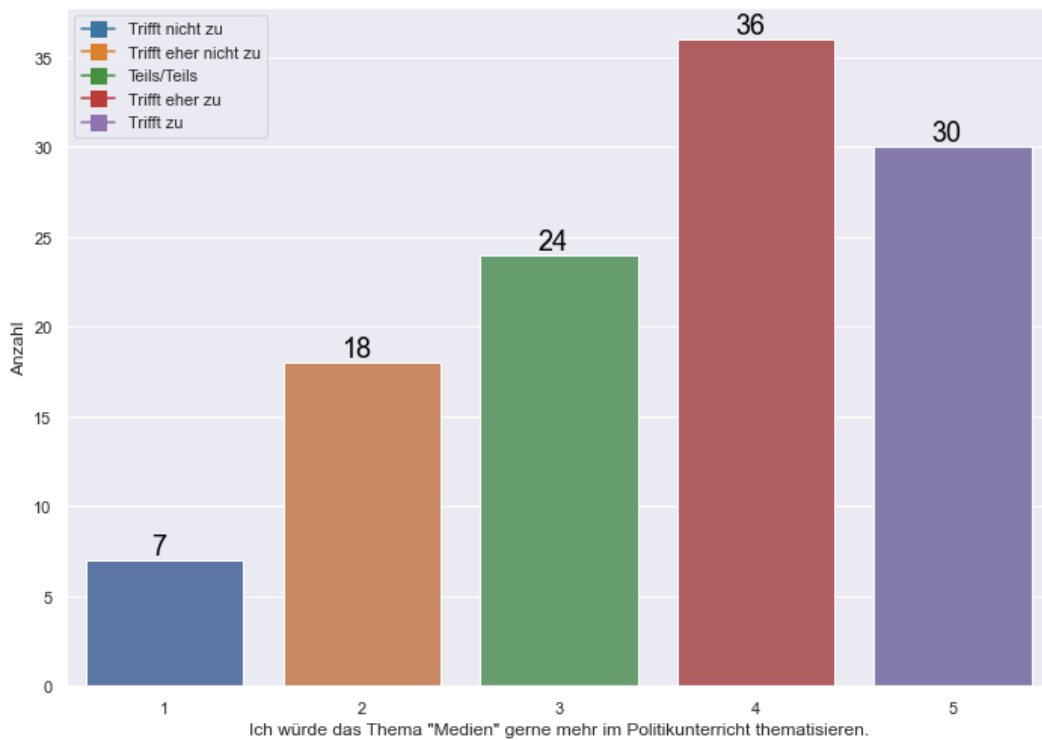


Abbildung 6: Wunsch nach Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht



Auf das Item "Mein\*e Politiklehrer\*in kann mir nichts über Medien beibringen" ist mit einem Mittelwert der Antworten von 2 eine geringe Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. 81 von 115 Schülerinnen und Schüler (70,5%) widersprechen dieser These und lediglich 19 Schülerinnen und Schüler (16,5%) stimmen ihr zu (Abbildung 7). Damit geht ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit der Einstellung in den Unterricht, von der Politik-Lehrkraft über Medien etwas lernen zu können.

Dabei weisen die Antworten auf das Item mit einem Spearman-Wert von  $p = -0.40$  eine negative Korrelation mittlerer Stärke zu den Antworten auf das Item „Ich habe das Thema "Medien" oder Themen, die damit zusammenhängen, wie z.B. "Fake-News" schon im Politikunterricht behandelt“ auf: Je weniger die Schülerinnen und Schüler das Thema "Medien" im Unterricht behandelt haben, desto stärker wird deren Auffassung, die Lehrkraft könne ihnen nichts über Medien beibringen (Abbildung 8). Weiterhin lassen sich hier leichte Unterschiede in Bezug auf das Kurslevel feststellen. Lehrkräfte der Leistungskurse werden insgesamt als kompetenter wahrgenommen als Lehrkräfte der Grundkurse. Mit einem Mittel-

wert von 1,9 wird dem Item "Mein\*e Politiklehrer\*in kann mir nichts über Medien beibringen" in Leistungskursen somit leicht häufiger widersprochen als in Grundkursen, obwohl dieses das Thema "Medien" durchschnittlich mehr behandeln (Mittelwert 2,2).

Abbildung 7. Mein\*e Politiklehrer\*in kann mir nichts über Medien beibringen

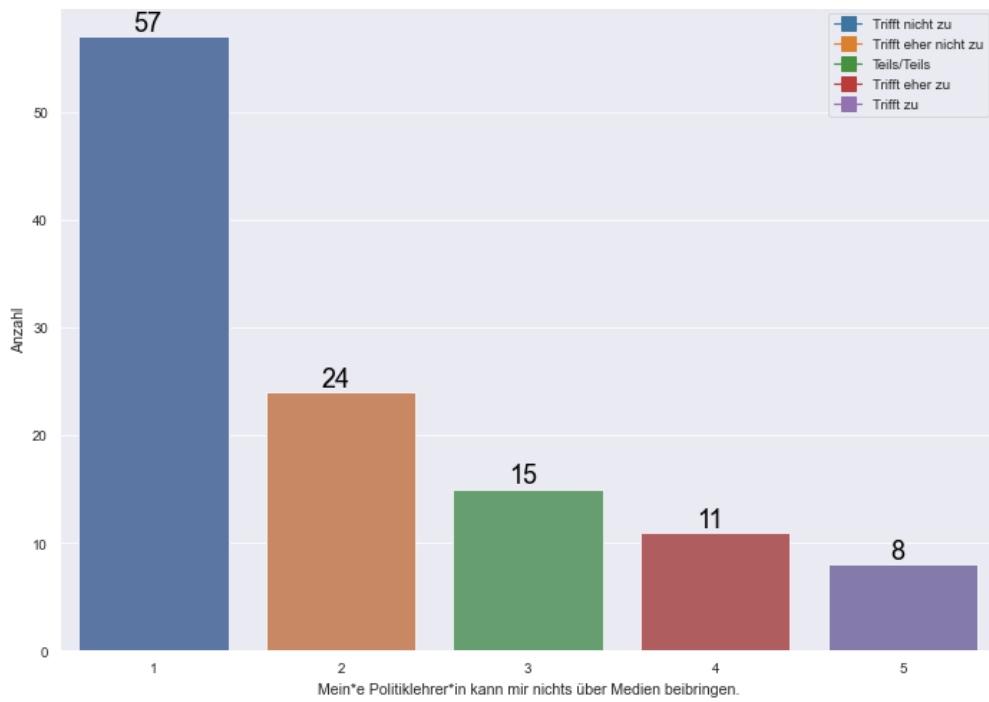
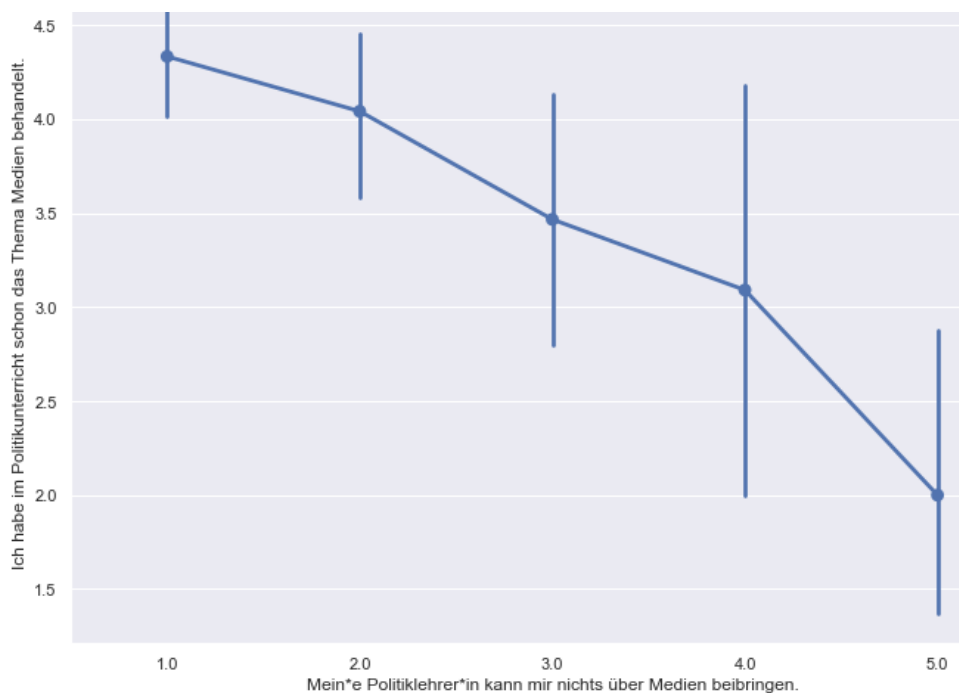


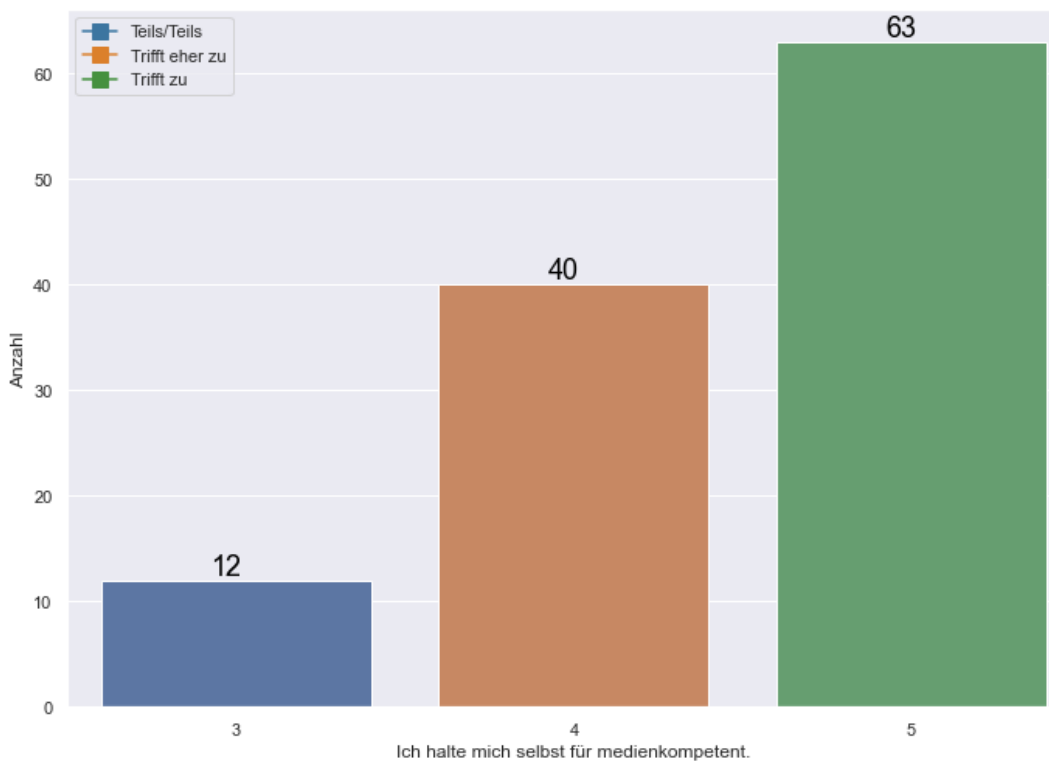
Abbildung 8: Medienkompetenz der Lehrkraft in Abhängigkeit der Behandlung des Themas "Medien"





Das letzte Item des ersten Umfrageabschnitts forderte die Schülerinnen und Schüler zu einer Selbsteinschätzung hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz ein. Mit einem Mittelwert der Antworten von 4,4 halten sich die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt für medienkompetent. Insgesamt halten sich 103 Teilnehmer\*innen, d.h. ca. 90%, für medienkompetent. Die restlichen 10% kreuzten „Teils/Teils“ an. Kein\*e Einzige\*r hält sich nicht mindestens zum Teil für medienkompetent (Abbildung 9). Betrachtet man dabei allerdings die Schülerinnen und Schüler, die sich nur zum Teil medienkompetent fühlen, hängt dies, entgegen der Erwartung, nicht mit der Behandlung des Themas "Medien" im Unterricht zusammen. So gaben 5 dieser 12 Schülerinnen und Schüler an, das Thema im Unterricht noch nicht behandelt zu haben und ebenso 5 es behandelt zu haben.

Abbildung 9: Einschätzung der eigenen Medienkompetenz

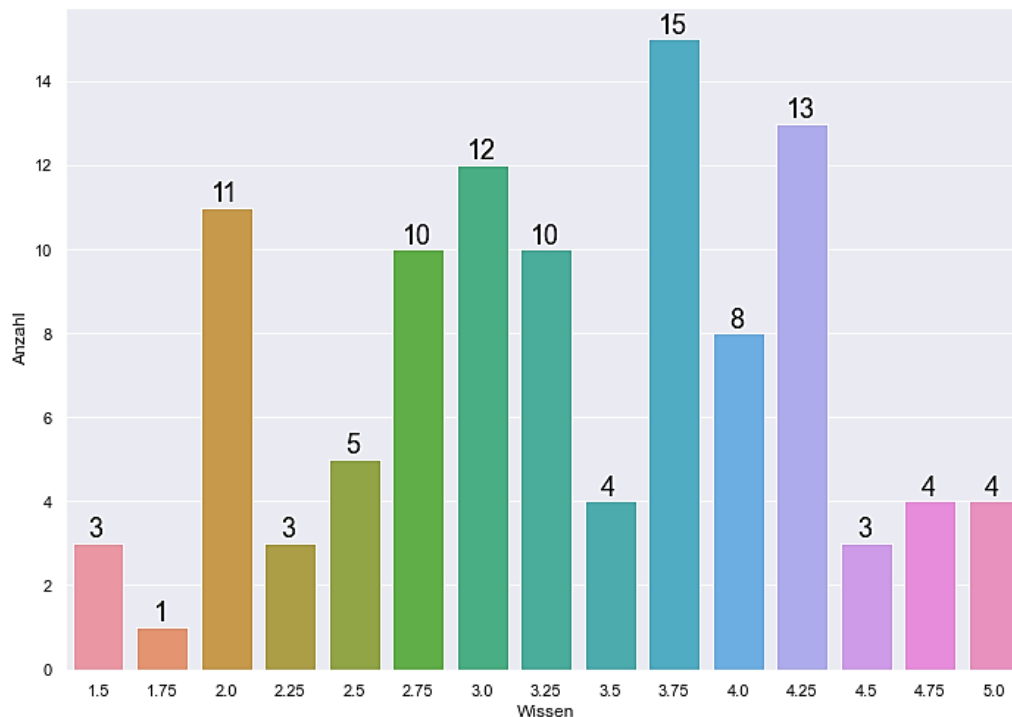


Der zweite Abschnitt der Umfrage befasst sich mit dem Medienwissen der Schülerinnen und Schüler. Hier nehmen die Teilnehmer\*innen eine Selbsteinschätzung hinsichtlich ihres Wissens in Bezug auf aktuelle mediale Phänomene, insbesondere der sozialen Medien, vor. Auffällig ist dabei, dass die Ergebnisse sehr heterogen sind.

Entsprechend weisen die Antworten auf das Item "Ich weiß, was die DSGVO ist" einen Mittelwert von 2,76 auf. Auf der einen Seite geben 50% der Schülerinnen und Schüler an, nicht zu wissen, was die DSGVO ist. Auf der anderen Seite stehen ca. 38%, die angeben es zu wissen. Auch in Hinblick auf Filterblasen, Echokammern und Microtargeting unterscheidet sich das Wissen stark. 64 von 107 Schülerinnen und Schülern (ca. 59,8%) wissen was Filterblasen und Echokammern sind. 31,8% (34 Schülerinnen und Schüler) hingegen wissen es nicht. Die Ergebnisse des Items "Ich bin mir unsicher, was Microtargeting ist" haben einen Mittelwert von 3,66. D.h. ein Großteil der Schülerinnen und Schüler weiß nicht was Microtargeting bedeutet. 46,7% sind dabei sogar in der Kategorie der stärksten Zustimmung zu finden. Lediglich 13,1% der Schülerinnen und Schüler geben an eindeutig zu wissen, was Microtargeting ist. Einzig in Bezug auf das Thema Fake-News ist viel Wissen unter den Schülerinnen und Schülern vorhanden. Ca. 94,4% stimmen zu, zu wissen was Fake-News sind. Die Ergebnisse des Items weisen einen Mittelwert von 4,8 auf.

