



MediaCheck Bad Essen

Antworten, Meinungen und Anregungen
von Schülerinnen und Schülern



Hochschule Pforzheim University

Prof. Dr. Torben Kuhlenkasper

26. Mai 2026

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 1 Allgemeine Informationen | 4 |
| 2 Struktur der befragten Schülerinnen und Schüler | 6 |
| 2.1 Schüler:innen des Gymnasiums Bad Essen | 6 |
| 2.2 Schüler:innen der Oberschule Bad Essen | 9 |
| 2.3 Vergleich Gymnasium Bad Essen / Oberschule Bad Essen | 12 |
| 3 Digitale Lebenswelt: Geräteausstattung, Medienkompetenz und Zukunftsperspektiven | 13 |
| 3.1 Kein eigenes digitales Endgerät | 13 |
| 3.2 Smartphone | 13 |
| 3.3 Tablet | 14 |
| 3.4 Laptop | 15 |
| 3.5 Smartwatch | 16 |
| 3.6 Medienkompetenz und Zukunftsperspektiven | 18 |
| 4 Digitale Medien im Schulalltag: Nutzung, Regeln und Lernperspektiven | 19 |
| 4.1 Smartphone im Schulalltag | 19 |
| 4.2 Smartwatch im Schulalltag | 23 |
| 4.3 Müdigkeit im Schulalltag | 23 |
| 4.4 Wünsche für das digitale Lernen | 23 |
| 5 Digitale Medien außerhalb der Schule: Nutzungsdauer, Nutzungszwecke und Regeln | 28 |
| 5.1 Präsenz digitaler Medien und Geräte | 28 |
| 5.2 Regeln und deren Einhaltung | 31 |
| 5.3 Nutzung digitaler Geräte außerhalb der Schule | 32 |
| 6 Künstliche Intelligenz: Nutzungserfahrungen, Chancen und Orientierungsbedarf | 34 |
| 6.1 Nutzung | 34 |
| 6.2 Sicherheit, Sorgen und Hilfe | 37 |
| 6.2.1 KI hilft mir beim Lernen | 37 |
| 6.2.2 Ich habe Angst vor KI | 39 |
| 6.2.3 KI liefert auch falsche Ergebnisse | 39 |
| 6.2.4 Ich fühle mich sicher im Umgang mit KI | 39 |
| 6.2.5 Der Umgang mit KI soll uns im Unterricht erklärt werden | 39 |
| 6.3 Wahrgenommene Vorteile | 40 |
| 6.4 Wahrgenommene Nachteile | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 7 Vertiefende Analysen zu Mediennutzung, Schulalltag und KI-Kompetenz | 42 |
| 7.1 Nutzen Schüler:innen, die früh ein eigenes Smartphone bekommen haben, digitale Geräte heute intensiver? | 42 |
| 7.2 Geht eine hohe Nutzungsdauer mit stärker empfundenem Social-Media-Druck einher? . . | 42 |
| 7.3 Unterscheiden sich Schüler:innen mit hoher privater Mediennutzung in ihrer Haltung zu Smartphone-Verboten in der Schule? | 43 |
| 7.4 Hängt die Bewertung von Smartphone-Regeln in der Schule damit zusammen, ob die bestehenden Regeln bekannt sind und gibt es einen Zusammenhang zwischen Ablehnung oder Zustimmung eher aus Erfahrung, Regelklarheit oder Unsicherheit? | 43 |
| 7.5 Haben Schüler:innen, die digitale Medien als zukunftsrelevant ansehen, konkretere oder stärkere Erwartungen an digitales Lernen? | 44 |
| 7.6 Nutzen Schüler:innen KI anders, wenn digitale Medien für sie und die eigene Zukunft als wichtig angesehen werden? | 44 |
| 7.7 Besteht bei Schüler:innen mit größerer Unsicherheit oder Angst vor KI ein stärkerer Wunsch nach schulischer Orientierung? | 44 |
| 7.8 Wünschen sich gerade die Schüler:innen, die KI bereits als Lernhilfe erleben, mehr schulische Anleitung? | 45 |
| 7.9 Gibt es eine allgemeine digitale Reflexionskompetenz, die sich sowohl beim Umgang mit Medieninhalten als auch beim Umgang mit KI zeigt? | 45 |
| 7.10 Verändert sich der Zusammenhang zwischen familiären Medienregeln und Nutzungsdauer bzw. Müdigkeit je nach Jahrgangsstufe? | 45 |
| 7.11 Gibt es Gruppen, die beim Umgang mit digitalen Medien und KI besonderen Unterstützungsbedarf benötigen? | 46 |
| 8 Fazit | 48 |
| Abbildungsverzeichnis | 50 |
| Tabellenverzeichnis | 51 |
| Literaturverzeichnis | 51 |

1 Allgemeine Informationen

Vom 12. Januar bis 20. März 2026 konnten alle Schülerinnen und Schüler der Oberschule Bad Essen und des Gymnasiums Bad Essen an einer schriftlichen, online durchgeführten Befragung teilnehmen.

Es war Ziel der Umfrage, ein valides, reliables und objektives Meinungs- und Stimmungsbild der Befragten zu folgenden Themen zu erhalten: Nutzung von Geräten wie dem eigenen Smartphone, Erfahrungen mit Social Media, Regeln zu Hause und in der Schule sowie Fragen zum digitalen Lernen. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf dem Umgang mit Künstlicher Intelligenz, einschließlich Chancen, Unsicherheiten und Unterstützungsbedarfen im Unterricht und im Alltag.

Die Umfrage wurde von Herrn Prof. Dr. Torben Kuhlenkasper¹ mit der Schulleiterin Frau Heike Oberkötter (Oberschule Bad Essen) und dem Schulleiter Herrn Christian Rinné (Gymnasium Bad Essen) entwickelt. Die Auswertung der eingegangenen Antworten soll die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen. Auf diese Weise können zentrale Befunde verständlich eingeordnet und mögliche Impulse für Schule, Elternhaus und weitere pädagogische Arbeit abgeleitet werden.

Die Planung, Umsetzung, Durchführung und Auswertung erfolgten unentgeltlich mit Unterstützung der Bürgerstiftung Bad Essen.

Das für diese Umfrage an den beiden weiterführenden Schulen im Gebiet der Gemeinde Bad Essen zuständige Regionale Landesamt für Schule und Bildung (RLSB) Osnabrück genehmigte die Erhebung mit Schreiben vom 05.01.2026 unter dem Aktenzeichen OS 1 R.29 - 0541 2/N.

Die Teilnahme an der Umfrage erfolgte in Form von Klassenraumbefragungen in den Schulen, bei denen QR-Codes auf eigenen oder schuleigenen digitalen Endgeräten aufgerufen wurden. Die Schulleitungen informierten die Eltern und Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler über die Umfrage. Dabei wurde auf die freiwillige Teilnahme sowie die vollständige Anonymität der Umfrage hingewiesen. Die Fragen der Umfrage wurden den Eltern und Erziehungsberechtigten vorab nicht übermittelt.

An den Umfragen nahmen Personen mit weiblichem, männlichem und diversem Geschlecht teil. Bei den nachfolgenden Analysen, in denen das Geschlecht explizit berücksichtigt wird, werden Personen, die sich dem diversen Geschlecht zugehörig fühlen, jedoch nicht berücksichtigt. Da die Fallzahl der Kategorie „divers“ unter der festgelegten Mindestfallzahl liegt, können für diese Gruppe keine differenzierten Analysen durchgeführt werden. Bei Analysen ohne Bezug zum Geschlecht der teilnehmenden Person sind die abgegebenen Antworten ohne Einschränkung Teil der Auswertung.

Im Text wird eine geschlechtsneutrale Schreibweise für Eltern, Lehrkräfte und Schüler:innen verwendet. Diese Formulierungen umfassen, sofern nicht explizit anders angegeben, gleichermaßen weibliche, männliche und diverse Eltern, Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler. Ist im Rahmen der Auswertung eine Unterscheidung nach Geschlecht erforderlich, wird diese ausdrücklich kenntlich gemacht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse basieren auf Methoden der deskriptiven, explorativen und konfirmatorischen Statistik sowie der regressionsanalytischen Ökonometrie. Bei allen Aussagen zu Unterschieden in der vorliegenden Studie wird ein Signifikanzniveau von 5% sowie eine mindestens mittlere

¹Prof. Dr. Torben Kuhlenkasper ist gewählter Vorsitzender des Schulelternrates am Gymnasium Bad Essen, Mitglied des dortigen Schulvorstands sowie stellvertretender Vorsitzender der Bürgerstiftung Bad Essen.

Effektstärke bei signifikanten Unterschieden und Zusammenhängen angenommen. Wenn in den nachfolgenden Kapiteln Unterschiede und Zusammenhänge bei den Antworten genannt werden, lassen sich diese Ergebnisse unter der Annahme reinen Zufalls nur schwer erklären. Somit können die aufgezeigten Unterschiede und Zusammenhänge als statistisch relevant interpretiert werden. Wenn in der vorliegenden Studie keine Differenzierungen je nach Zugehörigkeit der Befragten zu bestimmten Gruppen genannt sind, unterscheiden sich die Antworten der Teilnehmenden nicht signifikant voneinander.

Bei 14 Fragen der Umfrage konnten die Schüler:innen auf einer fünfstufigen, bipolar angelegten Ratingskala antworten. Der Extremwert - 2 bedeutet, dass die Aussage von der Person voll und ganz abgelehnt wird. Entsprechend ist der entgegengesetzte Endwert + 2 bei diesen Fragen als volle Zustimmung zu interpretieren. Abbildung 1 bietet eine Interpretationshilfe für die Werte der Skala. Bei allen Fragen konnte auf eine Antwort verzichtet werden. Bei den 14 Fragen mit Ratingskala konnte zusätzlich die Option *Keine Angabe* ausgewählt werden. Diese Antworten werden bei der jeweiligen Analyse nicht berücksichtigt.

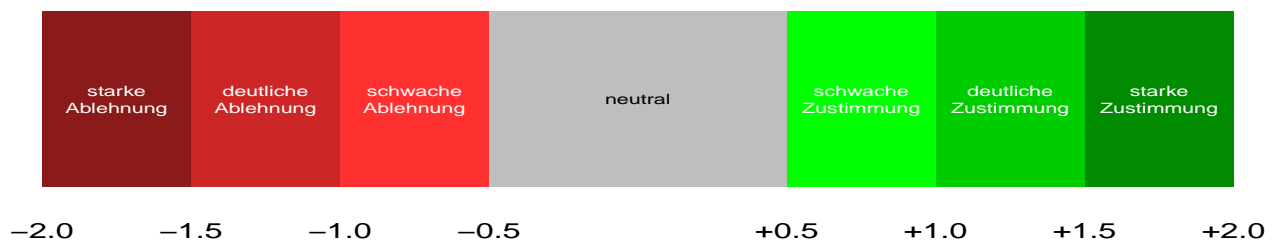


Abbildung 1: Interpretation der bipolaren Ratingskala

Die jeweils angewendeten Methoden der Auswertung werden auf Wunsch gerne zur Verfügung gestellt, werden jedoch zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit in der vorliegenden Studie nicht explizit aufgeführt. Die zur Anwendung kommenden Methoden der Befragung und mathematischen Auswertung sind in folgenden Quellen publiziert:

- Möhring & Schlütz(2019)
- Handl & Kuhlenkasper(2018)
- Handl & Kuhlenkasper(2017)
- Kuhlenkasper & Handl(2019)
- Cohen(1988)
- Wooldridge(2019)
- Agresti(2010)

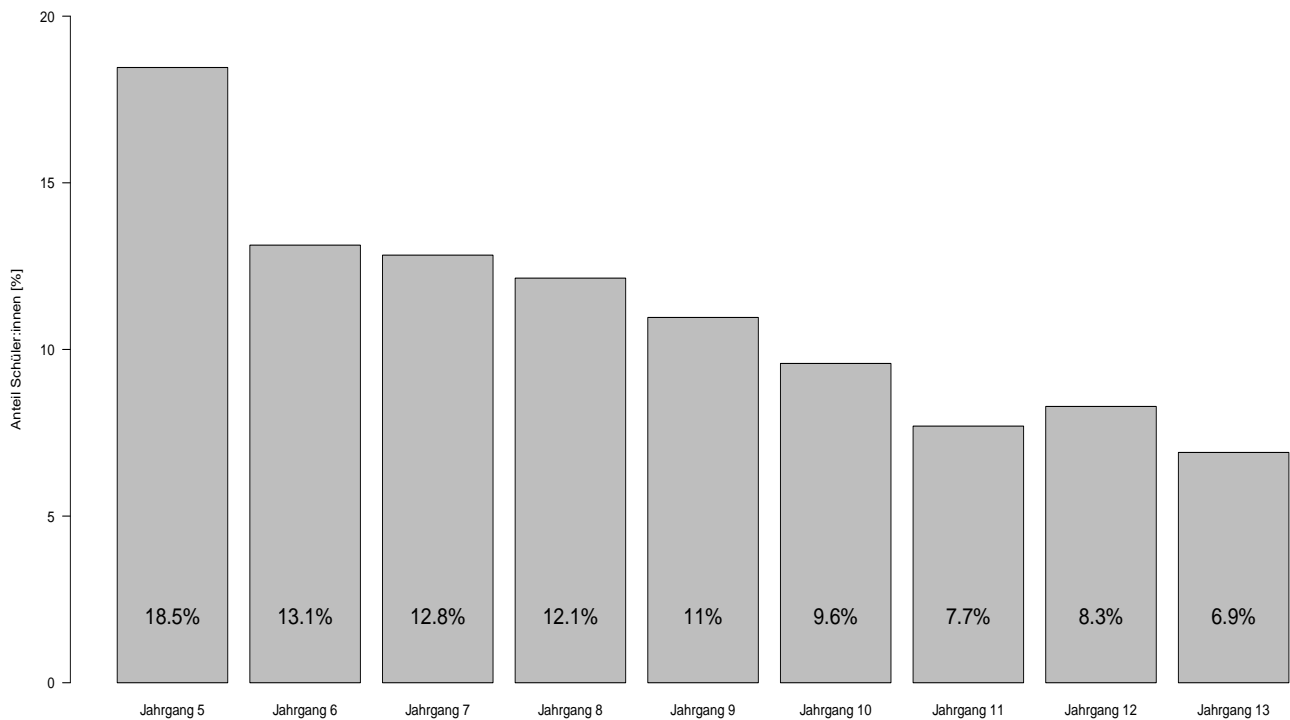


Abbildung 2: Anteil Schüler:innen je nach Jahrgang (Gymnasium)

2 Struktur der befragten Schülerinnen und Schüler

An der Umfrage haben 1 448 Schüler:innen vollständig teilgenommen. Davon gaben 1 054 Schüler:innen an, das GBE zu besuchen, und 394 gaben an, die OBS zu besuchen.

2.1 Schüler:innen des Gymnasiums Bad Essen

Mit 1 054 Teilnahmen kann am GBE von einer Vollerhebung ausgegangen werden, da die Teilnahmequote der Schüler:innen bei mehr als 98% liegt. Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Schüler:innen auf die Jahrgänge des GBE, Abbildung 3 veranschaulicht die Geschlechterverteilung je nach Jahrgang an dieser Schule. Mit 54.4% besuchen deutlich mehr Schülerinnen als Schüler (45.6%) diese Schule .

Mit 90.9% gibt eine deutliche Mehrheit der Schüler:innen des GBE an, in Deutschland geboren zu sein. Der Anteil der Befragten, die angaben, außerhalb Deutschlands geboren worden zu sein, liegt somit bei 9.1%. Wie Abbildung 4 zeigt, unterscheiden sich diese Zahlen je nach Schuljahrgang nicht signifikant. Am GBE gaben 70.2% an, dass Deutsch die erste Sprache war, die sie gelernt haben. Bei 18.6% war es Deutsch als erste Sprache mit einer weiteren Sprache und 11.2% der Schüler:innen gaben an, dass nicht Deutsch die erste Sprache war, die sie lernten. Wie Abbildung 5 zeigt, unterscheiden sich die Anteile hier je nach Jahrgang deutlich. Während im aktuellen Jahrgang 10 mehr als 80% angeben, dass Deutsch die einzige erste Sprache war, die gelernt wurde, beträgt der Anteil im Jahrgang 11 nur 56.4%. In diesem Jahrgang wurde neben Deutsch bei 28.2% eine zweite Sprache im Kindesalter zeitgleich gelernt. Demgegenüber trifft das im Jahrgang 10 nur auf 8.3% zu.

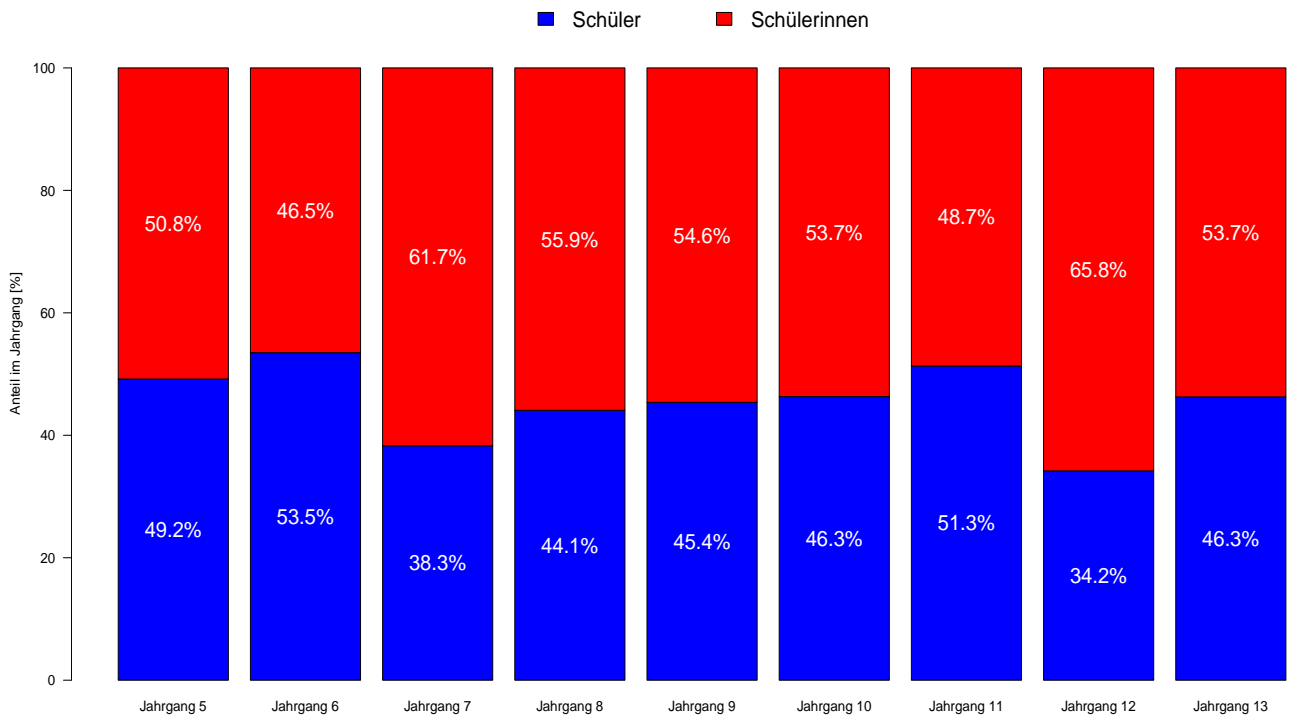


Abbildung 3: Anteil Geschlecht je nach Jahrgang (Gymnasium)

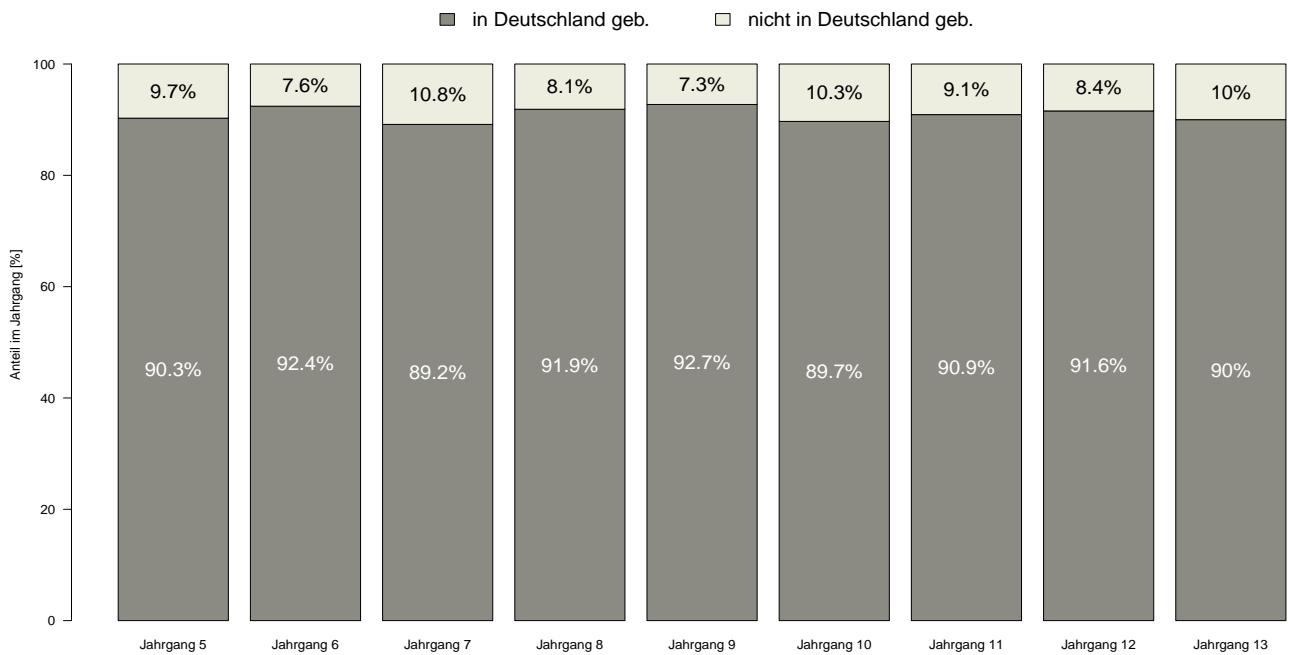


Abbildung 4: Anteil Geburtsland je nach Jahrgang (Gymnasium)

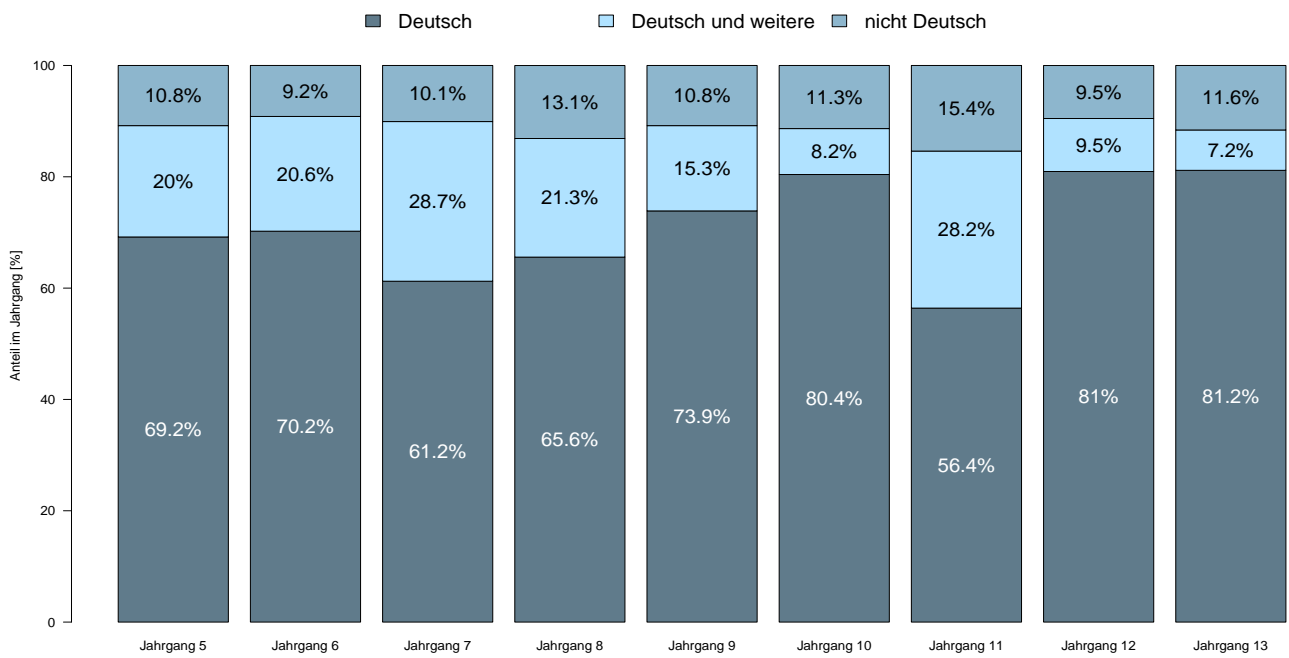


Abbildung 5: Anteil Erstsprache je nach Jahrgang (Gymnasium)

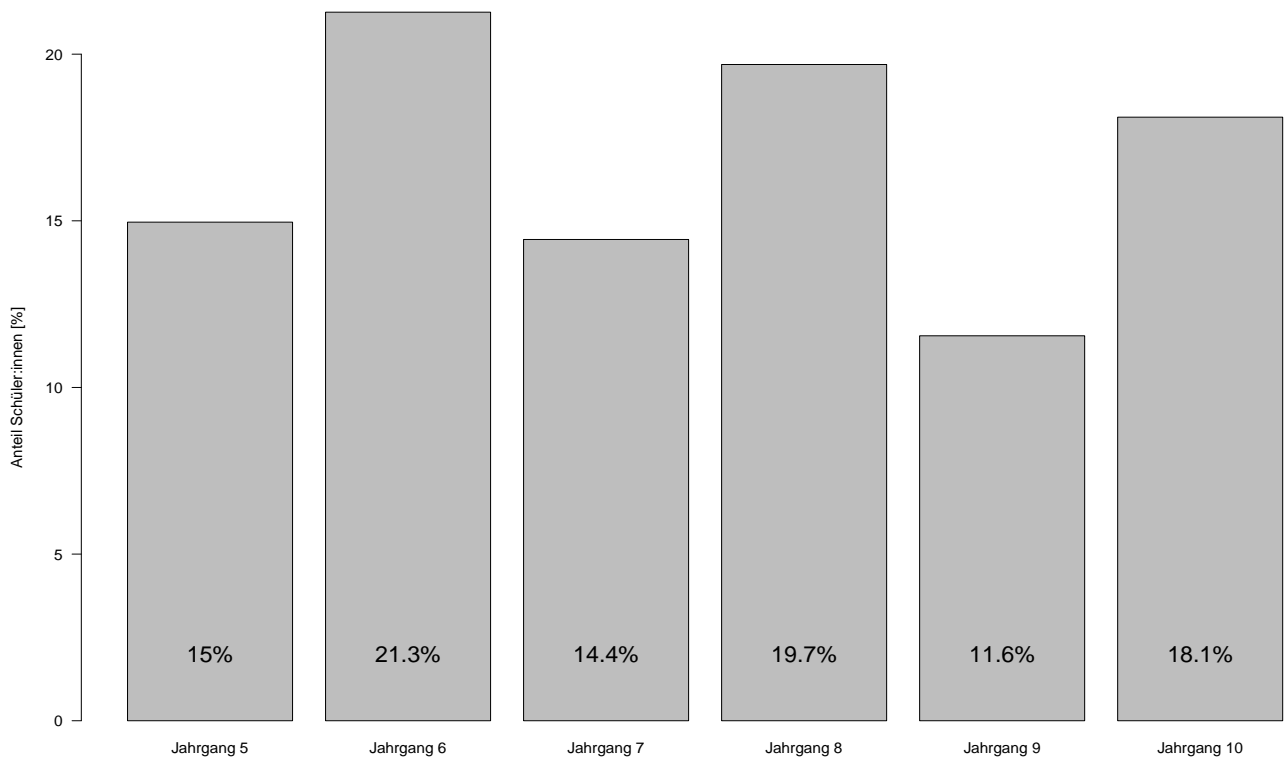


Abbildung 6: Anteil Schüler:innen je nach Jahrgang (Oberschule)

2.2 Schüler:innen der Oberschule Bad Essen

Mit 394 Teilnahmen wurde an der OBS eine Teilnahmequote von 71.8% erreicht. Abbildung 6 zeigt die Verteilung der Schüler:innen auf die Jahrgänge der OBS, Abbildung 7 veranschaulicht die Anteile von Schülerinnen und Schülern je nach Jahrgang. Mit 55.2% besuchen deutlich mehr Schüler als Schülerinnen diese Schule (44.8%).

