



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Medienkompetenzförderung an österreichischen
Schulen (Sekundarstufe I)

Verfasserin

Mag. Marleen Linke

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Mag. Dr. Christine W. Wijnen

DANKSAGUNG

Ein großes Dankeschön geht an meine Familie, die immer an mich glaubt und mir dadurch Halt gibt.

Meinem Freund Michael Kunz bin ich für Vieles sehr dankbar, besonders für die seelische Unterstützung im letzten Jahr.

Mag. Dr. Christine W. Wijnen möchte ich dafür danken, dass Sie mich als Diplomandin aufgenommen hat und eine relativ unkomplizierte Betreuung ermöglichte.

Eine wichtige Rolle spielten während der Erstellung der Diplomarbeit meine Bibliotheksgenossinnen Karin Harre, Michaela Öhlinger und Iris Gamsjäger. Auch euch möchte ich recht herzlich für euren Beitrag zur Aufrechterhaltung meiner Motivation danken.

Aber auch meinen Freundinnen und Freunden in Oberösterreich und in Wien, die mich von der Arbeit abgelenkt und mir meine Freizeit versüßt haben, gilt ein herzliches Dankeschön.

Inhalt

Einleitung	5
1. Methode und Aufbau	7
2. Begriffsdefinitionen	9
2.1 Mediendidaktik	9
2.2 Medienerziehung.....	11
3. Medienforschung	13
3.1 Medienbesitz Heranwachsender.....	15
3.2 Bedeutung von Medien im Alltag und das aktuelle Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen	18
3.2.1 Stellenwert der Medien	18
3.2.2 Nutzungshäufigkeit allgemein	20
3.2.3 Computer und Internet	24
3.2.4 Printmedien.....	34
3.2.5 Radio.....	35
3.2.6 Fernsehen.....	36
3.2.7 Elektronische Spiele.....	37
3.2.8 Handy.....	38
3.3 Mediennutzung der Eltern und der Einfluss auf ihre Kinder.....	40
3.4 Risiken von Medien	42
3.4.1 Cybermobbing.....	42
3.4.2 Bilder mit sexuellem oder pornographischem Inhalt.....	43
3.4.3 Gefahren mit dem Handy	43
3.4.4 Elektronische Spiele und Jugendschutz.....	44
3.4.5 Internet.....	44

3.5 Mediensozialisation	50
3.5.1 Finanzielle Lebensbedingungen	51
3.5.2 Bildungsstand	55
4. Medienkompetenzförderung.....	59
4.1 Aktuelle Diskurse zur Medienkompetenz/ Medienbildung	59
4.2 Entwicklungsgeschichte der Konzepte in der Medienpädagogik	62
4.3 Aktuelle Diskurse zur Medienkompetenzförderung	66
4.3.1 Dieter Baacke und Werner Sacher et al.....	66
4.3.2 Gerhard Tulodziecki und Bardo Herzig	70
4.3.3 Bernward Hoffmann	71
4.3.4 Bernd Schorb et al.	72
4.3.5 Medienpädagogisches Manifest in Deutschland	75
4.3.6 Konzept zur Medienkompetenzförderung	75
5. Methodische Umsetzung des Konzepts der Medienkompetenzförderung.....	79
5.1 Unterrichtsformen.....	79
5.2 Rolle der Lehrkraft.....	82
5.3 Organisation des Medienbildungskonzepts.....	84
6. Analyse des Medienerlasses und des Lehrplans.....	89
Resümee.....	103
Literaturverzeichnis.....	107
Anhang.....	115

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundausstattung von technischen Geräten zur Mediennutzung im Haushalt von Jugendlichen (eigene Darstellung)	16
Abbildung 2: Gerätebesitz der Jugendlichen (eigene Darstellung)	18
Abbildung 3: Bedeutsamste Mediennutzung der Jugendlichen in Deutschland (eigene Darstellung)	20
Abbildung 4: Unverzichtbarste Medien in Oberösterreich (eigene Darstellung)	20
Abbildung 5: Regelmäßige Nutzung von Medien in der Jugend-Medien-Studie (eigene Darstellung).....	22
Abbildung 6: Regelmäßige Nutzung von Medien in der JIM-Studie (eigene Darstellung).....	22
Abbildung 7: Regelmäßige Nutzung von Medien in der Kinder und Medien-Studie (eigene Darstellung).....	23
Abbildung 8: Nutzungsorte für das Internet (eigene Darstellung)	26
Abbildung 9: Education Group als wichtigster Absender (Quelle: BiMeZ 2011, Charts: Pädagogen; Chart 28	105

Einleitung

Nachdem ein Schulmädchen Nacktfotos von sich auf Facebook stellte, wurde diese in der Schule gemobbt. Ihre zwölfjährige Freundin wollte ihr helfen und schickte zur Ablenkung einem Schulfreund zur alleinigen Ansicht Nacktfotos von sich selbst, die die Grenze des Erlaubten überschritten.

„Dieser nutzte ihr Vertrauen (...) aus und leitete es Freunden weiter. Und diese stellten die Fotos dann prompt auf Facebook. Das Mädchen steht seitdem unter Schock und geht nicht mehr zur Schule. Am Donnerstag saß es weinend mit seinen Eltern und dem Burschen bei der Polizei. Auch der 14-Jährige weinte bei der Befragung. Die Jugendlichen hatten die Tragweite ihres Handelns nicht abschätzen können.“

(Kleine Zeitung, 26.04.2012: Schulfreund stellte Nacktfotos ins Netz)¹

Nicht nur solche Schlagzeilen weisen auf die dringende Notwendigkeit von Medienkompetenz in der heutigen Zeit bei Kindern und Jugendlichen hin.

Im Wandel der Zeit verändert sich die Medienlandschaft drastisch und nimmt immer mehr Platz in der Lebenswelt der Gesellschaft ein. Schon in den 1990-er Jahren stellte einer der bekanntesten Medienwissenschaftler aus Deutschland, Dieter Baacke, fest:

"Lebenswelten sind Medienwelten"

„Dahinter steckt die Tatsache, dass unser Alltag letztendlich von Medien beziehungsweise computergestützten Apparaten bestimmt ist. Verabredungen treffen wir per Handy, das Geld holen wir am Automaten und zur Entspannung dient uns das abendliche Fernsehprogramm. Für Kinder und Jugendliche gehören Medien, die für Erwachsene zunächst neu sind oder waren, wie beispielsweise Handy oder Computer, von Geburt an zu ihrer Lebenswelt².“

Es erscheint hierbei schier unmöglich, außerhalb der Medien zu leben. Die

„Gesellschaft definiert sich stärker denn je über die in ihr erzeugte und in ihr zirkulierende Kommunikation. Nicht zu kommunizieren oder von Kommunikation ausgeschlossen zu sein, das meint auch nicht angemessen kommunizieren zu können, gilt damit nahezu als pathologisches Phänomen, als Devianz“ (Paus-Hasebrink 2009, S. 5f).

¹ vgl. <http://www.kleinezeitung.at/kaernten/3004969/schulfreund-stellte-nacktfotos-ins-netz.story> [online am 26.4.2012]

² Bounin, Ingrid: Medienwelten sind Lebenswelten. <http://www.mediaculture-online.de/Medienwelten-sind-Lebenswelten.1491.0.html> [online am 21.07.2011]

Deshalb ist es zum Auftrag geworden die kommunikative Kompetenz zu fördern.

Baacke führte dazu den medienpolitischen und medienpädagogischen Begriff Medienkompetenz ein. Darunter wird die

„Fähigkeit zur Kommunikation, zum kompetenten Umgang mit der Flut an Informationen verstanden (...), aber auch die Fähigkeit sich in ‚virtuellen Welten‘ selbstverständlich zu bewegen ohne die Realität aus dem Auge zu verlieren“ (Paus-Hasebrink 2009, S. 5).

Während Eltern und Erwachsene früher vorbildlich und kompetent mit dem Medienangebot umgehen konnten, fühlen sie sich mittlerweile von Videogames und Onlineangeboten überfordert. Es zeigt sich eine Tendenz, dass Heranwachsende über bessere technische Fertigkeiten verfügen, auf inhaltlicher und moralisch-ethischer Ebene jedoch Hilfestellungen brauchen. Diese Hilfestellung können Erwachsene aber mangels technischer Fertigkeiten nicht immer leisten. Da aus diesem Grund nicht alle Heranwachsenden die gleichen Hilfestellungen in ihrem Elternhaus erhalten, ist es umso wichtiger, in der Schule Medienkompetenzförderung zu betreiben. Es stellt sich die Frage, inwieweit diese Forderung erfüllt wird und werden kann?

Daraus ergeben sich die Forschungsfragen und somit der Grundstock der Arbeit wie folgt:

- **Wie wird Medienkompetenzförderung in Österreich umgesetzt und entspricht sie dem aktuellen Forschungsstand?**
- Welche Trends zeigen sich in der Mediennutzung, im Medienbesitz und in der Mediensozialisation Heranwachsender?
- Wie ist die derzeitige Situation der Medienkompetenzförderung in Österreich?
- Welche Möglichkeiten gibt es für die Umsetzung von Medienkompetenzförderung?

1. Methode und Aufbau

Die Methode der vorliegenden Diplomarbeit ist ein *Literature Review*: Dazu wird nach gewählten Kriterien eine Übersicht zum Literaturbestand eines bestimmten Themas gegeben. Im Falle der vorliegenden Arbeit beschränkt sich die Auswahl auf internationale Studien, Bücher, Artikel und Internetseiten aus dem deutschsprachigen Raum. Es wurde auf die wissenschaftliche Qualität sowie die Aktualität der Literatur Wert gelegt. Ein besonderes Augenmerk galt bedeutsamen und viel zitierten Wissenschaftlern und auch bei der Wahl der Studien wurde darauf geachtet, welche am häufigsten in Publikationen Erwähnung fanden.

Kapitel 3 gibt einen Forschungsüberblick zu den Bereichen Mediennutzung, Medienbesitz und Mediensozialisation. Vorrangig wurden dazu Studien, Artikel und Bücher mit Fokus auf Heranwachsende im Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren (Sekundarstufe I) aus Österreich herangezogen, aber auch namhafte Untersuchungen aus Deutschland und der Schweiz wurden berücksichtigt.

Der Begriff Medienkompetenz wird in einer hohen Zahl an Literatur sehr vielfältig dargestellt. Dabei spielt es vor allem eine Rolle, von welchem Fachgebiet der Begriff definiert und wie er in der jeweiligen Fachrichtung verwendet wird. Durch die Uneinigkeit gegenüber den begrifflichen Erörterungen von Medienkompetenz ist es dementsprechend schwierig, die bedeutsame Förderung von Medienkompetenz konzeptuell festzulegen. Dies wäre jedoch als Anhaltspunkt für eine Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen relevant.

Deshalb wird in Kapitel 4 versucht, den Begriff Medienkompetenz im pädagogischen Kontext aus deutschsprachiger Literatur herauszufiltern und einen Konsens innerhalb vorhandener pädagogischer Thesen zu schaffen.

Da auch Konzepte der Medienkompetenzförderung in ihren Dimensionen voneinander abweichen, werden in dieser Arbeit die Gemeinsamkeiten aller recherchierten Konzepte zusammenfasst.

In Kapitel 5 werden anhand von aktuellen Diskursen aus der deutschsprachigen Forschung Überlegungen zur Umsetzung eines Medienbildungskonzepts in der Schule vorgestellt.

Um schlussendlich feststellen zu können, inwieweit Medienkompetenzförderung an Österreichs Schulen mit Schwerpunkt auf die Sekundarstufe I bereits verankert ist, wird in Kapitel 6 eine Analyse des österreichischen Lehrplans und Medienerlasses mit Hilfe des aktuellen Forschungsstandes hinsichtlich aller oben erwähnten Felder durchgeführt. Zur Durchführung der Analyse werden Inhalte zu folgenden Fragestellungen gesucht:

- Wird der Begriff „Medienkompetenz“ erklärt und/ oder verwendet?
- Inwieweit wird die Relevanz des aktuellen Medienforschungsstandes hervorgehoben?
- Inwieweit finden Aspekte der Mediensozialisation Erwähnung?
- Welche Dimensionen des Konzepts der Medienkompetenzförderung sind enthalten und wie werden diese beschrieben?
- Was wird gefordert?

Als Ziel der Arbeit gilt es schließlich herauszufinden, wie die Situation der Medienkompetenzförderung an Österreichs Schulen derzeit ist und in welchen Bereichen noch Handlungsbedarf besteht.

2. Begriffsdefinitionen

„Im Zuge der Entwicklung der Pädagogik konnten aus den bereits emanzipierten pädagogischen Disziplinen neue Disziplinen heraustreten“, wie dies z.B. bei der Medienpädagogik der Fall ist, aus der sich viele neue Teildisziplinen entwickelten (Müller 2006, S. 27). Aus den medienpädagogischen Forschungen ergaben sich Fragen zum sinnvollen Umgang mit Medien (Traun 2009, S. 15) und mediendidaktische Fragenstellungen und Sachverhalte, wodurch Medienerziehung und Mediendidaktik zur Aufgabe der Medienpädagogik wurde (Müller 2006, S. 27).

Im ersten Kapitel werden jene beiden Gegenstandsbereiche bzw. Teildisziplinen der Medienpädagogik kurz erklärt, um in Anschluss auf den damit zusammenhängenden und für die Diplomarbeit relevanten Begriff der Medienkompetenzförderung zu verweisen.

2.1 Mediendidaktik

Didaktik bedeutet bekanntlich die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Somit definiert Bernhard Haimerl (1994) Mediendidaktik *„als Wissenschaft vom Lehren und Lernen unter Zuhilfenahme (audio-visueller) Medien“*.

Mehrere Male wird die Aufgabe der Mediendidaktik in der Literatur mit der Bemühung um das Erreichen von pädagogischen Zielen und Zwecken durch den Einsatz von (nicht-personalen) Medien festgelegt (Sobiech 1997; Pöttinger 1997; Hoffmann 2003). Dieter Baacke (1997 In: Lasser 2010, S. 6) beschreibt in diesem Zusammenhang Unterrichtsmedien als *„reale Gegenstände, die eingesetzt werden, um pädagogisch reflektierte Ziele erreichen zu können“*. Auch im Medienerlass (BMUKK 2012, S. 3) gelten Medien als *„Hilfsmittel zur Erreichung gegenstandsspezifischer Ziele“*. Im Feld Mediendidaktik passiert Erziehung also *durch* Medien (Hervorhebung J.G.).

Laut Joachim Traun (2009, S. 15) beschäftigt sich Mediendidaktik damit, *„wie Medien generell den Lehr- und Lernprozess unterstützen können“*. Christian Müller (2006, S. 29) schreibt genauer dass sich Mediendidaktik *„als Teildisziplin mit den*

Verwendungsmöglichkeiten von Medien zur Initiierung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen“ auseinandersetzt.

Obwohl hier Medien als Lernhilfsmittel beschrieben werden, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Einsatz von Medien für den Lehr- Lernprozess auch Probleme mit sich bringen kann. Deshalb muss der Frage nachgegangen werden, *„wie Medien didaktisch strukturiert, inhaltlich gegliedert und technisch beschaffen sein müssen, damit sie zur Individualisierung von Lernprozessen beitragen können“* (Müller 2006, S. 29f).

Deshalb sieht Haimerl (1994, S. 131) eine weitere Aufgabe der Mediendidaktik in der Auseinandersetzung

„mit der Frage nach möglichen Strukturen, Funktionen, adäquaten Nutzungsmöglichkeiten und Wirkungen von verschiedenen Medien in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen“

und in Lehr- und Lernprozessen (BMUKK 2012, S. 3).

Zudem sieht der Medienerlass (BMUKK 2012, S. 5) vor, dass audio-visuelle Medien *„in Abstimmung mit der Bildungs- und Lehraufgabe, dem Lehrstoff und den didaktischen Grundsätzen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes“* eingesetzt werden sollen.

Ida Pöttinger (1997, S. 54) erwähnt, dass Medien nicht nur als Lehrunterstützung für den Pädagogen dienen, sondern auch der Schüler aktiv Medien nutzen und erstellen soll. Ein Auftrag der Mediendidaktik besteht deshalb auch darin, Heranwachsende

„zu schulen, wie diese Medien und Medienangebote als Lerninstrumente und Bausteine zur Konstruktion, Be- und Verarbeitung, Speicherung und Verbreitung von Wissen nutzen können“.

Wenn als Lerninstrumente verwendete Medien tatsächlich Lehr- und Lernziele realisieren sollen,

„müssen Medien die Erarbeitung des Themas unterstützen, dem Vorwissen und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen und in den vorhergesehenen methodischen Kontext passen“ (Lasser 2010, S. 6).

Um eine effektive Mediennutzung zu garantieren, sollte Medieneinsatz im Zuge der Mediendidaktik Vor- und Nacharbeit leisten. Dafür müssen einerseits auf Seiten des Lehrenden entsprechende Qualifikationen vorhanden sein, des Weiteren müssen medientechnische Geräte (Hardware) und entsprechende Medien (Software) zur Verfügung stehen. Schlussendlich gilt es

Rezeptionsgewohnheiten, Medienerfahrungen und Interessen der Schüler zu berücksichtigen (Hoffmann 2003, S. 346f).

2.2 Medienerziehung

In der Medienerziehung sind Medien selbst Gegenstand von Lern- und Erziehungsprozessen (Kirsch 1984, S. 18; Müller 2006, S. 28) und Thema des Unterrichts. Vor allem dann, wenn *„Medien als Mittel der Information, Unterhaltung, Bildung und Alltagsorganisation für die Sozialisation des Menschen Bedeutung erlangen“*. Im Feld Medienerziehung passiert also Erziehung *über* Medien (BMUKK 2012, S. 3; Hervorhebung J.G.)

Die Aufgabe der Medienerziehung liegt demzufolge in der Unterstützung der Bildungs- und Sozialisationsprozesse in der Medienwelt sowie bei der Auswahl, Einschätzung und Nutzung gesellschaftlich relevanter Medien (Pöttinger 1997, S. 54; Müller 2006, S. 30).

Als Hauptziel der Medienerziehung gilt laut Kron und Sofos (zit. nach Müller 2006, S. 30f) die Anleitung und Begleitung zu einem bewussten, reflektierten, kritischen, d.h. sozialerwünschten Umgang mit Medien.

Innerhalb der Medienerziehung müssen Bedingungen der Mediensozialisation so gestaltet werden,

„dass sowohl die Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden (psychisches System) als auch die Entwicklung der sozialen Gemeinschaft gefördert wird (soziales System)“ (Spanhel 2006, S. 188).

Als Medienerziehung bezeichnen wir auch die Unterstützung von Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsprozessen, die unmittelbar auf die Auseinandersetzung mit Medien, ihrer Nutzung und Gestaltung gerichtet sind. Sie ist zu unterscheiden von didaktischer Medienverwendung und –gestaltung, in welchen Medien nur Vehikel zum Erreichen medienunabhängiger Lern- und Erziehungsziele sind. Didaktische Medienverwendung liegt zum Beispiel vor, wenn ein Film eingesetzt wird, um die Organisation der Feuerwehr zu verdeutlichen. Um Medienerziehung handelt es sich z.B., wenn die filmischen Gestaltungsmittel, mit denen die Emotionen der Rezipienten angesprochen werden, der eigentliche Unterrichtsgegenstand sind (Sacher et al., 2003, S. 1).

Zusammengefasst geht es bei der Medienerziehung also darum, dass Heranwachsende den sinnvollen Umgang mit Medien innerhalb ihrer eigenen Lebenswelt lernen und um die Frage, wie dies in pädagogisch angemessener Form erreicht werden kann (Sobiech 1997, S. 12; Rank 2004, S. 52; Traun 2009, S. 15).

Es sei noch erwähnt, dass Medienerziehung von Medienpädagogen, Lehrern und Sozialpädagogen durchgeführt wird und sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Bildung erfolgt (Pöttinger 1997, S. 54)

3. Medienforschung

In Österreich stellt die „*Forschungs- bzw. Datenlage zu Medien, Kindermedien, Mediennutzung in der Familie, von Kindern usw.*“ ein großes Problem dar. Es existiert keine vergleichbare regelmäßige Forschung oder qualitative Erhebung, wie beispielsweise die JIM-Studie des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest zur Untersuchung des Medienumgangs von Jugendlichen in Deutschland (Blaschitz 2008, S. 153f). Zudem sind einige bestehende Studien nicht öffentlich zugänglich, weil sie im Zuge von Marktforschungen untersucht wurden - so auch die einzelnen Datensätze der ORF-Markt- und Medienforschung (folgende Seite).

Nachdem es in Österreich nur wenige Untersuchungen bzw. Daten im Feld der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen gibt, berücksichtigt die Arbeit für den folgenden Forschungsüberblick auch Studien aus Deutschland und der Schweiz. Aufgrund der zum Teil sehr unterschiedlichen Fragestellungen und Forschungsdesigns der verwendeten Studien sind direkte Vergleiche kaum möglich. Es können jedoch allgemeine Tendenzen in Bezug auf den Medienbesitz und die Mediennutzung ausgemacht werden.

Eine weitere Schwierigkeit stellt die Tatsache dar, dass die Zielgruppe -Zehn- bis Vierzehnjährige- der vorliegenden Diplomarbeit in den behandelten Studien zwar mit erhoben wurde, jedoch meist gemeinsam mit älteren und/oder jüngeren Heranwachsenden. Deshalb werden die Erkenntnisse aller Heranwachsenden, und je nach Möglichkeit, mit besonderer Berücksichtigung der Zehn- bis Vierzehnjährigen dargestellt.

Zunächst werden zur Übersicht die Forschungsziele der eingebundenen Studien kurz erklärt:

- Die empirische Studie im Auftrag der ARD/ ZDF-Medienkommission und des Kinderkanals erhob im Jahre 2003 in Deutschland anhand persönlich-mündlicher Interviews den Umfang und die Art der Mediennutzung von 2103 sechs- bis 13-jährigen Kindern (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 426).

- Zwischen Mai und Juli 2003 befragte der Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschafts-Forschungsdienst in Form von persönlichen Interviews 500 Eltern zu den Mediennutzungsgewohnheiten und -präferenzen von ihren sieben- bis 14-jährigen Kindern. In einem weiteren Teil wurde die Mediennutzung bei 352 Deutschschweizer Kindern zwischen sieben und 14 Jahren einerseits durch Interviews erfragt und zum anderen im Zeitraum von einer Woche elektronisch gemessen (Dähler, Weiss 2004).
- In der ORF Jugend- und Medienuntersuchung wurden aus verschiedenen Erhebungen des Landes im Jahre 2008 (Radiotest: ÖsterreicherInnen ab zehn Jahre; AGTT/GfK TELETEST: ab 12 Jahre; Austrian Internet Monitor (AIM): ab 14 Jahre; Media-Analyse: ab 14 Jahre) Daten zum Medienbesitz und zur Mediennutzung der Jugendlichen in Österreich präsentiert (ORF Markt- und Medienforschung 2008).
- Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest führt jährlich eine Studie (JIM-Studie) zum Umgang von Zwölf- bis 19-jährigen mit Medien und Information durch. Dazu werden ca. 1000 Jugendliche in Deutschland telefonisch befragt (mpfs 2010, S. 3). Im Laufe der Entstehung der vorliegenden Diplomarbeit wurden die Ergebnisse für das Jahr 2011 veröffentlicht, welche jedoch nicht mehr berücksichtigt werden konnten. Dies verdeutlicht die ständige und rasche Entwicklung in der Medienwelt.
- Durch die 2. Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie (JMS) wird ein Versuch unternommen, das Medienverhalten von 501 Jugendlichen im Alter von elf bis 18 Jahren mit Hilfe von Face-to-face-Interviews zu analysieren und die Daten mit den Erhebungsergebnissen der ersten Studie (2008) zu vergleichen (BiMeZ 2011³).
- Anhand der Studie DigiKids 2011 wird bei 63 SchülerInnen zwischen zehn und 14 Jahren (1. AHS, 2. und 4. KMS) ein digitaler Alltag an einem Schulvormittag simuliert, um vordergründig qualitative Daten über das Leben der Beteiligten im Web 2.0 zu ermitteln (DigiKids 2011, S. 2).

³http://www.BiMeZ.at/index.php?id=5993&light=%2F%2Findex2.php%3FmosConfig_absolute_path%3D
 [online am 15.11.2011] im weiteren Verlauf wurde als Quelle der Link der Präsentation „Charts Jugendliche“ herangezogen

- Die EU Kids Online Studie stellt eine empirische Untersuchung dar, die 2010 die Onlinenutzung von Heranwachsenden zwischen neun und 16 Jahren im EU-Raum (elf bis 16 Jahre in Österreich) erforscht. Im folgenden Kapitel werden die österreichischen Ergebnisse im Vergleich zu den europäischen eingebracht (EU Kids online 2011).

3.1 Medienbesitz Heranwachsender

Die Grundausstattung von technischen Geräten zur Mediennutzung erweiterte sich in den letzten Jahren stetig. Fernseher (zwei Drittel auch mit Flachbildschirm), Handy, Digitalkameras, Computer und Internetanschluss sind mittlerweile in beinahe jedem Haushalt vorhanden bzw. beträgt der jeweilige Prozentsatz der genannten elektronischen Medien in den analysierten Studien bereits über 90 Prozent (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 428; ORF Markt- und Medienforschung 2008, S. 2; mpfs 2010, S. 6; BiMeZ 2011, Chart 9).

MP3-Player sind in 72-92 Prozent der Haushalte vorzufinden, DVD-Player in 85-95 Prozent (ORF MM 2008, S. 2; mpfs 2010, S. 6; BiMeZ 2011, Chart 9), fest installierte Spielkonsolen in 68-75 Prozent und zumindest eine tragbare Spielkonsole in zwei Drittel der Haushalte. Die Möglichkeit zur Nutzung eines DVD-Rekorders haben ca. 50-77 Prozent der Haushalte und 24 Prozent können auf einen Festplattenrekorder zum zeitversetzten Fernsehen zurückgreifen. Pay-TV haben derzeit zwölf Prozent der beteiligten Haushalte abonniert.

Das Abo von Tageszeitungen nutzen 56-75 Prozent der Haushalte, während nur zwei Fünftel ein Zeitschriftenabo beanspruchen. Sogenannte Smartphones (Handys mit erweiterten Nutzungsfunktionen) sind in 23-32 Prozent der Haushalte vorzufinden (mpfs 2010, S. 6; BiMeZ 2011, Chart 9).

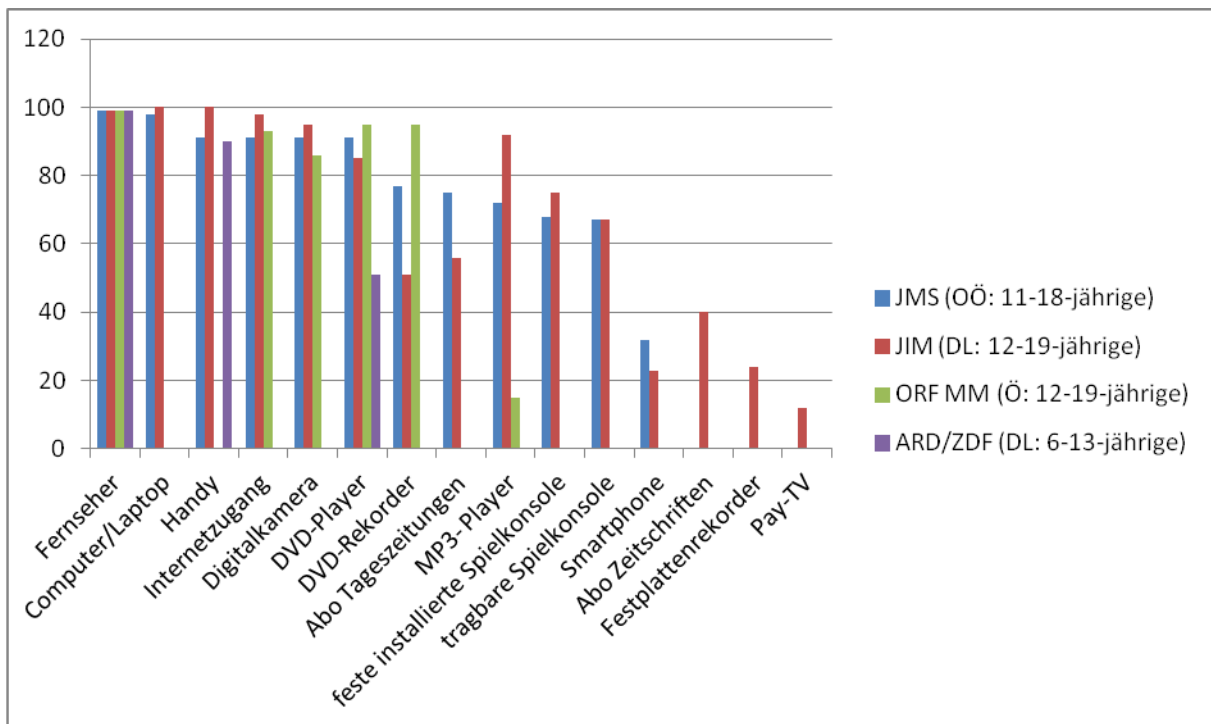


Abbildung 1: Grundausrüstung von technischen Geräten zur Mediennutzung im Haushalt von Jugendlichen (eigene Darstellung)

Einige Geräte gibt es in den Haushalten (unserer deutschen Nachbarn) auch in mehrfacher Ausführung. So existieren in einem durchschnittlichen Haushalt vier Handys, 2,7 Computer und 2,4 Fernseher (mpfs 2010, S. 6f).

Der Haushaltsausstattung entsprechend fällt auch der Gerätebesitz der Jugendlichen selbst aus. Bereits 96-98 Prozent können ein Handy ihr Eigen nennen (ORF MM 2008, S. 2; mpfs 2010, S. 7; BiMeZ 2011, Chart 12) und in der DigiKids-Studie besitzen sogar alle SchülerInnen ein eigenes. Das Durchschnittsalter, mit dem sie ihr erstes Handy erhielten, liegt beim achten Lebensjahr. Zwei Drittel durften dabei ihr Handy auch selbst aussuchen. Während bereits alle Handys internetfähig sind, ist jedes zweite davon ein Smartphone (DigiKids 2011, S. 4). Im Gegensatz dazu beträgt der Prozentsatz an SmartphonebesitzerInnen bei der Jugendmedienstudie 24 Prozent und in der JIM-Studie lediglich 14 Prozent (mpfs 2010, S. 7; BiMeZ 2011, Chart 12).

Immer mehr Jugendliche können ein Radio, einen Computer, eine Spielkonsole, Digitalkameras und einen Zugang zum Internet ihr Eigen nennen (BiMeZ 2011, S. 2).

84 Prozent der JIM-Studie Befragten besitzen einen MP3-Player. In der ORF Markt- und Medienforschung wurde für den Besitz eines MP3-Players der Zwölf- bis 19-jährigen ein Wert von 79 Prozent ausgemacht (ORF MM 2008, S. 2;

mpfs 2010, S. 7). 79 Prozent der Heranwachsenden haben auch einen eigenen Computer oder Laptop (mpfs 2010, S. 7). Bei den Jugendlichen der JMS besitzen 53 Prozent einen Computer (BiMeZ 2011, Chart 12), bei den Zwölf- bis 19-jährigen der ORF-Studie sind 43 Prozent Eigentümer eines Laptops (ORF MM 2008, S. 2) und bei den DigiKids können 40 Prozent der SchülerInnen einen Laptop ihr Eigen nennen (DigiKids 2011, S. 4).

Während 43 Prozent der oberösterreichischen Jugend zwischen elf und 18 Jahren über einen eigenen Fernseher verfügt (BiMeZ 2011, Chart 12), haben 58 Prozent der deutschen Jugendlichen 2010 einen solchen, ein Viertel davon einen Flachbildschirm (mpfs 2010, S. 7). Bereits 2003 haben 39 Prozent der Kinder von sechs bis 13 einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer stehen (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 428).

52 Prozent der JIM-Studie und lediglich 30 Prozent der oberösterreichischen Jugend haben einen eigenen Internetzugang (mpfs 2010, S. 7; BiMeZ 2011, Chart 12). Bis auf drei DigiKids-SchülerInnen, haben hier alle Zugang zum Internet (DigiKids 2011, S. 4).

44-51 Prozent der Jugendlichen besitzen eine Digitalkamera, ebenso 48-51 Prozent eine tragbare Spielkonsole und 46-50 Prozent eine feste Spielkonsole (mpfs 2010, S. 7; BiMeZ 2011, Chart 12). Nur drei von 63 Kindern aus der DigiKids-Studie besitzen keine Spielkonsole, der Großteil hat sogar mehrere (DigiKids 2011, S. 4).

32 Prozent der oberösterreichischen Jugendlichen können einen DVD-Player ihr Eigen nennen (BiMeZ 2011, Chart 12)- ähnlich dazu besitzen in Deutschland 35 Prozent einen solchen (mpfs 2010, S. 7).