Aus der Gesamtheit der Antworten eines jeden Schülers / einer jeden Schülerin in dieser Kategorie ergibt sich ein Wissensindex. Anhand diesem lässt sich erkennen, wie viel Wissen die Schülerinnen und Schüler insgesamt zu den befragten Themen haben. Die Wissens-Skala reicht dabei von 1 (kein Wissen) bis 5 (größtmögliches Wissen). Insgesamt weisen 32 Schülerinnen und Schüler ein hohes Wissenslevel (= 4,0 - 5,0), 51 Schülerinnen und Schüler ein durchschnittliches Wissenslevel (= 2,75 - 3,75) und 23 ein geringes Wissenslevel (= 1,0 - 2,5) auf (Abbildung 10).

Abbildung 10: Medienwissen-Index



Dabei lässt sich eine signifikante Korrelation zwischen dem vorhandenen Medienwissen und der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht erkennen. Die Schülerinnen und Schüler, die über Medien bereits im Politikunterricht lernten (Medien im Unterricht =3), verfügen insgesamt über ein größeres Medienwissen als solche, die das Thema gar nicht oder nur teilweise behandelt haben (Medien im Unterricht = 1&2). 27 der 31 Schülerinnen und Schüler, die über ein hohes Wissenslevel verfügen, haben über das Thema "Medien" im Politikunterricht bereits etwas gelernt (Abbildung 11). Auch der Kruskal-Wallis-Test bestätigt mit einem H-Wert von  $p = 0.0065$  eine enorm signifikante Wissens-Differenz in Abhängigkeit von der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht. Der Spearman-Test weist dabei mit einem Wert von  $r = 0.32$  eine Korrelation mittlerer Stärke nach: Je mehr das Thema "Medien" im Politikunterricht behandelt wird, desto höher ist das Wissenslevel der Schülerinnen und Schüler (Abbildung 12). Während die Schülerinnen und Schüler, die "Medien" nicht im Unterricht behandelten ein durchschnittliches Wissenslevel von ca. 2,8 haben, haben Schülerinnen und Schüler, die das Thema bereits behandelten, ein durchschnittliches Wissenslevel von ca. 3,6

Abbildung 11: Medienwissen in Abhängigkeit der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht

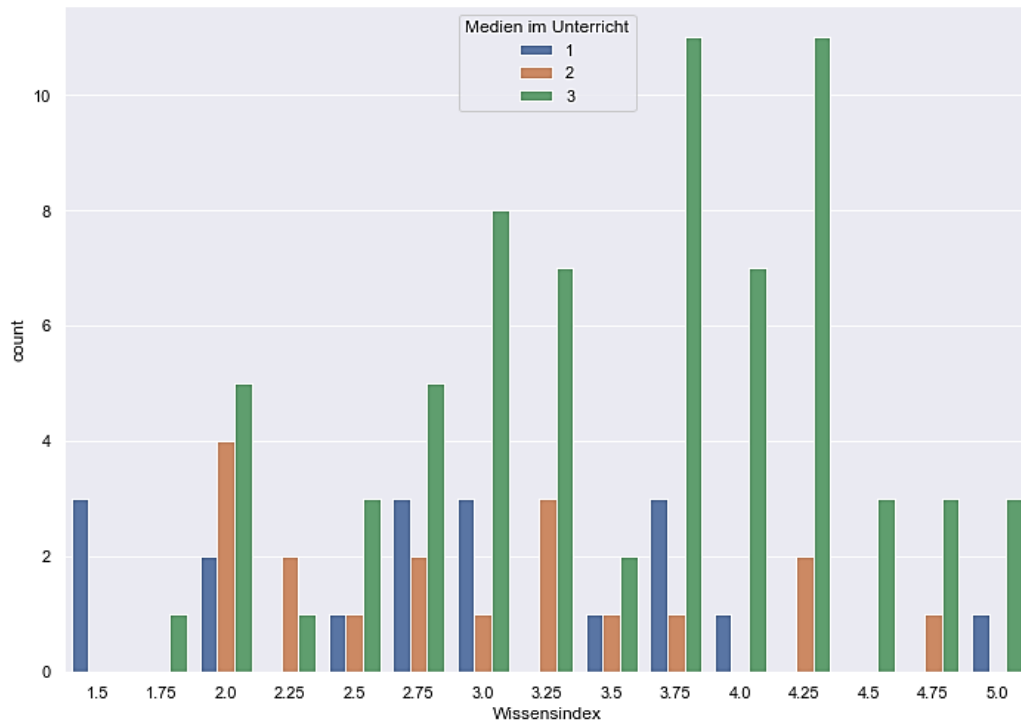
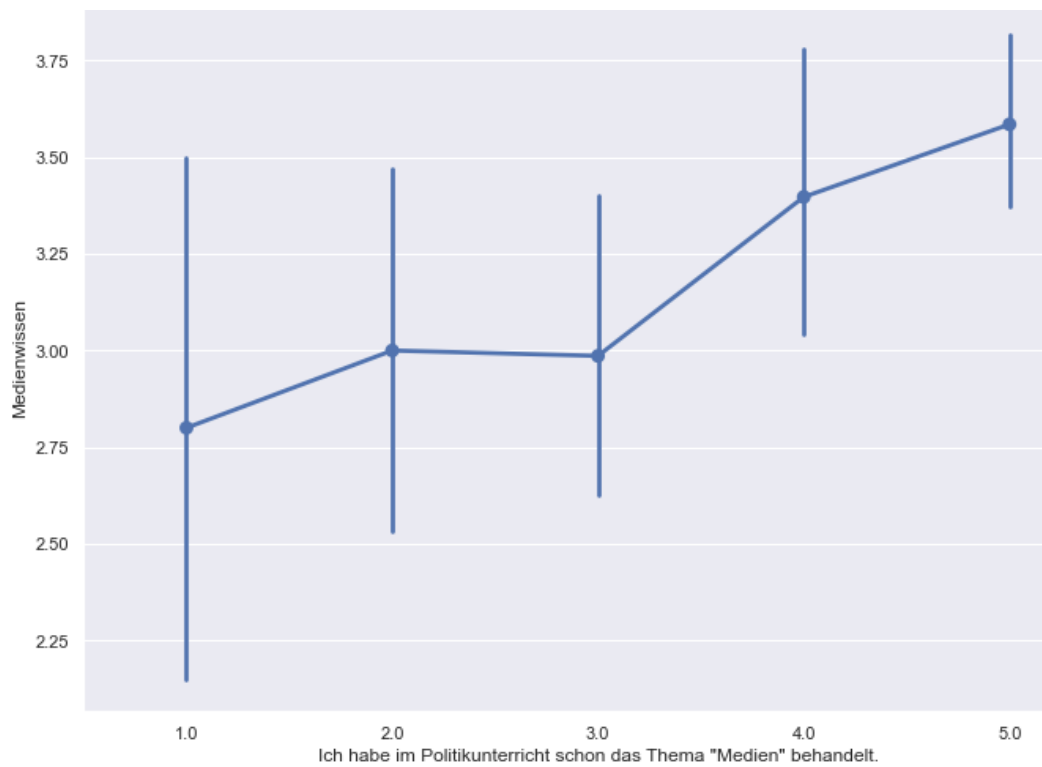


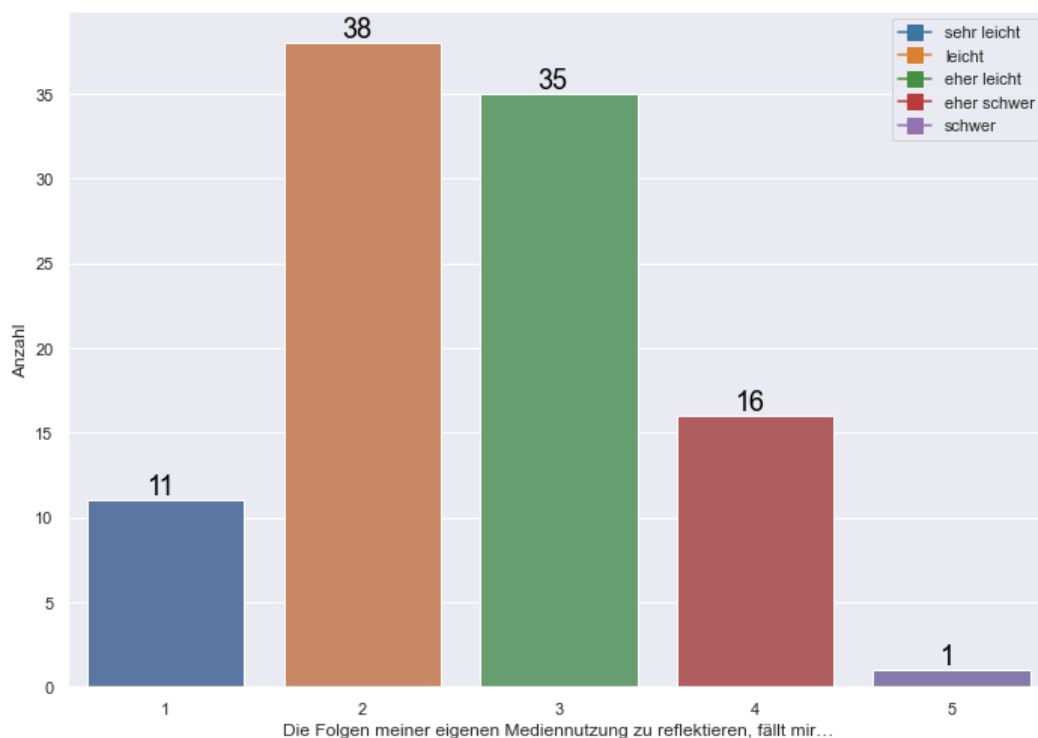
Abbildung 12: Medienwissen in Abhängigkeit der Behandlung des Themas "Medien"



Der nächste Abschnitt der Umfrage bezieht sich auf die Kompetenzdimension Medienkritik. Die Schülerinnen und Schüler schätzen in diesem Abschnitt ihr kritisches und reflexives Verständnis von Medien auf einer Skala von 1 (sehr leicht) bis 6 (sehr schwer) ein.

Dabei fällt es den Schülerinnen und Schülern insgesamt eher leicht die Folgen ihrer eigenen Mediennutzung zu reflektieren. Lediglich 16% fällt dies eher schwer, nur einer Person schwer und keinem einzigen Schüler / keiner einzigen Schülerin fällt es sehr schwer. Dafür fällt es 35 % eher leicht und der Hälfte der Schülerinnen und Schüler (49 %) leicht bis sehr leicht die Folgen ihrer eigenen Mediennutzung zu reflektieren (Abbildung 13). Entsprechend weisen die Antworten einen Mittelwert von 2,6 auf.

Abbildung 13: Reflektieren der eigenen Mediennutzung



Das Item "Im Internet gefundene Informationen kritisch zu bewerten" fällt den meisten Schülerinnen und Schülern mit einem Mittelwert der Antworten von 2,51 ebenso eher leicht. Lediglich ca. 15% der Schülerinnen und Schüler fällt es schwer oder eher schwer und niemandem fällt es sehr schwer. Die Mehrheit, nämlich 86 von 101 Schülerinnen und Schülern, findet es eher leicht bis sehr leicht die im Internet gefundenen Informationen kritischen zu bewerten. Darunter sind allerdings auch lediglich 14 Schülerinnen und Schülern, denen es sehr leichtfällt (Abbildung 14).

Weiterhin fällt es insgesamt lediglich 13 von 101 Schülerinnen und Schüler eher schwer bis schwer Fake-News von wahrheitsgetreuen Nachrichten zu unterscheiden. Auch hier fällt es keinem einzigen Schüler und keiner einzigen Schülern sehr schwer. Dafür fällt es 47 eher leicht und insgesamt 52 leicht oder sehr leicht (Abbildung 15). Die Antworten auf das Item haben einen Mittelwert von 2,6. Dies zeigt auf, dass es den Schülerinnen und Schülern, ebenso wie das Reflektieren der eigenen Mediennutzung und das kritische Bewerten von Informationen, durchschnittlich eher leicht bis leichtfällt, Fake-News von wahrheitsgetreuen Nachrichten zu unterscheiden.

Mit einem Mittelwert der Antworten von 3,19 fällt es den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Medienkritik am schwersten "Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, wie man dem Problem von Fake-News und den daraus resultierenden Folgen begegnen kann". Nur 5% geben dabei an, dass es ihnen sehr leicht und nur 20%, dass es ihnen leichtfallen würde. Der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (36%) fällt es eher leicht diese Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Insgesamt 39% fällt es zudem schwer oder eher schwer (Abbildung 16).