Mit 82.5% gibt erneut eine deutliche Mehrheit der Schüler:innen des OBS an, in Deutschland geboren zu sein. Dieser Anteil ist jedoch signifikant kleiner als am GBE. Der Anteil der Befragten, die angaben, außerhalb Deutschlands geboren worden zu sein, liegt somit an der Oberschule bei 17.5%. Wie Abbildung 8 zeigt, unterscheiden sich diese Zahlen je nach Schuljahrgang stark: Während im aktuellen Jahrgang 6 nur 10% angaben, außerhalb Deutschlands geboren zu sein, beträgt der Anteil im Abschlussjahrgang 10 nahezu 25%.

Mit 53.7% geben an der Oberschule erheblich weniger Schüler:innen an, dass Deutsch ihre erste und einzige Sprache ist, die sie gelernt haben. Bei 26.7% war Deutsch die erste Sprache mit einer zweiten Sprache und bei 19.6% der Schüler:innen war Deutsch nicht die erste Sprache, die als Kind gelernt wurde. Wie Abbildung 9 zeigt, unterscheidet sich der aktuelle Jahrgang 8 an der Oberschule Bad Essen auffallend deutlich von den anderen Jahrgängen. Mit 32% ist hier der Anteil von Schüler:innen, bei denen Deutsch nicht die erste gelernte Sprache ist, besonders hoch.

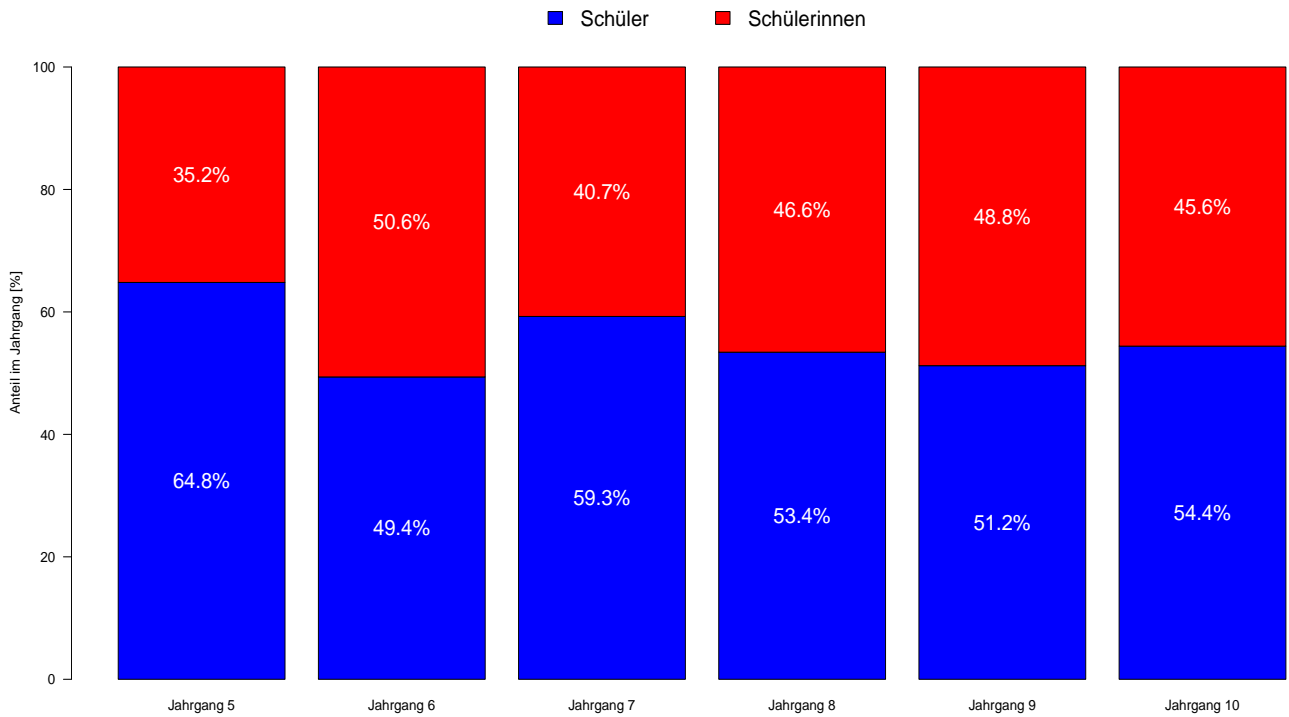


Abbildung 7: Anteil Geschlecht je nach Jahrgang (Oberschule)

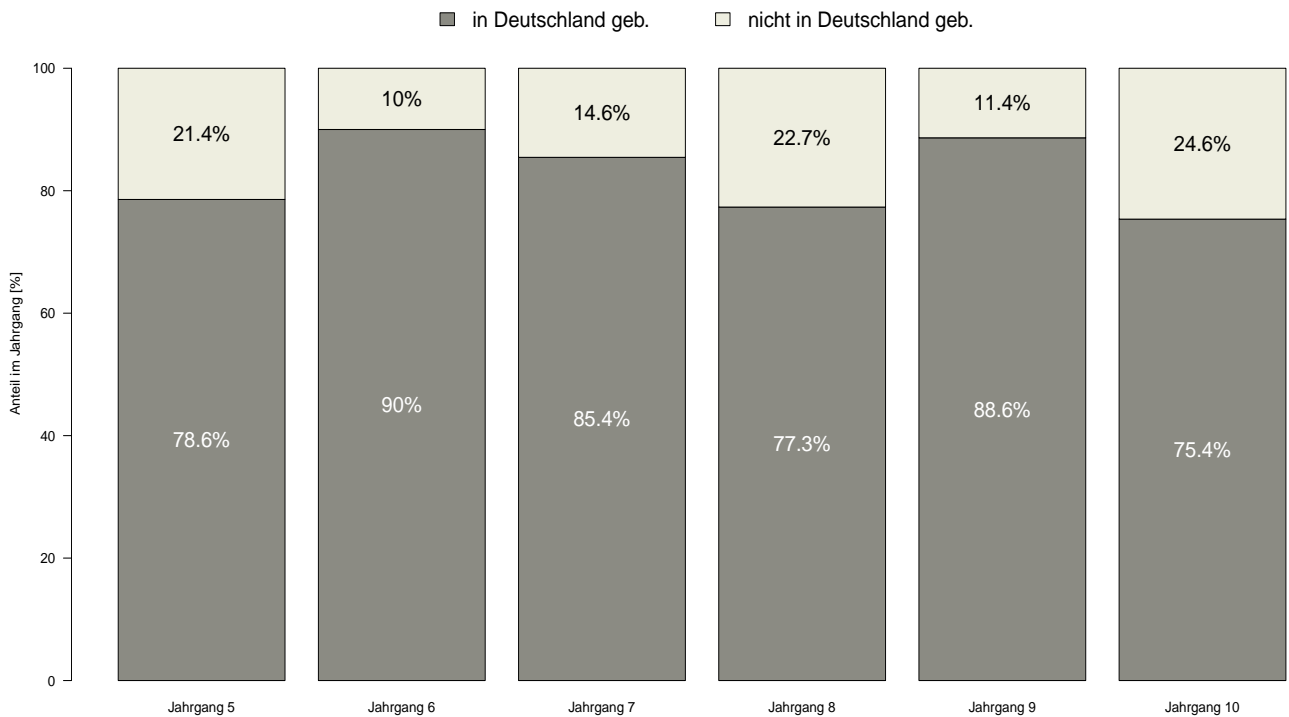


Abbildung 8: Anteil Geburtsland je nach Jahrgang (Oberschule)

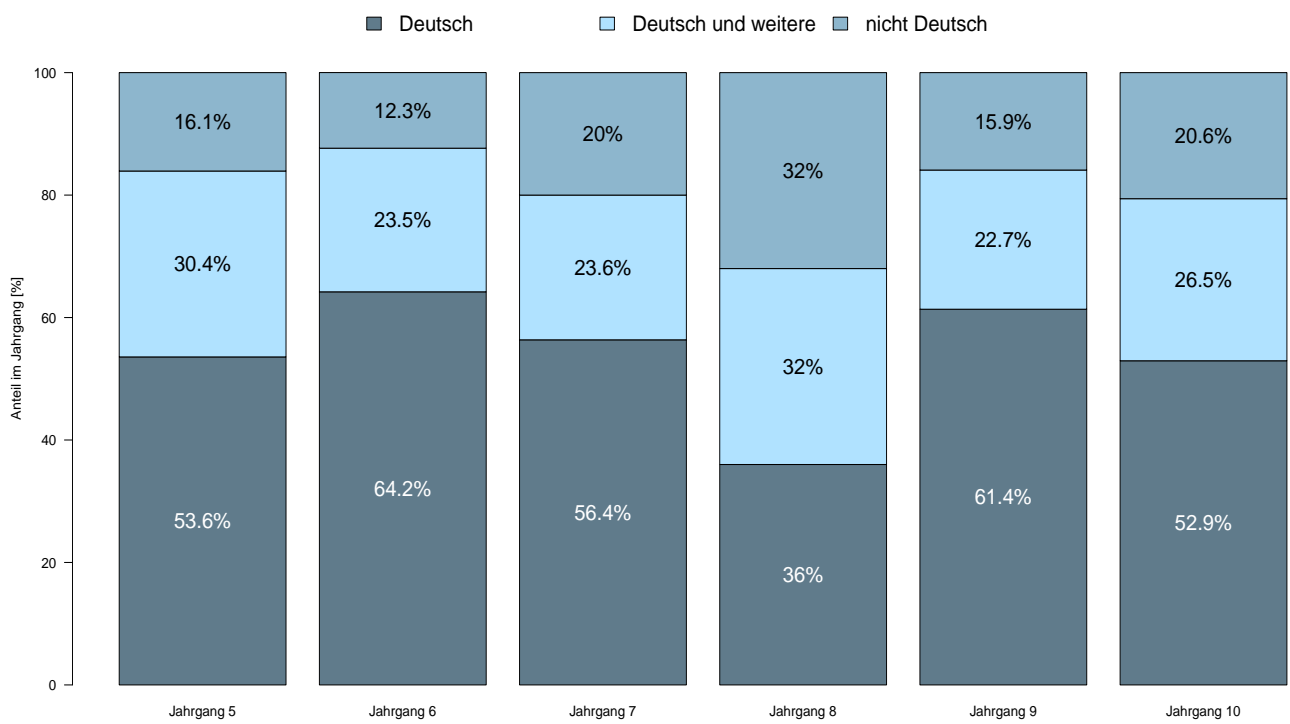


Abbildung 9: Anteil Erstsprache je nach Jahrgang (Oberschule)

2.3 Vergleich Gymnasium Bad Essen / Oberschule Bad Essen

Abbildung 10 zeigt abschließend die jeweilige Zusammensetzung der Schülerschaft am GBE und OBS je nach Geburtsland und Sprachenerwerb.

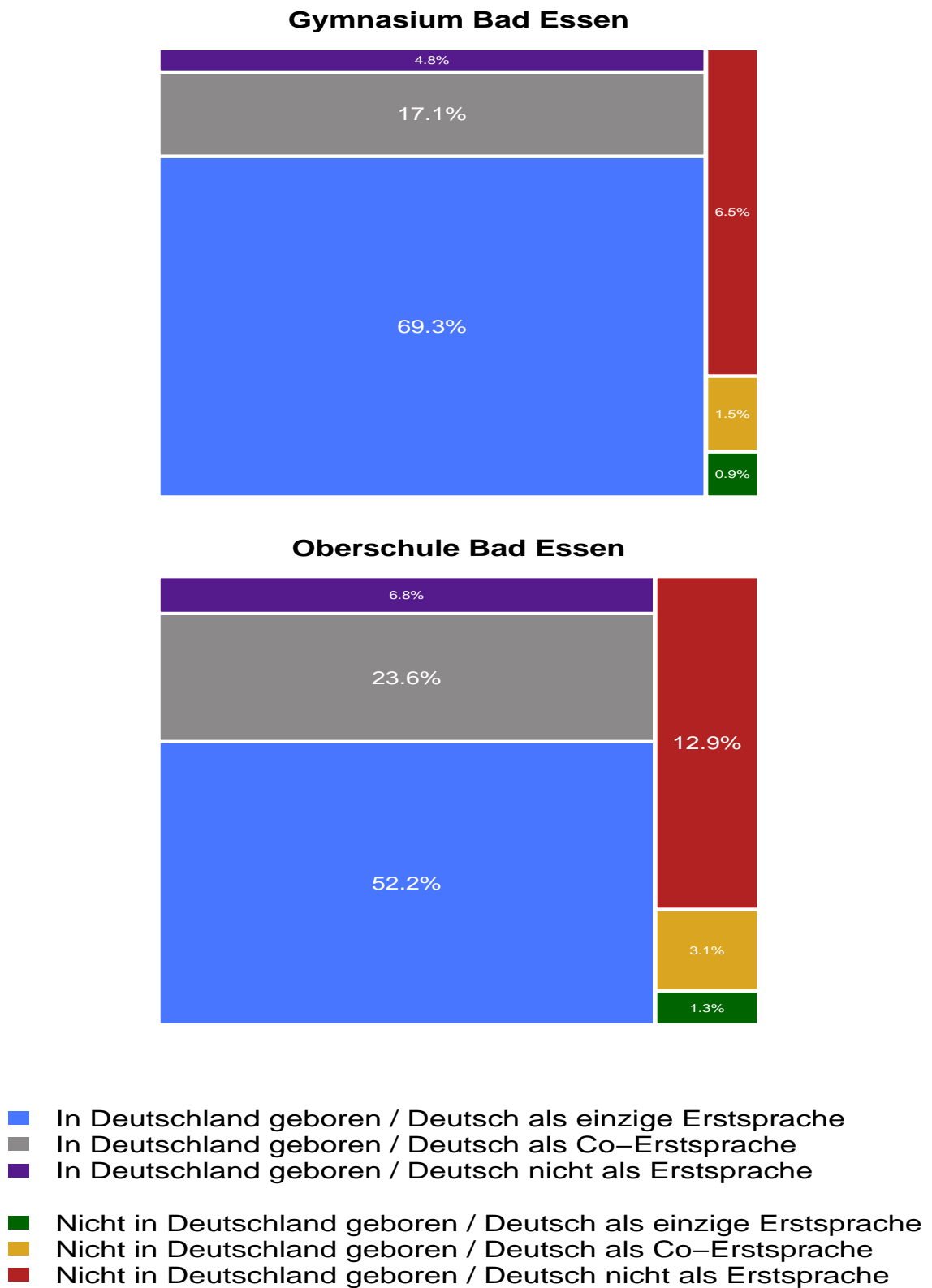


Abbildung 10: Zusammensetzung der Schülerschaft an OBS und GBE

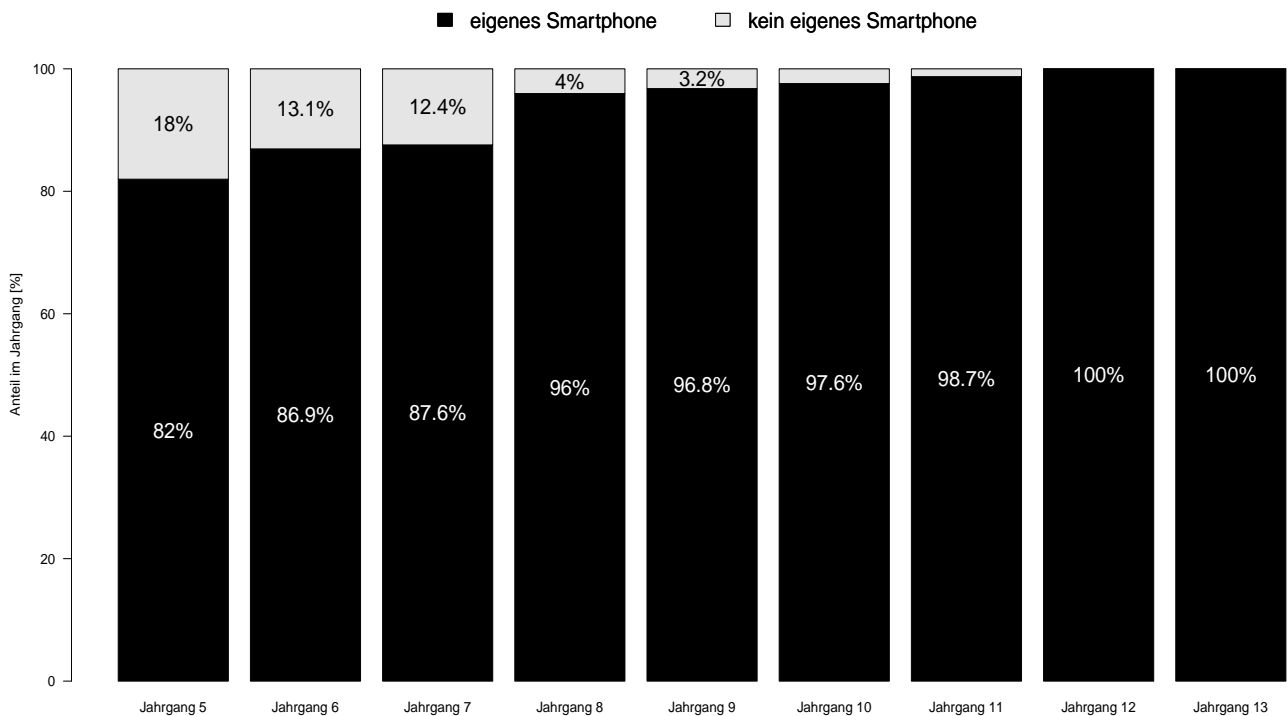


Abbildung 11: Anteil eigenes Smartphone je nach Jahrgang (OBS & GBE)

3 Digitale Lebenswelt: Geräteausstattung, Medienkompetenz und Zukunftsperspektiven

3.1 Kein eigenes digitales Endgerät

An der Oberschule Bad Essen geben 1.8% der Schüler:innen an, weder über ein eigenes Smartphone, noch über ein eigenes Tablet, noch über ein Notebook oder über eine eigene Smartwatch zu verfügen. Dieser Anteil von Schüler:innen ohne eigenes digitales Endgerät ist am Gymnasium mit insgesamt 4.7% deutlich erhöht. In den Jahrgängen 5 bis 7 des GBE liegt der Anteil von Kindern ohne digitale Endgeräte bei jeweils über 8%, ab dem Jahrgang 10 gibt es keine Schüler:innen am GBE, die nicht mindestens eines der aufgeführten Endgeräte besitzen.

3.2 Smartphone

Mit 91.2% gibt eine deutliche Mehrheit aller befragten Schüler:innen an, ein eigenes Smartphone zu besitzen. Wenngleich es keine Unterschiede zwischen Oberschule und Gymnasium sowie zwischen den Geschlechtern der Befragten gibt, unterscheiden sich die Schüler:innen je nach Jahrgang. Wie Abbildung 11 zeigt, besitzen ab Jahrgang 8 mehr als 95% der Schüler:innen ein eigenes Smartphone.

Die Antworten auf die Frage, wie alt Schüler:innen waren, als sie das erste eigene Smartphone bekamen, unterscheiden sich zwischen den Schülergruppen erheblich. Wie Abbildung 12 zeigt, erhalten mehr als die Hälfte der Schüler:innen des GBE das erste eigene Smartphone mit dem Übergang von der Grundschule zum Gymnasium, der im Regelfall im Alter von zehn oder elf Jahren erfolgt. Lediglich 28.7% der

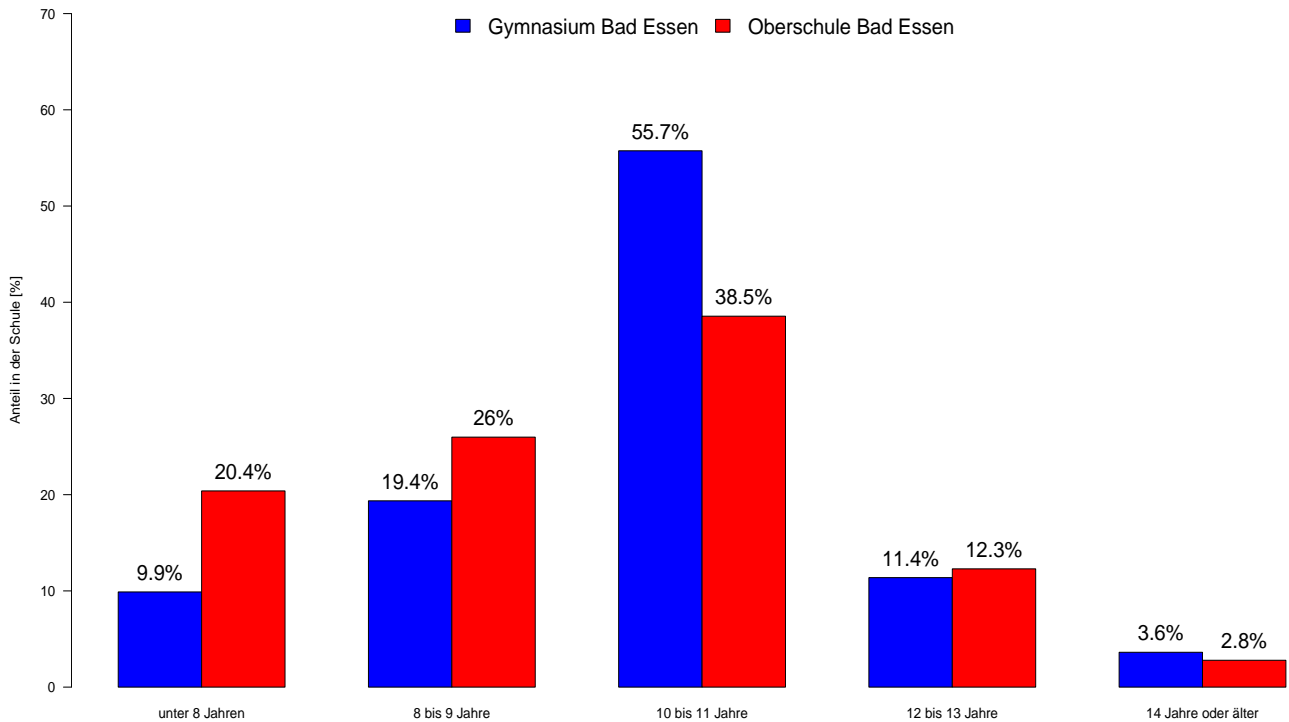


Abbildung 12: Anteil erstes eigenes Smartphone je nach Alter (OBS & GBE)

designierten Schüler:innen des GBE erhalten das erste eigene Smartphone während der Grundschulzeit, also in einem Alter von bis zu neun Jahren. Demgegenüber besitzen mit 44.8% deutlich mehr der designierten Schüler:innen der Oberschule das Smartphone bereits in der Grundschule und somit früher als Schüler:innen des GBE.

Unabhängig von der Schulform erhalten 14.4% der Schüler an beiden Schulen ihr erstes eigenes Smartphone, bevor sie acht Jahre alt sind. Nur 10.4% der Schülerinnen sind mit Vollendung des 7. Geburtstags bereits im Besitz des ersten eigenen Smartphones.

Ebenfalls unabhängig von der Schulform unterscheiden sich Schüler:innen je nach Geburtsland beim Zeitpunkt, wann sie das erste eigene Smartphone erhalten. Während 53.7% der in Deutschland geborenen Schüler:innen das erste Smartphone zum Übergang in die weiterführende Schule erhalten, besitzt mit 56.1% bereits mehr als die Hälfte der nicht in Deutschland geborenen Schüler:innen das erste eigene Smartphone in der Grundschulzeit. Lediglich 25.0% dieser Gruppe erhalten ihr erstes eigenes Smartphone im Alter zwischen zehn und elf Jahren beim Übergang zu einer weiterführenden Schule. Insbesondere Kinder, die zu Hause ohne Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, erhalten das erste eigene Smartphone deutlich früher als Kinder aus Familien, in denen nur Deutsch oder Deutsch mit einer zweiten Sprache gesprochen wird.