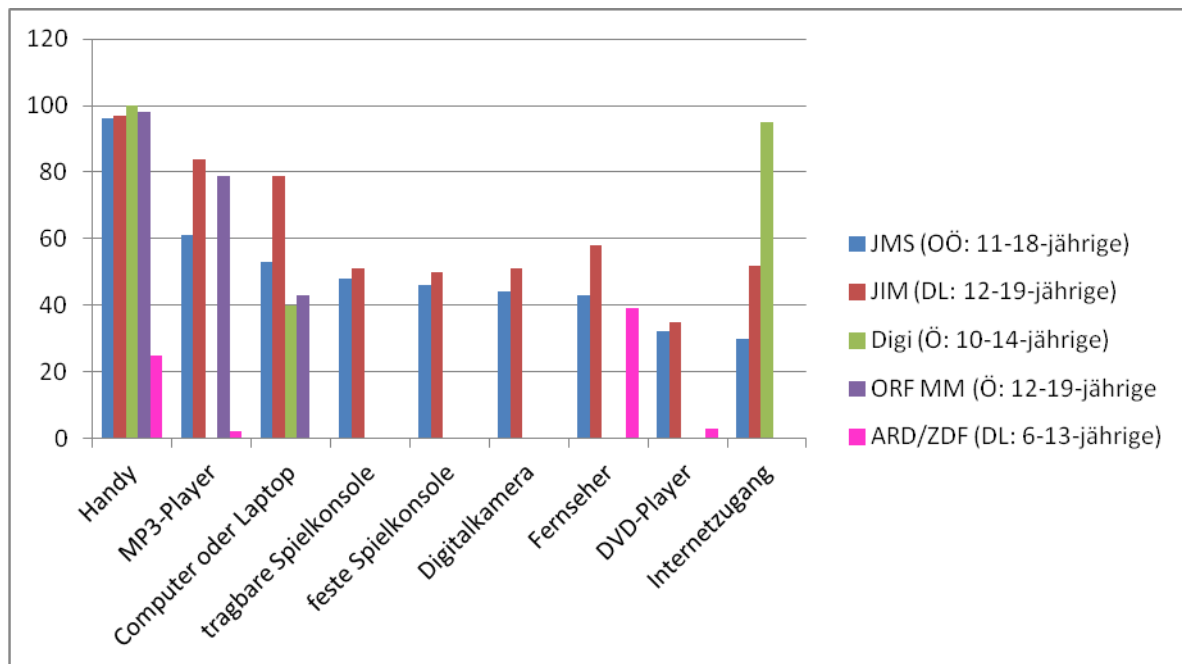


Abbildung 2: Gerätebesitz der Jugendlichen (eigene Darstellung)

Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist beim Medienbesitz gering. In Deutschland zeigt sich, dass im Allgemeinen mehr Mädchen eine Digitalkamera sowie einen MP3-Player besitzen. Bei den Oberösterreicherinnen gilt dieses spürbare mehr an Medien nur für Kassettenrekorder. Jungen liegen in beiden Nationen mit dem Besitz von Spielkonsolen, TV-Flachbildschirmen, Smartphones, DVD-Player, PCs und Laptops vorne (mpfs 2010, S. 8; BiMeZ 2011, Chart 12).

Im Zuge des Älterwerdens verbessert sich die Medienausstattung und gleichzeitig sinkt die Anzahl der Personen, die eine tragbare Spielkonsole besitzen. (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 428; mpfs 2010, S. 8).

3.2 Bedeutung von Medien im Alltag und das aktuelle Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen

3.2.1 Stellenwert der Medien

Wenn Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren nach ihren Freizeitbeschäftigungen gefragt werden, geben sie an, sich am liebsten mit FreundInnen zu treffen und fern zu sehen. Zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich in der Präferenzliste der Freizeitbeschäftigungen klare Unterschiede: so liegen die Werte beim Fernsehen, Beschäftigung mit dem Computer, Computer- und Konsolenspiele und

Sport bei den Jungen deutlich höher, im Gegensatz dazu spielen bei Mädchen die sozialen Kontakte und Bücher eine größere Rolle (BiMeZ 2011, S. 1).

In der Realität wird der Fernseher aber deutlich intensiver genutzt als der Freundeskontakt. So sehen 79 Prozent fast täglich fern und nur 36 Prozent treffen sich in diesem Zeitraum mit Freunden. Die Nutzung des Computers (51%) und das Zusammensein mit der Familie (48%) erleben seit 2008 einen Bedeutungszuwachs.

Den zentralen Bereich im Leben der Heranwachsenden bilden seit 2008 trotzdem Freunde und Freundschaften mit aktuellen 75 Prozent. Dahinter liegen das Musikhören (52%) und das Internet, wobei das Interesse am Internet seit 2008 etwas zurückgegangen ist (55-46%) (BiMeZ 2011, Chart 8).

Für die Beliebtheit der Medien lassen sich in den vorliegenden Untersuchungen keine einheitlichen Ergebnisse ermitteln, weshalb jene im Einzelnen kurz dargestellt werden:

Laut Untersuchung der Schweizerischen Radio- und Fernsehgesellschaft präferieren die Sieben- bis 14-jährigen in der Schweiz in erster Linie den Fernseher, gefolgt vom Radio (Dähler, Weiss 2004).

Im Zuge der JIM-Studie bildet mit 91 Prozent der deutschen Jugendlichen das Musikhören die Spitze. 86 Prozent erachten das Surfen im Internet als wichtig, gefolgt von 80 Prozent für die Nutzung des Handys. Jeweils 56 Prozent halten Fernsehen und Radiohören für bedeutungsvoll, gefolgt vom Lesen von Büchern mit 50 Prozent, Video- bzw. Computerspiele mit 46 Prozent und lesen von Tageszeitungen mit 38 Prozent. Während Musikhören, Internet- und Handynutzung sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen den höchsten Stellenwert hat, setzt sich die Präferenzliste bei den Mädchen mit Bücherlesen und Radiohören fort und bei den Jungen mit Computer- und Videospielen und Fernsehen (mpfs 2010, S. 14).

Befragt man die oberösterreichischen Jugendlichen zu den Medien, auf die sie am wenigsten verzichten können, bilden der Computer und Laptop mit 55 Prozent, das Handy mit 51 Prozent, der Fernseher mit 47 Prozent und das Internet mit 41 Prozent die Spitze. Ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen zeigt sich beim Radio und bei der festen Spielkonsole. Während für 20 Prozent der Mädchen

das Radio eine wichtige Rolle spielt, sind das bei den Jungen nur sechs Prozent. Bei der festen Spielkonsole verhält es sich mit 22 zu 6 Prozent zugunsten der Jungen (BiMeZ 2011, Chart 16).

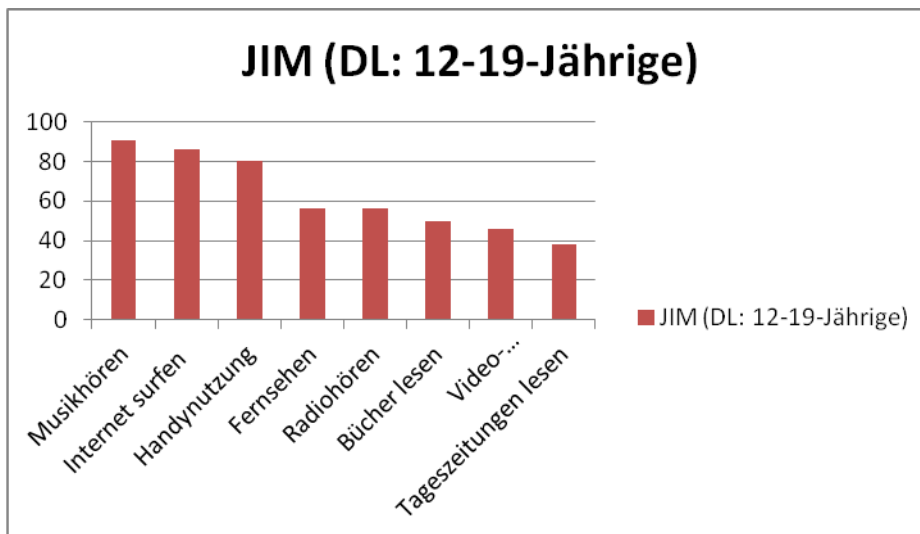


Abbildung 3: Bedeutsamste Mediennutzung der Jugendlichen in Deutschland (eigene Darstellung)

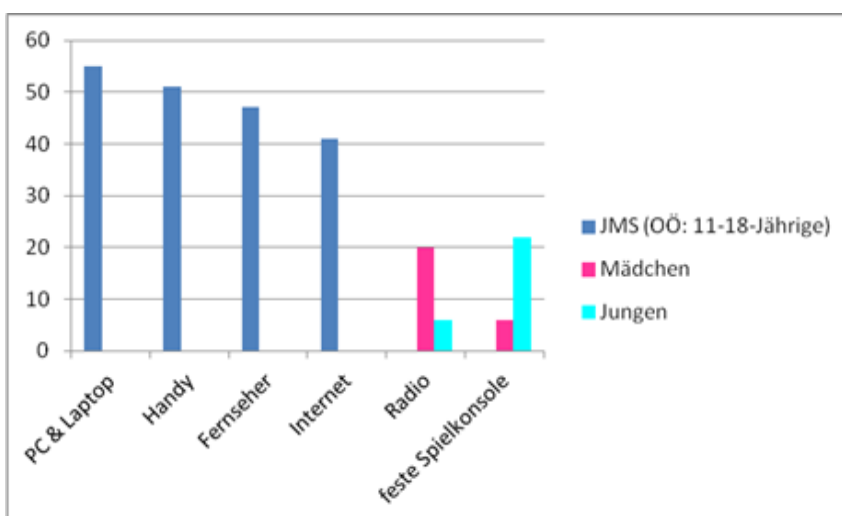


Abbildung 4: Unverzichtbarste Medien in Oberösterreich (eigene Darstellung)

3.2.2 Nutzungshäufigkeit allgemein

Auch bei der Ermittlung der Nutzungshäufigkeit in der Reihenfolge der meistgenutzten Medien weichen die Ergebnisse der Studien voneinander ab.

In der JIM-Studie unserer Nachbarn wird die regelmäßige Nutzung mit der Einheit „zumindest mehrmals pro Woche“ erfragt, wonach das Handy mit 91 Prozent an der Spitze steht, gefolgt vom Internet mit 90 Prozent und Fernseher mit 88 Prozent (mpfs 2010, S. 11). Bei den OberösterreicherInnen führen das Handy und der

Fernseher mit 92 Prozent, gefolgt vom Computer oder Laptop mit 81 Prozent (BiMeZ 2011, Chart 14). Innerhalb der Untersuchung *Kinder und Medien 2003* steht für Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren das Fernsehen an erster Stelle, jedoch gefolgt von Musik und Computer (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 431).

Die Nutzungsintensität im Bereich der Musikmedien ergibt 67-74 Prozent Radio-HörerInnen, 48-83 Prozent MP3-Player-HörerInnen und 48-62 Prozent Musik-CD-HörerInnen.

Bei den gedruckten Medien werden von 36-44 Prozent regelmäßig Tageszeitungen und von 38 Prozent Bücher gelesen. Zeitschriften und Magazine werden von 27 Prozent mehrmals pro Woche konsumiert (mpfs 2010, S. 11f; BiMeZ 2011, Chart 14; Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 431). 58 Prozent der sechs bis 13-jährigen Deutschen lesen im Jahr 2003 zumindest mehrmals pro Woche Bücher, 47 Prozent Zeitschriften und 40 Prozent Comics (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 431)

54 Prozent der oberösterreichischen Jugend spielen regelmäßig mit Konsolenspielen und 35-38 Prozent unserer Nachbarn beschäftigen sich mehrmals pro Woche mit Computer- oder Konsolenspielen (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 431; mpfs 2010, S. 11f).

Die Befragten der JIM-Studie fotografieren und schauen DVDs oder Videos zu jeweils 31 Prozent und 30 Prozent befassen sich im Offlinebetrieb regelmäßig mit dem Computer.

Online-Ausgaben von Printmedien werden zu 15 Prozent für Tageszeitungen und zu zehn Prozent für Zeitschriften genutzt.

Hörspiele werden bei den Kindern der *Kinder und Medien Studie 2003* von 39 Prozent (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 431) und bei den Zwölf bis 19-jährigen der JIM-Studie lediglich von elf Prozent mehrmals pro Woche verwendet.

Digitale Filme oder Videos werden von sieben Prozent der Kinder und Jugendlichen selbst produziert (mpfs 2010, S. 12) und nur ein bis sechs Prozent gehen mehrmals in der Woche ins Kino (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 431; mpfs 2010, S. 12).

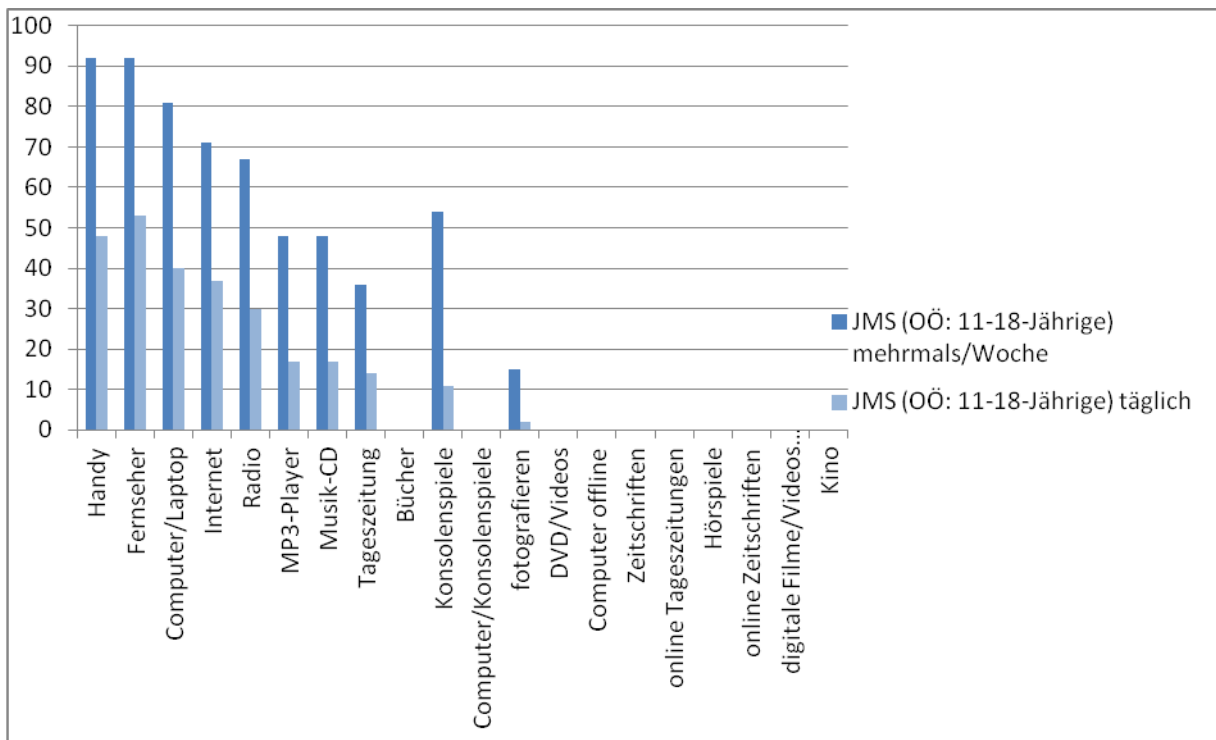


Abbildung 5: Regelmäßige Nutzung von Medien in der Jugend-Medien-Studie (eigene Darstellung)

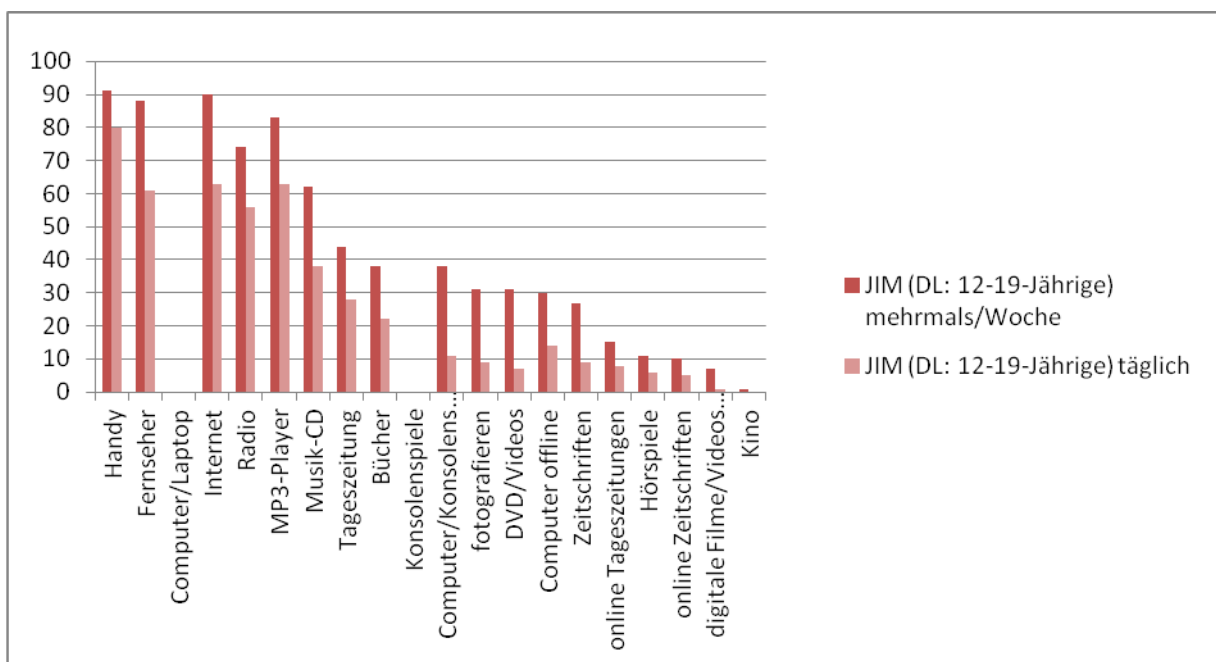


Abbildung 6: Regelmäßige Nutzung von Medien in der JIM-Studie (eigene Darstellung)

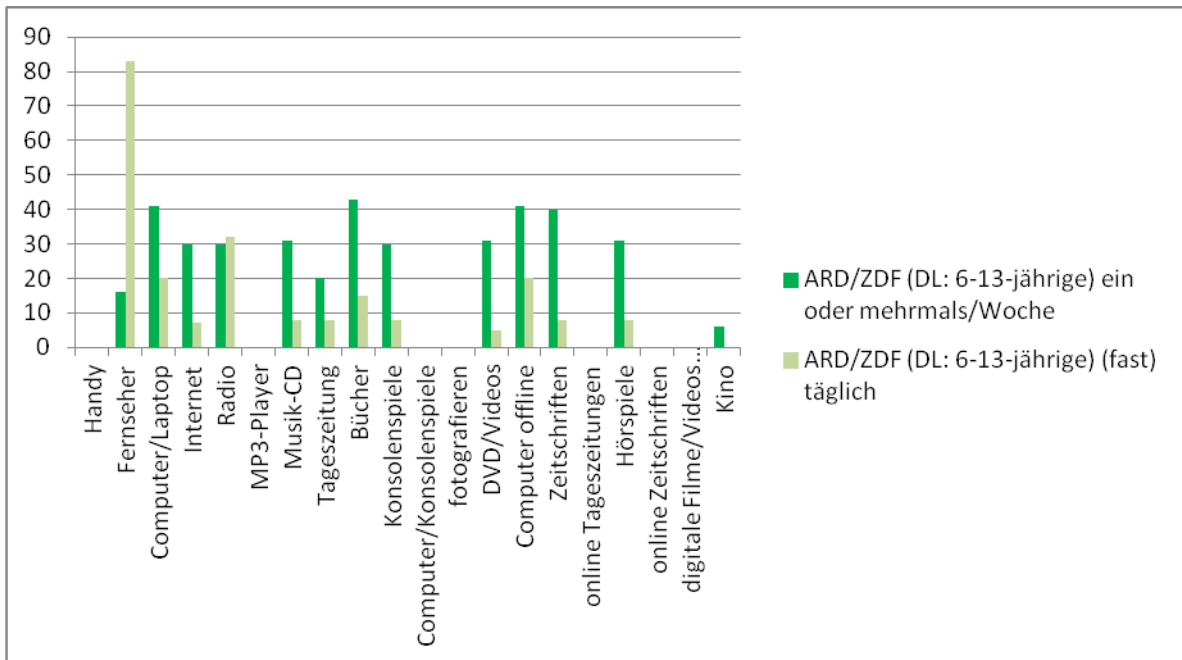


Abbildung 7: Regelmäßige Nutzung von Medien in der Kinder und Medien-Studie (eigene Darstellung)

Mädchen gehen eher der Nutzung von klassischen Medien, wie Bücher und Zeitschriften lesen oder Musikhören nach. Jungen nutzen umso häufiger elektronische Medien wie den Computer und Spielkonsolen. Comics werden von den Jungen häufiger genutzt und bleiben auch mit dem Älterwerden noch interessant. Während sich im Altersverlauf Kinder zunehmend von Kindermedien der Comics und Hörspiele verabschieden, werden Handy, PC, Internet und Musik immer wichtiger (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 442).

Je jünger die Teilnehmer der DigiKids 2011 sind, desto eher stehen das Spielen, das Telefonieren und das Versenden von SMS im Vordergrund. Je älter sie sind, umso mehr steigt die Kommunikation über Soziale Netzwerke, der Konsum von facebook und YouTube und umso länger sind die Kinder allgemein im Internet. Die SchülerInnen sind zwar nicht ständig online, dafür läuft in den Haushalten der Kinder der Fernseher häufig im Hintergrund.

Kommunikation mit Freunden findet bei den DigiKids zu 50 Prozent über Handy, zu 35 Prozent über facebook oder MSN, zu 30 Prozent über SMS und zu jeweils drei Prozent über E- Mail oder Skype statt.

Für alle gemeinsam gilt, dass sich die SchülerInnen in der Nutzung von Medien stark an den Peers orientieren und die Nutzung von digitalen Angeboten im Vordergrund steht (DigiKids 2011, S. 5, 14).

Im weiteren Verlauf wird kapitelweise näher auf einzelne Medienarten und deren Nutzung eingegangen.

3.2.3 Computer und Internet

Haushalte sind heutzutage vollständig mit Computer und beinahe durchwegs mit Internet ausgestattet. Und auch einen eigenen Computer oder Laptop haben mit zunehmendem Alter immer mehr Kinder und Jugendliche (*siehe Kapitel 3.1 Medienbesitz Heranwachsender*).

Die Ausstattung und der Zugang zu Computer und Internet verbessern sich stetig. Die Arbeit am Computer wird von den Jugendlichen als wertvoll gesehen, da Computerkompetenz die Berufssuche erleichtert. Jene Kompetenz und Kenntnisse über die Handhabung eignen sich 72 Prozent der Befragten in der Schule an, 41 Prozent bringen es sich selbst bei, 35 Prozent lernen es bei Freunden und bei 29 Prozent spielt der Vater als Lehrer eine Rolle (BiMeZ 2011, S. 4).

Die Untersuchung *Kinder und Medien 2003* zeigt einen deutlichen Bedeutungszuwachs des Mediums Computer bei den Sechs- bis 13-jährigen. Während 1990 nur sieben Prozent den Computer mindestens einmal in der Woche nutzten, taten dies 2003 bereits beachtliche 61 Prozent. Auch wird bestätigt, dass die Tendenz mit dem Alter steigt. Zudem nutzen die Jungen den Computer noch regelmäßiger als die Mädchen (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 443ff).

Das durchschnittliche Einstiegsalter für den Internetzugang in Österreich liegt bei zehn Jahren und damit ein Jahr über dem europäischen Mittelwert (EU Kids online 2011, S. 1). Auch in der Medienstudie unserer deutschen Nachbarn ist 2004 die Rede davon, dass „*von einer intensiven Nutzung des Internets erst bei Kindern ab zehn Jahren gesprochen werden*“ kann (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 445). Nach jahrelangem Anstieg der Nutzungsfrequenz vom Internet, tritt nun eine Sättigung ein. Knapp über die Hälfte (51%) der österreichweit befragten Kinder surft täglich oder zumindest fast täglich, welches trotzdem noch deutlich unter dem europäischen Wert von 60 Prozent liegt (EU Kids online 2011, S. 1).

Die durchschnittliche Nutzungsdauer steigt im Laufe des Alters. So sind die 12- bis 13-jährigen von Montag bis Freitag täglich 91 Minuten online und die 18- bis 19-

jährigen bereits 172 Minuten (mpfs 2010, S. 26f). Bei den DigiKids surft die Hälfte der 63 Teilnehmer durchschnittlich eine Stunde pro Tag im Internet und nicht alle (65%) wissen, was sie im Internet tatsächlich tun wollen (DigiKids 2011, S. 8).

Unter der Woche steigen die Heranwachsenden vor allem am späten Nachmittag bis zum Abend ins Internet ein. Am Wochenende ist die Computer- und Internetnutzung umfangreicher und beginnt auch schon etwas früher als unter der Woche (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 450; BiMeZ 2011, Chart 47).

Sogenannte „Heavy-User“, die mehr als eine Stunde täglich im Internet verbringen, werden immer häufiger; so stieg der Wert seit 2008 von 22 auf 29 Prozent (BiMeZ 2011, Chart 46). Der österreichweite Wert der zumindest gelegentlichen exzessiven Internetnutzer liegt bei 24 Prozent (europäischer Mittelwert: 30%). Als Folge dieser Nutzungsform werden Vernachlässigung von Familie und Freunden oder von der Arbeit für die Schule beschrieben (EU Kids online 2011, S. 1). Nur 14 Prozent glauben, dass sie tatsächlich vom Internet abhängig seien (DigiKids 2011, S. 13).

Vorwiegend surfen Kinder und Jugendliche über den PC (69%) und Laptop (53%), wobei bei ersterem die Tendenz sinkt und bei zweiterem steigt. Auch der Zugang über das Handy zeigt mit 14 Prozent eine Steigung seit 2008 (BiMeZ 2011, S. 4; Chart 42 und 43). Laut *EU Kids Online Studie* steigen im Jahr 2010 bereits 53 Prozent der Elf- bis 16-jährigen ÖsterreicherInnen via Handy ins Internet, welches den europäischen Durchschnitt von 34 Prozent weit übersteigt (EU Kids online 2011, S. 1). Im Jahr 2011 beträgt dieser Wert bei der Jugend-Medien-Studie lediglich 23 Prozent (BiMeZ 2011, Chart 43).

Von den jungen NutzerInnen gehen 89 Prozent von zuhause aus und jeweils vier Prozent bei Freunden und in der Schule ins Internet (BiMeZ 2011, Chart 44). Im Zuge der *EU Kids Online-Studie* wurden sogar 98 Prozent Heim-InternetsurferInnen eruiert. Davon bleiben 48 Prozent in ihrem eigenen Zimmer und die Hälfte der Befragten in einem anderen Zimmer zuhause (EU Kids online 2011, S. 1). Auch bei den deutschen Heranwachsenden sticht klar das Zuhause als führender Ort für den Internetzugang heraus. Hier wurden 71 Prozent ermittelt, die vom eigenen Zimmer, 39 Prozent von einem anderen Raum zu Hause, elf Prozent bei FreundInnen und 13 Prozent in der Schule oder am Arbeitsplatz ins Netz gehen (mpfs 2010, S. 26).

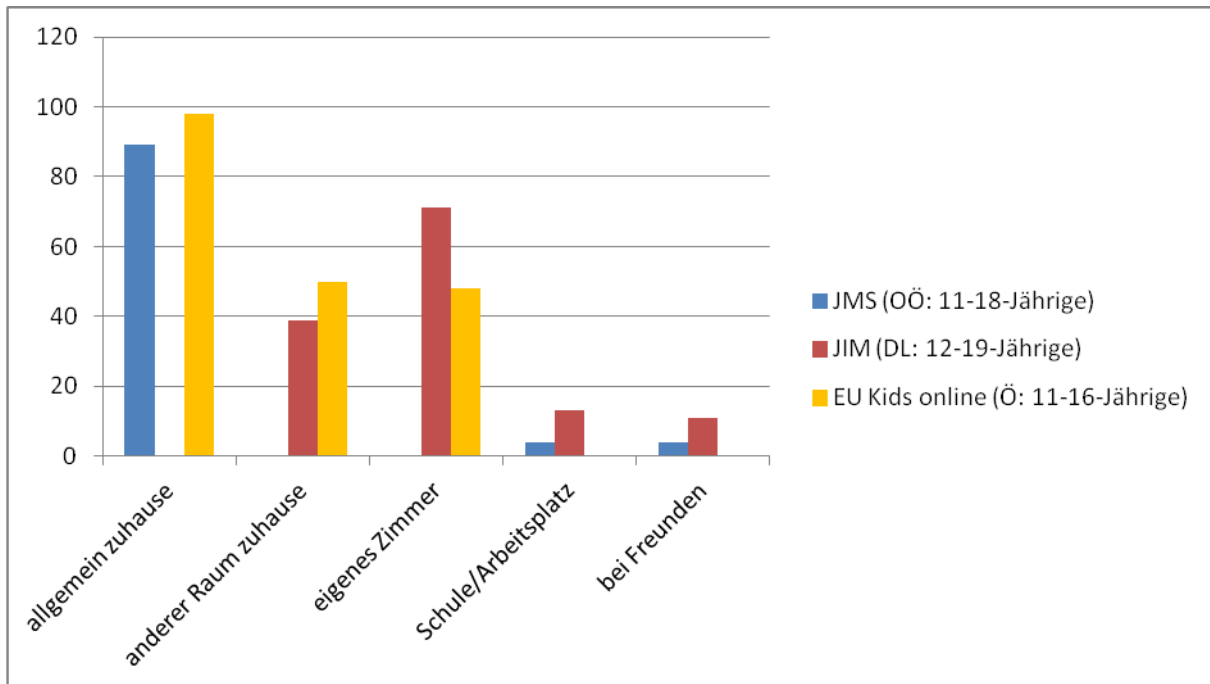


Abbildung 8: Nutzungsorte für das Internet (eigene Darstellung)

Wenn die Heranwachsenden nicht alleine im Internet sind, dann sind 54 Prozent davon mit FreundInnen und lediglich 14 Prozent mit einem Elternteil im Netz (BiMeZ 2011, Chart 48).

Inhaltliche Internetnutzung

Um die Verteilung der inhaltlichen Internetnutzung Jugendlicher zu ermitteln, wurden diese um zeitliche Zuordnung für folgende Bereiche gebeten:

- Kommunikation (Communities, Chat, E-Mail, Messenger)
- Spiele
- Information
- Unterhaltung (Musik, Videos, Bilder)

Mit 44 bzw. 45 Prozent wird von den Zwölf- bis 13-jährigen bzw. 14- bis 15-jährigen knapp die Hälfte der Online-Zeit mit Kommunikation verbracht. Spiele und Unterhaltung bewegen sich bei diesen Altersgruppen im Bereich zwischen 21 und 23 Prozent und das Suchen von Informationen im Internet nimmt nur elf bzw. zwölf Prozent der gesamten Online-Zeit ein. Generell wenden Mädchen einen bedeutend höheren Anteil für Communities, Chats und dergleichen auf, während Jungen einen weitaus höheren Anteil dem Spielen beimessen. Das Spielen wird mit zunehmendem Alter aber immer irrelevanter. So beträgt der Wert bei den 18- bis 19-jährigen nur mehr 13 Prozent (im Vergleich dazu 23% bei den Zwölf- bis 13-jährigen). Dafür steigt mit dem Alter der Anteil an Informationssuchenden von

elf Prozent bei den jüngsten auf 18 Prozent bei den ältesten Befragten (mpfs 2010, S. 28f).

Bei den Sechs- bis 13-jährigen wird im Jahre 2003 der Computer hauptsächlich zum Spielen eingesetzt, sowohl allein (gut drei Viertel), als auch mit anderen (62%). Tätigkeiten wie das Versenden und Empfangen von E-Mails, Musikhören und Filme am PC anschauen spielen kaum mehr eine Rolle. Betrachtet man hier jedoch die Motive zur Nutzung des Internets, wird dieses von 62 Prozent zur Informationssuche für die Schule und von 60 Prozent für jene Suche von privaten Interessen eingesetzt. Darauf folgt die Verwendung zur Kommunikation mit anderen über E- Mail oder Chat und einen geringeren Anteil machen Online-Spiele aus (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 445f).

Inhaltliche Internetnutzung im Detail:

- *Kommunikation*

Ein erwähnenswerter Trend ist für diesen Bereich das Social Media bzw. Web 2.0. Im Unterschied zu früher, wo man Internetseiten nur anschauen konnte, können Nutzer nun selbst Inhalte veröffentlichen und Kommentare abgeben. Jene interaktive Nutzung spielt bei den Zwölf- bis 19-jährigen hauptsächlich für die Darstellung in Social Communities (*siehe Exkurs: Online-Communities, S. 38f*) eine Rolle. Ohne Berücksichtigung der Communities werden eigene Internetinhalte nur von einem Fünftel regelmäßig erstellt. Während in Newsgroups und Foren noch 13 Prozent der Befragten regelmäßig Einträge erstellen, liegen der Upload von Fotos, Videos und Musikdateien, das Verfassen von Weblogs und Texten in *Wikipedia*, das *Twittern* und das Erstellen von *Podcasts* unter der zehn Prozent-Marke (mpfs 2010, S. 34f).

Von den Jugendlichen der JMS werden bei der täglichen Computernutzung am häufigsten Online-Communities verwendet und allgemein im Internet gesurft. Wenngleich weniger E-Mails (56%) versendet werden, steigt dafür der Prozentsatz der ChatterInnen (58%) und NutzerInnen von Online-Communities (BiMeZ 2011, S. 3; Chart 49).