Abbildung 15: Bewertung von Internet-Informationen

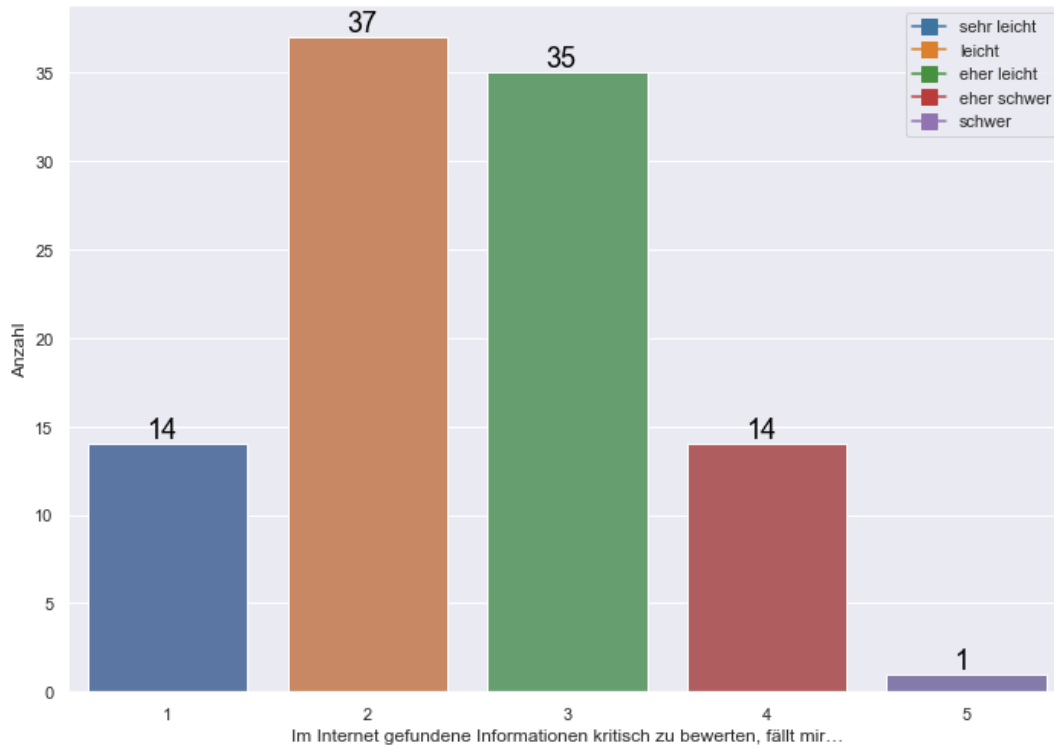


Abbildung 14: Erkennen von Fake-News

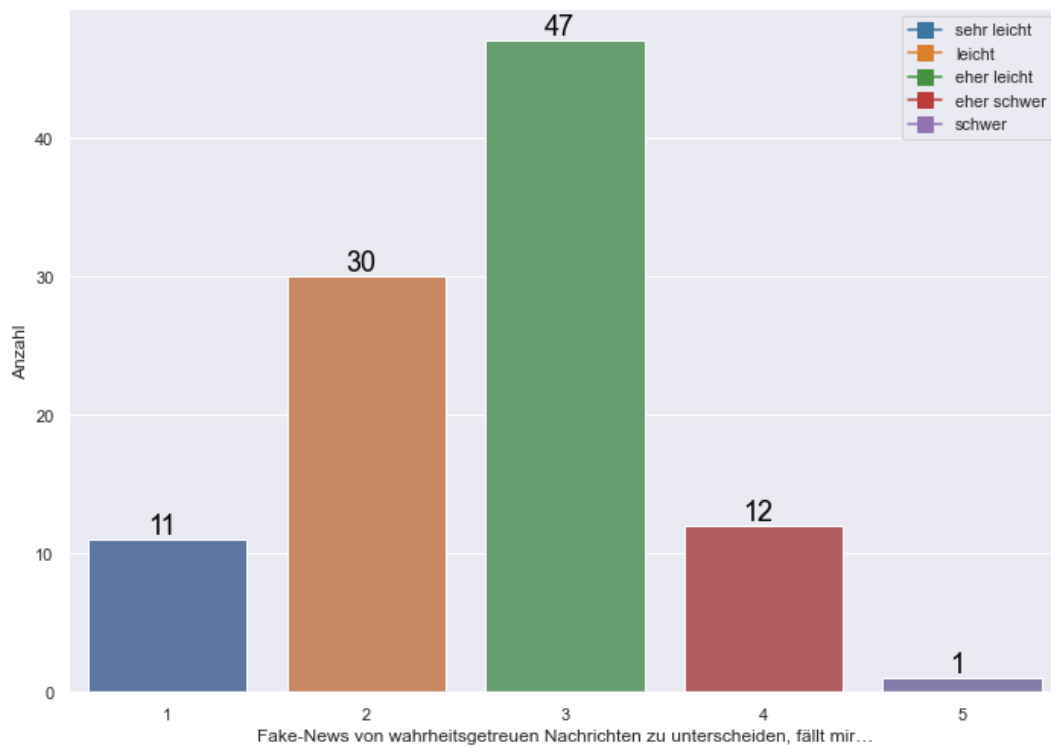
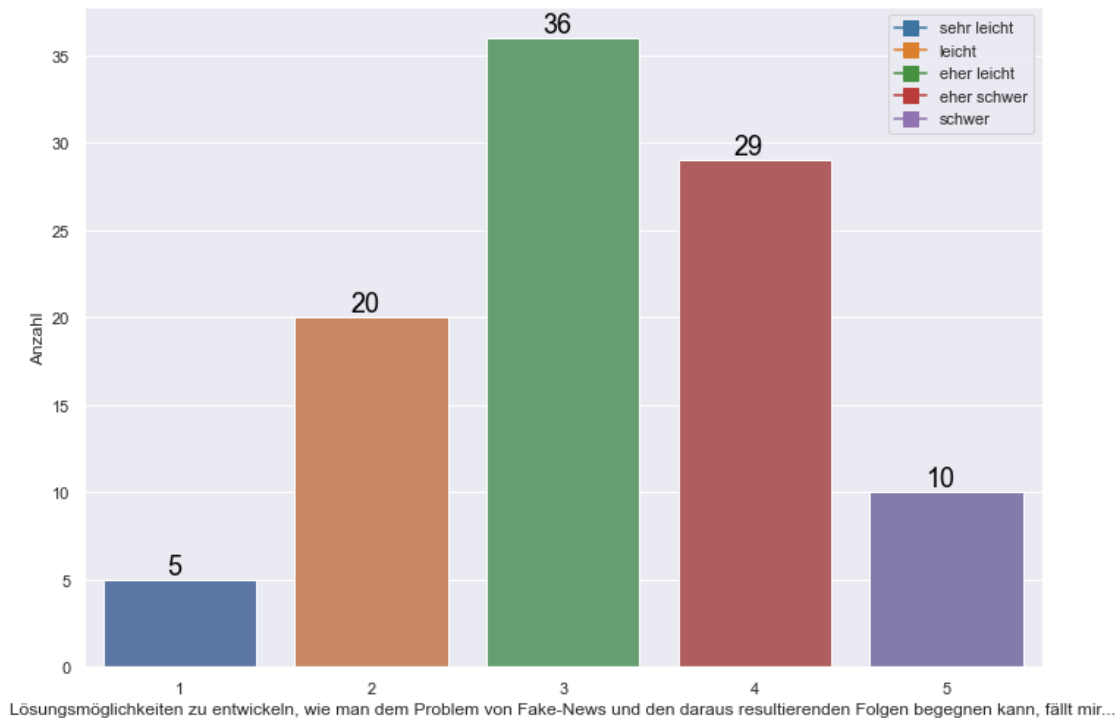


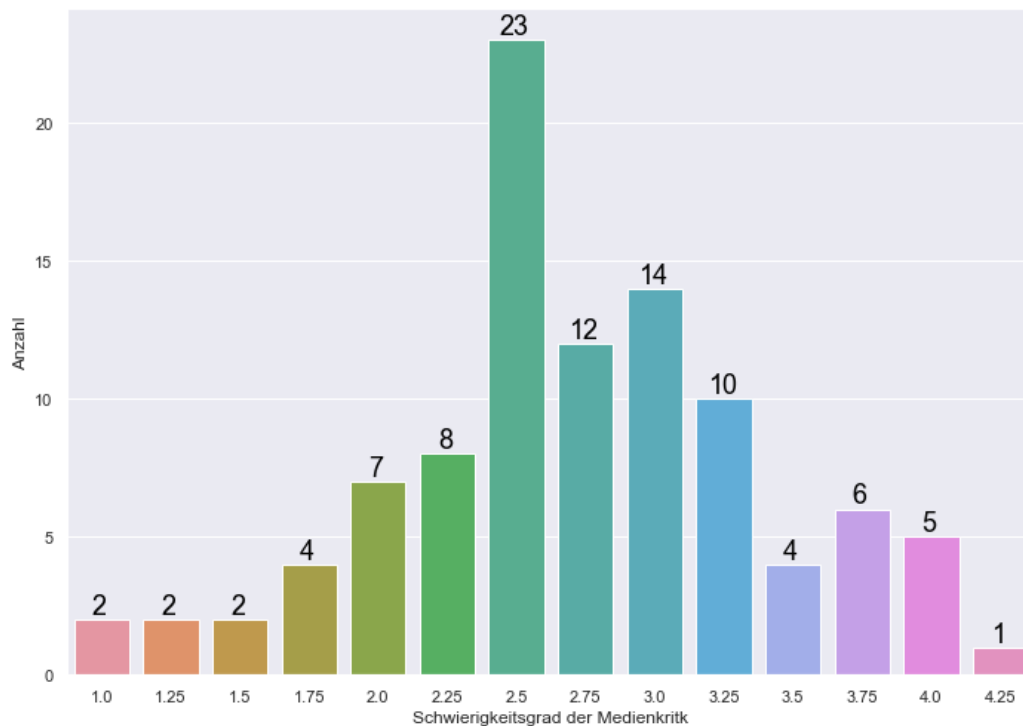
Abbildung 16: Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten für Fake-News



Fasst man die Antworten auf alle vier Items in dem Abschnitt zusammen, lässt sich ein weiterer Index erstellen. Dieser beschreibt in der Folge den Schwierigkeitsgrad der Medienkritik, den die Schülerinnen und Schüler empfinden (Abbildung 17). Die Skala reicht auch hier von 1 (sehr leicht) bis 6 (sehr schwer). Schülerinnen und Schüler, die alle Items des Abschnitts als sehr leicht empfinden, fällt die Medienkritik damit insgesamt sehr leicht (Schwierigkeitsgrad der Medienkritik = 1). Schülerinnen und Schüler, die alle Items des Abschnitts als sehr schwer empfinden, fällt die Medienkritik damit insgesamt sehr schwer (Schwierigkeitsgrad der Medienkritik = 6). Mit einem Mittelwert des Indexes von 2,72 fällt Medienkritik den meisten Schülerinnen und Schülern insgesamt eher leicht. Zwischen den Werten 1 bis 4 ist dabei eine Gaußsche Normalverteilung zu erkennen. Nur 6 Schülerinnen und Schülern fällt die Medienkritik sehr leicht (1-1,5) und 12 eher schwer (3,75-4,5). Keinem einzigen Schülerinnen und keiner einzigen Schülerin fällt Medienkritik damit schwer oder sehr schwer.

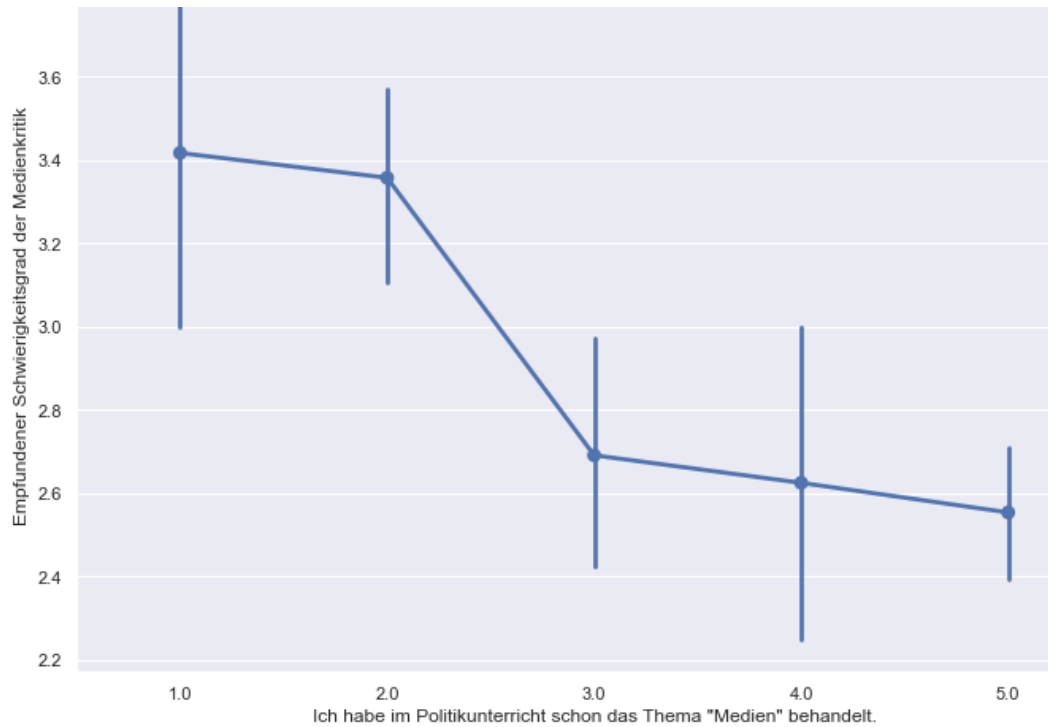


Abbildung 17: Index - Empfundener Schwierigkeitsgrad der Medienkritik



Dabei weist der Kruskal-Wallis-Test mit einem H-Wert von  $p = 0,000025$  sehr starke Unterschiede des empfundenen Schwierigkeitsgrades der Medienkritik zwischen der Gruppe nach, die das Thema "Medien" noch nicht im Politikunterricht behandelt hat und der, die bereits etwas über Medien dort lernte. Den Schülerinnen und Schülern, die nichts oder kaum etwas über Medien im Politikunterricht gelernt haben, fällt Medienkritik signifikant schwerer als denen, die Medien bereits behandelt haben. Mit einer Spearman-Korrelation von  $-0,34$  (mittlere Stärke) fällt Medienkritik den Schülerinnen und Schülern damit umso leichter, je mehr sie das Thema "Medien" im Politikunterricht behandeln (Abbildung 18). Entsprechend lassen sich zudem leichte Unterschiede zwischen den Leistungs- und Grundkursen in Bezug auf die Medienkritik erkennen. Der Kruskal-Wallis-Test ergibt dabei einen H-Wert von  $p = 0.14$ , wobei die Grundkurse insgesamt einen leicht geringeren empfundenen Schwierigkeitsgrad der Medienkritik aufweisen.

Abbildung 18: Empfundener Schwierigkeitsgrad der Medienkritik in Abhängigkeit der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht



Der nächste Abschnitt der Umfrage beschäftigt sich mit der Medienanalyse. Es wird sich vor allem auf die Analyse von Medieninhalten und -Wirkungszusammenhängen konzentriert. Die Skala reicht von 1 ("Trifft nicht zu") bis 5 ("Trifft zu"). Hier können insgesamt 69 von 100 Schülerinnen und Schülern die wichtigsten Inhalte der DSGVO nicht erklären. 52 davon befinden sich in der Kategorie der stärksten Ablehnung. D.h. mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler kann nicht einmal zu Teilen die wichtigsten Inhalte der DSGVO erklären. Lediglich 17% geben an, dies zu können (Abbildung 19). Betrachtet man die 69 Schülerinnen und Schüler, die die wichtigsten Inhalte der DSGVO nicht erklären können, wissen 45 davon nicht, was die DSGVO ist. 15 Schülerinnen und Schüler wissen was die DSGVO ist, können die Inhalte allerdings nicht erklären. Vor diesem Hintergrund weist das Item eine Spearman-Korrelation von 0.58 (starker Effekt) mit dem Medienwissen auf: Je mehr Medienwissen die Schülerinnen und Schüler haben, desto besser können sie die Inhalte der DSGVO erklären (Abbildung 20). Mit einem Mittelwert der Antworten auf das Item von 2,02 können die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt die wichtigsten Inhalte der DSGVO eher nicht erklären.

Abbildung 19: Erklären der Inhalte der DSGVO

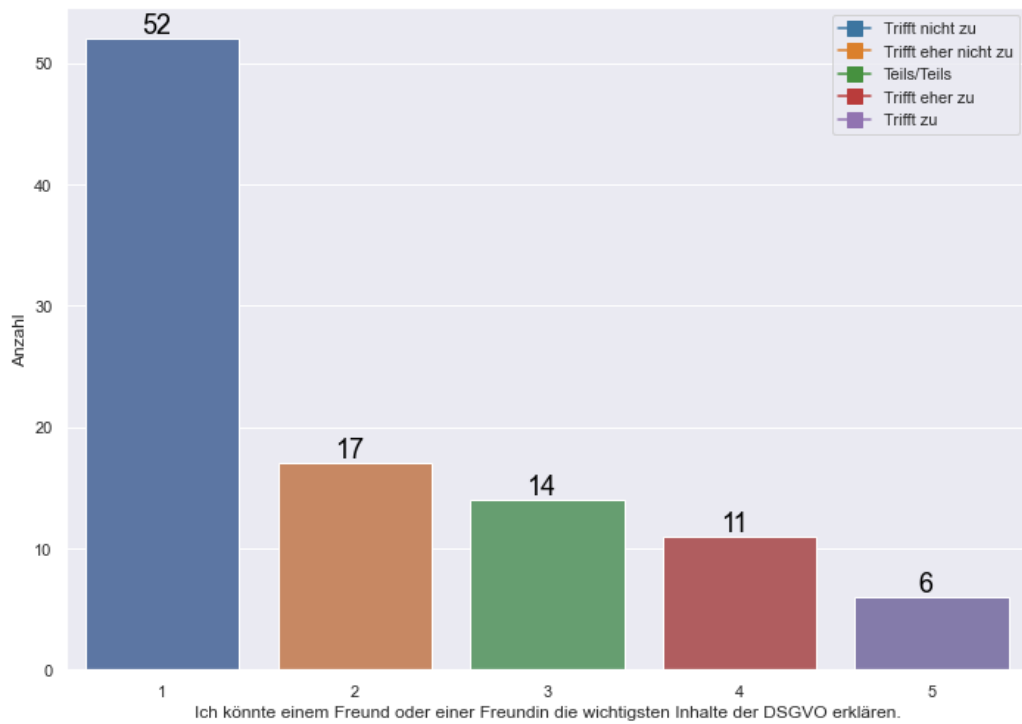
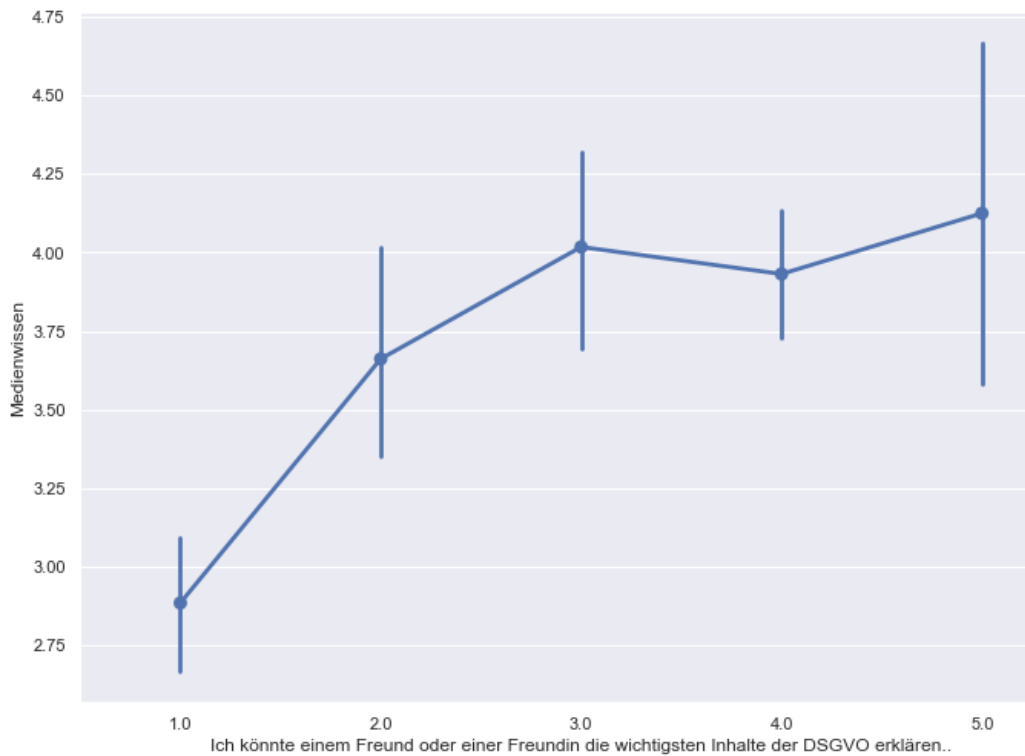


