



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

Medienkompetenz jugendlicher RadioreporterInnen

Eine exemplarische Analyse am
Fallbeispiel des Schulradios Radioigel.

Verfasserin

Franziska Moosbrugger, Bakk. phil

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 841

Studienrichtung lt. Studienblatt: Magisterstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaften

Betreuer: Dr. Manfred Bobrowsky

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt habe. Die verwendeten Quellen sind vollständig zitiert.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im Jänner 2015

Franziska Moosbrugger

DANKSAGUNG

In erster Linie gilt mein Dank meinen Eltern, die mich auf meinem Weg im Studium auf jede Weise immer unterstützt und auch während der Magisterarbeit immer an mich geglaubt haben!

Ich bedanke mich vielmals bei Euch!

Vielen Dank auch an meine gesamte Familie und Freunde für Ihre Motivation, Unterstützung und Geduld sowie für Ihre guten Worte, mit denen Sie mir immer zur Seite gestanden sind.

Ich möchte mich besonders auch bei Herrn Dr. Manfred Bobrowsky für die hilfreiche Betreuung bedanken, die mich beim Abschluss dieser Arbeit sehr unterstützt hat. Besonders bedanken möchte ich mich für die Freiheit, meinem persönlichen Forschungsinteresse nachzugehen und die Möglichkeit, meine Magisterarbeit zielstrebig umzusetzen.

Ein besonderes Dankeschön geht an die Schüler und SchülerInnen des Schulradios Radioigel, die sich die Zeit genommen haben, mit mir zu sprechen und mir sehr viel von sich und ihrem Leben zu erzählen. Vielen Dank an Daniela Hodschar und Wolfgang Kolleritsch, ohne deren Organisation und Unterstützung diese Magisterarbeit nicht möglich gewesen wäre.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	10
1.1	Problemstellung.....	10
1.2	Forschungsfragen	10
2	JUGENDWELT = MEDIENWELT.....	12
2.1	Neue Mediennutzungsformen	13
2.1.1	Digital Natives	13
2.1.2	konvergente Mediennutzung.....	13
2.1.3	Potenziale und Gefahren.....	14
2.2	Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen	16
2.2.1.1	Gerätebesitz	16
2.2.1.2	Stellenwert der Medien.....	17
2.2.1.3	Radionutzung.....	17
2.2.1.4	Internetnutzung.....	18
2.2.1.5	Medienpraxis.....	21
2.2.1.6	Medienkompetenz	21
2.3	Exkurs: Mediensozialisation	22
2.4	Fazit: Welchen Herausforderungen stellt sich die Medienpädagogik?	23
2.4.1.1	informationelle Gesellschaft	24
2.4.1.2	Mediatisierung	24
2.4.1.3	Kommerzialisierung.....	25
3	MEDIENPÄDAGOGIK.....	26
3.1	Entwicklung der Medienpädagogik	26
3.1.1	Normative Bewahrpädagogik.....	27
3.1.2	Instrumentalisierung der Medien zum Zweck der nationalsozialistischen Indoktrinierung	28
3.1.3	Präventive und aufklärende Medienpädagogik	28
3.1.4	ideologiekritische Medienpädagogik	29
3.1.5	handlungsorientierte Medienpädagogik.....	30
3.2	Medienpädagogische Begriffsdefinitionen	30
3.3	Strömungen innerhalb der Medienpädagogik.....	32
3.3.1	Der journalistische Ansatz	32
3.3.2	Lebensweltlich-erfahrungsorientierte Ansatz	32
3.3.3	Medienästhetisch-kommunikationskultureller Ansatz	33
3.4	Handlungsorientierte Medienpädagogik.....	33
3.4.1	Grundlagen handlungsorientierter Medienpädagogik.....	34
3.4.2	Aktive Medienarbeit.....	35
3.4.3	Pädagogische Zielvorstellungen	37
3.5	Schulische Medienbildung.....	38
3.5.1	Rahmenbedingungen der schulischen Medienbildung.....	38
3.5.2	Schulische Vermittlung.....	40
3.6	Schulradio	41
3.6.1	Potenzial des Radios zur medienpädagogischen Verwendung	43
3.6.2	Ziele der aktiven Medienarbeit mit Radio.....	44

3.6.2.1	Auditive Medien zur Förderung der Sprachkompetenz	44
3.6.2.2	Auditive Medien als Auseinandersetzung mit einer Thematik.....	44
3.6.2.3	Auditive Medien als ästhetische Bildung.....	45
3.6.2.4	Auditive Medien zur kulturellen Bildung.....	45
3.6.2.5	Auditive Medien als soziale Bildung	45
3.6.2.6	Auditive Medien zur gesellschaftlichen Partizipation	45
3.6.3	Best Practice	46
4	MEDIENKOMPETENZ	47
4.1	Popularität des Begriffs	47
4.2	Herleitung des Kompetenzbegriffs	48
4.3	Bielefelder Medienkompetenzmodell	50
4.4	Alternative Medienkompetenzmodelle.....	51
4.5	Diskurs und Kritik	53
5	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	57
5.1	Forschungsfragen	57
5.2	Forschungsdesign	58
5.2.1	Qualitative Methodik	58
5.2.1.1	Qualitative Forschung mit Kindern und Jugendlichen.....	58
5.2.1.2	Erhebungsmethodik: Leitfadeninterview	59
5.2.1.3	Auswahl der zu Befragenden.....	60
5.2.1.4	Fallanalyse	60
5.2.2	Fallauswahl.....	61
5.2.2.1	Schulradio Radioigel	61
5.2.2.2	RadiojournalistInnen	62
5.2.3	Entwicklung des Leitfadeninterviews.....	63
5.3	Datenerhebung.....	64
5.3.1	Erhebungsprozess	64
5.4	Datenaufbereitung	64
5.4.1	Transkription	64
5.4.2	Datenaufbereitung: Kategorienschemas.....	65
5.5	Deskriptive Darstellung der Ergebnisse	67
5.5.1	Rezeptive Mediennutzung	67
5.5.1.1	Fernsehnutzung.....	67
5.5.1.2	Radionutzung.....	68
5.5.1.3	Musikkonsum	68
5.5.1.4	Medienkonvergenz.....	69
5.5.2	Interaktive Mediennutzung.....	70
5.5.2.1	Informationsorientiert: Recherche.....	71
5.5.2.2	Kommunikationsorientiert: Facebook Nutzung	72
5.5.2.3	Handynutzung	72
5.5.2.4	Unterhaltungsorientierte Internetnutzung	74
5.5.3	Informative Medienkunde	75
5.5.3.1	TV Kommerzialisierung.....	75
5.5.3.2	Unterscheidung öffentlich-rechtlicher Rundfunk und nichtkommerzieller Rundfunk	76
5.5.4	Instrumentell-qualifikatorische Medienkunde.....	76

5.5.4.1	Selbstgesteuertes und tüftlerisches Lösungsverhalten	76
5.5.4.2	Gezielte Aktivierung sozialer Unterstützung	77
5.5.4.3	Resignatives und unsystematisches Lösungsverhalten	77
5.5.5	Medienkritik	77
5.5.5.1	Datensicherheit auf Facebook	78
5.5.5.2	Wahrheitsgehalt Quellen	82
5.5.5.3	Jugendschutz: Fernsehkonsum	83
5.5.5.4	Jugendschutz: Gaming	85
5.5.5.5	Kommerzialisierung	86
5.5.5.6	Urheberrechtsverletzungen	88
5.5.5.7	Datenspionage: NSA-Skandal	89
5.5.6	Mediengestaltung	90
5.5.6.1	Kreative Mediengestaltung	90
5.5.6.2	innovative Mediengestaltung	93
5.6	Beantwortung der Forschungsfragen	93
5.6.1	Mediennutzung	93
5.6.2	Medienkunde	95
5.6.3	Medienkritik	96
5.6.4	Mediengestaltung	98
5.7	Zusammenfassung und Reflexion	100
6	LITERATURVERZEICHNIS	107
7	TABELLENVERZEICHNIS	119
8	ANHANG	120
8.1	Leitfadeninterview	120
8.2	Kodierleitfaden	121
8.3	Transkriptionsregeln	127
8.4	Kurzfassung	128
8.5	Abstract	129
8.6	Curriculum Vitae	131

1 EINLEITUNG

1.1 PROBLEMSTELLUNG

Es ist kaum zu bezweifeln, dass sich unsere Medienlandschaft in den letzten Jahren sehr stark und immer schneller verändert hat. Wie sehr jugendliche Lebenswelten heute als „Medienwelten“ oder „Medienjugend“ beschrieben werden können, zeigt allein ein Blick auf deren Medienbesitz (Handybesitz 96%, Laptop 78%) und deren Mediennutzung (vgl. JIM-Studie 2013).

Die großen Potentiale der Medien, wie Wissensaustausch, Identifikationsfunktion und Problemlöser, werden von der Öffentlichkeit oft verkannt, stattdessen treten die negativen Folgen der Medien in den Vordergrund. Nicht zuletzt durch die Medien selbst werden auffällige Inhalte, die mit den Medien in Zusammenhang stehen, wie Gewalt, Konsumorientierung, Abhängigkeit, Pornographie usw. in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Haddon/Stald 2009 zit. n. Kübler 2009: 13ff.).

Die illustrierten Herausforderungen erfordern einen bewussten und kritischen Umgang der Jugendlichen mit den Medien und die Vermittlung von Kompetenzen für eine selbstbestimmte, kritische und zielgerichtete Mediennutzung (vgl. Eble 2004: 197).

Ganz nach dem Postulat der neuen Medien, Medienkonsumenten zu Medienproduzenten zu machen, steht im Mittelpunkt dieser Magisterarbeit die „aktive Medienarbeit“ als Methode der emanzipatorischen Pädagogik:

„Jugendliche, die aktive Medienarbeit betreiben, in welchen Formen auch immer, haben in der Regel ein relativ kritisches, selektives Verhältnis zu den Medien. Sowohl in ihrem praktischen Verhalten als auch in ihren Deutungsmustern zeigen sie [...] eine erstaunliche Differenziertheit und

Reflexionsfähigkeit bezüglich der Medien.“

(Baacke u.a. 1989: 98 zit. n. Schell 1999: 224)

1.2 FORSCHUNGSFRAGEN

In diesem Forschungsprojekt soll untersucht werden, wie sich die aktive Partizipation an einem in der Schule stattfindenden Medienprojekt auf das jugendliche Verständnis der Medienwelt verhält und ob ein zielgerichteter, reflexiverer Zugang von den partizipierenden Jugendlichen zu der breiten Medienauswahl gesucht wird. Die aktive Medienarbeit wird anhand des Bereichs der aktiven Radioproduktion in Schulen von und mit Jugendlichen gewählt.

Im Mittelpunkt der angestrebten wissenschaftlichen Auseinandersetzung stehen die jugendlichen Akteure vom ausgewählten Schülerradio Radioigel, Graz. Konkret wird der Fokus auf ihre Medienkompetenz gelegt. Als Grundlage hierfür gilt Baackes Konzept der Medienkompetenz. Daraus ergibt sich folgende forschungsleitende Fragestellung:

Welche Ausprägungen von Medienkompetenz (nach dem Bielefelder Medienkompetenzmodell) werden bei Jugendlichen entwickelt, die an einem Schülerradio aktiv partizipieren?

Diese Forschungsfrage wird in folgende Unterfragen untergliedert, die sich am theoretischen Rahmen des Bielefelder Medienkompetenzmodells orientieren¹.

- FF1:** Wie gestaltet sich die Mediennutzung der jugendlichen RadioreporterInnen im Sinne der erfolgreichen Bewältigung des Alltages?
- FF2:** Welche Wege der Informationssuche schlagen die RadiojournalistInnen ein?
- FF3:** Welchen Umgang pflegen die RadiojournalistInnen mit Facebook?
- FF4:** Welche Strategien setzen RadiojournalistInnen ein um technische Probleme oder Schwierigkeiten zu lösen?
- FF5:** Über wieviel Medienwissen verfügen die RadiojournalistInnen?
- FF6:** Wie ausgeprägt ist die reflexive Medienkritik bei den RadiojournalistInnen und wie wirkt sich die reflexive Medienkritik auf das Medienverhalten der Radiojournalisten aus?
- FF7:** Welche Ausprägung von ethischer Medienkritik lässt sich bei den RadiojournalistInnen feststellen?
- FF8:** Wie entstehen Themen und die eigentlichen auditiven Produkte im Rahmen der aktiven Medienarbeit bei Radioigel?
- FF9:** Welchen Gewinn ziehen die RadiojournalistInnen für sich persönlich aus der Partizipation bei Radioigel?
- FF10:** Sind die RadiojournalistInnen auch abseits von Radioigel aktiv in der kreativen

¹ siehe Kapitel 4.3

2 JUGENDWELT = MEDIENWELT

*„Mehr denn je definiert sich Gesellschaft über die in ihr erzeugte und in ihr zirkulierende Kommunikation.“
(Paus-Hasebrink 2006: 22)*

Wie das Zitat von Paus-Hasebrink untermalt, stellen Medien in unserer Gesellschaft eine große Triebkraft dar, zwangsweise soll heutzutage alles über Medienereignisse gewusst und kommuniziert werden. Darüber hinaus etablierte sich bereits eine Unterscheidung in „Medienrealität“ und die davon überschattete „Wirklichkeit“. Ein „medienloser“ Alltag ist heutzutage undenkbar, so nehmen wir ständig Medien zu Hande/Ohren/Augen um uns auf Inhalte, Meinungen und Gesprächsstoff zu beziehen. (vgl. Moser 2010: 78f.) Auch Fromme verweist auf die immensen Auswirkungen der Medien, die „bei der Generierung und Tradierung unserer Vorstellungen von der Welt kaum überschätzt werden“ können. (Fromme 2008: 176 zit. n. Hipeli 2011: 81) Moser untermauert diese Ausführungen und unterstellt sogar einen gesellschaftlichen Wandel, der sich durch die zunehmende Verstrickung von Kommunikation und den damit verbundenen Medientechniken in sämtlichen Aspekten der Lebenswelt, wie Freizeit, Arbeit, Bildung, Politik und Wirtschaft vollzieht. Diese neuen Formen der Gesellschaft werden etwa als „Informations-, Risiko- oder Erlebnisgesellschaft“ (vgl. Moser 2010: 88) bezeichnet.

Kinder und Jugendliche vereinnahmen diese neuen Medientechnologien wie niemand sonst selbstverständlich in ihre Lebenswelten. Kruhöfer/Mädler bezeichnen die Heranwachsenden sogar als die „digitalen Vordenker“ und verweisen auf die Betitelung als „Digital Natives“, die in diese technisierte Welt hineingeboren wurden (vgl. Kruhöfer/Mädler 2012: 25). Ein kurzer Einblick in die Grundpfeiler der „Digital Natives“ und ihrer Medienaneignung wird im folgenden Kapitel gegeben.

Ein zweites Motiv weshalb Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit den Medien so viel Aufmerksamkeit zugeteilt wird, ist deren argloser, aufgeschlossener Zugang zu neuen Medien. Eine kleine Darstellung dazu findet sich in Kapitel 2.2.

2.1 NEUE MEDIENNUTZUNGSFORMEN

2.1.1 DIGITAL NATIVES

Das Konzept der Generationsgestalten der Mediensozialisation geht zurück auf Prensky und bezieht sich auf die unterschiedlichen Lebenswelten der verschiedenen Alterskohorten. Süss (2004) definiert diese Alterskohorten anhand der jeweiligen Leitmedien und unterteilt die Relevanz dieser Leitmedien in jeweils zehn bis 15 Jahre. Die „Net Generation“ oder „Digital Natives“ wachsen mit den modernen Medien- und Kommunikationsmitteln auf und integrieren diese mediale Welt spielerisch in ihren Alltag. Die „Digital Immigrants“ im Gegensatz dazu erleben die steile Entwicklungskurve der digitalen Medien als Erwachsene und müssen sich deren Anwendung aneignen. (vgl. Süss et al. 2010: 15ff.)

Andere Bezeichnungen für die Generation, die bereits mit dem Computer aufgewachsen ist, sind „Produser“, „Homo Zappiens“ oder „Netgeners“ (Moser 2010: 224). Moser erfasst die wesentlichen Unterschiede wie folgt:

Digital Natives	Digital Immigrants
Multi-Tasking	Konzentration auf eine Aufgabe
Non-lineares Denken	Lineares Denken
Multimodale Verarbeitung (Sprache, Ton, Bild)	Sprachlicher Text im Zentrum
Kollaborative Zusammenarbeit	Individuelles Lernen
Mobile Mediennutzung	Ortsgebundene Nutzung am PC

Tabelle 1: Gegenüberstellung Digital Natives und Digital Immigrants (Moser 2010: 224)

In dieser Gegenüberstellung ist sehr gut zu erkennen, dass für die Digital Natives Vernetzung, Kollaboration, Multimedialität und Flexibilität kennzeichnend sind. Diese Charakteristika sind neben dieser Gruppe auch beschreibend für die digitalen interaktiven Medienangebote. Meines Erachtens ist diese Verschränkung zwischen den Nutzungsgewohnheiten von Digital Natives und den Kennzeichen digitaler Medien zukunftsweisend und sollte bestmöglich auch in der Institution Schule genutzt werden.

2.1.2 KONVERGENTE MEDIENNUTZUNG

Die Mediensozialisationsforschung hat in den 70er Jahren einen entscheidenden Paradigmenwechsel durchgemacht, der sich auch auf die Debatte der Medienaneignung umgewälzt hat. Der/Die Mediennutzer werden nicht mehr als passive Opfer der Medien angesehen, sondern als selbstständige, aktiv handelnde, sinnstiftende Individuen. Durch die Nutzung multifunktionaler Medien, wie Internet, Social Media und Mobile Medien, ist die konvergente oder crossmediale

Nutzung besonders anwenderfreundlich. So können mit dem Computer und dem Smartphone sämtliche Seh-, Hör-, Spiel-, Lese- und Produktionstätigkeiten verbunden werden und das Internet bietet die kommunikativen, kreativen und interaktiven Tools.

„Der Prozess der Medienaneignung umfasst generell die Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medienangeboten, also die selektiven und mentalen Akte der Realisierung der Medienangebote und deren Integration in die eigenen Lebensvollzüge. In der konvergenten Medienwelt beziehen sich diese Akte auf Basisangebote, die medienspezifisch variiert (z.B. Computerspiel zum Spielfilm) oder weitergeführt (z.B. Internetseite zur Fernsehserie) werden. Diese Verknüpfungen leiten in die vernetzte Medienwelt hinein. In der konvergenten Medienwelt umfasst der Prozess der Medienaneignung darüber hinaus die Wahrnehmung und Realisierung solcher Verknüpfungen bzw. deren eigene Konstruktion“ (Theunert 2010: 129)

Die Anknüpfungspunkte für die konvergente Mediennutzung sind beliebte Medien, für Jugendliche sind dies nach wie vor Computerspiele, Fernsehen, Musik und Spielfilme und eignen sich zum konvergenten Medieneinsatz. Prinzipiell gilt: Je geübter Jugendliche im Umgang mit multifunktionalen Medien sind, desto häufiger und kritischer nutzen sie sie. (vgl. Theunert 2010: 129)

Die qualitative Untersuchung von Wagner/Theunert (2006) untersuchte die konvergente Medienaneignung. Als wichtigstes Ergebnis stellte sich heraus, dass die Digital Natives ihren Präferenzen nicht mehr nur durch die alternierende Nutzung eines Mediums nachgehen, sondern dass sie stattdessen einen Medienmix nach eigenem subjektiven Ermessen zusammenstellen und anhand diesem und den Verbindungen ihr Medienhandeln gestalten. Jedenfalls ermöglichen die konvergenten Medien einen sehr hohen Grad an Selbstbestimmung, Individualität und Interaktivität. (vgl. Wagner/Theunert 2007: 5ff.)

Die konvergente Medienwelt, geprägt durch eine Kombination von verschiedenen Medien, Inhalten und Interaktionsmöglichkeiten bedeutet nicht gleich „Mehr“-Medienhandeln, sondern vor allem bedeutet es neue Formen und Qualitäten der Medienanwendung: ein „individuelles, qualitatives Medienhandeln“. (vgl. Theunert 2010: 138)

2.1.3 POTENZIALE UND GEFAHREN

Die großen Potentiale der Medien, wie Wissensaustausch, Identifikationsfunktion und Problemlöser, werden von der Öffentlichkeit oft verkannt, stattdessen treten die negativen Folgen der Medien in den Vordergrund. Nicht zuletzt durch die Medien selbst werden auffällige Inhalte, die mit den Medien in Zusammenhang stehen, in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Kübler 2009: 13ff.) Richard Lerner's Studie zufolge ist die Medienberichterstattung bezüglich medialer Einflüsse auf

Heranwachsende allzu negativ gefärbt und nicht auf empirische Studien basierend. Öffentlichkeitswirksamer entfalten sich Themen, wie Cyberbullying, Internetsucht, leichter Zugang zu Pornografie, Ego-Shooter -Spiele usw. und vermitteln gleichzeitig ein schlechtes, gar gefährliches Bild der Medien. (vgl. Süss et al. 2010: 17f.) Diese Ablehnungen spiegeln die Angst gegenüber medientechnischer Neuerungen und findet sich im Lauf der Mediengeschichte immer wieder². An dieser Stelle wird immer wieder der Ruf nach der Medienpädagogik laut, nämlich diese Schieflage aufzuheben und Kinder und Jugendliche vor diesen Einflüssen entweder zu bewahren oder sie aufzuklären.

Kulturpessimisten bevorzugen nach wie vor einen Bewahransatz in der Medienpädagogik. Pfeiffer warnt sogar vor „Wohlstands- und Medienverwahrlosung“ (vgl. Pfeiffer 2003 zit. n. Süss et al. 2010: 18). Vertreter des Kulturpessimismus sind z.B. Neil Postman oder Manfred Spitzer mit seiner These „Fernsehen macht dick, dumm und gewalttätig“ (Spitzer 2005 zit. n. Süss et al. 2010: 19). Die Kulturpessimisten sehen die Rolle der Medien in der Sozialisation von Heranwachsenden als kritisch an, weshalb möglichst „Schonräume“ für die Heranwachsenden gebildet werden sollen. Im Gegensatz dazu stehen die „kritischen Optimisten“, die die Medien und deren Anwendung als großes Potential begreifen. *„Sie betonen, dass Medien zur heutigen Gesellschaft gehören und dass ein produktiver Umgang möglich ist und meist auch stattfindet. Die kritische Note dieser Position besteht unter anderem darin, dass die Medien zur Verantwortung für eine anspruchsvolle Medienkultur angehalten werden und die Bedingungen risikohaften Medienumgangs untersucht werden.“* (Süss et al. 2010: 19)

Unter Heranziehung von empirischen Studien, die belegen, dass sich nur ca. fünf – zehn Prozent der heranwachsenden Mediennutzer in gefährdender Weise den problematischen Medieninhalten widmen, stellt sich die Frage, was die restlichen 90-95% richtig machen? Diese Frage stellt Süss (vgl. Süss 2011: 77) und weist auf die „Life Balance in der Mediengesellschaft“ hin, die sich in der Medienkompetenz ausdrückt. *„Medienkompetenzförderung würde bedeuten, das Medialitätsbewusstsein weiter zu entwickeln: innerhalb einer Medienhandlung und im gesellschaftlichen Gesamtkontext die Medien bedürfnisgerecht zu nutzen und unerwünschte Nebeneffekte zu vermeiden (zum Beispiel Schutz der Intimsphäre auf Social-Networking-Plattformen), Medienkritik und Mediengenussfähigkeit zu fördern, das heisst [sic!] die medialen Kulturtechniken kreativ nutzen zu lernen, mit Medien kommunizieren zu können und in der Anschlusskommunikation Medienerlebnisse gemeinsam verarbeiten zu können.“* (Süss 2011: 77f.)

² siehe Kapitel 3.1

Jugendwelt = Medienwelt

Zur Veranschaulichung, wie kompetenter Medienumgang aussehen kann, hat Süss folgende Tabelle ausgebildet um in zwei Dimensionen aufzuzeigen, wie die Medien entweder negativ oder positiv gehandhabt werden können: (Süss 2011: 78)

Tendenziell riskanter Medienumgang	Tendenziell anregender Medienumgang
MediennutzerIn sozial isoliert	MediennutzerIn sozial gut eingebettet
Naive Rezeption, mangelndes Medialitätsbewusstsein	Reflektierende, distanzierte Rezeption, hohes Medialitätsbewusstsein
Inhaltlich einseitige Auswahl	Inhaltlich vielseitige Auswahl
Dem Entwicklungsstand nicht gerechte Inhalte (Altersempfehlungen)	Dem Entwicklungsstand gerechte Inhalte (Altersempfehlungen)
Verhaltenssucht	Engagierte Nutzung mit Verzichtsmöglichkeit
Zeitlich nicht balanciert: Medien verdrängen wichtige andere Erfahrungsbereiche	Zeitlich gut balancierte Mediennutzung
Kompensatorische Mediennutzung	Komplementäre Mediennutzung

Tabelle 2: Dimensionen des Medienumgangs (Süss 2011: 78)

2.2 MEDIENNUTZUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Grundlage für die Medienpädagogik ist die Medienwelt der Heranwachsenden. Die hohe Dynamik, mit der sich diese Welten verändern, ist möglichst einzubeziehen.

Unter Einbeziehung einiger empirischer Studien soll hier ein kleines Abbild der jugendlichen Mediennutzung geschaffen werden:

Bezüglich der jugendlichen Mediennutzung gibt es eine Vielzahl an empirischen Studien. Zu den bekanntesten Studien gehören die jährlich vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) in Deutschland durchgeführte JIM Studie (Jugend, Information, (Multi-)Media) der 12-19-Jährigen und die KIM Studie (Kinder, Information, (Multi-)Media) der 6-13-Jährigen. Aufgrund der geografischen und kulturellen Nähe kann angenommen werden, dass die österreichischen Jugendlichen ein sehr ähnliches Medienverhalten an den Tag legen. Implizit werden auch Daten zur Medienkompetenz überprüft, wie z.B. Datensicherheit im Internet, konvergente Mediennutzung und das Wissen über bzw. der Schutz vor problematischen Medieninhalten.(vgl. JIM-Studie 2013).

2.2.1.1 GERÄTEBESITZ

Die Daten zum Gerätebesitz der Jugendlichen stellt jeweils eine entscheidende Messgröße dar: Das Handy ist am weitesten verbreitet (96%) und besonders der Smartphonebesitz hat in den letzten Jahren der Untersuchung stark zugenommen: Von 47% im Jahr 2012 ist der Besitz inzwischen auf

72% gestiegen. Zugang zu Internet im eigenen Zimmer (88%), ein eigener Laptop oder PC (80%) und ein MP3-Player (73%) gehören für vier von fünf Jugendlichen zur üblichen Medienausrüstung. Neben der Steigerung im Smartphonesegment und bei Tablets ist eher eine Abnahme bei den restlichen Mediengeräten im Vergleich zum Vorjahr zu erkennen. Eine plausible Erklärung ist, dass die multifunktionalen Smartphones die Funktionalitäten der anderen Medien ersetzen. Bezüglich der Medienausstattung ist die Studie „Young People, New Media“ von Livingstone Bovill (2002) eine Ergänzung, die besagt, dass Jugendliche das familiäre Medienensemble entscheidend mittragen und zur Anschaffung der neuen Medien bewegen. (vgl. Livingstone 2009: 311)

2.2.1.2 STELLENWERT DER MEDIEN

Gemessen an der subjektiven Wichtigkeit der Mediennutzung wird das Ranking eindeutig von Musik hören (90%), Internet (88%) und Handy (80%) angeführt, im Vergleich zum Vorjahr sind diese Zahlen nur um wenige Prozentpunkte bei Internet und Handy gestiegen. Die Glaubwürdigkeit der Medien ist ein weiterer Anzeiger um den Stellenwert der Medien zu untermauern. 40% der befragten Jugendlichen vertrauen im Zweifelsfall den Berichten der Tageszeitungen, dieser Wert steigt mit zunehmendem Alter, jeder Dritte dem Fernsehen und 16% glauben den Radioberichten, allerdings verlieren das Radio und Fernsehen an Glaubwürdigkeit bei den älteren Befragten. (vgl. JIM 2011: 18)

2.2.1.3 RADIONUTZUNG

Für jeden Zweiten stellt das Radio die wichtigste Musikquelle dar und 79% hören regelmäßig Hörfunk, trotz der vielseitigen Möglichkeiten auch online Radio zu hören, nutzen drei Viertel nach wie vor stationäre Radios. Im Vergleich zum Vorjahr ist die Radionutzung auf mobilen Geräten regressiv. Ein möglicher Umstand ist, dass Smartphones teilweise keinen UKW-Empfänger mehr haben und das MP3-Format weit verbreitet ist. Die Ergebnisse der Media Analyse Radio (2011) zeigen, dass die Radionutzung in der Bevölkerung steigt, insbesondere bei den Zehn- bis 19-Jährigen nimmt die Tagesreichweite überdurchschnittlich zu. Dieselbe Altersgruppe nutzt das Radio vermehrt außer Haus und im Internet (vgl. Gattringer/Klingler 2011: 442ff.). Beim Aufstehen und zu den Mahlzeiten nimmt das Radio gegenüber den übrigen Medien eine überproportionale Stellung ein, etwa zum Frühstück ist das Radio für 47% am wichtigsten, diesen Spitzenwert erreichen nur noch Musikmedien, wie MP3-Player entlang des Schulweges. Diese differenziert subjektive Wichtigkeit der Mediennutzung verteilt auf unterschiedliche Alltagssituationen zeigt, dass Jugendliche die Mediennutzung an ihre Tagesstruktur anpassen. (Vgl. JIM 2011: 16f.)