70 Prozent der Zwölf- bis 19-jährigen Deutschen nutzen *facebook* und *schülerVZ* mehrmals pro Woche bis täglich. Auch Instant-Messenger, mit denen man sich in einem nicht-öffentlichen Raum unterhalten kann, liegen

mit 63 Prozent regelmäßiger Nutzung im oberen Bereich. E-Mails schreiben in jener Regelmäßigkeit 55 Prozent der Befragten und 48 Prozent kommunizieren regelmäßig in öffentlichen Chaträumen. Ein Viertel der Jungen kommuniziert auch über Online-Spiele mit Gleichgesinnten. Im Vergleich zum Vorjahr zeigen sich zwei Trends, die laut JIM-Studie auf die erweiterten Funktionalitäten der Online-Communities zurückzuführen sind. So ging die Nutzung von Instant-Messengern vermutlich deswegen um acht Prozent zurück, da sich die geschlossenen Räume nun auch in den neuen Social Media-Angeboten nachbilden lassen. Der plötzliche diesjährige Anstieg um 20 Prozent beim Chatten liegt wahrscheinlich daran, dass in Online-Communities eine gleichnamige Funktion integriert ist (mpfs 2010, S. 29f).

65 Prozent der DigiKids-SchülerInnen nutzen im Bereich der sozialen Netzwerke facebook. Mit 35 Prozent stellt *MSN* das am zweithäufigsten genutzte Netzwerk dar, gefolgt von *netlog* mit elf Prozent und Twitter mit drei Prozent. Auf facebook wird vorwiegend geschattet, Fotos und Profile von anderen angesehen und Kommentare abgegeben. Aber auch Freunde werden gesucht, Spiele gespielt, News ausgetauscht und Fotos veröffentlicht.

57 Prozent der DigiKids-SchülerInnen und 91 Prozent der JMS-Jugendlichen haben bereits ein eigenes Profil. 56 Prozent der DigiKids nutzen facebook täglich und 40 Prozent wenden dafür mehr als eine Stunde täglich auf (DigiKids 2011, S. 11; BiMeZ 2011, S. 6).

Bekannt werden solche Internetseiten vor allem durch Freunde (82%). Teilweise stoßen die Heranwachsenden auch durch Ausprobieren (34%) oder durch Suchmaschinen auf neue Seiten. Eine geringere Rolle spielen die Eltern (BiMeZ 2011, S. 5; Chart 55).

- *Spiele (siehe dazu auch Kapitel 3.2.7 Elektronische Spiele)*

Computer- oder Videospiele gewinnen an Bedeutung. So spielen lediglich 22 Prozent gar nicht und exzessive Spieler (mehr als eine Stunde am Tag) steigen konstant an (13% im Jahr 2008 und 17% im Jahr 2011). Offline-Spiele werden mit 39 Prozent häufiger genutzt als Online-Spiele (28%) (BiMeZ 2011, S. 4; Charts 34-38).

Von den DigiKids-TeilnehmerInnen werden kaum Multiplayer-Spiele genutzt, da diese *zu kompliziert* für die SchülerInnen erscheinen bzw. man erst auf andere Spieler warten muss, die sich in das Spiel einloggen. Die älteren Schüler treffen sich zum Spielen häufig in Internetcafes. Spielseiten wie *miniclip.com*, *king.com* oder *spielaffe.de* werden häufig genutzt, da das Spielangebot reichlich und die Spieldauer der einzelnen Spiele nur kurz ist und die SchülerInnen deshalb schnell zum nächsten Spiel wechseln können, wenn es Ihnen nicht mehr gefällt (DigiKids 2011, S. 9).

- *Information*

Als Informations- und Rechercheseiten dienen den SchülerInnen zu 80 Prozent *google.at*, lediglich zu 29 Prozent *wikipedia.de* und 14 Prozent andere Suchmaschinen. Für Übersetzungen oder Referatsquellen werden solche Seiten hauptsächlich bei den älteren SchülerInnen verwendet (DigiKids 2011, S. 10).

Auch bei den Deutschen wird die Informationssuche mit 61 und 77 Prozent der Zwölf- bis 13- und 14- bis 15-jährigen durch Suchmaschinen wie Google angeführt und auch Online-Enzyklopädien wie Wikipedia kommen häufig zum Einsatz (20% und 38%). Alltagsinformationen, die nicht mit der Schule oder Arbeit zusammenhängen suchen 20 Prozent der jüngsten Befragten und 36 Prozent der 14- bis 15-jährigen. Das Interesse für Nachrichtenportale von Printmedien steigt erst mit zunehmendem Alter (Jüngsten mit zwölf bis 13 Jahren: 5%, Ältesten mit 18-19 Jahren: 19%). Newsgroups werden von zwölf und 20 Prozent der jüngeren beiden Altersgruppen gelesen; Weblogs, Tweets und Podcasts liest lediglich ein verschwindend kleiner Anteil der Heranwachsenden (mpfs 2010, S. 32).

Werden Jugendliche in Deutschland nach der vertrauenswürdigsten Quelle im Internet gefragt, so stimmt ein Viertel für Internetseiten von Zeitungen und Zeitschriften, ein knappes Fünftel für Suchmaschinen und 13 Prozent

für einen Provider wie *MSN/ hotmail.de, t-online.de/ t-mobile.de* oder *web.de*. Elf Prozent schenken den Angeboten der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten (*ard.de, tagesschau.de, zdf.de*) ihr Vertrauen und zehn Prozent den privaten Rundfunkanbietern (*n24.de, ntv.de, rtl.de*). Zehn Prozent würden auch Wikipedia als vertrauensvoll einstufen und sechs Prozent können keine Internetseite nennen. Mit zunehmendem Alter steigt auch der Anteil der Nutzer von Medienportalen der Printmedien zur Nachrichtenverifizierung (von 13% bei den Jüngsten auf 36% bei den Ältesten). Gleichzeitig sinkt mit zunehmendem Alter der Anteil derjenigen, die gar keine Quellen wissen (mpfs 2010, S. 33).

- *Unterhaltung*

Hinsichtlich der regelmäßigen Nutzung des Internets am Computer als Unterhaltungsmedium geht bei den Zwölf- bis 13-jährigen (52%) und 14- bis 15-jährigen (69%) die Nutzung von Videoportalen wie *youtube* als Sieger hervor. Auch die nachfolgenden zwei Ränge drehen sich um Musik. So nutzen 48 Prozent der Zwölf bis 13-jährigen und 65 Prozent der 14- bis 15-jährigen den Computer allgemein zum Abspielen von Musik/Sounddateien und 44 Prozent bzw. 61 Prozent dieser Altersgruppen verwenden hierzu das Internet. Das Radiohören oder Fernsehen über Internet nimmt einen sehr kleinen Prozentsatz (unter zehn) der Jüngeren ein und steigert sich etwas mit zunehmendem Alter (mpfs 2010, S. 31).

Der Trend zeigt generell eine verstärkte Nutzung von Plattformen wie *youtube* und *facebook*. Bei den Elf- bis 14-jährigen OberösterreicherInnen verwenden bereits 81 Prozent *youtube* und 53 Prozent nutzen Online-Communities wie *facebook* und *myspace* (BiMeZ 2011, Chart 49). Während *facebook* im Jahre 2008 noch unbekannt war, gehört es heute für 72 Prozent (2008: 1%) aller JMS-Befragten bereits zu den Lieblingsseiten. *Youtube* liegt mit 79 Prozent knapp davor, genoss aber bereits 2008 einen Wert von 50 Prozent (BiMeZ 2011, S. 5; Chart 54).

Fragt man die deutschen Jugendlichen, wozu Sie Computer und Internet für Schule und Freizeit regelmäßig benutzen, steht mit 49 Prozent an erster Stelle das Lernen und Arbeiten für die Schule. Ein Drittel sucht nach Informationen für die Schule bzw. Ausbildung. Jedoch arbeiten lediglich 16 Prozent der Heranwachsenden regelmäßig in der Schule mit dem Computer und Internet. Im

Vergleich zum Vorjahr zeigt sich bei den prozentuellen Anteilen kaum eine Veränderung. So werden auch die Bearbeitung von Filmen und Bildern (14%) und von Musik (5%), die Zusammenstellung von Musik-CDs/MP3s (13%) und das Komponieren von Musik (5%) sowie die Erstellung von Präsentationen und Referaten (7%) weiterhin seltener regelmäßig durchgeführt (mpfs 2010, S. 34).

Die gezielte Nutzung des Computers generell gewinnt für die Schule oder die Verwendung von Lernprogrammen mit zunehmendem Alter an Relevanz – besonders bei den Mädchen (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 445f). Die Steigerung der Begeisterung für Lernprogramme steigt im Laufe der Jahre an. So verwenden 57 Prozent derjenigen, die jene tatsächlich benutzen diese zumindest gerne. Von den 58 Prozent der elf bis 14-jährigen AnwenderInnen, verwenden 25 Prozent Lernprogramme zuhause und 30 Prozent in der Schule. Den beliebtesten Bereich für Lernprogramme bildet Englisch, gefolgt von Mathematik und Schreibtrainer für das 10-Fingersystem (BiMeZ 2011, S. 4; Chart 39-41).

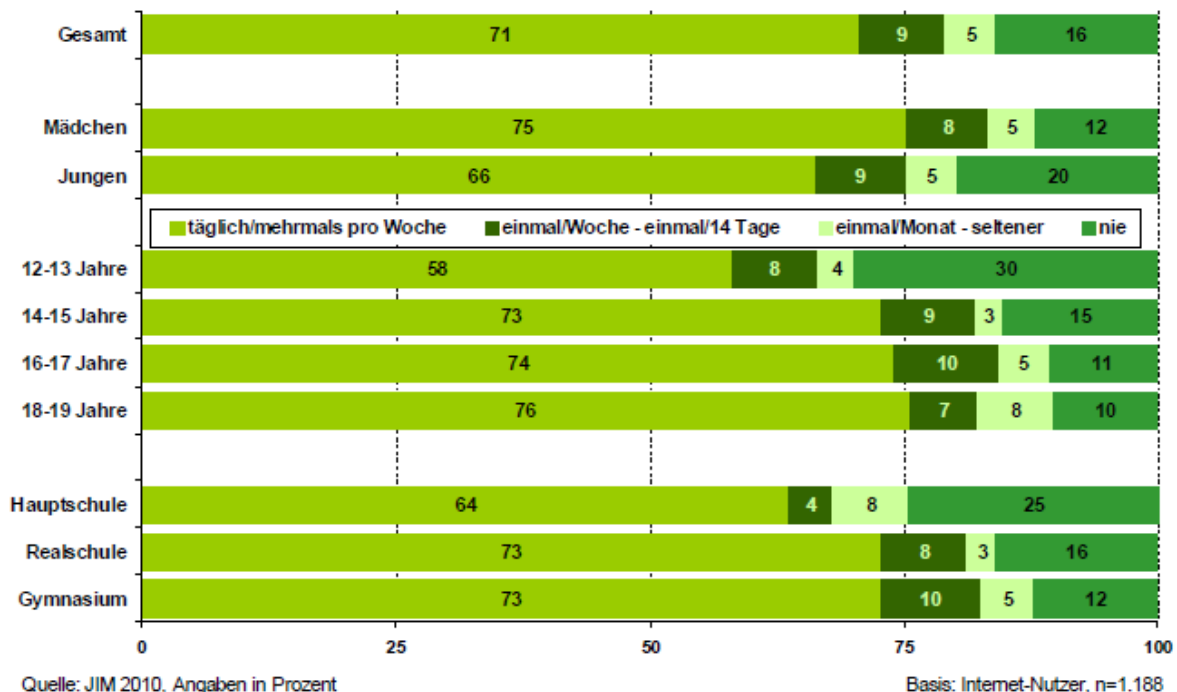
26 Prozent der Jugendlichen kaufen über das Internet ein. Zu den meistgekauften Artikeln zählen Kleidung und Schuhe mit 43 Prozent, CDs und DVDs mit 38 Prozent und Computerzubehör mit 30 Prozent. Bezahlt wird dabei von 53 Prozent per Rechnung und von beachtlichen 24 Prozent per Kreditkarte (BiMeZ 2011, S. 6, Charts 66 und 67).

Exkurs: Online-Communities

Im Jahre 2009 standen für den Informationsaustausch via Internet noch Instant-Messenger wie ICQ und MSN bei den Jugendlichen an erster Stelle. 2010 wurde der erste Rang von Online-Communities abgelöst. 84 Prozent aller Befragten nutzten zumindest selten soziale Netzwerke im Internet. Der Anteil der Nicht-Nutzer lag bei den Jungen mit 20 Prozent höher als bei den Mädchen mit zwölf Prozent. Zudem sinkt der Anteil der Abstinenten mit zunehmendem Alter. Liegt der Wert bei den Zwölf- bis 13-jährigen noch bei 30 Prozent, so sinkt dieser bei den 18- bis 19-jährigen auf zehn Prozent.

71 Prozent der User benutzen entsprechende Plattformen mehrmals pro Woche bis täglich. Obwohl die jüngsten Befragten etwas weniger aktiv sind als ihre Altersgenossen, liegt hier der Wert der intensiven Nutzer bereits bei 58 Prozent. Befragt man die täglichen Benutzer (50 Prozent der Nutzer), wie häufig sie am Tag nach Neuigkeiten auf ihrem Profil Ausschau halten, geben 59 Prozent an, dass sie dies mehrmals am Tag tun (mpfs 2010, S. 41f).

Online-Communities: Nutzungsfrequenz 2010



Im Schnitt nutzen Mädchen 1,8 verschiedene Plattformen und Jungen 1,4. An der Spitze steht trotz Rückgang von 59 Prozent im Jahr 2009 auf 53 Prozent im Jahr 2010 die Plattform schülerVZ. Über einen enormen Anstieg darf sich das Angebot

facebook freuen. Nutzten es 2009 nur sechs Prozent, so liegt dieser Wert 2010 bereits bei 37 Prozent. Im Gegensatz zu den regional ausgerichteten Plattformen für Schüler und Schülerinnen dürfte die international ausgerichtete Plattform, welche im eigentlichen Sinne für Erwachsene konzipiert wurde, attraktiver für die Jugendlichen werden (mpfs 2010, S. 42).

Weitere Gründe, die für die Präferenz von Communities angegeben werden, sind in erster Linie die Größe und Etabliertheit des Netzwerks. Ein wichtiger Punkt ist hier die Präsenz der Freunde und dass man in der ausgewählten Plattform mehr Leute kennt als anderswo. An zweiter Stelle stehen die Anwendungsoptionen, wie die bessere Möglichkeit des Informationsaustausches, der Kontaktpflege sowie der Anbahnung neuer Kontakte. Manche erwähnen hier auch die Spieloptionen und die Zurschaustellung von bzw. durch Bilder und Videos. Jede/r Zehnte entscheidet bei der Wahl der Plattform nach der Einfachheit der Nutzung und einer übersichtlichen Organisation und lediglich vier Prozent achten auf Datensicherheit und die Überschaubarkeit des Nutzerkreises (mpfs 2010, S. 43).

Der europäische durchschnittliche Wert unter den Kindern und Jugendlichen für ein eigenes Profil innerhalb eines sozialen Netzwerks liegt 2010 bei 59 Prozent. Österreich liegt mit 62 Prozent etwas darüber und Deutschland mit 51 Prozent deutlicher darunter (EU Kids online 2011, S. 1). Während Jungen im Jahr 2010 mehr Community-Freunde haben als im Vorjahr (130/161), bleibt dieser Wert bei den Mädchen unverändert (157) (mpfs 2010, S. 42). Im Vergleich dazu haben 57 Prozent der österreichischen Jugendliche im Alter zwischen elf und 16 maximal 50 solche Freunde und lediglich 24 Prozent haben mehr als 100 (EU Kids online 2011, S. 1). Der Anteil derjenigen, die die Befragten ausschließlich im Internet kennen gelernt haben, liegt bei sechs Prozent und somit überwiegt der Anteil derjenigen, die sie auch persönlich kennen deutlich (mpfs 2010, S. 42f).

3.2.4 Printmedien

51 Prozent der oberösterreichischen Elf- bis 14-jährigen lesen gerne Bücher sowie Zeitschriften. 54 Prozent der deutschen Zehn- bis 13-jährigen geben 2003 an, dass sie mindestens einmal in der Woche ein Buch lesen. Vor allem die Mädchen sind hier sehr stark vertreten die Themenbereiche umfassen Jugendbücher und -romane, gefolgt von Fantasy-Büchern und Kriminalromanen/ Thriller (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 444f; BiMeZ 2011, S. 3, Charts 24-26).

Täglich lesen Kinder und Jugendliche Bücher oder Zeitschriften vor allem abends vor dem Einschlafen. Waren es vom zeitlichen Aufwand her für Lektüre außerhalb der schulischen Pflichten im Jahre 1990 noch 19 Minuten, beträgt der Wert 2003 nur noch neun Minuten (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 451).

Bei Jugendlichen in Deutschland blieb der Wert von 38 Prozent an Buchlesern seit zehn Jahren beinahe konstant. Mit zunehmendem Alter ist die Anzahl von gelesenen Büchern leicht rückläufig. Jugendliche zwischen zwölf und 13 Jahren haben im ersten Halbjahr 2010 bereits 9,4 Bücher gelesen, Jugendliche zwischen 14 und 15 lasen in diesem Zeitraum durchschnittlich 8,4 Bücher (mpfs 2010, S. 23).

Insgesamt sind ZeitschriftenleserInnen (27%) seit 1998 (33%) etwas zurückgegangen (mpfs 2010, S. 23). Je älter die LeserInnen sind, desto mehr gewinnen Zeitschriften jedoch an Bedeutung. Während bei den Acht- bis Neunjährigen der Wert der regelmäßigen (mindestens einmal in der Woche) LeserInnen noch 38 Prozent beträgt, steigt dieser bei den Zwölf- bis 13-jährigen auf 60 Prozent an. Von den Älteren werden Jugend- und Mädchenzeitschriften, sowie Sport- und Spielmagazine präferiert. Comics werden von 40 Prozent der Zehn- bis 13-jährigen regelmäßig konsumiert. Jungen machen hier einen größeren Anteil aus als Mädchen (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 444f).

Die Tageszeitung wird erst mit zunehmendem Alter für Heranwachsende relevant. So unterscheiden sich die Werte bereits zwischen den Zehn- bis Elfjährigen mit 30 Prozent und den Zwölf- bis 13-jährigen mit 41 Prozent. Zudem gelten auch hier die Mädchen als die fleißigeren Leser (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 444f). Für die Tagesreichweite der LeserInnen pro Ausgabe, ließ sich 2008 für die 14- bis 19-jährigen ein Wert von 61,1 Prozent ermitteln, welcher unter dem der Erwachsenen liegt (ORF MM 2009, S. 11).

Laut Medienpädagogischen Forschungsfond halten LeserInnen der Tageszeitungen (44%) ihren Wert seit 1998. Mit zunehmendem Alter nimmt auch die Bedeutung an Onlineangeboten von Tageszeitungen zu. So nutzen diese sechs Prozent der Zwölf- bis 13-jährigen, zehn Prozent der 14- bis 15-jährigen und bereits 22 Prozent der 16- bis 17-jährigen (mpfs 2010, S. 23).

3.2.5 Radio

Auch das Radio als Musikmedium findet sich im Alltag der Jugendlichen wieder. Während des Tages spielt es vor allem beim Aufstehen und bei den Mahlzeiten eine wichtige Rolle (mpfs 2010, S. 16). Unter der Woche wird vorwiegend morgens nach dem Aufstehen und nachmittags nach der Schule Radio gehört. Am Wochenende schalten die Heranwachsenden durch das späte Aufstehen am häufigsten erst vormittags das Radio ein (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 449f). Laut Mediaresearch des ORF beträgt die durchschnittliche Radio-Hördauer der Zehn- bis 19-jährigen 104 Minuten am Tag. Insgesamt hören 75,2 Prozent der ÖsterreicherInnen zwischen zehn und 19 Jahren täglich Radio (ORF MM 2009, S. 9). Bei den deutschen Heranwachsenden sind es mit 56 Prozent etwas weniger. Mädchen nutzen es dabei etwas häufiger als Jungen und auch mit zunehmendem Alter spielt dieses Medium eine wichtigere Rolle im Alltag der Kinder und Jugendlichen (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 450; mpfs 2010, S. 16f). Bei der Ermittlung der Möglichkeiten zum Hören des Radioprogrammes, welche in den letzten 14 Tagen genutzt wurden, geben 79 Prozent das stationäre Radio, 73 Prozent das Autoradio, 20 Prozent das Handy und 15 Prozent das Internet an. Nur zehn Prozent erwähnen in diesem Zusammenhang den MP3-Player und neun Prozent ein mobiles Radio.

Trotz des steigenden Medienangebotes, hat sich bei der Nutzungshäufigkeit des Radioprogrammes laut JIM-Studie kaum etwas geändert (mpfs 2010, S. 16f). Der Österreichische Rundfunk ermittelte hingegen zwischen 2000 und 2008 bei den Zehn- bis 29-jährigen einen Rückgang unter den Radiohörern von knappen zehn Prozent (ORF MM 2009, S. 8). Radioförsprecher geben als Motiv mehr Interesse am Radio generell sowie an Inhalten, wie Musik und Information, an. Jugendliche, die nun weniger Radio hören meinen, dass die Verfügbarkeit neuerer Geräte und Zeitmangel dafür ausschlaggebend sind (mpfs 2010, S. 16f).

3.2.6 Fernsehen

Der hohe Fernsehkonsum blieb in den letzten Jahren erhalten. So sehen zwei Drittel der oberösterreichischen Heranwachsenden zumindest ein bis zwei Stunden pro Tag fern, bei der JIM-Studie liegt der tägliche Durchschnittswert sogar bei zwei Stunden (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 447; ORF MM 2009; S. 5; mpfs 2010, S. 19; BiMeZ 2011, S. 2f). An Wochenenden erhöht sich dieser Wert laut Schweizerischer Radio- und Fernsehgesellschaft bei den Sieben- bis 14-jährigen um eine weitere Stunde (Dähler, Weiss 2004). Auf die Tageszeit aufgerechnet, wird vor allem beim Mittag- und Abendessen sowie vor dem Schlafengehen das Fernsehgerät in Betrieb genommen (mpfs 2010, S. 14).

98 Prozent sehen über das klassische stationäre Gerät fern und zwölf Prozent derjenigen, die in 14 Tagen zumindest einmal fernsahen, taten dies über das Internet, das bedeutet eine Zunahme seit 2008 (damals 5%). TV-Karten für den Computer oder das Fernsehen über das Handy haben kaum Bedeutung für die Jugendlichen.

Jedes zweite Kind sitzt (beinahe) jeden Tag alleine vor dem Fernseher, wobei der Trend zum alleine Fernsehen mit zunehmendem Alter steigt. 22 Prozent sehen mit Geschwistern oder anderen Kindern fern und lediglich ein Fünftel der Befragten mit seinen Eltern oder anderen Erwachsenen (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 448, 450). Der Medienpädagogische Forschungsfond unterstützt die These, dass die Fernsehpartnerin /der Fernsehpartner hauptsächlich aus dem engen Familienkreis (mpfs 2010, S. 19) kommt.

Als Fernseh motive werden von den Sechs- bis 13-jährigen Spannung, Spaß, Wissenserweiterung, Wirklichkeitsflucht und das Bedürfnis, bei Freunden mitreden zu können genannt (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 430).

Bei den OberösterreicherInnen bleibt wie bereits bei der vorhergehenden Untersuchung im Jahr 2008 PRO7 (52%) der beliebteste TV-Kanal, mit großem Abstand gefolgt von ORF1 (26%) und RTL (25%). Auch die deutschen Heranwachsenden präferieren PRO7 mit 44 Prozent, gefolgt von RTL mit 16 Prozent (BiMeZ 2011, S. 2f, Charts 17-21; mpfs 2010, S. 20).

Die beliebtesten Genres bleiben Actionfilme, Zeichentricksendungen und -filme, Serien und Soaps, Castingshows; wobei die Jungs eher zu Actionfilmen und gruseligen Sendungen tendieren und Mädchen mehr zu Soaps, Sendungen zu Themen über Liebe und Freundschaft und solche, die darüber informieren, was

gerade „in“ ist. Horror- als auch Liebesfilme verlieren im Allgemeinen an Beliebtheit (BiMeZ 2011, S. 2f, Charts 17-21, Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 430).

Die JIM-Studie beruft sich hinsichtlich der beliebtesten Fernsehsendungen von Jugendlichen auf die AGF-Fernsehforschung (=Arbeitsgemeinschaft Fernsehforschung in Deutschland) und Ergebnissen aus früheren JIM-Studien, in welchen serielle Formate die Spitze bilden. Mit diesem Ausgangspunkt ergibt sich folgende Präferenzliste für Serien:

Ganz oben stehen Comedys/Sitcoms wie „Two and a Half Men“ gefolgt von Zeichentrick und Comics wie „Simpsons“, Daily Soaps und Telenovelas wie „GZSZ“ und Arzt-/Krankenhausserien wie „Scrubs“ und „Grey’s Anatomy“. Der Geschlechtliche Unterschied zeigt sich, indem der Prozentwert bei den Sitcoms eher von Jungen geleitet wird und dafür mehr Mädchen eine Vorliebe für Soaps haben (mpfs 2010, S. 20f).

Parallel zu den Serien suchen drei Prozent bei fast jeder Folge zusätzlich Informationen auf Homepages der Serien, jeder zehnte gelegentlich und 30 Prozent zumindest selten (mpfs 2010, S. 21).

3.2.7 Elektronische Spiele

Vor allem männliche Jugendliche sind fleißige Nutzer von Spielen am Computer, auf Konsolen und über das Internet. Dies ergibt sich daraus, dass 34 Prozent der Jungen und acht Prozent der Mädchen mehrmals pro Woche ein elektronisches Spiel nutzen. Gemessen an jenen gängigen Plattformen und an der Spielsituation, ob alleine oder gemeinsam mit anderen, ist das Konsolenspiel im Alleingang die beliebteste Form. Gemeinsam mit anderen spielen 31 Prozent der Jungen und drei Prozent der Mädchen, allein im Internet tun das 29 Prozent der Jungen und zehn Prozent der Mädchen. Am wenigsten interessant ist in dieser Auswertung das Spielen von Offline-Computerspielen mit anderen. Dies betrifft nur acht Prozent der Jungen und zwei Prozent der Mädchen.

Ordnet man die Häufigkeiten des Spielens ein, so zeigt sich, dass 55 Prozent der Jungen und 14 Prozent der Mädchen mehrmals pro Woche elektronische Spiele spielen. Lediglich sieben Prozent der Jungen und immerhin 31 Prozent der Mädchen spielen nie. Mit steigendem Alter erhöht sich der Prozentsatz der Abstinente. Während bei den Zwölf- bis 13-jährigen nur zehn Prozent abstinent

sind, werden es bei den 18- und 19-jährigen bereits 30 Prozent (mpfs 2010, S. 36).

Die selbst geschätzte durchschnittliche Spieldauer der zumindest seltenen Spieler beträgt unter der Woche bei den Jungen 104 Minuten und bei den Mädchen 45 Minuten, am Wochenende bei den Jungen 132 Minuten und bei den Mädchen 56 Minuten. Zwölf- bis 13-jährige spielen unter der Woche durchschnittlich 69 Minuten, 14- bis 15-jährige sind mit 92 Minuten die Spitzenreiter, 16- und 17-jährige liegen mit 72 Minuten näher bei ihren jüngsten Kollegen und die Ältesten, mit 18 bis 19 Jahren, spielen im Schnitt 86 Minuten.

Regelmäßige Spieler spielen zu 49 Prozent in ihrem eigenen Zimmer, 21 Prozent in einem anderen Raum zuhause und zehn Prozent bei Freunden. Mobile Spielkonsolen werden von zwei Prozent genutzt und mit nur einem Prozent gilt die Schule und der Arbeitsplatz als praktisch spielfreie Zone (mpfs 2010, S. 37).

Die beliebtesten Spiele sind laut Medienpädagogischem Forschungsfond 2010 aufgrund ihrer großen Bandbreite kaum in einzelne Spielkategorien einzuteilen. Die Jugendmedienstudie schaffte eine solche Einteilung: Die Rangliste der beliebtesten Spielarten führen dabei Ego-Shooter mit 39 Prozent an, gefolgt von Rennspielen (36%) und Strategie- bzw. Aufbauspielen (33%) (BiMeZ 2011, Chart 36). Wenn Befragte drei ihrer Spiele nennen, zählt mit 18 Prozent zu den am häufigsten genannten das Fußballspiel „FIFA“, gefolgt von „Die Sims“ mit 16 Prozent und „Need for Speed“ mit neun Prozent. Gewalthaltige Spiele wie „Grand Theft Auto“ und „Call of Duty“ liegen knapp unter der Zehn-Prozent Marke. Sieben Prozent nennen „Mario Kart“ auf der Wii (Konsole), „Super Mario“, „Wii Sports“, das Online-Rollenspiel „World of Warcraft“ oder „Counter Strike“. Sechs Prozent erwähnen das Karaoke-Spiel „Singstar“. Diese Rangliste ist zwar für die männlichen Teilnehmer repräsentativ, bei den Mädchen steht jedoch „Die Sims“ an der Spitze, gefolgt von „Singstar“ und „Wii Sports“. Während in der gesamten Altersspanne der Befragten an der Spitze harmlose Spiele stehen, platzieren sich bei den ab 14-jährigen bereits auf den Rängen zwei und drei Spiele mit hohem Gewaltpotential (mpfs 2010, S. 38).

3.2.8 Handy

Wie bereits im Kapitel 3.1 *Medienbesitz Heranwachsender* erwähnt, besitzen nahezu alle Jugendlichen ein eigenes Handy. Bei den oberösterreichischen

Jugendlichen zwischen elf und 14 Jahren liegt der Prozentsatz der Handy- oder SmartphonebesitzerInnen mit 79 Prozent etwas darunter (mpfs 2010, S. 54).

69 Prozent der oberösterreichischen HandybesitzerInnen sind dabei an einen Vertrag gebunden, die übrigen besitzen die Option einer Wertkarte (BiMeZ 2011, S. 6f; Charts 72). Es zeigt sich ein gegengleiches Ergebnis zu Untersuchungen aus Deutschland, wo die Mehrheit im Jahr 2010 mit 87 Prozent der Zwölf- bis 13-jährigen ein Wertkartenhandy und die Übrigen die Vertragsversion besitzen (mpfs 2010, S. 54).

Durch die Ausstattung der heutigen Handys von Jugendlichen kann man von Multimediageräten sprechen: Standardfunktionen sind bei 95 Prozent eine Kamera, bei 91 Prozent Bluetooth, bei 90 Prozent die MP3-Player-Funktion und 84 Prozent der Handy-BesitzerInnen können sogar Radio hören. 80 Prozent können mit ihrem Handy eine Verbindung zum Internet herstellen und neun Prozent können zusätzliche Anwendungsprogramme (=Apps) auf das Handy laden. Jugendliche haben durchschnittlich 24 Apps, dabei spielen jene zur Nutzung von Communities und Spiele die wichtigste Rolle (mpfs 2010, S. 55f). Bei den vielseitigen Funktionen, die ein Handy bzw. Smartphone mittlerweile bietet, steht für die Elf- bis 19-jährigen trotzdem das Telefonieren mit 94 Prozent, das SMS versenden mit 92 Prozent und das Fotografieren mit 89 Prozent an der Spitze der genutzten Möglichkeiten. Während seit 2008 die Nutzung der Optionen wie MMS und Bilder verschicken oder Klingeltöne versenden und downloaden zurückgegangen ist, zeigt sich beim Internetsurfen ein Anstieg. Zudem bieten Handys weitere Möglichkeiten, wie das Lesen von E-Mails und das Posten von Nachrichten auf sozialen Netzwerken, die bereits von 24 und 32 Prozent genutzt werden (mpfs 2010, S. 56).

Am häufigsten wird die Funktion des SMS-tippen und –versenden genutzt (78%), mit lediglich vier Prozent Unterschied gefolgt vom Telefonieren (mpfs 2010, S. 56). 42 Prozent der oberösterreichischen jugendlichen Handy-BesitzerInnen schreiben über 100 SMS im Monat (BiMeZ 2011, Chart 72). 45 Prozent nutzen am Häufigsten die Funktion des Musikhörens und ein Drittel der Jugendlichen zählt das Fotografieren oder die Weckerfunktion des Handys zu ihren häufigsten Verwendungszwecken. Bei den Deutschen zeigen sich bei gleicher Rangordnung ähnliche Prozentangaben (BiMeZ 2011, S. 7; Charts 75f; mpfs 2010, S. 56).

Zwei Drittel der Jugendlichen tragen ihr Handy oder Smartphone immer bei sich (BiMeZ 2011, Chart 77).

Im Umgang mit dem Handy schätzen sich selbst 66 Prozent der Jugendliche zwischen 11 und 14 Jahren am kompetentesten ein. Vater, Mutter und anderen trauen nur wenige mehr Kompetenz zu als sich selbst (BiMeZ 2011, Chart 79).

3.3 Mediennutzung der Eltern und der Einfluss auf ihre Kinder

In der Freizeit ist für die Eltern das wichtigste Medium der Fernsehapparat (sehr wichtig bzw. wichtig: 91%); darauf folgen Zeitung (86%), Radio (73%), Bücher (63%), Zeitschriften (61%), PC (55%) und Internet (46%). Auch bei den Frequenzwerten der Mediennutzung führt das Fernsehen als Freizeitaktivität. *„83 Prozent sehen jeden oder fast jeden Tag fern“*. Mit merklichem Abstand folgt Radio hören (60%), Zeitung lesen (57%), Zeitschriften lesen (22%), mit dem Handy telefonieren (30%), SMS empfangen oder verschicken (18%) und schließlich den Computer zuhause zu nutzen (14%). 62 Prozent der Eltern fernsehen zwei und mehr Stunden und 41 Prozent hören in der gleichen Dauer Radio. Als Motiv für den Fernsehkonsum geben 91 Prozent an, um sich zu informieren, 86 Prozent entspannen sich dabei bzw. macht es ihnen Spaß und 71 Prozent fernsehen aus Gewohnheit. Etwa die Hälfte der Eltern sieht aufgrund der Wirkung des Eskapismus, um mitreden zu können und um Denkanstöße zu bekommen, fern. Einen geringeren Anteil machen Motive, wie die Orientierung im Alltag und die Vertreibung von Einsamkeitsgefühlen aus (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 432f).