Abbildung 20: Erklären der Inhalte der DSGVO in Abhängigkeit vom Medienwissen



In Bezug auf das nächste Item "Ich bin mir unsicher was mit den Daten passiert, die ich im Internet hinterlasse" sind sich die Schülerinnen und Schüler uneinig. 40% der Schülerinnen und Schüler sind sich unsicher, was mit ihren Daten passiert und 40% sind sich nicht unsicher. Auch der Mittelwert der Antworten von 3,04 spiegelt die gleichsame Verteilung der Schülerinnen und Schüler wider (Abbildung 21). Somit ist ca. jede\*r zweite Schüler\*in unsicher damit, was mit den eigenen Daten passiert, die bei der Internetnutzung hinterlassen werden. Diese Schülerinnen und Schüler sind gleichsam zum Großteil ebenfalls die Schülerinnen und Schüler mit dem Wunsch nach mehr Medienunterricht. Insgesamt 28 von 40 der Schülerinnen und Schülern mit Unsicherheiten in Bezug auf ihre Datenspur im Internet geben an, das Thema "Medien" mehr im Politikunterricht behandeln zu wollen (Abbildung 22). Der Spearman-Rho-Test bestätigt mit einer Korrelation leichter Stärke von  $p=0.23$  dabei eine Tendenz: Je unsicherer die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Daten sind, desto größer ist der Wunsch nach mehr Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht. Weiterhin ergibt der Kruskal-Wallis-Test mit einem Ergebnis von  $p=0,095$  eine Differenz des Items in Bezug auf das Medienwissen: Die Schülerinnen und Schüler, die sich sicher sind, was mit ihren Daten passiert, verfügen über ein größeres Medienwissen als diejenigen, die sich unsicher sind. Hier bestätigt der Spearman-Rho-Test eine leichte negative Tendenz: Je mehr Medienwissen die Schülerinnen und Schüler verfügen, desto weniger unsicher fühlen sie sich in Bezug auf ihre Daten, die sie im Internet hinterlassen.

Abbildung 22: Unsicherheit über Datenspur

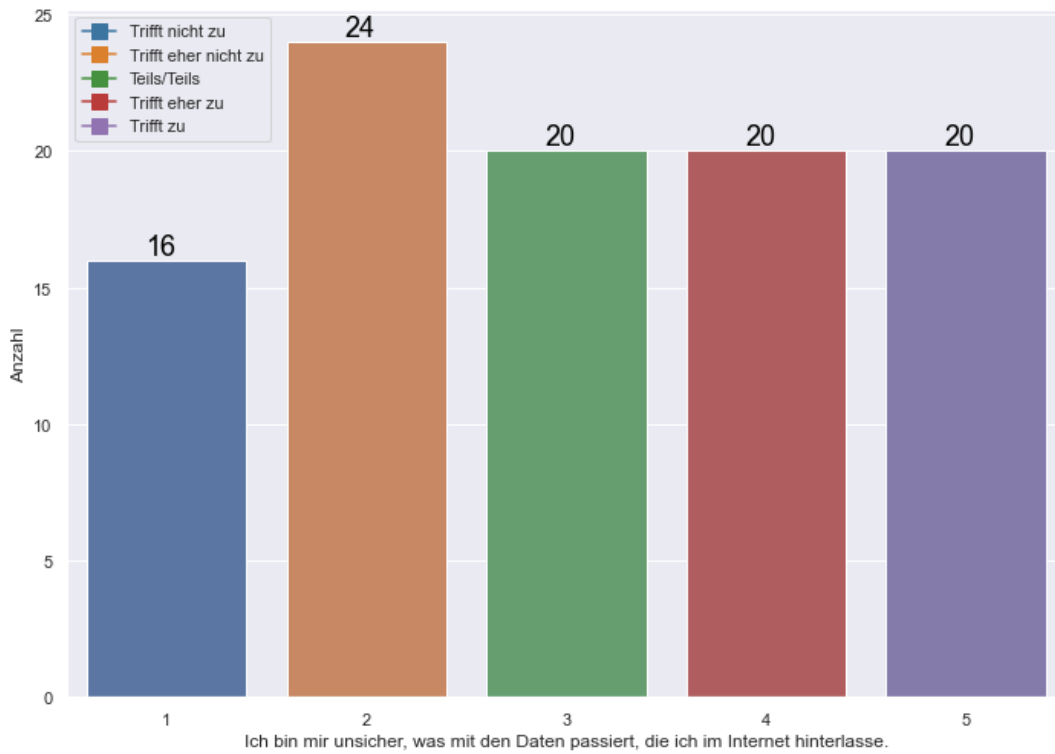
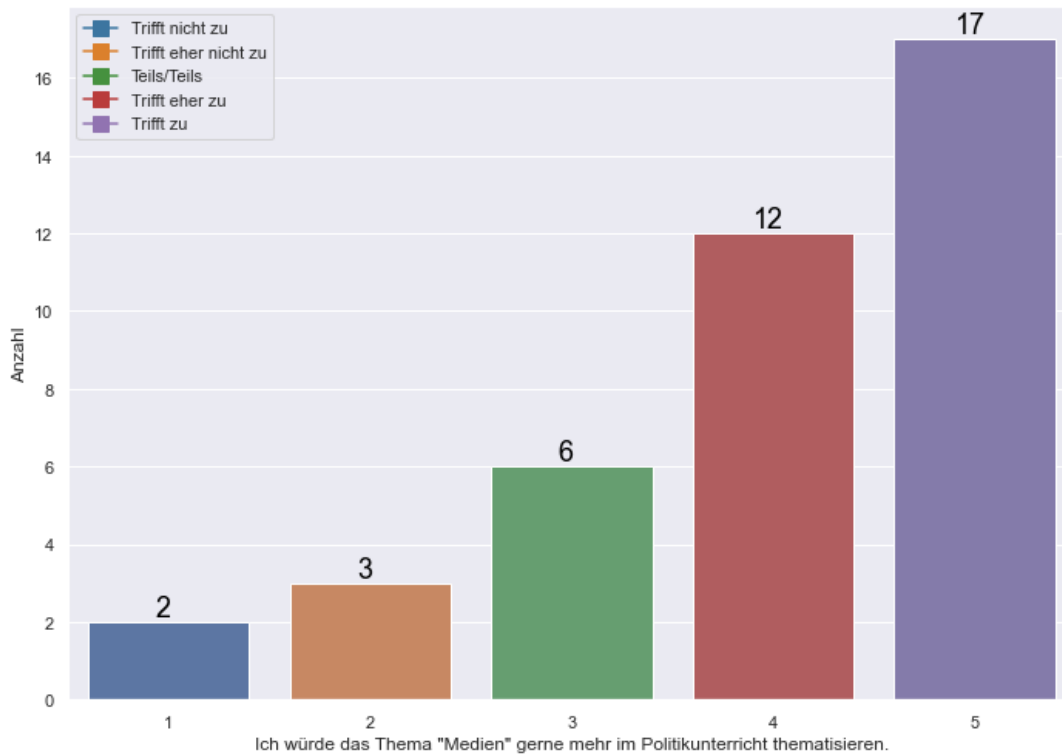


Abbildung 21: Schülerinnen und Schüler mit Unsicherheit in Bezug auf ihre Datenspur



In Bezug auf Filterblasen und Echokammern weisen die Schülerinnen und Schüler bessere Analysefähigkeiten auf. So können 54% der Schülerinnen und Schüler erklären, wie Filterblasen und Echokammern die Meinungsbildung beeinflussen. Dennoch sehen sich ebenso 35% dazu nicht in der Lage (Abbildung 23). Auch hier weist der Kruskal-Wallis-Test mit einem H-Wert von  $p=0,00000000006$  eine besonders starke Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern auf, die über ein großes Medienwissen verfügen und denen, die eher ein geringes Wissenslevel aufweisen. So besitzen die Schülerinnen und Schüler, die nicht erklären können, wie Filterblasen und Echokammern die Meinungsbildung beeinflussen, durchschnittliche ein sehr geringes Medienwissen. Diejenigen, die es können, verfügen dagegen durchschnittlich über ein sehr großes Medienwissen (Abbildung 24). Der Spearman-Wert von  $p=0.709$  weist dabei nach, dass die Analysefähigkeit in Bezug auf die Wirkungsweise von Filterblasen und Echokammern mit einem starken Effekt mit dem Medienwissen korreliert: Je mehr die Schülerinnen und Schüler über Medien wissen, desto besser können sie den Einfluss von Filterblasen und Echokammern auf die Meinungsbildung erklären. Zudem lässt sich ein Zusammenhang mit der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht feststellen: 40 der 54 Schülerinnen und Schüler, die den Einfluss von Filterblasen und Echokammern auf die Meinungsbildung erklären können, haben bereits das Thema "Medien" im Politikunterricht behandelt.

Abbildung 23: Analysefähigkeit der Wirkungsweise von Filterblasen / Echokammern

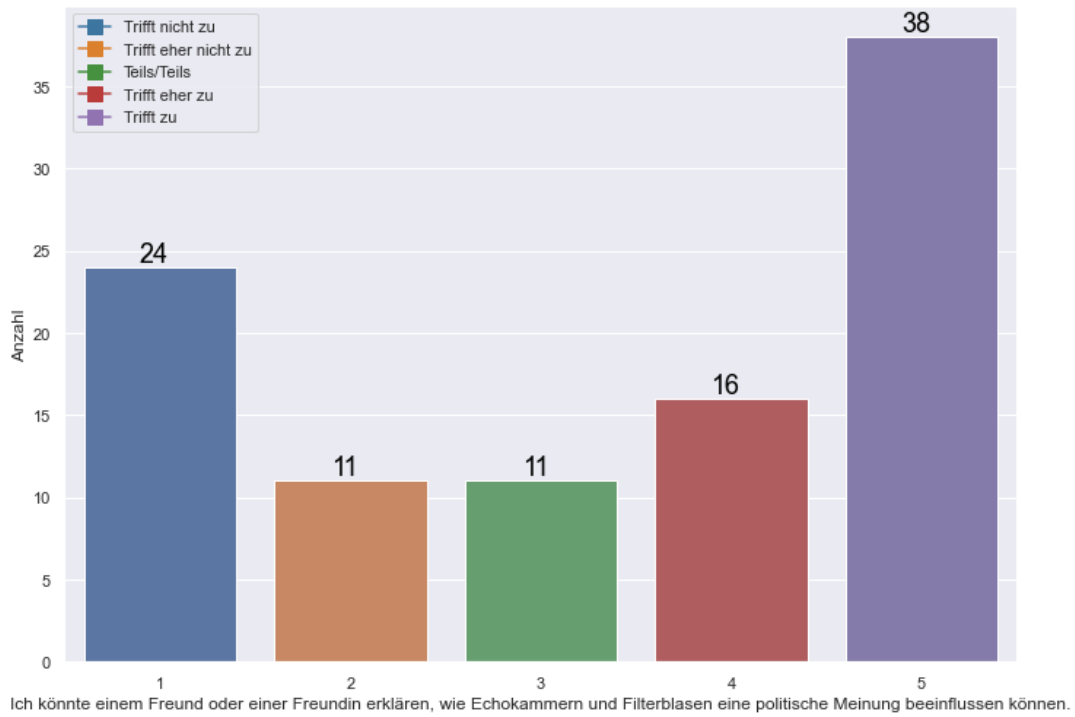
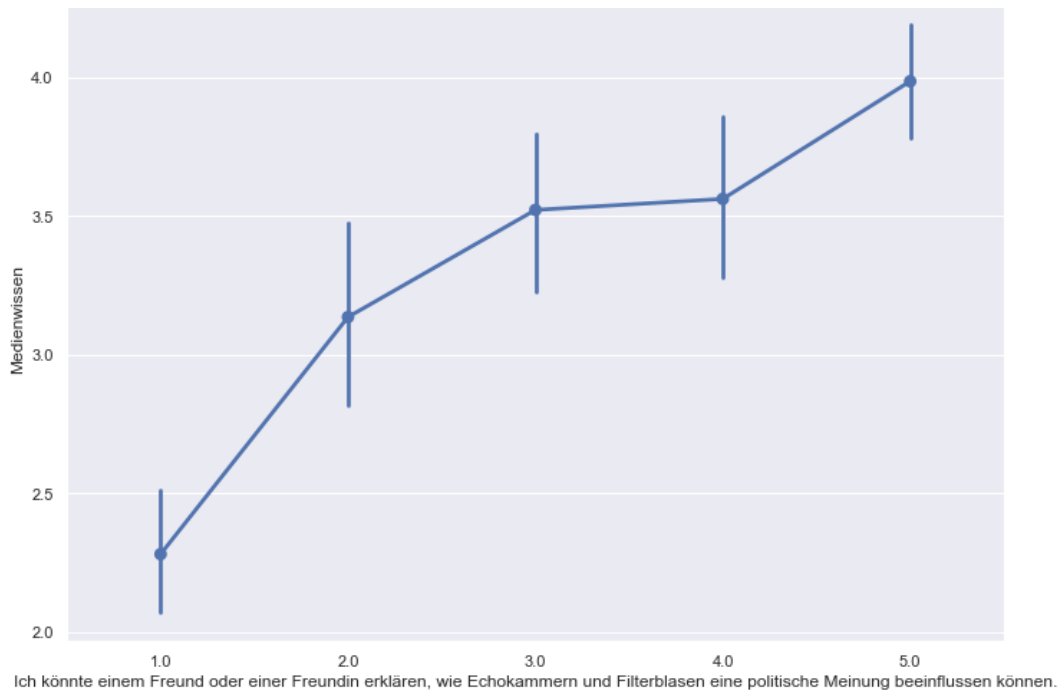
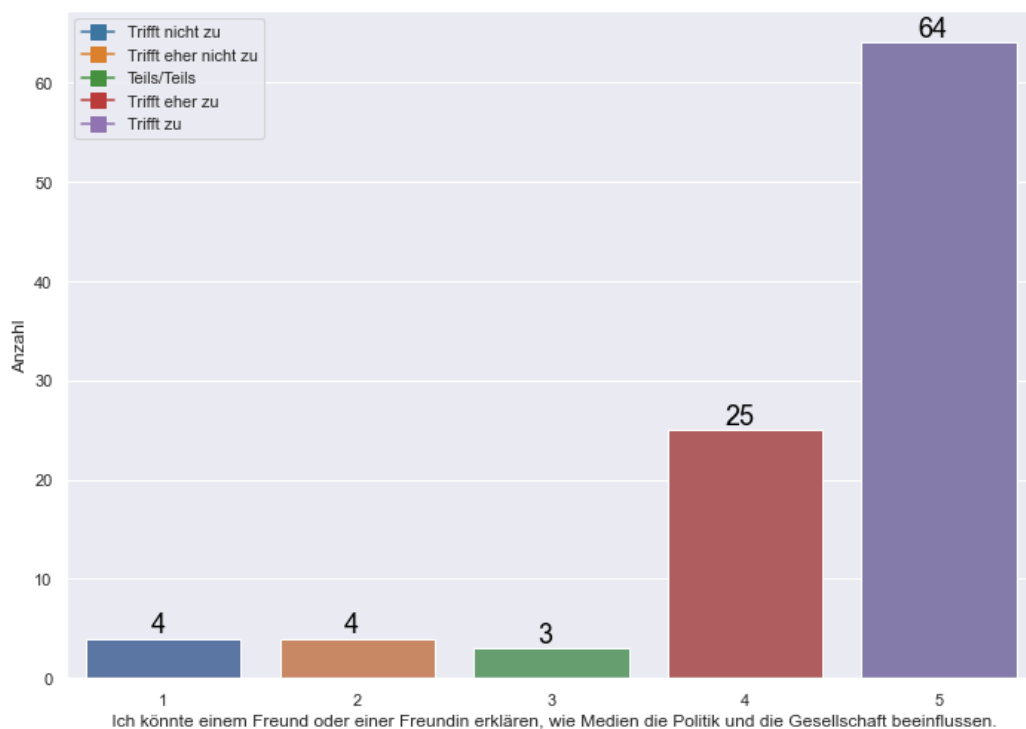


Abbildung 24: Analysefähigkeit der Wirkungsweise von Filterblasen / Echokammern in Abhängigkeit vom Medienwissen



Deutlich positiver fällt das Ergebnis in Bezug auf das Item "Ich könnte einem Freund oder eine Freundin erklären, wie Medien die Politik und Gesellschaft beeinflussen" aus. Dabei lässt sich feststellen, dass mit einem Mittelwert der Antworten von 4,41 fast alle Schülerinnen und Schüler über dieses grundlegende konzeptuelle Verständnis verfügen. 89% können erklären wie Medien die Politik und Gesellschaft beeinflussen. Lediglich 8% geben an, dies nicht zu können (Abbildung 25). Auch in Bezug auf dieses Item besteht eine signifikante Korrelation mit dem Medienwissen: Mit einem Spearman-Wert mittlerer Stärke von  $p=0,36$  können die Schülerinnen und Schüler umso besser erklären, wie Medien die Politik und die Gesellschaft beeinflussen, je höher das Medienwissen ist. Weiterhin korreliert das Item mit mittlerem Effekt ebenso mit der Behandlung des Themas "Medien" im Politik-Unterricht ( $p=0,38$ ): Je mehr das Thema "Medien" im Unterricht thematisiert wird, desto besser können die Schülerinnen und Schüler erklären, wie Medien die Politik und die Gesellschaft beeinflussen.