3.3 Tablet

Insgesamt geben 51.7% der Schüler:innen der beiden weiterführenden Schulen in der Gemeinde Bad Essen an, ein eigenes Tablet zu besitzen. Zum Start des zweiten Schulhalbjahres sorgen die elternfinanzierten iPads in Jahrgang 9 des Gymnasiums Bad Essen dafür, dass dieser Anteil mit 60.3% am GBE

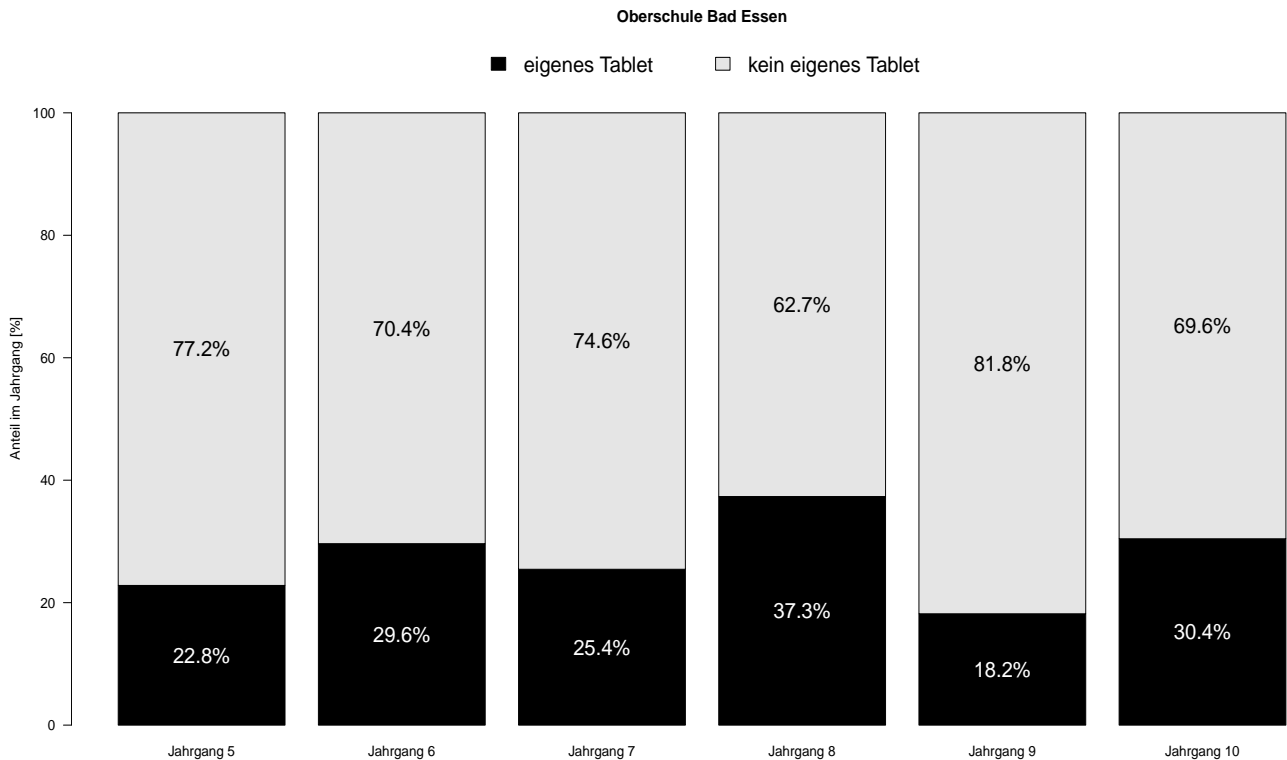


Abbildung 13: Anteil eigenes Tablet (Oberschule)

deutlich höher liegt als an der Oberschule ohne elternfinanzierte Tablets (28.9%). Auffallend beim Besitz von Tablets ist, dass mit 57.5% mehr Schülerinnen als Schüler ein solches digitales Endgerät besitzen, unabhängig von der Schulform.

Wie Abbildung 13 für die Oberschule Bad Essen zeigt, besitzt in jedem Jahrgang die Mehrheit der Schüler:innen kein eigenes Tablet.

Ein Vergleich der Oberschule mit den Jahrgängen des Gymnasiums Bad Essen zeigt, dass am GBE (mit Ausnahme des Jahrgangs 5) bereits nahezu die Hälfte der Schüler:innen vor der Einführung der elternfinanzierten iPads im Jahrgang 9 über ein eigenes Tablet verfügt, siehe Abbildung 14.

Wie in Abschnitt 3.2 dargestellt, besitzen viele Schüler:innen, die nicht in Deutschland geboren sind, bereits in jungen Jahren ein eigenes Smartphone. Beim Besitz eines Tablets verhält es sich gegenteilig: Mit 34.6% besitzen deutlich weniger Schüler:innen, die nicht in Deutschland geboren sind, ein eigenes Tablet als Schüler:innen, die in Deutschland geboren sind.

3.4 Laptop

Insgesamt geben 22.4% der Befragten an, über einen eigenen Laptop zu verfügen. Während dieser Anteil bei Schülerinnen mit 16.2% deutlich geringer ausfällt, besitzen 28.0% der Schüler einen eigenen Laptop. Der Anteil von Besitzer:innen eines Laptops ist mit 30.2% deutlich größer, wenn das Geburtsland nicht Deutschland ist.

Mit 16.8% geben Schüler:innen an der Oberschule weniger häufig im Vergleich zum Gymnasium an, einen eigenen Laptop zu besitzen (GBE: 24.6%).

Wie die Abbildungen 15 und 16 für die Oberschule bzw. das Gymnasium zeigen, unterscheiden sich die

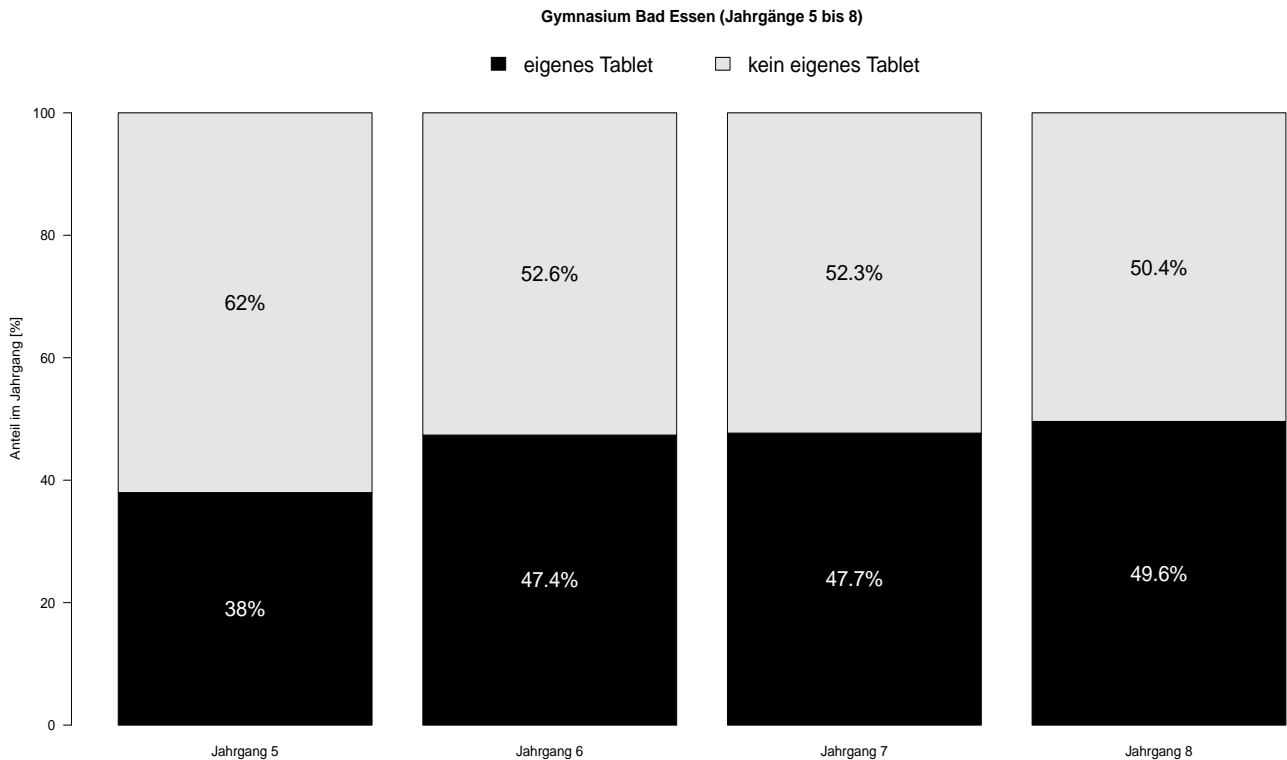


Abbildung 14: Anteil eigenes Tablet (Gymnasium, Jahrgänge 5 bis 8)

Anteile der Schüler:innen mit eigenem Laptop je nach Jahrgang sehr deutlich. In keinem Jahrgang dieser weiterführenden Schulen verfügt jedoch eine Mehrheit der Schüler:innen über einen eigenen Laptop.

3.5 Smartwatch

Insgesamt besitzen 10.1% der Schüler:innen an Oberschulen und Gymnasien eine eigene Smartwatch. Unterschiede je nach Geschlecht, Geburtsland, erster erworbener Sprache oder Jahrgang liegen nicht vor. Allerdings geben mit 11.3% mehr Schüler:innen des GBE an, eine solche Uhr zu besitzen, als Schüler:innen der Oberschule (6.9%).

Schüler:innen, die angaben, eine Smartwatch zu besitzen, konnten auf der bipolaren Ratingskala (s. Abbildung 1) angeben, wofür sie ihre Smartwatch wie stark nutzen. Deutlich wird dabei, dass die Smartwatch vor allem zur Messung von Schritten oder Bewegung genutzt wird (+ 1.2), und das unabhängig von Schulform, Geschlecht, Jahrgang und anderen demografischen Merkmalen der Schüler:innen. Das Lesen oder Schreiben von Nachrichten sowie das Sehen und Beantworten von Anrufen ist mit einem Wert von + 0.1 weniger wichtig. Auch hier unterscheiden sich die Schüler:innen nicht nach Schulzugehörigkeit oder demografischen Merkmalen. Wenngleich die Erinnerung an Termine oder Aufgaben durch die Smartwatch insgesamt mit + 0.03 weniger wichtig zu sein scheint, geben männliche Schüler diese Funktion deutlich stärker an, während weibliche Schülerinnen sie entsprechend schwächer bewerten. Ebenfalls ist diese Funktion für Schüler:innen, deren Geburtsland nicht Deutschland ist, erheblich wichtiger. Diese Gruppe von Schüler:innen nutzt die Smartwatch ebenfalls erheblich mehr zur besseren Organisation des Alltags (+ 1.2) als alle anderen Schüler:innen. Insgesamt wird die Unterstützung zur Organisation des Alltags als Funktion mit - 0.1 am wenigsten wichtig eingeschätzt.

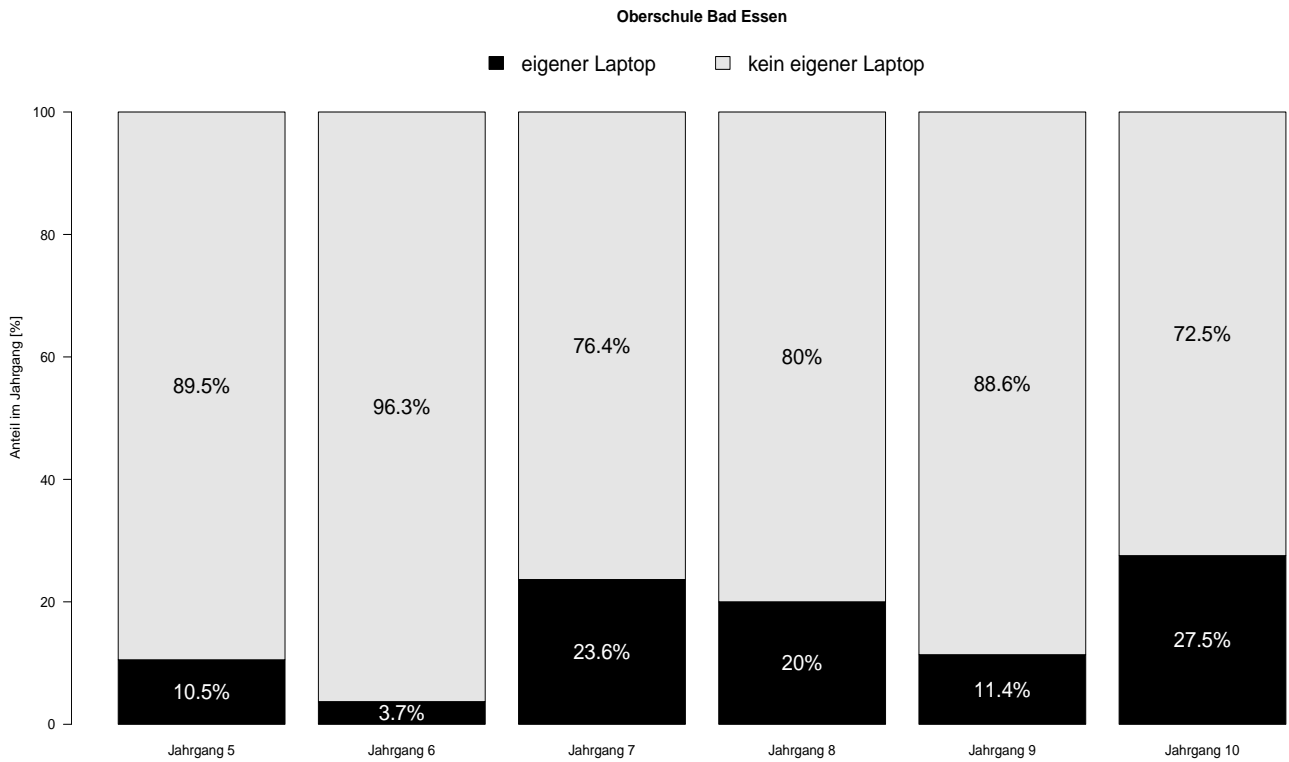


Abbildung 15: Anteil eigener Laptop (Oberschule)

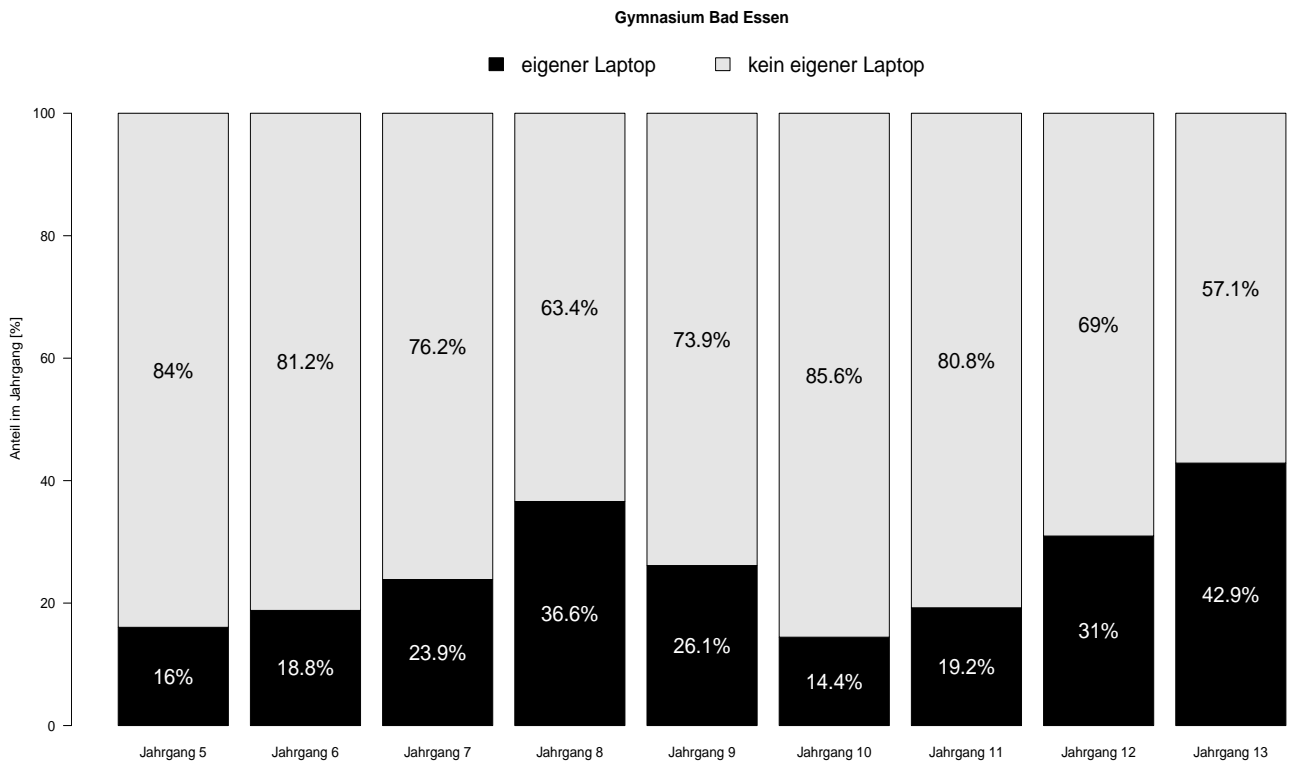


Abbildung 16: Anteil eigener Laptop (Gymnasium)

3.6 Medienkompetenz und Zukunftsperspektiven

Auf den ersten Blick fühlen sich Schüler:innen durch Social Media (z. B. in Form von Vergleichen, Likes und Trends) nur geringfügig unter Druck gesetzt (- 0.7). Allerdings fällt auf, dass 123 Befragte die Option „Keine Angabe“ ausgewählt haben. Diese Einschätzung ist unabhängig von der besuchten Schule, allerdings stimmen Schülerinnen dieser Aussage signifikant stärker zu als ihre männlichen Mitschüler. Insbesondere Schülerinnen, die nicht in Deutschland geboren wurden und die Jahrgänge 5 bis 8 auf den beiden weiterführenden Schulen besuchen, geben an, sich durch Social Media durchaus unter Druck gesetzt zu fühlen.

Mit einem Gesamtwert von + 0.9 geben die Schüler:innen eher an, dass sie gut mit Fake News, Werbung und beeinflussenden Inhalten umgehen können. Unterschiede je nach Geschlecht, Herkunft oder sprachlichem Hintergrund zeigen sich nicht. Die Schüler:innen der Oberschule Bad Essen sind insgesamt in ihren Antworten jedoch zurückhaltender und denken somit weniger stark als die Mitschüler:innen des GBE, dass sie gut mit Fake-News, Werbung und beeinflussenden Inhalten umgehen können. Wenngleich die Einschätzungen auf der OBS und dem GBE auf unterschiedlichem Niveau liegen, zeigt sich an beiden weiterführenden Schulen ein signifikanter Trend: Je höher der Jahrgang, desto stärker sind die Schüler:innen davon überzeugt, mit Fake News und Co. gut umgehen zu können. Umgekehrt formuliert: Je niedriger der Jahrgang, insbesondere in der Sekundarstufe I, desto größer ist die Unsicherheit der Schüler:innen im Umgang mit Fake News, Werbung und beeinflussenden Inhalten im Internet.

Der Aussage, dass digitale Medien für die Schüler:innen selbst und für ihre Zukunft wichtig sind, wird mit + 0.8 eher zugestimmt. Unabhängig von der Schulform stimmen männliche Schüler dieser Aussage deutlich zu. Ebenfalls sind es Schüler:innen, die nicht in Deutschland geboren wurden, die hiervon deutlicher überzeugt sind. Auffallend bei dieser Aussage ist ebenfalls ein deutlicher Trend: Je höher der Jahrgang, desto stärker stimmen die Schüler:innen der Aussage zur Wichtigkeit digitaler Medien für sich und ihre Zukunft zu. Im aktuellen Abiturjahrgang 13 des GBE wird mit + 1.5 sogar eine starke Zustimmung angegeben. In keinem der insgesamt 15 Jahrgänge von Oberschule und Gymnasium wird diese Aussage auch nur schwach abgelehnt, sondern mit Werten von mindestens + 0.5 eher zugestimmt.

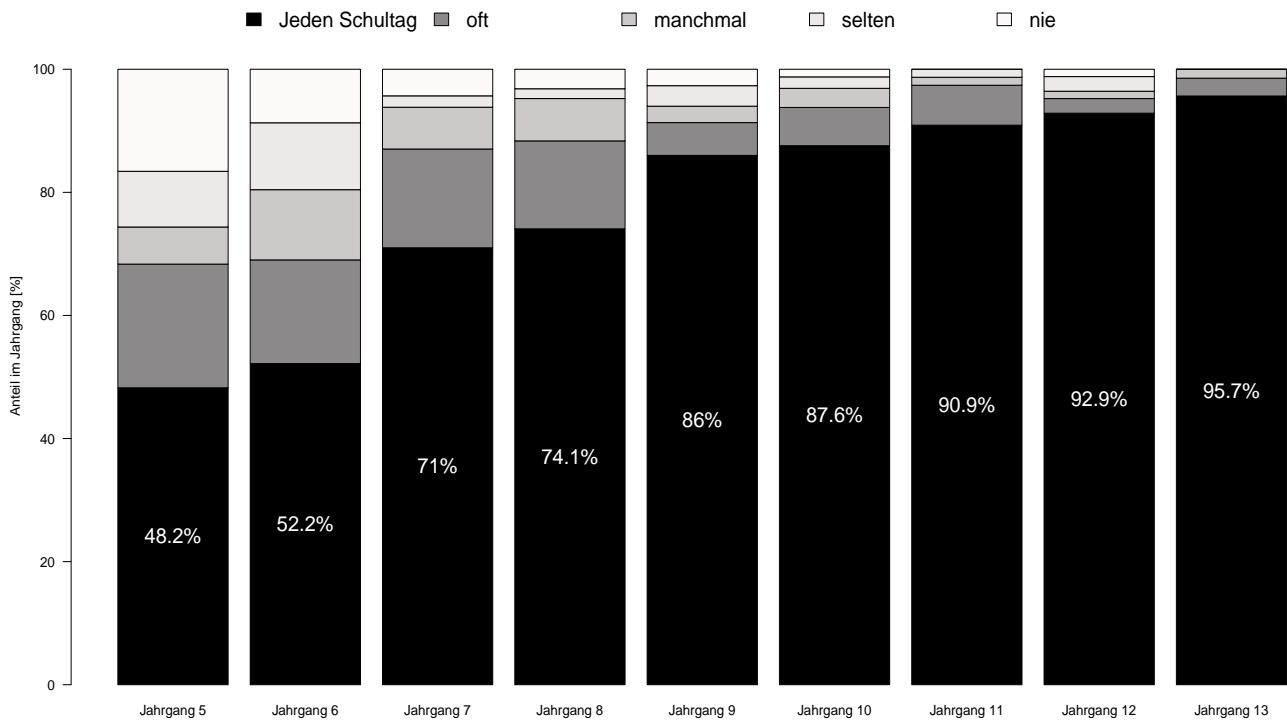


Abbildung 17: Wie oft wird das eigene Smartphone in der Schule mitgeführt?

4 Digitale Medien im Schulalltag: Nutzung, Regeln und Lernperspektiven

4.1 Smartphone im Schulalltag

Die Antwort auf die Frage, wie oft ein eigenes Smartphone (sofern vorhanden) mit in die Schule genommen wird, ist unabhängig von Schulform und allen demografischen Merkmalen der Schüler:innen. Wie Abbildung 17 jedoch zeigt, steigt der Anteil der Schüler:innen, die ihr Smartphone an jedem Schultag mitführen, durchgehend bis zum 13. Jahrgang an. Lediglich im aktuellen Jahrgang 5 beider Schulen gibt eine knappe Mehrheit der Schüler:innen an, das Smartphone nicht an jedem Schultag mitzuführen.

Die Nutzung von Smartphones im Schulalltag ist in den Hausordnungen der beiden Schulen geregelt. Wenngleich insgesamt 71.4% der Schüler:innen an den beiden Schulen angeben, die Regeln in der eigenen Schule genau zu kennen, und weitere 24.5% angeben, zumindest von den Regeln gehört zu haben, unterscheiden sich die Antworten je nach Schüler:innengruppe sehr stark.

So geben 79.0% der Schüler:innen der Oberschule Bad Essen an, die Regeln zur Smartphonennutzung genau zu kennen, während es am Gymnasium Bad Essen nur 69.3% sind. Am GBE geben deutlich mehr Schüler:innen an, von den Regeln zumindest gehört zu haben (Oberschule: 18.2%). Lediglich 1.8% der Schüler:innen an OBS und GBE geben an, von den Regeln im Umgang mit Smartphones noch nichts gehört zu haben. Der Anteil der Schüler:innen, die diese Regeln nicht genau kennen, ist am GBE mit 2.6% jedoch insgesamt höher als an der OBS mit 1.0%.