Neben dem elterlichen Mediennutzungsverhalten wirken sich auch die Einstellungen der Eltern zum Medienumgang auf die Medienerziehung und das Nutzungsverhalten ihrer Kinder aus:

Am meisten Wertschätzung erhält das Lesen von Büchern, gefolgt von Musik oder Radio hören, Zeitung lesen, Hörspiele hören, Zeitschriften lesen und Computer nutzen. Erst nach jenen Medien nennen Eltern den Fernseher als Medium, das ihren Kindern gut tut. Mit zunehmendem Alter steigt zudem die Wertschätzung für das Zeitung lesen und die Nutzung des Computers.

Auch als Informationsmedium führen die Bücher und der Fernsehapparat erhält weniger Bedeutung als andere Medien. Hier zeigt sich eine Diskrepanz der

präferierten Mediennutzung für die Kinder zu ihrer eigenen Nutzung. Die Haltung gegenüber dem Fernsehkonsum der Heranwachsenden sehen Eltern jedoch insgesamt viel gelassener als noch im Jahre 1991. Als Funktion des Fernsehers für ihre Kinder und die Familie stehen *„Spaß, Unterhaltung, soziale und kommunikative Elemente des Fernsehens im Vordergrund“*. Die Mehrheit sieht in diesem Zusammenhang auch die Lernfunktion und Nützlichkeit für die Schule als positive Auswirkung des Fernsehkonsums (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 433ff). Bei der Befragung nach Zustimmung von kritischen Statements nannten die meisten, dass die Sprösslinge zu früh mit Bösem und Grausamen auf der Welt konfrontiert würden, zu wenig Zeit für Spielen bliebe und ein einseitiges und unvollständiges Bild der Wirklichkeit entstehen würde.

Aussagen über die Wirkung des Fernsehens wie beispielsweise, dass Kinder passiv oder nervös werden würden, das Fernsehen die Konzentrationsfähigkeit beeinflussen würde oder Kinder gar aggressiv oder ängstlich würden, verneinte die Mehrheit der befragten Eltern (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 435).

Zwei Drittel der Eltern geben an, dass sie mit ihren Kindern gemeinsam entscheiden, welche Sendungen ihre Kinder sehen. Ein Drittel ist der Meinung, dass Kinder selbst entscheiden sollen dürfen, welche Filme sie ansehen und welche Filme für sie nicht geeignet sind. Generell gestehen Eltern ihren Kindern mit zunehmendem Alter immer mehr Autonomie zu (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 436).

Das Fernsehen wird bei einigen als Erziehungsinstrument gebraucht, so dient ein Fernsehverbot als Maßregelung zum Beispiel bei Ungezogenheit oder schlechten Noten. Aber auch als Belohnung wird das Fernsehen genutzt. So dürfen laut Frey-Vor und Schumacher etwas weniger als die Hälfte der Kinder zur Belohnung auch mal Sendungen ansehen, die sonst im Alltag nicht angesehen werden dürfen.

Über Fernsehsendungen wird in 80 Prozent der Familien gesprochen, wobei dies bei zwei Drittel der Familien eher sporadisch geschieht. Sendungen für anregende Gespräche erzählen über oder handeln vor allem von Tieren und Nachrichten (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 436).

3.4 Risiken von Medien

3.4.1 Cybermobbing

Cybermobbing ist das Beleidigen, Bedrohen oder Verunglimpfen anderer mit Hilfe moderner Kommunikationsmittel in unterschiedlichsten Ausprägungen und Intensitäten (mpfs 2010, S. 48). 28 Prozent der Elf- bis 16-jährigen wurden bereits über Medien gemobbt und sieben Prozent davon im Netz. Der erste Wert liegt klar über dem europäischen Durchschnittswert von 19 Prozent. Eltern unterschätzen das Risiko des Cybermobbing klar, denn nur vier Prozent glauben, dass ihr eigenes Kind schon einmal online gemobbt wurde (EU Kids Online 2011, S. 2). Im Vergleich dazu geben sechs Prozent der Zwölf- bis 13-jährigen deutschen Jugendlichen und Kinder an, dass schon mindestens einmal peinliche oder beleidigende Bilder bzw. Videos über sie im Internet veröffentlicht wurden. Dieser Wert steigt mit dem Alter deutlich an. So beträgt der Wert bei den 14- bis 15-jährigen bereits 14 Prozent. Ähnliche Werte verzeichnen generell falsche oder beleidigende Äußerungen über die eigene Person (mpfs 2010, S. 48).

Jeder vierte Befragte gibt an, dass in seinem Freundeskreis jemand bereits Beleidigungen erfuhr, Bildmaterial unerlaubt veröffentlicht oder der Betroffene auf Bildern unvorteilhaft dargestellt wurde. Vereinzelt wurden auch Fake-Accounts unter falschem Namen erstellt. Auch hier steigt der Prozentsatz der Befragten, die über Ärger im Freundeskreis berichten von 16 Prozent bei den Zwölf- bis 13-jährigen auf 23 Prozent bei den 14- bis 15-jährigen. Diese Werte verhalten sich seit 2009 fast gleich (mpfs 2010, S. 48).

Gezielt wurde immerhin ein knappes Viertel der TeilnehmerInnen über das Internet gemobbt. Dieses Ergebnis hält sich seit 2009 und fällt bei den Mädchen etwas schwerwiegender aus als bei den Jungen.

Zwar handelt es sich bei den thematisierten Auseinandersetzungen im Freundeskreis um scheinbar normale und wichtige Vorgänge der Identitätssuche sowie Identitätsfindung Heranwachsender, aber durch die Verlagerung in elektronische Medien, kann es leicht außer Kontrolle geraten. Denn beispielsweise im Internet werden Daten gespeichert und weiterverbreitet und somit wird das Cybermobbing zu einer ernstzunehmenden Thematik und erlangt unter

Umständen eine Dimension, die der User nicht mehr kontrollieren kann (mpfs 2010, S. 49).

3.4.2 Bilder mit sexuellem oder pornographischem Inhalt

Erfahrungen mit sexuellen oder pornographischen Bildern in irgendwelchen Medien haben junge ÖsterreicherInnen mit 28 Prozent deutlich mehr gemacht als Jugendliche aus Deutschland mit zehn Prozent. Auch der Prozentsatz der rein über das Internet gemachten Erfahrungen beträgt bei den österreichischen Heranwachsenden mit 17 Prozent deutlich mehr als bei den Deutschen mit vier Prozent. Die Eltern unterschätzen jenes Risiko klar (6%). Eine direkte Konfrontation mit diesen Inhalten empfinden von den Betroffenen nur 30 Prozent als unangenehm.

Auch die Prozentzahl der tatsächlich erhaltenen Nachrichten mit sexuellen Inhalten und der Einschätzung durch die Eltern geht mit 17 und fünf Prozent deutlich auseinander. Vier Prozent der Elf bis 16-jährigen haben innerhalb eines Jahres selbst Nachrichten mit sexuellem Inhalt gepostet oder verschickt (EU Kids Online 2011, S. 2).

3.4.3 Gefahren mit dem Handy

Fünf Prozent haben bisher schon einmal mit dem Mobiltelefon Schulden gemacht. Um die Schulden zu begleichen haben sie sich bei Eltern oder Freunden das dafür nötige Geld ausgeliehen (mpfs 2010, S. 55). 20 Prozent der OberösterreicherInnen im jungen Alter sind schon einmal in eine Kostenfalle getappt (BiMeZ 2011, S. 7). Im Allgemeinen gibt es aber bei den Handykosten keine Probleme.

Aufgrund der vielen technischen Möglichkeiten des Handys, wie zum Beispiel die Aufnahme von Bildern und Videos, die einfache Übertragung und die kostengünstige Weiterverbreitung an Computer sowie dritte, wird ein neuer einfacherer Weg für Mobbing und Gewalt via Handy geschaffen. Durch die Verbreitung von problematischen Inhalten werden bestehende Auseinandersetzungen und Probleme verstärkt. Täter können die Dynamik einer solchen Situation oft nicht mehr steuern, vor allem dann, wenn das Opfer auf gleiche Weise reagiert. Im Schnitt hatten drei Prozent der Handybesitzer schon

Schwierigkeiten wegen missbräuchlicher Nutzung durch das Handy; sei es als Opfer oder als jene, die selbst problematische Inhalte auf dem Handy gespeichert hatten (mpfs 2010, S. 57).

Das Versenden von gewalthaltigen oder pornographischen Filmen oder Bildern wurde von jedem/r Vierten bei Freunden und Bekannten erlebt. Sechs Prozent empfangen selbst solche Inhalte. Eine große Problematik stellt die einfache Dokumentation und Weiterverbreitung durch Handys bei realen Gewalthandlungen dar: 31 Prozent haben schon einmal mit verfolgt, wie eine Schlägerei mit dem Handy aufgezeichnet wird und lediglich sieben Prozent davon waren gestellte Szenen (mpfs 2010, S. 58f).

3.4.4 Elektronische Spiele und Jugendschutz

„Video-, Konsolen- oder Computerspiele dürfen ohne Alterskennzeichnung an Kinder und Jugendliche weder verkauft noch ausgehändigt oder auf Bildschirmen vorgeführt werden“ (mpfs 2010, S. 39).

Die Einteilung der Alterskennzeichnung erfolgt üblicherweise in „ohne Altersbeschränkung“, „ab 6 Jahren“, „ab 12 Jahren“, „ab 16 Jahren“ und bei Spielen mit beispielsweise sehr hohem Gewaltpotential „ab 18 Jahren“. Problematisch ist, dass weder Online-Spiele noch Spiele, die global über das Internet erwerblich sind, oft keine der gesetzlich vorgeschriebenen Kennzeichnungen besitzen.

Obwohl der Großteil der Jugendlichen über Alterskennzeichnungen Bescheid wissen, spielen 81 Prozent der Jungen (Mädchen 36 Prozent) Spiele, die nicht ihrem Alter entsprechen. Bei den Zwölf- bis 13-jährigen tat dies bereits die Hälfte, bei den 14- bis 15-jährigen steigt der Wert auf 65 Prozent. Obwohl die Altersbeschränkungen immer mehr an Bekanntheit gewinnen, bleibt der prozentuelle Wert der Jugendlichen, die die Altersbeschränkung ignorieren, im Jahr 2010 fast gleich (leichter Anstieg von 61 auf 63 Prozent) (mpfs 2010, S. 39).

3.4.5 Internet

Heranwachsende wissen heutzutage bereits mehr über das richtige Verhalten im Internet: So wussten 2008 noch 54 Prozent der Befragten, was im Internet erlaubt ist und aktuell sind es bereits 62 Prozent. Auch der Prozentsatz derer, die

erkennen, welche Inhalte sie herunterladen dürfen, ist rasant gestiegen (von 35 auf 51%) (BiMeZ 2011, Chart 68). Grundsätzlich ist das allgemeine Problembewusstsein (aller DigiKids-Teilnehmer) hoch, jedoch existiert nur wenig differenziertes Problembewusstsein zum Beispiel hinsichtlich der „*Scheinanonymität*“ und nur 13 Prozent der Heranwachsenden kennen den Begriff Datenschutz und wissen was er bedeutet (DigiKids 2011, S. 12).

Elf Prozent der österreichischen Kinder und Jugendlichen haben Erfahrungen im Internet gemacht, bei denen sie sich unwohl gefühlt haben oder sie beunruhigt waren. Im Vergleich dazu vermuten nur sieben Prozent der Eltern eine solche Erfahrung ihrer Kinder. Mit 43 Prozent liegt der Wert derer, die glauben, dass es im Internet Inhalte gibt, die Kinder ihres Alters beunruhigen können, niedriger als der europäische Mittelwert (55 %) (EU Kids Online 2011, S. 1f). 53 Prozent der SchülerInnen geben an, bereits über facebook belästigt worden zu sein. Sie verstehen darunter unerwünschte Freundesanfragen, Spielfragen oder Fotoverlinkungen, aber auch die Tatsache, dass persönliche Daten verkauft werden und Daten trotz des Löschvorgangs gespeichert bleiben (DigiKids 2011, S. 12). Wie im europäischen Durchschnitt haben auch in Österreich bereits neun Prozent der befragten Kinder Datenmissbrauch online erlebt (EU Kids Online 2011, S. 2).

Über 45 Prozent der österreichischen Jugendlichen wurden mit ein oder mehreren Online-Risiken konfrontiert. Dieser Anteil ist für die vergleichsweise geringe regelmäßige Nutzung in Österreich sehr hoch. Ähnliche Ergebnisse (geringere Nutzung und höheres Risiko) zeigen in Europa nur noch die Länder Frankreich und Deutschland. Andere Länder charakterisieren sich entweder durch niedrige Nutzung und niedriges Risiko oder hohe Nutzung und hohes Risiko. In Österreich werden zudem Risiken im Vergleich zu Chancen überrepräsentiert. Das heißt, die Heranwachsenden nutzen das Internet mit seinen Chancen vergleichsweise gering und werden vergleichsweise häufig mit Risiken konfrontiert (EU Kids Online 2011, S. 2f).

Kinder und Jugendliche schätzen Abzocke und Betrug (44%), Viren (42%) und Datenmissbrauch bzw. Datenklau (28%) als die größten Gefahren im Internet ein. Ein Viertel der Befragten erwähnt in diesem Zusammenhang Cybermobbing, über zehn Prozent äußern Angst vor versteckten Kosten, vor Hackern und vor dem Ausspioniert werden. Etwas weniger Heranwachsende nennen noch Fotoklau

oder –manipulation, Pädophile, gefährliche Leute, falsche Beiträge, Beleidigungen oder die Verletzung der Privatsphäre (mpfs 2010, S. 46).

Jungen führen häufiger Gefahren „technischer“ Art an und Mädchen eher „persönliche“ Problembereiche. Dementsprechend werden zum Schutz vor Gefahren von den Jungen meist Virenschutzprogramme installiert und die Mädchen geben als Schutz weniger Daten von sich preis. Außerdem schützen sich die Befragten nach eigenen Angaben, indem sie nur legale Seiten nutzen, beim Surfen vorsichtig sind und mitdenken, keinen Kontakt zu Fremden aufnehmen und die AGBs der Anbieter genau lesen (mpfs 2010, S. 47).

Hinweise auf potentielle Gefahren im Internet erhalten knapp die Hälfte über die Peergroup. 37 Prozent werden durch ihre Eltern darauf hingewiesen und 36 Prozent werden in der Schule bzw. von den Lehrern darüber aufgeklärt. Gegenüber den Eltern und Lehrern zeigen sich Mädchen insgesamt aufgeschlossener. Ein knappes Viertel wird durch die Medien selbst auf Gefahren aufmerksam, 19 Prozent durch Geschwister oder Verwandte und 15 Prozent lernen durch negative Erfahrungen, die sie selbst im Laufe des Internetkonsums erlebten (mpfs 2010, S. 47).

Zur Problemlösung werden von 59 Prozent Freunde und von 53 Prozent Eltern aufgesucht, 43 Prozent versuchen das Problem auch alleine zu lösen. Angesprochen wurden Gefahren im Internet bei jeweils drei Viertel der Jugendlichen schon einmal in der Schule und zu Hause (BiMeZ 2011, S. 6).

Immer mehr Kinder besuchen Seiten im Internet, die von den Eltern verboten wurden (2008: 11%; aktuell: 20%). 16 Prozent rufen solche Seiten auf, die nicht ihrem Alter entsprechen (BiMeZ 2011, S. 5).

3.4.5.1 Daten-Veröffentlichung im Internet

Die Entwicklungen der Medien bedingen, dass vermehrt digitale Spuren im Internet hinterlassen werden. Jugendliche können sich so in den unterschiedlichsten Facetten präsentieren und ausprobieren, weshalb das Internet als Sozialinstanz einen wesentlichen Einfluss auf die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen hat. Durch den Hype der Online-Communities im Jahre 2009 herrschte ein deutlicher Anstieg der im Internet hinterlegten Daten. Dies normalisiert sich aber seit 2010 wieder auf ähnliche Werte wie 2008 (mpfs 2010,

S. 44). In Oberösterreich ergab die Ermittlung der Preisgabe von persönlichen Daten seit 2008 ein Minus von sieben Prozent (40-33%) (BiMeZ 2011, Chart 56). Am häufigsten werden Informationen über Hobbies und andere Tätigkeiten veröffentlicht (76%). 64 Prozent veröffentlichen eigene Fotos oder Filme und 41 Prozent jene von Freunden oder der Familie. 37 Prozent präsentieren ihre E-Mail-Adresse und 26 Prozent die Nummer des eigenen Instant Messengers, wobei letztere deutlich zurückgegangen ist (42% im Jahre 2008). Nur sieben Prozent der Deutschen geben eigene Blogs, Internet-Tagebücher oder Twitter preis und vier Prozent die eigene Telefon- oder Handynummer (mpfs 2010, S. 44). In Österreich werden immerhin von 15 Prozent Adresse oder Telefonnummer preisgegeben. Das Alter wird von 14 Prozent der österreichischen Kinder und Jugendlichen falsch eingegeben, welches in etwa dem europäischen Durchschnitt (16 %) entspricht (EU Kids Online 2011, S. 1).

In Online-Communities kann der Zugang zu hinterlegten Informationen zur eigenen Person eher aufwändig und schwer erschließbar für einen selbstdefinierten Nutzerkreis eingeschränkt werden. Ein erfreulicher Trend zeigt, dass dies auch von immer mehr Jugendlichen und Kindern genutzt wird. Vergleicht man die Jahre 2009 und 2010 bei den Deutschen, zeigt sich bei den Zwölf- bis 13-jährigen ein Sprung von 49 auf 65 Prozent und bei den 14- bis 15-jährigen von 44 auf 66 Prozent. Grundsätzlich verwenden Mädchen die Privacy-Optionen häufiger als ihre männlichen Kollegen (mpfs 2010, S. 45).

Laut EU Kids Online ist von 20 Prozent der österreichischen Kinder und Jugendlichen ihr Profil öffentlich einsehbar, welches den europäischen Durchschnittswert um acht Prozent unterschreitet (EU Kids Online 2011, S. 1).

Eine Befragung der oberösterreichischen Jugendlichen ergab, dass die Hälfte bereits nach sich selbst im Internet gesucht hat und Informationen wie Handynummer, Adresse oder Informationen über das Wegbleiben der Eltern nicht finden möchte (BiMeZ 2011, S. 5).

3.4.5.2 Internetbekanntschaften

Während von oberösterreichischen Jugendlichen im Jahr 2008 noch 49 Prozent mit Fremden chatteten, tun dies mittlerweile weniger, nämlich 41 Prozent (BiMeZ 2011, Chart 56). 45 Prozent der jungen ÖsterreicherInnen hatten bereits mit Fremden online Kontakt und 16 Prozent haben sich sogar mit Personen getroffen,

die sie über das Internet kennenlernten. Nur sieben Prozent der Eltern glauben, dass ihre Kinder solch ein Treffen hatten (EU Kids Online 2011, S. 2). Laut JIM-Studie traf sich jede/r vierte junge deutsche Internet-NutzerIn schon einmal mit einer Person die er/sie im Internet kennengelernt hat. Je älter die Befragten sind, desto häufiger trafen sie sich mit einer Online- Bekanntschaft. So liegt der prozentuelle Wert bei den Zwölf- bis 13-jährigen bei elf und bei den 14- bis 15-jährigen bereits bei 21. Im Normalfall laufen diese Treffen laut eigenen Angaben ohne besondere Vorkommnisse ab. Jedoch empfanden von denjenigen, die schon zu einem solchen Treffen verabredet waren, 13 Prozent die getroffene Person im Netz sympathisch und in der Realität eher unangenehm. Von 2009 auf 2010 stieg dieser Wert leicht an (mpfs 2010, S. 50).

3.4.5.3 Problematische Gruppierungen und Internetseiteninhalte

Alle Volksparteien und unterschiedliche Religionsgruppierungen präsentieren sich im Netz mit ihrer eigenen Homepage, sind auf facebook registriert oder senden Informationen via Twitter aus. Aufgrund der hohen Vernetzungsdichte werden von politisch oder religiös motivierten Gruppen besonders Online-Communities zur Verbreitung von Informationen genutzt. Zu jenen Gruppen zählen auch politisch extremistische oder Religionsgemeinschaften mit Sektencharakter. Jeweils fünf Prozent der jungen Online-Community-NutzerInnen in Deutschland wurden bereits von einer politisch oder religiös motivierten Gruppe angesprochen. Bei den politischen Gruppen handelt es sich bei zwei Prozent um Gruppen aus der politisch rechten Szene, Neonazis oder der NPD. Bei den religiösen Gruppen teilen sich die fünf Prozent mit einem Prozent von Großkirchen und islamistischen Glaubensgemeinschaften, zwei Prozent von den Zeugen Jehovas, einem Prozent von Scientology und schließlich einem Prozent von den Islamisten auf. Trotz geringer prozentualer Ausprägungen, sollte man jene Anbahnungsversuche der als „problematisch“ geltenden Gruppierungen nicht außer Acht lassen. Noch alarmierender ist die Tatsache, dass bereits jede/r vierte Internet-NutzerIn bereits unabsichtlich oder gezielt durch Spiele, Musik oder Videoportale auf rechtsextreme Seiten gelangte. Während der Wert bei den Jungen doppelt so hoch ausfällt wie bei den Mädchen, steigt der Prozentsatz auch mit dem Alter an (mpfs 2010, S. 51f).

Laut EU Kids Online hatten bereits 28 Prozent der Heranwachsenden in Österreich Kontakt zu schädlichen Inhalten im Internet, wie Selbstmordforen und Pro-Anorexia-Seiten, welches den europäischen Durchschnittswert um sieben Prozent überragt (EU Kids Online 2011, S. 2).

Europaweit wird von den meisten Eltern (70%) über das was Kinder im Internet tun, gesprochen. 58 Prozent halten sich auch in der Nähe ihres Kindes auf, wenn dieses online ist. Lediglich 13 Prozent geben an, dass sie in keiner Weise dabei sind. Dadurch wird dem Kind auch die Möglichkeit genommen, über eventuelle negative Erlebnisse zu sprechen. Ratschläge über das Verhalten im Internet geben mehr als die Hälfte der Eltern. Zumindest 52 Prozent sprechen über Inhalte, die ihre Schützlinge beunruhigen könnten. Bei den einschränkenden Maßnahmen führt das Warnen vor dem Preisgeben von persönlichen Daten mit 85 Prozent. Dahinter liegt die Begrenzung des Uploading mit 63 Prozent und des Downloading mit 57 Prozent. Lediglich ein Viertel der Eltern blockt oder filtert Internetseiten und etwas weniger besuchen die Websites ihrer Kinder im Nachhinein (EU Kids Online 2011, S.4).

Viele Eltern (85%) glauben daran, ihren Kindern helfen zu können, wenn diese unangenehme Erfahrungen im Netz machen. 79 Prozent meinen sogar, dass ihr Kind selbst mit problematischen Erlebnissen umgehen kann. 15 Prozent haben ihr Verhalten geändert, weil ihr Kind bereits eine negative Erfahrung machte.

Einige (73%) denken, *„dass es nicht sehr oder gänzlich unwahrscheinlich ist, dass ihr Kind in den nächsten sechs Monaten online unangenehme Erfahrungen macht.“* (EU Kids Online 2011, S. 4f)

Die Kinder selbst sind der Meinung (68%), dass ihre Eltern *„ziemlich viel“* bis *„viel“* über ihre Internetnutzung Bescheid wissen. Trotzdem geben 29 Prozent der Kinder an, dass sie *„teilweise“*, und acht Prozent meinen sogar *„weitgehend“*, die Ratschläge ihrer Eltern ignorieren (EU Kids Online 2011, S.4).

Von allen möglichen Quellen der Ratschläge zur sicheren Internetnutzung führen die Eltern mit 63 Prozent. Dahinter liegen die Lehrer mit 58 Prozent und auch andere Verwandte (47%) und Peers (44%) werden zurate gezogen (EU Kids Online 2011, S.5).

Tipps zum sicheren Umgang mit dem Internet erhalten Eltern primär von Familienmitgliedern und Freunden (48%). 32 Prozent holen sich Ratschläge aus traditionellen Medien und etwas weniger aus der Schule ihres Kindes.

Schlussendlich suchen 22 und 21 Prozent bei Internet Providern und Internetseiten Unterstützung für die gewissenhafte Nutzung. Viele der befragten Eltern wollen mehr über Sicherheit im Internet erfahren, als sie derzeit den Quellen entnehmen können (EU Kids online 2011, S. 5).

3.5 Mediensozialisation

Sozialisation ist die Entwicklung und Veränderung der menschlichen Persönlichkeit durch die soziale und materielle Umwelt und dauert ein Leben lang an. Neben Familie, Peers, Schule und weiteren gesellschaftlichen Institutionen zählen auch die Medien zu den Sozialisationsinstanzen (Roters et al. 1999, S.59). Vollbrecht (In: Fritz et al. 2003, S.13) schreibt in diesem Zusammenhang von positiven oder negativen Medieneffekten, die Heranwachsende während ihres Lebenszyklus begleiten.

Die mediale Sozialisation ist in Bernd Schorbs Ansatz der Medienaneignung ein Prozess der Beeinflussung von Medien und Subjekten in zwei Richtungen: Zum einen werden Subjekte durch Medien mit deren transportierten Inhalten beeinflusst und zum anderen entscheiden sich Subjekte entweder für oder gegen ein Medium mit seinen Inhalten (Schorb 2008, S. 153).

Gesellschaft und Medien beeinflussen sich ständig gegenseitig und es erscheint im 21. Jahrhundert beinahe unmöglich, außerhalb der Medienwelt zu leben: Die Gesellschaft lebt von der Kommunikation ihrer Individuen und der Ausschluss von Kommunikation oder die fehlende Fähigkeit dazu würde laut Paus-Hasebrink als „pathologisches Phänomen“ gelten. Darin begründet sich auch die Förderung von kommunikativer Kompetenz und in weiterer Folge von Medienkompetenz als zentrale Aufgabe.

„Sie gilt es im Hinblick auf die partizipatorischen Belange von Menschen in einer von Medien geprägten Gesellschaft ernst zu nehmen und die Erforschung ihrer Bedingungen (zur Behinderung bzw. Förderung) als ein wichtiges Anliegen der (Medien-) Sozialisationsforschung zu betrachten“ (Paus-Hasebrink 2009, S. 6).

Auch Harder (2009, S. 56) beschreibt Medienkompetenz als Sozialisationsziel, indem sie zur Teilhabe und Mitwirkung in der mediatisierten Gesellschaft beiträgt.

Medienwirkungen dürfen jedoch nicht isoliert betrachtet werden, denn sie bilden nur einen Teil von den sich gegenseitig beeinflussenden Sozialisationsinstanzen (Roters et al. 1999, S.59). Paus-Hasebrink (2009, S. 8) erklärt, dass es darum geht *„die Rolle von Medien im Kontext von Sozialisationsprozessen in der Lebenswelt von Menschen nachzuspüren“*.

Innerhalb der Mediensozialisationsforschung wird das individuelle Medienhandeln des Subjekts vorwiegend in Zusammenhang mit dem sozial-ökonomischen Status des Probanden untersucht (Paus-Hasebring 2009; Kutscher et al. 2009).

„Soziale Systeme organisieren sich zunehmend nach ökonomischen Regeln marktwirtschaftlicher Gesellschaften; darin eingebunden ist auch der mediale Wandel“ (Paus-Hasebrink 2009, S. 5)

mit der zunehmenden Digitalisierung und Konvergenz der Medien.

Forschungen über Bildungsungleichheiten besagen, dass *„der Erwerb von Medienkompetenz durch ökonomische, kulturelle und soziale Herkunftsressourcen (...) beeinflusst wird“* und dass Ungleichheiten reproduziert werden (Kutscher et al. 2009, S. 12). Das heißt, die Mediennutzung bzw. der individuelle Nutzwert für Bildungsprozesse wird von *„individuellen, sozial und milieuspezifisch geprägten Motivations- und Interessenslagen“* beeinflusst und durch die entsprechenden Präferenzen und Nutzungsweisen entstehen medial bedingte Wissensklüfte und somit Bildungsungleichheiten Paus-Hasebrink (2009, S. 10).

Folglich werden im weiteren Verlauf Ergebnisse aus Untersuchungen über Medien im Zusammenhang mit finanziellen Lebensbedingungen und dem Bildungsstand der Eltern und Heranwachsenden vorgestellt:

3.5.1 Finanzielle Lebensbedingungen

Die heutige Gesellschaft ist eine Konsumgesellschaft, die alle Schichten der Gesellschaft mit unterschiedlichen Chancen und Konsequenzen integriert. Die soziale Problematik dabei ist, dass *„nicht alle Schichten gleichermaßen am Wohlstand teilnehmen können“ (Paus-Hasebrink 2009, S. 5).*

„Der Medienumgang in sozial benachteiligten Familien wurde (...) bisher (...) selten thematisiert und wissenschaftlich untersucht“ (Paus Hasebrink 2009, S. 9).

In Österreich sind laut Statistik Austria 27 Prozent der Kinder und Jugendlichen armutsgefährdet. Dies trifft laut europäischer Konvention dann zu, wenn in einem Haushalt nur 60 Prozent des Medianäquivalenzeinkommens (in einem

österreichischen Einpersonenhaushalt 12.371 Euro im Jahr bzw. 1.031 Euro im Monat⁴) erzielt werden können. Als besonders armutsgefährdet gelten AlleinerzieherInnen, Familien mit drei oder mehr Kindern, Familien mit ausländischer Abstammung und wenn die Frau nicht erwerbstätig ist. Bei fünf Prozent der österreichischen Bevölkerung tritt manifeste Armut (niedriges Einkommen und niedriger Lebensstandard) auf. Einkommensarmut (noch keine mangelnde Teilhabe in zentralen Lebensbereichen) betrifft sieben Prozent (Paus-Hasebrink 2009, S. 3f). Bereits Ende der 1950er Jahre wurde anhand von Studien auf die hohe Relevanz von ungleichen gesellschaftlichen Lebensbedingungen hingewiesen. Basil Bernstein⁵ belegte beispielsweise den Zusammenhang zwischen schichtspezifischem Sprachgebrauch und Sozialschicht und Melvin L. Kohn⁶ konnte einen schichtspezifischen Zusammenhang zum Erziehungsverhalten von Eltern nachweisen (Paus-Hasebrink 2009, S. 4).

Grundsätzlich ist erkennbar, *„dass Familien mit einem geringeren Haushaltseinkommen in der Regel schlechter mit medialen Geräten ausgestattet sind“* (Paus-Hasebrink 2008, S. 117; vgl. Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 428). Während lediglich knapp ein Drittel der Familien mit geringerem Haushaltseinkommen eine Tageszeitung abonniert, tun dies 75 Prozent der Familien mit höherem Einkommen (Paus-Hasebrink 2008, S. 117). Ebenso deutlich fallen die Unterschiede bei der Ausstattung mit Computer, Internetanschluss, Digital- und Videokamera, MP3-Player und DVD-Rekorder aus. Kleinere Unterschiede zeigen sich bei Spielkonsolen, Kindercomputern und Handys. Nur der Fernseher ist in beiden Gehaltsgruppen nahezu flächendeckend vorhanden (Frey-Vor, Schumacher 2004, S. 428; Paus-Hasebrink 2008, S. 117). Auch beim persönlichen Medienbesitz der Heranwachsenden zeigt sich bei den wohlhabenderen Familien ein breiteres Medienrepertoire und generell eine bessere Medienausrüstung. Zudem stehen in den Kinderzimmern mehr

⁴Statistik Austria, EU-SILC 2010. Armutsgefährdungsschwelle. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/armut_und_soziale_eingliederung/index.html [online am 7.04.2012]

⁵ Bernstein, Basil: Social Structure, Language and Learning. Educational Research Vol. 3, Nr. 3 (1961): 163-176. In: Paus-Hasebrink, Ingrid: Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung. Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 17/2009, S. 1-21

⁶ Kohn, Melvin L.: Class and Conformity. A Study in Value. Homewood: Dorsey Press, 1969. In: Paus-Hasebrink, Ingrid: Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung. Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 17/2009, S. 1-21

Mediengeräte, je mehr davon auch im elterlichen Haushalt zur Verfügung stehen (Paus-Hasebrink 2008, S. 117f).

Paus-Hasebrink und Bichler (2008)⁷ fanden in ihrer Studie über sozial benachteiligte Kinder einerseits heraus, dass Medien bei Kindern insgesamt an großer Bedeutung gewinnen und dass das Erziehungsverhalten der Eltern generell und in Bezug auf Medien geprägt ist durch Unsicherheit und mangelnde Konsequenz. Außerdem kam heraus,

„dass jedes Kind seine ganz spezifische (Medien-) Sozialisation erfährt und soziale Benachteiligung nicht gleich soziale Benachteiligung ist, sondern individuell bedeutsame Faktoren eines Kindes, wie z.B. seine Begabung oder seine ganz spezifische Antwort auf die Lebensbedingungen in seiner Familie, die Sozialisation mitprägen“ (Paus-Hasebrink 2009, S. 15).