Abbildung 25: Erklären des Einflusses von Medien auf Gesellschaft





Das letzte Item des Abschnitts "Medienanalyse" beschäftigt sich mit der Analyse von Medien in Bezug auf die Datensicherheit. Dabei informiert sich über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (54%) nicht über die Datensicherheit des Mediums, bevor sie es nutzen. 33% geben an, dies zu tun (Abbildung 26). Mit einem Mittelwert der Antworten von 3,32 informieren sich die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich nur teilweise über die Datensicherheit von Medien vor der Nutzung und tendieren eher dazu, es nicht zu tun. Dabei lassen sich keine Zusammenhänge mit dem Medienwissen der Schülerinnen und Schüler oder der Behandlung des Themas "Medien" im Politik-Unterricht erkennen. Das Item wird vollkommen losgelöst von den beiden Variablen beantwortet. Allerdings weist es einen Bezug zu dem Item "Ich bin mir unsicher was mit den Daten passiert, die ich im Internet hinterlasse" auf: Die Schülerinnen und Schüler, die sich teilweise über die Datensicherheit des Mediums informieren, sind zugleich diejenigen, die sich am wenigsten unsicher sind, was mit den Daten passiert, die sie im Internet hinterlassen. Am unsichersten über ihre Daten sind sich diejenigen, die sich am meisten über die Datensicherheit informieren (Abbildung 27). Betrachtet man dementsprechend die Schülerinnen und Schüler, die sich unsicher sind, was mit ihren Daten im Internet passiert, sind es zu großen Teilen diejenigen, die sich gar nicht über Datensicherheit informieren und diejenigen, die sich vollständig über die Datensicherheit informieren. Weiterhin haben die Schülerinnen und Schüler, die sich über die Datensicherheit des Mediums informieren, bevor sie es nutzen, zum Großteil bereits das Thema "Medien" im Politikunterricht behandelt. Lediglich 6 von 33 dieser Schülerinnen und Schüler haben Medien noch nicht im Politik-Unterricht behandelt.

Abbildung 27: Informieren über Datensicherheit

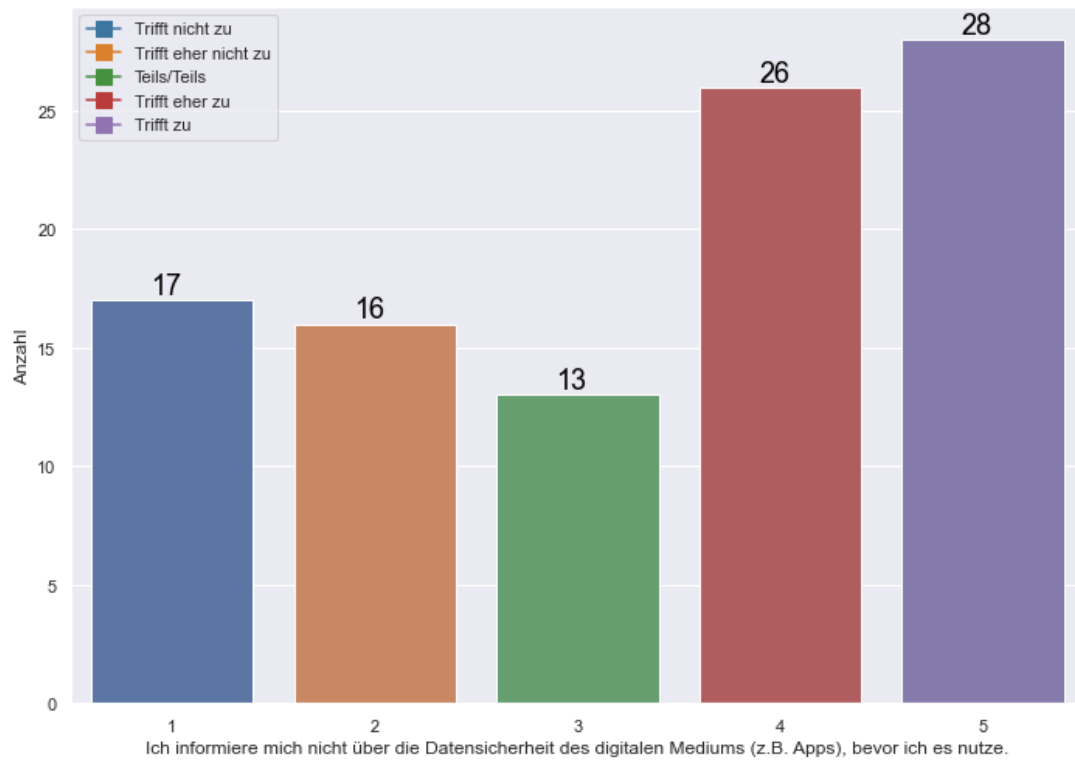
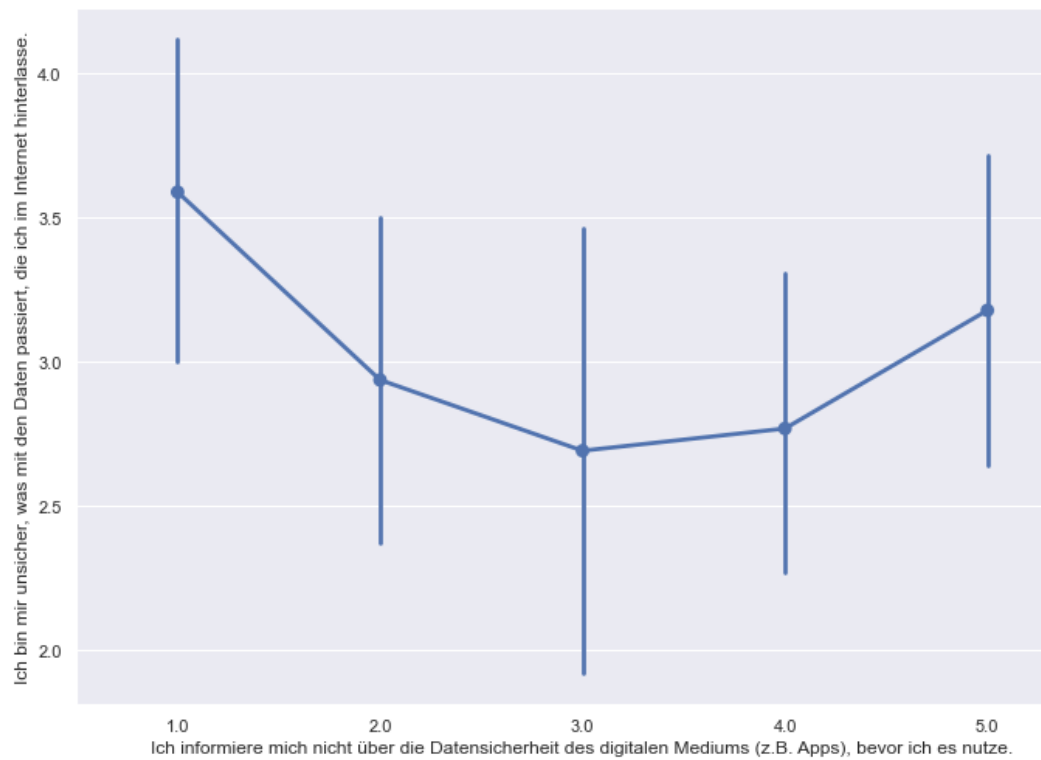


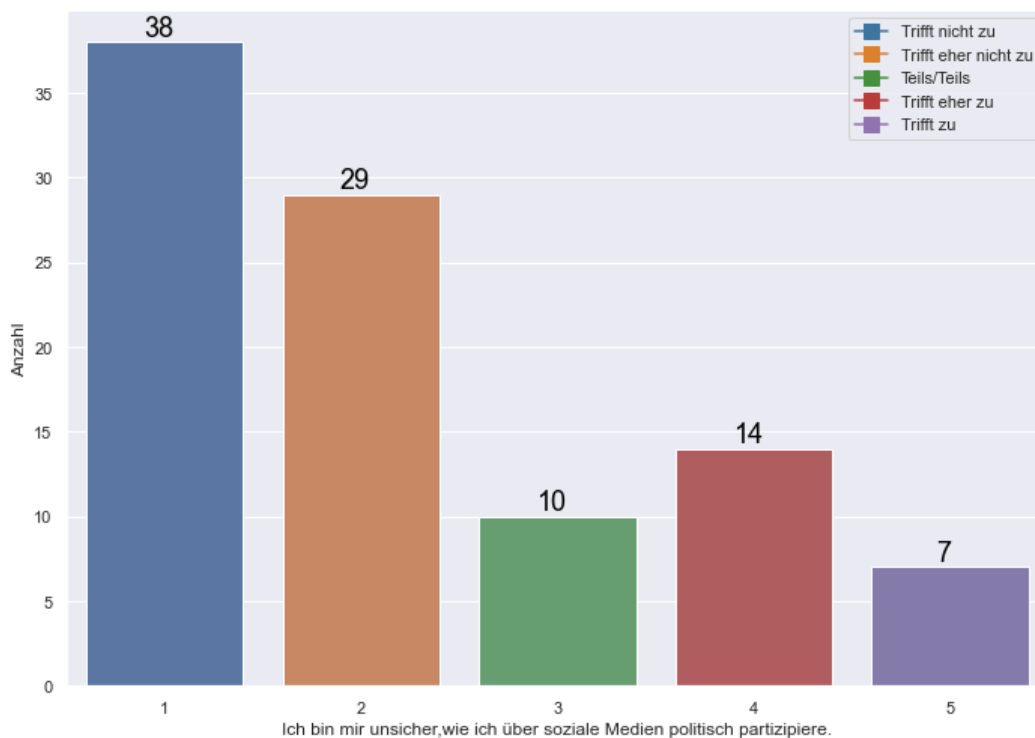
Abbildung 26: Informieren über Datensicherheit in Abhängigkeit von Unsicherheit über Datenspur



Der letzte Abschnitt der Umfrage beschäftigt sich mit dem Medienhandeln.

Dabei sind sich 67 von 98 Schülerinnen und Schülern sicher zu wissen, wie sie über Medien politisch partizipieren können. Allerdings wissen ebenso 31 Schülerinnen und Schüler nur teilweise und gar nicht, wie sie dies tun können. Insgesamt weisen die Antworten einen Mittelwert von 2,2 auf. Dies zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt die Fähigkeit zuschreiben, über soziale Medien politische zu partizipieren. Dennoch ist sich ca. jede\*r dritte Schüler\*in unsicher darüber, wie über soziale Medien politisch partizipiert werden kann (Abbildung 28).

Abbildung 28: Partizipation über soziale Medien



Etwas mehr Schülerinnen und Schüler besitzen dafür die Fähigkeit über soziale Medien politisch zu kommunizieren. Lediglich 13 von 98 Schülerinnen und Schüler wissen nicht, wie dies funktioniert. Dagegen wissen insgesamt 71 Schülerinnen und Schüler, wie sie dies tun können. Mit einem Mittelwert der Antworten von 3,98 besitzen die Befragten im Durchschnitt die Fähigkeit über soziale Medien politisch zu kommunizieren (Abbildung 29).

Abbildung 29: Kommunikation über soziale Medien

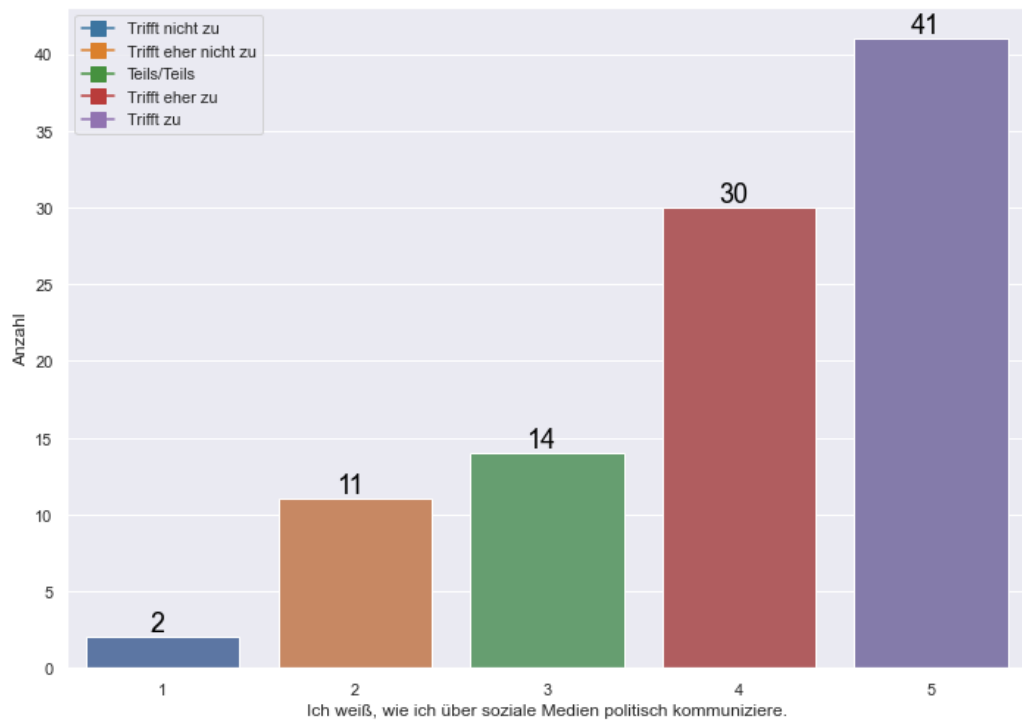
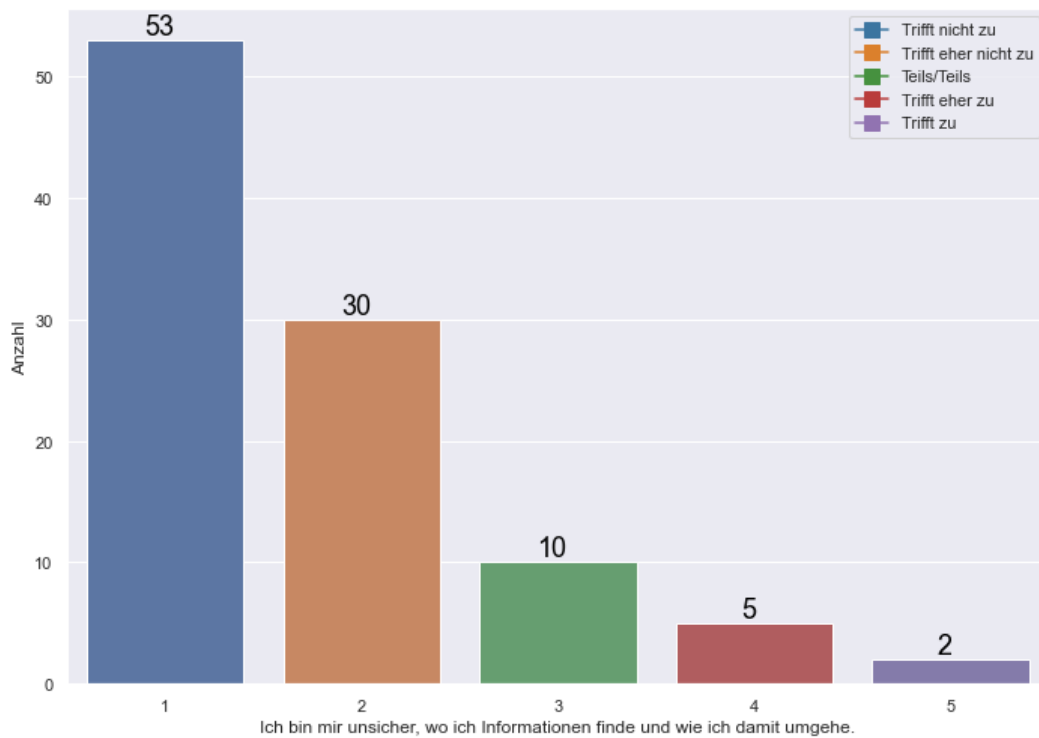