2.2.1.4 INTERNETNUTZUNG

Die Internetnutzungsdauer ist stark gestiegen, so ist laut der subjektiven Einschätzung der Jugendlichen die Nutzung um 48 Minuten zum Vorjahr gestiegen (nun 179 Minuten), vor allem die Smartphoneverbreitung trägt hier Rechnung, drei Viertel der Nutzer waren anhand ihres mobilen Gerätes online.

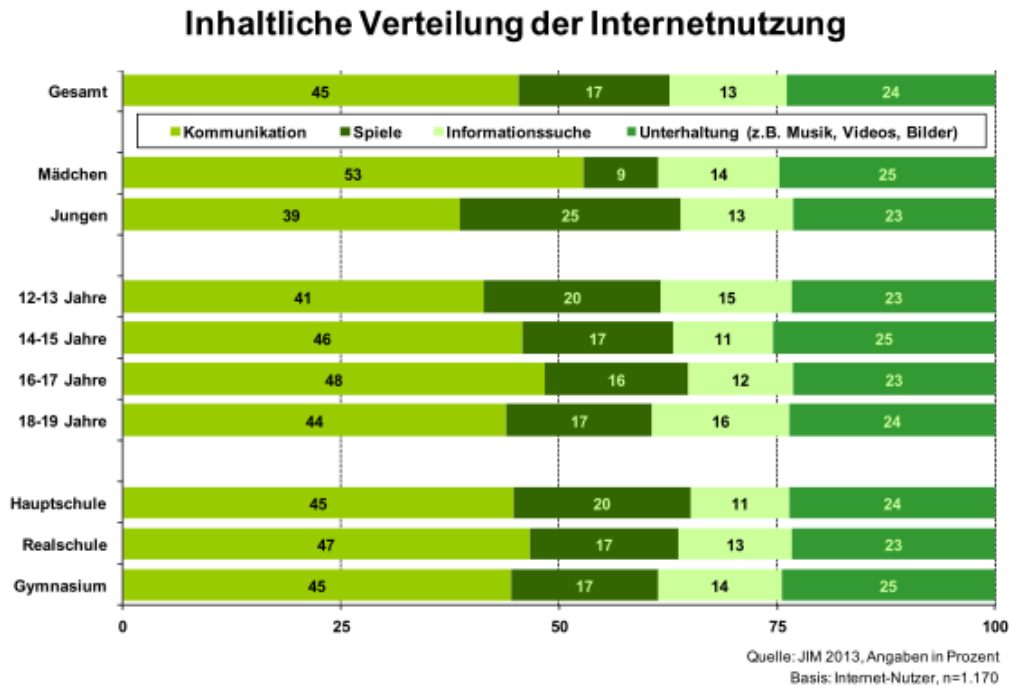


Tabelle 3: Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung (JIM 2013)

In der Tabelle 3 werden die Nutzungsmotive der jugendlichen InternetnutzerInnen aufgeschlüsselt: Vorwiegend sollen Kommunikationsbedürfnisse gestillt werden, gefolgt von der Unterhaltungsfunktion (24%) und von Spielinteressen und 13% nutzen das Internet zur Informationssuche.

An erster Stelle des kommunikativen Handelns steht die Nutzung von Online-Communities, so sind drei Viertel der Jugendlichen öfters die Woche in Social Communities zu finden und dies ist bei 80% der Anbieter Facebook. Für 63% ist der Stellenwert der Community so groß, dass über eine Handy-App automatisch Benachrichtigungen eintrudeln. Vor der FB-App auf dem Smartphone steht nur noch der Instant-Messenger WhatsApp, der für vier Fünftel die wichtigste App darstellt. Bezüglich der Social Media Nutzung sind Themen wie Datenschutz und Privatsphäre für die Forschung und die Theorie von Bedeutung. Ergebnisse einer Studie zur MySpace-Nutzung von Jugendlichen haben ergeben, dass ein Dissens besteht zwischen dem Wissen über den Schutz der eigenen Daten und dem tatsächlichen Umgang mit diesen. Fast alle Befragten geben theoretisch den richtigen Umgang an,

aber tatsächlich verwenden vier von fünf online ihren richtigen Namen, ebenfalls beinahe genauso viele stellen ein Foto von sich (79%) oder von Freunden (66%) online. (Reinecke 2009 zit. n. Süss 2011: 75f.) Bezüglich des Vertrauens zu Social Communities zeigt sich in der Analyse der Ergebnisse, dass die Skepsis mit dem Alter zunimmt. Bewerten vier von fünf der Jüngsten ihre Daten als geschützt, sind es bei den Ältesten nur noch 39 Prozent. Ein weiteres problematisches Thema sind online Konflikte. Die qualitative Studie von Wagner et al. belegt, dass online eine ganze Bandbreite von Konflikten vorkommt, vom Spaß-Streit bis zum Mobbing: *„Streitereien über Facebook passieren öfter als in der Schule. Wir streiten eigentlich mehr in Facebook, also nicht streiten, aber Diskussionen.“* (Mädchen, Hauptschule zit. n. Wagner et al. 2012: 29) Als eskalierenden Faktor erkennen die SchülerInnen die Verbreitung von Hänseleien auf Social Media Plattformen und nennen auch gleich eine Handlungsstrategie: „Ignorieren“. (vgl. Wagner et al. 2012: 30f.) 32% der vom mpfs Befragten wissen von Vorfällen in ihrem Bekanntenkreis, bei denen es zu Belästigungen im Internet oder übers Handy gekommen ist, öfters betroffen sind Mädchen. Eine entscheidende Rolle in der Internetnutzung und Risikoaufklärung spielen die Eltern, dicht gefolgt von den Peers. Das Internet wird in der Familie zum Gesprächsthema gemacht um gemeinsame Interneterfahrungen auszutauschen, über die Dauer der Internetnutzung und die verschiedenen Gefahren zu diskutieren (vgl. Raufelder et al. 2009: 49ff.).

In Bezug auf die Unterhaltsbedürfnisse steht für drei Viertel der Jugendlichen die Nutzung von Videoportalen, allen voran YouTube, an erster Stelle. An zweiter Stelle (67%) rangiert das Musikhören (off- oder online).

Die Nutzung des Internets als Recherchetool für die Schule gehört für beinahe die Hälfte der Befragten mehrmals in der Woche dazu, betrachtet man die zeitliche Komponente, so geben die SchülerInnen an dafür ungefähr 48 Minuten täglich zu investieren. Außerdem wird die online Kommunikation verwendet um sich über Hausübungen auszutauschen (41%). Die Nutzung des Internets für die schulische Recherche und Organisation nimmt mit dem Alter der Befragten zu, was wohl auf die größeren Anforderungen in der Schule zurückzuführen ist.

Tätigkeiten im Internet – Schwerpunkt: sich informieren 2013 - täglich/mehrmals pro Woche -

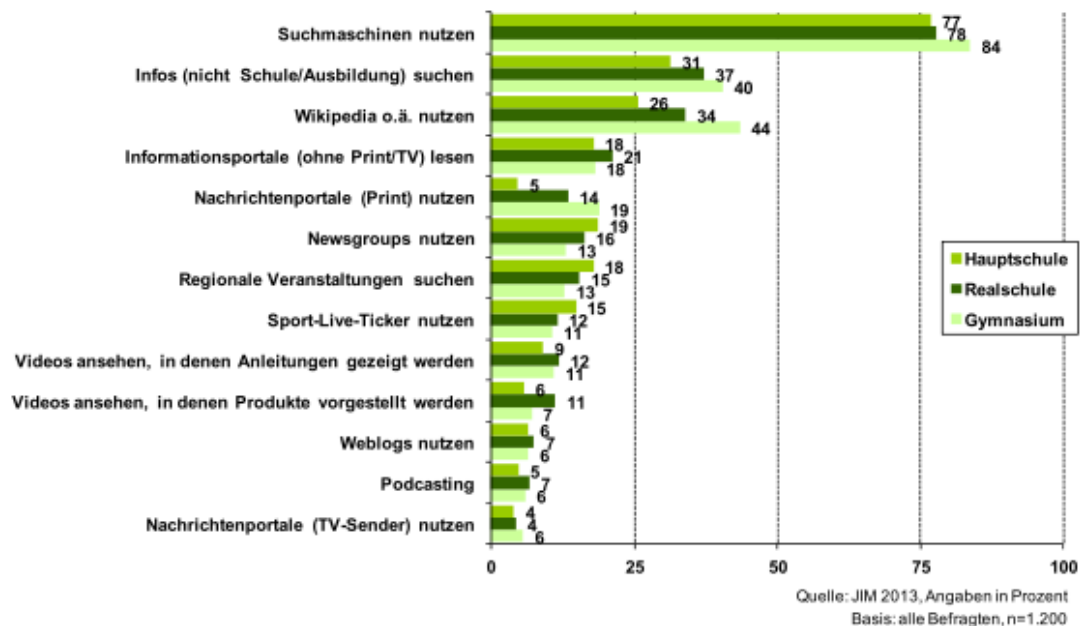


Tabelle 4: Tätigkeiten im Internet-Schwerpunkt: sich informieren (JIM 2013)

Wie die Tabelle 4 zeigt, nutzen vier Fünftel Suchmaschinen für Nachforschungen, auch die online Enzyklopädie Wikipedia wird von 35% verwendet und für fast ein Viertel gehören Nachrichtenportale zum Medienensemble. Die Ergebnisse einer Schweizer Studie geben bezüglich der Quellenkompetenz Auskunft: 40-50% der Jugendlichen sind davon überzeugt, dass Inhalte im Internet auf ihre Richtigkeit überprüft wurden und bleiben bei ihrer Recherche dementsprechend gleich bei den erstgereihten Google-Treffern hängen. (vgl. Hermida 2008: 123. zit. n. Süss et al. 2010: 17) Die qualitative Untersuchung „Log on kids!“ reflektiert die Internetnutzung Jugendlicher zwischen elf und 14 Jahren. Das zentrale Ergebnis ist, dass durch die häufigere Nutzung des Internets mehr Informationen und Bewusstsein über dessen Risiken vorhanden sind. Eine weiterer Faktor bei der Erkennung von Risiken sind die Einstellungen der Familie, Freunde und Medien. (vgl. Raufelder et al. 2009: 49ff.)

Neben der Konsumation von YouTube Videos, wird YouTube auch am häufigsten als Plattform für die aktive Gestaltung im Netz herangezogen. 11% der SchülerInnen geben an, Videos zu kommentieren oder zu liken, jedoch nur 4% erstellen selbst Videos. Ein kleiner Prozentanteil der Befragten publiziert in Newsgroups oder Foren (5%). Neben diesen Nennungen ist die persönliche Gestaltung von der eigenen Person auf den Social Media Plattformen auch zur aktiven Gestaltung zu rechnen.

2.2.1.5 MEDIENPRAXIS

Passend zum Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit wurde in der JIM Untersuchung 2013 abgefragt, welche Medieninhalte Jugendliche bereits selbst oder im Schulverband produziert haben.

Wie in der untenstehenden Tabelle 5 ersichtlich, hat fast die Hälfte der Jugendlichen bereits an einem Video gearbeitet, für 34% ist die Erstellung einer Zeitung, z.B. Schülerzeitung nichts Neues. Das Radio fällt bei dieser Untersuchung weit zurück, so geben etwa 10% an, einmal an einem Radiobeitrag oder Hörspiel partizipiert zu haben. Des Weiteren haben die Analysen ergeben, dass die Medienpraxis bei formal höher gebildeten Jugendlichen öfter vorkommt und die häufigere Zeitungs- und Homepagegestaltung mit zunehmendem Alter korreliert. Von Seiten der Lehrpersonen liegt die medienpraktische Präferenz auf der Erstellung von Zeitungen, gefolgt von der Videoarbeit. Die Bevorzugung der Schülerzeitung als medienpädagogische Praxis kann wohl auf die Unsicherheit bzw. fehlende medienpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen im Lehren mit digitalen Medien zurückgeführt werden³.

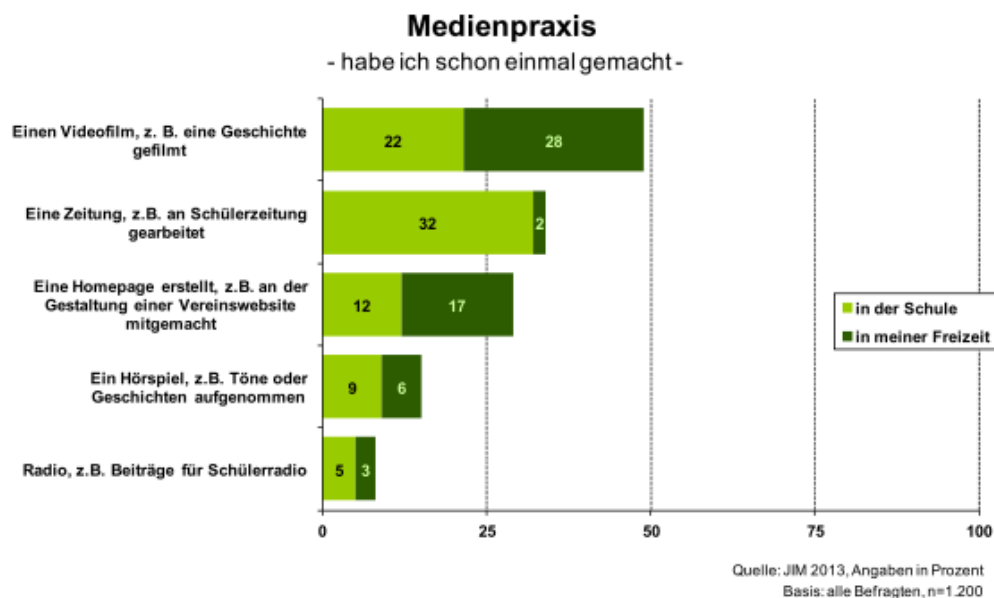


Tabelle 5: Medienpraxis (JIM 2013)

2.2.1.6 MEDIENKOMPETENZ

Bezüglich der jugendlichen Medienkompetenz soll vor allem auf Treumanns et al. Studie zum Medienhandeln Jugendlicher hingewiesen werden (vgl. Treumann et al. 2007). Treumann und sein Team haben in ihrer Studie „Medienhandeln Jugendlicher“ insgesamt 3600 Heranwachsende im Alter

³ siehe Kapitel 3.5

zwischen 12 und 20 Jahren befragt. Die Herangehensweise basierte auf dem Bielefelder Medienkompetenzmodell, das heißt technische Kenntnisse, genauso wie Wissen über das Mediensystem, Medienkritik und aktive Mediengestaltung wurden erkundet. Anhand der Clusteranalyse konnten Treumann et al. sieben sehr unterschiedliche Medienhandlungstypen herauskristallisieren. *„Fragt man nach den Faktoren, die für das mehr oder weniger kompetente und kreative Medienhandeln verantwortlich sind, so erweist sich neben dem Alter und dem Geschlecht nach wie vor das elterliche Bildungsniveau als wesentlich.“* (Treumann et al. 2007: 679) Die Medienkompetenz bzw. die leichte Aneignung und Verfeinerung der Kompetenzen ist also stark vom Bildungsniveau des Elternhauses und dem familiären Medienumgang abhängig. Treumann et al. folgern, dass das Einkommen und die Geräteausstattung eine untergeordnete Bedeutung einnehmen, hingegen *„Wesentlich relevanter ist eine soziale Umwelt, die zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Medien anregt und entsprechend Lernanreize setzt.“* (Treumann et al. 2007: 680)

An dieser Stelle kann die Schule als Institution einen kreativen Umgang mit Medien fördern, etwa durch die aktive Medienarbeit.

2.3 EXKURS: MEDIENSOZIALISATION

Wie die Ergebnisse der Untersuchung von Treumann et al. zeigen, beeinflussen die Medien unser Handeln immer mehr, sie nehmen im Sozialisationsprozess längst eine „Schlüsselfunktion“ (Röll 2010: 23) ein.

„Medien [...] sozialisieren Individuen [...] und sie tun es auf vielfältigste Weise und auf diversen Ebenen. Sie sind damit nicht nur beliebige, disponible Vehikel der Identitäts- und Gruppenbildung von Kindern und Jugendlichen. Vielmehr: Was Individuen sich auf welche Weise aneignen, wie sie mit Medien umgehen und ihre Inhalte verarbeiten, ist von allgemeinen Sozialisationsbedingungen geprägt ...“ (Kübler 2009: 19)

Die Mediensozialisation stellt einen wichtigen Baustein im Medienhandeln dar, bildet aber in seiner Komplexität und seinem Umfang ein eigenes Untersuchungsgebiet, dem im Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht genüge getan werden kann. Im Forschungsprozess wird der soziale Rahmen der Heranwachsenden aber nur als untergeordnete Ebene. Eine kurze theoretische Darlegung als Hintergrundwissen kann jedoch nicht schaden:

Röll untermauert in seinem Aufsatz „Aufwachsen in der (Medien-) Gesellschaft“ die Rolle der Medien als entscheidende Sozialisationsinstanz, neben Familie, Peers, Schule und Beruf. Er erklärt deren

Relevanz darin, dass Medien, in dem zunehmend segmentierten Lebensraum, in dem Mobilität über allem steht, diese Lücken zwischen den Räumen durch Kontinuität, Wiederholung und Anlehnung an bekannte Konsummuster überbrücken können. (vgl. Röhl 2010: 24ff.) *„Die Medien simulieren nunmehr für die Rezipienten einen Aufenthalt in Räumen, die sie real nicht mehr aufsuchen müssen. [...] Durch den Umgang mit den Medien wird die Welt zum Pseudo-Lebensraum.“* (Röhl 2010: 25) Darüber hinaus verweist Röhl auf den Bedeutungsverlust bzw. den Bedeutungswandel der Familie als Orientator. (vgl. Röhl 2010: 26f.) Giesecke (1988) spricht von einer „frühen Emanzipation der Kinder von ihren Eltern.“ (Giesecke 1988⁴: 84 zit. n. Moser 2010: 105) Die Imperative der Erlebnisgesellschaft „Beschleunigung“ und „Mobilität“, die in einer „Verinselung“ der Lebenswelt münden, streicht Moser nochmals mit seiner Bonstettener-Studie heraus. (vgl. Moser 2010: 110). Virtuelle Welten werden für Jugendliche von heute immer wichtiger und zum neuen, erweiterten Lebensraum ihrer tatsächlichen Realität.

„Lösen sich also die personalen Bindungen im unmittelbaren Umfeld auf oder werden schwächer, sind neue Formen der Gesellung und der Vergemeinschaftung willkommen. So wird die außerordentliche Resonanz Sozialer Netzwerke verständlich [...] Vielmehr können sie auch bestehende Freundschaften, Familienbande, Liebesbeziehungen und Interessengemeinschaften festigen, den Austausch fördern [etc.]“ (Lauffer/Röllecke 2012:13.) Communities bilden einen wichtigen Raum für die Zugehörigkeit im virtuellen und realen Leben. Diese Communities sind durchaus zweckorientiert und werden von ihren Usern aus speziellen Gründen geteilt. Ein entscheidender Faktor der virtuellen Medienwelt ist, dass junge Heranwachsende hier nicht nur Inhalte finden, die zur geistigen Weiterentwicklung und Anpassung anregen, sondern dass diese virtuellen Räume, wie bspw. Communities tatsächliche „Räume“ schaffen, in denen verschiedene Identitäten ausprobiert werden können und Einstellungen und wiederum Weiterentwicklungen entstehen können. Die konvergente Medienwelt bietet einen aktiven Erlebensraum für Jugendliche. (vgl. Theunert 2010: 137f.)

2.4 FAZIT: WELCHEN HERAUSFORDERUNGEN STELLT SICH DIE MEDIENPÄDAGOGIK?

Wie jede pädagogische Ausrichtung und wie die Erläuterungen in den vorangegangenen Kapiteln ergeben haben, so muss besonders auch die Medienpädagogik aktuelle Entwicklungen in der Gesellschaft aufgreifen und entsprechend in ihre Konzepte einflechten. Wie im geschichtlichen Überblick im Kapitel 3.2 dargestellt wird, zeichneten sich medienpädagogischen Handlungen stets als Reaktionen auf neue Medienmöglichkeiten ab. Die aktuellen medialen Entwicklungen mit den erhöhten und vielfältigen Möglichkeiten der Partizipation mit Web 2.0 und Social Web bieten

besonders für die aktive Medienarbeit ein großes Spielfeld und fordern die technische und inhaltliche Berücksichtigung dieser Aktivitätsfelder. Eine sehr übersichtliche Auseinandersetzung bieten Demmler/Rösch über die neuen Herausforderungen in der Mediengesellschaft und deren Verschränkungen zur Medienpädagogik: (vgl. Demmler/Rösch 2014: 192ff.)

2.4.1.1 INFORMATIONELLE GESELLSCHAFT

Die Begriffe „informationelle Gesellschaft“ oder „Netzwerkgesellschaft“, geprägt von Castells, beschreiben das Gewicht von Informationen im heutigen Wirtschaftssystem. *„In der Informationsgesellschaft zu leben bedeutet, dass es auf den Erwerb von und den Umgang mit Informationen ankommt (vgl. z.B. Flusser 2000). Da beständig neue Informationen hinzukommen, verringert sich die Halbwertszeit des Wissens. [...] Lernen wird so zum lebenslangen Prozess, der gleichzeitig immer situativer vonstattengeht (vgl. Gottwald 2000). Der Lernende muss Ziele und Wege des Lernens entsprechend den aktuellen Bedürfnissen selbst steuern. Technologien können diesen Vorgang unterstützen“ (Tully 2008: 167)* Daraus entsteht die Notwendigkeit der Verschmelzung menschlichen Handelns mit Informationstechnologien um den sozialen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. *„Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, in dieser Welt an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben und die gesellschaftlichen Strukturen zu durchschauen, ist grundlegende Aufgabe der Erziehung.“ (Demmler/Rösch 2014: 195)* In einer medienpädagogischen Bearbeitung spielt dementsprechend eine Auseinandersetzung und Anwendung von Internet-Tools zur Kommunikation und Wissensverbreitung eine große Rolle um Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen einer hochflexiblen Informationsgesellschaft vorzubereiten.

2.4.1.2 MEDIATISIERUNG

„Die Mediatisierung der Gesellschaft“ – eine Phrase, welche sehr oft Verwendung findet, beschreibt nach Krotz (2001) eine Gesellschaft, die stark durch digitale Medien geprägt ist, dabei ist nicht nur die Nutzung dieser gemeint, sondern auch deren Auswirkungen auf soziale, politische und wirtschaftliche Prozesse. Insbesondere im Hinblick auf die Nutzung der neuen Medien haben sich viele Möglichkeiten der Partizipation durch Web 2.0 und Social Web ergeben. Durch diese Zuwendung zu interaktiven Formaten lässt sich bereits eine Nutzungstendenz weg von den traditionell erstellten Medien hin zu interaktiv erstellten Inhalten erkennen.

Die technische Weiterentwicklung interaktiver Medientools bietet für die handlungsorientierte Medienpädagogik viele Vorteile. Zunächst einmal fördert der tagtägliche Umgang mit PC oder Smartphone und Produktionsprogrammen das mediale Verständnis von Kindern und Jugendlichen

und sie erlangen zusätzlich das technische Know-how. Zweiter Vorzug ist das breite niedrigschwellige und nutzerfreundliche Angebot an Inhalten, Software und Plattformen zur Realisierung von Medienprojekten. Zu erwähnen sind hier etwa die Multimedialität von Smartphones, freie online Software, etwa zur Erstellung und Bearbeitung von Audiodateien, freie Inhalte und schließlich Publikationsmöglichkeiten in Communities oder selbst erstellen Websites. Großes Potential der Mediatisierung für die Medienpädagogik ist, dass die außerschulischen Medienerfahrungen und –interessen integriert werden können und folglich erfolgreiche und nachhaltige Projekte geschaffen werden können. Mit nachhaltigen Projekten ist gemeint, dass es für teilnehmende Jugendliche auch außerhalb von Medienprojekten anhand der großen Auswahl an interaktiven Tools leicht möglich ist selbstständig Medienprodukte zu erstellen.

2.4.1.3 KOMMERZIALISIERUNG

Das Potential zur Erstellung von medialen Inhalten scheint unbegrenzt zu sein, insbesondere mit der digitalen Affinität der „Digital Natives“. Aber wo sind die Grenzen der Nutzung „freier“ Angebote im Netz und der Veröffentlichung von selbst bearbeiteten Bildern auf sozialen Netzwerken? Inwiefern sind sich Jugendliche bewusst, dass „freie“ Software und Inhalte zwar keine monetären Gegenleistungen beinhalten, dafür aber die vermittelten Informationen über Einstellungen und Konsumpräferenzen sehr kostbar für die Anbieterseite sind. Diese Problematik des gläsernen Nutzers stellt für sämtliche Internetnutzer eine große Herausforderung dar, der die Medienpädagogik entgegentreten muss. *„Aktive Medienarbeit wird vielfältiger und hat neue Aufgaben, die sich vor allem in der immer stärkeren Präsenz der entstandenen Produkte im Netz, aber auch in der Einbeziehung des Netzes in die Prozesse zeigen. [...] Gerade im Zeitalter der Digitalisierung kommt es nicht nur darauf an, Kinder und Jugendliche fit für den Umgang mit den digitalen Medien zu machen, sondern auch ihre Kritikfähigkeit zu stärken.“ (Demmler/Rösch 2014: 205f.)* Die Durchführung von Medienprojekten unter der Anwendung von nicht-kommerziellen Alternativen bietet eine gute Basis um auf Themen des Urheberrechtes, des Persönlichkeitsrechts usw. aufmerksam zu machen. Eine Sensibilisierung ist außerdem notwendig, da die Nutzung von interaktiven Medien zum Alltag der Jugendlichen gehört und sich infolgedessen nicht nur auf Medienprodukte bezieht, sondern auch auf persönliche Daten. *„Projekte der aktiven Medienarbeit müssen beiden Seiten dieses Spannungsfelds gerecht werden und dabei in allererster Linie den Interessen von Kindern und Jugendlichen genügen. Sie müssen an deren Lebenswelt ansetzen, aber auch deren Informationen und Schöpfungen sichern – und sie müssen auch hier den aktiv-kritischen Umgang fördern.“ (Demmler/Rösch 2014: 197)*

3 MEDIENPÄDAGOGIK

„Die“ Medienpädagogik gibt es nicht, vielmehr wird von der „Interdisziplinarität der Medienpädagogik“ gesprochen (vgl. Pietraß 2002: 75ff.). Als Teilbereich der Kommunikations- und Erziehungswissenschaft liegt ihr naturgemäß ein großer Zugang zu Theorien und Forschungserkenntnissen zugrunde und verlangt von Forschern Flexibilität in Denk- und Arbeitsweisen.

„In dieser disziplinären Offenheit besitzt sie nicht nur eine breite Relevanz für gesellschaftliche Problemstellungen, sondern auch die entsprechende Erklärungskraft für dieselben. Hierbei steht die Medienpädagogik allerdings vor dem nicht zu vernachlässigenden Problem, dass sich die Medienlandschaft rasch wandelt und nach ebenso schnellen und klaren Antworten drängt.“ (Pietraß 2002: 76).