Unabhängig von der besuchten Schule sind den Schülerinnen die Regeln deutlich stärker bekannt als den männlichen Mitschülern. Ebenfalls unabhängig von der besuchten Schule und dem Geschlecht der

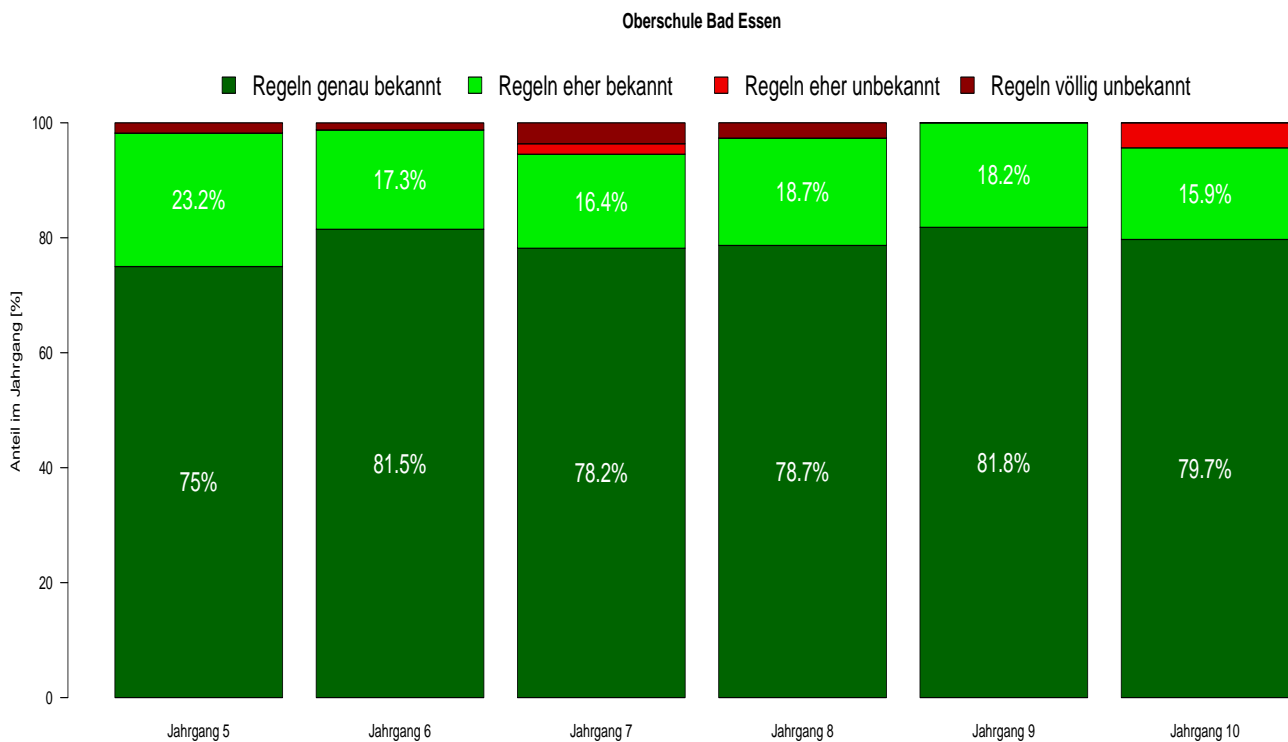


Abbildung 18: Sind die Regeln zur Smartphonennutzung in der Schule bekannt? (Oberschule)

Schüler:innen sind die Regeln zur Smartphonennutzung Befragten, die nicht in Deutschland geboren sind, weniger bekannt als Schüler:innen, die in Deutschland geboren sind.

Die Regeln zur Smartphonennutzung unterscheiden sich an der OBS nicht zwischen den sechs Jahrgängen (siehe Abbildung 18) und ähneln den Anteilen der Jahrgänge der Sekundarstufe I des GBE (siehe Abbildung 19). Die ab Beginn der Sekundarstufe II im Jahrgang 11 geltenden unterschiedlichen Regelungen zur Smartphonennutzung sind hingegen deutlich weniger bekannt. So gibt im aktuellen Abiturjahrgang weniger als ein Drittel der Schüler:innen an, die Regeln genau zu kennen.

Unabhängig von den jeweils aktuell geltenden Regeln und deren Bekanntheit an den beiden Schulen sollten die Schüler:innen für ihren jeweiligen Jahrgang angeben, ob Smartphones in der Schule eher verboten oder eher erlaubt sein sollten. Insgesamt ist der Wunsch nach freier Nutzung der Smartphones in den Pausen und Freistunden mit 47.5% am stärksten und das vollständige Verbot im Unterricht und auf dem Schulgelände mit 10.7% am schwächsten ausgeprägt. Bei kaum einer anderen Frage des MediaChecks gehen die Antworten der Schüler:innen jedoch so stark auseinander wie bei der Frage, welche Regelung für den aktuellen Jahrgang an der jeweiligen Schule gelten soll.

An der Oberschule spricht sich mit 53.8% sogar eine absolute Mehrheit der Schüler:innen für eine freie Nutzung in Pausen und Freistunden aus (GBE: 45.1%). Der Wunsch nach einem Verbot im Unterricht und einer Nutzung in den Pausen ist mit 18.6% bzw. 17.2% an Oberschule und Gymnasium nahezu gleich stark ausgeprägt. Auch beim Wunsch nach einer erlaubten Nutzung, wenn Lehrkräfte es zulassen, unterscheiden sich die Schüler:innen der OBS (16.6%) und des GBE (18.5%) nicht signifikant. Ein vollständiges Verbot der Smartphonennutzung, sowohl im Unterricht als auch auf dem Schulgelände,

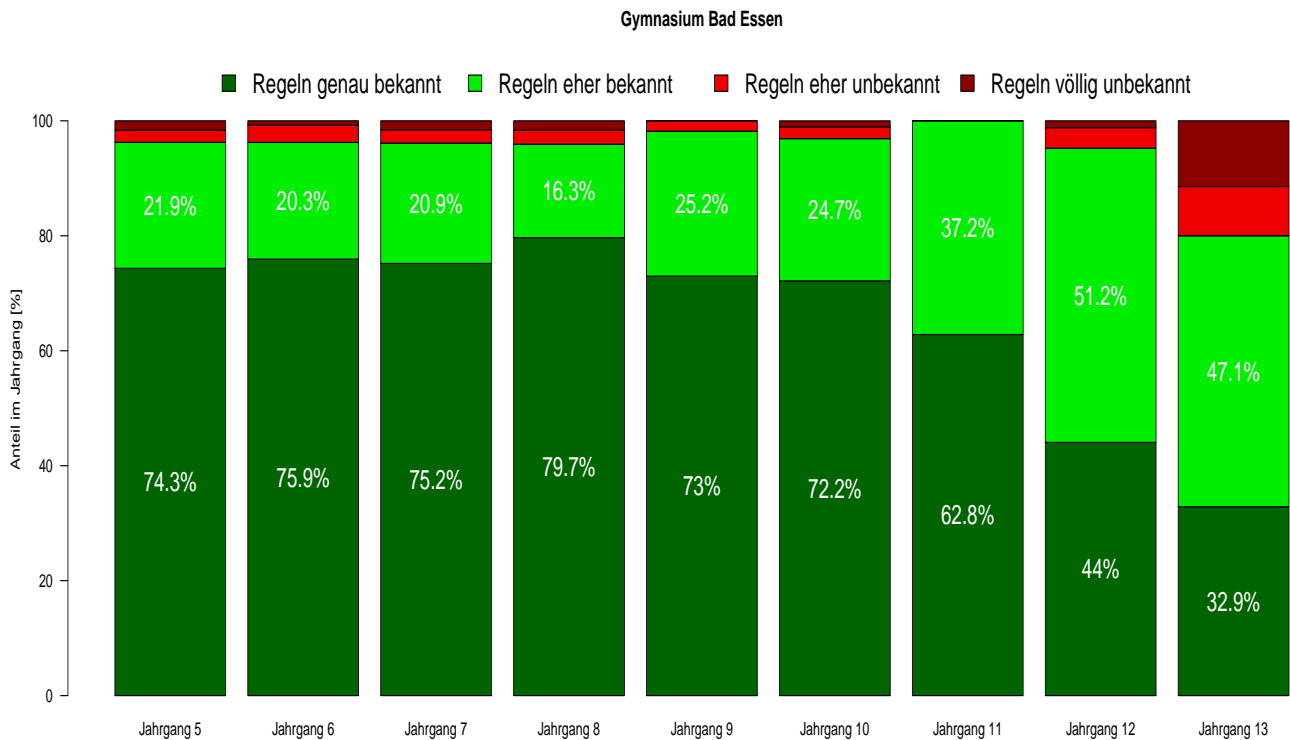


Abbildung 19: Sind die Regeln zur Smartphonennutzung in der Schule bekannt? (Gymnasium)

findet mit 13.6% allerdings am GBE deutlich mehr Anhänger als mit 3.1% an der OBS. Am GBE gaben 5.6% und an der OBS 7.9% an, zu dieser Frage keine Meinung zu haben.

Unabhängig von der Schulform äußern Schülerinnen deutlich stärker den Wunsch nach einer Smartphone-Nutzung, wenn Lehrkräfte dies zulassen. Entsprechend ist bei den Schülern der Wunsch nach freier Nutzung oder zumindest einer Nutzung in den Pausen stärker ausgeprägt.

Auffallend sind die unterschiedlichen Wünsche je nach Erwerb der Sprache Deutsch im Kindesalter: Der Wunsch nach freier Nutzung in Pausen und Freistunden ist vom Spracherwerb unabhängig. Schüler:innen, die ausschließlich Deutsch als erste Sprache erlernt haben, wünschen sich dagegen mehr als doppelt so häufig ein komplettes Verbot der Smartphonennutzung im Unterricht und auf dem Schulgelände. Demgegenüber wünscht sich diese Gruppe kein Verbot im Unterricht, sondern eine erlaubte Nutzung, wenn es die Lehrkräfte zulassen, sowie eine freie Nutzung in den Pausen.

Erhebliche Unterschiede gibt es an beiden Schulen je nach befragtem Jahrgang (siehe Abbildungen 20 und 21). Insbesondere in den Jahrgängen 5 und 6 der Oberschule haben die befragten Schüler:innen häufiger keine Meinung zu dem Thema als in anderen Jahrgängen oder am GBE. Während es an der OBS in jedem Jahrgang eine Mehrheit für den Wunsch nach freier Nutzung oder zumindest freier Nutzung in den Pausen gibt, befürworten die Schüler:innen der Jahrgänge 5 und 6 des GBE mehrheitlich eine Nutzung nur, sofern die Lehrkräfte diese ausdrücklich zulassen, oder sprechen sich sogar für ein vollständiges Verbot im Unterricht und auf dem Schulgelände aus. An beiden Schulen nimmt der Wunsch nach freier Nutzung mit ansteigendem Jahrgang zu, bevor er im Abiturjahrgang 13 wieder deutlich abnimmt. Hier steigt der Wunsch nach einer restriktiveren Nutzung der Smartphones sogar wieder deutlich an.

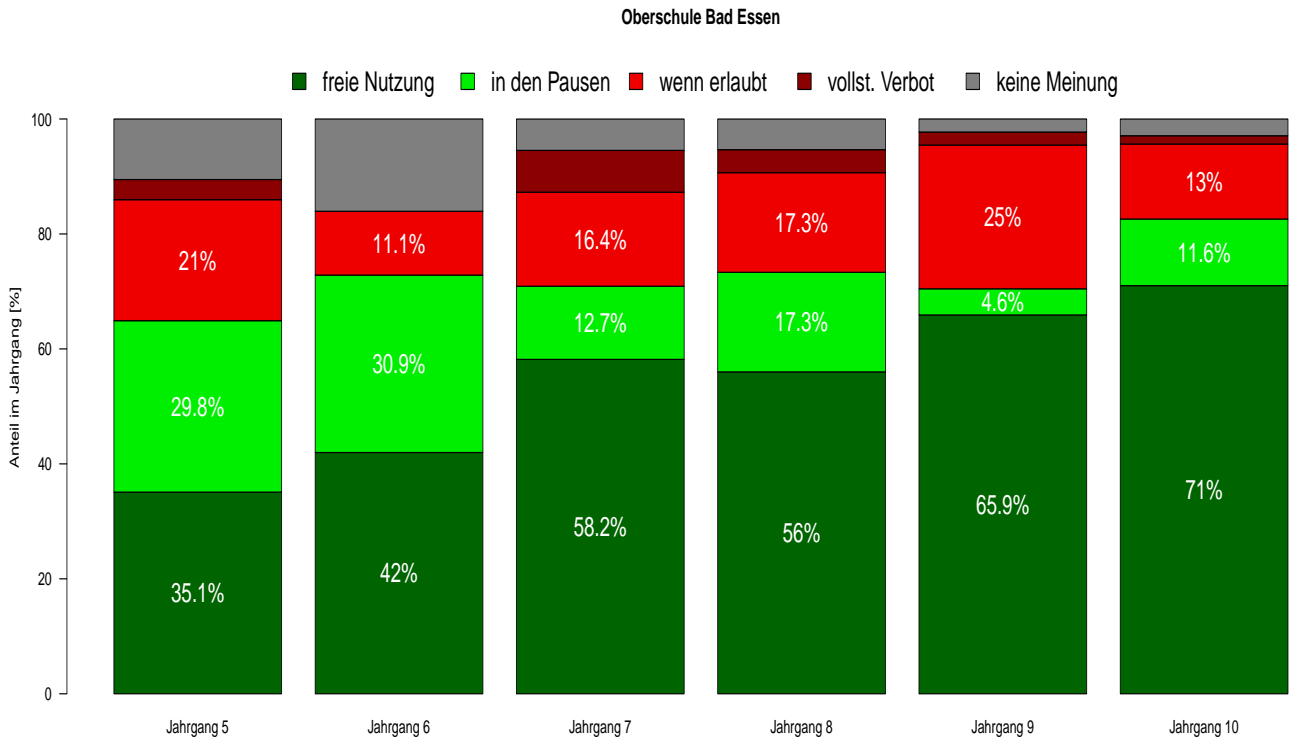


Abbildung 20: Welche Regeln werden für welchen Jahrgang gewünscht? (Oberschule)

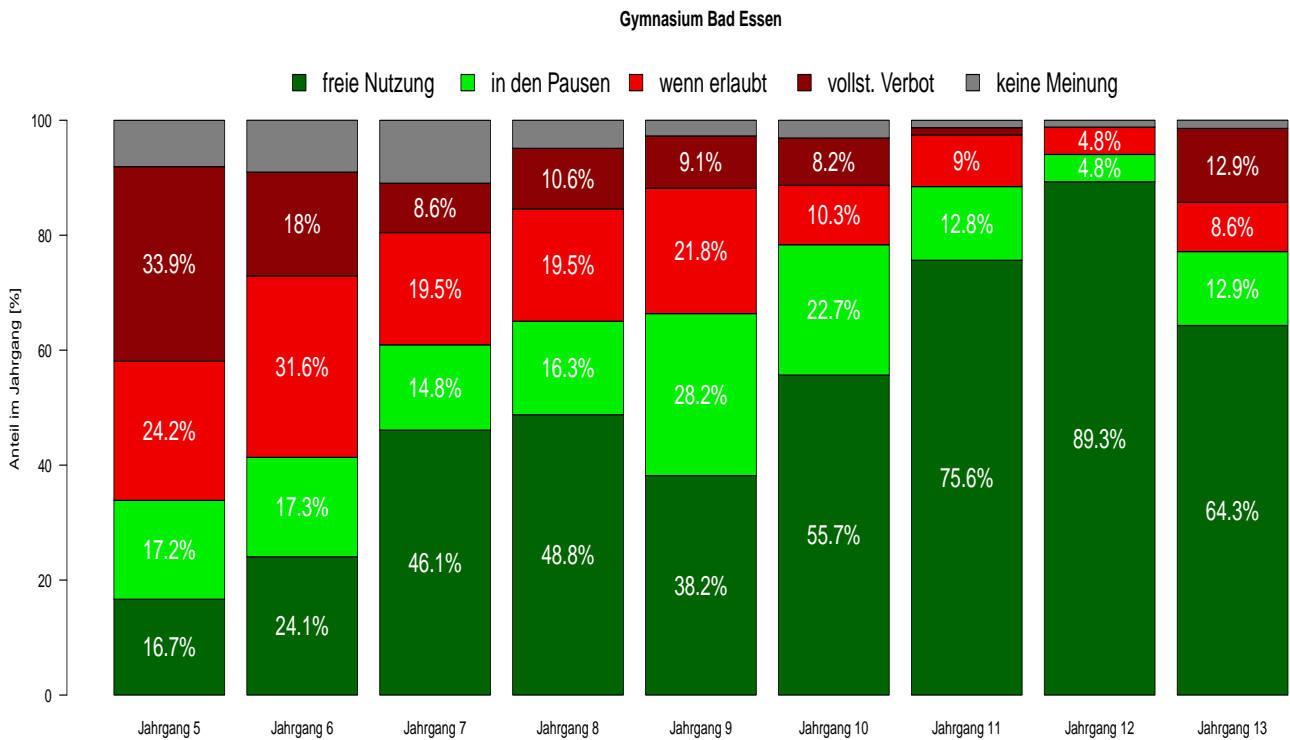


Abbildung 21: Welche Regeln werden für welchen Jahrgang gewünscht? (Gymnasium)

4.2 Smartwatch im Schulalltag

Lediglich 45.1% aller Schüler:innen, die eine eigene Smartwatch besitzen, tragen diese auch an jedem Schultag. Weitere 20.8% tragen ihre Uhr oft, 11.1% manchmal und 7.7% selten. 15.3% tragen ihre Smartwatch nie in der Schule. Unterschiede je nach Schule oder demografischem Merkmal der Schüler:innen liegen nicht vor.

Mit einem Mittelwert von - 0.4 auf der bipolaren Ratingskala geben Smartwatch-Träger:innen insgesamt an, nicht sehr häufig im Unterricht auf die Uhr zu schauen. Wenngleich keine Unterschiede je nach demografischen Merkmalen vorliegen, geben Schüler:innen der OBS deutlich stärker an, oft im Unterricht auf die Smartwatch zu blicken, als Schüler:innen des GBE. Hier wird die Aussage, dass während des Unterrichts häufig die Uhr in den Blick genommen wird, sogar schwach abgelehnt.

4.3 Müdigkeit im Schulalltag

Auf die Frage, ob sie aufgrund der Nutzung digitaler Medien schon einmal müde an einem Schultag gewesen seien, antworten insgesamt 39.3% der Schüler:innen mit „Nein“. Weitere 31.8% geben an, eher selten von Müdigkeit betroffen gewesen zu sein. Demgegenüber geben 19.5% an, manchmal durch die Nutzung digitaler Medien am Schultag müde zu sein, und bei 9.5% trifft das häufig zu.

Mit 12.4% ist der Anteil derjenigen, die häufig aufgrund digitaler Medien müde sind, bei männlichen Schülern nahezu doppelt so groß wie bei weiblichen Schülerinnen mit 6.8%. Der Anteil derjenigen, die eher selten am Schultag müde sind, ist bei Schülerinnen entsprechend deutlich geringer als bei Schülern. Deutliche Unterschiede liegen zwischen OBS und GBE: Während am GBE etwas mehr als jede vierte befragte Person angibt, manchmal oder häufig durch die Nutzung digitaler Medien am Schultag müde zu sein (26.9%), ist es an der OBS mit 34.4% mehr als jede dritte befragte Person.

Ein Vergleich der sechs Jahrgänge der Oberschule mit den neun Jahrgängen des GBE (siehe Abbildungen 22 und 23) zeigt, dass der Anteil der Schüler:innen, die manchmal oder häufig durch die Nutzung digitaler Medien an einem Schultag müde waren, keinen Trend mit dem Durchlaufen der Oberschule aufweist. Im aktuellen Jahrgang 5 der Oberschule geben mit 36.9% deutlich mehr Schüler:innen an, manchmal oder häufig von Müdigkeit betroffen zu sein; im Jahrgang 5 des GBE trifft das nur auf 12.4% zu. Allerdings steigt mit dem Jahrgang im GBE auch der Anteil der Schüler:innen, die manchmal oder häufig im Schulalltag aufgrund digitaler Medien müde sind. Mit über 50% erreicht dieser Anteil im Abiturjahrgang des GBE einen Höchstwert unter allen 15 Jahrgängen der beiden weiterführenden Schulen.

4.4 Wünsche für das digitale Lernen

Die Schüler:innen konnten aus sechs in randomisierter Reihenfolge zur Auswahl gestellten Wünschen für das digitale Lernen bis zu zwei Wünsche auswählen. Darin enthalten war auch die exklusive Kategorie „Ich habe keine Wünsche“. Tabelle 1 zeigt die Häufigkeiten der ausgewählten Wünsche in absteigender Reihenfolge.

Sowohl an der OBS als auch am GBE wünscht sich eine deutliche Mehrheit eine bessere Technik bzw. Verbesserungen im WLAN. Dieser Wunsch erreicht am GBE sogar eine absolute Mehrheit und ist an beiden Schulen in den Jahrgängen 5 bis 8 stärker ausgeprägt als in den Jahrgängen 9 und 10 bzw. 9 bis 13.

Am GBE ist der Wunsch nach mehr Zeit für kreatives digitales Arbeiten deutlich stärker ausgeprägt, insbesondere bei Schülerinnen aller Jahrgänge.

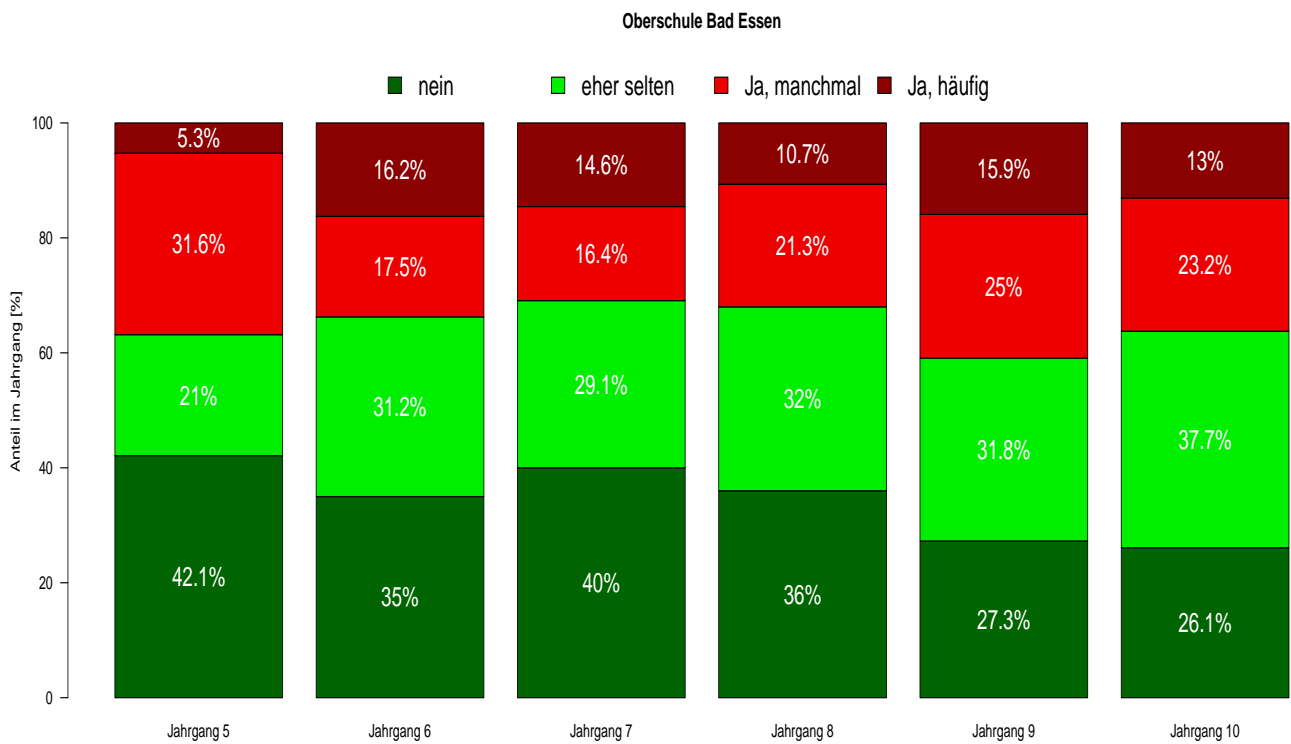


Abbildung 22: Warst du an einem Schultag schon einmal müde, weil du digitale Medien genutzt hast? (Oberschule)

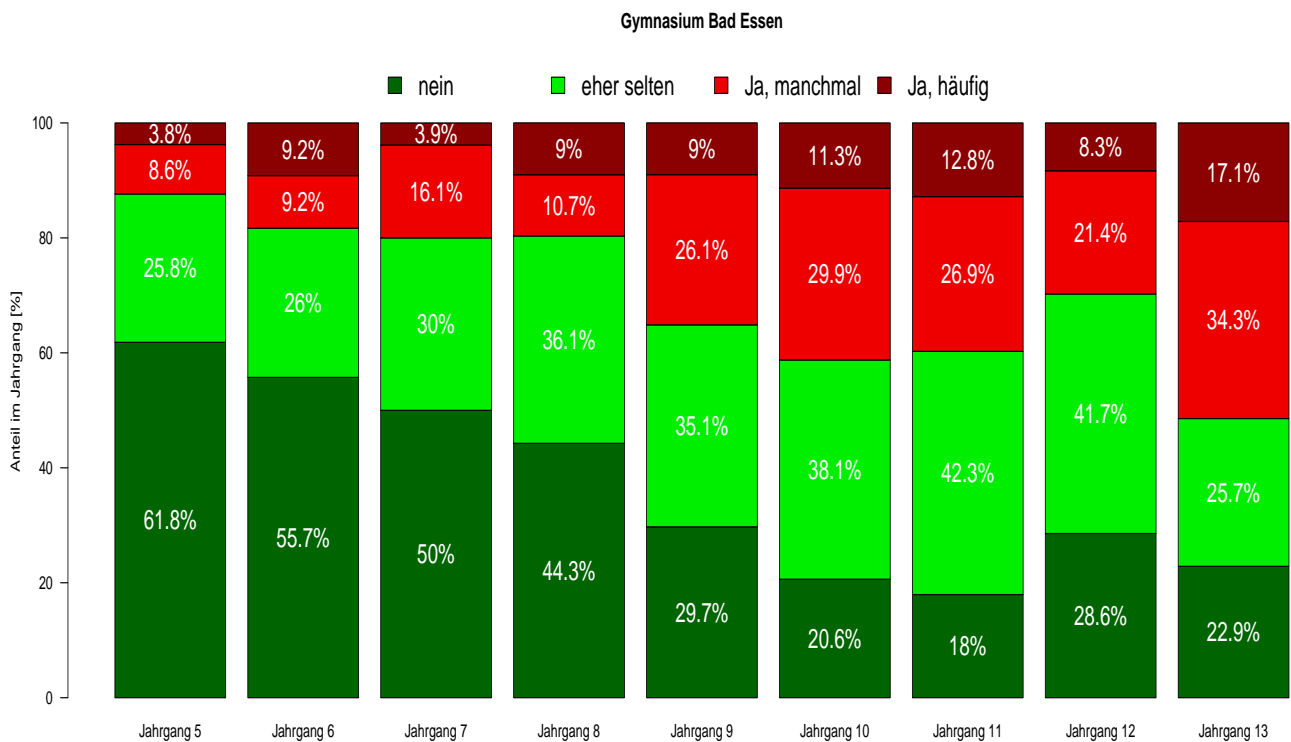


Abbildung 23: Warst du an einem Schultag schon einmal müde, weil du digitale Medien genutzt hast? (Gymnasium)

| Wunsch | Anteil [%] | | |
|---|---------------------|------|------|
| | aller Schüler:innen | OBS | GBE |
| Bessere Technik / WLAN | 56.1 | 49.5 | 58.5 |
| mehr Zeit für kreatives digitales Arbeiten | 39.7 | 33.0 | 42.2 |
| mehr digitale Aufgaben / Lernplattformen | 33.7 | 38.6 | 31.9 |
| Ich habe keine Wünsche. | 15.8 | 21.6 | 13.6 |
| Mehr Schulungen für Lehrkräfte | 12.2 | 6.6 | 14.3 |
| weniger digitale Aufgaben / Lernplattformen | 8.1 | 8.1 | 8.0 |

Tabelle 1: Wünsche für das digitale Lernen

Der Wunsch nach mehr digitalen Aufgaben und Lernplattformen ist bei allen Schüler:innen deutlich stärker ausgeprägt als der Wunsch nach weniger digitalen Aufgaben. Insbesondere die Jahrgänge 10 bis 13 am GBE, die über elternfinanzierte iPads verfügen, äußern sich beim Thema „mehr digitale Aufgaben und Lernplattformen“ aber deutlich zurückhaltender als die Jahrgänge der Sekundarstufe I an OBS und GBE. So geben beispielsweise nur 11.4% des Abiturjahrgangs an, sich mehr digitale Aufgaben zu wünschen. Da sich jedoch nur 14.3% der Abiturient:innen des Jahrgangs 13 weniger dieser Aufgaben wünschen, kann von einem für die Mehrheit passenden Angebot an digitalen Aufgaben ausgegangen werden. Ein ähnliches Muster zeigt sich im Jahrgang 12 des GBE. Demgegenüber wünschen sich im Jahrgang 8 des GBE mehr als 50% mehr digitale Aufgaben und Lernplattformen. An der Oberschule ist es hingegen der Abschlussjahrgang 10, in dem mit 58.0% so viele wie in keinem anderen Jahrgang an OBS und GBE der Wunsch nach mehr digitalen Aufgaben und Lernplattformen geäußert wird. An beiden Schulen ist dieser Wunsch im Jahrgang 5 deutlich geringer ausgeprägt.