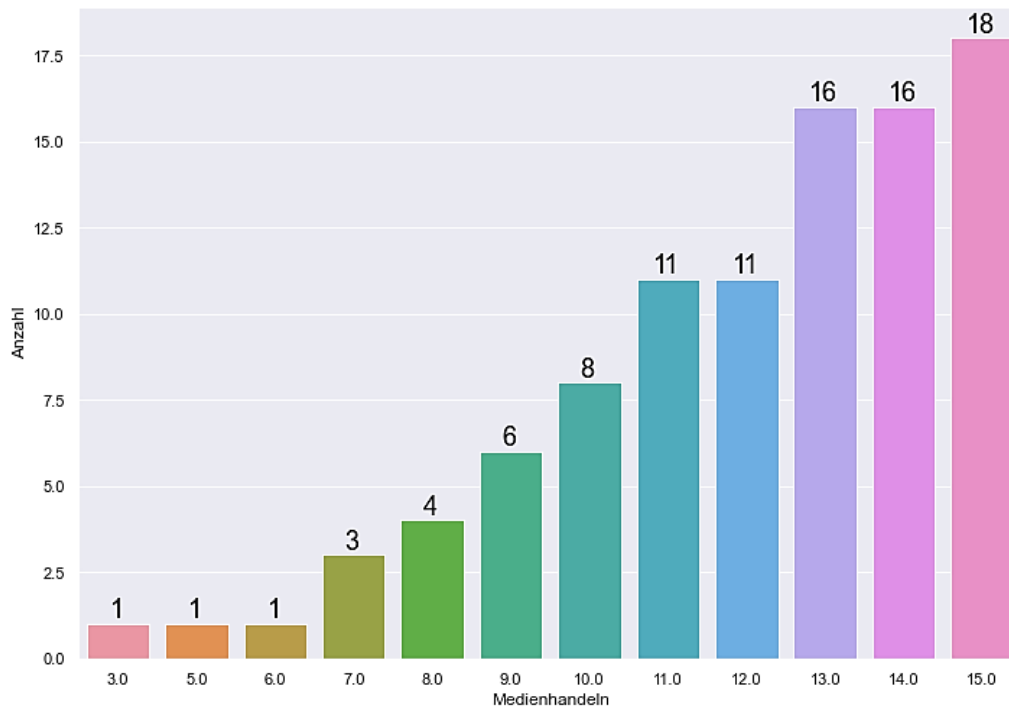
Abbildung 30: Informationsbeschaffung



Weiterhin konnte festgestellt werden, dass kaum Schülerinnen und Schüler Unsicherheiten bei der Informationsbeschaffung aufweisen. Lediglich 7 von 100 Schülerinnen und Schülern sind sich unsicher, wo sie Informationen finden und wie sie damit umgehen. 83% sind sich hingegen sicher, wie sie dahingehend handeln (Abbildung 30).

Die drei Items zur politischen Kommunikation, politischen Partizipation und zur Informationsbeschaffung ergeben zusammen die Kompetenz „Medienhandeln“. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf diese Items ergeben dementsprechend ihr Fähigkeitsniveau in Bezug auf das "Medienhandeln". In einem Index mit einer Skala von 3 (geringstes Kompetenzniveau) bis 15 (höchstes Kompetenzniveau) ergibt sich folgendes Bild: 18 Schülerinnen und Schüler besitzen die höchstmögliche Kompetenz in Bezug auf das Medienhandeln. Lediglich ein\*e Schüler\*in besitzt die geringstmögliche Kompetenz. Insgesamt 61 Schülerinnen und Schüler besitzen ein hohes Kompetenzniveau (Medienhandeln=12-15), 29 ein durchschnittliches Kompetenzniveau (Medienhandeln=8-12) und lediglich 6 ein geringes Kompetenzniveau (Medienhandeln=3-7) (Abbildung 31). Mit einem Mittelwert von 12,1 besitzen die Schülerinnen und Schüler somit im Durchschnitt ein gutes Kompetenzniveau in Bezug auf das Medienhandeln. Das Medienhandeln korreliert dabei mit einem Effekt von mittlerer Stärke mit dem Medienwissen (Spearman-Korrelation = 0.39): Je höher demnach das Medienwissen ist, desto höher ist das Kompetenzniveau des Medienhandelns. Zuletzt weist der Kruskal-Wallis-Test mit einem Wert von  $p=0.018$  einen Unterschied in Bezug auf das Medienhandeln zwischen den Schülerinnen und Schülern auf, die noch nichts über Medien im Politik-Unterricht gelernt haben und denen, die das Thema bereits behandelt haben. Durchschnittlich besitzen die Schülerinnen und Schüler, die Medien im Politik-Unterricht bereits behandelten ein höheres Kompetenzniveau des Medienhandelns.

Abbildung 31: Index Medienhandeln



Außerdem wurde in diesem Abschnitt erfasst, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler wünschen, mehr Möglichkeiten der politischen Partizipation und Kommunikation über Medien im Politik-Unterricht zu betrachten. Auf das Item "Ich würde im Politik-Unterricht gerne mehr Möglichkeiten betrachten über Medien politisch zu handeln" reagiert über die Hälfte der Schülerinnen und Schülern mit Zustimmung (51%). Lediglich 27% lehnen dies ab (Abbildung 32).

Zuletzt wurde das Ausführen vom Medienhandeln erfasst. Dabei gibt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (60%) an, nicht politisch aktiv zu sein. Lediglich 21% nutzen die sozialen Medien, um politisch aktiv zu werden (Abbildung 33). Der Kruskal-Wallis-Test bestätigt dabei mit einem Wert von  $p=0.039$ , dass die Schülerinnen und Schülern der Leistungskurse aktiver sind als die der Grundkurse (Abbildung 34). Weiterhin sind die Schülerinnen und Schüler über die sozialen Medien politisch aktiver, die zumindest teilweise das Thema „Medien“ im Politik-Unterricht behandelt haben. Mit einem Spearman-Wert von  $p=0.33$  besteht zudem eine Korrelation mittlerer Stärke zwischen dem Kompetenzniveau des Medienhandelns und der politischen Aktivität über soziale Medien: Je höher das Kompetenzniveau in Bezug auf das Medienhandeln der Schülerinnen und Schüler ist, desto höher ist deren politische Aktivität über soziale Medien.

Abbildung 32: Wunsch nach der Betrachtung von mehr Möglichkeiten des politischen Handelns über Medien

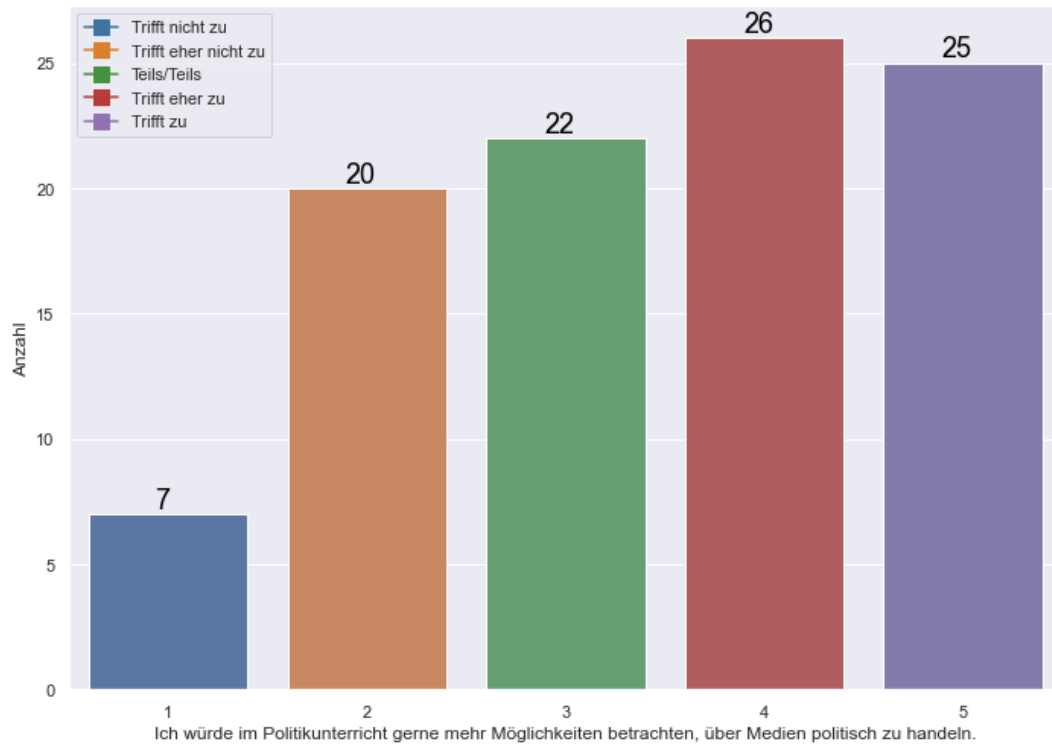


Abbildung 33: Politische Aktivität über soziale Medien

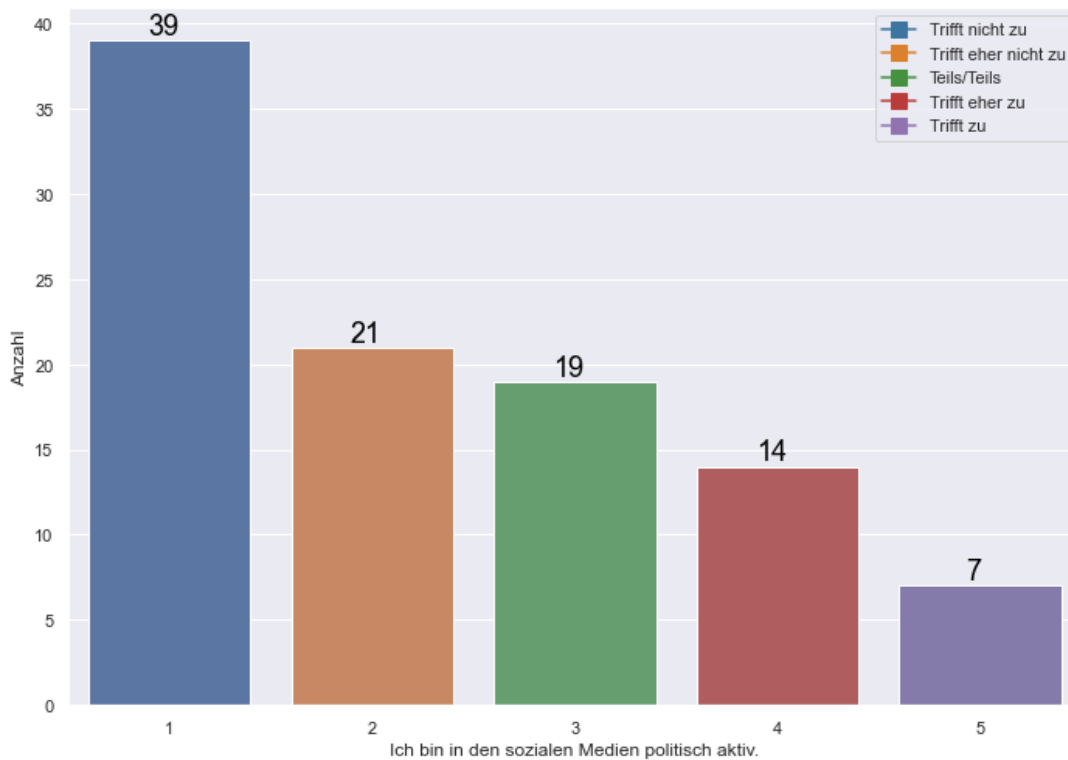


Abbildung 35: Politische Aktivität in Abhängigkeit des Kurslevels

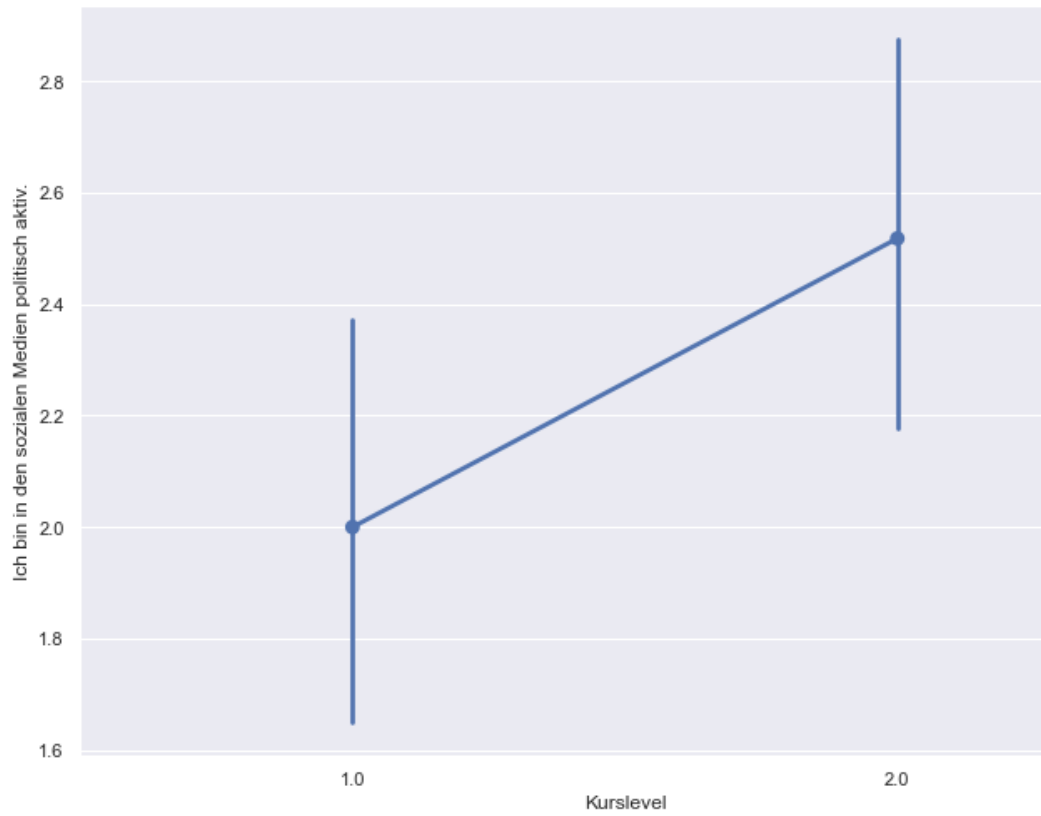
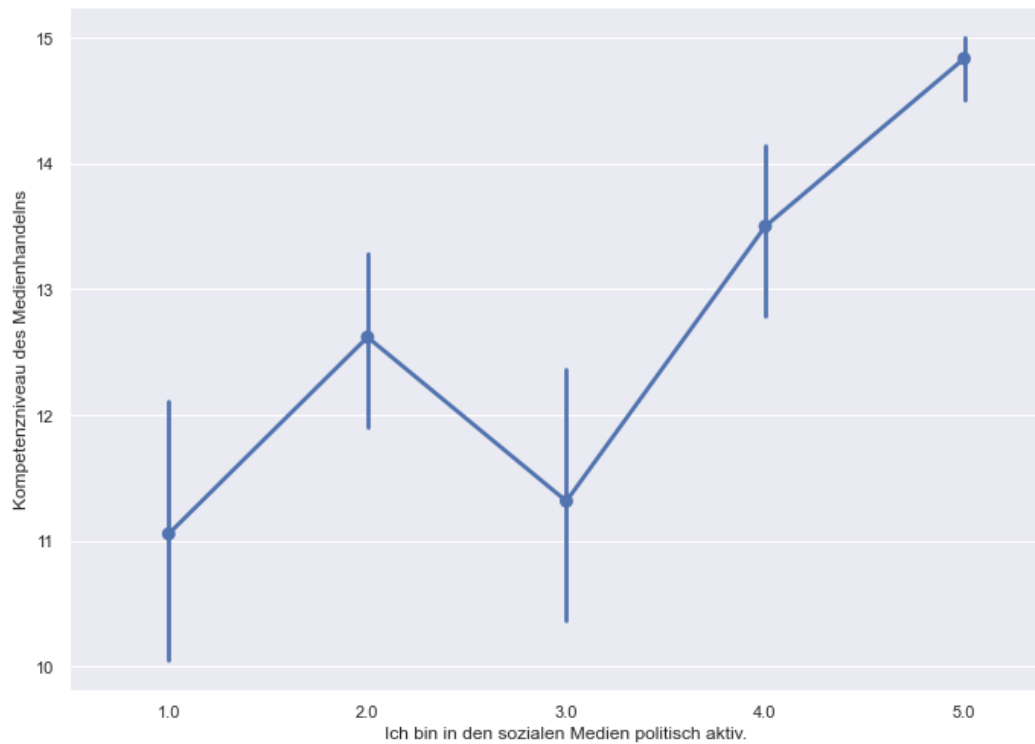


Abbildung 34: Politische Aktivität in Abhängigkeit des Medienhandelns





### 6.3.2. Diskussion der Studienergebnisse

Bevor die Ergebnisse der Studie umfassend diskutiert werden, müssen verschiedene Variablen betrachtet werden, die möglicherweise Einfluss darauf hatten.