Wie im Zitat bereits erwähnt, stehen die medialen Entwicklungen in der Gesellschaft und die Medienpädagogik selbst in engem Zusammenhang bzw. prägen die verschiedenen Theorien und Ansichten ohne Vergleich.

Der Medienpädagoge Tulodziecki bezeichnet die Medienpädagogik als „Oberbegriff für alle pädagogischen Überlegungen mit Medienbezug“ (Tulodziecki 2011: 30) und definiert sie folgendermaßen:

„Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion“. (Tulodziecki 2011: 13)

Der anschließende Überblick über die Geschichte der Medienpädagogik veranschaulicht die Kräfte, die auf die Theorieentwicklung eingewirkt haben. Auf handlungsaktive medienpädagogische Tendenzen und ihre Vertreter in der Geschichte der Medienpädagogik wird ein besonderes Augenmerk in dieser Rückschau gelegt.

3.1 ENTWICKLUNG DER MEDIENPÄDAGOGIK

Die Geschichte der Medienpädagogik, bzw. die pädagogische Befassung mit Medien, lässt sich nachvollziehen, indem die gesellschaftlichen Reaktionen auf das Auftauchen „neuer Medien“ eruiert und die daraus folgenden Probleme und schließlich die Lösungsvorschläge betrachtet werden. Die einzelnen Phasen dieser Medienpädagogik lösen sich jedoch nicht temporär ab, stattdessen kann von einem wiederkehrenden Schema gesprochen werden: so werden neue medientechnische

Entwicklungen zu Anfang tendenziell kritisch beäugt und bewahrpädagogische Ansätze treten in den Vordergrund, bis es zu einer konstruktiven Implementierung kommt. (vgl. Hüther/Podehl 2005: 116)

Es zeigt sich, dass die Medienpädagogik in starker Wechselwirkung mit den Faktoren Wirtschaft, Politik, technischer Fortschritt und der gesellschaftlichen Akzeptanz steht. (vgl. Schorb 1995: 15ff.)

Demgemäß entwickelten sich im Verlauf ihrer relativ kurzen Geschichte verschiedene medienpädagogische Ansätze, die teilweise noch bis heute relevant sind.

3.1.1 NORMATIVE BEWAHRPÄDAGOGIK

Die Bewahrpädagogik zeichnet sich dadurch aus, dass die jungen Menschen vor den „schädigenden“ Einflüssen durch die Medien geschützt werden sollten, vor allem das neue Medium Film im frühen 20. Jahrhundert bedrohte die unschuldigen Kinder und Jugendlichen. Die „Kinoreformer“, der bekannteste Vertreter unter ihnen Sellmann, kritisierten die „Schundfilme“ und warnten vor der geistigen Überforderung der Kinder. (vgl. Schorb 1995: 22ff.) Die Kinoreformer bedienten sich bereits der „Wirkungshypothese“ und vermuteten, dass die Wirkungen und der „sittliche Verfall“ durch die bewegten Bilder sehr viel „tiefgehender und nachhaltiger als das geschriebene Wort“ waren (Degenhart 2001: 27). Nebst dieser ablehnenden Haltung gegenüber „Schundfilmen“ förderten die Kinoreformer die Nutzung des Medium Film zur Volks-, Unterhaltungs- und Schulerziehung um Wissen zu verbreiten und um die Nutzer an die „guten“ Medien, gemäß der „Kunsterziehung“, heranzuführen (vgl. Degenhart 2001: 12, 25). Die Unterrichtsfilmdidaktik gipfelte schließlich in der Schulfilmbewegung ab 1920 mit Institutionen, wie „Landesverbände zur Förderung des Lichtbildwesens in Erziehung und Unterricht“ (vgl. Süss et al. 2010: 55).

Zu nennen sind vor allem Berthold Otto, Vertreter der Gesamtunterrichtsbewegung und Hans Bestler, der einen „erlebnispädagogischen“ Ansatz vertrat. Diese beiden Reformpädagogen ergänzten den Schulfilm durch „Filmgespräche“, „zeichnerische und schriftliche Filmeindrücke“ um die aktive Mitarbeit und die persönliche Sichtweise der einzelnen Kinder zu fördern.

Neben den bewahrpädagogischen spiegelt sich noch ein weiterer medienpädagogischer Ansatz in diesem Abschnitt wieder. Die reparierende Medienpädagogik, wie die „Filmgespräche“ und die „Kunsterziehung“ um die negativen Auswirkungen möglichst zu minimalisieren. (vgl. Süss et al. 2010: 85ff.)

3.1.2 INSTRUMENTALISIERUNG DER MEDIEN ZUM ZWECK DER NATIONALSOZIALISTISCHEN INDOKTRINIERUNG

„Medienpädagogik unter nationalsozialistischen Bedingungen wurde funktionalisiert zur Verführung und Konsumverpflichtung der Massen- und Unterrichtsmedien [...]. Wichtiges Mittel hierzu war die Gleichschaltung der Medien: ihre Lenkung und Kontrolle, die Monopolisierung von Nachrichten und Informationen, die Bestimmung der Inhalte zur Agitation und Ablenkung.“ (Podehl 2008: 29f.)

Doch auch während der repressiven Zeit des Nationalsozialismus sticht ein Pädagoge heraus, der als Vorbild für die handlungsorientierte und kritische Medienpädagogik bezeichnet werden kann (vgl. Hüther 2001: 115). Adolf Reichwein erarbeitete als Dorfschullehrer in der „filmischen Versuchsschule Tiefensee“ die pädagogische Schrift „Film in der Landschule. Vom Schauen zum Gestalten“ (1938). In diesem Werk beschreibt er sehr praxisnah eine erfahrungs- und handlungsbetonte Filmdidaktik im Unterricht, die die Heranwachsenden zu einer „kritischen Rezeptionshaltung“ befähigen solle. Allem voran stellte Reichwein die „Seherziehung“, die die Heranwachsenden vom oberflächlichen, passiven Sehen zum reflektierenden, aktiven Schauen von Medieninhalten bewerkstelligen solle (vgl. Degenhart: 138).

Die Zusammenarbeit Reichweins mit der „Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ (RWU) war sehr vielfältig, trotzdem wurden seine Ansätze in der RWU nicht aufgenommen, stattdessen wurden diese meist argwöhnisch betrachtet. Dies ist nicht weiter überraschend, da sein Konzept der Sehschule und seine Schulschriften mit der Idee der kritischen Selbstdenker als Gegenkonzepte zur nationalsozialistischen Medienarbeit betrachtet werden konnten.

3.1.3 PRÄVENTIVE UND AUFKLÄRENDE MEDIENPÄDAGOGIK

Nachdem die medialen Erfahrungen während des zweiten Weltkriegs durch die nationalsozialistische Indoktrinierung geprägt waren, begegneten Mediennutzer und Pädagogen den Medien nach 1945 mit Vorbehalten bzw. mit Vorsicht.

Auf diesem Boden der Angst bildeten sich auch eine ganze Reihe an gesetzlichen Jugendschutzmaßnahmen heraus: Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) (1949) oder Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit (JschGÖ) (1951). Entgegen dieser Kulturkritiker gab es auch Vertreter der nützlichen Seite der Medien, etwa Martin Keilhacker, der unter anderem die Schulfilmbewegung und Schulfunkbewegung maßgeblich förderte. Neben der gesetzlichen Zensur, also der Fremdbewahrung, forcierte Keilhacker eine wirksame Selbstbewahrung durch Filmgespräche und „Jugendfilmclubs“, in denen über filmische Wirkungsmechanismen aufgeklärt

wurde. (vgl. Hüther 2002:120) Einen weiteren wichtigen Beitrag leistet Keilhacker durch die Gründung des „Arbeitskreis Jugend und Film“, die quasi den wissenschaftlich fundierten Beginn der Medienpädagogik, zu dieser Zeit hauptsächlich Filmerziehung, bildete. (vgl. Hüther 2002:121)

Zusammengefasst lässt sich die Medienpädagogik der 50er und 60er Jahre mit den Begriffen „Anpassung“ und „Enge“ (Schorb 1995: 40) beschreiben. Aus den beschriebenen Aktivitäten wird erkennbar, dass sich diese Medienpädagogik hauptsächlich der Implementierung der Medien im Unterricht zur Optimierung des Wissens und der Wirtschaft widmete. Aus diesem Grund wird diese Strömung auch als „technologisch-funktionale“ Position bezeichnet. Im Mittelpunkt stehen die einzelnen Medien und deren effektive Nutzung im Unterricht, die Position der Nutzer wird nur insofern betrachtet um lerntechnische Bilanz zu ziehen. (Schell 1999: 18f.)

3.1.4 IDEOLOGIEKRITISCHE MEDIENPÄDAGOGIK

Die technische Weiterentwicklung des Fernsehgerätes in den 60er und 70er Jahren und dessen Etablierung als „Massenmedium“ rief die Kulturkritiker der „Frankfurter Schule“ auf den Plan. Diese sahen in den Medien zu allererst eine Gefahr, Manipulation wurde ihnen vorgeworfen. Diese ideologiekritische Medienpädagogik äußerte sich hauptsächlich in Medienkritik. (vgl. Schell 1999: 21f.)

„Der Rezipient wird lediglich als Opfer der Manipulation durch die Massenmedien gesehen und in dieser Funktion zum Zentrum der pädagogischen Bemühungen gemacht. Durch die Analyse massenmedialer Produkte soll ihm deren Ideologiegehalt bewusst gemacht werden, wobei er über diese Bewusstseinsbildung vom Konsumenten zum kritischen Rezipienten gelangen soll.“ (Schell 1999: 28)

Im schulischen Bereich sollten SchülerInnen anhand von Analyse von Werbungen, Nachrichten oder Filmen die Tendenzen in den Massenmedien erkennen und somit eine kritische Perspektive einnehmen. Die beschriebenen Handlungen stehen ganz im Sinne der aufklärenden Ansätze der Medienpädagogik, indem Kinder und Jugendliche zu kritischen Rezipienten werden um die Medienprozesse zu verstehen und eigenständig Medien zu nutzen.

3.1.5 HANDLUNGSORIENTIERTE MEDIENPÄDAGOGIK

Durch eine gesellschaftlich aufrüttelnde Phase und die ökonomischen und technischen Möglichkeiten der Video- und Kassettenaufnahme vollzog sich ein entscheidender Paradigmenwechsel zur handlungsorientierten Medienpädagogik: Die von den Medien manipulierten Nutzer wurden erstmals zu aktiv handelnden Subjekten, also zu Medienproduzenten, die die Medien als ihre Artikulations- und Verarbeitungsinstanz nutzen können um ihre Interessen und Bedürfnisse zu vertreten. (vgl. Schorb 1995: 46ff.) Die Medienpädagogik unterstützte diese selbstbestimmte Entwicklung und bestärkte das Individuum in seiner Rolle als Produzent und verarbeitendes Subjekt seiner Lebensumwelt mit Hilfe der Medien:

„Die Subjekte sollen die Medien ‘in-Dienst-nehmen’, d.h. sie als Mittel zur Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt gebrauchen, sei es als Mittel zur Exploration der Lebenswelt, sei es als Mittel zur Artikulation und Durchsetzung von eigenen Interessen, etc.“ (Schell 1999: 24)

Um die Position der Medienpädagogen zu stärken sowie um gesellschaftlich und politisch die Initiative ergreifen zu können wurde 1984 die „Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur“, unter Dieter Baackes Vorsitz, gegründet. (vgl. Schorb 1995: 52ff.) Dieter Baacke trug die Bestrebungen selbstbestimmte Rezipienten hervorzubringen von ihren Anfängen der politisch-emanzipatorischen Medienpädagogik in den 70ern mit. Der Pädagoge bezeichnete die Medien als Artikulationsmittel für die Nutzer und begründete mit seinen Konzepten zur kommunikativen Kompetenz und der Medienkompetenz eine *„wesentliche Basis für medienpädagogisches Forschen und Arbeiten, bis in die Gegenwart.“* (Hüther 2003: 183)

3.2 MEDIENPÄDAGOGISCHE BEGRIFFSDEFINITIONEN

Medienerziehung, Mediendidaktik oder Medienkunde, welcher Begriff ist der passende? Rund um die Medienpädagogik gibt es verschiedene Begrifflichkeiten, die an dieser Stelle kurz erläutert werden sollen um eine Orientierung zu schaffen:

Unter dem Terminus **Medienerziehung** sind sämtliche Anstrengungen, Erläuterungen, Projekte zu verstehen, die *„[...] das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln.“* (Tulodziecki 2008: 110) Tulodziecki formuliert klar, dass auf die Nutzung der Medien die Gestaltung von Medienangeboten folgen soll zur Hinführung zur Medienerziehung. Es geht also um das Praxisfeld der medienerzieherischen

Aktivitäten, das Lernen über Medien im institutionellen Lernumfeld. Daneben weist Tulodziecki noch auf den wissenschaftlichen Kontext hin für den der Begriff verwendet wird. Medienerziehung als Wissenschaftsgebiet setzt sich mit der Theoriebildung und wissenschaftlichen Überlegungen auseinander, es kann auch von der „Theorie der medienbezogenen Erziehungsaufgaben“ gesprochen werden. (Tulodziecki 2011: 16) Der Begriff der „Erziehung“ kann in mancher Hinsicht irritierend sein, da dieser z.B. mit Verweis auf Kant stark mit intentionalen und endlichen Komponenten verbunden wird. Dieser Brückenschlag soll aber in der, dem Ziel der Emanzipation ausgerichteten, Medienpädagogik nicht gemacht werden, stattdessen verweist Rath auf Martin Bubers „Ziel der Erziehung zur Mündigkeit“ (Rath 2011: 241)

Zur genauen Erfassung der Medienerziehung zur Mündigkeit steht für Tulodziecki und Rath die Medienkompetenz, *„als Vermögen und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln im Medienzusammenhang“* beschreibt. (Tulodziecki 2008: 112)

Die **Mediendidaktik** beschäftigt sich mit der Verwendung von Medien zur Unterstützung des Lernprozesses in der Schule und anderen Ausbildungsstätten. Die angestrebten pädagogischen Lerninhalte müssen keineswegs einen Medienbezug beinhalten, vielmehr geht es um eine effizientere Durchführung des Lehrens und Lernens, etwa durch die Möglichkeit der Veranschaulichung. Die „Lernqualität“ kann durch digitale Medien insbesondere auch durch die „Aktivierung von Lernenden“ durch komplexe, zu kombinierende Übungen erhöht werden. Weitere Elemente, die digitale Medien aus mediendidaktischer Sicht auszeichnen, sind die flexiblere „Lernorganisation“ und individuelle „Lernzeiten“ (vgl. Kerres 2008: 118f.). Zudem kann sich der Lehrprozess wandeln von einem lehrerzentrierten zu einem offenen Unterricht. (vgl. Herzig/Grafe 2010: 184) Eine allzu oberflächliche Erwartungshaltung gegenüber den digitalen und interaktiven Medien zur Erleichterung und Effizienzsteigerung unter weniger Aufwandaufbringung von pädagogischen Bestrebungen hat sich in den letzten Jahren verstärkt. *„Die Potenziale neuer Medien entstehen nicht durch den Einsatz der neuen Medien als solches, sondern durch die erfolgreiche Einführung eines ‚richtigen‘ didaktischen Konzeptes, das auf einer mediendidaktischen Planung und Analyse aufbaut und einer genauen Kenntnis der Rahmenbedingungen der Lernsituation bedarf.“* (Kerres 2008: 119). Neben der Produktqualität der Medien zur Wirksamkeitssteigerung im Lehr- und Lernprozess ist auch auf die „medienerzieherischen“ Nebeneffekte hinzuweisen nämlich ein besseres Verständnis für die Medien- und Wissensgesellschaft. (vgl. Kerres 2008: 118f.)

Abschließend soll der Begriff der **Medienbildung** erklärt werden. Die Verwendung des Begriffs „Bildung“ weist im Vorhinein bereits auf die Prozesshaftigkeit hin und tatsächlich beschreibt dieser

Terminus die sehr umfassenden Veränderungen der durch die Medien beeinflussten Welt- und Selbstsicht. *„Im engeren Sinne ist dann Medienbildung ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien. Medienbildung ist ein Prozess, in dem der Heranwachsende und der Erwachsene sein ganzes Leben hindurch eine kritische Distanz zu den Medien und ihren Weiterentwicklungen aufbaut [...]* In diesem Kontext wird dann Medienkompetenz zusammen mit anderen Kompetenzen [...] zu einer wesentlichen Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung.“ (Spanhel 2001: 31 zit. n. Süss et al. 2010: 107)

3.3 STRÖMUNGEN INNERHALB DER MEDIENPÄDAGOGIK

Die Medienpädagogik ist ein breites Feld, genauso gibt es eine Vielzahl an Medienpädagogen mit individuellen Zieldefinitionen und Ansprüchen, dennoch ist es möglich in den einzelnen Projekten grundlegende Ideen und Zielvorgaben zu erkennen. Eine Ausarbeitung dieser verschiedenen Grundrichtungen bieten Brenner und Niesyto (1993: 10ff. zit. n. Pöttinger 1997: 61ff.)

3.3.1 DER JOURNALISTISCHE ANSATZ

Das höchste Ziel dieses Ansatzes ist die Erstellung einer „Gegenöffentlichkeit“ (Pöttinger 1997: 61) im Kontrast zur Medienwelt, die vom ökonomischen Druck und Publikumsinteressen abhängig ist. Konkret entstanden in den 70er Jahren alternative Radioprojekte zur Stimmungsmache gegen Atomkraftwerke. Gegenwärtig geht es bei dem journalistischen Ansatz darum, dem Gefühl der Wirkungslosigkeit entgegenzuwirken, indem im Rahmen von aktiver Medienpädagogik kritische und authentische Produkte hergestellt werden um gesellschaftliche Überlegungen anzuregen und die eigenen Interessen und Positionen zu artikulieren. *„Unausgesprochen steht hinter dieser handlungsorientierten Arbeit die Hoffnung, daß [sic!] durch Selbsttätigkeit der Mensch aus seiner Objekthaltung heraustreten kann und Information nicht zur Ware verkommt.“* (Pöttinger 1997: 68)

3.3.2 LEBENSWELTLICH-ERFAHRUNGSORIENTIERTER ANSATZ

Wie die Bezeichnung bereits schließen lässt, steht bei dieser Form der Medienpädagogik die reale Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt. Anknüpfungspunkt dieses Ansatzes bildet die hohe Vereinnahmung der „lebensweltlichen Nahräumen“ durch Medien. Diese Form der Medienpädagogik ist sehr eng verbunden mit Baackes medienpädagogischen Vorstellungen:

„Anhand von kleinen Medienproduktionen sollen exemplarische Erfahrungen gemacht werden, die sich auf den Umgang mit ‘großen’ Medien übertragen lassen. Die Simulation im kleinen Rahmen verspricht eine Gesamtheit von Eindrücken, die Fähigkeiten auf verschiedenen Gebieten fördern.“
(Pöttinger 1997: 64)

3.3.3 MEDIENÄSTHETISCH-KOMMUNIKATIONSKULTURELLER ANSATZ

Auch bei diesem Ansatz werden die medienpädagogischen Überlegungen von dem Bewusstsein bestimmt, dass wir in einer „Medienwelt“ leben, das heißt dass Medien unsere Sicht der Wirklichkeit und unser Weltbild nachhaltig durchdringen, z.B. anhand von Fiktionalität. Insbesondere in der durch Bilder und Video charakterisierten Medienwirklichkeit mit Facebook, Instagram und YouTube gehört die „Bildschirmtauglichkeit“ zur Handlungskompetenz und dies bedeutet für die Medienpädagogik die Bildersprache mit ihren Interpretationen und Konstruktionen mit Jugendlichen zu entschlüsseln.

3.4 HANDLUNGSORIENTIERTE MEDIENPÄDAGOGIK

Für das Aufkommen der handlungsorientierten Medienarbeit kann zunächst grundlegend ein Paradigmenwechsel in der Gesellschaft der 80er Jahre verantwortlich gemacht werden, der sich stark den Werten der Emanzipation und Partizipation der einzelnen Individuen zuwendete. Zudem entwickelte sich mit der Einführung des privaten Fernsehens und Radios eine kritische Auseinandersetzung bezüglich der Manipulation durch Medien. Ein Rollenwechsel vom Nutzer zum Produzenten schien geeignet um diese Spannung aufzuheben bzw. zu durchschauen und aktiv an der Mitgestaltung der Lebenswelt teilzuhaben. Die leichtere technische Handhabbarkeit der Geräte, etwa der Videokamera, und ihr leistbarer Preis, waren weitere Gründe für den vermehrten praktischen Einsatz der Medien. (vgl. Bornemann/Gerhold 2004: 28)

„Die handlungsorientierte Perspektive stellt das handelnde Individuum in seiner Relation zu Technik und Gesellschaft in den Mittelpunkt und stärkt es im aktiven Umgang mit Medien, über den sie sich artikulieren und an gesellschaftlicher Meinungsbildung und Entwicklung partizipieren. Die Position ist zugleich auch gesellschaftskritisch, weil sie darauf abzielt, zur eigenständigen Lebensbewältigung sowie zur Kritik an Lebensverhältnissen zu befähigen.“ (Kerres/de Witt 2011: 264f.)

3.4.1 GRUNDLAGEN HANDLUNGSORIENTierter MEDIENPÄDAGOGIK

Wir neigen dazu, Wissen nach dem Modell eines Zuschauers aufzufassen, der ein fertiges Bild betrachtet, statt dem eines Künstlers, der das Gemälde hervorbringt.“

(Dewey 1989: 168 zit. n. Kerres/de Witt 2011: 264)

Ein grundlegendes Prinzip der handlungsorientierten Medienpädagogik ist, dass die Mediennutzer im Mittelpunkt stehen. Sie werden als eigenständige Subjekte angesehen, die den Medien nicht hilflos ausgeliefert sind, sondern die mit unterschiedlichen Bestrebungen Medien aktiv anwenden und über eigene „Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten“ verfügen. Das Ziel der Medienpädagogik besteht also darin die Menschen in ihrem kompetenten Medienumgang zu unterstützen. (vgl. Schell 2006: 40f.)

„Es kann nicht mehr ausreichen, den Menschen zur Nutzung von bestimmten Medien zu befähigen. [...] Technik hat einen Aufforderungscharakter. [...] Nur im Zusammenspiel einer handlungsorientierten und gestaltungsorientierten Perspektive wird man Anliegen von Bildung in einer von digitalen Medien geprägten Kultur (Schelhowe et al., 2009) gerecht werden können.“
(Kerres/de Witt 2011: 261f.)

Eine handlungsorientierte Medienarbeit stellt etwa die Produktion eigener Medieninhalte dar. Indem die RezipientInnen zu ProduzentInnen werden, ergibt sich ein Perspektivenwechsel, in dem die Medienprozesse durchschaut werden können um so auch ein größeres Verständnis für die Varietät an medialen Darstellungen zu bekommen. Dieser Prozess der Aneignung kann zurückgeführt werden auf den symbolischen Interaktionismus, der davon ausgeht, dass Lernen *„nur in Interaktionen stattfinden und Gelerntes nur hier seine Bedeutung erhalten [kann]. Lernprozesse sind also immer als Interaktions- und Handlungsräume zu gestalten, in denen alle Beteiligten ihre Einstellungen, Erfahrungen, Verhaltens- und Handlungsweisen in den Lernprozess einbringen und in der Interaktion mit anderen weiterentwickeln oder verändern können.“* (Schell 2006: 40)

Das Handeln als Prämisse des Lernens findet in der Bildungslandschaft immer mehr Bedeutung und wird zunehmend gefordert. Die reformpädagogischen Ansätze, wie Selbstbestimmung, Teamarbeit und Kreativität sollen in den Schulalltag integriert werden und die Lehrpersonen verstehen sich als „einfühlsame ModeratorInnen“ des handlungsorientierten Lernens (Krieger 2000: 219 zit. n. Günnel: 219). Das Lernprinzip des „handelnden Lernens“ geht auf John Deweys „learning by doing“ zurück.

„Erfahrung ist für ihn das Mittel und Ziel der Erziehung“. (Wöll 2004: 51) So unterstreicht auch Dewey, dass „isolierte Erfahrung“ nicht zielführend ist. Wir verstehen *„handelndes Lernen als Auseinandersetzung mit einer relevanten Situation in dem Sinne, daß die Ausgangssituationen grundsätzlich so strukturiert sein müssen, daß die jeweiligen Frage- und Problemstellungen Bezüge zur Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden aufweisen und möglichst nachhaltige Lern- bzw. Erfahrungsprozesse ermöglichen.“ (Wöll 2004: 62)*

Die handlungsorientierte Medienpädagogik setzt diese Lehren in die Praxis um, wenn in der aktiven Medienarbeit Medienprozesse von den Handelnden selbst durchlaufen werden und in dieser Weise Medienerfahrungen sammeln. Die reine Vermittlung von Wissen über die Aufgaben und Effekte der Medien sind demzufolge lange nicht so zielführend wie die jugendlichen Erkenntnisse aus der eigenen Erfahrung. (vgl. Kerres/de Witt 2011: 262f.)

Ergänzend ist anzumerken, dass Partizipation und Interaktivität anhand der digitalen Medien für die Heranwachsenden bereits selbstverständlich in ihrem Medienalltag zu finden sind. *„An dieser Stelle wird die Verbindungslinie zwischen (Alltags)Medienkompetenz und Medienbildung deutlich. Medienbildung, verstanden als interaktiver, diskursiver und generativer Prozess, bedarf Strukturen, die es den Menschen erlauben, sich reflexiv mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinander zu setzen.“ (Seipold et al. 2010: 228)*

3.4.2 AKTIVE MEDIENARBEIT

Die aktive Medienarbeit ist der Ansatz der Umsetzung der handlungsorientierten Medienpädagogik und hat sich als „Königsweg der Auseinandersetzung mit Medien“ (Demmler 2011: 121) herauskristallisiert.

„Aktive Medienarbeit versteht sich als Methode einer handlungsorientierten Medienpädagogik und verfolgt – wie jede emanzipatorische Pädagogik – das generelle Ziel, Heranwachsende zu befähigen, sich zunehmend selbsttätig und selbstbestimmt die Welt aneignen und sie aktiv mitgestalten zu können. Die dafür erforderliche Sprach- und Handlungskompetenz wird unter dem Begriff ‘kommunikative Kompetenz’ gefasst.“ (Bloech et al. 2005: 12)

Die Handlungskompetenz *„im Sinne der [...] interaktionistischen Theorie bezeichnet die Fähigkeit, potentiell in allen Lebenssituationen autonom und eigenverantwortlich zu handeln, das Handeln zu begründen und zu reflektieren und dabei das personale Selbstverständnis der anderen zu respektieren sowie gemeinsames Handeln mitzubestimmen.“ (Schell 2006: 41)*

Verbunden mit jeglichem Sein und Handeln ist die Kommunikation, und so verhält es sich auch zwischen Handlungskompetenz und der kommunikativen Kompetenz. Die kommunikative Kompetenz ermöglicht die Ausbildung der „Mündigkeit“, „Emanzipation“ und „authentischer Erfahrung“ und gilt somit für die Pädagogik als angestrebter Prozess. (vgl. Schell 1999: 61ff.)

Schell bezeichnet „Mündigkeit“, „Emanzipation“ und „authentische Erfahrung“ als Leitziele und handelt diese wie folgt ab: Die Mündigkeit zeigt sich im individuellen Verständnis der Gesellschaftszusammenhänge und in den autonomen, schlüssigen Handlungen. *„Emanzipation meint hier die Loslösung des Individuum aus gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen, die zu seiner Abhängigkeit und Fremdbestimmung führten und führen, hin zu einem Subjekt, das selbstbestimmt und verantwortungsbewußt [sic!] die Gesellschaft mitgestalten kann.“* (Schell 1999: 41). Die „authentische Erfahrung“ entspricht der tatsächlichen Erkennung sowie Einwirkung auf die Realität und liefert den Handlungsrahmen der Mündigkeit und Emanzipation. (vgl. Schell 1999: 57ff.)