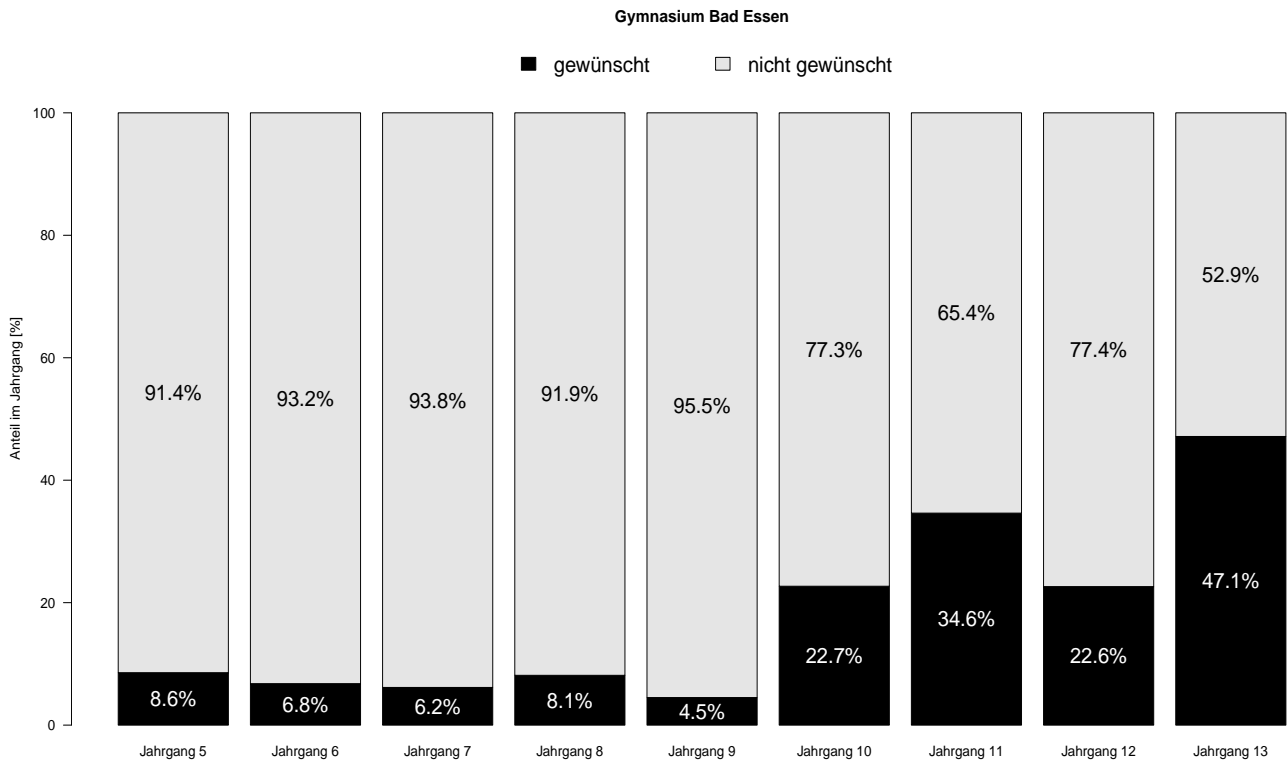


Abbildung 24: Wunsch nach mehr Schulungen für Lehrkräfte (Gymnasium)

Mit 21.6% haben deutlich mehr Schüler:innen der Oberschule keinen Wunsch zur Verbesserung des digitalen Lernens als am GBE (13.6%). Demgegenüber ist der Anteil der Schüler:innen, die sich mehr Schulungen für Lehrkräfte wünschen, am GBE mehr als doppelt so groß wie an der Oberschule. Wurde eine befragte Person in Deutschland geboren, ist der Wunsch nach mehr Schulungen für Lehrkräfte insgesamt höher als bei einem Geburtsort außerhalb Deutschlands. Im Gegensatz zur Oberschule unterscheiden sich die Anteile am GBE je nach Jahrgang der Schüler:innen erheblich. Abbildung 24 zeigt den sprunghaften Anstieg des Wunsches nach mehr Schulungen der Lehrkräfte in den Jahrgängen mit den elternfinanzierten iPads am GBE. Im Abiturjahrgang 13 äußern mit 47.1% so viele Schüler:innen wie in keinem anderen Jahrgang den Wunsch nach mehr Schulungen für Lehrkräfte.

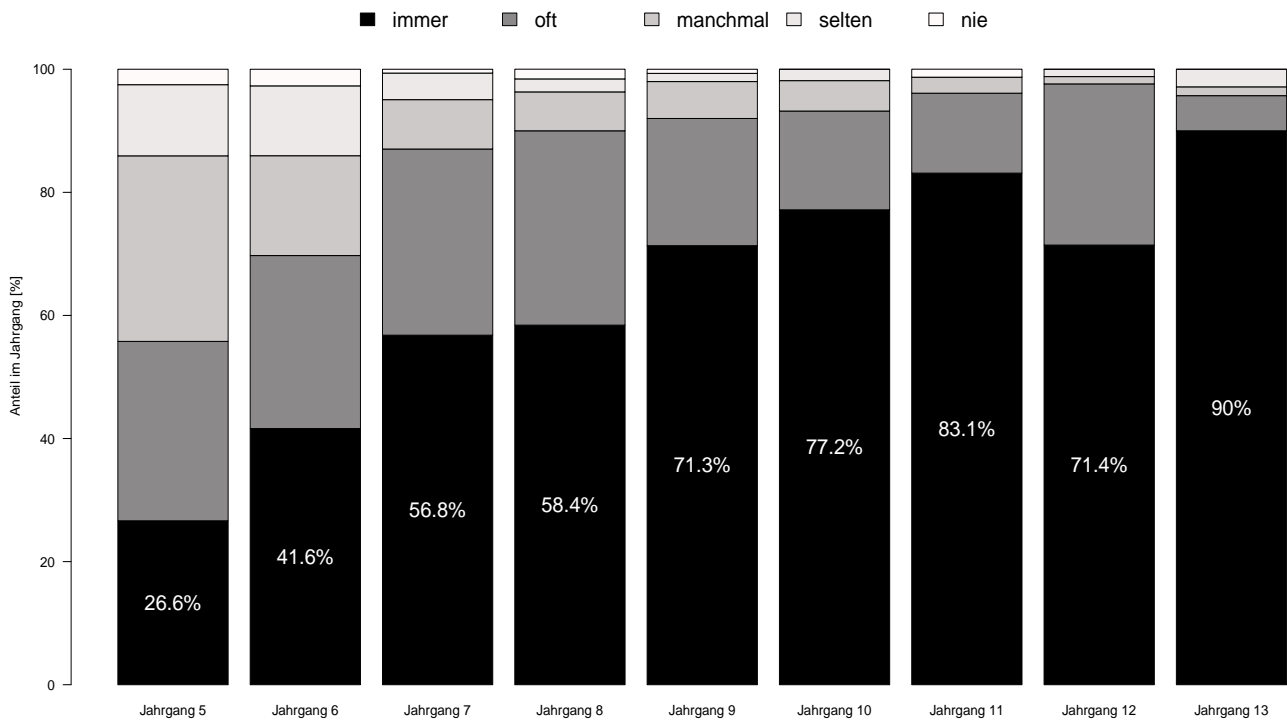


Abbildung 25: Wie oft wird das eigene Smartphone im außerschulischen Alltag mitgeführt? (OBS & GBE)

5 Digitale Medien außerhalb der Schule: Nutzungsdauer, Nutzungszwecke und Regeln

5.1 Präsenz digitaler Medien und Geräte

In Abschnitt 3.2 wird dargestellt, wie häufig Schüler:innen ihr eigenes Smartphone – sofern vorhanden – in der Schule mitführen. Hier besteht eine mittlere, aber keine stark ausgeprägte Korrelation zur Frage, wie oft die Befragten ihr Smartphone im Alltag nach der Schule und am Wochenende mit sich führen. So fällt beim Vergleich auf, dass in der Schule (sowohl OBS als auch GBE) der Anteil der Schüler:innen, die ihr Smartphone jeden Tag oder oft mitführen, höher ist als im außerschulischen Alltag. Lediglich im Abiturjahrgang 13 unterscheidet sich die Häufigkeit des Mitführens des eigenen Smartphones nicht zwischen Schule und Alltag. Abbildung 25 zeigt die Anteile je nach Jahrgang an beiden weiterführenden Schulen. Unterschiede je nach Schule oder demografischen Merkmalen liegen nicht vor.

Die Antworten zur Frage, wie viele Stunden Schüler:innen an einem typischen Wochentag außerhalb der Schulzeit ihr Smartphone, Tablet, Laptop oder auch ihre Konsole nutzen, unterscheiden sich jedoch im Vergleich zum Mitführen des eigenen Smartphones im Alltag teilweise deutlich: Mit 30.5% gibt der größte Teil der Schüler:innen an, mehr als vier Stunden täglich diese digitalen Medien zu nutzen. Lediglich 9.3% aller Schüler:innen geben an, weniger als eine Stunde pro Wochentag zu nutzen.

Wenngleich es keine Unterschiede je nach Geschlecht der Befragten gibt, so geben an der Oberschule mit 38.9% deutlich mehr Schüler:innen im Vergleich zum GBE mit 27.3% an, mehr als vier Stunden pro Tag

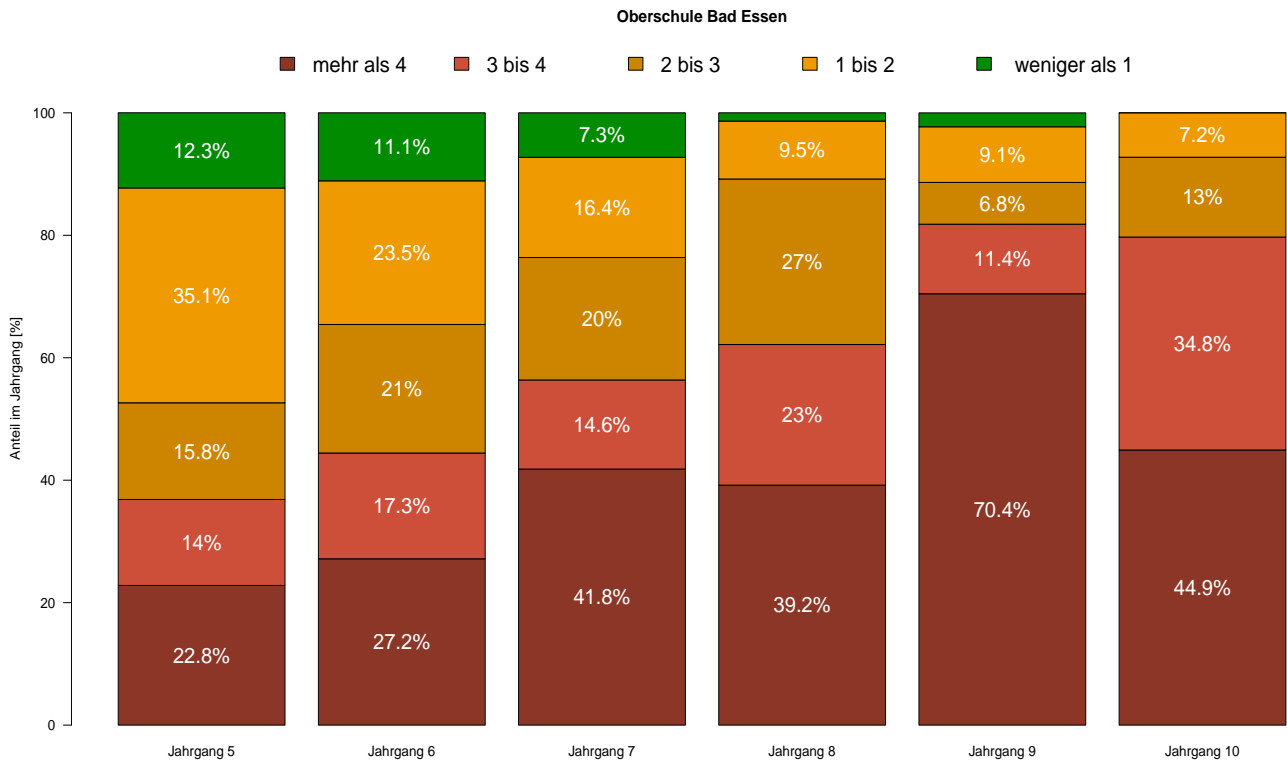


Abbildung 26: Wie viele Stunden außerhalb der Schule nutzt du an einem typischen Wochentag digitale Medien? (Oberschule)

digitale Geräte zu nutzen. Auch der Anteil der Schüler:innen mit einer Nutzungsdauer zwischen drei und vier Stunden ist mit 19.9% an der Oberschule im Vergleich zum GBE mit 16.8% erhöht. Demgegenüber geben am GBE mit 24.6% mehr Schüler:innen an, ein bis zwei Stunden täglich diese Medien zu nutzen (Oberschule: 17.6%), und mit 10.7% sind es am GBE nahezu doppelt so viele Schüler:innen wie an der Oberschule (5.6%), die höchstens eine Stunde pro Tag außerschulischen Medienkonsum aufweisen.

Die Abbildungen 26 und 27 verdeutlichen die Unterschiede zwischen den Schulen sowie zwischen den Jahrgängen innerhalb der Schulen. So ist im Jahrgang 5 der Oberschule der Anteil von Schüler:innen mit einer Mediennutzung von mehr als vier Stunden täglich weit mehr als doppelt so hoch wie im Paralleljahrgang 5 des Gymnasiums. Auch in den weiteren Jahrgängen 6 bis 9 der Sekundarstufe I unterscheiden sich die Mediennutzungszeiten zwischen OBS und GBE. In diesen Jahrgängen ist von einer jährlich steigenden Mediennutzungsdauer der Schüler:innen auszugehen.

Unabhängig von Schulform und Jahrgang geben Schüler:innen, die in Deutschland geboren wurden, an, deutlich weniger Zeit mit digitalen Medien zu verbringen als Schüler:innen, die außerhalb Deutschlands geboren wurden. Wurde Deutsch zusammen mit einer zweiten Sprache im Kindesalter gelernt, ist die Mediennutzung ebenfalls eingeschränkt im Vergleich zu Kindern, die kein Deutsch als Erstsprache gelernt haben. Wurde Deutsch hingegen als einzige Sprache im Kindesalter gelernt, ist die Mediennutzungsdauer nochmals reduziert. So geben 11.2% derjenigen an, höchstens eine Stunde pro Tag digitale Medien außerhalb der Schule zu nutzen. Wurde Deutsch mit einer weiteren Sprache zuerst gelernt, sind es 7.6%, fehlte Deutsch als Erstsprache, sind es lediglich 2.1%.

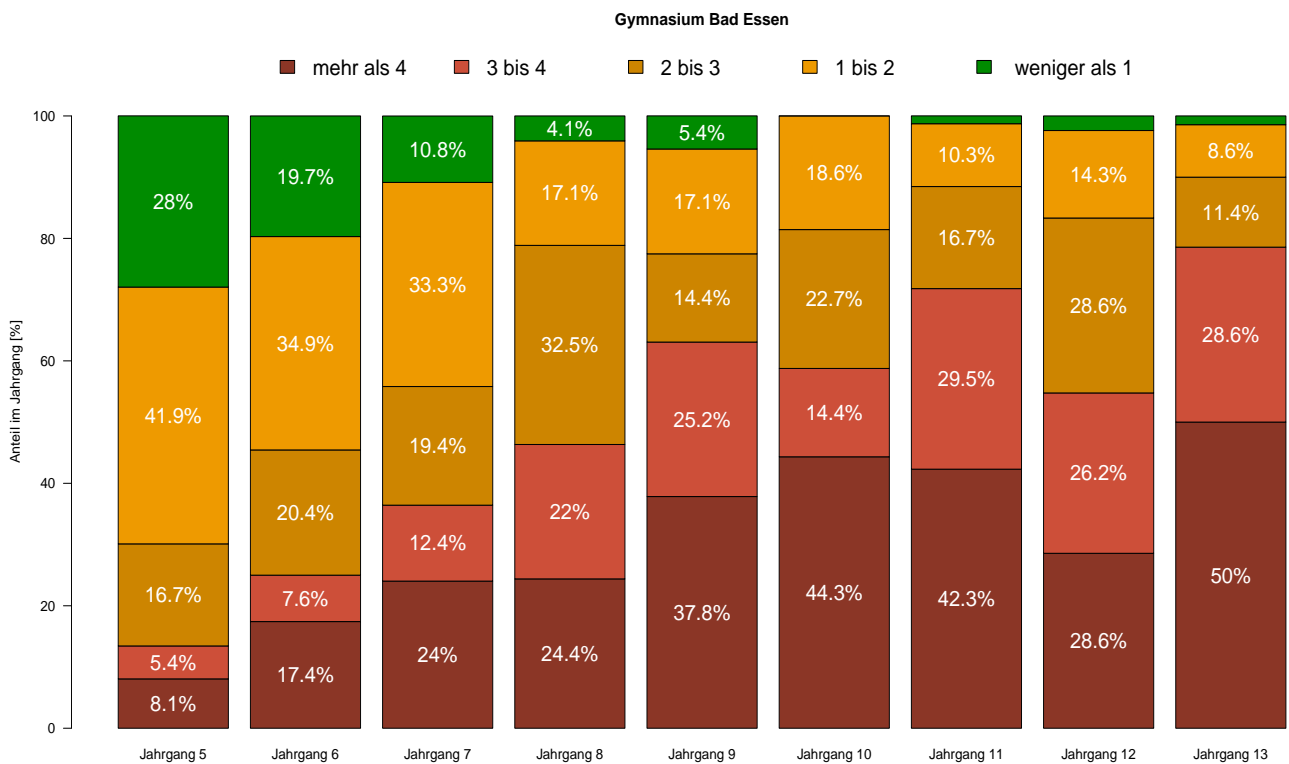


Abbildung 27: Wie viele Stunden außerhalb der Schule nutzt du an einem typischen Wochentag digitale Medien? (Gymnasium)

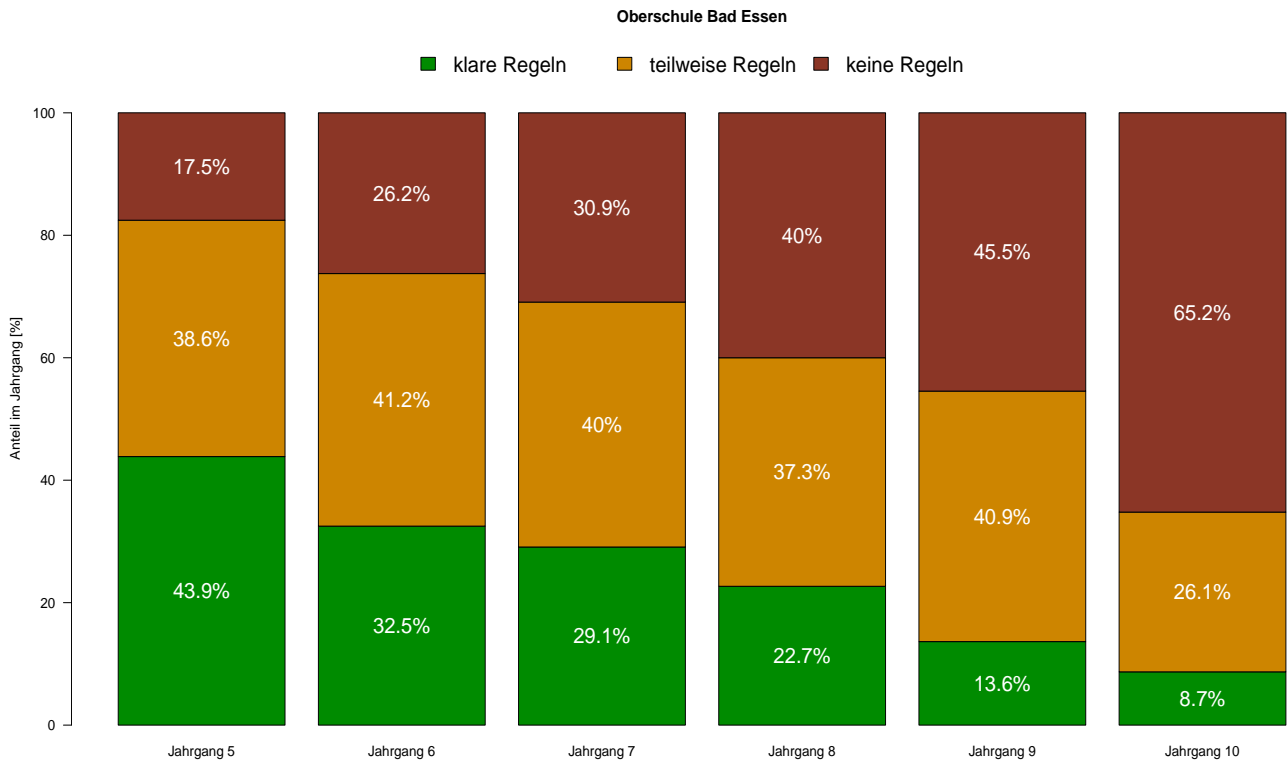


Abbildung 28: Gibt es zu Hause Regeln zur Nutzung von digitalen Geräten? (Oberschule)

5.2 Regeln und deren Einhaltung

Mit 28.5% gibt eine Minderheit der Schüler:innen von OBS und GBE an, zu Hause klare Regeln zur Nutzung digitaler Geräte zu haben. Bei weiteren 40.8% der Befragten gibt es zu Hause teilweise Regeln für den Umgang mit digitalen Geräten und bei 30.7% sind keine Regeln vorhanden.

Erhebliche Unterschiede beim Vorhandensein von Regeln zur Nutzung digitaler Geräte zeigen sich bei Schüler:innen mit oder ohne Geburtsort in Deutschland: So geben 29.3% der in Deutschland geborenen Schüler:innen an, dass es zu Hause keine Regeln gibt. Dieser Anteil ist bei Schüler:innen, die außerhalb Deutschlands geboren wurden, mit 40.8% deutlich erhöht. Dementsprechend sind klare oder teilweise Regeln eher bei in Deutschland geborenen Kindern und Jugendlichen vorhanden. Wurde Deutsch weder als einzige noch als Co-Sprache zu Beginn im Kindesalter erlernt, liegen nur bei 17.2% der Schüler:innen zu Hause klare Regeln zur Nutzung digitaler Geräte vor. Wurde Deutsch zusammen mit einer weiteren Sprache erlernt, steigt der Anteil auf 27.3%, und bei Deutsch als exklusiver Erstsprache sind es 30.8% der Schüler:innen mit klaren Regeln.

Insgesamt liegt der Anteil von Schüler:innen ohne Regeln an der OBS mit 38.0 deutlich über dem Anteil des GBE für diese Gruppe mit 27.9%. Es gibt jedoch auch hier jahrgangsspezifische Unterschiede je Schule. Die Abbildungen 28 und 29 zeigen einen deutlichen Trend: Je höher der Jahrgang, desto seltener gibt es klare Regeln zur Mediennutzung und desto häufiger gibt es keine Regeln zur Nutzung digitaler Geräte. Der Anteil der Schüler:innen mit teilweisen Regeln verändert sich an beiden Schulen wenig im Verlauf der Jahrgänge.