„Gemäß dem Sinus-Milieu-Modell unterscheidet Kuchenbuch (vgl. 2003, S. 2-22) nach der sozialen Lage (Unterschicht, untere Mittelschicht, mittlere Mittelschicht, obere Mittelschicht und Oberschicht) und der Grundorientierung (konservativ, materiell, Hedonismus, Postmaterialismus und Postmodernismus) zwölf soziale Milieus.“ (Paus Hasebrink 2008, S. 119)

Bei der Frage, ob man auf das jeweilige Medium verzichten könne, stellt sich heraus, dass Eltern und Kinder ähnliche Angaben machen. So wird die stärkste Bindung an das Fernsehgerät bei den Eltern aus konsum-materialistischem Milieu der Unterschicht und der unteren Mittelschicht und deren Kinder ausgemacht. Auch Videofilme sowie Video-Computerspiele werden in Familien mit geringerem sozioökonomischem Status häufiger konsumiert, dagegen finden Bilderbücher, Hörspiel- und Musikkassetten in sozial höher gestellten Familien mehr Verwendung. Besitzen die Kinder und Jugendlichen ein eigenes Zimmer, in dem sie sich zurückziehen können, so steigert sich damit die Wahrscheinlichkeit der Nutzung von Bilderbüchern und Hörspiellkassetten. Bei der Computernutzung der Sechs- bis 13-jährigen sind kaum Unterschiede hinsichtlich des sozialen Milieus erkennbar. Eine deutsche Studie ergibt, dass Kinder zwischen sechs und 13, die aus konsum-materialistischen Verhältnissen der Unterschicht bzw. der Mittelschicht am Computer deutlich mehr spielen, jedoch sehr viel seltener Texte schreiben oder PC-Lexika nutzen als Kinder aus anderen Schichten (Paus-Hasebrink 2008, S. 119ff). Eine lernorientierte Computernutzung würde eine entsprechende Ausstattung bedingen, weshalb es neben der Wertschätzung auch materieller Voraussetzung bedarf. Hierin kann das Hindernis zur Nutzung für

⁷ Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle. Mediensozialisationsforschung – Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. Wien/Innsbruck: Studienverlag, 2008

Heranwachsende aus unteren sozialen Schichten vermutet werden (Kutscher et al. 2009, S.20).

Der Fernsehkonsum steigt in der Dauer und Häufigkeit, je niedriger das soziale Milieu der Heranwachsenden ist. Je moderner jedoch die milieuspezifische Grundorientierung der Familie ist, desto weniger wird der Fernseher genutzt. Kinder und deren Eltern aus traditionellen Milieus oder niedrigeren sozialen Lagen weisen einen deutlich überdurchschnittlichen Fernsehkonsum auf. Die Oberschicht und moderne Mittelschicht wendet für den Fernseher vergleichsweise wenig Zeit auf (Paus-Hasebrink 2008, S. 121f).

Des Weiteren wurde eine Vorbildfunktion der Eltern bei der Präferenz von Fernsehsendern festgestellt. So bevorzugen Eltern und Kinder aus anregungsärmerem Milieu Angebote der kleineren privaten Sender. Große Privatsender werden von allen sozialen Schichten ähnlich häufig genutzt. Öffentlich-rechtliche Sender stehen hingegen bei sozial besser gestellten Familien an erster Stelle. Dies wirkt sich dementsprechend aus, dass Kinder und Jugendliche aus sozial höheren Schichten informationsorientierte Sendungen (öffentlich-rechtliches Kinderprogramm) ansehen und jene aus sozial schwächeren Familien am Ehesten zu fiktionalen Zeichentrickserien der privaten Sender schalten (Paus-Hasebrink 2008, S. 119ff).

Eltern aus sozial benachteiligten Familien lassen ihre Kinder eher unbeaufsichtigt fernsehen bzw. setzen diesen zum Teil sogar als Babysitter ein. Zudem gewähren jene Eltern ihren Sprösslingen bei der Programmauswahl mehr Freiheit. Eltern mit einer formal höheren Bildung geben klarere Regeln hinsichtlich generellen Mediengebrauchs. Sozial benachteiligte Eltern beurteilen das von ihren Kindern konsumierte Fernsehprogramm häufiger als „kindgerecht“. Fernsehverbot wird als Sanktion für ein Fehlverhalten erteilt. Höher gebildete Eltern sind von der fantasieanregenden oder lernförderlichen Wirkung des Fernsehgeräts an Kindern und Jugendlichen weniger überzeugt.

Auch bei der Computernutzung wurde ermittelt, dass Heranwachsende in unteren Schichten wesentlich weniger beaufsichtigt werden. Daraus folgt eine längere Zuwendung der Kinder und Jugendlichen (vor allem Jungen) zu gewalthaltigen Computerspielen (Paus-Hasebrink 2008, S. 123f).

Ältere Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status erhalten ihre Ratschläge zur sicheren Internetnutzung

vorwiegend von Lehrern und seltener von ihren Eltern, wie es in anderen Schichten üblicher ist (EU Kids online 2011, S. 5).

Die Familiengröße spielt insofern eine Rolle, weil Eltern mit mehr als drei Kindern die Fernseh- und Computernutzung ihrer Kinder mehr kontrollieren. Dagegen wird das Musikhören und Lesen von vergleichsweise wenigen Eltern überwacht. Unzufriedenheit mit der Auswahl der Lektüre des Kindes kann eher bei sozial schwächeren Familien festgemacht werden.

Generell nimmt das elterliche Monitoring der Mediennutzung mit zunehmendem Alter ab (Paus-Hasebrink 2008, S. 123f).

3.5.2 Bildungsstand

Der Bildungsstand der Eltern

Je geringer die formale Bildung der Mütter ausfällt, desto besser sind die Zimmer der Kinder und Jugendlichen mit visueller Unterhaltungselektronik, wie Fernseher und Spielkonsolen, ausgestattet. Heranwachsende, deren Mütter eine formal höhere Bildung haben, verfügen hingegen mehr an auditiven Medien sowie Printmedien. Es kann laut Paus-Hasebrink (2008, S. 118)

„davon ausgegangen werden, dass Eltern mit einem höheren Bildungs- aber auch Einkommensniveau zumindest bewusst über die Medienausstattung ihrer Kinder nachdenken und diese weniger mit eigenen Mediengeräten ausstatten.“

Dies heißt zwar nicht, dass jene Kinder in ihrem Medieumgang mehr Einschränkung erfahren, jedoch besser kontrolliert werden.

Formal höher gebildete Eltern haben eine stärkere Affinität zu Printmedien und der Fernseher spielt eine eher untergeordnete Rolle. Bei formal geringer gebildeten Eltern trifft in der Regel das Gegenteil zu. So lesen höher Gebildete überdurchschnittlich lange und nutzen den Computer und das Internet und schwächer Gebildete wenden sich eher dem Fernseher oder Radio zu (Paus-Hasebrink 2008, S. 121f).

Der Bildungsstand von Kindern und Jugendlichen

Während bei der Haushaltsausstattung von Computer und Internetzugang keine Unterschiede in Bezug auf die formale Bildung ersichtlich sind, gibt es sehr wohl Differenzen beim persönlichen Besitz der Jugendlichen. Der Besitz von einem

eigenen Computer, Internetanschluss und einer Digitalkamera und die Radionutzung lassen sich häufiger bei Jugendlichen mit einer formal höheren Bildung ausmachen (mpfs 2010, S. 16). 70 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss besitzen einen eigenen Computer oder Laptop und bei Realschüler und Gymnasiasten liegt jener Wert bei 81 bzw. 80 Prozent. Auch der Internetzugang fällt mit 46 Prozent bei den (auch ehemaligen) Hauptschulbesuchern am niedrigsten aus (mpfs 2010, S. 25). Zudem liegen bei der regelmäßigen Nutzung des Computers die Gymnasiasten vorne (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 445).

Jugendliche mit geringerer formaler Bildung weisen eine höhere Nutzungsdauer des Internets auf: Jugendliche aus der Hauptschule oder Realschule sind 163 und 151 Minuten online und Gymnasiasten nur 121 Minuten. Es gilt zu beachten, dass von den Haupt- und RealschülerInnen bereits 19 Prozent eine Berufsausbildung begonnen haben und bei den Gymnasiasten dies nur für drei Prozent gilt (mpfs 2010, S. 27).

Bei der Nutzung der Privacy-Option zum Verbergen persönlicher Daten führen die Gymnasiasten (Hauptschüler: 58%, Realschüler: 63 %, Gymnasiasten: 73%) (mpfs 2010, S. 45)

Zur Überprüfung von widersprüchlichen Meldungen im Internet steigt der Anteil von Nutzern der Printmedien-Portale und öffentlich-rechtlichen Internetangeboten mit höherem Bildungshintergrund. Mit geringerer Bildung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche bei Google oder anderen Suchmaschinen unspezifisch nach Verifizierungen von Nachrichten suchen oder sich damit generell sehr schwer tun (mpfs 2010, S. 33). Außerdem neigen bildungsschwächere Kinder und Jugendliche häufiger dazu, sich mit Personen, die sie lediglich aus dem Internet kennen, in der Realität zu treffen (mpfs 2010, S. 50). 22 Prozent der Heranwachsenden an der Hauptschule oder mit Hauptschulabschluss lesen mehrmals pro Woche in Büchern und 36 Prozent lesen gar nicht. Im Gegenzug dazu lesen im Gymnasium 48 Prozent zumindest mehrmals pro Woche und nur zehn Prozent nie (mpfs 2010, S. 24). Laut *Kinder und Medien 2003* lesen 47 Prozent der HauptschülerInnen und 69 Prozent der GymnasiastInnen mindestens wöchentlich ein Buch (Kuchenbuch, Simon 2004, S. 445).

Der Besitz von Fernseher, Spielkonsolen, DVD-Rekorder und DVD-Player tritt bei Jugendlichen in Zusammenhang mit einer geringeren Bildung auf (mpfs 2010, S. 8).

Für die Fernsehnutzung gilt, dass eine formal höhere Bildung mit weniger Fernsehkonsum einhergeht. HauptschülerInnen aus Deutschland sehen von Montag bis Freitag täglich 167 Minuten, RealschülerInnen 134 Minuten und GymnasiastInnen 103 Minuten fern (mpfs 2010, S. 27).

Je geringer der Bildungshintergrund der Studienteilnehmer ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese ein elektronisches Spiel spielen, das nicht ihrer Altersbegrenzung entspricht. Während der Prozentsatz bei den Hauptschülern noch 74 beträgt, beläuft dieser sich bei den Gymnasiasten auf nur 58 Prozent (mpfs 2010, S. 39).

Der statistische Wert der Opfer vom Versand beleidigender Bilder und Texte via Handy ist bei den Hauptschülern am höchsten. Zudem liegt auch der Wert derer, die schon mal Schwierigkeiten wegen gespeicherter oder verschickter Dinge auf dem eigenen Handy hatten, bei jener Bildungsgruppe am höchsten (mpfs 2010, S. 58).

Bei den Befragungen, wer schon einmal mitbekommen hat, dass eine Schlägerei mit dem Handy gefilmt wurde, zeigen sich bei den Bildungsgruppen große Unterschiede. Während die HauptschülerInnen mit 50 Prozent klar führen, liegen RealschülerInnen mit 32 Prozent klar darunter und die GymnasiastInnen nochmal mit sieben Prozent Unterschied weiter unten (mpfs 2010, S. 59).

4. Medienkompetenzförderung

4.1 Aktuelle Diskurse zur Medienkompetenz/ Medienbildung

Nach Einzug von Computer, Internet, Multi- und Hypermedia stellt Medienkompetenz seit Ende des letzten Jahrhunderts im politischen, kulturellen und pädagogischen Zusammenhang einen alltäglichen Begriff dar. Zwar ist man sich darüber einig, dass Medienkompetenz in Bezug auf soziale Handlungsfähigkeit in der Mediengesellschaft unverzichtbar ist, jedoch gehen Vorstellungen über die Komponenten, Ausprägungen, Bedingungen und Wirkungen dieser Kompetenz weit auseinander und stellen somit laut Norbert Groeben gleichzeitig die Nützlichkeit des Begriffs in Frage (Groeben 2002, S. 301).

Laut Daniel Süß et al. hängt die Unklarheit über den Inhalt der Medienkompetenz mit den verschiedenen Konzepten und Standpunkten des Kompetenzbegriffs aus verschiedenen Fachbereichen zusammen (Süß et al. 2003, S. 19).

Auch Edith Blaschitz weist in ihrem Werk auf die verschiedenen Fachbereiche hin, indem der Begriff Medienkompetenz

„als eine großartige Wundertüte [dargestellt wird; Anm. d. V.], in die VertreterInnen völlig unterschiedlicher Interessenslagen alles hineinverpacken können oder vielmehr könnten“ (Blaschitz 2008, S. 54).

Jede Disziplin bzw. jede/r AutorIn legt den Begriff für das eigene Anliegen fest und konstruiert sich so Medienkompetenz (Süß et al. 2003, S. 30). Auch innerhalb einer Fachrichtung zeigen sich Unterschiede in den Auffassungen. So haben sich auch zahlreiche Medienpädagogen dem Begriff Medienkompetenz angenommen:

- Der Kompetenzbegriff stammt aus den 1970er Jahren und ist auf den US-amerikanischen Sprachwissenschaftler Noam Chomsky zurückzuführen. Chomsky geht davon aus,

„dass der Mensch von Natur aus fähig ist, sich sprachlich und mit Hilfe anderer Symbolsysteme auszudrücken. (...) Kompetenz wird in der Sozialisation des Menschen gelernt, geübt und weiterentwickelt und bleibt

bis zum Lebensende ein ständig andauernder Prozess.“ (zit. nach Berlakovich 2009, S.32)

Zwar ist diese Kompetenz laut Chomsky (zit. nach Berlakovich 2009, S.32) angeboren und gehört somit zur Grundausstattung jedes Menschen, trotzdem bleibt jedes Individuum erzieh- und bildbar. Diese grundlegende Qualifikation ist bei jedem Subjekt unterschiedlich ausgeprägt und gilt es daher im Auftrag der Medienpädagogik umfassend zu fördern.

- Der bedeutsamste deutschsprachige Medienpädagoge Dieter Baacke war es, der den Kompetenzbegriff in die medienpädagogische Diskussion integrierte. Medienkompetenz gilt bei Baacke als Spezialfall der kommunikativen Kompetenz. Kommunikative Kompetenz ist für die notwendigsten Fähigkeiten des Zusammenlebens (Handeln und Kommunizieren) erforderlich und wird von ihm als die Fähigkeit des Menschen beschrieben, *„potentiell Situations- und aussageadäquate Kommunikation auszugeben und zu empfangen“* (Baacke 1997, zit. nach Berlakovich 2009, S.33) Medienkompetenz soll somit ein Zurechtfinden in der computerisierten Medienwelt ermöglichen, um am humanen Fortschritt über elektronische Technologien teilhaben zu können. Sie ist eine Lernaufgabe, die es an Kinder und Jugendliche zu vermitteln gilt und soll befähigen, neue Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän zu handhaben (Baacke 1997, S.99).
- Laut Süß et al. (2003, S. 21) erscheint für den Fachbereich Pädagogik der von Jürgen Habermas eingeführte bildungstheoretische Aspekt des Kompetenzbegriffs am sinnvollsten. Denn das allgemeinste Ziel aller Bildungsprozesse stellt den Erwerb von (Teil-) Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (soziale Kompetenz, Lesekompetenz, Kompetenz zur Bewältigung von persönlichen Krisen) dar.
- Harald Gapski (2006, S. 18) meint *„Medienkompetenz ist die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf, technische Medien effektiv zur Kommunikation einsetzen sowie ihre Wirkung reflektieren und steuern zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern.“*

Um Medienkompetenz an die Mediengesellschaft zu bringen, bedarf es nach Süß et al. (2003, S. 30) Konzepte aus **konsensuellen Komponenten** des Begriffs:

Die häufigsten Definitionen des Begriffs Medienkompetenz weisen **handlungsbezogene Komponenten** auf und beschreiben den Umgang mit Medien. Dazu gehören neben der Auswahl, dem sich zurechtfinden, der Bewertung, Kritik, Beurteilung und der Gestaltung auch die aktive, passive und interaktive Nutzung.

In einigen Definitionen wird Medienkompetenz mit dem **allgemeinen Kompetenzbegriff** und seinen Dimensionen verbunden. Es handelt sich dabei um die Kompetenzen: Wahrnehmungskompetenz, Nutzungskompetenz, Handlungskompetenz, Kommunikationskompetenz; aufgeteilt in Informations- und Medienkompetenz, Sach-, Selbst-, Sozialkompetenz und Auswahlkompetenz als Handlungskompetenz (Süß et al. 2003, S. 31f).

Laut Dieter Baackes (zit. nach Süß et al. 2003, S. 20) spezifischem Menschenbild setzt sich das Kompetenzkonzept aus drei Bausteinen zusammen:

- Medienkompetenz,
- kommunikative Kompetenz und
- Handlungskompetenz, welche eng miteinander verbunden sind.

Diese Sichtweise geht von einem kompetenten Menschen aus, der durch sein Handeln seinen Alltag konstruktiv bewältigen kann.

Unter Umständen kommen beide Definitionstypen (handlungsbezogener, allgemeiner Kompetenzbegriff) in einer Definition vor, welches die Tatsache, ein einheitliches Konzept zu erstellen, erschwert (Süß et al. 2003, S. 31f).

Damit ergeben sich im weiteren Verlauf auch Schwierigkeiten bei der Erstellung eines einheitlichen Modells zur Förderung von Medienkompetenz.

4.2 Entwicklungsgeschichte der Konzepte in der Medienpädagogik

Der Begriff Medienkompetenz erfuhr einen Bedeutungswandel.

„Er entstand nämlich in anderen begrifflichen Kontexten als heute wahrgenommen, und er entstand zu gesellschaftspolitisch anderen Zeiten: (...) Bis dahin hatte die pädagogische Auseinandersetzung mit den sogenannten ‚Massen-Medien‘ eine lange Entwicklung hinter sich gebracht und war im Umbruch“ (Rein 1996, S. 112).

Werner Sacher et al. (2003, S. 23-32) beschreiben diese Entwicklung anhand der zur jeweiligen Zeit vorherrschenden Ansätze und kommentieren jene mit Bezug auf heutige Erkenntnisse:

Der bewahrpädagogische Ansatz

Der bewahrpädagogische Ansatz, welcher seine Wurzeln im Jahre 1920 hat, beschreibt die Abschirmung junger Menschen vor schädlichen Einflüssen. Eine konsequente Abschirmung von Kindern und Jugendlichen vor problematischen Medien ist heute nicht machbar, da jede/r auch ständig mit bereits mediengeprägten Menschen, die als Modelle für weitere Lernprozesse fungieren, konfrontiert wird. Durch den Wertpluralismus ist es auch nicht einfach festzustellen, was überhaupt ein schädliches Medium ist. Zudem hängt dies auch erheblich davon ab, wie Kinder und Jugendliche das Medium nutzen. Während Kinder durch das Fernhalten von bestimmten Medien in soziale Isolierung geraten können, wird zugleich die eigene Auseinandersetzung und Urteilsbildung junger Menschen mit Medien eingeschränkt.

Berechtigung findet der bewahrpädagogische Ansatz jedoch bei besonders drastischen Mediendarstellungen (wie zum Beispiel mit pornografischen oder gewaltverherrlichenden Inhalten) und bei gewisser Kontingentierung des Medienkonsums, welches jedoch mit den Kindern besprochen und geklärt werden sollte (Sacher et al. 2003, S. 23f).

Der behütend-pflegende Ansatz

Nach 1945 wird der bewahrpädagogische vom behütend-pflegenden Ansatz abgelöst, indem die ledigliche Abschirmung vor schädlichen Medieneinflüssen um eine ausgewogenere Bewertung der Medien erweitert wird. Die Hinführung zu

einer sinnvollen Nutzungspraxis durch das Vertraut machen mit wertvollen Medien ist charakteristisch für diesen Ansatz.

Problematisch ist hier die einseitige Sichtweise der medienkonsumierenden Menschen als bloße Rezipienten. Aktive Interpretation, (Um-) Gestaltung, etc. spielen hier noch keine Rolle. Bedürfnisse und im Sozialisationsprozess erworbene Gewohnheiten und Wahrnehmungsmuster werden im Zusammenhang mit der Medienrezeption außer Acht gelassen. Der Rezeptionsprozess wird lediglich kognitiv bewertet, weshalb Medienerziehung hauptsächlich durch Gespräche stattfindet. Schlussendlich wird die Medienrezeption nur als Wechselwirkung zwischen der Struktur des Mediums und der Kompetenz des Nutzers gesehen und sowohl historische als auch politisch-gesellschaftliche Komponenten werden übersehen (Sacher et al. 2003, S. 25f).

Der bedürfnisorientierte Ansatz

Der bedürfnisorientierte Ansatz orientiert sich an Grundbedürfnissen, „*welche junge Menschen über die Mediennutzung zu befriedigen suchen*“ und versucht so das spezielle Nutzungsverhalten zu untersuchen.

Es handelt sich bei diesem um den ersten Ansatz, der sich um das tatsächliche Verständnis des kindlichen und jugendlichen Medienkonsums und die zugrundeliegenden Bedürfnisse jenes Konsums bemüht. Aufgespürte Bedürfnisse können in Folge sozialverträglicher „*und so, dass die Persönlichkeitsentwicklung keinen Schaden nimmt*“, befriedigt werden.

Der Ansatz unterschätzt jedoch, dass Bedürfnisse auch durch

„*gesellschaftliche Gruppen, die Wirtschaft und vielfach auch [durch; Anm. d. V.] die Medien selbst erst geweckt und stimuliert werden*“. Das gefährliche daran ist, dass man „*durch die Ausbeutung von Bedürfnissen (...) Menschen in Abhängigkeit halten und Macht über sie ausüben*“

kann (Sacher et al. 2003, S. 26f).

Kritische Medienerziehung

„*Das Durchschauen von Medieneinfluss als Herrschaftsmittel und Instrument der Profitmaximierung und damit auch das Verhindern und Aufbrechen manipulativer Beeinflussung*“

tritt beim Ansatz der kritischen Medienerziehung erstmalig auf. Das bedeutet eine Bewegung von der Kritik an den Medien selbst hin zur Kritik an Medien als Produkte gesellschaftlicher Verhältnisse und Machtstrukturen.

Die kritische Medienerziehung qualifiziert Kinder und Jugendliche zur Übernahme der Senderrolle und verhindert ihre ledigliche Rolle als Rezipient von Medienbotschaften. Außerdem werden in diesem Ansatz erstmals politische und ökonomische Faktoren der Medien berücksichtigt.

Die kritische Medienerziehung hat jedoch mit dem älteren bewahrpädagogischen Ansatz gleich, dass Medien fokussiert negativ –als Herrschaftsmittel und Manipulationsinstrument- bewertet werden und somit verlagert sich auch hier Medienerziehung auf eine kognitiv vermittelte Form. Wertvolle Medienproduktionen und Gestaltungskompetenzen aus Eigeninitiative werden wieder vernachlässigt (Sacher et al. 2003, S. 28).

Handlungs- und kommunikationsorientierter Ansatz

Im Gegenzug dazu sollen durch den handlungs- und kommunikationsorientierten Ansatz junge Menschen zu selbstbestimmtem Handeln mit Medien und zu einer besseren Kommunikation –vor allem mittels technischer und vortechnischer Medien- befähigt werden.

Durch projektorientiertes und auf Lebenssituationen der Heranwachsenden bezogenes Lernen, wird Medienerziehung zu einer aktiven Medienarbeit, welches wiederum einseitigen Intellektualismus und Rationalismus der Medienarbeit verhindert. Am besten werden die Ziele bei diesem Ansatz in Form von Kleingruppen erreicht.

Eine forcierte aktive Medienarbeit bringt in diesem Ansatz jedoch vorschnelle und überzogene Erwartungen mit sich. So führt nicht bereits das Angebot der Medien im Unterricht zu einer Förderung der Gruppenprozesse oder macht die Kinder automatisch kritisch und ändert ihre Rezeptionsgewohnheiten. Auch sind nicht alle Kinder automatisch durch das Angebot zu aktivem Handeln oder zur medienpädagogischen Arbeit motiviert oder wollen von selbst gesellschaftskritisch und medienkritisch aufgeklärt werden. Schlussendlich stellt dieser Ansatz hohe Anforderungen zur Realisierung an Schulen: Neben dem höheren Zeitaufwand ist er geräte- und materialintensiv, folglich kostspielig (Sacher et al. 2003, S. 29f).

Anzumerken ist, dass die konservative Denkweise der Bewahrpädagogik Österreich prägte. Eine primär negative Haltung gegenüber populären Medienkulturen herrscht größtenteils weiterhin vor. Basierend auf den *„Entwicklungen in Deutschland wurden (...) in den letzten Jahrzehnten*

überwiegend handlungsorientierte medienpädagogische Konzepte entwickelt und durchgesetzt.“ Idealerweise soll die österreichische Medienpädagogik „handlungsorientierte Konzepte mit einer kulturellen, gesellschaftlichen, kritisch-analytischen Dimension“ verbinden (Jones zit. nach Blaschitz 2008, S. 198).

Neben der handlungsorientierten Medienpädagogik haben sich laut Bernd Schorb (1995, S. 50f) aus den historisch entwickelten Strömungen auch noch eine normative und eine rein technologische Medienpädagogik entwickelt:

Die **normative** Medienpädagogik stellt eine Weiterentwicklung zur Bewahrpädagogik dar und bietet präventive Maßnahmen gegen belastende Medieninhalte an, die sich appellativ oder restriktiv an den Rezipienten richten. Was für das Kind nicht zumutbar ist, wird durch einen gesellschaftlich determinierten Normenkanon bzw. durch ideologische Diskurse innerhalb der Gesellschaft vorgegeben.

Bei der **technologischen** Medienpädagogik geht es weniger um Inhalte, sondern mehr darum, dass das Medium Wissen vermittelt und transferiert. Wissen soll auf diese Weise jederzeit wiederholt werden können und den Lehrenden entlasten. Die Vermittlung des Wissens durch Medien spricht zudem unterschiedliche Sinne gleichzeitig an, welches somit für mehrere Möglichkeiten der Wissensaufnahme sorgt.

Integrative Medienerziehung

Die Integrative Medienerziehung beruht auf der Analyse des problematischen Verhältnisses von Medienentwicklung, Medienforschung und Schulerziehung. Es geht über die didaktische Medienverwendung im Unterricht hinaus und richtet sich nach der aktuellen Situation der schulischen Medienerziehung.

Nachgewiesener Weise lassen sich durch jenen Ansatz sowohl sinnvollere Mediennutzung und aktive Medienarbeit gut umsetzen. Es wird die Produktion von Medien und der Einsatz vielfältiger Medien, sowie die Kooperation unter den Lehrkräften verbessert. Schüleraktivierende und kooperative Arbeitsformen werden häufiger gewählt und zum Teil verbessert sich *„das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler“*.

Es gilt jedoch erst die Hürde zu überwinden, Lehrkräfte von der Bedeutung eines Verhältnisses von integrativer Medienerziehung zu überzeugen. Denn neben mehr

Zeitaufwand bedeutet diese Methode auch wesentlich mehr Arbeitsbelastung für Lehrkräfte. Bereits die notwendige Kooperation zwischen den Pädagogen ist schwierig zu organisieren ist und durch fehlende medienpädagogische Kompetenzen müssen entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten geschaffen werden. Auch wenn es schwierig ist, Medienerziehung in alle Unterrichtsfächer und Bereiche des Schullebens zu integrieren, müssen hier Schulleiter für geeignete Rahmenbedingungen und eine entsprechende Medienausstattung sorgen (Sacher et al., S. 30ff).

Zusammengefasst lässt sich über die erläuterten Ansätze sagen, dass jedes der dargestellten Prinzipien ein Grundanliegen enthält, welches in einer ausgewogenen Medienerziehung berücksichtigt werden sollte. Das Anliegen der Medienerziehung kann laut Sacher et al. (2003, S. 32)

„nur eingebettet in das Gesamtanliegen einer Erziehungsarbeit verfolgt werden, welche sich auf die ganze Persönlichkeit der Kinder richtet, sie vor Gefährdungen schützt, ihr kritisches Potential stärkt und ihre Fähigkeiten fördert, an der Gestaltung dieser Gesellschaft konstruktiv mitzuwirken“.

4.3 Aktuelle Diskurse zur Medienkompetenzförderung

Innerhalb deutschsprachiger wissenschaftlicher Literatur gibt es mehrere Auffassungen und Darstellungen darüber, was im Zuge der Medienkompetenz gefördert werden muss. Im Folgenden werden vier Konzeptionen als die in der Literatur am Zentralsten vertretenen chronologisch vorgestellt, um im Anschluss nach Möglichkeit einen Konsens zu schaffen und daraus ein eigenes Konzept für Medienkompetenzförderung zu entwickeln.

4.3.1 Dieter Baacke und Werner Sacher et al.

Baackes Konzept bildet die Grundlage für zahlreiche weitere Konzepte der Medienkompetenz. Sein Modell geht von der Annahme aus, *„dass jeder Mensch bereits über diese Kompetenz verfügt, sie aber dennoch gelernt, geübt und weiterentwickelt werden muss“* (In: Kutscher et al. 2009, S. 13). Baacke (1997, S. 99) teilt in seiner Auffassung den Begriff Medienkompetenzförderung in die gängigsten Dimensionierungen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und

Mediengestaltung ein. Sacher et al. ergänzen diese durch vier weitere: media literacy, handling, sozial- und kinderverträgliche Gestaltung der Medienwelt und medienpädagogische Elternarbeit. Gleichnamige Dimensionen werden daher in einem Konstrukt zusammengefasst und mit den Ergänzungen von Sacher et al. (2003) wird fortgeföhren.

Ein solides Wissen über Medien und die Medienwelt soll den Kindern und Jugendlichen durch **Medienkunde** vermittelt werden. Dies meint unter anderem die Bildung über geschichtliche Entwicklung der Medien, technische Grundlagen, Medieninstitutionen (Bibliothekenaufbau) und Medienwirtschaft (Werbung), sowie über die Produktion und Verbreitung von Medien (Schülerzeitung), Medienwirkungen (Chancen und Gefahren) und über Medienrecht (CD-brennen) (Sacher et al. 2003, S. 2ff). Medienkunde beschreibt das Wissen über aktuelle Medien und Mediensysteme und teilt sich in zwei weitere Dimensionen: Die informative Dimension, welche über klassische Wissensbestände, die Arbeitsweise der Journalisten und die effektive Nutzung des Computers für eigene Interessen aufklärt. Und die instrumentell-qualifikatorische Dimension (Handling), die sich mit der Fähigkeit der Bedienung von medialen Geräten befasst (Baacke 1997, S. 99). Bei Sacher et al. (2003, S. 5) wird das Handling, wie bereits erwähnt, als eigenständiger Punkt beschrieben und erklärt die Handhabung von technischen und herkömmlichen Geräten möglichst in Verknüpfung mit einer sinnvollen Aufgabenstellung

Problematische gesellschaftliche Prozesse, wie zum Beispiel Konzentrationsbewegungen sollten angemessen analytisch erfasst werden können. Jeder Mensch möge reflexiv in der Lage sein, „*das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können*“. Analytisches Denken und reflexiver Rückbezug müssen zudem laut Baacke sozialverantwortet abgestimmt und definiert werden und bilden die ethische Dimension der Medienkritik (Baacke 1997, S. 99). Dies bedeutet, dass Heranwachsende anhand der Fähigkeit zur **Medienanalyse** und **Medienkritik** Medienaussagen aus mehrfacher Sicht behandeln können. Es gilt, Aussage- und Wirkungsintentionen kritisch zu hinterfragen, die Produktions- und Rezeptionssituation zu berücksichtigen, Vermarktungs- und Herrschaftsinteressen aufzudecken und schließlich Repräsentativität, Objektivität und Wahrheitsgehalt zu überprüfen. Sacher et al.

(2003, S. 9f) schreiben in diesem Zusammenhang, dass die Vermittlung von Medienkompetenz einschließt,

„Kindern und Jugendlichen begreiflich zu machen, dass der Mensch letztlich jede Technik -auch die Informationstechnik- der Gestaltung seines Lebens unterordnen muss und nicht umgekehrt sein Leben auf die technischen Möglichkeiten einstellen und reduzieren darf“.

Davon grenzen Sacher et al. (2003, S. 3) **media literacy** als eigenen Punkt ab. Dies meint zum einen das Verstehen der Aussage- und Wirkungsmöglichkeiten von Stil- und Gestaltungsmittel, zum anderen das Verständnis für den Zusammenhang zwischen Inhalt und Form und schlussendlich die Fähigkeit, sich mit den Gestaltungsmöglichkeiten unterschiedlicher Medien auseinandersetzen zu können. Zudem geht es bei dieser vermittelten Fähigkeit um die richtige und bewusste Verarbeitung der Medienbotschaften und die damit verbundene Unterscheidungsfähigkeit von minderwertigen zu anspruchsvolleren Medien.

Medienkritik und Medienkunde bilden zusammengefasst die Dimensionen der Vermittlung (durch die Pädagogin/den Pädagogen). Die beiden Dimensionen der Zielorientierung, welche mit dem Handeln der SchülerInnen selbst verbunden sind, setzen sich aus der Mediennutzung und Mediengestaltung zusammen (Baacke 1997, S. 99).

Mediennutzung bedeutet einerseits die Fähigkeit der rezeptiven Anwendung und andererseits das interaktive Angebot, wie zum Beispiel telebanking (Baacke 1997, S. 99). Auch in Sacher et al. (2003, S. 2f) wird die richtige Mediennutzung in der Medienerziehung als günstiges Rezeptionsverhalten gesehen. Dies beinhaltet unter anderem die Kenntnis des Medienangebots, die vernünftige Auswahl, die Gestaltung der Rezeptionssituation, die Miteinbeziehung der Wirkung eigener Mediennutzung auf andere, die Überprüfung von Medienbotschaften und die Wahrnehmung von Alternativen zum Medienkonsum.