„Um die Zielsetzungen ‘authentische Erfahrung’ und ‘kommunikative Kompetenz’ im Lernprozeß [sic!] realisieren zu können, ‘bedarf es eines pädagogischen Vermittlungsprinzips, das Lernen nicht nur organisiert, sondern die Möglichkeit der Selbstorganisation von Lernprozessen durch die gesellschaftlichen Subjekte beinhaltet und der beiden Zielsetzungen immanenten Handlungskomponente gerecht wird, d.h. Handeln als elementare Lernform zuläßt [sic!]’“ (Schorb 1980: 622 zit. n. Schell 1999: 132)

Für die aktive Medienarbeit bedeutet dies Lernräume für die Heranwachsenden zu konzipieren um dort aktive Handlungsprozesse zur Realisation zu bringen sowie gesellschaftliche Partizipation zu fördern. Nach Dieter Spanhel sind die Anforderungen an diese Bildungsräume einmal, dass Anschlussmöglichkeiten an das private Medienhandeln von Heranwachsenden hergestellt werden. Zweitens soll eine kritische, gezielte Auswahl aus der Medienvielfalt vermittelt werden. Handlungsmöglichkeiten im Rahmen von Medienproduktionen und –projekten sind mit Fokus auf diese Forschungsarbeit besonders hervorzuheben. Schließlich sollen diese medialen Bildungsräume durch Selbstorganisation der Lernprozesse charakterisiert sein um einen höheren Grad an Selbstwirksamkeit zu erreichen. (vgl. Spanhel 2010: 56)

Seit sich in den 90ern der Begriff der „Medienkompetenz“ mehr oder weniger etablierte, gilt diese als erstrebenswerte und förderberechtigte Kompetenz.

„Durch das aktive ‘In-Dienst-Nehmen’ der Medien, um eigene Anliegen und Interessen zu bearbeiten und öffentlich zu kommunizieren, sollen Heranwachsende ihre Medienkompetenz entfalten. Das heißt, sie sollen lernen, die Medien und ihre symbolischen Ausdrucksformen zu durchschauen, die

Entwicklung der Medien und ihre Rolle in unserer Gesellschaft zu begreifen und mit Hilfe der Medien an der gesellschaftlichen Kommunikation teilzuhaben, also zu partizipieren.“ (Schell 2008: 10)

3.4.3 PÄDAGOGISCHE ZIELVORSTELLUNGEN

Schorb zieht in seiner Ausführung zur Handlungsorientierten Medienpädagogik den Begriff der „integralen Medienpädagogik“ heran *„in dem Sinne, dass es durch sie möglich wird, Medienalltag und das Medienhandeln der Subjekte zu analysieren, also den Prozess der Medienaneignung in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit und seiner individuellen Ausprägung transparent zu machen, und so die Grundlage für pädagogisches Handeln zu legen, anders gesagt, das Handeln zu orientieren.“ (Schorb 2008: 75)*

Mit diesem pragmatischen Hintergrund der Verbindung von Empirie und Theorie entwickelte Schorb die folgenden fünf Zielsetzungen für die handlungsorientierte Jugendarbeit und bietet zu diesem Zweck eine gute Orientierung: (Schorb 2008: 75)

1. Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit.

In der aktiven Produktion von Medien geht es darum, dass Kinder und Jugendliche die Grenzen der Mediennutzung überschreiten, indem sie die diversen Medien aktiv anwenden und in die Rolle der Medienproduzenten schlüpfen.

2. Erfahren und Erlernen bewusster Kommunikation.

Der Entstehungsprozess eines Medienproduktes wird im Rahmen einer Gruppenarbeit durchlaufen, dies bedeutet für die ProduzentInnen sich mit den Wünschen, Inhalten und Kritikpunkten der Koproduzenten auseinanderzusetzen und sich in dieser Weise in Gruppenkommunikation zu üben.

3. Die Befähigung, die eigenen Interessen selbstkritisch zu erkennen und kreativ umzusetzen.

Der Produktionsprozess wird in der aktiven Medienarbeit vom ersten Schritt der selbstreflexiven Analyse, bei der es um die Themenfindung geht, bis zur originellen Ausführung der Mitteilung durchgeführt.

4. Erwerb von Verhaltenssicherheit in unterschiedlichen sozialen Situationen.

Neben dem eigentlichen Produktionsprozess sollen die Jugendlichen in diesem Rahmen selbstbestimmt Kontakt zu entscheidenden Zielgruppen, wie Publikum, Interviewpartnern, Mitproduzenten aufbauen und pflegen lernen.

5. Eigenes Erleben und eigene Problemsichten in Bild, Wort und Schrift umsetzen.

Diese letzte Zielsetzung von Schorb meint, dass mit der aktiven Medienarbeit die ProduzentInnen zur medialen Verarbeitung ihrer Erlebnisse und Einstellungen gebracht werden sollen um diese schließlich anderen vermitteln zu können.

3.5 SCHULISCHE MEDIENBILDUNG

„Die Aufgaben der Schule haben sich allgemein verändert: Reine Wissensvermittlung ist nicht mehr gefragt, denn zu schnell verändern sich die Wissensbestände. Die Schülerinnen und Schüler sollen umfassende Kompetenzen erwerben, unter anderem soziale Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, aber auch Informations- und Medienkompetenz und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen.“ (Fraefel 2009: 16f.)

Hawkrigde sammelte folgende, allgemeingültige Gründe für einen vermehrten Fokus auf Medienerziehung in der Institution. Erstens wird auf die „social rationale“ bzw. die gesellschaftliche Begründung hingewiesen, das heißt die Heranwachsenden müssen auf die mediatisierte Gesellschaft vorbereitet werden. Zweitens und in enger Verbindung mit der gesellschaftlichen Komponente stehen berufsbezogene Gründe, denn wie niemals zuvor ist die Verbreitung und Aneignung von Wissen über digitale Medien so entscheidend für die Berufswelt. Die Verbesserung von Lernerfahrungen und Lernmöglichkeiten durch die Auseinandersetzung mit Medien stellt eine weitere Begründung dar. Schließlich wird durch die Verwendung der Medien im Schulalltag eine Öffnung der Schule ermöglicht, indem neue Medien auch Einzug in dieser Institution halten, und dies bedeutet mehr Gelegenheit zur Partizipation und Kommunikation. (vgl. Hawkrigde 1990: 1f. zit. n. Herzig 2008: 498)

3.5.1 RAHMENBEDINGUNGEN DER SCHULISCHEN MEDIENBILDUNG

Aus Sicht der Bildungspolitik werden an die Institution Schule sehr hohe Anforderungen gestellt, die Schlüsselqualifikation „Medienkompetenz“ soll hier ausgebildet werden um die Heranwachsenden best möglich ausgestattet in die neue Medienwelt zu entlassen.

Somit hielt der Begriff der Medienkompetenz in die novellierten Lehrplänen Einzug. Lehrpläne etwas genauer und kritisch betrachtet, dann wird aber schnell klar, dass diese Medienkompetenz sich fast ausschließlich auf eine technische Anwendungsperspektive fokussiert. (vgl. Fröhlich 2004: 73) Die medienpädagogische Literatur in Deutschland verweist etliche Male auf den „Orientierungsrahmen Medienerziehung in der Schule“ der Bund-Länder-Kommission von 1995 als entscheidende bildungspolitische Verschriftlichung hin.

In Österreich wurde im Jahre 1973 zur Ablösung des Filmerlasses der erste Medienerlass im Unterrichtsministerium veröffentlicht. (vgl. Blaschitz/Seibt 2008: 17) Aktuell hält die Medienbildung in Österreich mit dem fächerübergreifenden Grundsatzterlass Einzug in die Institution Schule, dieser wurde am 31. Jänner 2012 aktualisiert. Ein kleiner Auszug lautet:

„Angesichts der Herausforderung durch die elektronischen Medien muss sich die Schule verstärkt dem Auftrag stellen, 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. [...] Jeder Lehrer/jede Lehrerin ist vielmehr verpflichtet, auf sie als Unterrichtsprinzip, wie es in den einzelnen Lehrplänen verankert ist, in allen Unterrichtsgegenständen fachspezifisch Bedacht zu nehmen. Für diesen Bereich bieten sich projektorientierte Unterrichtsformen an. [...] Die lustvolle und reflektierte Herstellung und Präsentation eigener kreativer und kritischer Medienprojekte trägt dazu bei, dass Kommunikationsbereitschaft, Kommunikationskompetenz und aktive bürgerschaftliche Teilhabe gefördert werden.“ (Medienbildung Grundsatzterlass 2012)

Im Rahmen des Grundsatzterlasses stehen Interessierten Begriffsdefinitionen sowie Durchführungsbeispiele zur Verfügung. Auch der Begriff der Medienkompetenz wird aufgenommen im Grundsatzterlass, außerdem werden auch hierzu weitere Informationen auf der Homepage bereitgestellt. Das Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur weist auf der Quellhomepage auf weitere Initiativen in der österreichischen Medienbildung hin, wie medienimpulse.at, schulerrario.at, mediamanual.at und saferinternet.at. Außerdem gibt es eine Auswahl an Best-Practice-Beispielen zur praktischen Medienbildung in Schulen mit Projekterläuterungen und Entwicklungsplänen. Alle diese Informationen sind online vorhanden, auch die Zusendung einer 50-seitigen Broschüre in Papierformat ist möglich.

Die anfängliche Kritik, dass sich das medienpädagogische Arbeitsfeld in den Lehrplänen ausschließlich auf einer technischen Ebene bewegt, kann anhand einiger Beispiele aus dem Lehrplan der NMS widerlegt werden: „Ein kritischer Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von (digitalen) Medien sind zu fördern.“, „Altersgemäße mediale und lokale kulturelle Angebote sind einzubeziehen.“, „Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen.“, „Ausdrucksformen in verschiedenen Medien kennen lernen: Verstehen, wie in Medien Themen und Inhalte gezielt aufbereitet und gestaltet werden (auch durch eigenes Erproben).“ etc. (NMS Lehrplan allgemeiner Teil)

Auch in einem Rückblick auf zehn Jahre schulische Medienpädagogik in der merz Fachmagazin wird auf die umfangreichen mediendidaktischen Initiativen, Vorlagen, Projektbeispiele und Konzepte hingewiesen, aber nicht ohne auf den großen wirtschaftspolitischen Druck aufmerksam zu machen.

(vgl. Spanhel 2005: 17f.) Fröhlich spitzt diese Skepsis noch zu und beschreibt den Begriff der Medienkompetenz als „Reizwort“ und „bildungspolitischen Kampfbegriff“ *„um ein Stück des Hundermillionenkuchens zu ergattern“* (Fröhlich 2004: 74). Bezeichnend waren die Initiative „Schulen ans Netz“ in Deutschland oder das „Public-Private-Partnership-Projekt (PPP-Projekt)“ in der Schweiz. Spanhel kommentiert diese so: *„Im Kontext dieser strikt auf eine Verbesserung von Medienkompetenz und von Lehr-Lernprozessen ausgerichteten Bemühungen geriet das ursprüngliche Anliegen einer umfassenden Medienbildung aus dem Blick.“* (Spanhel 2005: 18)

In verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen wird der schulischen Medienpädagogik Rechnung getragen. Dieter Spanhels Kritik unterstreicht beispielsweise auch die PISA Ergänzungsstudie, die die Mediennutzung der Lehrpersonen erfasst: PC und Internet nutzten LehrerInnen zu Hause sehr viel häufiger (PC 95%, Internet 72%) als in der Schule (PC 42%, Internet 25%) (vgl. Spanhel 2005: 18) Auch Bofingers Studie (2004: 12ff. zit. n. Spanhel 2005: 19) offenbart eine erfolglose Medienpädagogik und verweist auf nur 28% der Lehrenden, die den Einsatz der neuen Medien im Unterricht als förderungsträchtig halten. (Bofinger 2004: 29 zit. n. Spanhel 2005: 19). Ähnliche Ergebnisse sind auch bei Treumann et al. (2010: 270ff.) nachzulesen, wie etwa die Fokussierung auf Office-Programme in der Medienvermittlung und die mangelnde Information über die Medien- und Informationsgesellschaft.

Mit Blick auf diese Zahlen ist die logisch Konsequenz, dass die Medienbildung auch Einzug in die LehrerInnenneubildung findet.

3.5.2 SCHULISCHE VERMITTLUNG

Die dargelegten Rahmenbedingungen bieten in ihrer schriftlichen Ausarbeitung eine gute Grundlage um Medienbildung tatsächlich in der Schule zu implementieren. Neben einer gesetzlichen Verankerung der Medienbildung ist ebenso die Mitwirkung der beteiligten Personengruppen entscheidend für das Gelingen von medial unterstützten Lernprozessen. In Herzig/Grafes Aufsatz haben sie verschiedene empirische Studien zur Haltung gegenüber digitaler Medien im Lehr-Lernprozess integriert und konnten vorwiegend eine positive Grundhaltung ausgemachen:

- SchülerInnen erkennen den kompetenten Umgang mit Medien vor allem im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft und als Verbesserung der Unterrichtssituationen als sehr wichtig an. Eine günstige Auffassung korreliert mit mehr Erfahrung in der Handhabung von digitalen Medien.
- LehrerInnen „sehen – neben der generellen gesellschaftlichen Bedeutung – die Förderung von Motivation sowie selbstständiges und projektorientiertes Arbeiten als lernförderliche Eigenschaften digitaler Medien.“ (Herzig/Grafe 2010: 187) Auch bei dieser Zielgruppe ist die

Tendenz erkennbar, dass je mehr Erfahrung Lehrpersonen bereits mit digitalen Medien mitbringen, desto eher erkennen sie die positiven Eigenschaften dieser für den Lehrprozess. Wie wir bereits weiter oben gesehen haben, fällt bei den LehrerInnen der Enthusiasmus gegenüber der Nutzung von Medien im Unterricht weniger gut aus.

- Eltern, meist „Digital Immigrants“ stehen der Nutzung des Internets als Unterstützung des Lernprozesses eher zurückhaltend gegenüber. Sie wünschen sich medienerzieherische Maßnahmen von Seiten der Schule, sind sich aber auch ihrer eigenen Rolle prinzipiell bewusst. (vgl. Herzig/Grafe 2010: 187)

Konzepte zur Ausführung der Medienerziehung in der Schule wurden beispielsweise von Spanhel vorgelegt. (vgl. Spanhel 2006: 246ff.) Spanhel resümiert über die Vielzahl an praktischen Unterrichtshilfen wie folgt: *„Sie werden von den Lehrkräften häufig als zusätzlicher Stoff empfunden, der in dem jeweiligen Fach nicht mehr untergebracht werden kann [...] Oft werden in den Konzepten größere, fächerübergreifende Projekte (10-20 Unterrichtsstunden!) vorgeschlagen, die sich aus schulorganisatorischen Gründen nur mit großem Aufwand verwirklichen lassen. Damit ist die Gefahr verbunden, dass Medienerziehung nur sehr punktuell [...] thematisiert wird [...] Diese Schwierigkeiten sollen durch integrative Ansätze überwunden werden.“* (vgl. Spanhel 2006: 258f.)

Unter dem integrativen Ansatz versteht Spanhel eine Medienbildung die fachübergreifend in allen Unterrichtsfächern integriert werden soll. Einbeziehung außerschulischer Medienerfahrungen, Verknüpfung aller Medien aus mediendidaktischer und medienerzieherischer Perspektive und noch weitere Elemente bilden Spanhels Ansatz. Da eine erfolgreiche und nachhaltige Medienerziehung in der Schule sehr viel Flexibilität erfordert, empfiehlt Spanhel den Leitgedanken der Medienerziehung bereits bei der Schulentwicklung miteinzuplan. (vgl. Spanhel 2006: 260f.)

3.6 SCHULRADIO

Das Medium Radio spielte in der Medienpädagogik lange Zeit eine untergeordnete Rolle, stattdessen lag das Hauptaugenmerk auf audiovisuellen Medien. Wird die historische Perspektive betrachtet, so erkennt man, dass sich die Medienpädagogik stets den neu aufkommenden und skeptisch betrachteten Medien zuwandte. Das Medium Film wurde alsbald von besorgten Eltern und Lehrpersonen mit kritischem Blick beäugt und die ersten medienpädagogischen Schritte der Filmerziehung und Schulfilmbewegung sollten das „schundhafte“ Kino bekämpfen. Die Bevorzugung der visuellen Medien für die medienpädagogische Verwendung ergibt sich daraus, dass erstens die große technische Neuheit dieser Medien große Neugier und Unsicherheit bei den Menschen

auslöste. Und zweitens waren bzw. sind die Ressentiments der Gesellschaft gegenüber audiovisuellen Medien sehr viel stärker, da ihnen mehr Einflusskraft zugeschrieben wird. (vgl. Süss 2011: 74).

Das Potential des Radios zur aktiven Medienarbeit hat indes tiefe Wurzeln. Die Radionutzung erfuhr, trotz Gebühren, großes Interesse und bereits 1924 zählten 3000 Teilnehmer zu den Arbeiter-Radio-Klubs, die sich für ein Radio, das als Sprachrohr für die Arbeiterklasse fungieren sollte, einsetzten. Brecht, der selbst im Rundfunk arbeitete, erkannte das Potential des Radios und verlangte in seiner wissenschaftlichen Ausführung der „Radiotheorie“ von 1932 den Rundfunk *„von einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln.“* (Schell 2008: 9) Die Teilhabe am medialen Prozess der Masse unterstützte später auch Enzensberger 1969 und fruchtete schließlich in der Bildungsdiskussion 1970/71. Die ersten Medienzentren unter der Anwendung der handlungsorientierten Medienpädagogik von Baacke wurden eröffnet und 1984 startete der erste Offene Kanal in Deutschland. (Brandi 2004: 43) Die Nutzung von Offenen Kanälen als Sprachrohr stellt für Heranwachsende jedoch meist keine Option dar, da die Zielgruppe von Offenen Kanälen mehr die Minderheitsgesellschaft anspricht als Jugendliche. Finden sich Kinder und Jugendliche in öffentlich-rechtlichen oder kommerziellen Kanälen, ob TV oder Radio, dann agieren sie hier nur vor dem Mikro und die Erwachsenen bedienen die Technik und geben die Inhalte vor.

Das Internetradio entweder on-Demand oder als Stream bietet im Gegensatz zum Äther die Vorteile der unbegrenzten Reichweite und bei Radio-on-Demand die zeitunabhängige Nutzung und Speicherung von wertvollen Radiobeiträgen. Inzwischen verfügen die einzelnen Länder über eigene Radioplattformen für Schulradios, auf denen Radi-on-Demand angeboten wird. (vgl. Griesinger 2011: 36ff.)

Auch in unserer mediatisierten Zeit rückt die eigene Medienerfahrung in den Vordergrund. *„es [geht] heute mehr denn je darum, eine Enzyklopädie von Erfahrungen anzulegen. Das Sammeln von Erfahrungen könnte als Geheimwaffe, als Gegengift gegen die Systematisierung von Wirklichkeitsverlust eingesetzt werden. Diese Sammlungen von Erfahrungen müssen dann in der Öffentlichkeit verbreitet und diskutiert werden.“* (Brandi 2004: 49)

Durch die Web 2.0 Angebote wird Brechts Anspruch das Radio in ein Kommunikationsmedium umzusetzen entgegengekommen. Jedes Gerät mit Internetanschluss kann potenzielle Sendeanstalt sein und die Interessen, Einstellungen der Sender in die Öffentlichkeit tragen, zuerst wohl in die Social Media Öffentlichkeit und dann weiter.

3.6.1 POTENZIAL DES RADIOS ZUR MEDIENPÄDAGOGISCHEN VERWENDUNG

Durch diesen großen Überblick und den regen Austausch mit MedienpädagogInnen, die sich dieser Möglichkeit bedienen, wurden die Vorzüge des Medium Radios festgehalten: (Palme/Schell 1998:23ff.)

- Radio ist ein **einfach zu handhabendes, schnell funktionierendes** und kostengünstiges Medium. Das Aufnahmegerät und die Schnitt-Software sind leicht zu bedienen und die Grundprinzipien der Audiobeiträge können je nach Alter und Schwierigkeitsgrad variabel angewendet werden. Diese Schnelligkeit eignet sich für den schulischen Druck, dem SchülerInnen sowie LehrerInnen ausgesetzt sind, außerdem ist Überperfektion für ein gelungenes Ergebnis nicht vonnöten und eignet sich auch für medienungeübte, lernschwache und ungeduldige Heranwachsende.
- Das Radio ist ein **Mitteilungsmedium**, persönliche Einstellungen und Inhalte können rasch weiterverbreitet werden. Im Rahmen des Audiobeitrages können persönliche Anliegen mit Interviews, Moderationen oder Statements unterstützt werden oder es werden Gegenargumente für bestimmte Themen präsentiert. *„Oft machen Kinder und Jugendliche die Erfahrung, dass das Mikrofon ihnen Macht verleiht, dass sie ernst genommen werden. Ihnen wird zugehört und sie bekommen auf ihre Fragen Antworten, die sie ohne ihren 'Journalistenstatus' nie bekommen hätten“ (Eble 2004: 190)* Musik, typisch für das Medium Radio, spiegelt auch das Interesse von Jugendlichen an Musik wieder. Das Auswählen von gewissen Musikstücken dient ebenfalls zur Mittelung von Einstellungen und gibt relevante Themen für Jugendliche wieder. *„Oft ist die gespielte und thematisierte Musik eine emotionale Momentaufnahme oder ein Ausdruck des Lebensgefühls. Bereits das Senden und Veröffentlichen dieser Musik ist ein Statement.“ (Reißmann/Hartung 2011: 23)*
- Radio bricht mit den multimodalen Medien, indem **nur die akustischen Ausprägungen** wie Sprache, Geräusche und Musik verwendet werden können. Diese Reduktion auf das Auditive stellt eine Herausforderung für die Produktion von Inhalten dar. Die Überlegungen, wie bestimmte Einstellungen, Inhalte, Hintergrundinformationen usw. verständlich gemacht werden setzt Denkprozesse zur Fokussierung, Reduktion und Klärung ein. *„Im besten Fall trägt Radioarbeit dazu bei, dass die Teilnehmenden aufmerksamer werden und womöglich zu einer Reflexion der eigenen Lebensbedingungen angeregt werden.“ (Reißmann/Hartung 2011: 22)*
- Radio wird in der **Gruppe** produziert, was Gruppengespräche, Austausch und Konsensfindung beinhaltet. Durch die Gruppenarbeiten können außerdem neue Peergroups und Identitäten geschaffen werden.

- Die einfache Aufnahmetechnik ermöglicht einen höchsten Grad an **Mobilität**, der dem Lebensstil von Jugendlichen entspricht. Nur mit dem Aufnahmegerät unter dem Arm ist der Kreativität und dem Bewegungsradius kaum eine Grenze gesetzt.
- Radio ist ein **Öffentlichkeitsmedium**. Durch seine leichte technische Distribution und auch die Institution von Offenen Kanälen, Freien Radios, Online Podcasting, ist das Ziel der Öffentlichkeit für Radioproduktion sehr leicht zu erreichen.

3.6.2 ZIELE DER AKTIVEN MEDIENARBEIT MIT RADIO

Die aktive Medienarbeit bietet viele Möglichkeiten, wie in der Schule gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen das Medium Radio und das Mediensystem allgemein zum Thema gemacht werden kann. Neben der Medienkompetenz werden mit der auditiven Radioarbeit noch andere Fähigkeiten und Potenziale gefördert: (Bloech 2005: 13ff.)

3.6.2.1 AUDITIVE MEDIEN ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHKOMPETENZ

Die Sprache spielt neben Musik und Geräuschen bei der Produktion von auditiven Medien die größte Rolle. Das Formulieren, Üben und Präzisieren der sprachlichen Mittel und ebenso der Verschriftlichung vor der eigentlichen Aufnahme ist also eine der Hauptaufgaben bei dieser Produktionsform. Der Aspekt, dass die Sprecher nur vernommen werden, aber nicht gesehen, stellt bereits eine Entlastung für viele Jugendlichen dar, sie sind weniger nervös und können ungezwungener sprechen. Das Charakteristische an auditiven Medien, dass im Audioschnitt Tempo und Fehler ausgebessert werden können, stellt ebenfalls eine Erleichterung dar: Aufnahmen können in Ruhe aufgezeichnet werden, Sätze umformuliert und falsch ausgesprochene Wörter wiederholt werden um dann anschließend im Schnitt flüssig zusammengereiht zu werden. Während dieses Schnittprozesses ergibt sich wiederum eine Gelegenheit die eigene Aussprache und den Satzbau zu reflektieren. Dieses spielerische Herangehen im Produktionsprozess und das Ziel einen für die Öffentlichkeit spannenden Beitrag hervorzubringen, motiviert Kinder und Jugendliche, die sprachlich weniger begabt sind. Gleichmaßen ist die auditive Medienproduktion für SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Vorteil.

3.6.2.2 AUDITIVE MEDIEN ALS AUSEINANDERSETZUNG MIT EINER THEMATIK

Ein entscheidender Teil bei der Erarbeitung eines Audiobeitrages macht die Auseinandersetzung mit der ausgewählten Thematik aus. Kinder und Jugendliche müssen das Thema, ihre eigenen Einstellungen, die Meinungen von den Co-ProduzentInnen und möglicherweise Aussagen von ExpertInnen oder Befragten abwägen und zu einem Ergebnis bringen. Mit dieser selbstständigen Vertiefung erfassen die RadiojournalistInnen die Inhalte aus ihrer gewählten Realität besser und

lernen darüber hinaus auch mehrere Standpunkte zu einer Angelegenheit kennen. Schließlich stellt die Präsentation des Audioproduktes vor einem Publikum eine weitere Stufe dar, nämlich ob die persönlichen Ausarbeitungen auch vom Publikum verstanden werden und welche Diskussionen und Reflexionsprozesse eingeleitet werden können.

3.6.2.3 AUDITIVE MEDIEN ALS ÄSTHETISCHE BILDUNG

Die Umsetzung eigener Ideen, Inhalte und Einstellungen in einen Audiobeitrag stellt eine große Herausforderung dar, insbesondere da eine visuelle geprägte Informationsaufnahme in unserer Gesellschaft gebräuchlicher ist. Nur indem Gestaltungsmittel und Symbole der Hörmedien erlernt, erkannt und selbst angewendet werden, ist es für Kinder und Jugendliche möglich ihre eigenen Gedanken aus dem Kopf in allgemein verständliche Hörbilder zu transformieren. Dieser Schritt der eigenen Übertragung ermöglicht es im weiteren Fortgang, dass auch medial zugespelte Realitäten als durch JournalistInnen produzierte Produkte erkannt und durchschaut werden können.

3.6.2.4 AUDITIVE MEDIEN ZUR KULTURELLEN BILDUNG

Themenfindung, -gestaltung, die Suche nach Gesprächspartnern, Produktion von Jingles, Hörspielen, Features und noch viele andere auditive Formen der Gestaltung sind Ausdruck der Kreativität und Ideenreichtums der ProduzentInnen. Auditive Medien bieten durch ihre einfachen, schnellen Produktionsbedingungen ein großes Spektrum an Möglichkeiten Sprache, Musik und Geräusche zu verwenden. Besonders schreibschwache SchülerInnen können einen Mehrwert aus der auditiven, kreativen Medienarbeit gewinnen und auf ihre anderen Fähigkeiten aufmerksam machen.

3.6.2.5 AUDITIVE MEDIEN ALS SOZIALE BILDUNG

Die Produktion eines auditiven Beitrages im Gruppenverband verlangt von den einzelnen RadiojournalistInnen die Fähigkeit zur Teamarbeit. Von der Themenfindung, Aufgabenverteilung, technischen Durchführung bis zur Entscheidung über die Schnittfolge geht es darum Vereinbarungen untereinander zu treffen und die Fähigkeiten jedes einzelnen Mitgliedes bestens einzusetzen um ein bestmögliches Produkt zu schaffen.

3.6.2.6 AUDITIVE MEDIEN ZUR GESELLSCHAFTLICHEN PARTIZIPATION

Die Präsentation der Radiobeiträge im Schulradio, im Internet, bei freien Radios oder sogar Privatradios erzeugt ein Sprachrohr, das die Themen und Interessen von Jugendlichen und Kindern an die Öffentlichkeit bringt. Von Jugendlichen angeregte Interessen, Thematiken oder Probleme ihrer sozialen Realität erhalten durch diese Art von Aufruf eine Bühne, die zum Austausch und zur Veränderung einlädt. Die empfangende Öffentlichkeit von Produkten der aktiven Medienarbeit sind klein, trotzdem wird das Prinzip der Medienbeteiligung erarbeitet, indem die Anliegen der ProduzentInnen hier wahrgenommen werden und dementsprechend auch an Durchsetzungskraft gewinnen.