Auffallend wenig Unterschiede zeigen die Antworten der Schüler:innen bei der Einhaltung der klar oder teilweise vorhandenen Regeln. An beiden weiterführenden Schulen geben 47.1% an, diese Regeln ein-

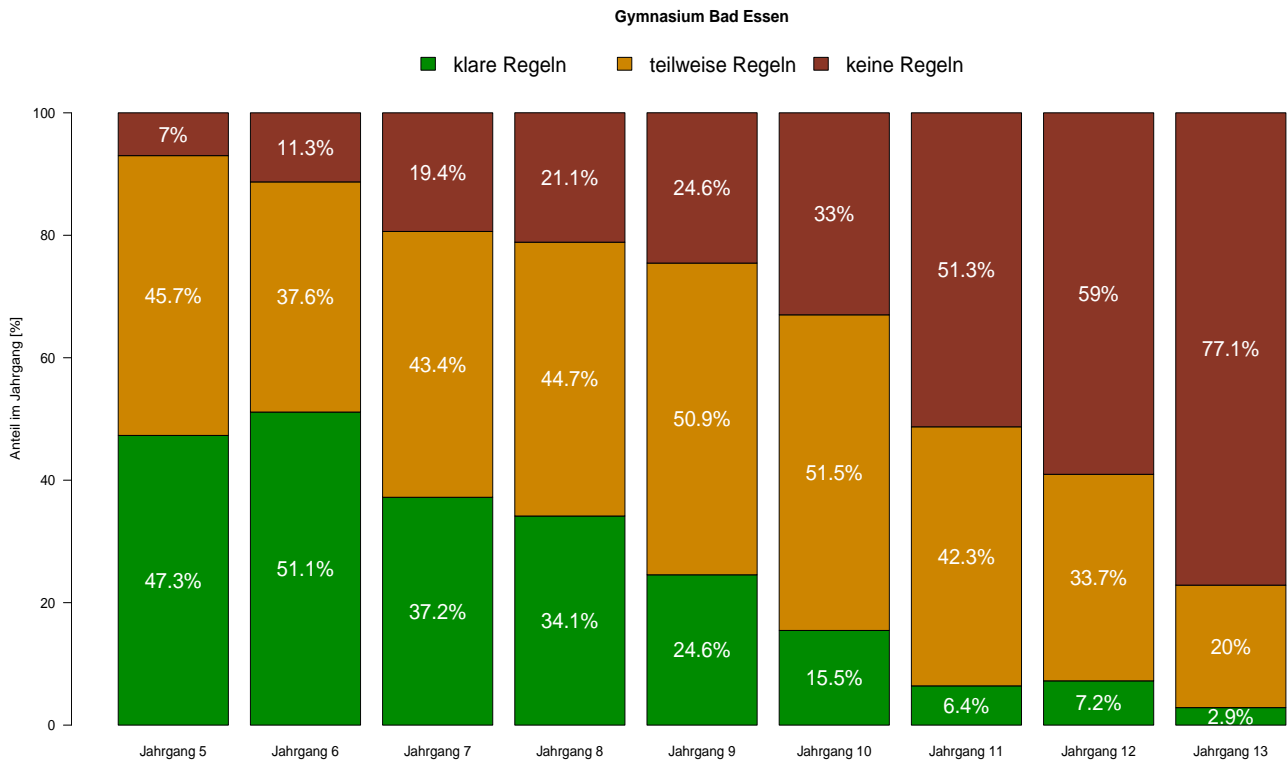


Abbildung 29: Gibt es zu Hause Regeln zur Nutzung von digitalen Geräten? (Gymnasium)

zuhalten und weitere 43.9% geben an, diese Regeln meistens einzuhalten. Demgegenüber geben 5.7% an, diese Regeln eher nicht oder gar nicht einzuhalten (3.3%). Unterschiede je nach Schule oder demografischen Merkmal liegen hier nicht vor, allerdings ist der Anteil von Schüler:innen, die sich eher nicht oder gar nicht an die Regeln halten im Abiturjahrgang 13 deutlich höher und auch an beiden Schulen im Jahrgang 9 höher als in anderen Jahrgängen.

5.3 Nutzung digitaler Geräte außerhalb der Schule

Die Schüler:innen konnten aus sieben Kategorien, die in randomisierter Reihenfolge präsentiert wurden, bis zu zwei Antworten auswählen, die angaben, wofür digitale Geräte am häufigsten genutzt werden. Die exklusive Antwortoption „Ich nutze digitale Geräte fast gar nicht“ konnte ebenfalls markiert werden.

Die Antworten zeigen eine deutliche Dreiteilung: Mit großem Abstand geben 65.0% der Schüler:innen an beiden Schulen an, digitale Geräte für die Kommunikation, beispielsweise über WhatsApp oder Snapchat, zu nutzen. Social Media, beispielsweise in Form von TikTok und Instagram, ist bei 39.1% der Schüler:innen ein häufiger Grund für die Nutzung digitaler Geräte. Bei 31.8% werden die Geräte für Spiele/Gaming verwendet und bei 28.9% steht das eher passive Streaming, z. B. über YouTube und Netflix, im Vordergrund.

Deutlich seltener, nämlich bei 11.4%, wird die Nutzung der Geräte für das Erledigen der Schulaufgaben angegeben. Während 7.7% kreative Tätigkeiten wie das Bearbeiten von Videos, das Zeichnen oder das Aufnehmen von Musik mit den Geräten durchführen, geben lediglich 3.4% an, digitale Geräte außerhalb der Schule (fast) gar nicht zu benutzen.

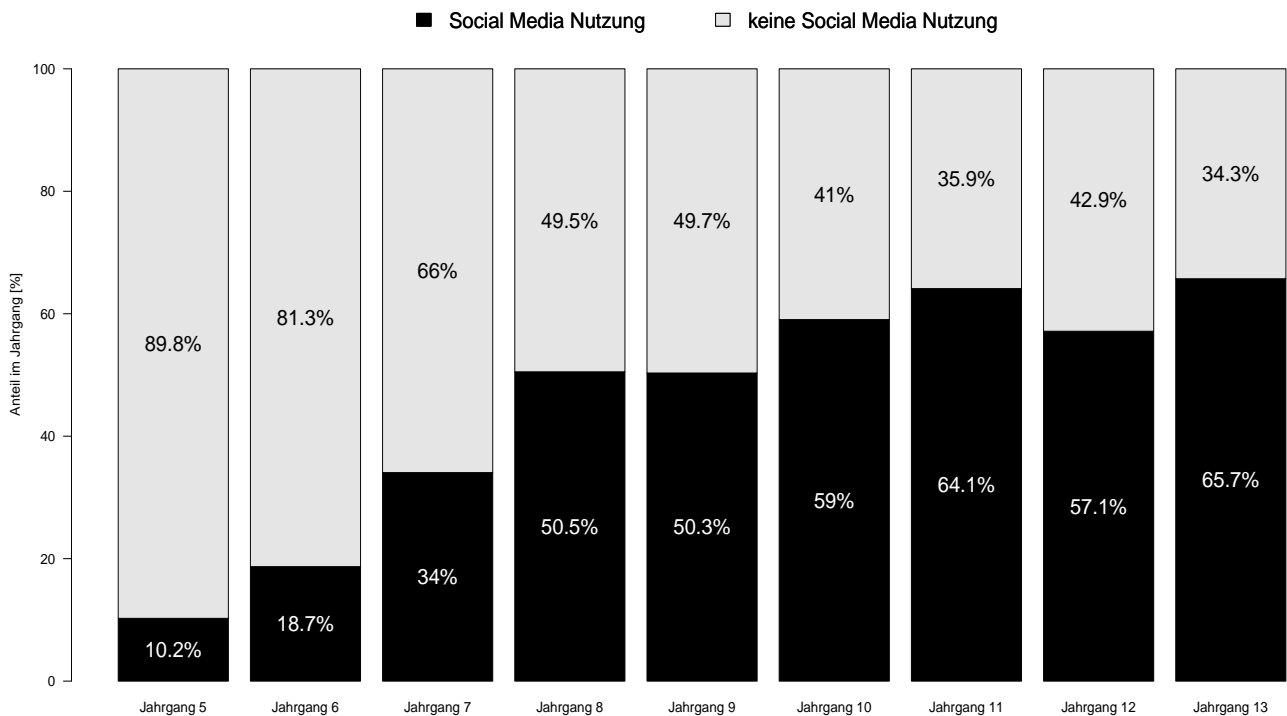


Abbildung 30: Nutzt du digitale Geräte für Social Media? (OBS & GBE)

Bei den ausgewählten Kategorien der Nutzung zeigen sich insbesondere deutliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern: Während die Kategorien „Kommunikation“ und „Social Media“ von Schülerinnen deutlich stärker ausgewählt wurden, insbesondere von Schülerinnen, deren Geburtsland nicht Deutschland ist, geben Schüler stärker an, die Geräte für Spiele und Streaming zu nutzen. Vor dem Hintergrund aktueller politischer Diskussionen zeigt Abbildung 30, dass Social Media in den Jahrgängen 5 und 6 unabhängig von der Schulform eine eher untergeordnete Rolle spielt. Ab Jahrgang 8 wird es jedoch von mehr als der Hälfte der Schüler:innen als einer der häufigsten Gründe für die Nutzung digitaler Geräte genannt.

Schülerinnen geben an, digitale Geräte doppelt so häufig für die Erledigung von Schulaufgaben zu nutzen wie ihre männlichen Mitschüler. Unabhängig vom Geschlecht ist dieser Anteil bei Schüler:innen des GBE doppelt so hoch wie bei Schüler:innen der Oberschule. Insbesondere in den Jahrgängen des GBE, in denen die Eltern die Kosten für iPads übernehmen, ist dieser Anteil deutlich höher als in allen anderen Jahrgängen.

Kreative Aufgaben werden von Schülerinnen fast dreimal so häufig als Grund für die Nutzung digitaler Geräte genannt wie von Schülern. Während dieser Anteil am GBE mit 8.8% fast doppelt so hoch ist wie an der Oberschule mit 4.8%, sind es insbesondere die Jahrgänge 6 und 7, in denen die zur Verfügung stehenden Geräte (auch) häufig für kreative Aufgaben genutzt werden – besonders von Schülerinnen.

Mit 4.0% ist am GBE der Anteil von Schüler:innen ohne digitale Nutzung von Geräten auf einem insgesamt niedrigen Niveau mehr als doppelt so hoch wie an der Oberschule mit 1.8%.

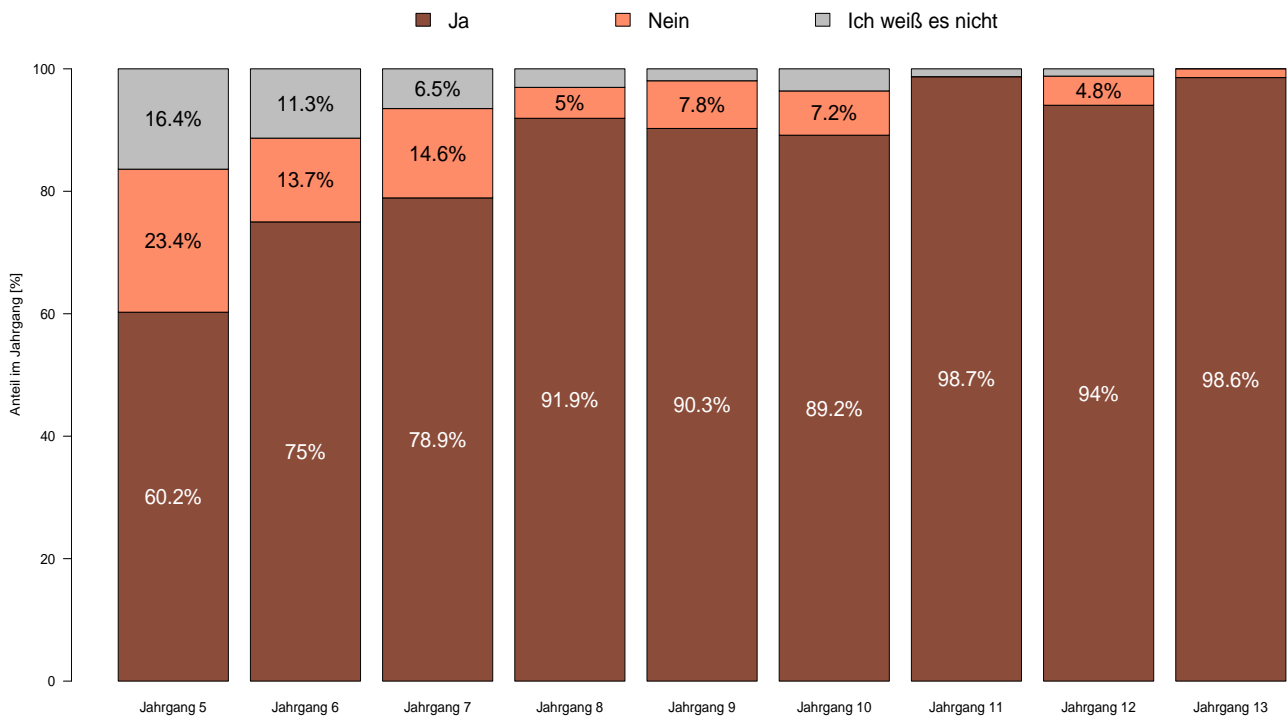


Abbildung 31: Hast du schon einmal eine Anwendung mit KI genutzt? (OBS & GBE)

6 Künstliche Intelligenz: Nutzungserfahrungen, Chancen und Orientierungsbedarf

6.1 Nutzung

Die Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI) wie ChatGPT, Google Gemini, Claude oder Apple Intelligence beginnt für Schüler:innen bereits früh. Wie Abbildung 31 zeigt, haben im Jahrgang 5 an beiden weiterführenden Schulen bereits mehr als die Hälfte der Schüler:innen erste Erfahrungen mit KI-Systemen gesammelt. In den Jahrgängen 5, 6 und 7 ist hingegen der Anteil der Schüler:innen hoch, die angeben, nicht zu wissen, ob sie schon einmal KI-Systeme genutzt haben. Ab Jahrgang 8 sind es bereits 90% der Schüler:innen oder mehr, die angeben, eine Anwendung mit KI genutzt zu haben. Diese Nutzung ist dabei unabhängig von der besuchten Schule und allen weiteren demografischen Merkmalen der Schüler:innen. Wenn Schüler:innen angaben, schon einmal KI-Systeme genutzt zu haben, konnten sie bis zu zwei der sechs Nutzungsmöglichkeiten von KI-Systemen in randomisierter Reihenfolge auswählen. Sie sollten die beiden Möglichkeiten auswählen, die sie am häufigsten nutzen.

Mit großem Abstand nutzen die Schüler:innen die KI-Systeme insgesamt am häufigsten für Erklärungen (z. B. in Mathematik, Biologie und Geschichte) und für Hausaufgaben/Lernen (42.1% bzw. 41.8%). 17.2% der Schüler:innen nutzen die Systeme für kreative Arbeit, beispielsweise für das Erstellen von Bildern und Geschichten. 16.9% der Schüler:innen übersetzen fremdsprachliche Texte mithilfe von KI-Systemen und 12.4% geben an, die Systeme zum Verfassen neuer Texte zu verwenden. Lediglich 8.1% nutzen KI-Systeme für Unterhaltungszwecke und zum Chatten.

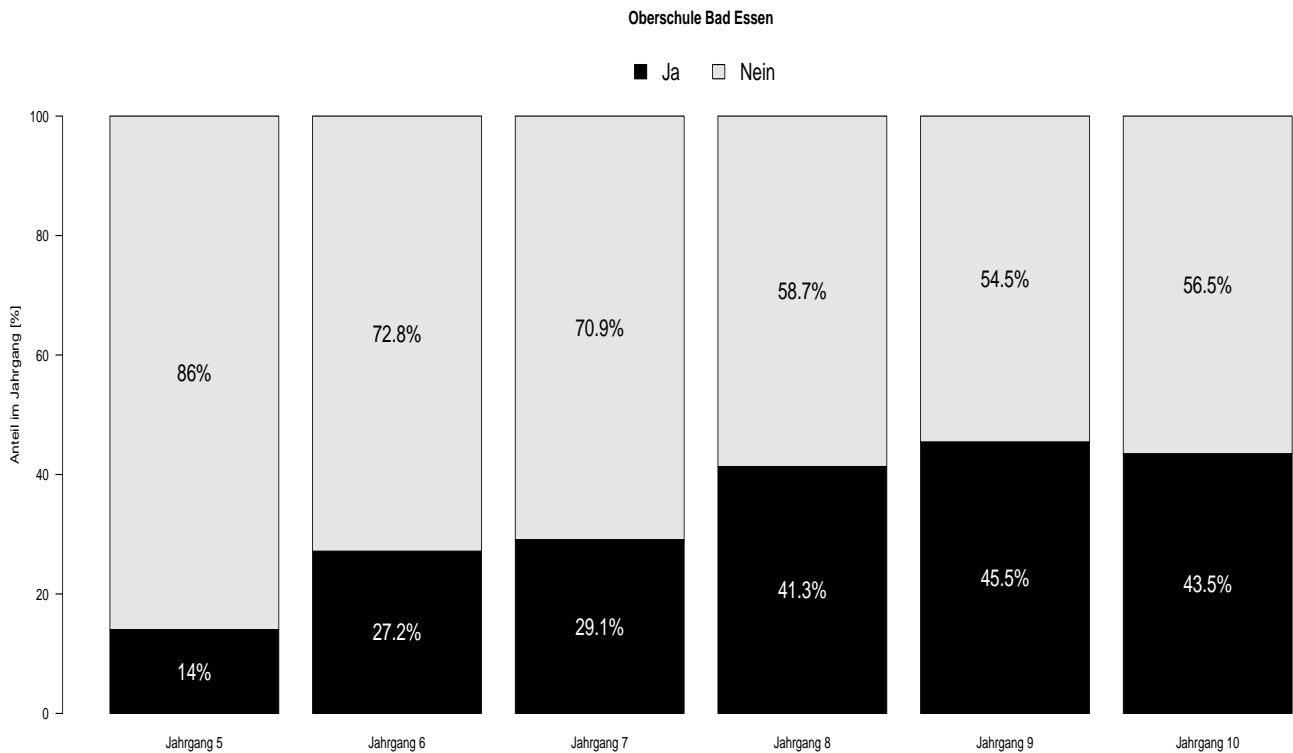


Abbildung 32: Nutzt du KI häufig für Erklärungen? (Oberschule)

In den zur Auswahl gestellten Kategorien unterscheiden sich die Antworten der verschiedenen Schüler:innengruppen teilweise sehr. Mit 49.3% sind es insbesondere Schülerinnen, die KI-Systeme für Erklärungen und das Lernen nutzen (Schüler: 38.5%). Unabhängig vom Geschlecht nutzen die Befragten des GBE mit 45.5% diese Tools für Erklärungen stärker als Schüler:innen der Oberschule mit 33.0%.

Wie die Abbildungen 32 und 33 zeigen, wird KI in den Jahrgängen 5 und 6 von Schüler:innen beider Schulen nicht mehrheitlich für Erklärungen genutzt. Wenngleich der Anteil an der Oberschule und am Gymnasium mit höherem Jahrgang ansteigt, verbleibt dieser an der Oberschule bis einschließlich Jahrgang 10 unter 50%. Bereits im Jahrgang 7 des Gymnasiums ist der Anteil der Schüler:innen, die KI für Erklärungen nutzen, größer als in jedem Jahrgang der Oberschule.

Die Nutzung von KI für Hausaufgaben und das Lernen für Prüfungen ist hingegen unabhängig von Schule und allen demografischen Merkmalen. Wie Abbildung 34 zeigt, steigt der Anteil der Schüler:innen, die KI für Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen nutzen, im Schulverlauf nahezu konstant an. Während im Jahrgang 5 noch eine deutliche Mehrheit von 82.0% die KI für diese Zwecke nicht nutzt, wird im Abiturjahrgang bei nahezu drei von vier Schüler:innen die KI dafür verwendet.

Als einziges Merkmal im vorliegenden MediaCheck Bad Essen ist die Nutzung von KI für kreative Ideen bei 17.2% der Schüler:innen unabhängig von der Schule, dem Jahrgang und allen demografischen Merkmalen. Ebenfalls unabhängig von Schule und demografischen Merkmalen nutzen 16.9% der Befragten KI für Übersetzungen von fremdsprachlichen Texten. Hier zeigen sich auf einem insgesamt niedrigen Niveau jedoch Unterschiede je nach Jahrgang (siehe Abbildung 35). In Jahrgang 7 beider Schulen nutzt nahezu ein Viertel der Schüler:innen KI-Tools für Übersetzungen häufig.

Wenngleich KI-Systeme insgesamt häufiger für die Übersetzung fremdsprachlicher Texte genutzt werden,

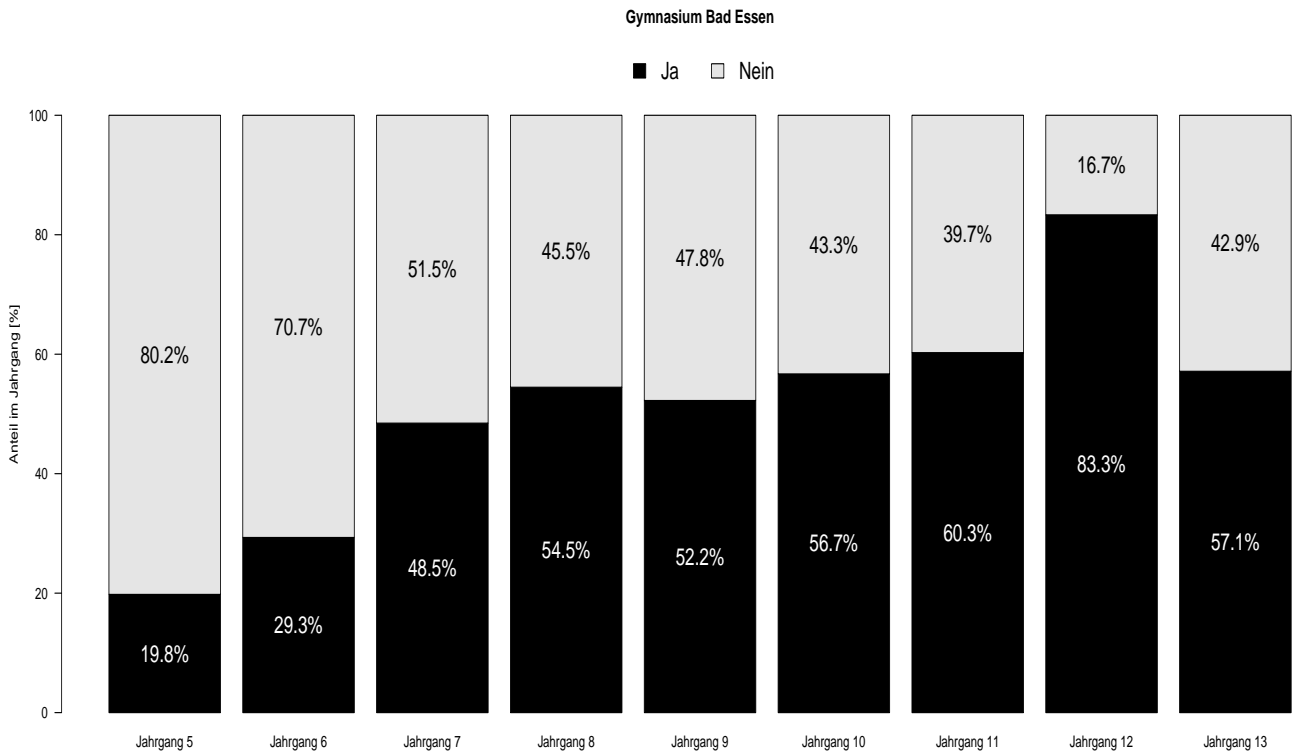


Abbildung 33: Nutzt du KI häufig für Erklärungen? (Gymnasium)

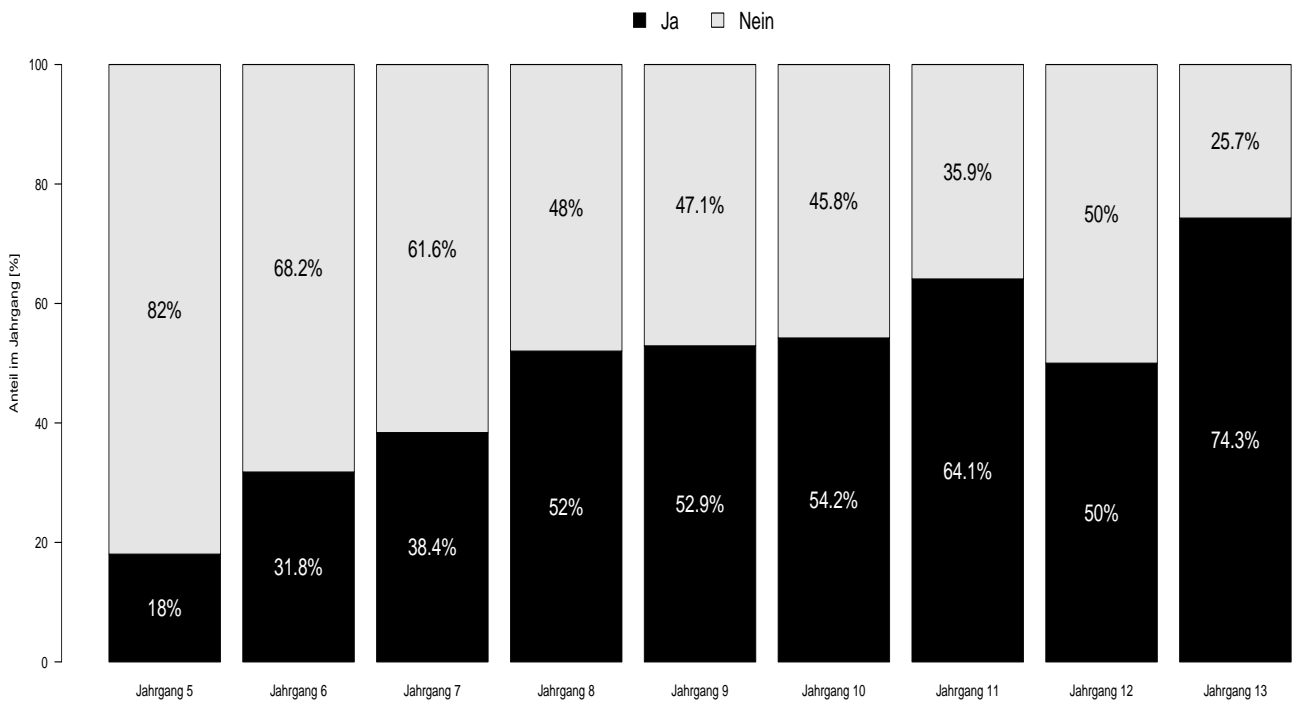


Abbildung 34: Nutzt du KI häufig für Hausaufgaben? (OBS & GBE)

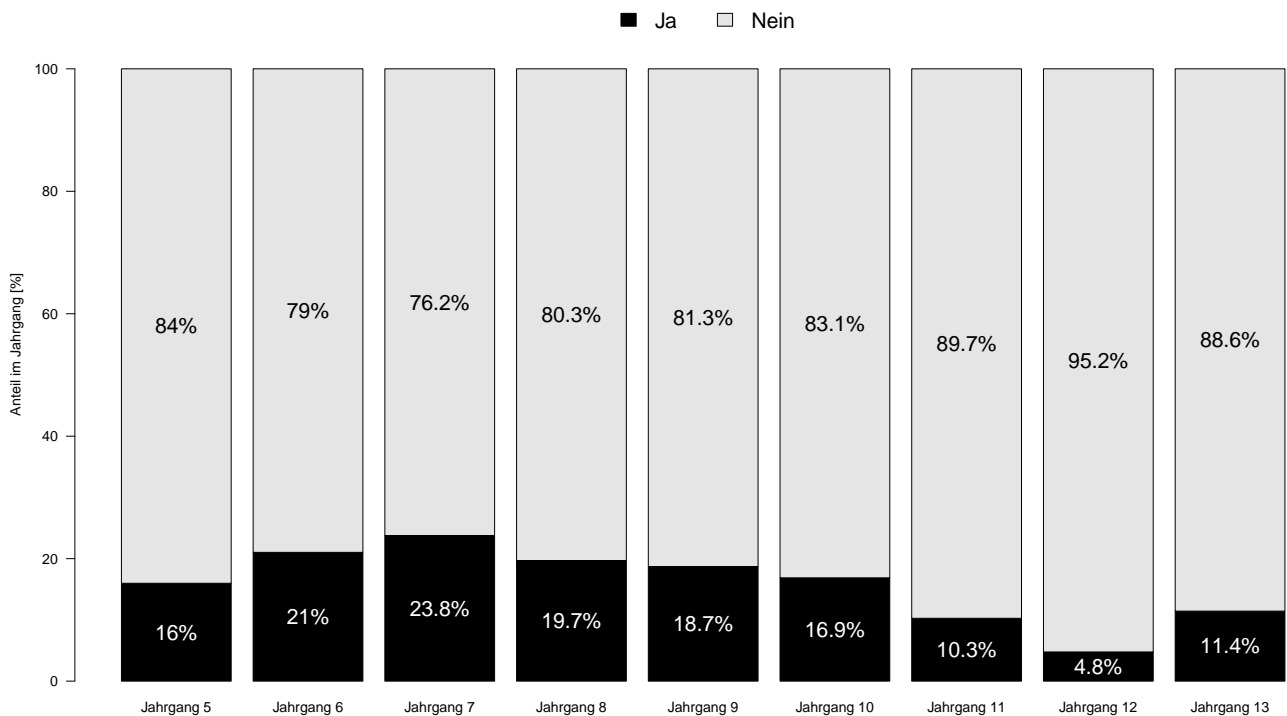


Abbildung 35: Nutzt du KI häufig für Übersetzungen? (OBS & GBE)

zeigen sich bei der Verwendung von KI zum Verfassen neuer Texte größere Unterschiede: Insgesamt nutzen Schüler (16.0%) KI-Tools für diesen Zweck häufiger als Schülerinnen (9.4%). Mit 17.5% ist dieser Anteil an der Oberschule größer als am Gymnasium (10.4%).