Zunächst muss vor diesem Hintergrund erwähnt werden, dass der gesamte Prozess der Umfrage digitalisiert ablief. Das heißt, dass von der Anfrage an den Gymnasien über die Kommunikation mit den Lehrkräften bis zur tatsächlichen Umfragebeteiligung der Schülerinnen und Schüler digitale Medien genutzt wurden. Dies führt zu zwei Variablen, die auf die Ergebnisse der Studie Einfluss genommen haben könnten. Zum einen ist damit ein gewisses Medienwissen und technische Bedienfähigkeiten von digitalen Medien der Lehrkräfte vorausgesetzt. So mussten die Lehrkräfte über digitale Medien kommunizieren und die Umfrage an ihre Schülerinnen und Schüler weiterleiten können. Weiterhin ist in diesem Sinne auch ein gewisses Verständnis für Medien in Bezug auf Datenpreisgabe und Anonymität der Umfrage von den Lehrkräften gefordert. Lehrkräfte, die über eine sehr geringe Medienkompetenz verfügen, könnten somit von der Studie benachteiligt werden. Zum anderen ist durch den digitalen Ablauf die Objektivität der Studienbedingungen nicht überprüfbar. So könnten z.B. die Lehrkräfte Einfluss auf die Antworten ihrer Schülerinnen und Schüler geübt haben.

Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass sich hauptsächlich Lehrkräfte als kooperativ für die Studie erklärten, die das Thema Medien selbst als wichtig für die Politische Bildung empfinden und es im Politikunterricht behandeln. Andersherum ist es möglich, dass Lehrkräfte, die in ihrem Politikunterricht das Thema Medien wenig behandeln eine geringe Bereitschaft für die Ausführung einer Umfrage zu diesem Thema aufweisen. Das könnte zu einer Verzerrung der Empirie führen.

Eine weitere Variable ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Umfrage. Schülerinnen und Schüler, die sich weniger für das Thema "Medien" interessieren oder über eine geringere Medienkompetenz verfügen, haben somit mit höherer Wahrscheinlichkeit nicht an der Umfrage teilgenommen als solche, die sich dafür interessieren oder sich darin kompetent fühlen. Auch das könnte zu einer Verzerrung der Empirie in den Umfrageergebnissen führen.

Zuletzt muss weiterhin erwähnt werden, dass die Studie auf der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler basiert und somit nicht die tatsächliche Medienkompetenz dieser erfassen kann.

Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass sie eine Korrelation zwischen allen vier Kompetenzfeldern und der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht nachweist. Je mehr demnach das Thema behandelt wird, desto größer ist das Medienwissen der Schülerinnen und Schüler, desto leichter fällt ihnen die Medienkritik, desto besser beherrschen sie die Medienanalyse und desto höher ist das Kompetenzniveau des Medienhandelns. Dies spiegelt die Bedeutung wider, die der Politikunterricht für die Vermittlung von Medienkompetenz einnimmt. Es zeigt, dass eine vertiefte und verpflichtende Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht zu einer nachhaltigen und ganzheitlichen Medienkompetenzförderung beitragen kann. Betrachtet man allerdings die weiteren Ergebnisse der Studie, ist diese Förderung bisher nur teilweise Realität. So ist zwar zunächst positiv festzuhalten, dass ca. 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler das Thema "Medien" oder Themen, die damit zusammenhängen im Politikunterricht bereits behandelt haben. Gerade vor dem Hintergrund des Rahmenlehrplans, der dies nicht verpflichtend vorsieht, ist dieses Ergebnis sehr positiv und lässt auf einen hohen Stellenwert der Medienkompetenzförderung bei den Politiklehrkräften schließen. Entsprechend geht ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit der Einstellung in den Unterricht, dass die Politik-Lehrkraft ihnen etwas über Medien beibringen kann (ca. 70%), was eine Chance darstellt. Das bedeutet die Schülerinnen und Schüler halten ihre Politik-Lehrkräfte zum großen Teil für medienkompetent und sind offen dafür von diesen in Bezug auf die Medienkompetenz gefördert zu werden. Dennoch muss ebenso festgehalten werden, dass jede\*r dritte Schüler\*in das Thema „Medien“ gar nicht oder nur teilweise im Politikunterricht behandelt hat. Zudem ist der Wunsch nach der Behandlung des Themas „Medien“ unter den Schülerinnen und Schülern immer noch breit vertreten. 57% der Schülerinnen und Schüler wollen das Thema „Medien“ gerne mehr im Politik-Unterricht thematisieren. Weiterhin sind die Ergebnisse in Bezug auf das vorhandene Medienwissen sehr durchwachsen. Insgesamt weisen 32 Schülerinnen und Schüler ein hohes Wissenslevel, 51 Schülerinnen und Schüler ein durchschnittliches Wissenslevel

und 23 ein geringes Wissenslevel auf. Zunächst positiv zu erwähnen, ist das eine Drittel der Schülerinnen und Schüler, das ein gutes bis sehr gutes Medienwissen aufweist. Dieser Erfolg ist direkt zurückzuführen auf die Behandlung des Themas "Medien" im Politik-Unterricht und damit auf das freiwillige Engagement der Politik-Lehrkräfte. Vor dem Hintergrund, dass zweidrittel der Schülerinnen und Schüler das Thema "Medien" bereits im Politikunterricht behandelt hat, ist das Ergebnis allerdings eher negativ zu interpretieren. Es wurden unter dem Abschnitt die Kenntnis zentrale Begriffe der aktuellen Debatten um digitale und soziale Medien abgefragt. Schülerinnen und Schüler, die nur ein teilweises oder geringes Wissen in Bezug auf diese zentralen Begriffe vorweisen, können auch kein reflektiertes Urteil in den jeweiligen Debatten treffen. So haben zwar 65% der Schülerinnen und Schüler das Thema "Medien" behandelt, aber dennoch wissen knapp 50% nicht, was die DSGVO ist und ca. 60% sind sich unsicher, was Microtargeting ist. Entsprechend fällt auch die Medienanalyse den Schülerinnen und Schülern insgesamt eher schwer. Die Wirkungsweisen von medialen Phänomenen oder zentrale Rechtsgrundlagen im Zusammenhang mit Medien können nur weniger Schülerinnen und Schüler erläutern. Die allgemeine Bedeutung von Medien für Politik und Gesellschaft kennen allerdings die meisten. Im Zusammenhang mit den negativen Ergebnissen in Bezug auf das Medienwissen lässt dies darauf schließen, dass das Thema "Medien" im Politikunterricht häufig allgemein behandelt wird, allerdings aktuelle mediale Entwicklungen, Phänomene oder Diskurse nicht vertieft werden. Dies kann auch mit dem Ergebnis zusammenhängen, dass das Thema "Medien" in den Grundkursen insgesamt häufiger behandelt wird als in den Leistungskursen. Dort steht bedeutend weniger Zeit zur Verfügung und Themen, die im Rahmenlehrplan im Wahlbereich aufgeführt werden, werden in der Regel somit nur kurz behandelt.

Allerdings scheint in Bezug auf die Medienkritik und das Medienhandeln die Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht wirksamer gewesen zu sein. In Bezug auf die Medienkritik sind die Ergebnisse demnach eher positiv interpretierbar. Mit einem Mittelwert des Indexes von 2,72 fällt Medienkritik den meisten Schülerinnen und Schülern insgesamt eher leicht. Die meisten haben laut der eigenen Angaben einen reflektierten und kritischen Umgang mit Medien. Dennoch

ist hier Vorsicht geboten. So informieren sich 54% nicht über die Datensicherheit des Mediums, bevor sie es nutzen, was einen Widerspruch zu einem reflektierten Medienumgang darstellt. Auch in Bezug auf das Medienhandeln sind die Ergebnisse eher positiv. So besitzen die meisten Schülerinnen und Schüler hier ein gutes Kompetenzniveau. Dies ist eventuell darauf zurückzuführen, dass das Kommunizieren und auch Partizipieren über soziale Medien für Jugendliche zu Teilen Alltag ist und die Schülerinnen und Schüler mit den grundlegenden Mechanismen dahinter damit bereits vertraut sind.

Der Politik-Unterricht trägt somit bereits einen Teil zur Medienkompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler bei. Dennoch ist dies eher auf die Bereitschaft der Politik-Lehrkräfte zurückzuführen. Somit haben ein Drittel der Schülerinnen und Schüler das Thema "Medien" noch nicht behandelt. Zudem lassen die Schwierigkeiten in Bezug auf die Medienanalyse und die Lücken in Bezug auf das Medienwissen darauf schließen, dass Medien aktuell zum Großteil nur grundlegend und nicht vertieft im Unterricht behandelt werden. Dies steht einer umfassenden Kompetenzförderung in Bezug auf Medien und damit einer politischen Mündigkeit der Schülerinnen und Schülern im Wege.

## 7. Fazit

Der Politikunterricht ist der wichtigste Raum für die Medienkompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler. Politische Mündigkeit fordert in der heutigen Medien- und Informationsgesellschaft eine Medienkompetenz. Fake-News, Filterblasen oder Microtargeting sind nur einige Beispiele, die verdeutlichen wie eng Medien und Politische Bildung miteinander verwoben sind und wie gefährlich sich eine mangelnde Medienkompetenz auf die Meinungs- und Willensbildung auswirken kann. Auch die Umfrageergebnisse bestätigen die Bedeutung von Politikunterricht für die Medienkompetenz. Die Ausprägung aller vier Medienkompetenzdimensionen steht demnach in direkter Abhängigkeit mit der Behandlung des Themas "Medien" im Politikunterricht: Je mehr der Politikunterricht sich dem Thema "Medien" widmet, desto medienkompetenter sind auch die Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler, die im Politikunterricht das Thema nicht behandelt haben, weisen ein geringeres Medienwissen, eine größere Schwierigkeit bei der Medienkritik und ein geringeres Niveau bei der Medienanalyse und dem Medienhandeln auf. Das beweist die direkte Zuständigkeit der Politischen Bildung für die Medienkompetenzförderung. Doch inwieweit leistet der Politikunterricht Berliner Gymnasien tatsächlich diesen Beitrag zur Medienkompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler? Zusammengefasst fällt das Ergebnis eher negativ aus. Die Analyse der Rahmenlehrpläne zeigt, dass dieser Beitrag des Politikunterrichts zunächst nicht vorgesehen ist. Der Rahmenlehrplan Teil B schafft es zwar der wachsenden Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche nachzukommen, indem dort ein Kompetenzmodell und Kompetenzstandards für die Medienkompetenz formuliert werden. Doch da dieser fachübergreifend ist, müsste der Rahmenlehrplan für die Politische Bildung daran verpflichtend anknüpfen, um eine ganzheitliche Medienkompetenzförderung im Politikunterricht zu gewährleisten. Dies ist allerdings nicht der Fall. Der Rahmenlehrplan der Klassen 7-10 bietet zwar mit dem Themenfeld "Leben in einer globalisierten Welt" die Möglichkeit der Medienkompetenzförderung, doch verpflichtend ist diese nicht. Stattdessen soll der Beitrag des Politikunterrichts zur Förderung der Medienkompetenz schulintern entschieden werden. Dies ist höchst problematisch. Zum einen führt dies dazu, dass Politiklehrkräfte bei der Medienkompetenzförderung z.T. auf sich

allein gestellt sind. Es liegt, sofern sich die Schule für den Beitrag des Politikunterrichts zur Medienkompetenzförderung entscheidet, in der Hand der Lehrkräfte, inwieweit diese umgesetzt wird. Das bestätigen auch die Umfrageergebnisse. So sind die Ergebnisse in Bezug auf das Medienwissen sehr heterogen, was darauf schließen lässt, dass die Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Themen in Bezug auf Medien im Politikunterricht behandelt haben. Zum anderen wird damit im Rahmenlehrplan die Medienkompetenz nicht im Kompetenzmodell verankert und auch in den Kompetenzstandards nur unzureichend berücksichtigt. Somit können die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Sekundarstufe 1 über kein grundlegendes und einheitliches Medienkompetenzniveau verfügen, an das in der Oberstufe angeknüpft werden kann. Infolgedessen wird im Rahmenlehrplan für die Oberstufe im Fach Politik Medienkompetenz gar nicht berücksichtigt. Weder im Kompetenzmodell noch in den Standards wird Medienkompetenz aufgeführt. Stattdessen wird der Umgang mit Medien unter der Methodenkompetenz verortet und hauptsächlich als technische Bedienkompetenz verstanden, um bspw. Vorträge mediengestützt präsentieren zu können. Dies ist in Bezug auf das Medienverständnis ein großer Rückschritt. Der Bedeutung die Medien für die Politische Bildung und auch für Jugendliche haben wird somit nicht nachgekommen. Stattdessen ist das Medienverständnis veraltet und lässt keine Förderung der Kompetenzen zu, die Medien in der modernen Gesellschaft fordert. In Bezug auf die Themen, die im Politikunterricht der Oberstufe behandelt werden sollen, wird das Thema "Medien" als Wahlthema zwischen neun anderen möglichen Themen aufgeführt. Entsprechend bestätigen die Umfrageergebnisse, dass ein Drittel der Schülerinnen und Schüler „Medien“ gar nicht oder nur teilweise im Politikunterricht behandelt hat. Vor dem Hintergrund, dass Medienkompetenz für die Politische Mündigkeit, als Ziel der Politischen Bildung, eine zentrale Rolle einnimmt, sind dies zu viele Schülerinnen und Schüler, die nicht dahingehend gefördert werden. Vor dem Hintergrund, dass die Medienkompetenzförderung, insbesondere in der Oberstufe, eine freiwillige Entscheidung der Politik-Lehrkräfte darstellt, sind dies allerdings viele Schülerinnen und Schüler, die im Politikunterricht eine Medienkompetenzförderung erleben. Es lässt darauf schließen, dass ein Großteil der Politiklehrkräfte den Beitrag, den der Politikunterricht für die Medienkompetenz-

förderung leisten muss, wahrnimmt. Dennoch wünschen sich über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler das Thema "Medien" mehr im Politikunterricht zu behandeln. Das zeigt, dass auch diese das Thema für wichtig erachten und darüber gerne mehr lernen möchten. Die Bereitschaft mehr darüber zu lernen, spiegelt sich auch darin wider, dass die meisten Schülerinnen und Schüler denken, ihre Politiklehrkraft kann ihnen etwas über Medien beibringen. Dabei sind dennoch Lücken in Bezug auf die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Insbesondere in Bezug auf das Medienwissen und die Medienanalyse gibt es Unsicherheiten unter den Schülerinnen und Schülern. Viele fühlen sich z.B. unsicher in Bezug auf ihre Datenspur bei der Internetnutzung oder in Bezug auf die Wirkungsweisen medialer Phänomene. Dies sind Unsicherheiten, die die gesellschaftliche Teilhabe der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen und derer sich die Politische Bildung zum Ziel gesetzt hat, sie zu verringern. Im Medienhandeln und der Medienkritik fühlen sich die meisten Schülerinnen und Schüler dafür kompetent. Insgesamt steht fest, dass der Rahmenlehrplan des Fachs Politik für die Oberstufe keinen Beitrag zur Medienkompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler leistet. Im Gegenteil steht er mit einem eindimensionalen und veralteten Medienverständnis und der Nichtbeachtung der Medienkompetenz im Kompetenzmodell und in den Themenfeldern dieser Förderung im Weg. Dagegen versuchen einige Schulen/Lehrkräfte diesen Beitrag im Politikunterricht dennoch zu leisten. Allein darauf sind die teilweise positiven Ergebnisse der Umfrage, z.B. in Bezug auf das Medienhandeln, und die zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler, die "Medien" im Politikunterricht behandelten, zurückzuführen. Dennoch haben ein Drittel Schülerinnen und Schüler das Thema nicht im Politikunterricht behandelt, die z.T. große Kompetenz- und Wissensrückstände aufweisen. Nur durch eine Überarbeitung des Rahmenlehrplans, die die Medienkompetenz in das Kompetenzmodell und die Kompetenzstandards integriert und dem systemischen Verständnis von Medien nachkommt, kann der Politikunterricht dem dringend erforderlichen Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz in Zukunft nachkommen. Nur so kann eine ganzheitliche und einheitliche Medienkompetenzförderung aller Schülerinnen und Schüler und damit ein wichtiger Beitrag für die Erziehung zur politischen Mündigkeit geleistet werden.