3.6.3 BEST PRACTICE

Eine Auswahl an verschiedenen Projekten gibt die Homepage mediamannual.at vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Diese Plattform *„versteht sich als Schnittstelle und Kommunikationsplattform für die aktive Medienarbeit in der Schule“*. (mediamannual 2014: Info)

Als positive Beispiele für eine aktive Medienarbeit wird hier die Technik des „Video Game Essays“ kurz dargestellt. Es handelt sich dabei um eine intensive, reflexive Auseinandersetzung mit Computerspielen. Der Vorteil dieser Technik der Medienarbeit besteht darin, dass Kinder und Jugendliche Videospielen als Unterhaltungsmedien ansehen und deshalb ein natürliches Interesse an diesen zeigen. (vgl. Biermann 2009: 3) Beispielsweise kann diese Methode im Geschichtsunterricht angewendet werden, da das Mittelalter in Computerspielen sehr oft den Schauplatz bildet. Im Rahmen von filmischen Essays kann sowohl klassisches, geschichtliches Wissen, als auch Medienkompetenz, insbesondere die Dimension der Medienkritik, vermittelt werden. (vgl. Biermann 2009: 11)

Beispiele für aktive Radioarbeit mit Jugendlichen sind weniger häufig zu finden, obwohl es sich bei dieser Technik um eine sehr flexible und kostengünstige Chance handelt. Ein medial und sozial lehrreiches Exempel ist die Produktion der Radiosendung *„Wir und die anderen– Vor(ur)teil Nachbarschaft“*. Eine Integrationsklasse in Wien berichtet über sehr positive Erfahrungen bezüglich der Radioarbeit, da die speziellen Begabungen der einzelnen Schüler besser gefördert werden und die Kinder selbstbewusster und kooperativer aus der gemeinsam Bearbeitung hervorgehen. Ein besonderer Aspekt in diesem Projekt war der Kontakt der Schule in Wien zu einer ungarischen Partnerschule und der Austausch von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. (vgl. Reich/Weigl 2005: 38f.)

Ein anderes Radioprojekt, das *„Radio Klangbrett“* in Aschaffenburg (Bayern), ist verantwortlich für vier Sendestunden und hat einen obligatorischen Wortanteil von 20%. Den organisatorischen Rahmen macht die wöchentliche Redaktionssitzung mit der Verteilung von Themen und Moderationen durch das Radioteam aus. Die Themen drehen sich um Schule, Beruf, Freizeit, Sport, Politik und natürlich Musik. *„Kurzum: Ein Jugendradio bietet die Möglichkeit, den kompetenten Umgang mit Medien und ein (selbst-)bewusstes Verhältnis zu ihnen zu fördern.“* (Bloechle 2005: 90)

4 MEDIENKOMPETENZ

Der Begriff der Medienkompetenz ist Inhalt vieler Diskurse verschiedener Fachdisziplinen und lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Nichts desto trotz wird die Medienkompetenz als „Schlüsselqualifikation“ (Jarren/Wassmer 2009: 46) unserer Informationsgesellschaft verstanden.

„Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Medienentwicklungen erfassen, kritisch reflektieren und bewerten zu können, selbstbestimmt, kritisch-reflexiv und genussvoll mit Medienangeboten und –inhalten umgehen und Medien aktiv und kreativ als Kommunikationsmittel nutzen zu können“ (Bloech et al. 2005: 12). Zumal Baacke als Vater des Medienkompetenzmodells gilt (1997) und die Mehrheit der Medienkompetenzmodelle auf diesem basiert, wird dieses auch für die vorliegende Forschungsarbeit herangenommen. (vgl. Jarren/Wassmer 2009: 48) Die Auffassungen des Medienkompetenzmodells bilden eine sehr gute Grundlage für die Interpretation des zu erforschenden Untersuchungsgegenstandes. Wie die Medienkompetenz-Forschung, so geht auch die vorliegende Forschungsarbeit von einem Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Wissen über die Medienwelt und einem kompetenten Medienumgang, im Sinne eines demokratischen Bürgers, aus. Eben diese Korrelation zwischen der aktiven Medienarbeit, die sich außerdem in einem erweiterten Verständnis der Medienwelt erkennen lässt, und der Mediennutzung der radioproduzierenden Jugendlichen, möchte festgestellt werden.

Ein weiterer Grund für das Heranziehen des Bielefelder Medienkompetenz-Modells ist, dass bereits Mediennutzungsstudien von Jugendlichen mit Hilfe dieses Modells durchgeführt wurden (Treumann et al. 2002, 2007; Kommer 2010) und somit eine gute Hilfestellung für die Erstellung des methodischen Designs darstellen.

4.1 POPULARITÄT DES BEGRIFFS

Der Begriff der Medienkompetenz wird seit den 90er Jahren trotz seiner Unpräzision inflationär gebraucht. Seine gesellschaftliche Bedeutung gründet sich vor allem darin, dass die Medienkompetenz als unabdingbare Schlüsselqualifikation im großen Paradigmenwechsel von der Industrie- zur „Wissens- bzw. Mediengesellschaft“ (vgl. Luca/Aufenanger 2007: 15) gilt. Diese Mediatisierung und der technische Fortschritt greifen in sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ein, *„die Medien stellen die Verbindung zwischen dem privaten und öffentlichen Bereich her und bestimmen und kontrollieren weitgehend beide Bereiche“* (Schorb 2005: 259) und somit erhält die Medienkompetenz nicht nur in der Pädagogik Gewicht, sondern auch als interdisziplinärer Ansatz

Bedeutung. (vgl. Luca/Aufenanger 2007: 15). Die häufige Be- bzw. Nutzung des Begriffs der Medienkompetenz ist außerdem zeitlich mit dem Auftreten medienpolitischer Initiativen, wie „Schule ans Netz“ zu korrelieren, vermutet wird, dass die Nutzung des Begriffs eine einfache Begründung für Schulen darstellte um Unterstützungsgelder zu lukrieren und somit auch missbräuchlich verwendet wurde. So bedient sich auch die Erziehungswissenschaft des „Kompetenzbegriffs“. Dies geht darauf zurück, dass die Lehrplanbildung und Schulentwicklung durch die Orientierung an dem Konstrukt der „Kompetenzen“ – an konkreten Inhalten, Strukturen und Stufen – sehr viel mehr Konkretisierung und Legitimation erhält. Und auch die Erwachsenenbildung profitiert vom Kompetenzterminus, der auf lebensbegleitendes und selbstständiges Lernen abzielt. (vgl. Moser 2010a: 59ff.)

Der Rang der Medienkompetenz wird auch in der Vielzahl an Definitionen und Systematisierungen erkennbar, Gapski zählt in seiner 1996-1999 durchgeführten Untersuchung 104 Medienkompetenz Definitionen aus unterschiedlichen Teilbereichen. (vgl. Gapski 2004: 22ff.).

4.2 HERLEITUNG DES KOMPETENZBEGRIFFS

Der Begriff der Kompetenz wird für die Medienpädagogik erstmals 1973, in Dieter Baackes Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ verortet, der Terminus der Medienkompetenz selbst kommt nicht vor, die verarbeiteten Überlegungen stehen jedoch grundlegend für das Medienkompetenz-Konzept. (Gapski 2001: 72) Selbst Baacke verwendet den Begriff der Medienkompetenz erst in den 90er Jahren, in denen das Konstrukt bereits vielfach benutzt wird. (vgl. Treumann 2002: 20)

Unter Kompetenz versteht Baacke: *„Verfügbarkeiten über Strategien zur Lösung von Problemen aus eigener Kraft und Kalkulation“* (Baacke 1973: 238 zit. n. Schell 1999: 61)

Die theoretischen Grundmauern, auf die Baacke sein Medienkompetenzmodell aufbaute, war einmal die Universalgrammatik nach dem Sprachwissenschaftler Chomsky und Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“.

Chomskys Überlegungen heben die Kompetenz heraus, unter der er die „generative Grammatik“, ein immanentes, integriertes Sprachsystem versteht, das den Menschen prinzipiell dazu befähigt, eine unbegrenzte Zahl an Sätzen zu formen. (Gapski 2001: 55f.) Insbesondere die Betrachtung des Menschen als „kompetentes Lebewesen“ teilt Baacke mit Chomsky und erhält in der damaligen pädagogischen Umbruchphase Mitte der 1970er großes Echo, da das einseitige Reiz-Reaktions-Muster überholt wurde und die Mediennutzer als selbstbestimmt angesehen wurden (vgl. Baacke

1999: 32). Weiters sieht Baacke die Kompetenz als „ständigen Prozess“ (Baacke 1999: 32) und erfasst somit den Einfluss von Erziehung auf diese. Habermas nimmt diesen Begriff der Kompetenz in seine „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ (1981) mit gesellschaftskritischem Appell auf und erweitert den linguistischen Begriff um die sozialwissenschaftlich Sichtweise, sprich erweitert die Sprachkompetenz um die handlungstheoretische (vgl. Treumann 2002: 21) *„Diese Lockerungen der theoretischen Rigidität und der Erhöhung der gesellschaftstheoretischen wie universalpragmatischen Reichweite im Habermasschen Konzept eröffnen zugleich einen pädagogischen Zugang zum Menschen auf der Basis eines anthropologisch verankerten kommunikativen Kompetenzbegriff [...] In emanzipatorischer und aufklärerischer Grundhaltung konstituiert der kommunikative Kompetenzbegriff ein Bild vom Menschen, welches diesen als 'kompetentes Lebewesen' [...] ausweist“* (Gapski 2001: 70f.)

Diese essentielle Wendung vom Kompetenz- zum Performanz-Modell greift Baacke in seiner Habilitationsschrift entscheidungsträchtig auf und bildet den Grundstein für alle weiteren Medienkompetenz-Modelle. Die Integration des Medien- und Kommunikationssystem geschieht vor dem Hintergrund der ersten großen kommunikationswissenschaftlichen Auseinandersetzung Luhmann vs. Habermas 1971 und zieht die Massenmedien stärker in den Fokus, so widmet sich auch Baacke in seinem ersten Kapitel der „Kommunikationsexplosion“ sprich den Massenmedien. (Kommer 2010: 39)

So versteht Baacke 1999 die Medienkompetenz als *„Besonderung der 'kommunikativen Kompetenz' und der 'Handlungskompetenz'“* (Baacke 1999: 33).

„Kommunikative Kompetenz als Fähigkeit, an gesellschaftlicher Kommunikation zu partizipieren, repräsentiert das übergreifende Ziel, dem in allen pädagogischen, also auch in medienpädagogischen Handlungskontexten Geltung zu verschaffen ist. Medienkompetenz steht für das spezifisch medienpädagogische Ziel und umreißt die Fähigkeit, Medien und medial basierte Kommunikation zu begreifen und ebenso selbstbestimmt wie verantwortlich zu nutzen und sich dienstbar zu machen. Wo Medien zunehmend zu Schaltstellen von Information und Kommunikation werden, wird auch Medienkompetenz zunehmend zur Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe; sie wird als soziales Handeln zu einer entscheidenden Dimension kommunikativer Kompetenz, freilich ohne sie zu ersetzen.“ (Theunert 1999: 53)

4.3 BIELEFELDER MEDIENKOMPETENZMODELL

Baackes bekanntes und oft zitiertes, abgewandeltes Medienkompetenz-Modell bildete sich erst in den 1990ern heraus, als der Begriff bereits an Popularität gewonnen hatte und so steht in diesem Modell der Blick auf die Medienrezeption im Vordergrund:

Die Operationalisierung unterteilt sich in die Dimensionen Medienkritik und Medienkunde in der **Medienkompetenz-Vermittlung** sowie in die Größen Mediennutzung und Mediengestaltung in der **Zielorientierung**.

1. Die **Medienkritik** wird als erstes gereiht, weil der Rückschluss von der Medien- auf die Lebenswelt und den jeweiligen Bedingungen als entscheidend für die Kompetenzausübung betrachtet wird (vgl. Baacke 1999: 34). Baacke weist der Medienkritik eine einflussreiche Bedeutung zu. Sie bildet einen entscheidenden Aspekt bei der autonomen, kompetenten Mediennutzung im Sinne der Herausformung einer autonomen Persönlichkeit. „Erfahrung ohne Reflexion und Lernen bleibt blind, Lernen und Reflexion ohne Erfahrung bleibt leer.“ (vgl. Baacke 1999: 92f.
 - a) Die **analytische Unterdimension** der Medienkritik soll die Mediennutzer dazu befähigen das Zusammenwirken und die Motivation von Medienprozessen richtig zu deuten.
 - b) Mit Hilfe der **(selbst-)reflexiven Dimension** wird das Fachwissen über die Funktionsweisen der Medien aus der analytischen Kritik auf das eigene Medienverhalten überdacht, analysiert und aufgrund dieser Abwägungen angepasst.
 - c) **Ethische Komponente:** Das Beurteilen von Medien nach sozial verantwortlichen Kriterien zeigt, inwiefern die Heranwachsenden die Auswirkungen von Medienentwicklungen in der Gesellschaft bedenken.
2. Die **Medienkunde** entspricht einer Dimension, die sehr gut fassbar ist, im Gegensatz zur Medienkritik, die „abstrakter“ ist. (vgl. Treumann et al. 2007:33)
 - a) Die erste Dimension fasst die klassischen Wissensbestände bezüglich Medien: **informative Dimension**.
 - b) Nach dem instrumentellen Umgang mit den jeweiligen Medien wird in der **instrumentell-qualifikatorischen Unterdimension** gefragt.

Das mediale Handeln, sprich die kompetente Mediennutzung, wird mit der **Zielorientierung** der Medienkompetenz erfasst und auf folgende zwei Größen gebracht:

3. Die **Mediennutzung** lässt sich unterteilen in **rezeptiv-anwendenden** Umfang und in die **interaktiv-anbietende Dimension**.
 - a) Erstere Dimension bezieht sich auf die Programm-Nutzungsgewohnheiten der Rezipienten und deren Medienensemble.
 - b) Die **interaktive Dimension** der Mediennutzung befähigt die kompetenten Nutzer aktiv mit den Medien umzugehen und aktiv zu handeln.
4. Die vierte Dimension des Medienkompetenzmodells bildet schließlich die **Mediengestaltung**, die für das vorliegende Forschungsprojekt eine entscheidende Untersuchungsgröße darstellt.
 - a) Unter **innovativer Mediengestaltung** ist die Weiterentwicklung, Veränderung oder Neuerung von bestehenden Medien gemeint.
 - b) Die **kreative Mediengestaltung** stürzt sich schließlich auf die ästhetische Gestaltung der Medien.

(vgl. Baacke 1999: 34, Treumann 2007: 33f., Kommer 2010: 44)

4.4 ALTERNATIVE MEDIENKOMPETENZMODELLE

Seit den 1990ern lässt sich eine große Anzahl an verschiedenen Definitionen und Ausarbeitungen des Medienkompetenzmodells finden, die so vielfältig sind wie ihre Fachrichtungen. Ein Großteil dieser verschiedenen Modelle stützt sich auf Baackes Modell, es wird erweitert, umformuliert bzw. ganz auf den Kopf gestellt.

Ein Überblick über die verschiedenen Medienkompetenz-Modelle bietet bspw. Luca/Aufenanger oder Gapski. Im Rahmen des Literaturstudiums und der empirischen Überlegungen wurden verschiedene Modelle auf ihre Nützlichkeit und Brauchbarkeit für den Forschungsschwerpunkt überprüft und in folgender Tabelle zusammengetragen:

Tabelle 6: Medienkompetenzmodelle im Vergleich (Eigene Darstellung vgl. Gapski 2001, Süss 2010)

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

- **Tuldoziecki** hat sich in seinen Ausführungen insbesondere der schulischen Medienerziehung gewidmet und unterscheidet fünf didaktische Dimensionen der Medienkompetenz oder Medienerziehung. Weiters schlägt Tulodziecki vor, die Vermittlung der Medienkompetenz nach den verschiedenen Mediengattungen bzw. Bereichen der Medienkompetenz aufzusplitten. Diese Aufteilung widerspricht den Vorstellungen einer Medienkompetenz als umfassende Fähigkeitsvermittlung für die Kommunikation mithilfe der Medien und außerdem den aktuellen Tendenzen der Medienkonvergenz, weshalb die Anwendung dieses Modells nicht logisch erscheint.
- Das von **Aufenanger** vorgelegte Modell der Medienkompetenz stellt für das empirische Instrument wertvolle Ergänzungen dar. Genau wie Baackes ursprünglichen Überlegungen in seinem Werk „Kommunikation und Kompetenz“ orientiert sich Aufenanger stark am Kompetenztheorem für seine Konzeptualisierung und unterstreicht die gesellschaftspolitische und intergenerationelle Aufgabe der Mediennutzung. (vgl. Süss 2010: 109) Aufenangers kognitive Dimension, sprich die Strukturierung von Medienwissen und die Erkennung von medienspezifischen Symbolen, wird als ergänzenswerte Untersuchungsgröße anvisiert.
- Beispiele für gegliederte entwicklungsbezogene Medienkompetenzmodelle bilden Barths Kompetenzniveaus bezüglich der Fernsehnutzung (1995) oder Aufenanger/Neuß Werbekompetenzmodell (1999) (zit. n. Luca/Aufenanger 2007: 26).
- So hat auch **Groebe**s Modell einige bemerkenswerte Aspekte, einmal steckt hinter dem Modell eine handlungsbezogene Perspektive und es bildet eine Verschmelzung von Baackes

und Tulodziecki-Vorstellungen. Ein spannender Aspekt in Groebens Modell bildet die Anschlusskommunikation und somit ein weiteres Element bzw. Versuch die Medienkompetenz in den gesellschaftlichen und mediensoziologischen Rahmen zu übertragen.

- **Gapski**, dessen eindrucksvolle Untersuchung in der vorliegenden Erarbeitung schon als Quelle gedient hat, ist durchaus auch als Medienkompetenz-Koryphäe anzusehen, allerdings kann seine systemtheoretische Auffassung, auch Gruppen und Institutionen seien Medienkompetenzträger, nicht in die Bearbeitung der zu erlangenden Forschungsinteressen eingebunden werden.

Anhand von Kommer (2010: 47f.) soll in kurzen, schlagfertigen Formulierungen auf gemeinsame Faktoren der unterschiedlichen Modelle der Medienkompetenz eingegangen werden:

- Der Medienrezipient wird als aktiv aneignendes Wesen betrachtet.
- Die Lebenswelt, sprich auch die Medienumwelt, bildet einen entscheidenden Faktor in der Ausbildung der Medienkompetenz.
- Die Medienkompetenz auf eine der großen Fragen bzw. Paradigmenwechsel in der Kommunikationswissenschaft heruntergebrochen: Was macht der Mensch mit den Medien?
- Die mediale Bedienungsleistung bildet nur eine Teilgröße der Medienkompetenz.
- Mediale Wissensbestände sind erforderlich für ein reflexives Medienhandeln.
- Die aktive Mediengestaltung zieht sich durch sämtliche Modelle der Medienkompetenz.
- Mediale Reflexionsfähigkeit fördert die kompetente, selbstreflexive Mediennutzung.
- Die Entwicklung der Medienkompetenz wird als prozessual anerkannt.

4.5 DISKURS UND KRITIK

Begründet auf der inflationären Verwendung des Medienkompetenz-Begriffs und den darauf resultierenden Interpretationsvarianten, sieht sich der Begriff der Medienkompetenz vielen Kritikern gegenüber. Aus der bereits erwähnten inhaltsanalytischen Untersuchung von Medienkompetenz Definitionen filtert Gapski fünf parallel laufende Diskurse, die gemäß ihren Zielrichtungen, verschiedener nicht sein könnten: pädagogischer, wirtschaftlicher, rechtlicher, gesellschaftspolitischer und medientechnischer Diskurs. (vgl. Gapski 2002: 28ff.)

Weiters spielen Kritiker insbesondere auf die Variabilität und den normativ- und funktionalistisch-gegebenen Gehalt des Konstrukts an. (vgl. Schell 2006: 42) Im Folgenden sollen einige Kritikpunkte herausgenommen werden:

Der offene bzw. undefinierte Medienkompetenz-Begriff hat Vor- sowie auch Nachteile. Je nach Beobachtern und Disziplinen wird das Konstrukt an die eigenen Forderungen und Interessen angepasst. Luca/Aufenanger stellen kritisch fest, dass sich die Medienkompetenz-Auslegungen nicht gesamtgesellschaftlich annähern, sondern je nach Fachrichtung werden unterschiedliche Zielsetzungen fokussiert, beispielsweise steht die politische Partizipation für die Politikwissenschaften im Vordergrund. Selbst die Medienpädagogik selbst ist sich über keine einheitliche Definition klar geworden: *„Die Medienpädagogik hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz, zumal nicht einen, der sich nicht an jeweils aktuelle Medientechnologien anhängt und sich über deren Konditionen definiert [...]“* (Kübler 1996: 13 zit. n. Gapski 2001: 76)

In Küblers Zitat schwingt bereits ein weiterer Tadel mit, nämlich die technokratisch-orientierten Auslegungen. Die medienzentrierte Fokussierungen auf Handhabung und Wissen über explizite Medien können sich aufgrund der vorherrschenden, raschen technologischen Entwicklung und der zunehmenden Konvergenzentwicklung der Medien nur kurzzeitig halten und sind nicht zukunftssträchtig. (vgl. Luca/Aufenanger 2007: 16) Dass Baacke die Medienkompetenz weitsichtiger meint zeigt folgendes Zitat: *„Kompetenz‘ stellt ein anspruchsvolles Konzept dar, das entschieden mehr meint als die ‚Fähigkeit zu hantieren‘ (z.B.: den Computer zu bedienen)“* (Baacke 1999: 32)

Aus medienpädagogischer Perspektive befindet sich die Medienkompetenz in einem „Spannungsfeld“, wenn es um die Verkürzung bzw. Erweiterung der Medien geht: *„Zu starker Medienbezug kommt einer instrumentellen und technokratischen Verkürzung gleich. Die Reduzierung auf Subjekteigenschaften droht das Spezifische der Medienkommunikation zu verlieren, wodurch das Begriffskonzept Medienkompetenz mit den grundlegenden Konzepten der ‚kommunikativen Kompetenz‘, ‚Handlungskompetenz‘ oder ‚Wissensmanagement‘ zusammenzufallen scheint.“* (Gapski 2001: 49) Wird der zu starke Medienbezug als Technokratie kritisiert, so wird die Entfernung vom Medienbegriff als Legitimationsverlust interpretiert und Baackes *„Medienkompetenz wird damit zum Teil einer allgemeinen Handlungskompetenz, die nur schwer von allgemeinen Regeln des sozialen Handelns zu unterscheiden ist“* (Moser 2003: 27 zit. n. Kommer 2010: 52)

Einer der größten Kritikpunkte bezüglich des Theorems der Medienkompetenz bezieht sich auf die theoretische Schieflage und reduktionistische Interpretation des inflationär gebrauchten Begriffs der

Medienkompetenz, der sich vom Konzept der kommunikativen Kompetenz entfernt. Theunert spricht von „mehr als einem bloßen Begriffswechsel“ (Theunert 1999:52) Sutter und Charlton weisen in ihrem Aufsatz (vgl. 2002: 135ff.) auf die leichtfertige Auffassung und Anwendung Chomskys Kompetenzmodell für die Medienkompetenzkonstruktion hin. Insbesondere kritisieren sie die Verwendung des biologisch begründeten, statischen Kompetenz-Performanz-Modells, sowie die nicht Berücksichtigung individueller Lernfortschritte und Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen. Moser, Gapski und Mitgutsch beanstanden direkt Baackes Ableitungen von Chomskys Sprachkompetenz (Mitgutsch 2008: 96ff.) Baacke breche mit Chomskys Prämissen der (1) angeborenen, (2) universellen Sprachkompetenz (3) in idealen Kommunikationsbedingungen.

(1) Tatsächlich vertritt Baacke eine lernbare und zu unterstützende Medienkompetenz, *„Die aktuellen Fähigkeiten zu sprechen und zu handeln und ihre sozialkulturellen Bedingtheiten werden postnatal erworben, realisieren sich also erst allmählich in den Funktionskreisen gesellschaftlicher Erwartungen und individuellen Lernens“* (Baacke 1980: 264 zit. n. Mitgutsch 2008: 97f.) Auch Röll weist bei der Beschreibung der Medienkompetenz darauf hin, dass es sich um ein Konzept des „lebenslangen Lernens“ und der ständigen Weiterentwicklung und Veränderung handelt. (vgl. Röll 2003: 37 zit. n. Hipeli 2011: 86)

(2) Die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz von der Sprachkompetenz auf die Medienkompetenz, die insbesondere ein Verständnis der Bildsprache abverlangt, lässt Gapski an dessen Erklärungsinstanz zweifeln. (Gapski 2004: 25) (3) Auch Chomskys und Habermas Annahme der idealen Kommunikationskonditionen negiert Baacke und verweist auf die gesellschaftlichen-historischen-politischen-technologischen Voraussetzungen. (vgl. Mitgutsch 2008: 97ff.)

Ein Punkt der Kritik an Baackes Medienkompetenzmodell ist sehr entscheidend und begründet in seiner Stichhaltigkeit die große Anzahl an verschiedenen Medienkompetenz-Systematisierungen. Baackes Einteilung der Medienkompetenz in die vier Dimensionen lässt keine Rückschlüsse auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz zu, sondern scheint wahllosen Charakter zu haben. Dieter Baacke, der Urvater der Medienkompetenz, legt diese „Offenheit“ des Begriffs allerdings, wie folgt, positiv aus: *„Man könnte meinen, das Konzept von ‘Medienkompetenz’ habe den Mangel, daß [sic!] es weder inhaltliche Vorgaben anbiete noch didaktische oder methodische Hilfen gebe, um das, was Medienkompetenz meint, angemessen in die Lern- und Lebenspraxis von Schülerinnen und Schülern [...] umzusetzen. Genau dieser Mangel läßt [sic!] sich aber auch als Entwicklungschance deuten. Inhaltliche Vorgaben werden in Projekten prozessual erarbeitet, [...] da es ja von der kommunikativen Mündigkeit aller Beteiligten ausgeht.“* (Baacke 1999: 35)

So spricht auch Heursen von einem notwendigen Übel, dass durch die Bestimmung von Kompetenzen, im Gegensatz zu inhaltlichen Ordnungen, die „Gefahr einer Dogmatisierung in Form von Lernziel- und Inhaltskatalogen“ gebannt ist. (Heursen 1983: 476 zit. n. Gapski 2001: 71)

Eine mögliche Lösung präsentieren Aufenanger und Moser, nämlich den Begriff der Medienkompetenz durch die Medienbildung zu ersetzen. Der Begriff der Bildung integriere die Erziehung, Bildung, Reflexion und ermögliche „Bildungs- und Wandlungsprozesse“. Allerdings wird von den beiden wohl gewollt übersehen, dass auch die Medienbildung kein fest umgrenzter Begriff ist. Der Begriff der Medienbildung *„ist theoretisch konzeptionell noch zu wenig ausformuliert. Deutlich wird etwa, dass unter seinen Befürwortern Uneinigkeit darüber vorherrscht, welches Bildungsverständnis genau zu Grunde gelegt wird.“* (Hugger 2006: k.A. zit. n. Schell 2006: 42)

Resümiert man die verschiedenen Vorstöße und Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Medienkompetenz Erfassung wie Süss, dann stellt sich heraus, dass sich die meisten Darlegungen auf die Definition von Baacke berufen. (vgl. Süss et al. 2010: 111) Schell, Vertreter der aktiven Medienarbeit, schlägt vor, die vorhanden Begriffe, sprich die Medienkompetenz nach Baacke, genau zu fassen und ihre theoretischen Grundlagen zu beachten und auf diese sich zu konzentrieren und zu halten. (vgl. Schell 2006: 43)

„Die Hauptschwierigkeit der verschiedenen genannten Ansätze besteht vor allem darin, die Dimensionen für die pädagogische Arbeit (aber auch für empirische Untersuchung) entsprechend auszuarbeiten. Insbesondere im Hinblick auf die sich zunehmend und immer rasanter ausdifferenzierende und zugleich konvergierende Medienlandschaft erweist sich dies als große Herausforderung.“ (Süss 2010 et al.: 111)

Bestimmend für die Auswahl des Bielefelder Medienkompetenzmodells nach Baacke war einmal die hohe Präsenz dieses Modells in der Fachliteratur, was auf die große Relevanz und Anwendung in der Theoriebildung sowie in der Empirie hinweist. Ein weiteres Kriterium bildete die Möglichkeit sich an der empirischen Durchführung einer Medienkompetenzstudie nach Baackes Modell zu orientieren und die Operationalisierungen als Hilfestellung heranzuziehen (vgl. Treumann 2007)

5 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

5.1 FORSCHUNGSFRAGEN

Gemäß dem Prinzip der „Offenheit“ von qualitativen Interviews werden keine Hypothesen im Vorhinein gebildet, wie bei standardisierten Untersuchungen üblich, sondern soll sich der Forschungsprozess an offenen Fragen orientieren. Dies gilt vor allem auch bei explorativen Studien, wie in dem vorliegenden Fall. (vgl. Mikos 2005: 254f.)