Wie Abbildung 36 zeigt, nutzen mehr als 25% der Schüler:innen an der Oberschule KI-Anwendungen in den Jahrgängen 9 und 10 für das Verfassen von Texten. Dieser Anteil ist identisch mit dem Abiturjahrgang 13 des GBE (siehe Abbildung 37). In den Jahrgängen 5 bis 11 liegen die Anteile am GBE z. T. deutlich unter diesem Wert.

Es gibt keine signifikanten Unterschiede bei der Nutzung von KI-Anwendungen für Unterhaltungszwecke.

6.2 Sicherheit, Sorgen und Hilfe

Insgesamt gab es im MediaCheck fünf Aussagen zur Künstlichen Intelligenz, zu denen die Schüler:innen auf der bipolaren Ratingskala ihre Meinung abgeben sollten.

6.2.1 KI hilft mir beim Lernen

+ 0.4

Wenngleich viele Schüler:innen angaben, KI für Hausaufgaben, Erklärungen und das Lernen zu nutzen, wird diese Hilfe insgesamt eher neutral eingeschätzt. Einen Unterschied bei dieser Einschätzung je nach Schule gibt es nicht. Allerdings sehen Schüler:innen, die nicht in Deutschland geboren wurden, KI eher als Hilfe beim Lernen. Auch Schüler:innen, die nicht mit Deutsch als zumindest einer ersten Sprache

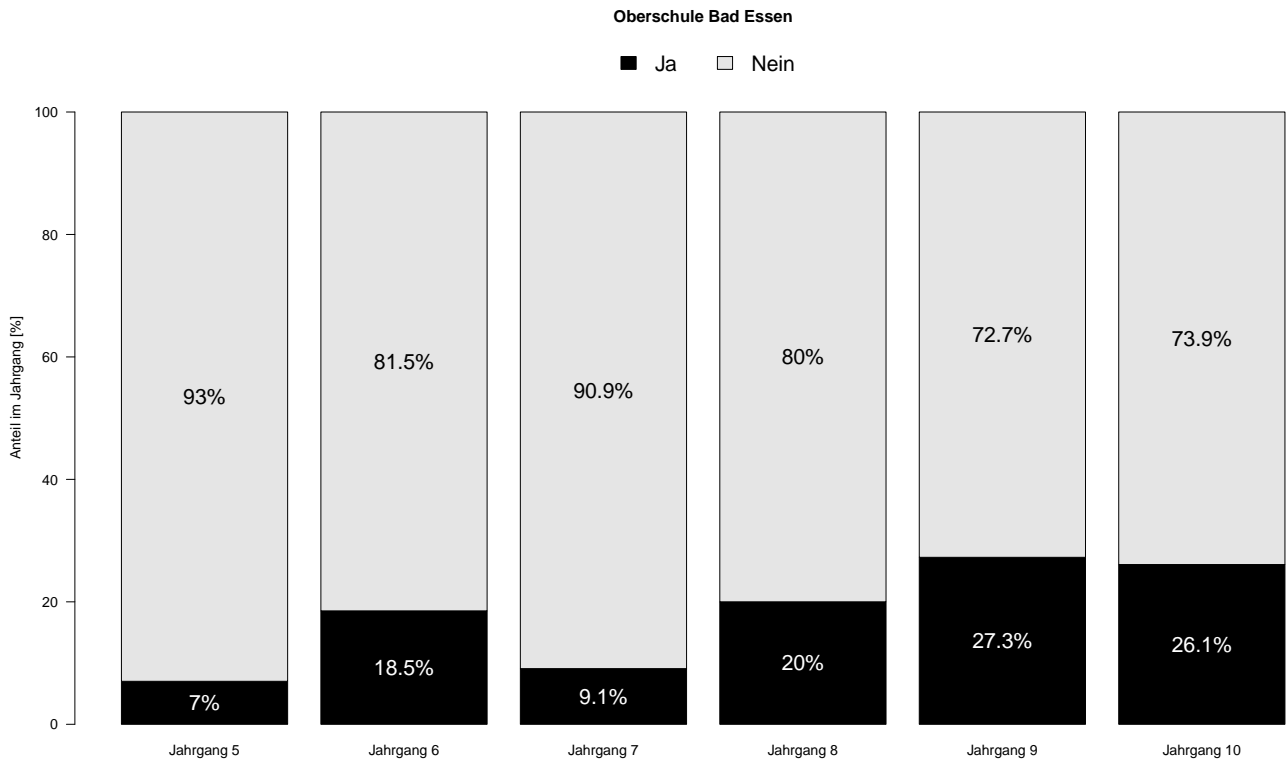


Abbildung 36: Nutzt du KI häufig für das Verfassen von Texten? (Oberschule)

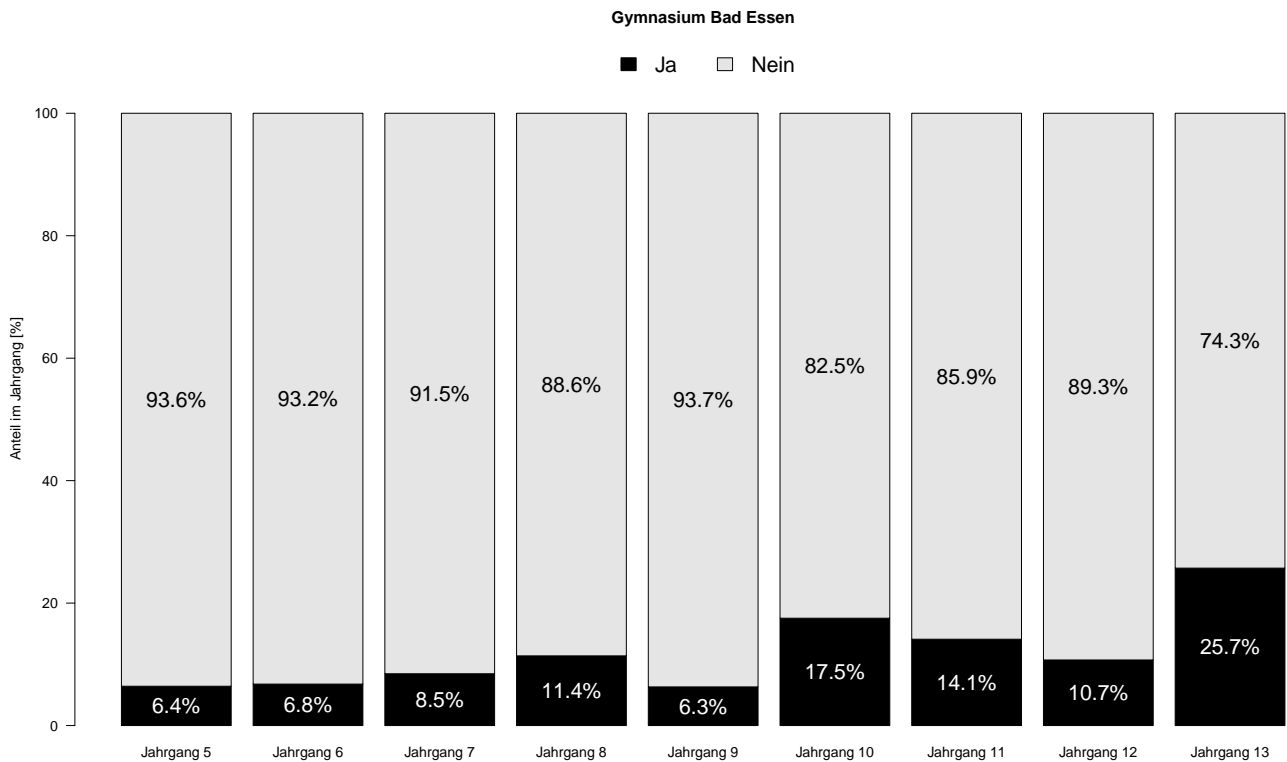


Abbildung 37: Nutzt du KI häufig für das Verfassen von Texten? (Gymnasium)

aufgewachsen sind, schätzen KI in diesem Zusammenhang als hilfreicher ein. Während die Hilfe von KI beim Lernen in den Jahrgängen 5 und 6 von Oberschule und Gymnasium eher negativ eingestuft wird, erreicht diese Aussage ab Jahrgang 8 höhere Zustimmungswerte. In der Sekundarstufe II des GBE stimmen die Schüler:innen dieser Aussage sogar deutlich zu und sehen KI als Hilfe beim Lernen.

6.2.2 Ich habe Angst vor KI

- 1.1

Die Mehrheit der Schüler:innen an den weiterführenden Schulen in der Gemeinde Bad Essen hat keine Angst vor KI. Zwar sind die Schülerinnen im Vergleich zu den männlichen Mitschülern etwas zurückhaltender (Werte von - 0.9 bzw. - 1.2), jedoch wird in keinem Jahrgang an Oberschule oder Gymnasium ein positiver Wert angezeigt, der auf eine eher zumindest tendenziell vorhandene Angst im Umgang mit und vor KI bei den Schüler:innen hindeutet. Mit Werten von - 1.3 sind die Jahrgänge 7 und 8 hier besonders wenig ängstlich.

6.2.3 KI liefert auch falsche Ergebnisse

+ 0.8

Den meisten Schüler:innen ist bekannt und bewusst, dass KI auch falsche Ergebnisse generieren kann. Dieses Bewusstsein ist bei den Schüler:innen am GBE stärker ausgeprägt als an der Oberschule. Insbesondere die Schülerinnen geben mit einem Wert von + 1.0 deutlich an, dass KI ihrer Meinung nach auch falsche Ergebnisse hervorbringen kann. In den Jahrgängen 5 bis 8 ist dieses Bewusstsein an beiden Schulen jedoch deutlich schwächer ausgeprägt als in den Jahrgängen 9 und 10 der Oberschule bzw. 9 bis 13 am Gymnasium. Am GBE ist dieses Bewusstsein bei Schüler:innen, die nicht in Deutschland geboren wurden, schwächer ausgeprägt als bei Schüler:innen mit einem innerdeutschen Geburtsort.

6.2.4 Ich fühle mich sicher im Umgang mit KI

+ 0.5

Insgesamt fühlen sich die Schüler:innen im Umgang mit KI und deren Anwendungen eher sicher als unsicher. Insbesondere die (männlichen) Schüler, unabhängig von der Schulform, fühlen sich hier deutlich sicherer als die (weiblichen) Mitschülerinnen. Einzig im 5. Jahrgang der OBS und des GBE wird mit einem neutral-negativen Wert von - 0.1 eine leicht größere Unsicherheit zum Ausdruck gebracht. Der nahezu konstante Anstieg der gefühlten Sicherheit im Umgang mit KI erreicht an beiden Schulen mit + 1.0 im Abiturjahrgang 13 des GBE das Maximum.

6.2.5 Der Umgang mit KI soll uns im Unterricht erklärt werden

+ 0.3

Der Wunsch nach Erklärungen im Umgang mit KI ist bei Schüler:innen nur schwach ausgeprägt und zeigt keine Unterschiede je nach Schule, Geschlecht, Jahrgang oder Geburtsland. Wenn Deutsch jedoch die erste und einzige Sprache ist, die im Kindesalter gelernt wurde, ist dieser Wunsch stärker ausgeprägt.

6.3 Wahrgenommene Vorteile

Den Schüler:innen wurden jeweils sieben mögliche Vor- und Nachteile von KI im Allgemeinen in randomisierter Reihenfolge zur Auswahl gestellt. Sie konnten jeweils bis zu zwei Antworten auswählen. Sowohl die möglichen Vor- als auch die Nachteile enthielten die Antwortmöglichkeiten „Weniger eigenes Denken“ und die exklusive Antwortoption „Ich sehe keine Vorteile“ bzw. „Ich sehe keine Nachteile“.

Insgesamt wurden mehr Vor- als Nachteile ausgewählt.

Mit 50.8% gibt mehr als die Hälfte aller befragten Schüler:innen an, dass die schnelle Verfügbarkeit von Informationen der größte Vorteil von KI sei. Auf dem zweiten Platz folgt die Möglichkeit, komplizierte Themen erklärt zu bekommen (48.2%). Mit großem Abstand geben 29.1% die Zeitersparnis als Vorteil von KI an. Mit erneut großem Abstand sehen 14.7% die Kreativität von KI als Vorteil und 13.4% geben an, dass weniger eigenes Denken ein Vorteil von KI sei. Während weitere 6.0% die Motivation als Vorteil einstufen, sehen 11.2% der Schüler:innen in KI gar keinen Vorteil.

Die schnelle Verfügbarkeit von Informationen wird unabhängig von der besuchten Schulform und allen demografischen Merkmalen als Vorteil angesehen. Während dieser Vorteil in Jahrgang 5 nur von 41.8% gesehen wird, geben in allen weiteren Jahrgängen beider Schulen jeweils mehr als die Hälfte der Schüler:innen diese Antwort an.

Am GBE geben deutlich mehr Schüler:innen an, dass KI Vorteile bei der Erklärung komplizierter Themen liefert. An beiden Schulen sind es überwiegend Schülerinnen, die sich so entscheiden. Während in den Jahrgängen 5 und 6 bereits mehr als ein Drittel der Schüler:innen einen Vorteil darin sehen (36.5% bzw. 39.7%), sind es am GBE im Jahrgang 11 mit 65.4% und im Jahrgang 12 mit 72.6% erheblich mehr.

Männliche Schüler sehen eher einen Vorteil in der möglichen Zeitersparnis durch KI. Insgesamt wird auch dieser Aspekt am GBE mit 31.3% eher als Vorteil gesehen als an der Oberschule mit 23.4%. In den Jahrgängen 5 und 6 wird dieser Vorteil mit 11.9% bzw. 17.3% weniger häufig als Vorteil gesehen, in den Jahrgängen der Sekundarstufe II des GBE jedoch durchgehend von mehr als 50% der Schüler:innen.

Vorteile durch KI bei kreativen Aufgaben sehen eher Schüler:innen an der Oberschule, insbesondere diejenigen, die nicht in Deutschland geboren wurden. Im Gegensatz zu den zuvor genannten Vorteilen sind es hier die Jahrgänge 5 und 6 an beiden Schulen, die eher Vorteile bei der Kreativität sehen als die Jahrgänge der Sekundarstufe II des GBE.

Während es keine Unterschiede bei der Motivation durch KI je nach Schule, Jahrgang oder demografischen Merkmalen der Schüler:innen gibt, sehen 16.3% der männlichen Schüler:innen Vorteile darin, weniger eigenständig denken zu müssen (Schüler:innen: 11.5%). Mit 17.3% wird dieser Vorteil auch stärker an der Oberschule als am Gymnasium gesehen (11.9%).

In den Jahrgängen 5 und 6 sehen 27.5% bzw. 17.8% der Schüler:innen keine Vorteile in KI. Ab Jahrgang 8 sehen deutlich weniger als 10% der Schülerschaft keine Vorteile in KI. Dieser Anteil nimmt im Laufe der Jahrgänge von Oberschule und Gymnasium weiter ab und wurde im Jahrgang 12 von keiner einzigen Person ausgewählt.

6.4 Wahrgenommene Nachteile

Mit 45.0% geben die meisten Befragten an, dass falsche Informationen der größte Nachteil von KI sein können. Mit 41.0% wird das reduzierte eigene Denken deutlich häufiger als Nachteil und nicht als Vorteil gesehen (siehe Abschnitt 6.3). Mit großem Abstand wird von 21.3% der Schüler:innen eine Abhängigkeit von KI-Systemen als Nachteil empfunden, gefolgt von Nachteilen der KI im Bereich Datenschutz.

(18.1%). Ein Wegfall mancher Berufe durch KI wird von mehr Schüler:innen als Nachteil angesehen als möglicher Betrug bei Schulaufgaben (15.8% bzw. 14.9%). Während 11.2% der Schüler:innen keinen Vorteil in KI sehen, geben mit 13.9% mehr Befragte an, keinen Nachteil in KI zu sehen.

Wenngleich falsche Informationen durch KI mehrheitlich als Nachteil angesehen werden und es hier keine Unterschiede je nach Schulform, Jahrgang sowie geografischer und sprachlicher Heimat gibt, haben eher Schülerinnen diesen Nachteil ausgewählt.

Am GBE haben mit 45.1% nahezu gleich viele Schüler:innen die geringere Notwendigkeit für eigenes Denken durch KI als Nachteil ausgewählt wie falsche Informationen. An der OBS sehen 29.9% einen Nachteil in dieser geringeren Notwendigkeit. Unabhängig von der Schule sehen Schülerinnen hier einen stärkeren Nachteil als ihre männlichen Mitschüler.

Schüler:innen, die nicht in Deutschland geboren wurden, sehen in einer Abhängigkeit durch und von KI-Systemen deutlich seltener einen Nachteil als Befragte, die in Deutschland geboren wurden. Mit 23.1% sind es vor allem Schüler:innen des GBE, die in einer Abhängigkeit einen Nachteil sehen (Oberschule: 16.8%). In den Jahrgängen 5 bis 9 wird dieser Nachteil ebenfalls deutlich seltener ausgewählt als in den höheren Jahrgängen 10 bis 13: So geben im Abiturjahrgang 13 mit 34.3% mehr als ein Drittel der Schüler:innen an, die Abhängigkeit sei ein Nachteil.

An der Oberschule sehen die Schüler:innen eher im Datenschutz einen Nachteil von KI als am GBE (21.6% bzw. 16.8%). In den Jahrgängen der Sekundarstufe I werden Probleme mit dem Datenschutz an beiden Schulen häufiger genannt. Die geringen Anteile von Schüler:innen mit empfundenen Nachteilen beim Datenschutz in der Sekundarstufe II des GBE führen dazu, dass der Anteil am GBE geringer ausfällt als an der Oberschule mit ihren Jahrgängen 5 bis 10.

Die empfundenen Nachteile durch den möglichen Wegfall einzelner Berufe durch KI sind unabhängig von Schulform und demografischen Merkmalen. Diese Sorge wird jedoch deutlich stärker in den Jahrgängen 10 der Oberschule und des Gymnasiums sowie in der Sekundarstufe II des GBE zum Ausdruck gebracht. Mögliche Nachteile durch KI in Form von Betrug bei Schulaufgaben werden eher von Schülerinnen als von Schülern empfunden. Dieser Unterschied ist unabhängig von der Schule, dem Jahrgang und anderen demografischen Merkmalen.

Mit 18.3% ist der Anteil der Schüler, die keine Nachteile durch KI sehen, nahezu doppelt so groß wie der Anteil der Schülerinnen mit 9.4%. Während am GBE 12.1% keine Nachteile bei KI sehen, haben 18.8% der Schüler:innen der Oberschule diese Antwort ausgewählt. In jedem Jahrgang der Sekundarstufe I an beiden Schulen liegt der Anteil derer, die keine Nachteile in KI sehen, bei mehr als 10%. Die Schüler:innen der Sekundarstufe II zeigen sich mit jeweils ca. 5% deutlich kritischer. Ihre Antworten haben den Anteil des GBE auch hier maßgeblich im Vergleich zur OBS verändert.

7 Vertiefende Analysen zu Mediennutzung, Schulalltag und KI-Kompetenz

Über die in den Kapiteln 3 bis 6 aufgezeigten Befragungsergebnisse hinaus stellt sich die Frage, welche weiterführenden Zusammenhänge zwischen Mediennutzung, schulischem und außerschulischem Alltag und dem Umgang mit Künstlicher Intelligenz erkennbar sind. Die folgenden Analysen greifen daher elf ausgewählte Forschungsfragen auf, die aus zwei Perspektiven motiviert sind: einerseits aus der Sicht eines Vaters, der wissen möchte, wie digitale Medien, schulische Anforderungen und Zukunftskompetenzen den Alltag von Schüler:innen konkret prägen; andererseits aus wissenschaftlicher Perspektive, in der es darum geht, beobachtbare und z.T. komplexe Muster, Unterschiede und Zusammenhänge empirisch einzuordnen.

Im Mittelpunkt stehen dabei keine abschließenden Kausalaussagen, sondern mittels stochastischer und ökonometrischer Methoden abgesicherte explorative Befunde, die Hinweise auf relevante Zusammenhänge liefern können. Untersucht wird beispielsweise, ob bestimmte Einstellungen zu digitalen Medien mit Erwartungen an die Schule, mit Erfahrungen im Schulalltag oder mit der Einschätzung eigener Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien und KI verbunden sind. Die folgenden Teilabschnitte sollen damit einen vertiefenden Blick auf ausgewählte Fragestellungen ermöglichen, die für die schulische Weiterentwicklung ebenso bedeutsam sein können wie für die Diskussion im Elternhaus, in der Schulgemeinschaft und darüber hinaus.

7.1 Nutzen Schüler:innen, die früh ein eigenes Smartphone bekommen haben, digitale Geräte heute intensiver?

Ja!

Zwischen dem Alter beim ersten eigenen Smartphone und der Häufigkeit, mit der das Smartphone im Alltag mitgeführt wird, zeigt sich ein statistisch signifikanter, aber nur ein eher schwacher negativer Zusammenhang. Schüler:innen, die früher ein Smartphone erhalten haben, geben tendenziell etwas häufiger an, das Smartphone im Alltag dabeizuhaben. Der Zusammenhang ist jedoch inhaltlich nur gering ausgeprägt.

7.2 Geht eine hohe Nutzungsdauer mit stärker empfundenem Social-Media-Druck einher?

Ja und Nein!

Eine höhere allgemeine Nutzungsdauer geht in den vorliegenden Daten nicht mit stärker empfundenem Social-Media-Druck einher. Die Zusammenhänge zwischen Social-Media-Druck und Nutzungsdauer an Wochentagen sowie dem Mitführen des Smartphones im Alltag oder in der Schule liegen praktisch bei null und sind statistisch nicht signifikant. Hinweise auf Belastungserfahrungen zeigen sich jedoch an anderer Stelle: Der empfundene Social-Media-Druck steht in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit Müdigkeit in der Schule. Schüler:innen mit stärker empfundenem Social-Media-Druck berichten tendenziell etwas häufiger von Müdigkeit. Zwischen den Jahrgängen zeigen sich dagegen keine signifikanten

Unterschiede im empfundenen Druck. Insgesamt spricht das Ergebnis weniger für einen einfachen Zusammenhang im Sinne von „mehr Nutzung = mehr Druck“, sondern eher dafür, Belastungserfahrungen wie Müdigkeit gesondert in den Blick zu nehmen.

7.3 Unterscheiden sich Schüler:innen mit hoher privater Mediennutzung in ihrer Haltung zu Smartphone-Verboten in der Schule?

Ja!

Die Haltung zu Smartphone-Regeln in der Schule unterscheidet sich deutlich nach der privaten Mediennutzungsdauer. Der Zusammenhang zwischen Nutzungsdauer an Wochentagen und bevorzugter schulischer Regelung ist statistisch hochsignifikant. Mit zunehmender privater Nutzungsdauer steigt insbesondere der Anteil der Schüler:innen, die eine freie Nutzung in Pausen und Freistunden befürworten. Gleichzeitig sinkt der Anteil derjenigen, die ein komplettes Verbot im Unterricht und auf dem Schulgelände bevorzugen. Während bei einer Nutzungsdauer von weniger als einer Stunde nur 19.1% eine freie Nutzung befürworten, sind es bei mehr als vier Stunden 63.4%. Umgekehrt sprechen sich 26.7% der Schüler:innen mit weniger als einer Stunde Nutzung für ein komplettes Verbot aus, aber nur 4.6% der Schüler:innen mit mehr als vier Stunden Nutzung. Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass Schüler:innen mit hoher privater Mediennutzung schulische Smartphone-Verbote deutlich seltener unterstützen. Die Ergebnisse zeigen erneut keinen kausalen Effekt der Nutzungsdauer auf die Einstellung zu Verboten, machen aber deutlich: Je stärker das Smartphone privat genutzt wird, desto geringer ist die Zustimmung zu restriktiven schulischen Regelungen.

7.4 Hängt die Bewertung von Smartphone-Regeln in der Schule damit zusammen, ob die bestehenden Regeln bekannt sind und gibt es einen Zusammenhang zwischen Ablehnung oder Zustimmung eher aus Erfahrung, Regelklarheit oder Unsicherheit?