Unter einer idealen **Mediengestaltung** versteht Baacke eine sowohl innovative (Weiterentwicklung) als auch kreative (ästhetische) Befähigung (Baacke 1997, S. 99).

Um der einseitigen Konsumhaltung vorzubeugen, sollen Schüler in Sacher et al. (2003, S. 9) durch die geschulte Mediengestaltung befähigt werden, Medien als Mittel der Kommunikation verwenden und sie selbst produzieren und gestalten können.

Sacher et al. (2003) erachten neben Baackes (1997) Dimensionen noch zwei weitere Komponenten als relevant für eine erfolgreiche Förderung der Medienkompetenz:

Pädagogische Medienarbeit muss in medienpolitisches Engagement für eine **sozial- und kinderverträgliche Gestaltung der Medienwelt** münden. Dies kann durch beispielhaftes Vorleben der Lehrkräfte und durch gemeinsame Aktionen von Eltern und Lehrkräften berücksichtigt werden. Durch kompensierende Medienarbeit werden ungünstige Medienwirkungen aufgearbeitet, um das Schlimmste zu verhindern. Nach dem Konsum von problematischen Medienproduktionen sind Schüler manchmal nachhaltig verunsichert und verängstigt. Derartige schädigende Medienwirkungen können verzerrte und falsche Informationen bzw. durch Medien vermittelte bedenkliche Sichtweisen und Lebensperspektiven sein, die korrigiert werden müssen. Ebenso bedarf emotionale Medienwirkung der schulischen Nachbereitung und Bewältigung, da sich hier Eltern oft überfordert sehen (Sacher et al. 2003, S. 11).

Zuletzt meint bei Sacher et al. (2003, S. 11) mit **medienpädagogischer Elternarbeit** neben Elternberatung und –information, vor allem ein Heranerziehen der SchülerInnen als künftige Eltern, *„die ihren Kindern kompetente Anleitung für eine vernünftige Mediennutzung geben können und zugleich nachahmenswerte Modelle im Hinblick auf ihre eigene Nutzungspraxis sind“*.

4.3.2 Gerhard Tulodziecki und Bardo Herzig

Tulodziecki (2001) und Herzig (2001) beschreiben Medienkompetenzförderung als Unterstützung der Medienarbeit in der Schule. Als Aufgabenbereich ergibt sich hier die Schulung folgender Fähigkeiten:

Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen: Kinder und Jugendliche sollen lernen, verschiedene Medienangebote bewusst und im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen bzw. sie funktionsbezogen zu vergleichen. Zum Beispiel können zur Vorbereitung einer Klassenfahrt verschiedene Informationsquellen - vom Buch über Hörfunk, Fernsehen bis hin zur CD-ROM oder Internetrecherchenherangezogen werden. Dadurch erproben die Schüler Suchmaschinen und Suchstrategien und es die Glaubwürdigkeit der Quellen würde zu einer Diskussion angeregt. Schlussendlich würden sowohl Vorzüge als auch Grenzen der einzelnen Medienarten ins Bewusstsein gerückt und reflektiert. Zur sinnvollen Auswahl von Informationsquellen und Lehrmaterialien sollen auch nicht-mediale Handlungsalternativen in Erwägung gezogen werden (Tulodziecki 2001, S. 8; Herzig 2001, S. 157).

Eigene Medien gestalten und verbreiten: Heranwachsende lernen, eigene Aussagen medial zu vermitteln, um persönliche Interessen und Bedürfnisse öffentlich zu präsentieren. Dazu sollen sie in die Handhabung und Gestaltungstechniken der entsprechenden Geräte eingeführt werden. Ein typisches Beispiel hierzu wäre ein Zeitungsprojekt, indem SchülerInnen selbst die Aufgaben einer Journalistin/eines Journalisten übernehmen (Tulodziecki 2001, S. 8f; Herzig 2001, S. 157). Tulodziecki (1992, S. 119ff) beschreibt drei Möglichkeiten für die Art und Weise der Mediengestaltung im Rahmen der Schule:

- zur Vermittlung bestimmter Unterrichtsinhalte
- um Erfahrungen, Erlebnisse, Probleme und Bedürfnisse aus der Lebenswelt der Schüler einer Öffentlichkeit mitzuteilen
- fiktional orientierte Mediengestaltung, um Fantasien und Träume zu inszenieren

Mediengestaltungen verstehen und bewerten

Voraussetzung für jenen Punkt stellt die Kenntnis von medialen Gestaltungsmitteln (Schrift, Bild, Ton), von medialen Gestaltungsabsichten (Information, Aufklärung, Unterhaltung, Werbung, Manipulation) und die Erfahrung von Mediendarstellung als vermittelte oder inszenierte Botschaften dar. Ein Beispiel dazu wäre die Anregung zur medialen Umsetzung eines bestimmten Themas (z.B. Freundschaft und Partnerschaft) mit dem anschließenden Vergleich und der Bewertung hinsichtlich technischer Rahmenbedingungen, Darstellungsformen, Gestaltungstechniken und Verbreitungsmöglichkeiten (Tulodziecki 2001, S. 9; Herzig 2001, S. 157).

Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten

Neben dem Erkennen und Aufarbeiten, sollen Medieneinflüsse (Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen, soziale Zusammenhänge) ausgedrückt und angemessen eingeordnet werden können. Dazu bedarf es der Kenntnis von medialen Gestaltungsmerkmalen mit bestimmten Wirkungen, welche durchschaut werden sollen. Zudem soll zwischen medialer Darstellung und Realität unterschieden werden können (Tulodziecki 2001, S. 9f; Herzig 2001, S. 157).

Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung durchschauen und beurteilen können

Dies meint ökonomische, rechtliche, organisationsbezogene, institutionelle, politische und gesellschaftliche Bedingungen. Darüber hinaus sollten Überlegungen zur Bedeutung entsprechender Bedingungen für die politische Meinungsbildung und für eigene Handlungskonsequenzen angestellt werden (Tulodziecki 2001, S. 10; Herzig 2001, S. 157).

4.3.3 Bernward Hoffmann

Hoffmann (2003 zit. nach Berlakovich 2009, S. 39f) systematisiert Medienkompetenz anhand von vier Teilaspekten:

Der **personale Bezug** meint zum einen die sinnlich-affektive Perspektive, die durch Wahrnehmung und Erleben befähigt, Medienprodukte zu durchschauen und ihre Machart zu verstehen. Zudem sollen durch die eigene Mediennutzung „die

Funktionen der Medien in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Prozessen“ entdeckt und auf das eigene Handeln bezogen werden. Zum anderen meint es die kognitive Perspektive, welche es ermöglicht, durch

„Wissen über Medien, Medientechniken, -entwicklungen und -systeme (...) differenzierte Urteile über Medien bzw. Medienthemen abzugeben und an der Medienwelt aktiv teilzuhaben.“ (Hoffmann 2003 zit. nach Berlakovich 2009, S. 39)

Im **sozialen Bezug** wird das Individuum als Teil der Gesellschaft gesehen und zur Beteiligung *„am Diskurs der Informationsgesellschaft über wirtschaftliche, technische, soziale, kulturelle und ästhetische Aspekte“* veranlasst (Hoffmann 2003 zit. nach Berlakovich 2009, S. 39).

Der **Nutzungsaspekt** umfasst die rezeptive Dimension, der kritischen Verarbeitung medialer Botschaften, sowie der interaktiven Kompetenz. Dazu bedarf es eines sowohl emotionalen als auch sozial verantwortlichen Umgangs mit den Kommunikationsangeboten. Um sich in der umfangreichen Medienwelt zurechtzufinden, soll durch bereits erworbenes Orientierungs- und Wertungswissen die eigenständige Mediennutzung ermöglicht werden (Hoffmann 2003 zit. nach Berlakovich 2009, S. 39f).

Schlussendlich meint der **Handlungsaspekt** die gestalterisch-aktive Beteiligung am Kommunikationsprozess und das Eingreifen ins Mediengeschehen. Medien werden für eigene und für soziale Interessen eingesetzt und der Rezipient soll „Gegen-Öffentlichkeiten⁸“ herstellen können (Hoffmann 2003 zit. nach Berlakovich 2009, S. 40).

4.3.4 Bernd Schorb et al.

Schorb et al. (2007) umschreiben den Begriff Medienkompetenzförderung als medienpädagogische Kompetenz und fassen diese in drei Dimensionen zusammen. Zusätzlich zu den im Folgenden angeführten medienpädagogischen Dimensionen werden LehrerInnen dazu aufgefordert, *„auf Kompetenzen zurückzugreifen, die sie sich [selbst; Anm. d. V.] individuell im Umgang mit den Medien angeeignet haben“*.

⁸ bezeichnet Aktivitäten zur Verbreitung von Informationen und Meinungen, die -von einem medienkritischen Ansatz ausgehend- die Aufmerksamkeit der Bevölkerung auf weitgehend unbeachtete, nichtsdestoweniger für die Allgemeinheit als bedeutsam angesehene Themen zu richten versuchen (http://web20.obm-wahl.de/uploads/Praesentationen/Referat_Soziale_Bewegungen.pdf [29.03.2012]).

Schorb et al. (2007, S. 31) formulieren Medien als „*Gegenstandsbereich (...), den wir uns kognitiv aneignen (zum einen als Wissen um Medien und zum anderen als Wissen, das die Medien darbieten)*“. **Medienwissen** wird zudem in Basiswissen, Strukturwissen und Orientierungswissen aufgeteilt. Basiswissen meint Wissen „*über Medien in ihrem gesellschaftlichen und individuellen Kontext*“ und stellt die Voraussetzung für den Erwerb von Zusatzwissen aus allgemein zur Verfügung stehenden medialen Quellen dar. Strukturwissen hingegen ist notwendig, um aus der „*Vielfalt und Unüberschaubarkeit des medialen Informationsangebotes*“ gezielt Wissen finden, beurteilen und die Brauchbarkeit und Glaubwürdigkeit der Wissensanbieter beurteilen zu können. Schlussendlich bedeutet Orientierungswissen die Beurteilung von Dignität der Internetquellen.

Hauptaufgabe der Lehrenden ist die Analyse der -nicht immer auf den ersten Blick erkennbaren- Medienkonvergenz. Diese beschreibt Zusammenhänge zwischen Medien und deren Vernetzung. Inhaltlich bedeutet dies zum Beispiel, „*dass bestimmte Angebote über mehrere Medien hinweg (...) an die Mediennutzer gebracht bzw. von diesen gesucht werden*“. Das leistet einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz und möge daher genutzt werden. Lehr- und Unterhaltungsmedien sollen also nicht qualitativ streng getrennt werden, indem zum Beispiel Unterhaltungsmedien jeglicher Lerneffekt abgesprochen wird (Schorb et al. 2007, S. 31f).

Es gibt

„*gegenüber der Vielfalt des medialen Angebotes die Notwendigkeit der besonnenen Wahl (...) auf der Grundlage einer Bewertung der Medien im subjektiven wie im kollektiven Kontext*“.

Somit besteht eine weitere Aufgabe der medienpädagogischen Kompetenz in der Begründung und Vermittlung von **Bewertungen** und in der Herstellung von Zusammenhängen. Diese Aufgabe ist nicht leicht, da einerseits „*kommerzielle mediale Kommunikation (...) Ansichten und Absichten unter einem Mantel des Nützlichen, Interessanten, Sensationellen*“ verbirgt und damit überzeugt. Andererseits beinhalten sowohl die medialen Angebote als auch Techniken Nützliches für den Einzelnen. Durch Reflexion, Bewertung, Orientierungswissen und Orientierungsmaßstäbe soll erkannt werden, wo und wann diese Nützlichkeit Schaden anrichten kann (z.B.: wenn zu viel Privates an die Öffentlichkeit getragen wird) (Schorb et al. 2007, S. 32).

Auch die praktische Aneignung von Beurteilungskriterien stellt eine Aufgabe zur Förderung von Medienkompetenz dar. Als Methode bewährt sich hier die Erstellung eines medialen Produktes durch den Lernenden selbst. Neben dem „*Vergleich mit konventionellen medialen Produkten* [ermöglicht jenes; Anm. d. V.] *die Antizipation der Reaktionen des Publikums*“ und mit dem Produkt vermittelte An- und Absichten können selbst bestimmt werden (Schorb et al. 2007, S. 32).

Medien werden „*von den Menschen im Handeln angeeignet (...) und zugleich Mittel und Mittler kommunikativen Handelns*“. Deshalb gilt es, in der Komponente des **Medienhandelns**, den Lernenden den notwendigen Freiraum zu schaffen und sie zu motivieren,

„*Medien selbst als Vermittler eigener, kollektiver Interessen zu nutzen. (...) [Denn in; Anm. d. V.] einer Gesellschaft, deren Kommunikation in allen Bereichen (Arbeitswelt, Bildung, Freizeit, usw.) weitgehend über Medien erfolgt, haben einzelne oder Gruppen nur eine Chance zur Partizipation, wenn sie in der Lage sind, auch aktiv mit Hilfe der verfügbaren Medien zu kommunizieren.(...) Die Erstellung eines Produktes selbst als kollektiven Akt, ebenso wie die Formulierung und Ausgestaltung des Inhaltes ermöglichen es, bewusste Kommunikation zu erlernen und zu erfahren*“.

Zudem erwerben Lernende Verhaltenssicherheit in unterschiedlichen sozialen Situationen, bei der Recherche und bei der Präsentation des Produktes vor Publikum (Schorb et al. 2007, S. 32f).

Um bei der Erstellung eines Mediums auch alle Vorzüge, d.h. Entwicklung von solidarischen und kooperativen Arbeitsformen, eines Gruppenprozesses zu fördern, bedarf es einer aktiven Unterstützung durch die Pädagogin/den Pädagogen.

Des Weiteren erlangen Lernende durch die eigene Erstellung und Präsentation eines medialen Produktes die Fähigkeit, „*eigenes Erleben und eigene Problemsichten in Bilder und Worte umzusetzen und mit diesen am gesellschaftlichen Diskurs zu partizipieren*“.

Sie eignen sich „*Gestaltungsmöglichkeiten zur Übermittlung von Inhalten*“ an und lernen die Bedeutung der Gestaltungsmöglichkeiten zu erkunden. Schlussendlich erfahren sie sich selbst durch aktives Handeln als Manipulator (Schorb et al. 2007, S. 33).

4.3.5 Medienpädagogisches Manifest in Deutschland

Im Medienpädagogischen Manifest des Jahres 2009 ist Medienkompetenzförderung verankert als Förderung folgender Fähigkeiten:

Fundierte Kenntnisse über die verschiedenen Medien

Dies meint Kenntnisse über technische Grundlagen und ästhetische Formen, über die Bedingungen und Formen medialer Produktion und Verbreitung in der Gesellschaft einerseits und andererseits ein Bewusstsein für die kulturell-kommunikative, ökonomische und politische Bedeutung, die Medien in globalisierten Gesellschaften zu schaffen.

Sinnvolle, reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung der Medien

Dies bezeichnet die Fähigkeit zur überlegten Auswahl, zum Verstehen und Interpretieren medialer Codes und zu einer reflektierten Verwendung von Medien in Freizeit, Schule und Beruf.

Aktives und kreatives Gestalten mit Medien steht für Selbstaussdruck, für die Artikulation eigener Themen, für Kontakt und Kommunikation.

Medienkritik bezieht sich sowohl auf die gesellschaftliche Medienentwicklung als auch auf die (selbstreflexive) Mediennutzung und die eigene Gestaltung mit Medien (Medienpädagogisches Manifest 2009, S. 1).

4.3.6 Konzept zur Medienkompetenzförderung

Keines der dargestellten Ansätze kann allein als allgemein gültig gelten, es lassen sich jedoch inhaltliche Übereinstimmungen ausmachen. Deshalb wurden die gesamten Ansätze in ihre einzelnen Dimensionen zerlegt und neu gruppiert. Somit ergibt sich aus der Gesamtheit aller bestehenden Ansätze mit ihren Dimensionen ein neues Konzept zur Medienkompetenzförderung. Die Gruppierung erfolgt nach den fünf Dimensionen: Mediennutzung, Medienkritik und –analyse, Medienwissen, Erkennen und Aufarbeitung von Medieneinflüssen sowie Mediengestaltung, welche im Anschluss nochmal näher beschrieben werden:

Mediennutzung beschreibt zusammengefasst, wie und wo der User welche Medien effektiv nutzen kann und setzt für ein günstiges Rezeptionsverhalten das Wissen um folgende Bereiche voraus:

Neben der Kenntnis über die Vielfalt des Medienangebotes, spielt die sinnvolle Auswahl daraus eine wesentliche Rolle, welche durch das Orientierungs- und Wertungswissen gegeben ist. Bei jener Selektion soll die Glaubwürdigkeit der Informationsquellen diskutiert werden und auch nicht-mediale Handlungsalternativen in Betracht gezogen werden.

Erfolgreiche Mediennutzung setzt voraus, dass Medien bewusst und im Sinne verschiedener Funktionen verwendet sowie funktionsbezogen verglichen werden.

Zu einer idealen Mediennutzung zählt auch die reflektierte und verantwortungsbewusste Verwendung der Medien in Freizeit, Schule und Beruf.

Die Rezeptionssituation⁹ sollte zudem auch vom Rezipienten selbst gestaltet werden können und auch die Auseinandersetzung mit der Wirkung der eigenen Mediennutzung auf andere wird hier behandelt. Genauso relevant ist hier das Verstehen und Interpretieren medialer Codes. Schlussendlich zählt auch die interaktive Kompetenz zu den Voraussetzungen einer günstigen Mediennutzung.

Daraus lässt sich die **medienpädagogische Elternarbeit** als Unterpunkt festmachen, da es auch hier unter anderem darum geht, dass SchülerInnen als künftige Eltern ihren Kindern eine kompetente Anleitung für vernünftige Mediennutzung geben können und zugleich nachahmenswerte Modelle im Hinblick auf ihre eigene Nutzungspraxis sind.

Zur **Medienkritik und –analyse** bedarf es der praktischen Aneignung von Beurteilungskriterien mit Hilfe von Wissen über mediale Gestaltungsmittel (Schrift, Bild, Ton) und mediale Gestaltungsabsichten (Information, Aufklärung, Unterhaltung, Werbung, Manipulation). Medienbotschaften und –aussagen werden hier aus mehrfacher Sicht und kritisch behandelt und Aussage- und Wirkungsmöglichkeiten (von Stil- und Gestaltungsmitteln) hinterfragt. Die

⁹ *Rezeptionssituationen sind die speziellen Situationen, wie und wo Medien im Alltag aufgenommen werden. Sei es das Anschauen eines Films im Kino, das Radiohören am Morgen oder im Auto, das gemeinsame oder alleinige Surfen im Internet oder das Hören von Musik. Die Rezeptionssituationen sind bei jedem Kind verschieden und sehr entscheidend für die Bedeutung des Mediums. Manchmal führt die Auswahl eines Mediums auch erst dazu, dass sich Kinder eine persönliche Situation schaffen. Zum Beispiel können Medien Raum zum Rückzug geben (http://www.tu-chemnitz.de/phil/jmf/professuren/elearning/studentenprojekte/entwol_ws0607/gruppe1/01rez.htm [online am 10.2.2012])*

Kompetenz zur Medienanalyse schafft die Voraussetzung für das Verständnis des Zusammenhangs zwischen Inhalt und Form. Zudem können dadurch Mediendarstellungen als vermittelte oder inszenierte Botschaften wahrgenommen werden.

Unter Berücksichtigung von Produktions- und Rezeptionssituation von Medien sollen auch Vermarktungs- und Herrschaftsinteressen aufgedeckt werden können. Ein ebenfalls sehr wichtiger Punkt ist die Überprüfung von Repräsentativität, Objektivität und Wahrheitsgehalt der Informationen aus den jeweiligen Medien.

Zusammengefasst gestaltet sich **Medienwissen** aus dem Wissen über aktuelle Medien(-welt) und von Medien vermitteltem Wissen, um an der Medienwelt in geeigneter Weise aktiv teilhaben zu können.

Im Detail meint dies unter anderem das Wissen um Medien in ihrem gesellschaftlichen und individuellen Kontext, zum geeigneten Erwerb von Zusatzwissen aus allgemein zur Verfügung stehenden medialen Quellen.

Auch das gezielte Finden von Wissen und die damit verbundene Beurteilung von Brauchbarkeit und Glaubwürdigkeit der Wissensanbieter, sowie die Beurteilung von Dignität der Internetquellen stellen einen relevanten Aspekt der Vermittlung von Medienwissen dar.

Das Wissen über die Medienproduktion und –verarbeitung bildet einen recht großen Bereich des Wissens über Medien. Einerseits wird die Arbeitsweise der JournalistInnen durchgearbeitet und im Idealfall erprobt. Zum Anderen sollen ökonomische, rechtliche, organisationsbezogene, institutionelle, politische und gesellschaftliche Bedingungen bei der Medienproduktion und -verbreitung durchschaut und ihre Bedeutung für politische Meinungsbildung sowie eigene Handlungskonsequenzen beurteilt werden.

Das Erkennen von Medienkonvergenz, sprich der Zusammenhang zwischen Medien und deren Vernetzung, kann sich auf mehrere Komponenten der Medienkompetenz förderlich auswirken.

Neben Wissen über die geschichtliche und gesellschaftliche Entwicklung der Medien, sollten SchülerInnen auch über Medieninstitutionen, Medienwirtschaft, Medienwirkungen, Medienrecht und das richtige Handling von Medien Bescheid wissen.

Schlussendlich gilt unter diesem Aspekt auch die Vermittlung der Fähigkeit, Medien effektiv und für eigene Interessen nutzen zu können, zu fördern.

Das **Erkennen und die Aufarbeitung von Medieneinflüssen** beschreibt einerseits den Ausdruck und die angemessene Einordnung von Medieneinflüssen wie Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge. Dazu gehört auch das Durchschauen können von medialen Gestaltungsmerkmalen mit bestimmten Wirkungen und die Unterscheidung zwischen medialer Darstellung und Realität.

Durch kompensierende Medienarbeit von Seiten der PädagogInnen kann der Umgang mit ungünstigen und schädigenden Medienwirkungen, wie verzerrte Informationen und Perspektiven erarbeitet werden.

Auch die Nachbereitung und Bewältigung emotionaler Medienwirkungen spielen in dieser Dimension eine Rolle.

Mediengestaltung stellt den Gegensatz zum einseitigen Konsumverhalten dar und drückt zusammengefasst die Verwendung der Medien als Kommunikationsmittel und die eigene Produktion und Gestaltung von Medien aus. Sie meint innovatives und kreatives Gestalten mit Medien oder auch den Selbstaussdruck bzw. die Artikulation vom eigenen Erleben, von persönlichen Bedürfnissen und Interessen, Erfahrungen und eigenen Problemsichten anhand von Medien. Mediengestaltung heißt aber auch eingreifen ins Mediengeschehen. Das bedeutet, mit jener Gestaltung lernen SchülerInnen am gesellschaftlichen Diskurs zu partizipieren, indem Medien als Vermittler eigener und kollektiver Interessen fungieren.

Mediengestaltung als Erstellung eines Produktes sollte hier ebenso als kollektiver Akt verstanden werden. Fiktional orientierte Mediengestaltungen können zudem dazu dienen, Fantasien und Träume zu inszenieren.

(Sacher et al. 2003, S. 2-11; Baacke 1997, S. 99; Tulodziecki 2001, S. 8ff; Herzig 2001, S. 157; Hoffmann 2003 zit. nach Berlakovich 2009, S. 39f; Schorb et al. 2007, S. 31ff; Medienpädagogisches Manifest 2009, S. 1)

5. Methodische Umsetzung des Konzepts der Medienkompetenzförderung in der Schule

Medienkompetenz kann nicht allein durch die familiäre Erziehung, durch Sozialisation oder durch die individuelle Nutzung von Medien erworben werden. Deshalb bedarf es im Rahmen der schulischen Bildung einer grundlegenden, umfassenden und systematischen Medienbildung. Es ist anzumerken, dass eine zeitgemäße Bildung in den Schulen ohnehin Medienbildung gezwungenermaßen einschließt. Schulische Medienbildung wird im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 in Deutschland als *„dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt“* beschrieben. Ziel ist der Erwerb sowie die fortlaufende Erweiterung von Medienkompetenz (KMK 2012, S. 3f).

5.1 Unterrichtsformen

Bernd Weidemann (2001, S. 90-93) unterscheidet in der Lehr-Lernforschung zwischen zwei Unterrichtsformen: Im traditionell-schulischen Unterricht sind die Lehrbedingungen einheitlich normiert, indem die Lehrerin/der Lehrer immer persönlich anwesend ist und diese/r die Kontrolle über die Lernsituation hat. Weidemann bezeichnet diese Form als „hartes Treatment“. Im Gegensatz dazu steht das „weiche Treatment“ mit -aus Sicht der SchülerInnen- selbstgesteuertem und entdeckendem Lernen. Das wird durch die Verwendung von elektronischen Medien begünstigt. Diese Form wird auch als „handelndes“, „informelles“, „kooperatives“ Lernen bzw. als „Projektmethode“ bezeichnet.

Durch neue Medien ergeben sich also neue Lernoptionen: das Lernangebot, die Lernquellen, LernpartnerInnen und Lernorte. Diese begünstigen die Einflussmöglichkeit des Lernenden auf den Lehr-Lernprozess (Brockmeyer 2001, S. 196).

Schorb (1995, S. 188) bezeichnet das Prinzip des aktiven und handelnden Lernens als den *„Erwerb von theoretischem und praktischem Wissen im Prozeß*

der tätigen Aneignung eines Gegenstandsbereiches“. Wolf-Rüdiger Wagner (1999 zit. nach Berlakovich 2009, S. 52) formuliert den Wissenserwerb als Tätigkeit, in der sich Subjekte im Lernprozess aktiv an der Konstruktion von Wissen beteiligen und setzt dies der einseitigen Vermittlung von Wissen und Lerninhalten durch die Lehrerin/der Lehrer entgegen.

Die Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers liegt in der Unterrichtsform des „weichen Treatments“ darin, die SchülerInnen zur Eigenaktivität zu motivieren und ihr passives Wissen dadurch bewusst zu machen. Der handelnde und explorative Umgang mit Wissen kann, wie bereits erwähnt, durch die Verwendung von neuen Kommunikations- und Informationstechniken begünstigt werden. Zudem kann aktives und handelndes Lernen zu einer reflexiv-praktischen Medienaneignung beitragen.

Auch für problemorientiertes Lehren und Lernen eignen sich neue Medien als Quelle zum selbsttätigen Umgang mit Wissen. SchülerInnen beteiligen sich mit individuellen Inhalten, die auch für die Lehrerin/den Lehrer unbekannt sind und so kann die Lehrperson anwendungsorientiert demonstrieren, wie aus neuem Wissen Schlussfolgerungen und Querverbindungen gezogen werden (Priemer, Zajonc 2002, S. 156¹⁰).

Im Zuge der Gruppenarbeit darf der Lernerfolg nicht lediglich von der Steigerung des kognitiven Wissens und der Verbesserung von technischen Fertigkeiten abhängig gemacht werden. Denn selbst wenn die Aufgabenstellung durch die SchülerInnen nicht bewältigt wurde, können immer noch Erfolge auf der sozialen Ebene ermittelt werden (Schorb 1995, S. 203).

Neue Medien leisten zwar einen wertvollen Beitrag im Bildungsgeschehen, können Bildung jedoch nicht ersetzen. Zudem muss vor dem Einsatz erst ermittelt werden, ob sie die Fähigkeit zur Problemlösung fördern und den notwendigen Überblick ermöglichen (Kirchmair 2003, S. 145). Auch gilt zu klären, ob sie medienkompetente Befähigungen, wie z.B.: kritische Auseinandersetzung mit Medien oder den Umgang mit Informationen und medialen Botschaften beanspruchen und fördern. Dies bedeutet, dass der Medieneinsatz gut überlegt sein soll.

¹⁰ Priemer, Burkhard;Zajonc, Rolf (2002): Das Interne in der Welt der Bildungsmedien. Eine aktuelle Einschätzung aus didaktischer Sicht. In: Medien + Erziehung. Heft 3/02, Sammelband 2002

„Die neuen Medien können Lernen unterstützen jedoch nicht ersetzen, beschleunigen oder rationalisieren. Der bloße Erhalt von Informationen bedeutet auch noch keinen Lernprozess“¹¹

„Ebenso bleiben unmittelbare Begegnungen, emotionale Beziehungen und der direkte Dialog mit anderen Lernenden und dem Lehrer unumgängliche Prämissen eines erfolgreichen Lernprozesses, der nicht nur auf Wissensvermittlung und –erwerb sondern auch auf Persönlichkeitsbildung und Entfaltung sozialer Fähigkeiten ausgerichtet ist“.¹²

Multimedia ist kein Ersatz für Interaktion und Kooperation mit Schulkollegen und Lehrer. Die Person des Lehrers bleibt also, entgegen der Befürchtungen von Kritikern der neuen Medien im Schulunterricht, auch in einer Unterrichtsform wichtig, die neue Medien stärker inkludiert. Denn auch der Umgang mit dem umfassenden Wissen, welches das Internet anbietet und der Irrgarten an Weiterverlinkungen innerhalb der Internetseiten muss gelehrt werden (Berlakovich 2009, S. 62).

Zudem ist es wichtig, dass Lehrer und Eltern eine korrekte Anwendungsweise vorleben, da die Förderung der Medienkompetenz bei fehlgeleitetem Vorbild kaum Erfolg haben kann.

Schlussendlich ist zu bemerken, dass es zwar viele Bereiche in unserer Welt gibt, die nur medial vermittelt werden können (zum Beispiel das Weltall oder seltene Tierarten), jedoch auch auf die Möglichkeit der unmittelbaren Erfahrungen zurückgegriffen werden sollte. Denn nur über Medien vermitteltes Wissen erschwert dem Rezipienten ein Urteil darüber zu fällen, inwieweit das Vermittelte dem Tatsächlichen entspricht (Hentig 2002 zit. nach Berlakovich 2009, S. 63).

¹¹ Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz: Lernen mit Internet - Nur ein neuer Slogan? Chancen und Grenzen für das schulische Lernen: In: Medien + Erziehung. Heft 4/99, Sammelband 1999, S. 210-213 In: Berlakovich 2009, S. 61

¹² Cornelissen 1996: Medien +Erziehung. Heft 6/99, S. 235-244. In: Berlakovich 2009, S. 62

5.2 Rolle der Lehrkraft

Durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verändert sich auch die Rolle der Lehrerin/des Lehrers. Im Gegensatz zu damals sind jetzt die Faktoren technisches Wissen und Fertigkeiten relevant und der Kompetenzvorsprung von den SchülerInnen zu den Unterrichtenden oft sehr groß. Das Fachwissen der LehrerInnen tritt in den Hintergrund, da in den Datenbanken des Internets ein viel breiteres Angebot an Faktenwissen in Anspruch genommen werden kann (Schroeter, Mosimann 2007, S. 81).

Wenn einem Schüler aufgetragen wird, er soll zu einem bestimmten Thema Informationen aus zuverlässigen Quellen beschaffen und diese unter freier Gestaltung mit Hilfe verfügbarer Medien präsentieren, so werden hier bereits mehrere Lernziele verfolgt: Zum einen lernen Schüler die Aneignung von Wissen aus sämtlichen zugänglichen Informationsquellen. Des Weiteren lernen sie das Selektieren der Inhalte nach Qualitätskriterien bzw. die Prüfung der Verlässlichkeit von Informationen und die eigenständige Verwendung von alten und neuen Medien (Schratz 2003, S. 127).

Alternative Lehr-Lernmethoden wie Projektunterricht, Gruppenarbeit oder das selbständige Erarbeiten eines Themas ermöglichen der Schülerin/ dem Schüler selbst aktiv zu sein und ihre/seine Interessen und Vorkenntnisse in den Unterricht zu integrieren. Die Lernenden können sich frei mit den Inhalten beschäftigen und *„ihr Lernen weitgehend autonom steuern und gestalten“*. Die Rolle des Lehrers als Organisator und Leiter erscheint hier an geringerer Relevanz.

Es ist relativ einfach für Lernende, sich selbständig zu informieren und zu bilden. Somit wird befürchtet, dass der Lehrer als Wissensvermittler an Bedeutung verliert. Zudem verfügen SchülerInnen zum Teil über mehr Wissen im Medienbereich und können auch besser mit neuen Medien umgehen.

Schlussendlich wird Lernen mit *„spielerischen Lernprogrammen, interessant aufgearbeiteten Lernmaterialien und motivierenden Methoden“* durch den neuen kommerziellen Bildungsmarkt und E-Learning attraktiver gestaltet (Weidemann 2001, S. 102)

All jene Punkte scheinen die Lehrkraft in ihrer traditionellen Rolle zu gefährden. Wenn die Schülerin/der Schüler scheinbar derartig eigenständig agiert, ergibt sich

die Frage nach der Aufgabe des Lehrers im Detail. Bei intensiverer Auseinandersetzung wird jedoch klar, dass die Lehrerin/der Lehrer weiterhin eine wesentliche Rolle spielt, die an die neue Lehrsituation angepasst und umgestalten werden muss. Die Lehrperson braucht nicht alles zu wissen, kann jedoch zum medienpädagogisch sensibilisierten Coach werden, d.h. sie hilft den SchülerInnen Themen selbst zu erarbeiten. Obwohl besonders im Bereich der neuen Medien die LehrerInnen zu Lernenden werden, sollte Medienwissen im Allgemeinen bereits vorhanden sein (Schroeter, Mosimann 2007, S. 81f).