Die alles überschattende, forschungsleitende Forschungsfrage lautet:

Welche Ausprägungen von Medienkompetenz (nach dem Bielefelder Medienkompetenzmodell) werden bei Jugendlichen entwickelt, die an einem Schülerradio aktiv partizipieren?

Diese Forschungsfrage wird in folgende Unterfragen untergliedert, die sich wiederum am theoretischen Rahmen des Bielefelder Medienkompetenzmodells orientieren⁴.

- FF1:** Wie gestaltet sich die Mediennutzung der jugendlichen RadioreporterInnen im Sinne der erfolgreichen Bewältigung des Alltages?
- FF2:** Welche Wege der Informationssuche schlagen die RadiojournalistInnen ein?
- FF3:** Welchen Umgang pflegen die RadiojournalistInnen mit Facebook?
- FF4:** Welche Strategien setzen RadiojournalistInnen ein um technische Probleme oder Schwierigkeiten zu lösen?
- FF5:** Über wieviel Medienwissen verfügen die RadiojournalistInnen?
- FF6:** Wie ausgeprägt ist die reflexive Medienkritik bei den RadiojournalistInnen und wie wirkt sich die reflexive Medienkritik auf das Medienverhalten der Radiojournalisten aus?
- FF7:** Welche Ausprägung von ethischer Medienkritik lässt sich bei den RadiojournalistInnen feststellen?
- FF8:** Wie entstehen Themen und die eigentlichen auditiven Produkte im Rahmen der aktiven Medienarbeit bei Radioigel?
- FF9:** Welchen Gewinn ziehen die RadiojournalistInnen für sich persönlich aus der Partizipation bei Radioigel?
- FF10:** Sind die RadiojournalistInnen auch abseits von Radioigel aktiv in der kreativen Mediengestaltung?

⁴ siehe Kapitel 4.3

5.2 FORSCHUNGSDESIGN

Das Forschungsdesign wird im Verlauf dieses Kapitels schrittweise dargestellt um das empirische Herangehen zur Beantwortung der Forschungsfragen darzustellen und ferner um das Kriterium der intersubjektiven Überprüfbarkeit zu sichern. Auf jeden Fall ist entscheidend, dass sich das Forschungsdesign am Untersuchungsgegenstand und –interesse orientiert.

5.2.1 QUALITATIVE METHODIK

Mayring spricht von einer „qualitativen Wende“, das heißt, qualitative Methoden werden immer stärker in den Sozialwissenschaften, wie Pädagogik, Psychologie, Kommunikationswissenschaft usw. angewandt. (vgl. Gläser-Zikuda 2008: 65)

Qualitativ forschen heißt „Erfahrungen aus erster Hand“ (Oswald 2010: 183) zu bekommen, bedeutet Zusammenhänge nicht nur zu analysieren, sondern auch sich in sie „hineinzuversetzen, nachzuerleben, nacherlebend vorzustellen“ (Mayring 2007: 17)

Oswald verweist bei seiner Stellungnahme zu Gründen für den Gebrauch qualitativer Methoden auf die „Anwendung von Theorien auf einen Einzelfall“ um einmal Theorien zu erweitern und zweitens um nützliche Ergebnisse über Realitäten zu gewinnen. (vgl. Oswald 2010: 193)

Die qualitative Forschung, die sich in der Erforschung von subjektivem Sinn und latenten Bedeutungszuschreibungen übt, ist vor allem geeignet um einen Einblick in die Lebenswelt der Beforschten zu bekommen. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit kann als eine Exploration angesehen werden, es soll erfasst werden, welchen Einfluss die aktive Medienarbeit mit Schulradio auf die Medienkompetenz der Jugendlichen hat. Die in der Medienkompetenz abgefragten Dimensionen, wie etwa Medienkritik, äußern sich in den subjektiven Bewertungen und Handlungen der jungen RadiojournalistInnen. Diese individuellen Bearbeitungsprozesse lassen sich daher am besten mit qualitativen Methoden erheben.

5.2.1.1 QUALITATIVE FORSCHUNG MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN

Bei der Forschung mit Kindern und Jugendlichen ist es wichtig einige grundlegende Vorgehensweisen zu beachten. An erster Stelle steht, dass die Heranwachsenden als Experten angesehen werden und ihren Ausführungen und Erklärungen dementsprechend viel Gewicht gegeben wird. *„Eine geglückte kommunikative Ebene zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Forschern ist [...] zentrale Bedingung.“* (Paus-Hasebrink 2005: 223) Auch wenn während der Erhebung die Standpunkte der Kinder und Jugendlichen eingenommen werden, so muss sich im anschließenden Auswertungsprozess die Perspektive wiederum auf eine theoriegeleitete ändern. Diese „Doppelnatur“ (Paus-Hasebrink 2005:

223) muss im Forschungsprozess klar getrennt werden. Die angewandte Methodik sollte einerseits flexibel sein um die Varietät der Themen aufzunehmen und andererseits auch konkretisierende Mittel mitbringen um einen Ergebnisprozess voranzubringen. Eine Herausforderung in der Erstellung der Methode ist, die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen zu erfassen. *„Um etwas über die Selbsteinschätzung von Kindern zu erfahren, bietet die Befragung als Forschungsinstrument den einzigen direkten Zugang, wenn sie auch für die Forscher eine besondere Herausforderung bedeutet.“* (Paus-Hasebrink 2005: 224) Bei der Methode der Befragung ist abermals auf die jungen Interviewten einzugehen, etwa indem auflockernde Einstiegsfragen gestellt werden und damit Narrationsanreize geschaffen werden. (vgl. Paus-Hasebrink 2005: 222f.)

Theunert wird zitiert, da sie die Wahl der qualitativen Methodik für die Kinder und Jugendforschung begründet:

„Wäre nach dem ‚Was‘ und nur nach dem ‚Rezipieren‘ gefragt worden, wir hätten die vorliegenden Untersuchungen wiederholen können. Wir hätten uns des so gut bewährten und statistisch vielseitig verrechenbaren Fragebogens bedient. Wir hätten erfaßt, was welche Kinder wann sehen und wie sie es beurteilen. Aber wir wollten eben nach dem ‚Wie‘ und dem ‚Verarbeiten‘ fragen und auf solche Fragen geben statistische Methoden keine Antwort. Wir mußten uns also anderer Methoden bedienen, solcher nämlich, die es erlauben, die Oberfläche zu durchstoßen und nicht allein herauszufinden, was von außen zu sehen ist, sondern wie es zustande gekommen ist und vor allem wie es mit anderen Einflußfaktoren zusammenspielt“ (Theunert 1992: 209 zit. n. Moser 2010: 135)

5.2.1.2 ERHEBUNGSMETHODIK: LEITFADENINTERVIEW

„Eine deutliche Präferenz sollte bei Messverfahren der Medienkompetenz auf der Selbstauskunft durch persönliche Interviews liegen. Im Vordergrund sollten hierbei Tatsachenabfragen stehen, die durch Meinungen und Einstellungen der Befragten relativiert werden können.“ (Goertz 2006: 68)

Wie die Zitate von Goertz und Paus-Hasebrink bereits erklären, eignet sich das qualitative Interview insbesondere für komplexe Zusammenhänge, die von den Jugendlichen am wirksamsten selbst erklärt werden können.

Das Leitfadeninterview mit erzählgenerierendem Charakter bedient sich der Vorteile eines leitfadengestützten Interviews und der narrativen Gesprächsform. Diese Dualität wird von Lamnek auch als „Kombination aus Induktion und Deduktion“ beschrieben. (Lamnek 2010: 333) Der Leitfaden, der anhand der Theorie und des Forschungsinteresses im Vorhinein gebildet wird, bildet die deduktive Struktur, innerhalb dieser Struktur muss auch Platz für induktive Ausführungen der

Interviewten sein. *„Teilweise fungieren die Leitfragen lediglich als Gerüst, wobei die einzelnen Themenkomplexe offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen.“* (Friedertshäuser/Langer 2010: 439)

Für den Interviewer stellt dies eine große Herausforderung dar: Einerseits soll er möglichst flexibel und aufmerksam auf die Befragten eingehen, Wendepunkte erkennen und diese hinterfragen. Auf der anderen Seite kann er den Leitfaden nicht links liegen lassen, weil die forschungsrelevanten Ergebnisse zu erzielen sind und um eine Vergleichbarkeit innerhalb der Probanden zu gewährleisten. *„Er [der Interviewer] muss über Einfühlungsvermögen verfügen, genau zuhören und zwischen den Zeilen lesen können sowie die Balance finden zwischen einem Push- und einem Pull-Prinzip.“* (Mikos 2005: 260)

Der Interviewleitfaden setzt sich aus Sondierungsfragen, Leitfragen und Ad-Hoc-Fragen zusammen. Die Ad-Hoc-Fragen dienen dazu, dass noch nicht besprochene Themengebiete erörtert werden und somit eine bessere Vergleichbarkeit unter den Interviews ermöglicht wird. Der Leitfaden befindet sich im Anhang im Kapitel 8.1.

5.2.1.3 AUSWAHL DER ZU BEFRAGENDEN

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die um Repräsentativität bemüht ist, will die qualitative Forschung nicht generalisieren, sondern Detailwissen erlangen und „typische Personen“ dazu heranziehen. Anhand des „Theoretical Sampling“ werden Personen zu einem spezifischen Untersuchungsfeld herangezogen, die den theoretisch erarbeiteten Kriterien entsprechen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist das Untersuchungsfeld das Schulradio und die typischen Personen dementsprechend die Jugendlichen, die aktiv Radio produzieren. (vgl. Lamnek 2010: 350f.)

5.2.1.4 FALLANALYSE

Die Fallanalyse geht davon aus, „dass auch ein Fall an sich oder wenige gezielt ausgewählte Fälle analytisch von Interesse sein können.“ (Mikos 2005: 241) Im Gegensatz zu Stichprobenerhebungen werden die zu Untersuchenden nicht aufgrund weniger Variablen analysiert, sondern wollen interessante Fälle möglichst genau durchleuchtet werden. Ein zu untersuchender Fall kann entweder eine einzelne Person sein oder etwa eine kleine soziale Gruppe. Das Ziel der Fallstudien ist nicht vornehmlich die gewonnenen Analysedaten darzustellen, sondern vielmehr steht der Gehalt der Interpretation im Vordergrund. (vgl. Lamnek 2010: 300)

Die Charakteristika der Fallanalyse eignen sich für das Forschungsinteresse sehr gut, da es sich bei der Medienkompetenzerfassung um ein komplexes, facettenreiches Konstrukt handelt, das lieber an einzelnen, einzigartigen Fällen tiefer betrachtet werden soll als an vielen Fällen ungenau.

5.2.2 FALLAUSWAHL

5.2.2.1 SCHULRADIO RADIOIGEL

Ein Schulradio bietet für die aktive Medienarbeit sehr viele Vorteile, sei dies einmal die facettenreiche Handhabung, die flexible und einfache Nutzung, aber auch die Förderung der Sprachkompetenz und die reine Fokussierung auf eine akustische Bearbeitung⁵. Neben diesen Vorzügen ist ein weiterer Grund das Radio als Ausgangsmedium heranzuziehen, dass der Radioarbeit in der Forschung bisher kaum Bedeutung und Platz zugetragen wurde, mehr Aufmerksamkeit wird der Videoarbeit geschenkt (siehe Kapitel 3.6.) Es geht also auch darum Forschungslücken zu füllen.

Die Kriterien für die Auswahl eines Schulradios waren folgende:

1. Zum Zeitpunkt der Analyse aktiv produzierendes Schulradio, d.h. mindestens 1 Beitrag pro Monat;
2. Radiotechnische und inhaltliche Unterstützung durch Ansprechpersonen in der Schule
3. Umfangreiches Webangebot mit Stream und Liveradio-Möglichkeiten
4. Online Auftritt der RadiojournalistInnen
5. Kooperationsbereitschaft der beteiligten Lehrpersonen

Auf der Suche nach Schulradios stößt man sehr schnell auf die Plattform „Schülerradio“. Hier haben SchülerInnen die Möglichkeit ihre Interviews, Features, Hörspiele etc. im ORF-Webradio „oe1campus“ einzuspielen. Allerdings entspricht diese Plattform nicht den Kriterien eines in die Schulstruktur implementierten Schulradios. Werden die Schulklassen recherchiert, die ihre Audiobeiträge auf oe1campus ausstrahlen, wird schnell ersichtlich, dass es sich nur um einmalige Projekte handelt. Die vom Ministerium aufgelisteten Schulradios, wie „Akad on Air“ oder „Radiopoly“ sind nicht mehr aktiv und erfüllen die oben genannten Auswahlkriterien nicht.

Schließlich haben mir Herr Helmut Hostnig, selbst Radiojournalist und ehemaliger Initiator des Radiopoly, und Walter Kreuz von der Wiener Radiobande das Radioigel in Graz empfohlen.

⁵ siehe Kapitel 3.6.1 und 3.6.2

Radioigel definiert sich selbst wie folgt: *„Radioigel.at ist eine besondere Lernform der Neuen Mittelschule. Schüler/innen werden unterstützt, aus ihren Lernzielen Geschichten zu formen und diese in einem professionellen Studio zu einem Radiobeitrag zu gestalten. Diese Lernform unterstützt im Besonderen den kreativen Umgang mit Sprache, die Teamfähigkeit, Recherchetätigkeit, das forschende Lernen, Kommunikationsformen und das freie Schreiben. Präsentation und Feedback sind zentrale Aspekte der Radioigellernkultur. Hier sagen Kinder und Jugendliche, was ihnen am Herzen liegt, stellen Fragen, stärken ihre Talente, finden ihren Weg oder meinen, dass Radio machen einfach cool sei. Wir bauen das Angebot 'Radio als Lernform' in alle Themen- und Lernbereiche ein und nützen das Interesse der Lernenden für neue Medien um natürliche Begeisterung, Neugierde, Tatendrang und Gestaltungsfreude zu unterstützen.“* (Radioigel: Über Radioigel Online)

Auf der Radioigel.at Webpage werden in sehr regelmäßigen Abständen neu produzierte Radiobeiträge, zu allen möglichen Themen, wie Chorsingen für Gehörlose bis zu Beiträgen passend zum Geschichteunterricht, on-Demand zur Verfügung gestellt. Die Kurse zum Erlernen der Radiotechnik werden als Freie Wahlfächer in drei bis vier Einheiten in verschiedenen Schulen in der Steiermark angeboten. Mag. Daniela Hodschar und Wolfgang Kolleritsch sind die treibenden Kräfte und Gründungsmitglieder und investieren viel Zeit und Aufmerksamkeit in die radioproduzierenden SchülerInnen und stellen für die organisatorische Planung und Datenerhebung die Kontaktpersonen dar. Neben diesen zwei Schlüsselpersonen werden auch die jugendlichen RadiojournalistInnen auf der Webpage von Radioigel.at vorgestellt.

Im Hinblick auf die durchgeführte Recherche nach Schulradios mit den angeführten Kriterien ist das Ergebnis sehr zufriedenstellend. Zusätzlich möchte ich darauf hinweisen, dass eine Kooperation zur Pädagogischen Hochschule in Graz besteht. Das heißt im Rahmen von Radioigel können auch Studierende oder Lehrpersonen Radiobeiträge konzipieren und sich die „Lehrform bzw. Lernform Radio“ in einem Lehrgang aneignen, was zu einer erhöhten Medienkompetenz und Anwendung von Medienerziehung im Schulleben führt.

5.2.2.2 RADIOJOURNALISTINNEN

Wichtigstes Kriterium für die Auswahl der InterviewpartnerInnen war natürlich ihre aktuelle, aktive Mitarbeit bei Radioigel. Die Fokussierung auf Jugendliche von 11 bis 16 Jahren erfolgte aus entwicklungspsychologischen Gründen. Piagets Entwicklungsmodell etwa weist darauf hin, dass Jugendliche ca. ab dem elften Lebensjahr logisch und formal denken, Auslöser und Konsequenzen erkennen und Selbstreflexivität entwickeln. (vgl. Sturm 1980: 17) Bei der Auswahl der Beforschten

wurde überdies darauf geachtet einen annähernden Ausgleich bezüglich Geschlecht und Altersstruktur anzustellen, weil die theoretischen Vorstudien gezeigt haben, dass sich diese Aspekte als determinierend herausstellen.

Die eigentliche Auswahl der RadiojournalistInnen musste aus organisatorischen Gründen von Frau Hodschar durchgeführt werden, da sie Zugang zu den SchülerInnen hat und verantwortlich für den Zeitplan der Datenerhebung war. Außerdem übernahm Frau Hodschar zusätzlich die Notwendigkeit einen vorbereiteten Informationstext bezüglich Untersuchungszweck und Anonymitätserklärungen an die Eltern der befragten Jugendlichen zu schicken. Insgesamt wurden neun Radioigel-JournalistInnen interviewt, davon fünf Mädchen und vier Jungen. In der Auswertung werden die Befragten anonymisiert mit B1-B9 bezeichnet.

5.2.3 ENTWICKLUNG DES LEITFADENINTERVIEWS

Als grundlegende Basis für die Erstellung des Leitfadens lag Dieter Baackes Medienkompetenzmodell vor. Kennzeichnend für dieses Konzept ist seine klare Struktur mit den vier Dimensionen der Medienkompetenz Medienkritik, -kunde, -nutzung und -gestaltung, die sich jeweils wiederum in Unterdimensionen gliedern. Dieses Modell eignet sich somit sehr gut, um sowohl den Leitfaden gemäß dieser Dimensionen zu erstellen, als auch um daraus das Kategoriensystem zu entwickeln. Hilfestellung bietet auch Treumanns standardisierter Fragebogen sowie sein Leitfaden für die Einzelinterviews mit prototypischen Jugendlichen. (vgl. Treumann et al. 2007)

Der Einstieg in das Interview sollte möglichst offen und erzählgenerierend gestaltet werden. Für die Interviewsituation ist es wichtig eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Als Türöffner haben sich Fragen nach dem Freizeitverhalten und nach präferierten Medieninhalten herausgestellt und bilden somit gleich den weiteren Rahmen des Interviews.⁶

Im weiteren Verlauf wird anhand von „Allgemeinen Sondierungsfragen“ und „Spezifischen Sondierungsfragen“ die Erzählsequenz der Befragten angeregt um die Dimensionen Medienkritik, -kunde, -nutzung und -gestaltung anhand von Einstellungen, Deutungen oder Beispielen sichtbar zu machen. (vgl. Lamnek 2010: 334)

Der Leitfaden dient im Erhebungsprozess als Gerüst, das den Gesprächsverlauf unterstützt und dem Interviewer einen „roten Faden“ zur ungefähren Orientierung in die Hand gibt. Entscheidend ist, dass für Erzählstränge der Befragten genügend Platz geschaffen wird und der Forscher an Anmerkungen anknüpfen kann. Insofern sind die Reihenfolge, der genaue Wortlaut und die Behandlung aller Fragen nicht zwingend notwendig. Wie bereits Lamnek zitiert wurde, geht es um ein deduktives und induktives Vorgehen.

⁶ siehe Leitfaden im Anhang auf S 7.1

5.3 DATENERHEBUNG

5.3.1 ERHEBUNGSPROZESS

Wie bereits weiter oben erwähnt wurde ein Großteil der Interview Organisation, wie Zeitmanagement, Örtlichkeit und Ablauf der Interviews, von Frau Mag. Hodschar übernommen.

Sämtliche Interviews konnten am Vormittag und Nachmittag des 29.11. in der Neuen Mittelschule Webling und Klusemann in Graz durchgeführt werden, wobei der größte organisatorische Aufwand darin bestand, dass die SchülerInnen aus ihren jeweiligen Klassen entnommen werden mussten.

Als Befragungsort bot sich jeweils die Schulbibliothek im Schulgebäude an, was den Vorteil hatte, dass sich die Interviewten in einer vertrauten Umgebung befanden und keine Anfahrtswege mehr zurückgelegt werden mussten. Fünf der durchgeführten Interviews wurden als Einzelinterviews durchgeführt, die anderen vier Interviewten wurden jeweils paarweise befragt. (vgl. Helfferich 2005 zit. n. Lamnek 2010: 326) Dieser Umstand ergab sich aus dem kleinen Zeitfenster der Erhebung und organisatorischen Schwierigkeiten. Diese Praktik hat sich vor allem bei dem letzten Interview bezahlt gemacht, da die Atmosphäre, Themenbreite und –tiefe sehr zum Inhalt beigetragen hat.

Vor Beginn der Interviews wurden die Befragten kurz über den Zweck der Befragung informiert und vom Forscher wurde auf den Expertenstatus der Jugendlichen für das Erkenntnisinteresse hingewiesen. Zudem wurden die Befragten auf die Anonymisierung der Daten und auf die Interviewaufzeichnung anhand eines Aufnahmegerätes aufmerksam gemacht.

Die Gespräche mit den SchülerInnen dauerten jeweils ungefähr 50 Minuten. Während der Befragung versuchte der Interviewer sich dem Sprachstil des Befragten anzupassen sowie passives Zuhören anzuwenden ohne dabei im „Eifer des Gefechts“ suggestive Fragen zu stellen. Indem sich die Interviewerin an das Gerüst des Leitfadens hielt und Erzählsequenzen der RadiomacherInnen aktiv aufgriff, kann der Erhebungsprozess als sehr ertragreich und gelungen zusammengefasst werden.

5.4 DATENAUFBEREITUNG

5.4.1 TRANSKRIPTION

Unerlässlich für die Datenauswertung ist die Transkription der durchgeführten Interviews. Mit Hilfe des Transkribierprogrammes f4 wurden die Interviews anhand der aufgestellten Transkriptionsregeln⁷ von der Forscherin festgehalten. Einige nonverbale Aspekte, wie Wortbetonungen oder Pausen wurden transkribiert, allerdings bestand keine strenge linguistische

⁷ siehe Kapitel 7.3

Handhabung, da für das Untersuchungsinteresse vorwiegend inhaltliche Aspekte interessant sind. Im Zuge dessen wurden die Interviews anonymisiert und die Befragten wurden von B1-B9 nummeriert. Die Transkripte sind wurden zur besseren Nachvollziehbarkeit und Verfahrensdokumentation im Anhang im Kapitel 8.4 beigefügt.

5.4.2 DATENAUFBEREITUNG: KATEGORIENSCHEMAS

Die Analyse des Datenmaterials erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich durch regelgeleitetes und systematisches Vorgehen auszeichnet und somit den Kriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit entspricht. Mayring spricht von der „systematischen Interpretation“: *„Systematik heißt dabei vor allem: Orientierung an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse. Dies zeigt sich an mehreren Punkten. [...] Es soll in der Inhaltsanalyse gerade im Gegensatz zu 'freier' Interpretation gelten, daß [sic!] jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozeß [sic!], auf eine begründete und getestete Regel zurückgeführt werden kann.“* (Mayring 2007: 42f.)

Eine weitere Qualität stellt das theoriegeleitete Verfahren zur Erarbeitung der Auswertungskategorien dar. Dieses Prinzip gibt vor, dass bereits vorliegende Forschungen und Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand bzw. verwandte Materien als systematische Hilfestellung bei Verfahrensentscheidungen dienen sollen.

Den Kern der Inhaltsanalyse stellen die Kategorien bzw. das Kategoriensystem dar. *„Sie sind wie ein Rechen, der durch das Material gezogen wird und an dessen Zinken Materialbestandteile hängen bleiben. Damit wird klar, dass nicht die ganzheitliche Erfassung im Vordergrund steht, sondern eher ein selektives, eben kategorienbezogenes Vorgehen. [...] Diese Zuordnung von Kategorien zu Text ist in der Qualitativen Inhaltsanalyse ein interpretativer, regelgeleiteter Akt.“* (Mayring/Brunner 2010:325)

Für die Entwicklung des hier angewandten Kodierleitfadens wurde insbesondere auf die Dimensionen von Baackes Medienkompetenzmodell⁸ zurückgegriffen. Ebenso das Forschungsdesign von Treumann et al. (2007) diente als Hilfestellung sowie das Vorgehen der Mediennutzungsstudien JIM.

Insbesondere bei einem qualitativen, am Erforschendenorientierten Vorgehen kann diese Kategorienbildung nicht bereits vollständig vor der Datenerhebung festgesetzt werden. Das Leitfadeninterview bringt es mit seiner offenen Gesprächsführung mit sich, dass die Interviewten neue Aspekte oder Ausprägungen anführen, die noch nicht im Kategoriensystem erfasst wurden. „Es

⁸ siehe Kapitel 4.3

kommt vielmehr darauf an, die Formulierungen der Befragten aufzugreifen und herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden.“ (Schmidt 2010: 474)

Insofern wurde bei der Erarbeitung des Kategorienschemas sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Unter Heranziehung von Baackes Medienkompetenzmodell und der anderen weiter oben genannten Referenzarbeiten wurde deduktiv gearbeitet. Der induktive Prozess gestaltete sich durch die Einbeziehung oder Erweiterung von, im Material enthaltenen, relevanten Informationen. *„Dazu wird zunächst als Selektionskriterium eine allgemeine Kategoriendefinition theoriegeleitet entwickelt, die festlegt, welcher Art die zu bildenden Kategorien sein sollen, auf welche Thematik sie sich beziehen sollen.“ (Mayring/Brunner 2010: 327)*

Dem Kategoriensystem als Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse ist viel Aufmerksamkeit zu schenken. Gemäß Mayring soll sich der Kodierleitfaden aus Kategoriendefinition, Ankerbeispielen und Abgrenzungsregeln zusammensetzen. (vgl. Mayring/Brunner 2010: 327f.) Die Entwicklung des Kodierleitfadens erfolgte, indem anfänglich Probekodierungen an drei Interviews durchgeführt wurden um diesen um induktive Kategorien und Ausprägungen zu erweitern. Des weiteren wurden Abstimmungen der Kategorien durchgeführt, Ankerbeispiele, Definitionen und Abgrenzungsregeln ergänzt oder nuanciert.

Die Kodierungen des Materials erfolgten durchgehend händisch, indem am Blattrand der Interviews die jeweiligen Kategorien notiert wurden. Die Zuordnung verschiedener Codes zu einer Textpassage war ebenfalls zulässig.

Im Anhang im Kapitel 8.2 ist der Kodierleitfaden vorzufinden.

Zunächst werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse deskriptiv erläutert, d.h. die einzelnen Ergebnisse werden präsentiert. In einem nächsten Schritt werden die erhobenen Ergebnisse untereinander in Verbindung gebracht, Rückschlüsse auf die Theorie werden gebildet und Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollen erhoben werden, alles im Hinblick auf die im Vorhinein gestellten Forschungsfragen. Dieser Prozess der Ergebnisdarstellung stellt die Interpretation der Ergebnisse dar und bildet das Herzstück der empirischen Auseinandersetzung dieser wissenschaftlichen Arbeit.

5.5 DESKRIPTIVE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel wird das ermittelte Datenmaterial umfassend wiedergegeben um den LeserInnen einen vertieften und nachvollziehbaren Einblick in die Ergebnisse zu ermöglichen. Erweitert wird die Ergebnisdarstellung mit aussagekräftigen Zitaten der jugendlichen Befragten. Im Anschluss an die deskriptive Darstellung der Ergebnisse erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragen, wo Konklusionen und Vernetzungen angestellt werden.

5.5.1 REZEPTIVE MEDIENNUTZUNG

Die rezeptive Mediennutzung, die sich durch eine „konsumative“ Nutzung auszeichnet, wurde durch die subjektiven Nutzungsgewohnheiten von TV, Radio und Musik der Probanden erfasst.