## Literaturverzeichnis

- Appel, M. / Doser, N. (2020): Fake News. In: Appel, M. (Hrsg.), Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait & Co, Heidelberg: Springer Nature, S. 9-20.
- Baacke, D. (1997): Medienkompetenz. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Baacke, D. (1998): Medienkompetenz - Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In: Kubicek, H.J. (Hrsg.), Lernort Multimedia - Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft, Heidelberg: v. Decker, S. 22-27.
- Bachmair, B. (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen - Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bakshy, E. / Messing, S. / Adamic, L. A. (2015): Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. In: Science, Jg. 348, S. 1130–1132.
- Barberá, P. (2015): How social media reduces mass political polarization. Evidence from Germany, Spain, and the U.S.  
<http://pablobarbera.com/static/barbera-polarization-social-media.pdf>,  
Zugriff am 20.07.2021.
- Bendel, O. (2021): Soziale Medien. In: Springer Gabler (Hrsg.), Gabler Wirtschaftslexikon, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/soziale-medien-52673/version-384525>, Zugriff am 06.09.2021.
- Berger, C. / Strasser, T. (2017): Medienkompetenz in der Schule 4.0 Stellungnahme der ÖFEB – Sektion Medienpädagogik. In: Medienimpulse, Jg. 55, Volume 1, S. 1-4.
- Borgesius, F. / Möller, J. / Kruikemeier, S. / Ó Fathaigh, R. / Irion, K. / Dobber, T. / Bodo, B. / de Vreese, C. (2018): Online Political Microtargeting: Promises and Threats for Democracy. In: Utrecht Law Review, Volume 14, S. 82-96.



- Boutyline, A. / Willer, R. (2017): The social structure of political echo chambers: Variation in ideological homophily in inline networks. In: *Political Psychology*, Jg. 38, S. 551–569.
- Busch, A. (2017): Informationsinflation: Herausforderungen an die politische Willensbildung in der digitalen Gesellschaft. In: Gapski, H. / Oberle, M. / Stauer, W. (Hrsg), *Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 53-62.
- Dachwitz, I. / Rudl, T. / Rebiger, S. (2018): Was wir über den Skandal um Facebook und Cambridge Analytica wissen.  
<https://netzpolitik.org/2018/cambridge-analytica-was-wir-ueber-das-groesste-datenleck-in-der-geschichte-von-facebook-wissen/#comments>,  
 Zugriff am 11.07.2021.
- Detjen, J. / Massing, P. / Richter, D. / Weißeno, G. (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dhanani, L. / Franz, B. (2020): The Role of News Consumption and Trust in Public Health Leadership in Shaping COVID-19 Knowledge and Prejudice. In: *Frontiers in Psychology*, Volume 11, S. 1-13.
- DIVISI (2015): *DIVISI U19-Studie Kinder in der digitalen Welt*. Hamburg: Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet.
- Ehrenberg, M. (2017): Wie sich Medienkompetenz gegen »Fake News« nutzen lässt. In: *Deutschland & Europa*, Volume 2, Jg. 34, S. 6-16.
- Europäische Kommission (2020): *Zwei Jahre Datenschutz-Grundverordnung: Fragen und Antworten*. Brüssel,  
[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/qanda\\_20\\_1166](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/qanda_20_1166),  
 Zugriff am 23.06.2021.
- Flaxman, S. / Goel, S. / Rao, J. M. (2016): Filter bubbles, echo chambers, and online news consumption. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 80, S. 298–320.

- Ganguin, S. / Sander, U. (2006): Der angemessene Umgang mit Sensationen – die stufige Entwicklung von Medienkritik. In: Ganguin, S. / Sander, U. (Hrsg.), *Sensation, Skurrilität und Tabus in den Medien*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135-149.
- Gapski, H. (2001): *Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gapski, H. (2017): Politisch orientierte Medienkompetenzförderung inmitten der digitalen Transformation. In: Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer, W. (Hrsg.), *Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 105-115.
- Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer, W. (2017): Einleitung. In: Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer, W. (Hrsg.), *Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 17-30.
- Gauck, J. (2016): Bundespräsident Joachim Gauck beim Festakt anlässlich 60 Jahre Deutscher Presserat am 1. Dezember 2016 in Berlin. Bundespräsidialamt, <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2016/12/161201-Festakt-Presserat.html>, Zugriff am 06.08.2021.
- Gorton, W. (2016): *Manipulating Citizens: How Political Campaigns Use of Behavioral Social Science Harms Democracy*. In: *New Political Science*, Jg. 38, Volume 2, S. 61-80.
- Grabowski, J. (2014): *Medienkompetenz*. In: Grabowski, J. (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen - Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*, Opladen: Budrich Verlag, S. 189-207.

- Guess, A. / Nagler, J. / Tucker, J. (2019): Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. In: ScienceAdvances, Volume 5, S. 1-8.
- Habermas, J (1981): Theorie kommunikativen Handelns - Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hagendorff, T. (2019): Post-Privacy oder der Verlust der Informationskontrolle. In: Behrendt, H. / Loh, W. / Matzner, T. / Misselhorn, C., Privatsphäre 4.0 Eine Neuverortung des Privaten im Zeitalter der Digitalisierung, Berlin: J.B. Metzler, S. 91-106.
- Hauk, D. (2016): Digitale Medien in der politischen Bildung - Anforderungen und Zugänge an das Politik-Verstehen im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Herzig, B. / Martin, A. (2017): Erfassung und Messbarkeit von Medienkompetenz als wichtige Voraussetzung für politische Bildung. In: Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer, W. (Hrsg), Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 126-135.
- Hilbert, M. / López, P. (2011): The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information. In: Science, S. 60 – 65, <http://www.martinhilbert.net/WorldInfoCapacity.html>, Zugriff am 06.05.2021.
- Hotter, M. (2011): Privatsphäre: Der Wandel eines liberalen Rechts im Zeitalter des Internets. Frankfurt: Campus Verlag.
- Humborg, C. / Nguyen, T. (2018): Die publizistische Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hurrelmann, K / Quenzel, G. / Schneekloth, U. / Leven, I. / Albert, M. / Utzmann, H. / Wolfert, S. (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie - Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

- Jacobson, S. / Myung, E. / Johnson, S. L. (2016): Open media or echo chamber: The use of links in audience discussions on the Facebook pages of partisan news organizations. In: *Information Communication and Society*, Jg. 19, S. 875–891.
- KMK (2012): Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012).  
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf), Zugriff am 17.07.2021.
- Kneuer, M. (2017): Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie. In: Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer, W. (Hrsg), *Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43-52.
- Knorre, S. / Müller-Peters, H. / Wagner, F. (2020): *Die Big-Data-Debatte Chancen und Risiken der digital vernetzten Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kreutzer, R. (2020): Medienkompetenz im Social-Media-Dialog. In: Deutscher Dialogmarketing Verband e.V. (Hrsg.), *Dialogmarketing Perspektiven 2019/2020*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kreutzer, R. (2020a): Medienkompetenz. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*. Jg. 49, Volume 9, S. 56-60.
- Köberer, N. / Endeward, D. (2016): Politische Partizipation in der digitalen Welt - Schlaglichter auf die Mediennutzung Heranwachsender. In: *Com-pute+Unterricht*, Jg. 103, S. 9-11.
- Lazer, D. (2015): The rise of the social algorithm. In: *Science*, Jg. 348, S. 1090–1091.
- Länderkonferenz MedienBildung (2008): *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung - LKM-Positionspapier Stand 01.12.2008*.  
<https://docplayer.org/107089608-Laenderkonferenz-medienbildung->

kompetenzorientiertes-konzept-fuer-die-schulische-medienbildung.html,  
Zugriff am 24.06.2021.

- Lewandowsky, S. / Ecker, U. K. / Seifert, C. M. / Schwarz, N., / Cook, J. (2012):  
Misinformation and its correction: Continued influence and successful  
debiasing. In: Psychological Science in the Public Interest, Jg. 13, S.  
106–131.
- Maas, H. (2015): EU-Datenschutz-Grundverordnung: Datensouveränität in der  
digitalen Gesellschaft. In: Datenschutz und Datensicherheit, Volume 9,  
S. 579-580.
- Manzel, S. (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht, Ergebnisse einer In-  
terventionsstudie zum Kernkonzept Europa. Münster: Waxmann.
- Manzel, S. (2017): Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische  
Urteils- und Handlungsfähigkeit. In: Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer,  
W. (Hrsg), Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische  
Bildung und Medienbildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bil-  
dung, S. 207-217.
- Marchal, N. / Kollanyi, B. / Neudert, L.N. / Howard, P. (2019): Junk News Dur-  
ing the EU Parliamentary Elections: Lessons from a Seven-Language  
Study of Twitter and Facebook. Oxford: Oxford Press,  
[https://demtech.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/93/2019/05/EU-  
Data-Memo.pdf](https://demtech.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/93/2019/05/EU-Data-Memo.pdf), Zugriff am 25.07.2021.
- Massing, P. (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. Bonn: Bundes-  
zentrale für politische Bildung, [https://www.bpb.de/apuz/148216/die-  
vier-dimensionen-der-politikkompetenz?p=all](https://www.bpb.de/apuz/148216/die-vier-dimensionen-der-politikkompetenz?p=all), Zugriff am 14.10.2021.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020a): KIM-Studie 2020  
Kindheit, Internet, Medien - Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-  
bis 13-Jähriger.  
[https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-  
Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf), Zugriff am 01.06.2021.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020b): JIM-Studie 2020 Jugend, Information, Medien - Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.  
[https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf), Zugriff am 01.06.2021.
- Merkel, A. (2016): Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel zum Haushaltsgesetz 2017 vor dem Deutschen Bundestag am 23. November 2016 in Berlin. Bulletin der Bundesregierung,  
<https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/763240/5011fe9f5af49f405c1e0100f0618233/138-1-bk-data.pdf?download=1>, Zugriff am 04.06.2021.
- Messingschlager, T. / Holtz, P. (2020): Filter Bubbles und Echo Chambers. In: Appel, M. (Hrsg.), Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, „Lügenpresse“, Clickbait & Co, Heidelberg: Springer Nature, S. 91-102.
- Nagulendra, S. / Vassileva, J. (2016): Providing awareness, explanation and control of personalized filtering in a social networking site. In: Information Systems Frontiers, Jg. 18, S. 145–158.
- Oberle, M. (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In: Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer, W. (Hrsg), Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 187-196.
- Ocasio-Cortez, A. (2021): o.T. Twitter,  
<https://twitter.com/aoc/status/1357111250744991752?lang=de>, Zugriff am 04.04.2021.
- Papakyriakopoulos, O. / Shahrezaye, M. / Thieltges, A. / Serrano, J. / Hegelich, S. (2017): Social Media und Microtargeting in Deutschland. In: Informatik Spektrum, Volume 4, S: 327-335.
- Pariser, E. (2011): The Filter Bubble: What The Internet Is Hiding From You. Stanford: Penguin Press.

- Pariser, E. (2012): Filter Bubble - Wie wir im Internet entmündigt werden. München: Carl Hanser Verlag.
- Quattrociocchi, W. (2018): „Fake News“ in sozialen Netzwerken. In: Könneker, C. (Hrsg.), Fake oder Fakt?, S. 143-164.
- Rau, J. P. / Stier, S. (2019): Die Echokammer-Hypothese: Fragmentierung der Öffentlichkeit und politische Polarisierung durch digitale Medien?. In: Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft, Volume 13, S. 399–417.
- Redaktion des Dudens (o.J.): Medium. Duden online, [https://www.duden.de/rechtschreibung/Medium\\_Vermittler\\_Traeger](https://www.duden.de/rechtschreibung/Medium_Vermittler_Traeger), Zugriff am 05.06.2021.
- Rychen, D. / Salganik, L. (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schaumburg, H. / Prasse, D. (2018): Medien und Schule: Theorie - Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schweiger, W. (2017): Der (des)informierte Bürger im Netz. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017a): Teil B - Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.), [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_B\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf), Zugriff am 21.07.2021.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017b): Teil C Politische Bildung - Jahrgangsstufen 7 – 10. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.), <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekte>

kt/amtliche\_Fassung/Teil\_C\_Politische\_Bildung\_2015\_11\_16\_web.pdf,  
Zugriff am 10.09.2021.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Politikwissenschaft. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.),  
<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/>, Zugriff am 31.10.2021.

Six, U. / Gimmler, R. (2013): Medienkompetenz im schulischen Kontext. In: Vogel, I. (Hrsg.), Kommunikation in der Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 96 – 117.

Stark, B. (2013): Fragmentierung Revisited: Eine theoretische und methodische Evaluation im Internetzeitalter. In: Sattelberger, F. / Seufert, W., Langfristiger Wandel von Medienstrukturen: Theorie, Methoden, Befunde, Baden-Baden: Nomos, S. 199–220.

Stark, B. / Magin, M. / Jürgens, P. (2014): Navigieren im Netz. In: Stark, B. / Dörr, D. / Aufenanger, S. (Hrsg.), Die Googleisierung der Informationssuche: Suchmaschinen zwischen Nutzung und Regulierung, Berlin: De Gruyter, S. 20–74.

Stroud, N.J. (2010): Polarization and partisan selective exposure. In: Journal of Communication, Jg. 60, S. 556-576.

Tagesschau (2020): Jugendliche bekommen oft Falschnachrichten.  
<https://www.tagesschau.de/faktenfinder/fakenews-jugendliche-101.html>,  
Zugriff am 27.06.2021.

Tewksbury, D. / Rittenberg, J. (2012): News on the Internet. Information and Citizenship in the 21st Century. Oxford.: Oxford University Press.

The Guardian (2018): Revealed: 50 million Facebook profiles harvested for Cambridge Analytica in major data breach.  
<https://www.theguardian.com/news/2018/mar/17/cambridge-analytica-facebook-influence-us-election>, Zugriff am 01.06.2021.



- The New York Times (2018): How Trump Consultants Exploited the Facebook Data of Millions.  
<https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html?referer=>, Zugriff am 01.06.2021.
- Tillmann, A. (2017): Informationsverhalten von Kindern und Jugendlichen in digital-vernetzten Welten. In: Gapski, H. / Oberle, M. / Staufer, W. (Hrsg.), Medienkompetenz - Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 116-125.
- Tsfati, Y. / Stroud, N.J. / Chotiner, A. (2014): Exposure to ideological news and perceived opinion climate: Testing the media effects component of spiral-of-silence in a fragmented media landscape. In: International Journal of Press-Politics, Jg. 19, S. 3-23
- Tulodziecki, G. (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 52, Volume 6, S. 693-709.
- Tulodziecki, G. / Herzig, B. / Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Wagner, U. (2017): Kompetenzen für soziale Medien. In: Schmidt, J. H. / Taddicken, M. (Hrsg.), Handbuch Soziale Medien, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 251-271.
- Wardle, C. (2017): Fake news. It's complicated. <https://firstdraftnews.org/fake-news-complicated>, Zugriff am 06.05.2021.
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz Verlag, S. 17-32.
- Zywietz, B. (2018): F wie Fake News – Phatische Falschmeldungen zwischen Propaganda und Parodie. In: Sachs-Hombach, K. / Zywietz, B. (Hrsg.),

Fake News, Hashtags & Social Bots, Aktivismus- und Propagandafor-  
schung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 97-131.

## **Anhang**