Laut Detlev Schnoor (2001, S. 208f zit. nach Berlakovich 2009, S. 67) ergeben sich im medienunterstützten Lehr-Lernprozess für die Lehrer drei neue Aufgabenfelder:

- Die LehrerInnenrolle der Wissensvermittlerin/ des Wissensvermittlers wird insofern erweitert, dass Lehrer
„eine anregende und gehaltvolle Lernumgebung schaffen und (...) an die unmittelbaren Erfahrungen der Schüler und ihre bereits erworbenen medienvermittelten Informationen anknüpfen“
sollen.
- Das zweite Aufgabenfeld der Mediendidaktik und Medienpädagogik schreibt der Lehrerin/ dem Lehrer vor, er möge
„die Schüler sukzessive in die Lage versetzen, eigene Verantwortung für ich Lernen zu übernehmen, und ihnen methodische Fähigkeiten zu vermitteln, wie sie ihr Lernen sinnvoll und produktiv organisieren können“.
Es ist also Auftrag der/s Lehrenden, die Eigeninitiative der SchülerInnen zu fördern und sie in den Prozess der Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, sowie Medien selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen, um Medienkompetenz zu vermitteln (Berlakovich 2009, S. 67).
- Das dritte Aufgabenfeld bezeichnet Schnoor (2001 zit. nach Berlakovich 2009, S. 67) als Lernberatung. Dies meint, dass
„der Lehrer Lern- und Kommunikationsprozesse moderiert anstatt vorgibt, methodische Hinweise zum Umgang mit Lernressourcen und Informationsquellen anbietet, die Entwicklung von Problemlösungen anregt sowie den Schülern individuelles Feedback für ihre Ansätze gibt. Die Persönlichkeit jedes Schülers steht im Vordergrund des Unterrichts, und der Lehrer muss diesen individuell auf jeden Schüler anpassen“.

LehrerInnen stellen also eine wichtige Figur für Heranwachsende bei der Medienbildung dar. Einerseits sind sie Vorbilder im Umgang und in der Kommunikation mit Medien. Zum anderen bemerken PädagogInnen am ehesten,

welche Medien im Leben der Kinder und Jugendlichen relevant sind, welche Sendungen oder Ereignisse SchülerInnen beeinflussen und wie sie Medien nutzen. Auch zur Übersicht bezüglich der Unterschiede im Medienverhalten, die durch das Geschlecht oder den soziokulturellen Hintergrund der Heranwachsenden bedingt sind, haben Lehrkräfte die geeignetste Perspektive. Deshalb liegt auch der sozialetische Auftrag der Schule darin, „*allen Kindern und Jugendlichen Medienbildungschancen zu ermöglichen*“ (Schratz 2003, S. 127; Schroeter, Mosimann 2007, S. 89).

Zur erfolgreichen Medienbildung bzw. Medienkompetenzförderung und um SchülerInnen als Lernbegleiter zur Verfügung zu stehen und für die derzeitige Medienwelt gut vorzubereiten, bedarf es

- der Überwindung der Widerstände der LehrerInnen,
 - dem Besitz von Medienkompetenz auf Seiten der Lehrkräfte
 - der Bereitschaft der PädagogInnen, neue mediale Entwicklungen zu beobachten und je nach Möglichkeit aufzugreifen
 - der Fähigkeit, Medien sinnvoll einzusetzen
- (Schratz 2003, S. 127; Schroeter, Mosimann 2007, S. 89).

5.3 Organisation des Medienbildungskonzepts

(...) nicht nur die Lehrerrolle sondern die gesamte Schuldidaktik stehen vor einem tief greifenden Paradigmenwechsel (Schnoor 2001, S. 208f zit. nach Berlakovich 2009, S. 67).

Hartmut Lenhard (2001, S. 342-353 zit. nach Berlakovich 2009, S. 72) fordert in diesem Zusammenhang eine umfassende Schulreform mit zahlreichen bildungsrelevanten Veränderungen. Das

„Medienbildungskonzept muss an die pädagogischen, organisatorischen, technischen und personellen Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen und ihres Umfeldes sowie an die vorhandenen Arbeits- und Nutzungsbedürfnisse angepasst werden.“ (KMK 2012, S.7)

Lehrpläne und Lehrinhalte, sowie Lehr-Lernziele müssen genauso angepasst werden, wie die finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen. Es sollen nicht nur neue Lernprogramme verwendet, sondern gleichzeitig Lehrbücher, die Didaktik und Methodik adaptiert werden. Genauso müssen Räumlichkeiten,

Unterrichtszeiten, Lernumgebung und Lernorganisation entsprechend gestaltet werden usw. Die Integration neuer Technologien im Schulunterricht bringt laut Lenhard vorwiegend unter diesen organisatorischen Belangen den gewünschten Erfolg (Lenhard 2001, S. 342-353 zit. nach Berlakovich 2009, S. 72). Für LehrerInnen soll eine Entlastung durch technische Betreuung organisiert werden, um die Konzentration auf die pädagogischen Aufgaben hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Unterricht richten zu können (KMK 2012, S.8).

Im ICT¹³-Träff meinen Teilnehmer:

„Der Tsunami der neuen Medien hat die Schulen schon überflutet. Wichtig ist es jetzt, mithilfe eines Medienbildungskonzepts Struktur in den herrschenden Wirrwarr zu bringen und so mit entsprechenden Massnahmen die Unterrichtenden wie auch die Infrastruktur für die neue Situation fit zu machen.“¹⁴

Bereits in den 1990er Jahren wies Tulodziecki (1992) mehrmals darauf hin, dass Schulen ein Medienbildungskonzept entwickeln und umsetzen sollen. Schroeter und Mosimann (2007) zeigen in ihrem Werk einige Überlegungen zur Funktion und Bedeutung eines Medienbildungskonzeptes im Schulalltag und geben Anregungen zur Erarbeitung eines solchen Konzeptes:

Das Medienbildungskonzept ist nicht auf der Ebene der Lehrpläne angesiedelt, sondern auf Ebene der einzelnen Schulzentren oder des Schulhauses.

Somit hieß es schon bei Tulodziecki (zit. nach Schroeter, Mosimann 2007, S. 75f) *„Jedem Schulzentrum sein Medienbildungskonzept“*. Der Grund dafür liegt daran, dass eine erfolgreiche Medienbildung möglichst von der konkreten Mediennutzung der SchülerInnen ausgeht und darauf aufbaut. Das Grundanliegen ist, dass wünschenswerte Medieneffekte verstärkt und nicht erwünschte Effekte eliminiert oder zumindest angesprochen werden bzw. eine kritische Auseinandersetzung angeregt wird.

Ein Medienbildungskonzept baut sich kontinuierlich über die Klassenstufen einer Schule auf und orientiert sich am übergeordneten Lehrplan.

Ein wichtiger Aspekt ist die Anschlussfähigkeit an das Medienbildungsniveau der einzelnen Kinder, die von jeweils verschiedenen Schulen mit entsprechend verschiedenen Konzepten kommen (Tulodziecki 2001, S.1; Schroeter, Mosimann 2007, S. 78). Ein stufengerecht gestaltetes Konzept richtet sich nach der

¹³ ICT steht für Information and communication technology

¹⁴ ICT-Träff in Biberist Jänner 2006; <http://beat.doebe.li/projects/biberist06/index.html> [online am 10.4.2012]

Bedeutung des Mediums für die jeweilige Altersgruppe, d.h. niederschwellige Medien werden in unteren Klassenstufen und komplexere Medien in höheren Klassenstufen thematisiert. Um Einseitigkeiten und Unterlassungen zu vermeiden, soll das Fernsehverhalten genauso mit älteren SchülerInnen und die Computeranwendung mit den jüngeren aufgegriffen werden (Schroeter, Mosimann 2007, S. 90f).

Damit die Schule den Medienbildungsauftrag wahrnehmen kann und Medienbildung gesellschaftlich breit abgestützt ist, bedarf es neben der Lehrperson an zahlreichen weiteren Akteuren, wie Schulbehörden, Lehrplanbeauftragte, Bildungspolitik, Wirtschaft uvm. Hier seien zumindest zwei weitere –die Schulleitung und Schulbehörden- erwähnt:

An der Schulleitung liegt es, E-Learning, Medienbildung und ICT in das Leitbild und Schulprogramm aufzunehmen. Zudem ermöglicht sie die Erarbeitung und Umsetzung eines Medienbildungskonzeptes als Schritt der Schulentwicklung. Wichtig ist auch die Entscheidung über die Budgetierung zugunsten der Medienbildung, z.B. zur Weiterbildung der Lehrpersonen. Wie auch schon LehrerInnen Vorbilder für SchülerInnen sein sollen, betrifft die Vorbildwirkung auch die Schulleitung gegenüber ihrer Lehrkräfte. So können neue Medien im Bereich Kommunikation und Administration bereits gut eingesetzt werden und als „gutes Beispiel“ dienen (Schroeter, Mosimann 2007, S. 86).

Zudem ist Aufklärungsarbeit und der offene Austausch zwischen Schulleitung und den Lehrpersonen über Misserfolge, Skepsis und Ängste wichtig, um Vorbehalte, Widersprüche, Bedenken und Blockaden unter den einzelnen VertreterInnen zu verhindern (Berlakovich 2009, S. 72).

Die Schulleitung ist jedoch an bestimmte Vorgaben der Schulbehörde gebunden. Die Schulbehörde trägt aber auch zur Unterstützung bei, indem sie als Interessensvertreter der Schule vor der Politik fungiert. Ihre Aufgabe liegt vorzugsweise darin, die Einsicht zu vermitteln, dass eine substanzielle Medienbildung für den Abschluss der Schule und den anschließend erfolgreichen Berufseintritt essentiell ist. Dies kann sich wiederum günstig auf das notwendige Budget und Personal zur Medienbildung auswirken (Schroeter, Mosimann 2007, S. 86f).

Die Schule sollte mit anderen Schulen und Medieneinrichtungen ein Netzwerk aufbauen, um sich so gegenseitig stützen und an Entwicklungen im

Medienbereich beteiligt sein zu können (Tulodziecki 2001, S.13). Dazu gehören neben Institutionen aus dem Bereich Kinder- und Jugendmedienschutz, und Datenschutz auch außerschulische Bildungs- und Kultureinrichtungen, Bibliotheken, öffentlich-rechtliche Medienanbieter sowie Kino-, Film- und Medienwirtschaft (KMK 2012, S.8).

Ein Medienbildungskonzept soll einerseits selbst qualitativen Standards entsprechen und wird andererseits selbst zu einem Schulzentrum-internen Controllinginstrument indem es der Qualitätssicherung der Schule und des Unterrichts dient. Durch die permanente und schnelle Entwicklung der Medien muss Medienbildung regelmäßig und in möglichst kurzen zeitlichen Abständen einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Dabei muss beispielsweise geklärt werden, ob die behandelten Medien noch relevant sind, ob das Medienspektrum erweitert werden muss, ob LehrerInnen noch die nötige fachliche Kompetenz haben oder eine interne/externe Weiterbildung notwendig ist.

Da die Medienkompetenzförderung nur als ein Konzept der gesamten Schule tatsächlich wirksam sein kann, muss die Lehrkraft sich genauso „*an Bestandsaufnahmen, Planungen, Dokumentationen und Evaluationen für medienpädagogische Aktivitäten in der Schule*“ beteiligen (Tulodziecki et al. 2010, S. 361; KMK 2012, S.8f).

Die Schule wird im Idealfall zu einem wissenden Organismus und zur Community. Dies bedeutet, dass SchülerInnen wichtige Hinweise auf Medientrends geben, sich Lehrpersonen gegenseitig auf dem Laufenden halten und die Schulleitung, sowie andere am Medienbildungskonzept Beteiligte, entsprechend Aktualisierungen vornehmen können. Eine Vernetzung der einzelnen VertreterInnen würde wesentlich dazu beitragen, nach wichtigen Entwicklungsschritten in der Medienwelt adäquat und rasch darauf reagieren zu können (Schroeter, Mosimann 2007, S. 91f).

6. Analyse des Medienerlasses und des Lehrplans

Um die aktuelle methodische Umsetzung von Medienkompetenzförderung in der Sekundarstufe I an österreichischen Schulen festzustellen, wird im Folgenden der Medienerlass und der Lehrplan anhand des in den vorhergehenden Kapiteln erarbeiteten Forschungsstandes analysiert.

Im Zuge der Analyse werden unter anderem Antworten auf folgende Forschungsfragen gesucht:

- Wird der Begriff „Medienkompetenz“ erklärt und/oder verwendet?
- Inwieweit wird die Relevanz des aktuellen Medienforschungsstandes hervorgehoben?
- Inwieweit finden Aspekte der Mediensozialisation Erwähnung?
- Welche Dimensionen des Konzepts der Medienkompetenzförderung sind enthalten und wie werden diese beschrieben?
- Was wird gefordert

Vor der Analyse werden zur besseren Übersicht und zum besseren Verständnis sowohl der Medienerlass, als auch der Lehrplan inhaltlich kurz dargestellt.

In Österreich wird Medienerziehung administrativ durch den so genannten Grundsatzterlass bzw. **Medienerlass** des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur geregelt. Es handelt sich dabei um ein Dekret, welches alle LehrerInnen von der 1. bis zur 13. Schulstufe verpflichtet, in ihren jeweiligen Unterrichtsgegenständen Medienerziehung einzubeziehen. Die Grundstruktur des Erlasses entstand im Jahr 1989 und wurde erstmals 2001 und zuletzt 2012 aktualisiert. Jene Regelung versucht im ersten Teil Medienbegriffe aus dem Bildungsumfeld zu klären und im anschließenden und überwiegenden Teil Maßnahmen und Schwerpunkte im Bereich der Medienbildung zu behandeln (Paus-Hasebrink, Hipfl 2005, S. 26f). Im Detail setzt sich der Medienerlass aus den Kapiteln *Grundsätzliches*, *Begriffsdefinition*, *Zielsetzung der Medienerziehung* und *Durchführung* zusammen (Hervorhebung J.G.).

Der **Lehrplan der Sekundarstufe I** gilt bei gleichen Unterrichtsgegenständen für die Hauptschule und AHS in gleichem Maße. Nur bei den leistungsdifferenzierten

Unterrichtsfächern „Deutsch“ und „Lebende Fremdsprache“ gibt es im Lehrplan der Hauptschule zusätzlich didaktische Hinweise für die Leistungsdifferenzierung. Es handelt sich beim Lehrplan um eine Auflistung von notwendigen Vorgaben für das Schulwesen und er

„dient als Grundlage für die Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule, die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht, die Gestaltung des Erweiterungsbereichs und für schulautonome Lehrplanbestimmungen, Planungen der schulpartnerschaftlichen Gremien, das standortbezogene Bildungsangebot, die Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.“

Der Lehrplan gliedert sich dazu in das *Allgemeine Bildungsziel*, die *Allgemeinen Didaktischen Grundsätze*, die *Schul- und Unterrichtsplanung*, *Stundentafeln* und schließlich in die *Lehrpläne* der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Letzteres teilt sich weiter auf in *Bildungs- und Lehraufgabe*, *Didaktische Grundsätze* und *Lehrstoff*¹⁵ (Hervorhebung J.G.).

Analyse anhand der Forschungsfragen

Wird der Begriff „Medienkompetenz“ erklärt und/ oder verwendet?

Im Kapitel des Medienerlasses *Zielsetzung der Medienerziehung* (Hervorhebung J.G.) wird als Ausgangspunkt für die Erörterung der Arbeitsfelder der Medienerziehung und als Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen der Versuch unternommen, den Begriff „Medienkompetenz“ zu definieren:

„Medienkompetenz (...) umfasst neben der Fertigkeit, mit technischen Gegebenheiten entsprechend umgehen zu können, vor allem Fähigkeiten, wie Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und Erkennen eigener Bedürfnisse u.a.m.“ (BMUKK 2012, S. 2f).

In Punkt 3.1 *Aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen* (Hervorhebung J.G.) wird Medienkompetenz in Bezug auf Risiken und Gefahren bei der Verarbeitung von personenbezogenen Daten in Informations- und Kommunikationsnetzen als wichtig erachtet. Sie stellt zudem eine wesentliche Voraussetzung *„für die Teilhabe im gesellschaftlichen und bürgerschaftlichen Leben [und; Anm. d. V.] für die Wahrnehmung der Meinungsfreiheit als grundlegendes Menschenrecht“* dar. Das Verständnis von *„Demokratie und Meinungsfreiheit sowie die aktive Teilhabe an netzwerkbasierter, medial vermittelter Kommunikation“* ist ein weiteres

¹⁵ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> [online: 18.4.2012]

relevantes Merkmal der Medienkompetenz laut Medienerlass (BMUKK 2012, S.3f).

Im Abschnitt *Durchführung* (Hervorhebung J.G.) wird Medienkompetenz für die Dekodierung der Medien als gestaltete und konstruierte Abbildungen der Wirklichkeit vorausgesetzt.

Die Verwendung des Begriffs Medienkompetenz hält sich gering. Im Lehrplan wird der Begriff weder explizit erwähnt noch umschrieben.

Inwieweit wird die Relevanz des aktuellen Medienforschungsstandes hervorgehoben?

Im Kapitel *Zielsetzung der Medienerziehung* (Hervorhebung J.G.) des Medienerlasses (BMUKK 2012, S. 2f) wird ein Hinweis für die Verwendung von Neuen Medien nach individueller und sozialer Relevanz gegeben:

„Insbesondere bei der Nutzung der sog. Neuen Medien stellen sich im medienerzieherischen Zusammenhang – über den Nutzwert der Medien für den fachspezifischen Bereich hinaus – Fragen von individueller und sozialer Relevanz.“

Im Punkt SchUG § 62 wird die Beachtung der Trends –welche auch in der Medienforschung behandelt werden- gefordert. Es

„sollen die Erziehungsberechtigten gerade im Bereich der Medienerziehung zur Erziehungsarbeit eingeladen werden. Mediengebrauch, Medienkonsum, Mediengewohnheiten und –wirkungen sollen im Rahmen von Elternabenden behandelt werden“.

In den Leitvorstellungen des Lehrplans (Lehrplan 2000, Allgemeines Bildungsziel) wird die Berücksichtigung der raschen gesellschaftlichen Veränderungen des Bildungs- und Erziehungsprozesses gefordert, welches auch den Bereich Medien einschließt:

„Innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Massenmedien dringen immer stärker in alle Lebensbereiche vor. Besonders Multimedia und Telekommunikation sind zu Bestimmungsfaktoren für die sich fortentwickelnde Informationsgesellschaft geworden. Im Rahmen des Unterrichts ist diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen (...)“.

Inwieweit finden Aspekte der Mediensozialisation Erwähnung?

Im Medienerlass (BMUKK 2012, S. 7) wird

„darauf hingewiesen, dass Medienerziehung auch und besonders in dieser Altersgruppe bei den persönlichen Medienerfahrungen, -erlebnissen und –gewohnheiten der Schüler/innen ansetzen und zur Selbstreflexion führen soll.“

Dies schließt Mediensozialisation ein, sie wird jedoch damit nicht konkret angesprochen.

Im Lehrplan finden sich im Bereich *Allgemeines Bildungsziel* (Hervorhebung J.G.) *„vage gehaltene Anmerkungen zum Leben in der Informationsgesellschaft und dem Stellenwert von Medien und Informations- und Kommunikationstechnologie“* (Paus-Hasebrink, Hipfl 2005, S.26f). Es wird auch hier mehrmals darauf hingewiesen, dass individuelle Interessen und die persönliche Lebensrealität der SchülerInnen berücksichtigt werden sollen (Lehrplan 2000, Allgemeines Bildungsziel).

In Bezug auf die Wirkung der Medien werden einige wenige Impulse gegeben. In der Begriffserläuterung von Mediendidaktik wird die Auseinandersetzung mit der Wirkung der Medien in Lehr- und Lernprozessen gefordert. Im Zuge der Medienerziehung werden Medien zum Gegenstand, indem sie als *„Mittel der Information, Unterhaltung, Bildung und Alltagsorganisation für die Sozialisation des Menschen Bedeutung erlangen“*. Da laut Erlass Neue Medien Auswirkungen auf einige soziale Dimensionen haben, wird gefordert, dass mögliche Auswirkungen im Zuge der Medienerziehung kritisch reflektiert werden (BMUKK 2012, S.3).

Was sowohl im Medienerlass als auch im Lehrplan fehlt, ist der in der Mediensozialforschung fokussierte Bezug zum sozial-ökonomischen Status der SchülerInnen.

Welche Dimensionen des Konzepts der Medienkompetenzförderung sind enthalten und wie werden diese beschrieben?

Arbeitsfelder, die sich für die Pädagogen zur Medienkompetenzförderung ergeben, werden im Medienerlass im Kapitel *Zielsetzung der Medienerziehung* umschrieben. Im Lehrplan findet man Teile der Dimensionen in den *Allgemeinen Bildungszielen* und vorwiegend in den Gegenständen *Deutsch, Bildnerische*

Erziehung und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (Hervorhebung J.G.).

Mediennutzung verlange laut Erlass eine kritische Einsicht in die jeweiligen Lebensbereiche der SchülerInnen und soll ein bewusstes und mitbestimmendes Medienhandeln ermöglichen. Dies fordere die Berücksichtigung der persönlichen Disposition und somit der sprachlichen Voraussetzungen, der kognitiven und affektiven Bereiche der SchülerInnen.

Auch Chancen der Individual- und Massenkommunikation, wie die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben sollen im Aspekt der Mediennutzung aufgezeigt werden (BMUKK 2012, S. 4).

Im *Allgemeinen Bildungsziel* des Lehrplans (2000) ist Mediennutzung zum einen verankert durch die Forderung des Angebotes von geeigneten Methoden zur gezielten Auswahl aus computergestützten Informations- und Wissensquellen. Zudem wird zu einer Förderung des kritischen Umgangs mit und einer konstruktiven Nutzung von Medien aufgerufen. Die kompetente Mediennutzung wird außerdem in Zusammenhang mit der Anleitung zum leistungs- und konkurrenzdrucklosen und sinnvollen Freizeitverhalten erwähnt.

Im Gegenstand *Bildnerische Erziehung* (Lehrplan 2000) wird die kreative und verantwortungsbewusste Nutzung von Neuen Medien gelehrt und SchülerInnen sollen „*Situationen der Umweltgestaltung im persönlichen Umfeld wahrnehmen* [und; Anm. d. V.] *eigene Ansprüche formulieren* [bzw.; Anm. d. V.] *visuell darstellen lernen*“.

Im Gegenstand *Biologie und Umweltkunde* fordert der Lehrplan (2000) zur Anregung verschiedenster Arbeitstechniken, unter anderem zur Anwendung von geeigneten Hilfsmitteln, wie Computer und Fachliteratur auf.

Die Nutzung elektronischer Systeme im *Mathematik-Unterricht* (Lehrplan 2000) soll schülerzentrierte und experimentelle Lernformen unterstützen. Durch den kritischen Vergleich von Ein- und Ausgaben mittels verschiedener Programme und Geräte können SchülerInnen ein problem- und softwareadäquates Analysieren, Formulieren und Auswerten entwickeln. Hier empfiehlt es sich, das Vorstellungsvermögen der SchülerInnen auch computergestützt zu schulen.

Der Freigegegenstand *Informatik* (Lehrplan 2000) schreibt als Bildungsziel vor, dass SchülerInnen

„Sicherheit in der Bedienung von Computern samt Peripheriegeräten, Geläufigkeit bei der Verwendung üblicher Anwendersoftware und grundlegende Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien insgesamt gewinnen und interessenorientierte Arbeiten mit neuen Technologien sowohl individuell als auch im Team durchführen können“

sollen.

Es fehlt in beiden Schriften die Auseinandersetzung mit der Selbstgestaltung der Rezeptionssituation und mit der Wirkung eigener Mediennutzung auf andere.

Der Medienerlass (BMUKK 2012, S. 4) schreibt in Verbindung zur **Medienkritik und –analyse** vor, die mediale Wirklichkeit solle als nicht wertneutral gesehen werden und deshalb sollen Schüler Medien selbst zur kritischen Urteilsbildung nutzen können und dadurch ihre Handlungskompetenz stärken. Durch Vermittlung des Verständnisses von Struktur, Gestaltungsmittel und Wirkungsmöglichkeiten der einzelnen Medienarten, solle den SchülerInnen bewusst gemacht werden, dass identische Inhalte unterschiedlich präsentiert würden und so auch unterschiedliche Wirkungen haben.

Die *Allgemeinen Bildungsziele* (Lehrplan 2000) schreiben vor, dass sich SchülerInnen bei der Mediennutzung gleichzeitig kritisch rational mit der Wirkung von Informationstechnologien in Wirtschaft und Gesellschaft auseinandersetzen sollen.

Da im Unterrichtsfach *Geografie und Wirtschaftskunde* (Lehrplan 2000) viele Lerninhalte einer unmittelbaren Begegnung nicht zugänglich sind, ist man besonders in diesem Gegenstand auf die Verwendung unterschiedlicher Medien angewiesen. Dies hat den Vorteil der wiederholten Auseinandersetzung mit Lerninhalten einerseits und der Objektivierung und Zuordnung der Einzelbeobachtung auf der anderen Seite. Es werden zudem SchülerInnen zur kritischen Auseinandersetzung mit Statistiken angehalten, um gleichzeitig die Wahrnehmung für Manipulationsmöglichkeiten zu schulen.

Im Zuge der *Bildnerischen Erziehung* (Lehrplan 2000) wird Medienkritik und –analyse angestrebt, indem SchülerInnen dazu angehalten werden, die Zeichnung als Informationsträger zu begreifen. Bildnerische Erziehung bedeutet laut Lehrplan die Auseinandersetzung mit visuellen Medien (Schrift, Typografie, Lay-out, Graphik und Design), mit der Kombination Schrift und Bild anhand von Plakaten, Zeitungen, Comics und Werbungen sowie mit der Kombination Sprache und Bild bei Präsentationen mit Wandtafeln, Kunstmappen, Filme, Computer, etc.

SchülerInnen sollen lernen, sich die Art der *„Wahrnehmung von Bildern und Zeichen der alltäglichen Lebenswelt“* bewusst zu machen, um sie im nächsten Schritt erörtern zu können (Lehrplan 2000, Bildnerische Erziehung).

Es wird von ihnen verlangt, dass sie

„erweitertes Wissen über Form-Wirkungszusammenhänge erwerben und selbst anwenden lernen, [sowie; Anm. d. V.] visuelle Phänomene strukturiert beschreiben und analysieren können“.

Zusätzlich vermögen sie

„die Auseinandersetzung mit Kunstwerken durch Vernetzung unterschiedlicher Betrachtungsaspekte und durch Einbeziehung gesicherter Sachinformation intensivieren und Kriterien für die Werkanalyse entwickeln, Projekte der Umweltgestaltung durch Nutzung der ästhetischen Zugänge analysieren lernen und in eigenen Gestaltungsversuchen Alternativen entwickeln“.

Heranwachsende lernen *„Grundgesetze visueller Kommunikation [und die; Anm. d. V.] damit verbundenen Möglichkeiten der Manipulation“* kennen, um sie kritisch beurteilen zu können (Lehrplan 2000, Bildnerische Erziehung).

Auch innerhalb der *Musikerziehung* weist der Lehrplan (2000) auf die Auseinandersetzung mit der Wirkung von Medien hin, erläutert dies aber nicht genauer.

In *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* (Lehrplan 2000) leiten PädagogInnen SchülerInnen dazu an, kritisch gegenüber historischen Darstellungen, wie z.B. in Ausstellungen, Spielfilmen oder in Schul- und Fachbücher zu sein. Dazu bedarf es an Methoden zur Analyse und Interpretation. Pädagogen vermitteln Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten, damit SchülerInnen Grundlagen und Informationen der Politik reflektieren und politische Manifestationen entschlüsseln können.

Der Gegenstand *Deutsch* (Lehrplan 2000) betont die Wichtigkeit, dass Schüler die *„Ausdrucksform von Texten und Medien und deren Wirkung [...] verstehen, sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ“* einsetzen können müssen. Heranwachsende sollen außerdem *„literarische Textformen und Ausdrucksmittel kennen lernen und persönliche Zugänge zu literarischen Texten finden“*. Laut Lehrplan (2000) spielt hier die Fähigkeit des Erkennens von einfachen Gestaltungsmitteln und die anschließende Nutzung als Anregung für eigene Texte eine Rolle. Auch bedarf es der Fähigkeit, einfache Möglichkeiten zu ermitteln, *„wie in Medien Themen und Inhalte gezielt aufbereitet und gestaltet werden“*, um diese

schließlich auch selbst zu erproben. Die Wirkung der Ausdrucksmittel auf sich und auf andere möge wahrgenommen und beschrieben werden können.

Jene Dimension wird sowohl im Erlass als auch im Lehrplan vollständig angeführt.

Medienwissen beschreibt im Medienerlass (BMUKK 2012, S. 5) unter dem Punkt *Medien als Wirtschaftsfaktor oder Massenmedien als Institution* den Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen, technischen, gesellschaftlichen und ideologischen Voraussetzungen, sowie der Organisationsform (öffentlich-rechtliche oder privatwirtschaftliche) und der bestimmten Form von Herstellung und Verteilung sowie bestimmter Kriterien zur Auswahl und Darstellung von vermittelten Inhalten. So müssen medienspezifische Eigenheiten des Dargebotenen angesprochen werden. Dies meint z.B. das Ausmaß inwieweit der Inhalt und die Gestaltung des Dargebotenen durch Interessen der Medienproduzenten beeinflusst werden.

Im Punkt *Kommunikation mit und durch Medien* wird von den PädagogInnen gefordert, das Bewusstsein der SchülerInnen hinsichtlich des Einflusses der Medien auf die politische Urteilsbildung zu schärfen. Es soll darauf hingewiesen werden, dass durch die Ausweitung von Kommunikationstechniken einerseits Chancen auf Partizipation am politischen Leben eröffnet werden, dies jedoch auch Passivität begünstigen könne, die von einer direkten Beteiligung am politischen Leben abhalte, von politischen Konflikten ablenke und einer politischen Manipulation aussetze (BMUKK 2012, S. 4).

Zusätzlich sollen „*die Beeinflussung des Weltbildes und deren Rückwirkung auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen*“ durch Medien behandelt werden. Der Auftrag der Schule läge hier auch in der „*Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen*“ (BMUKK 2012, S. 5).

Auch die fortschrittliche Öffentlichkeitsarbeit stelle einen Gegenstand der Medienerziehung dar. Sie sei Dialogpartner und Informationslieferant der Medien und zwischen Gesellschaftsgruppen der Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, des Sozialbereichs, des Sports usw. In diesem Zusammenhang gilt es, „*Begriffe wie Unabhängigkeit, Objektivität, Glaubwürdigkeit, Meinungsvielfalt, Manipulation, usw.*“ kritisch auszuarbeiten. So müsse selbst die Objektivität von eigens für den Unterricht konzipierten audio-visuellen Medien hinterfragt werden.

Im Zuge der *Bildnerischen Erziehung* (Lehrplan 2000) wird Kunst durch Museen, Galerien, Kunstmärkte und Medien vermittelt. Gegenstand ist zudem die gesellschaftliche Bedeutung der Bildmedien und die Funktion von Kunstwerken als Massenmedium.

In *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* (Lehrplan 2000) arbeiten PädagogInnen und SchülerInnen mit Texten und Bildern aus der Vergangenheit bzw. aus der Gegenwart in unterschiedlichen Medien. SchülerInnen sollen eigenständig aus historischen Quellen über die Vergangenheit lernen können.

Im *Deutschunterricht* (Lehrplan 2000) wird zu einer konstruktiven Mediennutzung aufgefordert. Die Ermittlung von Informationsquellen verpflichtet SchülerInnen zur Aneignung von Ordnungs- und Suchhilfen und zur Fähigkeit, Informationssysteme wie Bibliotheken und Medien, zur Erarbeitung von Themen heranziehen zu können. Es wird empfohlen, Heranwachsende zur regelmäßigen Nutzung von Hilfsmitteln, wie Wörterbücher und elektronische Programme, anzuregen.

Im Gegenstand *Biologie und Umweltkunde* (Lehrplan 2000) wird auf das richtige Suchen, Verarbeiten und Darstellen von Information hingewiesen.

Das gezielte Finden von Wissen unter Beobachtung der Glaubwürdigkeit, Brauchbarkeit und Dignität der medialen Quellen wird lediglich in den Fächern Deutsch, Biologie und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung angesprochen. Es fehlt hier die allgemeine Forderung für alle Unterrichtsfächer.

Der Medienerlass (BMUKK 2012, S. 4) legt hinsichtlich der Dimension **Erkennen und Aufarbeitung von Medieneinflüssen** fest, dass SchülerInnen ihre eigenen Rollenerwartungen überdenken und ihre eigenen Kommunikationsbedürfnisse und –defizite erkennen können sollen. Des Weiteren müsse offengelegt werden, dass auch Massenmedien gezielt Bedürfnisse zu konsumorientiertem Verhalten wecken können. So bestimmen elektronische Medien die Freizeitgestaltung und Freizeitverhaltensweisen wesentlich mit.

Auch die „*vielfach einseitige und klischeehafte Darstellung von sozialen und geschlechtsspezifischen Rollen durch die Medien*“ solle ins Bewusstsein gerückt und hinterfragt werden.

Im Lehrplan (2000) lässt sich kein explizites Aufgabenfeld zu dieser Dimension ausmachen.

Die im Konzept verstandene Dimension der **Mediengestaltung und –verbreitung** wird im Medienerlass (BMUKK 2012, S. 3ff) in den Punkten *Aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen* und *eigene Medienschöpfung* behandelt. Die aktive Teilnahme an Kommunikationsnetzen diene zur Stärkung der Meinungs- und Wertevielfalt und setze analytische Fähigkeiten einerseits zum besseren Verständnis von Demokratie und Meinungsfreiheit und andererseits zur aktiven Teilhabe an netzwerkbasierter medial vermittelter Kommunikation voraus.