5.5.1.1 FERNSEHNUTZUNG

Den Fernseher schalten fast alle Befragten täglich ein, die meisten am Abend (fünf von sieben TeilnehmerInnen), bis auf B7, deren Eltern TV nur am Wochenende erlauben und auch B4 weist darauf hin, dass das ausstrahlende Gerät, nämlich PC mit Fernsehstick, öfters nicht funktioniert: *„Am TV, wenn er geht, bin ich jeden Tag. Wenn er nicht geht, so wie jetzt, bin ich nicht am TV“ (4/471)*

Über die Fernsehpräferenzen sprechen die Befragten sehr gerne und ausführlich, so wird beispielsweise Pro 7 von fünf von neun Befragten als einer der beliebtesten Fernsehsender genannt, auch RTL2 wird von drei Befragten genannt. Fünf der Befragten nennen explizit bestimmte Serien, z.B. How I met your Mother (B4 und B8) Simpsons (B4), Berlin Tag und Nacht (B1), Medicopter (B5) oder Schloss Einstein (B3). Neben dieser unterhaltungsorientierten Fernsehnutzung stechen B3 und B4 mit ihrem informationsorientierten Interesse heraus, beide nennen Galileo als erstes auf die Frage, was sie sich gerne im TV anschauen. *„Solche Wissenssendungen wie Galileo oder so was“ (3/28)* Auch Interviewpartner 2 sticht heraus mit seiner Aussage: *„Ich schaue sehr oft ((überlegend)), also Nachrichten. Also, mich interessiert halt das Neueste aus der Welt.“ (2/15)* Gemäß seinen Aussagen aus dem Interview konsumiert B2 sehr oft die RTL2 Nachrichten um 20:15. In dem Sample konsumieren ansonsten nur noch B4 öfters die Nachrichten, da diese vor den Simpsons kommen (4/665f.), manchmal B1, B6 und B7 und gar nicht B3, B5, B8 und B9. Eine Auswahl des Fernsehkonsums anhand des TV-Programmes nennen in den Interviews explizit nur die Befragten B5, B6 und B7.

Im Rahmen der Fernsehgewohnheiten wurde im Laufe des Gesprächs auch gefragt, wie die RadiojournalistInnen mit der TV-Werbung umgehen. Sieben der neun Befragten schalten bei Werbung um, weil sie langweilig oder uninteressant ist, eine Person B7 macht es von den Alternativen und der Werbung abhängig, B6 beantwortet die Frage folgendermaßen: *„Ich finde es*

total witzig Werbung anzuschauen. Und irgendwie, bei manchen kann ich dann auch schon mitreden, weil ich schon weiß wie sie gehen und so.“ (6/293f.)

5.5.1.2 RADIONUTZUNG

Von den neun InterviewpartnerInnen weisen nur zwei Befragte (B6 und B7) ein ausgeprägtes Radiointeresse vor. Typischerweise für das Radio als Nebenbeimedium hört B7 Radio auf dem langen Schulweg übers Handy und außerdem zu Hause: *„also ich hab meistens den Radio an. [...] Ja, weil ich hör sehr gerne Radio.“ (7/587f.)*. Radionachrichten nutzt diese Interviewpartnerin teilweise aktiv: *„Manchmal wenn’s mich richtig interessiert [die Nachrichten], dann mach ich auch lauter, weil manchmal versteh ich nichts. Sonst wenn’s mich nicht interessiert, dann schalte ich um.“ (7/618f.)*

Einen selektiven Radiokonsum beschreibt ebenfalls B6, wenn sie auf bestimmte ModeratorInnen und Programme bei ihrem Lieblingssender Krone hinweist: *„Manchmal. Also ich mag so gerne „Die Schlacht der Geschlechter“. Da sind so Quizfragen, die Männer kriegen eine Frauenfrage und die Frauen eine Männerfrage. Und dann, auch ganz gerne, dienstags ist immer ‘Kronehit Valentinstag’, da ruft man an, wenn jemand nicht mehr weiß, ob der Freund einen wirklich noch liebt.“ (6/631f.)*

Der Interviewpartner 4 nimmt bei der Audionutzung eine Sonderstellung ein:

„Aber eigentlich tu ich lieber hören, was mich so richtig interessiert, so eine Kasette oder CD oder so.“ (4/826) Der Befragte verfügt über eine große Auswahl von Geschichten, die teilweise auf einem MP3 Player zur Verfügung stehen oder in Form von CDs, manche dieser Geschichten hat der Befragte *„schon über 20mal gehört“ (4/897)*. Sehr häufig wird auf langen Autofahrten gemeinsam mit der Familie eine CD mit Geschichten gehört oder zusammen mit dem Bruder zu Hause. Außerdem wird der Audiokonsum als von der Mutter initiierte Lernmöglichkeit angewandt. Die Mutter, die als Nachhilfelehrerin tätig ist, verwendet den familieneigenen MP3 Player für ihre SchülerInnen zum Vokabellernen. *„Ja, wenn man den [MP3] anmacht und die Wörter kommen, wie sie auf Deutsch heißen. Das ist ziemlich gut.“ (4/906f.)*

5.5.1.3 MUSIKKONSUM

Die Bedeutung und die Häufigkeit von Musikkonsum sind, ungeachtet der relativ geringen Nutzung des Radios, sehr hoch. Die anschließende Tabelle gibt eine Übersicht über die verschiedenen Möglichkeiten Musik zu konsumieren und auch woher die Jugendlichen neue Musikideen bekommen.

Musiknutzung	Download und Handy als Abspielgerät	YouTube Musikvideos auf Handy	YouTube Musikvideos auf PC	Musik CDs	MP3 Player
	B1, B5, B6, B8	B2	B3, B5, B6, B7, B8, B9	B4	B5,
Musikideen	vom Radio	von Freunden	von MTV/Viva	von Internetseiten	
	B3, B5, B6, B7	B1, B2, B4,	B8, B9	B8	

Tabelle 7: Rezeptive Mediennutzung - Musiknutzung und Musikideen (Eigene Darstellung)

Ein selektives Auswahlverfahren des Musikensembles lassen folgende Aussagen der Interviewten vermuten: „Ich hab meistens Playlists, die ich zusammenstelle aus meinen Lieblingsliedern.“ (5/679), „Es gibt eine Seite, ich glaub, die heißt "RNB Exklusiv", da sind dann die neuen Künstler dort und die neuen Lieder von den alten Künstlern. Und da kann man dann Reinhören in ein neues Album und man kann es dann auch downloaden, aber nur das eine Lied und nicht das ganze Album. (8/1061f.)

Diese Zitate aus den Interviews zeigen ein aktives und sehr selbstständiges Verhalten der Musikauswahl und erfüllen somit die Kriterien der interaktiven Mediennutzung. Eine Trennung zwischen rezeptiver und interaktiver Mediennutzung ist somit nicht ganz einfach und wäre auch nicht zweckmäßig. Zurückgreifend auf die empirisch unterstützte Theorie der zunehmenden Medienkonvergenz⁹ zeigt sich anhand dieser Aussagen, dass die Grenzen zwischen den Medien bei der Musiknutzung erfolgreich verschwimmen, wie es auch noch in anderen Beispielen aus der durchgeführten Untersuchung aufgezeigt werden kann.

5.5.1.4 MEDIENKONVERGENZ

„Ich sehe ab und zu was im TV und denk mir dann so, das wär doch ganz interessant. Meistens sehe ich im TV nur einen Teil vom Film, finde ihn interessant und dann such ich es im Internet und schau es dort an.“ (5/108f.)

Wie bereits oben dargestellt, ist nicht nur die Musiknutzung geeignet um Medien konvergent zu nutzen, auch zum Konsum von Filmen, Serien oder um persönlichen Interessen nachzugehen wenden die Befragten ein breites Medienensemble an. Dabei werden sowohl die traditionellen Medien, als auch die interaktiven Medien miteinbezogen. B5 etwa nutzt als Ausgangsmedium den Fernseher und bekommt dort eine Idee für einen für ihn interessanten Film, den tatsächlichen Film konsumiert B5

⁹ siehe Kapitel 2.1.2

dann aber zeit- und ortsunabhängig im Internet. Aus dem Sample nennen B1, B2, B6, B8 und B9 konvergente Mediennutzungsformen.

5.5.2 INTERAKTIVE MEDIENNUTZUNG

Wie bereits oben kurz beleuchtet, zeichnet sich die interaktive Mediennutzung durch eine aktive, selbstständige Nutzbarmachung eines Mediums aus. Insbesondere bietet natürlich die Internetnutzung, neben der Handynutzung, eine große Bandbreite an Interaktivitäten an.

Gemäß den Äußerungen zur Internetnutzung der Befragten kann folgende Tabelle vorangestellt werden um einen Überblick zu geben. Diese Aussagen gehen zurück auf erzählgenerierende Fragen, wie „Was machst du gerne in deiner Freizeit?“, „Nutzt du auch Medien in deiner Freizeit?“ oder „Was machst du gerne im Internet?“

Interaktive Internetnutzung	Informations-orientierte Internetnutzung	Kommunikations-orientierte Internetnutzung	Unterhaltungs-orientierte Internetnutzung
	7 (B1, B3, B4, B5, B6, B8, B9)	4 (B1, B2, B8, B9)	7 (B2, B4, B5, B7, B8, B9)

Tabelle 8: Interaktive Mediennutzung - Interaktive Internetnutzung (Eigene Darstellung)

Die Auswertung der Internetnutzungsdauer erwies sich als schwer, da zugunsten des Erzählflusses auf keine zeitlichen Vorgaben der Interviewerin beharrt wurde. Die Angaben reichen von „ab und zu“ (2/72) bis zu „ca. 1/2- 1 Stunde“ (6/415), jedenfalls wird genannt, dass das Internet am Smartphone sehr häufig genutzt wird und der Abend die beliebteste Tageszeit für die Internetnutzung ist.

Eine Befragte B8 gibt im Interview an, auch andere Interessen im Internet zu verfolgen abgesehen von der schulische Recherche, FB und üblicher Unterhaltungsformate, nämlich informiert sie sich zu ihrem Hobby Lesen: *„Es gibt eine Seite über FB, die heißt „good reads“, da schreibe ich einfach meinen Lieblingsautor rein, dann kommen alle seine Bücher, da kann man dann draufklicken und lesen wie das Buch ist. [...] Und meistens schreiben die Autoren auch selber. Es gibt solche Fragestunden und da kommt der Autor online und man kann zum Buch Fragen stellen.“* (8/543f.)

Einem persönlichen Interesse geht auch B5 nach, wenn er sich im Internet auf einer Website Noten für sein Gitarrenspiel heraussucht (5/349).

5.5.2.1 INFORMATIONSORIENTIERT: RECHERCHE

Die Darstellung der Nutzung des Internets zu schulischen oder auch persönlichen Recherchezwecken bildet die interaktive Mediennutzung sehr gut ab.

Wikipedia, die online Enzyklopädie, wird von vier der neun befragten Jugendlichen (B1, B3, B4, B6) als Recherchetool zur schulischen Informationssuche explizit in den Interviews genannt und verwendet. Drei beginnen ihren Suchvorgang direkt auf der Wikipedia Seite und geben ihre Suchanfrage dort ein:

„Ich gebe sie [Stichworte] einfach bei der Lupe (lacht) oben ein und ja, (...) dann kommen so Vorschläge. Dann such ich mir das passendste aus und klicke drauf. Dann schau ich, was am passendsten ist. Ich kopiere den passenden Text, füge ihn in ein Dokument ein und lese mir alles nochmal durch. Dann schau ich, was ich davon brauche.“ (4/381f.) Die restlichen Befragten beginnen ihre Recherchearbeit üblicherweise, indem sie in Google ihren Suchbegriff eingeben und dann eine Auswahl treffen, indem sie die Ergebnisse anklicken und die Websites querlesen, dieser Vorgang verläuft beim Großteil eher unkritisch. Folgende Suchstrategien konnten aus den Interviews herauskristallisiert werden: B9 wählt dabei wie folgt aus den Suchmaschinenergebnisse aus: *„[Auf Google] wenn die Unterüberschrift interessant ist, dann klicke ich es an.“ (9/250)* Auch B3 folgert aus ihren Erfahrungen, dass die Auswahl nach dem richtigen Treffer einige Zeit in Anspruch nimmt. Ihrer Meinung nach sind die erstgelisteten Treffer auf Google meist nicht die besten. (vgl. 3/351f.)

Ein weiteres Qualitätsmerkmal stellt das Design für B3 dar: *„Also ich schau halt, wies ausschaut. Also so vom, ich weiß nicht wie´s heißt, so vom ANBLICK her. Ja und was halt drin steht, ob es Sinn macht.“ (3/356f.)*. Außerdem wird das Dateiformat pdf von zwei Befragten als Qualitätsmerkmal angesehen (B5 und B9).

Weitere online Ressourcen, die von den Befragten genannt wurden sind: Google Bilder (B4 und B6), gutefrage.com, lehrerhilfe (B8), Wörterbuch und Schulnetzwerk (B3). Neben diesen Onlinemedien nennen die Befragten 1 und 2 als Alternative das Schulbuch oder Zeitschriften als mögliche weitere Informationsquellen. Auch B3 erwähnt als Recherchematerial Bücher, die Lehrpersonen in den Unterricht mitbringen. Persönliche Hilfestellung holen fünf Befragte ein, entweder bei den Geschwistern (B1, B8, B9), bei den Eltern (B4) oder bei Lehrpersonen (B2).

Eine sehr evaluierte Form der Recherche wendet B8 an, anstatt nur eine Quelle zur Informationsrecherche heranzuziehen, verwendet sie mehrere Quellen gleichzeitig und vergleicht diese: *„Aber meistens, wie ich das mach, ich schau halt bei vier Seiten und dann tu ich halt vergleichen, dass die Punkte stimmen.“ (8/659f.)*

5.5.2.2 KOMMUNIKATIONSORIENTIERT: FACEBOOK NUTZUNG

Von den neun Befragten RadioproduzentInnen sind vier bei Facebook angemeldet (B1, B2, B8 und B9). Die Nutzungsmotive der Facebook User können durchwegs als kommunikationsorientiert bezeichnet werden. Für die Nutzerin B9 sind neben den Kommunikationsbedürfnissen außerdem noch Informationsbedürfnisse bezüglich der Schule relevant:

„Meistens bin ich online, weil meine KlassenkollegInnen eine Gruppe auf Facebook haben und dort alle HÜ und so posten.“ (9/166f.) „Nein ich poste nicht viel. Aber ich bin oft online, da ich mit dem Handy ... also wenn ich Internet habe, dann bin ich automatisch online [...] So ... (mhm) ... so fünf Stunden oder so [...] Also ich schaue ab und zu rein [auf Facebook], was es Neues gibt.“ (1/263, 272)

5.5.2.3 HANDYNUTZUNG

Sehr stark ausgeprägt ist das Kriterium der Nutzbarmachung der Medien für die eigenen Interessen bei der Handynutzung zum Zweck der Kommunikation mit Freunden oder zu Unterhaltungsbedürfnissen.

Zur Geräteausstattung sei vorgemerkt, dass zwei der neun Befragten kein Smartphone besitzen (B7, B9), sondern über ein älteres Modell verfügen, das keinen Internetzugang und keinen MP3 Player hat.

Handynutzung	Kommunikations-orientierte Handynutzung	WhatsApp Handynutzung	Spiel-orientierte Handynutzung	Musik-orientierte Handynutzung	Unterhaltungs-orientierte Handynutzung
	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9	B1, B2, B3, B4, B8	B1, B2, B3, B4,	B1, B2, B5, B6, B8	B1, B2, B5,

Tabelle 9: Interaktive Mediennutzung - Handynutzung (Eigene Darstellung)

WhatsApp

In der oben stehenden Tabelle stellt die Nutzung von WhatsApp eine eigene Kategorie dar, dies deshalb, weil WhatsApp von den SmartphonenuutzerInnen am öftesten erwähnt wird und eine erweiterte Möglichkeit der Kommunikationsfunktion darstellt. In der Tabelle wird klar sichtbar, dass die Nutzung von WhatsApp mit der Nutzung weiterer Apps korreliert, so verwenden fast dieselben Nutzer ein Spiele App, die auch WhatsApp anwenden. Die Motivation der WhatsApp Nutzer ist ganz klar kommunikationsorientiert:

„Ähm, auf WhatsApp bin ich sehr oft aktiv, da kommen regelmäßig Nachrichten rein bei den Gruppen und so. Das nutzte ich also am häufigsten. - I: In was für Gruppen bist du? B2: [...] In einer Gruppe sind so 6 Freunde und von diesen Gruppen gibt's so zehn und da kommen viele Nachrichten rein. [...] Da schreiben wir oft miteinander. Weil da meldet sich gleich jeder und das geht am schnellsten.“

(2/266f.)

Radioreporter 4 nennt einige sehr zielgerichtete Gruppen, etwa „Klassengruppe“, in der Hausübungen ausgetauscht werden oder „Naomis Geburtstag“, die zur gemeinsamen Organisation dienen.

Mobile Watching

Serien, Filme und YT Videos werden von drei Befragten auf dem Handy genutzt (B1, B2, B5). „I: Und was bevorzugst du zum Filme schauen? - B5: Unterwegs das Handy, zu Hause den PC.“ (5/35f.) ; „Ich habe schon öfters Serien und Filme angeschaut auf dem Handy, also bin ich daran schon gewöhnt.“ (1/179-180) Für B1 und B5 stellt das Kriterium für die Entscheidung das Smartphone als Bildschirm heranzuziehen die Ortsunabhängigkeit dar. Die hier gewonnen Zahlen zur Smartphonennutzung unterstützen die aktuellen Studienergebnisse des mpfs¹⁰. In dieser Auswertung weist sich insbesondere B2 als sehr Smartphone-affin aus:

„B2: Ich hab schon einen Laptop, aber den benutze ich nie. Seit ich das Smartphone habe, brauche ich den Laptop nicht mehr. - I: Ist das dann vielleicht nur noch, wenn du für ein Referat etwas vorbereiten musst? [...] B2: Ich schaue zuerst am Smartphone und dann, wenn es NICHTS gibt, DANN gehe ich zum PC.“ (2/467f.)

Nicht nur bei der Internetrecherche präferiert B2 sein Smartphone, ganz allgemein tut er sich bei der Handhabung des Handys leichter: „Ja, ich finde es [Handynutzung] echt einfacher. Weil bis es [PC] dann läuft und läuft und läuft. Da hat man mit dem Smartphone schon sehr viel mehr Erfolg als mit dem PC.“ (2/451f.)

Handy-Spiele

Handy-Spiele werden von vier Befragten genutzt (B1, B3, B4, B8), von B1 sogar besonders häufig:

„Ich hab da gerade ein neues Spiel runtergeladen von einem Freund, ich hab das gerade bekommen und das heißt „Clash of Clans“. Das ist, das macht schon süchtig, also man muss immer reinschauen.“ (1/330f.)

¹⁰ siehe Kapitel 2.2

5.5.2.4 UNTERHALTUNGSORIENTIERTE INTERNETNUTZUNG

Neben der kommunikationsorientierten und informationsorientierten Internetnutzung nimmt die unterhaltungsorientierte Konsumation auch in den Interviewergebnissen ihren Platz ein.

Streaming

Die Aussagen von B5 und B8 zeigen das große Interesse an Filmen: „B5: *Ich hab eine Online Mediathek. Da habe ich alle Filme.* - I: *Und hast du die Filme gekauft oder downgeloadet?* - B5: *Downgeloadet, die meisten.*“ (5/17f.) ; „Wenn ich im Internet bin, dann um einen Film anzuschauen. Wir schauen sehr viele Filme online, ungefähr 2 am Tag ((lachen))“ (8/94f.)

Im Verlauf der Interviews wurde von vier der Befragten bestätigt, dass sie entweder Musik (B1, B5, B8, B9) oder Filme (B1, B5, B8) bereits heruntergeladen haben um eine eigene Musik- oder Filmsammlung anzulegen.

Gaming

Online Spiele sind für drei (B4, B6, B7) der neun Befragten eine beliebte Alltagsbeschäftigung.

Bezüglich der Konsolenspiele zeigt sich, dass sich in dem vorliegenden Sample nur ein Befragter findet, der sehr regelmäßig Konsolenspiele spielt, B2. Seine bevorzugten Spiele sind Fifa und Black Ops. Ein Faktor, dem B2 große Bedeutung zuspricht, ist, dass er meistens mit seinem Freund zusammenspielt, gemeinsam neue Strategien probiert werden und auch auf YT „let’s play“ – Videos recherchiert werden. Sogar der Gedanke selbst ein „let’s play“ – Video zu erstellen bezeichnet das hohe Interesse an der gemeinsamen Spielaktivität. (vgl. 2/217f.)

Auch im Gespräch mit B4 lässt sich klar herausfiltern, dass das Spielen von Konsolenspiel stets gemeinsam konsumiert wird, egal ob dies ein Abenteuerparkour auf Wii ist oder ein Fußball Turnier auf der PlayStation. (vgl. 4/449f.) Entgegen dem Vorurteil, dass Ego-Shooter-Spieler meistens männlich sind, tritt im Sample eine weibliche Call of Duty Spielerin auf: „Früher habe ich immer mit meinem Bruder gespielt, so Call of Duty und so. Aber jetzt spielt er nur noch Fußball und das mag ich nicht so und jetzt muss ich mir selber Spiele suchen. Ich tu jetzt eh nicht mehr so viel spielen, weil ich hab nicht so viel Zeit dafür.“ (8/584f.) In diesem Zitat fällt auch wiederum die große Relevanz des gemeinsamen Spielens auf.

YouTube Nutzung

Einen weiteren Aspekt der medienbezogenen Freizeitaktivität bildet YouTube, in den analysierten Interviews erwähnen sieben von neun Befragten explizit als Motiv ihrer YouTube Nutzung „Musik

hören“. Dieses Ergebnis untermauert auch die vorgelegte JIM-Studie, nämlich dass die Musikknutzung noch immer eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen darstellt¹¹.

Weiteres nennen drei Befragte die Nutzung von „How-to“- Videos auf YouTube, wie „Let`s play“ – Videos (B2) oder Styling – Videos (B9) etc. *„Ich suche nach Gitarre Videos oder wenn ich einen Mathe Test habe und ich verstehe etwas nicht und vielleicht ist mein Bruder gerade beschäftigt, dann suche ich auf YouTube Videos, die mir helfen das Problem zu lösen.“ (8/499f.)*. B4 konsumiert regelmäßig Parodie-Videos von zwei Komödianten, ein Abo für deren Kanäle kommt für ihn jedoch nicht in Frage, da er denselben PC wie seine Mutter verwendet. (vgl. 4/127)

Insbesondere Radioreporterin 9 nutzt YouTube häufig um sich zu informieren und zu unterhalten und in dieser Weise sowohl rezeptive und interaktive Mediennutzung miteinander verschweißen.

5.5.3 INFORMATIVE MEDIENKUNDE

Mit Bedacht auf die ausgewählte Form des Leitfadeninterviews und der Prämisse die Interviewpartner als ExpertInnen anzusehen, muss darauf hingewiesen werden, dass der Eindruck vermieden werden sollte, dass es sich um eine Leistungsbeurteilung handle. Aus diesem Grund wurden keine expliziten Wissensfragen gestellt, sondern wurde versucht mit folgenden Fragen im Interviewverlauf das informativ-medienkundliche Wissen der Befragten herauszufiltern:

-Warum gibt es überhaupt so viel Werbung im TV?

-Welche Unterschiede gibt es zwischen Ö3 und Radioigel?

5.5.3.1 TV KOMMERZIALISIERUNG

Dem Problem der Kommerzialisierung in der Werbung sind sich die Befragten, denen die Fragen „Warum gibt es überhaupt so viel Werbung im TV?“ gestellt wurden, bewusst (B3, B5, B6, B8, B9). Aus den Aussagen der Schülerinnen B3 und B8 ist zu erkennen, dass sie die Abhängigkeit der Medienkonzerne von der Werbebranche durchschaut haben: *„Na damit die Fernsehsender Geld verdienen. Weil die Werbung zahlt dafür, dass sie ihre Werbung spielen dürfen.“(3/431f.)*

Auch Nennungen, wie „Übertreibung“ (6/308) und „Konsumzwang und Gruppenzwang“ (9/1121) im Zusammenhang mit Fernsehwerbung werden von den Befragten gemacht und weisen darauf hin, dass eine aufgeklärte und durchwegs auch kritische Haltung gegenüber Fernsehwerbung an den Tag gelegt wird.

¹¹ siehe Kapitel 2.2

5.5.3.2 UNTERSCHIEDUNG ÖFFENTLICH-RECHTLICHER RUNDfunk UND NICHTKOMMERZIELLER RUNDfunk

Die Nennung verschiedener Unterscheidungsfaktoren zwischen Ö3 und Radioigel lässt indirekte Schlüsse zu, einmal über die Erfahrungen und Kenntnisse über die spezifischen Inhalte eines Contemporary Hit Radios und zweitens über eine mögliche Unterscheidung zwischen öffentlich – rechtlichem Rundfunk und nichtkommerziellem Rundfunk.

Die Fülle an Musik bei Ö3 nennen alle SchülerInnen als Merkmal, weiteres werden die Verkehrsmeldungen von drei Befragten genannt. Die Ausstrahlung von Ö3 scheint unklar zu sein, so nimmt etwa B2 an, dass „Ö3 weltweit ausgesendet wird“ (2/660), was online zwar möglich ist, aber auch für die Beiträge von Radioigel zutrifft.

Im Gegensatz dazu werden die Qualitäten des Radioigels, nämlich dass dieses hauptsächlich aus selbstgemachten und gewählten Beiträgen besteht, von den Befragten teilweise erwähnt. B8 beschreibt das folgendermaßen: *„Und bei Ö3 da sind nicht wirklich die Meinungen der Leute gefragt, sondern da sind einfach nur Nachrichten, es gibt einen Sprecher. [...] Jeden Tag gibt's den gleichen Sprecher und er redet dann etwas über Nachrichten. Aber bei Radioigel können die Kinder halt mitmachen, Ideen einbringen, was sie halt interessiert und die sagen halt, wie sie es wollen, in ihrer Sprache halt. Aber bei Ö3 müssen sie bestimmte Regeln befolgen und es muss so und so ablaufen. Aber bei Radioigel ist man halt frei, man hat mehr Freiraum um das zu machen. Und das finde ich cool.“* (8/979f.)

5.5.4 INSTRUMENTELL-QUALIFIKATORISCHE MEDIENKUNDE

Der instrumentelle Umgang mit Medien, etwa deren Bedienung und Problembehebung, wird in dieser Untersuchung anhand von exemplarischen Beispielen ergründet. Wie Brunner empfiehlt, ist es bei der Medienkompetenzmessung besonders empfehlenswert konkrete Situationen zu beschreiben um die genannten Strategien der Handelnden zu analysieren. Mit Hilfe von Treumanns Hauptkomponentenanalyse konnte unter den Erläuterungen der Probanden folgende Lösungsstrategien ausgemacht werden:

5.5.4.1 SELBSTGESTEUERTES UND TÜFTLERISCHES LÖSUNGSVERHALTEN

Der Großteil der Jugendlichen legt ein „selbstgesteuertes und tüftlerisches Lösungsverhalten“ an den Tag, wenn es darum geht, Problem mit Geräten zu lösen, dies äußert sich etwa durch: *„Einmal hab ich dieses Problem gelöst, dass ich die Kamera immer wieder aus und ein geschaltet habe und immer nur ein oder zwei Bilder gemacht habe. [...] Und deshalb lade ich die Kamera jetzt immer in der Nacht*

auf.“ (4/583f.), „Also ich bilde immer so Zusammenhänge. Also das könnt gehen. Ich denk zuerst nach, wie könnte das sein, wie könnte das funktionieren und dann probiere ich und wenn's nicht geht, dann tu ich wieder kombinieren und so.“ (5/618f.) Insgesamt gehen fünf der Probanden (B1, B2, B4, B5, B6) nach diesem individuellen Schema bei der Bedienung ihrer Geräte um.