Ja!

Die Bewertung schulischer Smartphone-Regeln hängt signifikant damit zusammen, wie gut die bestehenden Regeln bekannt sind. Schüler:innen, die die Regeln genau kennen, sprechen sich seltener für eine freie Nutzung in Pausen und Freistunden aus als Schüler:innen, denen die Regeln nicht genau bekannt sind oder die noch nichts von Regeln gehört haben. Gleichzeitig zeigen sie häufiger Zustimmung zu regulierten Modellen, etwa einer Nutzung nur nach Erlaubnis der Lehrkräfte oder einem Verbot im Unterricht bei gleichzeitiger Nutzungsmöglichkeit in den Pausen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Regelklarheit mit differenzierteren Bewertungen verbunden ist. Unklare oder unbekannte Regeln gehen dagegen eher mit dem Wunsch nach freier Nutzung einher. Ablehnung restriktiver Regeln scheint daher nicht nur aus konkreten Erfahrungen mit Regeln zu entstehen, sondern auch mit fehlender Regelklarheit oder Unsicherheit über die bestehende Regelpraxis zusammenzuhängen. Insgesamt spricht das Ergebnis dafür, dass transparente und bekannte Regeln eine wichtige Voraussetzung für akzeptierte schulische Smartphone-Regelungen sind. Wo Regeln unklar oder unbekannt sind, wird häufiger eine freie Nutzung befürwortet.

7.5 Haben Schüler:innen, die digitale Medien als zukunftsrelevant ansehen, konkretere oder stärkere Erwartungen an digitales Lernen?

Ja!

Die Ergebnisse zeigen nicht, dass einzelne Gruppen digitale Medien als unwichtig ansehen. Vielmehr unterscheiden sich die Gruppen darin, wie stark sie der Zukunftsrelevanz digitaler Medien zustimmen. Wer konkrete Erwartungen an digitales Lernen formuliert – insbesondere bessere Technik, besser geschulte Lehrkräfte und mehr digitale Aufgaben – bewertet digitale Medien für Beruf und Leben etwas wichtiger. Die Unterschiede sind statistisch signifikant, bewegen sich aber auf der bipolaren Skala von - 2 bis + 2 im Bereich positiver bis moderat positiver Zustimmung.

7.6 Nutzen Schüler:innen KI anders, wenn digitale Medien für sie und die eigene Zukunft als wichtig angesehen werden?

Ja, teilweise!

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Einschätzung digitaler Medien als zukunftsrelevant vor allem mit einer lern- und arbeitsbezogenen Nutzung von KI zusammenhängt. Schüler:innen, die digitale Medien stärker als bedeutsam für ihre Zukunft ansehen, nutzen KI eher als Werkzeug zum Lernen, Verstehen und Arbeiten. Eine rein kreative oder unterhaltende Nutzung von KI steht dagegen nicht in einem vergleichbar klaren Zusammenhang mit dieser Zukunftseinschätzung. Dabei ist zu beachten, dass die Unterschiede zwar statistisch signifikant sind, sich die Mittelwerte insgesamt aber im positiven Bereich der bipolaren Skala bewegen. Es handelt sich daher nicht um einen Gegensatz zwischen Ablehnung und Zustimmung, sondern um unterschiedlich starke Zustimmung zur Zukunftsrelevanz digitaler Medien.

7.7 Besteht bei Schüler:innen mit größerer Unsicherheit oder Angst vor KI ein stärkerer Wunsch nach schulischer Orientierung?

Nein!

Die Ergebnisse zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Unsicherheit beziehungsweise Angst im Umgang mit KI und dem Wunsch nach schulischer Orientierung. Es besteht lediglich ein sehr schwacher Zusammenhang zwischen Angst vor KI und dem Wunsch, den Umgang mit KI im Unterricht zu erklären. Das subjektive Sicherheitsgefühl im Umgang mit KI hängt mit diesem Wunsch praktisch nicht zusammen. Der Wunsch nach schulischer Erklärung scheint daher kein reines Unsicherheits- oder Angstsignal zu sein, sondern eher ein allgemeiner pädagogischer Orientierungsbedarf, der auch bei Schüler:innen besteht, die sich im Umgang mit KI bereits eher sicher fühlen.

7.8 Wünschen sich gerade die Schüler:innen, die KI bereits als Lernhilfe erleben, mehr schulische Anleitung?

Nein!

Die Ergebnisse zeigen keinen substanziellen Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Hilfe von KI beim Lernen und dem Wunsch, den Umgang mit KI im Unterricht erklärt zu bekommen. Schüler:innen, die KI bereits als hilfreich für das Lernen erleben, äußern somit keinen deutlich stärkeren Wunsch nach schulischer Anleitung als diejenigen, die KI weniger stark als Lernhilfe wahrnehmen.

Dies deutet darauf hin, dass der Wunsch nach schulischer Orientierung im Umgang mit KI nicht primär aus einer bereits positiven Lernerfahrung mit KI entsteht. Vielmehr scheint dieser Wunsch relativ unabhängig davon zu sein, ob KI von den Schüler:innen schon als konkrete Unterstützung beim Lernen erlebt wird. Für die schulische Praxis bedeutet dies: Eine Einführung und Reflexion des Umgangs mit KI sollte nicht nur auf die bereits aktiven oder lernorientierten Nutzerinnen und Nutzer ausgerichtet sein, sondern als allgemeiner Bestandteil digitaler Bildung verstanden werden.

7.9 Gibt es eine allgemeine digitale Reflexionskompetenz, die sich sowohl beim Umgang mit Medieninhalten als auch beim Umgang mit KI zeigt?

Nein!

Die Ergebnisse sprechen eher gegen eine stark ausgeprägte allgemeine digitale Reflexionskompetenz, die sich gleichermaßen auf Fake News, Werbung, beeinflussende Inhalte und KI überträgt. Vielmehr scheint KI-Kompetenz eine eigenständige Dimension digitaler Bildung zu sein. Auch das sichere Gefühl im Umgang mit KI ist nicht gleichbedeutend mit stärkerem Risikobewusstsein. Zwischen dem sicheren Gefühl im Umgang mit KI und der Einschätzung, dass KI auch falsche Ergebnisse liefern kann, zeigt sich sogar ein negativer Zusammenhang. Dies deutet darauf hin, dass subjektive Sicherheit im Umgang mit KI nicht automatisch eine kritisch-reflektierte Bewertung von KI-Ergebnissen einschließt.

Für die schulische Praxis bedeutet dies, dass der kritische Umgang mit KI nicht einfach als Erweiterung allgemeiner Medienkompetenz vorausgesetzt werden sollte. Schüler:innen benötigen gezielte Lerngelegenheiten, um KI-Ergebnisse nicht nur nutzen, sondern auch prüfen, einordnen und kritisch bewerten zu können.

7.10 Verändert sich der Zusammenhang zwischen familiären Medienregeln und Nutzungsdauer bzw. Müdigkeit je nach Jahrgangsstufe?

Ja, teilweise!

Die Ergebnisse zeigen, dass familiäre Medienregeln in einem deutlichen Zusammenhang mit der Mediennutzung und medienbezogener Müdigkeit stehen. Schüler:innen, bei denen Regeln zur Mediennutzung vorhanden sind und im Alltag eingehalten werden, weisen insgesamt eine geringere Wahrscheinlichkeit für eine sehr hohe tägliche Mediennutzung auf. Dieser Zusammenhang bleibt auch unter Berücksichtigung von Schulform, Geschlecht, Geburtsland und Erstsprache bestehen.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass dieser Zusammenhang nicht in allen Jahrgangsstufen gleich stark ausgeprägt ist. Bei der hohen Nutzungsdauer ist der regelbezogene Unterschied insgesamt deutlich, fällt jedoch im Jahrgang 8 schwächer aus. Für Jahrgang 7 deutet sich dagegen ein stärkerer Zusammenhang an. Damit ergibt sich kein einfacher linearer Trend über die Jahrgänge hinweg, sondern eher eine punktuelle Veränderung in einzelnen Jahrgangsstufen.

Für medienbezogene Müdigkeit zeigen sich besonders deutliche jahrgangsspezifische Unterschiede. In den Jahrgängen 6 und 7 ist der Zusammenhang zwischen vorhandenen und eingehaltenen Regeln und geringerer Müdigkeit durch digitale Medien besonders stark ausgeprägt. Für Jahrgang 8 zeigt sich ein ähnlicher, jedoch statistisch nicht eindeutig abgesicherter Hinweis. Die übrigen Jahrgänge unterscheiden sich nicht signifikant.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass familiäre Medienregeln nicht nur für jüngere Schüler:innen bedeutsam sind, sondern über mehrere Jahrgänge hinweg mit günstigerem Medienverhalten und geringerer medienbezogener Belastung verbunden sind. Ihre Bedeutung scheint jedoch je nach Entwicklungsphase unterschiedlich stark auszufallen. Für Eltern ergibt sich daraus der Hinweis, dass klare und eingehaltene Regeln insbesondere in den mittleren Jahrgängen der Sekundarstufe I eine wichtige Rolle spielen können. Für schulische und politische Entscheidungsträger bedeutet dies, dass Medienbildung und Elternunterstützung nicht allein auf technische Ausstattung oder schulische Regeln beschränkt werden sollten, sondern auch die häusliche Medienregulation als relevanten Faktor berücksichtigen sollten.

7.11 Gibt es Gruppen, die beim Umgang mit digitalen Medien und KI besonderen Unterstützungsbedarf benötigen?

Ja, in einem vielschichtigen Muster!

Zur Beantwortung der Frage wurde Unterstützungsbedarf mehrdimensional verstanden. Berücksichtigt wurden sowohl belastungsbezogene Merkmale wie hohe Nutzungsdauer und medienbezogene Müdigkeit als auch kompetenzbezogene Einschätzungen wie der sichere Umgang mit KI, der Umgang mit Fake News sowie das Bewusstsein für mögliche Fehler von KI. Zusätzlich wurde der Wunsch nach schulischer Erklärung des Umgangs mit KI berücksichtigt. Die einzelnen Indikatoren wurden ausgewertet und anschließend gemeinsam auf Unterschiede nach Jahrgang, Schulform, Geschlecht, Geburtsland und Erstsprache geprüft.

Die Ergebnisse zeigen, dass Unterstützungsbedarf nicht gleichmäßig über alle Schülerinnen und Schüler verteilt ist. Besonders deutlich wird dies bei der Schulform: Schülerinnen und Schüler der Oberschule weisen im zusammenfassenden Unterstützungsindex häufiger einen erhöhten Bedarf auf. Schüler:innen der Oberschule sind in dieser Auswertung fast doppelt so häufig in der Gruppe mit hohem Unterstützungsbedarf vertreten wie vergleichbare Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums.

Gleichzeitig zeigen die Analysen, dass zwischen allgemeinem digitalem Unterstützungsbedarf und KI-bezogenem Unterstützungsbedarf unterschieden werden sollte. Beim allgemeinen digitalen Unterstützungsbedarf, der unter anderem hohe Nutzungsdauer, medienbezogene Müdigkeit und den Umgang mit Fake News berücksichtigt, fallen vor allem die Schulform, einzelne Jahrgänge und teilweise die Erstsprache ins Gewicht. Die jüngeren Jahrgänge 5 bis 8 weisen hier geringere Werte auf, was darauf hindeutet, dass Belastungen durch intensive Mediennutzung eher mit zunehmendem Alter und wachsender digitaler Selbstständigkeit an Bedeutung gewinnen.

Beim KI-bezogenen Unterstützungsbedarf zeigt sich dagegen ein anderes Muster. Hier fällt insbesondere Jahrgang 5 durch einen höheren Bedarf auf. Zudem weisen Schülerinnen einen höheren KI-Unterstützungsbedarf auf als männliche Schüler. Dies passt zu dem Befund, dass männliche Schüler sich deutlich sicherer im Umgang mit KI fühlen. Die geringere subjektive Sicherheit von Schülerinnen sollte jedoch nicht als geringere tatsächliche Kompetenz verstanden werden, sondern als Hinweis auf einen möglichen Bedarf an gezielter Ermutigung, Orientierung und sicherheitsstiftenden Lerngelegenheiten.

Geburtsland und Erstsprache spielen in den meisten Modellen keine durchgehend starke Rolle. Einzelne Effekte treten zwar auf, insbesondere beim digitalen Unterstützungsbedarf und bei hoher Nutzungsdauer, sie bilden aber kein so konsistentes Muster wie Schulform, Jahrgang und Geschlecht.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse: Unterstützungsbedarf besteht nicht nur bei einer einzelnen klar abgrenzbaren Gruppe. Vielmehr unterscheiden sich die Bedarfe nach Themenfeldern. Für allgemeine digitale Mediennutzung und damit verbundene Belastungen sind vor allem Schülerinnen und Schüler der Oberschule sowie ältere Jahrgänge stärker in den Blick zu nehmen. Für KI-Kompetenz sollten insbesondere jüngere Schülerinnen und Schüler sowie Schülerinnen gezielt unterstützt werden. Daraus folgt, dass Medienbildung und KI-Bildung nicht pauschal gleich gestaltet werden sollten. Sinnvoll ist eine differenzierte Förderung, die sowohl altersbezogene Entwicklungsstände als auch schulformspezifische Ausgangslagen und geschlechtsspezifische Unterschiede im subjektiven Sicherheitsgefühl berücksichtigt.

8 Fazit

Der MediaCheck Bad Essen zeigt, dass digitale Medien und Künstliche Intelligenz längst feste Bestandteile der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern sind. Mit 1 448 vollständig teilnehmenden Schülerinnen und Schülern aus der Oberschule Bad Essen und dem Gymnasium Bad Essen liegt eine breite empirische Grundlage vor, die differenzierte Einblicke in Geräteausstattung, Mediennutzung, schulische Regeln, familiäre Medienerziehung, digitales Lernen und den Umgang mit KI ermöglicht. Mit der Studie werden die eigenen Antworten, Einschätzungen und Wünsche der Schüler:innen sichtbar. Aufgrund der Breite der Befragung und der Einbindung zweier unterschiedlicher weiterführender Schulen erheben die Ergebnisse zugleich den Anspruch, über die konkreten Einzugsgebiete der beteiligten Schulen hinaus auch für weiterführende Schulen in ländlich geprägten Räumen relevant zu sein.

Ein zentrales Ergebnis ist die hohe Verbreitung digitaler Endgeräte. Das eigene Smartphone ist bereits in den unteren Jahrgängen weit verbreitet und ab Jahrgang 8 nahezu selbstverständlich. Gleichzeitig zeigen sich deutliche Unterschiede beim Zeitpunkt des ersten Smartphones, bei der Verfügbarkeit von Tablets und Laptops sowie bei der täglichen Nutzungsdauer. Digitale Teilhabe ist damit grundsätzlich vorhanden, aber nicht für alle Schüler:innen gleich ausgestaltet. Besonders zwischen den beiden Schulen, zwischen Jahrgängen sowie teilweise nach Geburtsland und Erstsprache zeigen sich relevante Unterschiede.

Die Ergebnisse machen zugleich deutlich, dass digitale Medien nicht pauschal als Risiko oder als Chance bewertet werden können. Schülerinnen und Schüler nutzen digitale Geräte zur Kommunikation, für Social Media, Gaming und Streaming, aber auch für Schulaufgaben, kreative Tätigkeiten und zunehmend für KI-gestütztes Lernen. Entscheidend ist daher nicht allein, ob digitale Medien genutzt werden, sondern wie, wie lange, mit welchem Ziel und unter welchen Regeln. Die Befunde zur Müdigkeit im Schulalltag zeigen, dass digitale Medien für einen relevanten Teil der Schülerinnen und Schüler mit Belastungserfahrungen verbunden sind. Besonders deutlich wird dies bei hoher Nutzungsdauer und in bestimmten Jahrgängen.

Eine wichtige Rolle spielen familiäre Medienregeln. Die Analysen zeigen, dass klare und eingehaltene Regeln mit geringerer intensiver Mediennutzung und geringerer medienbezogener Müdigkeit zusammenhängen. Dieser Befund ist für Eltern besonders bedeutsam. Er spricht nicht für pauschale Verbote, wohl aber für Orientierung, Verlässlichkeit und konsequente Begleitung. Medienerziehung endet nicht mit dem Übergang auf die weiterführende Schule, sondern bleibt auch in höheren Jahrgängen relevant. Zugleich nimmt die Häufigkeit klarer Regeln mit dem Alter ab, obwohl gerade ältere Schülerinnen und Schüler digitale Medien besonders intensiv nutzen.

Auch für die Schule ergeben sich klare Hinweise. Schulische Smartphone-Regeln sind vielen Schülerinnen und Schülern bekannt, jedoch nicht in allen Jahrgängen gleichermaßen. Wo Regeln weniger klar sind, wird häufiger eine freiere Nutzung gewünscht. Damit wird deutlich: Regeln müssen nicht nur existieren, sondern regelmäßig erklärt, begründet und transparent kommuniziert werden. Akzeptanz entsteht vor allem dort, wo Schülerinnen und Schüler die Regelungen kennen und nachvollziehen können. Eine tragfähige schulische Medienordnung sollte deshalb nicht nur regulieren, sondern pädagogisch eingebettet sein.

Beim digitalen Lernen formulieren die Schülerinnen und Schüler konkrete Erwartungen. Besonders häufig werden bessere Technik beziehungsweise besseres WLAN, mehr kreative digitale Arbeitsmöglichkeiten und mehr digitale Aufgaben oder Lernplattformen genannt. Digitalisierung wird von den Schülerinnen

und Schülern somit nicht als Selbstzweck verstanden. Gewünscht wird eine verlässliche, funktionierende und lernförderliche Nutzung digitaler Möglichkeiten. Auffällig ist zudem, dass gerade in den höheren Jahrgängen mit stärkerer digitaler Ausstattung der Wunsch nach Schulungen für Lehrkräfte zunimmt. Dies unterstreicht, dass technische Ausstattung allein nicht genügt; sie muss durch pädagogische Konzepte und professionelle Nutzung begleitet werden.

Ein besonders zukunftsrelevanter Befund betrifft die Künstliche Intelligenz. Schon in den unteren Jahrgängen haben viele Schüler:innen erste Erfahrungen mit KI-Anwendungen gesammelt; ab Jahrgang 8 ist die Nutzung nahezu selbstverständlich. KI wird vor allem für Erklärungen, Hausaufgaben und Lernen genutzt. Damit ist KI bereits Teil schulischer Lernprozesse, unabhängig davon, ob sie im Unterricht systematisch behandelt wird. Viele Schülerinnen und Schüler sehen Vorteile in schneller Informationsverfügbarkeit, Erklärungen schwieriger Themen und Zeitersparnis. Gleichzeitig ist ihnen mehrheitlich bewusst, dass KI falsche Informationen liefern kann.

Gerade hier zeigt sich ein zentraler pädagogischer Auftrag. Die Ergebnisse zeigen, dass subjektive Sicherheit im Umgang mit KI nicht automatisch mit kritischer Reflexionsfähigkeit gleichzusetzen ist. Auch allgemeine Medienkompetenz im Umgang mit Fake News, Werbung und beeinflussenden Inhalten überträgt sich nicht ohne Weiteres auf KI-Kompetenz. Der Umgang mit KI sollte daher als eigenständiger Bestandteil digitaler Bildung verstanden werden. Schüler:innen benötigen Lerngelegenheiten, in denen sie KI nicht nur anwenden, sondern Ergebnisse prüfen, Grenzen erkennen, Quellen einordnen und verantwortliche Nutzung einüben.

Die vertiefenden Analysen zeigen darüber hinaus, dass Unterstützungsbedarf nicht gleichmäßig verteilt ist. Für allgemeine digitale Mediennutzung und damit verbundene Belastungen sind insbesondere Schüler:innen der Oberschule sowie ältere Jahrgänge stärker in den Blick zu nehmen. Beim KI-bezogenen Unterstützungsbedarf zeigen sich dagegen vor allem jüngere Schüler:innen sowie Schülerinnen als relevante Gruppen. Dabei darf eine geringere subjektive Sicherheit nicht vorschnell als geringere tatsächliche Kompetenz interpretiert werden. Sie verweist vielmehr auf den Bedarf nach Ermutigung, Orientierung und verlässlichen Lernangeboten.

Insgesamt liefert der MediaCheck Bad Essen keine einfache Botschaft im Sinne von „mehr“ oder „weniger“ Digitalisierung. Die Ergebnisse sprechen vielmehr für eine differenzierte digitale Bildungs- und Erziehungskultur. Digitale Medien gehören selbstverständlich zum Alltag der Schülerinnen und Schüler und werden von ihnen zunehmend als wichtig für Lernen, Beruf und Zukunft angesehen. Gleichzeitig entstehen Belastungen, Unsicherheiten und Regelungsbedarfe. Daraus folgt: Gute Medienbildung braucht technische Ausstattung, klare Regeln, pädagogische Konzepte, elterliche Begleitung und eine gezielte Förderung von Reflexionskompetenz.

Der MediaCheck Bad Essen kann als belastbare Grundlage für den weiteren Dialog zwischen Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften, Schulleitungen, Schulträgern und politischen Entscheidungsträgern dienen. Er zeigt, wo bereits gute Voraussetzungen bestehen, wo Unterstützungsbedarf sichtbar wird und welche Themen künftig stärker bearbeitet werden sollten. Die zentrale Schlussfolgerung lautet: Digitale Medien und KI sollten weder unkritisch freigegeben noch pauschal begrenzt werden. Entscheidend ist, Kinder und Jugendliche in einer digitalen Welt so zu begleiten, dass sie Medien kompetent, reflektiert, verantwortungsvoll und selbstbestimmt nutzen können.

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|----|---|----|
| 1 | Interpretation der bipolaren Ratingskala | 5 |
| 2 | Anteil Schüler:innen je nach Jahrgang (Gymnasium) | 6 |
| 3 | Anteil Geschlecht je nach Jahrgang (Gymnasium) | 7 |
| 4 | Anteil Geburtsland je nach Jahrgang (Gymnasium) | 7 |
| 5 | Anteil Erstsprache je nach Jahrgang (Gymnasium) | 8 |
| 6 | Anteil Schüler:innen je nach Jahrgang (Oberschule) | 9 |
| 7 | Anteil Geschlecht je nach Jahrgang (Oberschule) | 10 |
| 8 | Anteil Geburtsland je nach Jahrgang (Oberschule) | 10 |
| 9 | Anteil Erstsprache je nach Jahrgang (Oberschule) | 11 |
| 10 | Zusammensetzung der Schülerschaft an OBS und GBE | 12 |
| 11 | Anteil eigenes Smartphone je nach Jahrgang (OBS & GBE) | 13 |
| 12 | Anteil erstes eigenes Smartphone je nach Alter (OBS & GBE) | 14 |
| 13 | Anteil eigenes Tablet (Oberschule) | 15 |
| 14 | Anteil eigenes Tablet (Gymnasium, Jahrgänge 5 bis 8) | 16 |
| 15 | Anteil eigener Laptop (Oberschule) | 17 |
| 16 | Anteil eigener Laptop (Gymnasium) | 17 |
| 17 | Wie oft wird das eigene Smartphone in der Schule mitgeführt? | 19 |
| 18 | Sind die Regeln zur Smartphonennutzung in der Schule bekannt? (Oberschule) | 20 |
| 19 | Sind die Regeln zur Smartphonennutzung in der Schule bekannt? (Gymnasium) | 21 |
| 20 | Welche Regeln werden für welchen Jahrgang gewünscht? (Oberschule) | 22 |
| 21 | Welche Regeln werden für welchen Jahrgang gewünscht? (Gymnasium) | 22 |
| 22 | Warst du an einem Schultag schon einmal müde, weil du digitale Medien genutzt hast? (Oberschule) | 24 |
| 23 | Warst du an einem Schultag schon einmal müde, weil du digitale Medien genutzt hast? (Gymnasium) | 25 |
| 24 | Wunsch nach mehr Schulungen für Lehrkräfte (Gymnasium) | 27 |
| 25 | Wie oft wird das eigene Smartphone im außerschulischen Alltag mitgeführt? (OBS & GBE) | 28 |
| 26 | Wie viele Stunden außerhalb der Schule nutzt du an einem typischen Wochentag digitale Medien? (Oberschule) | 29 |
| 27 | Wie viele Stunden außerhalb der Schule nutzt du an einem typischen Wochentag digitale Medien? (Gymnasium) | 30 |
| 28 | Gibt es zu Hause Regeln zur Nutzung von digitalen Geräten? (Oberschule) | 31 |
| 29 | Gibt es zu Hause Regeln zur Nutzung von digitalen Geräten? (Gymnasium) | 32 |
| 30 | Nutzt du digitale Geräte für Social Media? (OBS & GBE) | 33 |
| 31 | Hast du schon einmal eine Anwendung mit KI genutzt? (OBS & GBE) | 34 |
| 32 | Nutzt du KI häufig für Erklärungen? (Oberschule) | 35 |
| 33 | Nutzt du KI häufig für Erklärungen? (Gymnasium) | 36 |
| 34 | Nutzt du KI häufig für Hausaufgaben? (OBS & GBE) | 36 |
| 35 | Nutzt du KI häufig für Übersetzungen? (OBS & GBE) | 37 |
| 36 | Nutzt du KI häufig für das Verfassen von Texten? (Oberschule) | 38 |
| 37 | Nutzt du KI häufig für das Verfassen von Texten? (Gymnasium) | 38 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|---|---|----|
| 1 | Wünsche für das digitale Lernen | 26 |
|---|---|----|

Literatur

- Agresti, A. (2010): Analysis of Ordinal Categorical Data. Wiley, Hoboken, NJ, 2nd edition
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Lawrence Erlbaum Associates, 2nd edition
- Handl, A., Kuhlenkasper, T. (2017): Multivariate Analysemethoden – Theorie und Praxis mit R. Springer, Heidelberg, 3rd edition
- Handl, A., Kuhlenkasper, T. (2018): Einführung in die Statistik – Theorie und Praxis mit R. Springer, Heidelberg
- Kuhlenkasper, T., Handl, A. (2019): Einführung in die statistische Auswertung von Experimenten – Theorie und Praxis mit R. Springer, Heidelberg
- Möhring, W., Schlütz, D. (2019): Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft – Eine praxisorientierte Einführung. Springer VS, 3rd edition
- Wooldridge, J. M. (2019): Introductory Econometrics: A Modern Approach. Cengage Learning, Boston, MA, 7th edition