Die eigene Medienschöpfung beschreibt die Herstellung von eigenen Medienprodukten als Handlungs- und Erfahrungslernen. Die praktische Tätigkeit solle mit einer kritischen Reflexion über den Herstellungsprozess verbunden werden, um den angestrebten bewussten Erkenntnisgewinn hervorzurufen (BMUKK 2012, S. 5). Zudem liege der Auftrag der Schule –wie bereits in der Definition der Medienkompetenz nach Erlass (siehe oben)- darin, die „*Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen*“ (BMUKK 2012, S. 2).

Im Lehrplan (2000) zeigt sich das Aufgabenfeld Mediengestaltung und –verbreitung vor allem innerhalb des Gegenstandes *Bildnerische Erziehung*, in welchem Pädagogen zur Vermittlung von „*grundlegenden Erfahrungen in visueller Kommunikation und Gestaltung*“ angehalten werden. Auch hier wird nochmals explizit erwähnt, dass eigene Gestaltungsleistungen von den SchülerInnen reflektiert werden müssen. Die Umweltgestaltung gilt es von Seiten der Schülerschaft als Gemeinschaftsaufgabe zu begreifen. PädagogInnen leiten Heranwachsende dazu an, „*in der Bearbeitung altersgemäßer Gestaltungsaufgaben eigene Konzepte mit den Entwürfen anderer*“ abzustimmen und zu optimieren.

SchülerInnen lernen, bestimmte ästhetische Aspekte des Alltagslebens zu erkennen und in Folge im persönlichen Bereich gestalterisch tätig zu werden (Lehrplan 2000, Bildnerische Erziehung).

Ein Anliegen des Lehrplans der Bildnerischen Erziehung besteht in der Anregung des persönlichen Engagements der SchülerInnen für die Umweltgestaltung. Bildungs- und Lehraufgabe ist hier das Verbinden von sprachlichen und bildhaften Kommunikationsmitteln und die mediengerechte Gestaltung von Mitteilungen. Bildmedien werden von den SchülerInnen „*im Rahmen von Gestaltungsaufgaben als Werkzeug kennen*“ gelernt. Die Heranwachsenden bekommen einen Einblick in die komplexe Struktur von Kunstwerken und lernen dabei die Anwendung der

erhaltenen Erkenntnisse für eigene Gestaltungsleistungen. Kreative Möglichkeiten der neuen Bildmedien sollen von ihnen erfahren und genutzt werden können. SchülerInnen bedürfen der Fähigkeit, *„Bildnerische Techniken und Gestaltungsweisen einer gestellten Aufgabe“* sinnvoll zuzuordnen und experimentelle Verfahren als Impuls nutzen zu können.

Durch eigene Gestaltungserfahrungen und der damit zusammenhängenden Reflexion einerseits und dem erworbenen Sachwissen andererseits sollen SchülerInnen *„unkonventionelle Lösungswege kennen lernen, die Vielgestaltigkeit ästhetischer Ausdrucksmöglichkeiten erfahren, Vielfalt als Qualität erkennen und mit der Mehrdeutigkeit visueller Aussagen umgehen lernen“* (Lehrplan 2000, Bildnerische Erziehung).

Um im *Technischen Werken* (Lehrplan 2000) sowohl die Planung und Darstellung, als auch die Herstellung von Werkstücken zu unterstützen, wird dazu geraten, zeitgemäße Technologien und Medien einzusetzen.

Im *Geschichte und Sozialkunde-Unterricht* werden laut Lehrplan (2000) in Abhängigkeit von historischen und/oder gesellschaftlichen Faktoren künstlerische und kulturelle Produkte als Medien der Kommunikation wahrgenommen und gestaltet.

Anhand von vermittelten Verfahren und Methoden mögen sich SchülerInnen *„mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch“* artikulieren. Dies meint z.B. die Beteiligung an Diskussionen zu politischen Fragen oder die SchülerInnen- und Schülervertreterwahl und umschreibt die politikbezogene Methodenkompetenz.

Der *Deutschunterricht* (Lehrplan 2000) fordert, dass SchülerInnen sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einsetzen. Die regelmäßige Befassung mit eigenen, als auch fremden schriftlichen Arbeiten befähigt SchülerInnen dazu, Texte einschätzen, beurteilen und optimieren zu können. Jene Texte müssen zudem nach Möglichkeit zugänglich gemacht oder veröffentlicht werden.

Was wird gefordert?

Im Grundsatzterlass wird der Auftrag einer umfassenden Medienbildung an die Schule gestellt. Ziel ist es,

„an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken, die Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen und sich im Sinne des Unterrichtsprinzips ‚Medienerziehung‘ um

eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen zu bemühen“ (BMUKK 2012, S.2).

In den Leitvorstellungen des Lehrplans steht verankert, dass im Rahmen des Unterrichts

„das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen“

ist. Je nach ausstattungsmäßigen Gegebenheiten soll SchülerInnen relevante Erfahrungsräume eröffnet und geeignete Methoden bereitgestellt werden, um aus computergestützten Informations- und Wissensquellen eine gezielte Auswahl treffen zu können. Schlussendlich wird mit Verweis auf das Schulunterrichtsgesetz eine Orientierung an Erfahrungen und Möglichkeiten aus der Lebenswelt der SchülerInnen gefordert (Lehrplan 2000, Allgemeines Bildungsziel).

Fazit

Der Begriff Medienkompetenz wird im Medienerlass erklärt und nach der Definition auch nochmal innerhalb der einzelnen Dimension aufgegriffen. Im Lehrplan hingegen findet der Begriff keine Anwendung. Somit stehen zwar die anzustrebenden Ziele fest, es fehlt jedoch der Kontext des Begriffes zur praktischen Umsetzung und zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen.

Hinsichtlich Medienforschung werden im Medienerlass LehrerInnen zwar dazu angehalten, im Zuge von Elternabenden über aktuelle Trends zu sprechen. Es fehlen jedoch begründete Zusammenhänge, dass sich der Unterricht selbst an den Erkenntnissen der Forschung orientieren soll. In beiden Schriftstücken wird aber immer wieder betont, dass LehrerInnen sich nach den persönlichen Erfahrungen,

Erlebnissen und Gewohnheiten der SchülerInnen richten mögen.

Aspekte der Mediensozialisation werden sowohl im Medienerlass als auch im Lehrplan sehr dürftig ausgeführt. Der in der Mediensozialforschung fokussierte Bezug zum sozial-ökonomischen Status der SchülerInnen fehlt gänzlich und somit auch notwendige Methoden, wie mit dadurch entstehenden Behinderungen durch jenen Status umgegangen werden kann.

Inhaltlich sind die Dimensionen des Konzepts der Medienkompetenzförderung in beiden Schriftstücken Großteils enthalten. Vollständig genannt werden die

Dimensionen der Medienkritik und Medienanalyse, sowie die der Mediengestaltung bzw. Medienverbreitung. Die Inhalte der Dimensionen Mediennutzung, Medienwissen und Erkennen und Aufarbeitung von Medienflüssen werden mangelhaft angeführt.

Somit kann gesagt werden, dass der Medienerlass und der Lehrplan in die richtige Richtung weisen. Es bedarf jedoch insgesamt einer umfassenderen Auseinandersetzung mit der Thematik von Seiten der LehrerInnen, die anhand von Aus- und Weiterbildungen ermöglicht werden sollte.

Resümee

Das Medienangebot ändert sich rasch und stetig und somit unterliegen auch die in der Medienforschung behandelte Mediennutzung und der Medienbesitz einem ständigen Wandel. Demnach müsste die Forschung in möglichst kurzen Zeitabständen Ergebnisse ermitteln, um tatsächlich aktuell zu bleiben. Die regelmäßig durchgeführte JIM des Medienpädagogischen Forschungsfonds geht bereits mit gutem Beispiel voran.

Forschungen zur Mediennutzung und zum Medienbesitz klären unter anderem, wie das multimediale Angebot derzeit angenommen wird oder welche Nutzung im Alltag der Kinder und Jugendlichen eine Rolle spielt. Sie geben darüber Aufschluss, welche der zahlreichen Medienangebote dem Bedürfnis von Heranwachsenden entsprechen und wie diese die Medienwelt sehen. Schlussendlich ist Medienforschung ein relevanter Informant, um Handlungsbedarf bei Risiken und Gefahren in der Verwendung von Medien aufzudecken.

Der derzeitige Medienforschungsstand in Österreich fällt sehr dürftig aus. In Deutschland gibt es dahingehend mehr Bemühungen. Da laut EU-Vergleich (EU Kids online-Studie) in Deutschland ähnliche Tendenzen ausgemacht wurden, können Studien aus unserem Nachbarland richtungsweisend sein.

Im Forschungsbereich der Mediensozialisation (im Kontext zur Erziehungswissenschaft) existiert derzeit kaum Literatur. Es sei in diesem Zusammenhang erwähnt, dass es für jenes Feld aufgrund der Vielfalt der Medien im Kontext von Sozialisationsprozessen einer interdisziplinären Herangehensweise bedarf und deshalb einige Forschungsarbeiten in den Nachbardisziplinen, wie Soziologie und Psychologie zu finden sind.

Das Wissen um Mediensozialisation für die Schule ist wichtig, da ökonomische, kulturelle und soziale Herkunftsressourcen die Rolle der Medien und folglich die Medienkompetenz beeinflussen. Sie verursachen Wissensklüfte und Bildungsungleichheiten, welche von der Schule aufgegriffen werden können und sollen.

Zum Begriff Medienkompetenz bietet die Literatur ein reichhaltiges Angebot an Ausführungen im deutschen Sprachraum. Dies liegt bereits im vorigen Jahrhundert begründet, wo gesellschaftspolitische Veränderungen einen ständigen Bedeutungswandel des Verständnisses von Medienerziehung und Medienkompetenz verursachten. Auch heute ist der Medienkompetenzbegriff einem ständigen Wandel ausgesetzt, da die Medienwelt sich laufend verändert. Es muss also bei der Recherche nach Ausführungen des Begriffs nach zeitgemäßen Gesichtspunkten Ausschau gehalten werden.

Zusätzlich weichen Darstellungen des Begriffs durch die verschiedenen fachlichen Zugänge voneinander ab. Hier bedarf es einerseits der Strukturierung in einzelne Perspektiven der Autoren aus den verschiedenen Fachgebieten, als auch der Herausarbeitung ihrer angestrebten Ziele.

Konzepte zur Medienkompetenzförderung oder Medienbildung finden im bisherigen Literaturbestand noch wenig Einzug. Die Literatur hält kaum Impulse zur Erarbeitung eines schulischen Medienkonzepts bereit. Das Problem an der Entwicklung für ein solches Konzepts ist, dass es in seiner Beschaffenheit offen bleiben muss, aufgrund der ständigen Erneuerungen in der Medienwelt und um es an den individuellen Bedingungen der jeweiligen Institution/Schule anpassen zu können. Gleichzeitig soll das Konzept aber eine gewisse Struktur vorgeben, an die sich die Schule und ihre Akteure richten können.

Anhand der Analyse des Lehrplans und Medienerlasses lässt sich feststellen, dass jene zur Orientierung und als Leitfaden für Medienkompetenzförderung für Lehrkräfte dienlich sind. Ein an die jeweilige Schule angepasstes Medienkompetenzförderungs-Konzept, wie in Kapitel 5 *Methodische Umsetzung des Konzepts der Medienkompetenzförderung in der Schule* dargestellt, bleibt jedoch unabdingbar.

Neben dem Medienerlass und den Lehrplänen hält das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur noch weitere Anlaufstellen zur Medienbildung bereit. Zusammen mit den Initiativen Medienimpulse (www.medienimpulse.at), Schülerradio (www.schuelerradio.at) und mediamanual (www.mediamanual.at) bildet das BMUKK das Netzwerk der Medienbildung in Österreich:

- Medienimpulse liefert Beiträge zur Medienpädagogik.

- „Schülerradio ist seit 1998 auf Sendung und zeigt beispielhaft, wie im Rahmen von Projektarbeit eine differenzierte mediale Auseinandersetzung mit aktuellen Themen möglich wird. Schülerradio unterstützt SchülerInnen und LehrerInnen beim Radiomachen. (...)“
- Das Team des mediamanuals erforscht Lehr- und Lernprozesse, entwickelt Lehrmittel und Netzwerke der Wissensproduktion, veranstaltet Wettbewerbe (wie den media literacy award), Tagungen, Kurse, fördert, berät und unterstützt Lehrkräfte und Schulentwicklungsprojekte und betreibt eine Onlineplattform zur Medienbildung.“¹⁶

Im Anhang (Hervorhebung J.G.) sind noch weitere Webseiten zum Thema Medienkompetenzförderung aufgelistet.

Jene Angebote sollten mehr Einzug in Schulen finden, indem man deutlich mehr auf sie aufmerksam macht. Eine Befragung im Auftrag der Education Group nach den Bedürfnissen nach mehr Know-How im Bereich Medienbildung ergab, dass sich 56 Prozent der oberösterreichischen PädagogInnen mehr Informationen zur Förderung von Medienkompetenz wünschen:

EDUCATION GROUP ALS WICHTIGSTER ABSENDER

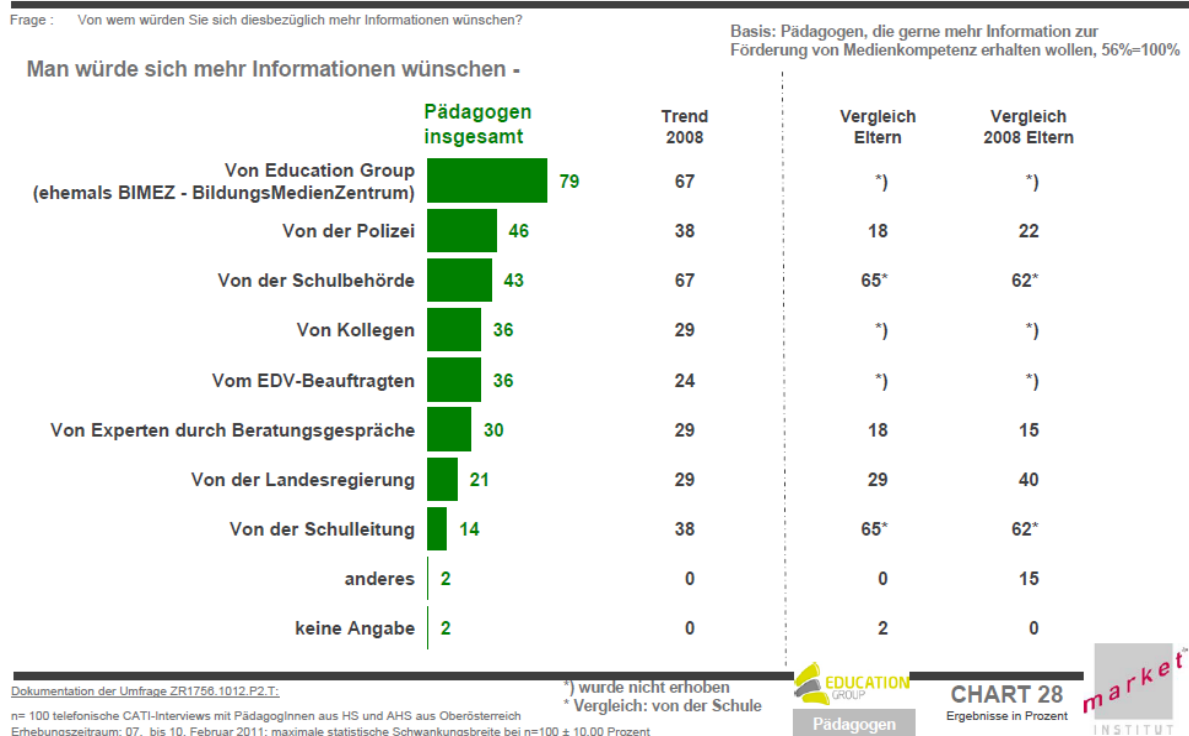


Abbildung 9: Education Group als wichtigster Absender (Quelle: BiMeZ 2011, Charts: Pädagogen; Chart 28)

¹⁶ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.xml> [online am 30.03.2012]

Jene Informationen sollen für die Mehrheit (66%) der PädagogInnen in Form von Seminaren und Vorträgen vermittelt werden. 45 Prozent möchten jene aus dem Internet beziehen können und 41 Prozent via Broschüren. Mehr Informationen wollen die LehrerInnen im Bereich des Computers (61%) und der Lernsoftware (52%) (BiMeZ 2011, Bericht: Pädagogen S. 3f; Charts 27f).

Es sei in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Medienbildung in den fachbezogenen Lehrerausbildungen hingewiesen. Zudem sollten Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote medienpädagogische Kompetenzen für die Anwendung in Schule und Unterricht nach dem aktuellen Stand der Forschung vermitteln.

Literaturverzeichnis

BAACKE, Dieter (1997): Medienpädagogik. Niemeyer: Tübingen

BERLAKOVICH, Beate (2009): Vermittlung und Erwerb von Medienkompetenz in der Schule – Theoretische und praktische Modelle. Eine exemplarische Analyse am Fallbeispiel einer Wiener Handelsakademie. Diplomarbeit: Wien

BLASCHITZ, Edith; SEIBT, Martin [Hrsg.] (2008): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Lit-Verl.: Wien [u.a.]

BROCKMEYER, Rainer (2001): Schulentwicklung, Bildungsdiskussion und Neue Technologien – Bilanzierende Anmerkungen. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.] (2001): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb, S. 189-204

FREY-VOR, Gerlinde; SCHUHMACHER, Gerlinde (2004): Kinder und Medien 2003. Studie der ARD/ZDF-Medienkommission – Kernergebnisse für die sechs- bis 13-jährigen Kinder und ihre Eltern. In: Media Perspektiven 9/2004. S. 426-439

FRITZ, Karsten; STING, Stephan; VOLLBRECHT, Ralf [Hrsg.] (2003): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Leske + Budrich: Opladen

GAPSKI, Harald [Hrsg.] (2006): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Band 3. Kopaed. Verlagsgmbh.: München/Düsseldorf

GROEBEN, Norbert [Hrsg.] (2002): Medienkompetenz. Juventa-Verl.: Weinheim [u.a.]

HAIMERL, Bernhard (1994): Sportunterricht und Sportfilm (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 105). Schorndorf: Hofmann. In: MÜLLER, Christian (2006): Mediendidaktische Grundlagen zum Einsatz „Neuer Medien“ und Multimedia in Lehr-Lernprozessen und deren Einfluss auf den Unterricht Bewegung und Sport-Entwicklung einer internetfähigen Plattform für den Einsatz in Schule und Universität. Diplomarbeit: Universität Wien

HARDER, Jan (2009): Mediatisierte Lebenswelten Jugendlicher und die notwendige Weiterentwicklung medienpädagogischer Jugendarbeit. Diplomarbeit: Hochschule Ravensburg-Weingarten

HOFFMANN, Bernward (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Ferdinand Schöningh: Paderborn

HERZIG, Bardo [Hrsg.] (2001): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb

KIRCHMAIR, Gerolf (2003): Wir haben die neuen Medien – brauchen wir noch Bildung? In: REITER, Anton / SCHWETZ, Herbert / ZEYRINGER, Manuela [Hrsg.] (2003): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag, S. 141-145

KIRSCH, August (1984): Medien in Sportunterricht und Training. In: Sport und Sportunterricht. Band 7, S. 199-215. Hofmann: Schorndorf

KUCHENBUCH, Katharina (2003): Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. Eine Analyse anhand des Sinus-Milieu-Modells. In: Media Perspektiven, Heft 1, S. 2-11

KUCHENBUCH, Katharina; SIMON, Erk (2004): Medien im Alltag Sechs- bis 13-Jähriger: Trends, Zielgruppen und Tagesablauf. Ergebnisse der ARD/ZDF-Studie „Kinder und Medien 2003“. In: Media Perspektiven 9/2004. S. 441-452

LASSER, Birgit (2010): Zeitung lesen in der Schule. Diplomarbeit Universität Wien.

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (mpfs) (2010): JIM 2010 Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Forschungsbericht: Stuttgart

MÜLLER, Christian (2006): Mediendidaktische Grundlagen zum Einsatz „Neuer Medien“ und Multimedia in Lehr-Lernprozessen und deren Einfluss auf den Unterricht Bewegung und Sport-Entwicklung einer internetfähigen Plattform für den Einsatz in Schule und Universität. Diplomarbeit: Universität Wien

PAUS-HASEBRINK, Ingrid (2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. StudienVerlag: Wien [u.a.]

PÖTTINGER, Ida (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. KoPäd Verlag: München

RANK, Markus (2004): Medienpädagogik im Sport. Grundlagen und Anwendung eines Kompetenzmodells. Schriftenreihe Medienpädagogik und Mediendidaktik, Band 3, Verlag Dr. Kovac: Hamburg

REIN, Antje von [Hrsg.] (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Obb. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

ROTTERS, Gunnar; KLINGLER, Walter; GERHARDS, Maria [Hrsg.] (1999): Mediensozialisation und Medienverantwortung. Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden

SACHER, Werner et al. (2003): Medienerziehung konkret. Konzepte und Praxisbeispiele für die Grundschule. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb.

SCHORB, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Leske + Budrich: Opladen

SCHORB, Bernd (2008): Jugend, politische Sozialisation und Medien. In: MOSER, Heinz; HIPFL, Brigitte; HUG, Theo; MEISTER, Dorothee M.; SESINK, Werner [Hrsg.]: Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 152–167.

SCHORB, Bernd et al. [Hrsg.] (2007): Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation. Kopaed: München

SCHRATZ, Michael (2003): Welche Bildung brauchen wir im Informationszeitalter? In: REITER, Anton; SCHWETZ, Herbert; ZEYRINGER, Manuela [Hrsg.] (2003): Schule im Bannkreis der neuen Medien – Wo bleibt die humanistische Bildung? Beiträge zur internationalen Tagung am 21. und 22. Okt. 2002 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Ueberreuter Verlag, S. 127-137

SCHROETER, MOSIMANN (2007): Medienbildungskonzept – Funktion, Bedeutung, praktische Anregungen. Ein Werkstattbericht. In: BERGAMIN, Per; PFANDER, Gerhard [Hrsg.] (2007): Medien im Bildungswesen. Medienkompetenz und Organisationsentwicklung. H.e.p. Verlag: Bern

SOBIECH, Dagobert (1997): Theorie und Praxis der Medienerziehung im Vergleich. Eine Analyse von Konzepten, Strukturen und Bedingungen. KoPäd Verlag. München.

SPANHEL, Dieter [Hrsg.] (2006): Medienerziehung: erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Handbuch Medienpädagogik. Band 3. Klett-Cotta: Stuttgart.

TRAUN, Joachim (2009): "Ich bin so ein schrecklicher Einzelkämpfer ..." eine qualitative Analyse der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen in der AHS-Oberstufe in Wien unter Berücksichtigung der theoretischen Konzepte "Medienkompetenz" und "Media Literacy". Diplomarbeit: Universität Wien

TULODZIECKI, Gerhard (1992): Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2.Auflage. Bad Heilbrunn In: SACHER, Werner et al. (2003): Medienerziehung konkret. Konzepte und Praxisbeispiele für die Grundschule. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb.

TULODZIECKI, Gerhard; HERZIG, Bardo; GRAFE, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

VIERHAUSER, Jutta Sigrid (2009): Medienkindheit in unterschiedlichen Erfahrungskontexten: Mediennutzung und Medienkompetenzförderung von in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen fremd untergebrachten Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren. Diplomarbeit: Universität Wien

WAGNER, Wolf-Rüdiger (1999): Kulturtechnik Multimedia. Die Technikignoranz der Medienpädagogik und die Notwendigkeit ihrer Neuorientierung. In: Medien Praktisch. Heft 4/99, S. 14-19. In: BERLAKOVICH, Beate (2009): Vermittlung und Erwerb von Medienkompetenz in der Schule – Theoretische und praktische Modelle. Eine exemplarische Analyse am Fallbeispiel einer Wiener Handelsakademie. Diplomarbeit: Wien

WEIDEMANN, Bernd (2001): Lehr-Lernforschung mit Medien und originalen Objekten. In: HERZIG, Bardo [Hrsg.]: Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb, S. 89-108

Internetverweise

BildungsMedienZentrum (BiMeZ): Jugendliche Medienwelten - Ergebnisse der 1. Jugend-Medien-Studie des BIMEZ. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 1/2009. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/94/popup> [online am 25.7.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur - BMUKK (2012): Medienerziehung. GRUNDSATZERLASS 2012. <http://www.efit21.at/wp-content/uploads/2012/03/Medienerlass-2012.pdf> [online am 10.4.2012]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur - BMUKK (2000): Lehrplan der Hauptschule. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abS.xml [online am 13.12.2011]

DigiKids (2011): Kinder und digitale Medien. Ihr Leben im Web 2.0. http://www.kinderundmedien.at/fileadmin/user_upload/Bibliothek/DigiKids_2011.pdf [online am 23.11.2012]

EU Kids Online (2011): Risiken und Sicherheit im Internet. Befunde einer empirischen Untersuchung zur Onlinenutzung von Kindern und Jugendlichen. Überblick über europäische Ergebnisse. Forschungsverbund EU Kids Online. London School of Economics and Political Science, LSE. <http://www.saferinternet.at/fileadmin/files/AustriaExecSum-5.pdf> [online am 13.1.2012]

DÄHLER, Manuel, WEISS Stephanie (2004): Die Mediennutzung von Kindern in der Schweiz - gemessen und erfragt. Eine Untersuchung zum Medienverhalten sowie zu den Radiointeressen und -motiven von sieben bis vierzehnjährigen Kindern. FORS – swiss foundation for research in soca sciences http://forsdata.unil.ch/fw_query_fors/re-result-2-det.fwx?htm.sel0=8056 [online am 23.11.2012]

KMK Kultusministerkonferenz Berlin (2012): <http://www.bkj.de/all/artikel/id/514.html> [online am 25.04.2012]

KUTSCHER, Nadia et al. (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. LfM-Dokumentation/ Band 36. Düsseldorf. http://www.diskutiere.de/diskutiere_wp/wp-content/uploads/lfm_medienkompetenzfoerderung.pdf [online am 20.4.2012]

Medienpädagogisches Manifest Deutschland (2009): http://www.medienpaed.com/manifest_2009.pdf [online am 17.3.2012]

ORF Markt- und Medienforschung (2008): Medienbesitz und Mediennutzung der Jugendlichen in Österreich.

http://mediaresearch.orf.at/c_studien/Mediennutzung%20Jugendlicher%202008.pdf [online am 23.11.2011]

PAUS-HASEBRINK, Ingrid; HIPFL, Brigitte (2005): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: MedienPädagogik. Online-Zeitschrift. Ausgabe: 28.9.2005. http://www.medienpaed.com/05-1/paus-hasebrink_hipfl05-1.pdf [online am 24.9.2011]

PAUS-HASEBRINK, Ingrid (2009): Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung. In: MedienPädagogik. Online-Zeitschrift. Ausgabe: 19.5.2009. <http://www.medienpaed.com/17/paus-hasebrink0905.pdf> [online am 25.7.2011].

SÜSS et al. (2003): Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich. DORE Projekt Nr. 101204/KTI Nr. 6465. 1 FHS: www.hapzh.ch/download/F_Medienkompetenz_153.pdf [online am 15.10.2011]

TULODZIECKI, Gerhard (2001): Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule: Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Medienkompetenz“ des BLK-Modellversuchsprogramms SEMIK (Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse) am 8.Mai 2001. http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/tulo_vortrag.pdf [online am 4.3.2012]

Anhang

Webseiten zum Thema Medienkompetenzförderung als Unterstützung für den Unterricht

Österreich

<http://www.ooe-jugend.at/networld.html>

Informationen rund um Bereiche der Medienkompetenz; Land Oberösterreich

<http://bupp.at/>

Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen. Eine Serviceeinrichtung des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend

<http://www.kindermuseum.at/jart/prj3/zoom/main.jart?rel=de&content-id=1188243174185>

ZOOM Trickfilmstudio; Verein ZOOM Kindermuseum

www.okto.tv

Kursprogramm, um Fernsehmachen zu lernen; Okto. Community TV-GmbH

<http://kurier.at/nachrichten/kiku>

Nachrichten für Kinder und Jugendliche; Telekurier Online Medien GmbH & Co KG

www.jugendpresse.org

Engagement im Jugendmedienbereich: Unterstützung, Vernetzung und Weiterbildung junger MedienmacherInnen; Jugendpresse Österreich - Verband junger Medienmacherinnen und Medienmacher

www.medienzentrum.at

Beratung, Geräteverleih, Schnittplätze, Workshops und Infoabende; wienXtra-medienzentrum

www.schule.at

Österreichisches Schulportal zur Unterstützung von Organisation, Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht; Education Group

www.saferinternet.at

Tipps und Hilfestellung für den kompetenten Umgang mit Risiken und positive Aspekte bei der Nutzung von Internet, Handy und Computerspielen; österreichische Informations- und Koordinierungsstelle im Safer Internet Netzwerk der EU

Deutschland

www.lehrer-online.de

Informationen und Materialien rund um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht; LO Lehrer-Online GmbH

www.gpi-online.de

Comenius-EduMedia-Auszeichnungen für exemplarische IKT-basierte Bildungsmedien; Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V.(GPI)

www.schulen-ans-netz.de

Projekte und Informationen; Schulen ans Netz e. V.- Kompetenzzentrum für die Nutzung digitaler Medien in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit

International

www.scienceinschool.org/german

Möglichkeit des interdisziplinären virtuellen Austauschs von LehrerInnen über Unterrichtsinhalte; EIROforum

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beantwortet zusammengefasst die folgende Frage:

Wie kann Medienkompetenzförderung zeitgemäß in Österreich in der Sekundarstufe I umgesetzt werden?

Um das Kriterium *zeitgemäß* zu erfüllen, haben in dieser Arbeit die aktuellen Trends der Mediennutzungsforschung, des Medienbesitzes, sowie der Mediensozialisationsforschung eine wichtige Funktion. Sie klären unter anderem darüber auf, welche Bedeutung das multimediale Angebot für Kinder und Jugendliche hat und welche Medienangebote im Alltag der Heranwachsenden derzeit eine Rolle spielen. Aus den Ergebnissen kann ermittelt werden, wo zeitgemäße Medienkompetenz und die damit verbundene Förderung ansetzen muss.

Darüber hinaus wird einerseits die Entwicklung, andererseits die Bedeutung der Begriffe Medienkompetenz und Medienkompetenzförderung anhand von aktuellen Diskursen aus der deutschsprachigen Forschung geklärt.

Anschließend stellt die Autorin -ebenso durch Recherche innerhalb deutschsprachiger Literatur- Konzepte zur methodischen Umsetzung von Medienkompetenzförderung vor.

Um schlussendlich den Bezug zu Österreich und zur Sekundarstufe I herzustellen, beinhaltet die Arbeit eine Analyse des österreichischen Medienerlasses sowie der österreichischen Lehrpläne der Sekundarstufe I, auf der Suche nach Inhalten und Überlegungen zur Medienkompetenz und Medienkompetenzförderung.

Abstract

The present thesis comprises a summary of answers to the following question:

How could Austria implement an up-to-date promotion of media literacy in it's secondary education I?

The criterion up-to-date is closely connected with the topical trends of research of media usage, media ownership and the research of the process of media socialization.

These factors indicate the significance of multimedia for children and teenagers, and also which one of the vast media offers matters the most to their everyday life. The results allow to deduce where to begin with the implementation of media literacy and the concomitant promotion.

Furthermore, the thesis explains the development as well as the terms media literacy and promotion of media literacy according to present discourses of German- speaking researches.

Following this, the author presents general concepts of promotion implementation methods due to her own researches within German literature.

To connect the terms and the research of methods to Austria's secondary education I, the thesis provides with an analysis of Austrian media enactment and the secondary school curricula to sift out subjects that might connect to media literacy and promotion.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe,

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Lebenslauf

Name Marleen Linke
Geburtsdatum 22.04.1985
Geburtsort Ried i. Innkreis (OÖ)

Bildungsweg:

10/2006-heute DS Pädagogik Universität Wien
10/2004-06/2010 IDS Pflegewissenschaft Universität Wien
06/2004 Reifeprüfung
1999-2004 BAKIP der Kreuzschwestern Linz

Wissenschaftspraxis:

01/2012 Vortrag meiner Diplomarbeit des IDS Pflegewissenschaft
„Herausforderndes Verhalten von Demenzerkrankten als Ausdruck von Bedürfnissen und Wünschen“ im eduCare GmbH Schulungs- und Seminarzentrum Treffen/Villach

04/2011-05/2011 Interviews im Pilotprojekt *„Gesundheit hat kein Alter. Lebens- und Arbeitswelt SeniorInnenwohnhaus gestalten“* des Ludwig Boltzmann Institute for Health Promotion Research Wien

10/2008-06/2009 Pädagogische Analyse von Pflegebeobachtungsprotokollen im Forschungsprojekt *„Lebensqualität im Pflegeheim“* des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien

03/2008-06/2008 Videoanalysen/-kodierungen im Forschungsprojekt *„WiKi – Wiener Kinderkrippenstudie. Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen“* des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien

12/2007-01/2008 Interviews im Forschungsprojekt *„Lebensqualität im Pflegeheim“* des
Instituts ZENTAS - Zentrum für Alternswissenschaften,
Gesundheits- und Sozialpolitikforschung St. Pölten

Berufserfahrungen:

04/2012-heute Jobcoach berufliche Integration, Caritas Erzdiözese Wien
11/2011-heute wissenschaftliche Mitarbeiterin, Charlotte-Bühler-Institut Wien
08/2008-07/2011 Erzieherin AHS Ganztageschule, Institut Neulandschulen Wien