5.5.4.2 GEZIELTE AKTIVIERUNG SOZIALER UNTERSTÜTZUNG

Das (zusätzliche) Einbeziehen von Freunden oder Familienmitgliedern bei Schwierigkeiten rangiert an zweiter Stelle und ist vor allem dann vorzufinden, wenn die helfende Person von den Befragten mehr oder weniger als „Experte“ definiert wird: „I: Und wenn du mal bei einem Spiel nicht weiterkommst? - B2: Dann ruf ich meinen Freund an. Der weiß über alles Bescheid, der kennt sich überall aus.“ (2/340f.) B4, der sich als hobbymäßiger Stopp-Motion Produzent versucht, braucht für diese Durchführung die Hilfe seiner Mutter: „Eigentlich kann ich das jetzt eh schon gut, aber sie hilft mir immer beim Exportieren und dann zum Film zusammenpacken und dann auf YouTube stellen.“ (4/496f.) und auch B3 braucht beim Dateienmanagement die Hilfe ihrer Mutter. B8 und B9 fragen ihren Bruder um Hilfe und versuchen seine Lösungsstrategien anschließend selbst umzusetzen: „Er macht alles mit dem PC und wenn wir was brauchen, gehen wir halt zu ihm und er zeigt uns dann wies geht und dann machen wir es selber. Aber er macht es immer zuerst.“ (8/660f.)

5.5.4.3 RESIGNATIVES UND UNSYSTEMATISCHES LÖSUNGSVERHALTEN

Ein „resignatives und unsystematisches Lösungsverhalten“ geht in dem untersuchten Sample meist mit der Erwartung von Hilfe durch Dritte einher. Die Befragte 7, die aufgrund elterlicher Reglementierung über ein sehr eingeschränktes Medienensemble verfügt, legt ein passives Bewältigungsverhalten an den Tag: „Ich find sie schon [zugeschickte Musik], aber ich kann sie nicht abspielen“ (7/273)

5.5.5 MEDIENKRITIK

Analytische Medienkritik

Zur Überprüfung der analytischen Medienkritik wurden im Verlauf der Interviews SchülerInnen mit gesellschaftlich-problematischen Medienprozessen konfrontiert um ihre Sensibilität diesen gegenüber zu analysieren. Die analytische Medienkritik grenzt sich klar von der reflexiven und ethischen Unterkategorie ab, indem die Komponente „Wissen um Medienproblematik“ gebildet und aus dem Material herausgefiltert wurde.

Reflexive Medienkritik

Der Schritt der reflexiven Medienkritik durch die Mediennutzer vollzieht sich, indem problematische Medienprozesse erkannt werden (analytische Medienkritik) und auf das eigene Medienverhalten bezogen werden um dieses zu analysieren, überdenken und gegebenenfalls anzupassen. Zur Erhebung dieser Elemente wurden folgende Komponenten gebildet:

„Reflexion des eigenen Medienumgangs“, wobei die eigene Medienverwendung auf Grundlage der analytischen Kritik bewertet wird.

Bei der **„Selbsteinschätzung der Medienbeeinflussung“** wird erhoben inwiefern sich die Befragten beeinflusst oder betroffen sehen von gewissen Medienentwicklungen.

Schließlich wird mit der Unterkategorie **„Bewältigungsstrategien für die Mediennutzung“** abgeändertes Medienhandeln infolge einer bestimmten Erkenntnis erfasst.

Ethische Medienkritik

Bei den Interviews hat sich bereits gezeigt, dass neben der eigenen reflexiv bemerkbaren Medienbeeinflussungen, diese auch bei MitschülerInnen beobachtet wurde und auf die Probleme in der Gesamtgesellschaft hingewiesen wurde, die ethische Medienkritik kann also als logische Ergänzung an die Komponente der „Selbsteinschätzung der Medienbeeinflussung“ gesehen werden.

Die ethische Medienkritik überspringt die Mikroebene und betrachtet die Meso- oder sogar Makro-Ebene um Auswirkungen von Medienentwicklungen in der Gesellschaft zu erkennen. Mit der Komponente „Auswirkungen von Medien in der Gesellschaft“ wird ausgeforscht, ob die medial geschaffenen gesellschaftlichen Probleme von den Jugendlichen erkannt werden.

Wie im Eingang dieses Kapitels beschrieben, wird bei der Ergebnisdarstellung versucht, eine möglichst qualitative Abbildung der Leitfadeninterviews zu geben. Aus diesem Grund wird die Dimension der Medienkritik für die einzelnen angesprochenen Medienproblematiken einzeln aufgeschlüsselt. Im Anschluss werden die Anschauungen der Befragten zu sieben medialen Schwierigkeiten dargelegt:

5.5.5.1 DATENSICHERHEIT AUF FACEBOOK

Analytische Komponente

Die Analyse der Interviews ergibt, dass die SchülerInnen teilweise ein sehr gutes Verständnis für Medienproblematiken aufbringen. Das Bewusstsein über negative Medienentwicklungen ist vor allem bei der Problematik „Datensicherheit auf Facebook“ zu erkennen, wohl deshalb, weil es sich auf einen unmittelbaren Bereich der Jugendlichen bezieht.

Die Informationslage über Datensicherheits-Probleme, die bei Facebook auftreten, ist bei sechs

Befragten gut ausgebildet, davon verfügen drei (B3, B8, B9) über eine sehr differenzierte Argumentation, drei über gute Einblicke (B2, B4, B6) und eine Befragte kann genügend Punkte vorbringen (B7).

Die Befragten B8 und B9 verfügen über ein sehr umfangreiches kritisches Wissen, was negative Medienentwicklungen angeht und mussten nicht durch konkrete Fragestellungen zu ihren Gesichtspunkten motiviert werden, sondern diskutierten sie zu medialen Problemkreisen selbstständig. Beispielhaft: *„von WhatsApp können deine Daten an Unternehmen vergeben werden. Es ist nie ganz sicher. [...] Diese Konditionen [AGBS bei Social Media] liest niemand. [...] Und irgendwo in der Mitte des Texts steht dann ‘Das Unternehmen wird dazu bewilligt gepostete Bilder zu verkaufen` und niemand liest das.“ (9/339f.)*

Neben diesen genannten, zum Teil sehr umfassenden Verknüpfungen über kritische Medienprozesse, weisen zwei der Befragten (B1, B5) kein großes Wissen darüber auf:

„I: Denkst du, dass es für Freunde von dir auf Facebook Probleme geben kann wegen der Privatsphäre. B: Nein, ich finde nicht.“ (5/232f.) Dieser Proband ist ein ehemaliger Facebook -Nutzer und hat als Gründe für seinen Ausstieg Langeweile und Zeitmangel angegeben. Auch gegenüber dem Internetriesen Google hegt B5 keine misstrauischen Gedanken.

Bezüglich der vier aktiven Facebook-Nutzer lässt sich sagen, dass nur ein Nutzer durch seine Unwissenheit und sein Desinteresse bezüglich seiner Verbraucherrechte auffällt: *„Naja, das [Facebook-Datensicherheit] interessiert mich nicht so ganz. Ich habe keine Angst, dass Facebook das [meine Daten] weiterleitet.“ (1/291f.)*

Reflexive Komponente

Anhand nachstehender Tabelle 10 kann ein Überblick geschaffen werden über die verschiedenen Nutzungsmuster und Reflexionsgrade bezüglich der Problematik „Datensicherheit auf Facebook“ der RadiojournalistInnen.

	analytische Medienkritik	reflexive Medienkritik			ethische Medienkritik
Befragte	Wissen um Medienproblematik	Reflexion des eigenen Medienumgangs	Selbsteinschätzung Medienbeeinflussung	Bewältigungsstrategien Mediennutzung	Auswirkungen auf Gesellschaft
B1	kein Verständnis	FB ¹² Nutzung mit wenig Einschränkungen	keine Befürchtungen	keine	keine Probleme erkannt
B2	gutes Verständnis	FB Nutzung mit Privateinstellungen	Privatsphäre Befürchtungen	Privateinstellungen	FB Gefahr für Kinder (Alter)
B3	sehr gutes Verständnis	keine FB Nutzer	Erkennt Probleme der Klassenkollegen	kein Mitglied	Probleme bei Klassenkollegen umfassend erkannt (Fahrlässiger Umgang)
B4	gutes Verständnis	kein FB Nutzer	Suchtpotential Befürchtungen	kein Mitglied	Probleme bei Klassenkollegen umfassend erkannt (Fahrlässiger Umgang)
B5	kein Verständnis	ehemaliger FB Nutzer	keine Befürchtungen	kein Mitglied	keine Probleme erkannt
B6	gutes Verständnis	keine FB Nutzerin	Erkennt Probleme der Klassenkollegen	kein Mitglied	Probleme bei Klassenkollegen gut erkannt (Fahrlässiger Umgang)
B7	genügendes Verständnis	keine FB Nutzerin	Erkennt Probleme der Klassenkollegen	kein Mitglied	Probleme bei Klassenkollegen erkannt (Fahrlässiger Umgang)
B8	sehr gutes Verständnis	FB Nutzung, Privateinstellungen	keine Befürchtungen	Privateinstellungen	Probleme bei Freunden umfassend erkannt (Fahrlässiger Umgang)
B9	sehr gutes Verständnis	FB Nutzung, Privateinstellungen	sozialer Druck Befürchtungen	genaue Reflexion	Probleme bei Freunden umfassend erkannt (Fahrlässiger Umgang)

Tabelle 10: Medienkritik – Datensicherheit auf Facebook (Eigene Darstellung)

Gemäß den Erwartungen korreliert ein weniger gutes Verständnis für mögliche problematische Entwicklungen bezüglich der Privatsphäre mit einem weniger verantwortungsvollen Facebook Umgang, so benennt beispielsweise B1 keine Privatsphäre-Einstellungen im Interview und keine Befürchtungen. Im Vergleich dazu heben sich B2 und B8 durch ihre Sorgsamkeit im Umgang mit Facebook heraus: „Ja, Privateinstellungen sind mir wichtig. Es soll nicht jeder gleich wissen, wer ich bin und was ich mache und so und wo ich wohne.“ (2/109f.) B4 beschreibt mit der folgenden Aussage seine Besorgnis zu Facebook: „I: Warum magst du nicht [bei Facebook sein]? - B4: Weil man dann immer so.. irgendwie.. so an den PC gezogen wird und so“ (4/278) Bei den Aussagen der Kandidatin9 konnte eine andere Ausprägung der negativen Medienbeeinflussung kodiert werden, nämlich,

¹² FB Abkürzung für Facebook

sozialer Druck. Zwar stellt sie die Aussage nicht explizit in einen persönlichen Zusammenhang, doch kann angenommen werden, dass sie diese Erwähnung auf eigene Erfahrungen zurückführt: *„weil wenn du viel Zeit dort [auf Facebook] verbringst, dann willst du viel posten und wenn du dann nicht so viele Likes bekommst, dann denkst du, dass dein Post schlecht war“* (9/417) Ihre Bewältigungsstrategie sieht wie folgt aus und bildet eine äußerst reflexive Haltung ab: *„Oft, wenn ich am PC sitze, dann überlege ich mir: Soll ich das wirklich posten? Ist das wirklich gut? Wie fühle ich mich, wenn ich das poste oder wie fühle ich mich morgen nach dem Post?“*(9/414ff.).

Ethische Medienkompetenz

Da es sich bei der Thematik Facebook um ein, vor allem unter Freunden oder auch im Klassenzimmer, sehr viel diskutiertes Thema handelt, sind die Erfahrungen dazu sehr umfangreich.

Die Tabelle 10 zeigt in einer Kurzfassung, dass sieben der neun befragten JournalistInnen problematische Entwicklungen durch Facebook bei ihren KlassenkollegInnen, Freunden oder allgemein der Gesellschaft erkennen und besorgt betrachten.

B3, selbst keine FB-Nutzerin, berichtet von KlassenkollegInnen, die mit Unbekannten chatten, peinliche Fotos online stellen und berücksichtigt sogleich auch die beruflichen Auswirkungen der Facebook-Fotos: *„Naja, weil man irgendwie, wenn man älter wird, alles von sich preisgibt, und das muss ja niemand wissen. [...] Naja, dann im Beruf [] wenn man Fotos reinstellt [können Probleme auftreten].“* (3/187f.). Einen Versuch ihre KollegInnen aufzurütteln und sie auf die Probleme aufmerksam zu machen, haben die Interviewten auch schon unternommen (B3, B6, B7), aber einsilbig stellen sie fest, dass ihre Ratschläge nicht ernst genommen werden. Neben den, von mehreren Befragten, genannten negativen Auswirkungen, werden in den Interviews noch andere Schwierigkeiten erwähnt, etwa: *„Und dann denk auch an die Likes. Wenn du nicht viel Likes bekommst, dann bist du nicht beliebt. Ein Junge aus meiner Klasse hat sich ein App gekauft um mehr Likes zu bekommen. Er hat es von Facebook gekauft um mehr Likes zu bekommen. [...] B9: Ja, genau. Das zeigt wie likegeil sie sind ((lachen))“* (9/201f.)

Die ethische Komponente zu Facebook-Problematiken ist bei den Befragten zusammengefasst sehr gut ausgeprägt.

Wie nach Goertz vorgeschlagen, wurde bei der Erhebung der Medienkritik auf den unmittelbaren Lebensbereich der Jugendlichen eingegangen. Nach der Facebook-Nutzung dient der Recherchevorgang für Schulthemen als weiteres Praxisbeispiel für etwaige problematische Erkenntnisse der Mediennutzung

5.5.5.2 WAHRHEITSGEHALT QUELLEN

Analytische Komponente

Wenig kritisch widmen sich die befragten Jugendlichen der Informationsrecherche im Internet. Vier (B4, B5, B6, B7) der Befragten vertrauen den jeweiligen Suchergebnissen fast ohne Augenzwinkern. Befragte 4 und 6 bewerten z.B. Wikipedia als vertrauensvolle Quelle *„Weil das wird immer wieder erneuert und da kann nicht jeder etwas reinschreiben, also das wird kontrolliert.“* (4/604f.) B7 hat sich mit der Thematik scheinbar noch nie auseinandergesetzt: *„Mir fällt sowas [Fehlerquellen im Internet] überhaupt nicht auf.“* (7/457) Ein tiefgreifendes Wissen zur Quellenproblematik lässt sich bei einer Interviewten erkennen: *„Da [auf Wikipedia] kann man nie sicher sein. Das meiste wird ja geschrieben von irgendwelchen Leuten und jeder hat seine eigene Perspektive von Sachen und sie schreiben dann auch nur aus ihrer eigenen Perspektive“* (8/254f.)

Einen Teil ihres analytischen Wissens zur Quellenproblematik haben B2, B8 und B9 durch Lehrpersonen erworben, die auf Fehler und lückenhafte Erklärungen bei Internetquellen hingewiesen haben.

Den dargestellten Wissensstand zur Quellensorgsamkeit ziehen die Befragten allerdings hauptsächlich aus den eigenen Erfahrungen.

Reflexive Komponente

Bezüglich der Bewertung der eigenen Recherchemethode lässt sich nochmals wiedergeben, dass sich vier Befragte ihrer Recherchemethode sehr sicher sind, so auch B4: *„I: Aber wenn du jetzt auf irgendeine HP gehst, würdest du dich dann fragen, ob das stimmt oder nicht? - B4: Würde ich eigentlich nicht, nein.“* (4/614f.).

In der Analyse der Interviews hat sich gezeigt, dass einige der GesprächsteilnehmerInnen bereits negative Erfahrungen bei ihrer Informationssuche gemacht haben, was als „Medienauswirkungen“ codiert wurde. Fünf SchülerInnen berichten von folgenden Schwierigkeiten: falschen Informationen (B2, B8), Rechtschreibfehlern (B6), schlechter Themenaufbereitung (B3) und fehlerhafter Bildersuche (B6, B7). Direkte Auswirkungen im Schulalltag waren für B8 die Folge: *„Also ich hab mal ein Musikreferat gehalten über einen Komponist und da hab ich so ein Quiz gemacht am Ende. Und zum Geburtsdatum stand auf einer Seite 1834 und auf Wikipedia stand 1830 oder so. Und dann hab ich das Quiz gemacht und ein paar haben bei Google geschaut und ich hab 1834 gesagt und bei Wikipedia stand 1830 und dann haben wir halt diskutiert, was stimmt und was nicht.“* (8/726ff.) Weitere Auswirkungen dieser problematischen Medienentwicklung sind, dass der Suchaufwand zeitlich zunimmt (B2, B3, B8, B9) und durchaus auch unpassende Inhalte gefunden werden, so wie bei B6: *„Eine Freundin und ich wir haben Polarfuchs eingegeben [für ein Referat] und da waren die*

komplett komischen Fotos von irgendwelchen nackten Frauen, die nur mit Polarfuchsfell bedeckt waren.“ (6/460f.)

Üblicherweise nutzen die SchülerInnen Google, überfliegen die ersten Treffer und wählen den passendsten Inhalt. Neben dieser raschen Recherche wurden von den SchülerInnen auch andere Bewältigungsstrategien genannt um mit der Quellenproblematik umzugehen: Unterüberschriften, Design, Dateiformat und die Hilfestellung durch Familie und Lehrpersonen sind die wichtigsten Hilfestellungen.

Ethische Medienkompetenz

Selbst die Erfassung von Konsequenzen der Quellenproblematik auf die Gesellschaft wurde in den Interviews bei einer Jugendlichen vorgefunden, z.B.: *„Ich glaube, die Meisten nutzen Wikipedia. ((lachen)) [...] Du liest das dann und glaubst das und denkst, dass das die Tatsachen sind. Du kannst nie sicher sein. (8/252f.).* Eine ethische Komponente konnte auch in der folgenden Ausführung kodiert werden: *„Ich finde, es ist eine Frechheit. [...] . Und sowas macht es den Schülern dann schwer, wenn die dann aussuchen müssen und dann auf einer Seite steht das und auf einer steht das und dann müssen sie dann nachdenken, was könnte stimmen“ (8/734f.).* In der Gesamtheit der Interviews konnten nur bei dieser Kandidatin 8 die ethische Perspektive der Quellenproblematik ausgemacht werden, dies kann vielleicht auch darauf zurückgeführt werden, dass die Schülerin von Seiten ihrer Lehrpersonen schon stark auf die Thematik sensibilisiert wurde. In ihren Erläuterungen zur Informationsrecherche für die Schule gibt sie an, dass sie kein Wikipedia verwenden darf, ihre Lehrpersonen Schülertexte sehr stark auf ihre mögliche Herkunft aus dem Internet überprüfen und klare Ansichten zu bestimmten Wissensvermittlungsformaten wie Galileo vertreten, die die Schülerinnen-Meinung beeinflussen. Ein anderer Grund, weshalb B8 über eine besondere Weitsicht verfügt, ist die Tatsache, dass sie selbstgeschriebenen Content online stellt, sich also auch auf der produzierenden Seite befindet und dementsprechend diese Thematik kritischer verfolgt (vgl. 8/123f.)

Die negativen Auswirkungen der Medien lassen sich insbesondere auch unter der Dimension Jugendschutz bezüglich dem Konsum von Fernsehen und Games erheben.

5.5.5.3 JUGENDSCHUTZ: FERNSEHKONSUM

Analytische Komponente

Allgemein kann gesagt werden, dass die Aussagen des untersuchten Samples sich so analysieren lassen, dass mindestens sieben der Befragten (B1, B2, B3, B6, B7, B8, B9) kritische Aspekte von unpassendem Fernsehkonsum benennen und, wie in der reflexiven Medienkritik sichtbar wird, auf

sich selbst anwenden. Das Kriterium „Altersbeschränkungen“ wird in der Argumentationslinie sehr häufig verwendet.

Reflexive Komponente

Die Analyse des reflektierten Medienumgangs zeigt, dass sich fünf SchülerInnen (B2, B3, B6, B7, B9) um einen verantwortungsvollen und selbstbestimmten Fernsehkonsum kümmern, sich also anhand von Altersangaben, Filmtiteln oder weiterer Recherche im Internet über die Inhalte vergewissern.

„I: Welche Sendungen magst du überhaupt nicht? - B3: Ja, solche Krimis, aber das ist halt nicht für mein Alter. Das ist für die, die älter sind.“ (3/454f.)

Die Mitsprache der Eltern beim Auswählen der Fernsehinhalte spielt bei vier Befragten, B2, B4, B6 und B7 eine Rolle. Ein Zusammenhang wird ersichtlich zwischen den Komponenten „Selbsteinschätzung der Medienbeeinflussung“ durch Filminhalte und der Anzahl an Kriterien zur Filmauswahl: *„Ich bin jetzt ein Mensch, der total Angst vor solchen gruseligen Sachen, auch vor Mordserien [hat]. Ich krieg dann Albträume, drei Nächte lang ((lachen)).“ (6/178f.)* Dieser Auszug bescheinigt die Befürchtungen der Befragten vor Medieneinflüssen, aufgrund dessen hat sie sich ein ganzes Set an Kriterien zur Selektion zurecht gelegt, auch die Hilfe ihrer Eltern gehört dazu: *„Die [meine Eltern] lassen mich auch Filme ab zwölf zum Großteil schauen, aber sie schauen sich den Filmtitel an und wenn sich der irgendwie komisch anhört, dann sagen sie schon, dass ich mir auf Google anschauen soll, ab wieviel der Film wirklich ist und mir das durchlesen soll, damit ich weiß. Dass wenn das wirklich so ein Film ist, der nichts für mich ist, dann soll ich den nicht schauen“ (6/166f.)* Die ReporterInnen 1 und 7 passen ihre eigene Fernsehwahl an ihre jüngeren Geschwister an, wenn diese einmal nicht da sind, dann haben sie die Möglichkeit gemäß eigenen Interessen eine Auswahl zu treffen: *„Und wir schauen dann eher den Kinderkanal und manchmal, wenn die nicht zu Hause sind, dann kann ich dann schon schauen, was ich will. - I: Und findest du das schade? - B7: Schon, weil ich bin jetzt schon älter und ich mag schon manchmal was anderes sehen, was die nicht wollen.“ (7/191f.)*

Im Rahmen der Medienreflexion werden von den SchülerInnen auch „Bewältigungsstrategien“ für die Mediennutzung genannt: *„Auch wenn ich Filme schau, dann schalte ich manchmal mein Gehirn aus. Also da kann ich nicht so viel mitfühlen [...] Und wenn ich sowas anschau wie 'How I met your Mother', dann nehme ich das ganze einfach nicht so ernst.“ (8/616f.)* Auch Befragter 1 verarbeitet überwältigende Horrorfilmszenen, indem er sich selbst davon überzeugt, dass es sich nur um Schauspielerei handelt. (vgl. 1/130f.) Und auch die Augen zu schließen vor grausigen Szenen wird als altbewährte Methode genannt (B6, B9).

Ethische Medienkompetenz

Führten die Gespräche zu Aussagen über problematische Inhalte für Kinder oder Jugendliche, dann wird bei den Befragten eine bewahrende Sichtweise deutlich, etwa: „z.B. *‘How I met your Mother’*, das mag ich gar nicht. [...] I: Warum magst du das nicht? - B9: Es ist nichts Bildendes. Hollywood produziert heute keine Sachen mehr, wo man seine zwölf-jährige Tochter vor den TV setzen kann, das ist dann einfach nicht passend.“ (9/56f.) B8 sieht die Gruppe der Kinder gefährdet: „B8: Ich mag das überhaupt nicht diese Kinderserie. [...]. Z.B. *Dora*, die steht da vor dir und sagt *‘Finde die Banane!’* und die steht direkt vor ihr. Und die Kinder schreien dann *‘Da, da, da!!’*. Das ist voll blöd, wie sie dann voll in den TV vertieft sind, dass sie um sich gar nichts anderes mehr wahrnehmen, sie bekommen überhaupt nichts mit, wenn sie das anschauen. (8/795f.) Neben dieser expliziten Thematisierung zur Komponente „Auswirkungen von Medien in der Gesellschaft“ hat Befragter 1 auf eine weitere Auswirkungen aufmerksam gemacht: „Ja also so also arge Filme, da passe ich schon auf, dass er [kleiner Bruder] das nicht sieht, weil (...) ich will auch auf ihn aufpassen, dass er nicht so gewalttätig wird oder so.“ (1/99f.) B1 nimmt einen Zusammenhang zwischen „unverhältnismäßigen“ Inhalten und gewalttätigem Verhalten von Kindern an und setzt folglich kontrollierende Aspekte ein.

5.5.5.4 JUGENDSCHUTZ: GAMING

Analytische Komponente

Über ein Bewusstsein zu problematischen Entwicklungen bei Spielekonsum, ob übermäßig oder mit fragwürdigem Inhalt, verfügen fünf Befragte (B1, B2, B3, B4, B9). Diese fünf Befragten entnehmen ihre Urteile teilweise aus der eigenen Medienerfahrung, nur B3 führt ihre Kritik nicht auf die eigene Einsicht zurück. B4 spielt selbst sehr gerne PC- oder Handyspiele, rezitiert im Interview aber die bewahrpädagogischen Ansichten von seinem Vater: „Die Wissenschaftler beweisen das immer (...) in diesen Studien (...), dass das [Spielen am Handy] ganz schlecht ist.“ (4/78f.) Diese Beteuerungen scheinen nicht authentisch zu sein, seine kritische Haltung ist wohl eher auf die starke Reglementierung des Vaters zurückzuführen, als auf seine Einsicht, so weist er im Interview auch einmal darauf hin, dass sein Vater „übertreibt“.

Reflexive Komponente

Die Komponente „Reflexion des eigenen Mediumgangs“ sondiert die eigene Medienverwendungen auf Grundlage des kritischen Medienwissens und äußert sich bei dieser Thematik der Spielenutzung sehr ausgiebig in Form der „Selbsteinschätzung der Medienbeeinflussung“, das heißt die ProbandInnen erläutern hauptsächlich Auswirkungen, die sie als Folge ihres Spielekonsums bei sich wahrnehmen.

Gaming	Spieldnutzung	Selbsteinschätzung der Medienbeeinflussung	Bewältigung
B1	Handyspiele	Suchtfaktor	Selbstdisziplin
B2	Konsolenspiele	Lernschwierigkeiten	Zeiteinteilung
B4	Handyspiele	Lernschwierigkeiten	Reglementierung
B8	Konsolenspiele, Handyspiele		Gehirn ausschalten
B9	einmalig Konsolenspiel	Angst	Vermeidung

Tabelle 11: Medienkritik – Jugendschutz: Gaming (Eigene Darstellung)

B2 erkennt im maßlosen Spielen Auswirkungen auf seine Lernleistung und Konzentration: *„Weil, wenn ich lerne und wenn ich dann spiele, dann ist das wie so eine Blockade und kann dann nicht mehr darüber nachdenken, was ich gelernt habe.“* (2/381f.) Wie bereits hingewiesen, sind B4s Überzeugungen hauptsächlich von seinem Vater übernommen und scheinen ihn selbst nicht ganz zu überzeugen. Eine weitere problematische Medienbeeinflussung sieht B1, nämlich durch den hohen Abhängigkeitsfaktor von Spielen: *„Das [Spiel Clash of Clans] ist, das macht schon süchtig, also man muss immer reinschauen.“* (1/331) Eine Form der Bewältigung dieser Medieneinflüsse erläutert B2, nämlich nutzt er PC-Spiele nur noch am Wochenende. Im folgende Zitat von B8 lassen sich auch Indikatoren auf eine weitere Form der Bewältigung finden: *„Wenn ich etwas spiele, was sie brutal findet, da schalte ich einfach mein Gehirn aus oder irgendwie und ich bin nur noch mit dem Spiel. Und ich fühle nichts mit.“* (8/615f.)

Ethische Komponente

Eine ethische Sichtweise, in der es um die „Auswirkungen von Medien in der Gesellschaft“ geht, konnte bei zwei befragten Schülerinnen erkannt werden: B3 und B9 sind der Meinung, dass Kriegsspiele nicht zur Unterhaltung dienen sollten, solange es Menschen gibt, für die dies kein Spiel, sondern Alltag ist. *„Warum spielst du keine Schießspiele? - B3: Na weil es irgendwie... Es gibt in vielen Ländern Krieg und das ist ja voll schlimm. Und wenn man dann absichtlich solche Schießspiele spielt. Nein.“* (3/605ff.)

5.5.5.5 KOMMERZIALISIERUNG

Analytische Komponente

Das Überangebot an Werbung sowohl im TV als auch im Internet bemerken alle SchülerInnen und erachten dies als unangenehm und „nervig“. Aus den Aussagen der Schülerinnen B3 und B8 ist zu erkennen, dass sie die Abhängigkeit der Medienkonzerne von der Werbebranche durchschaut haben:

„Na damit die Fernsehsender Geld verdienen. Weil die Werbung zahlt dafür, dass sie ihre Werbung spielen dürfen.“ (3/431f.)

Auch die Worte „Übertreibung“ (6/308), „Konsumzwang und Gruppenzwang“ (9/1121) im Zusammenhang mit Fernsehwerbung werden von den Befragten benutzt und weisen darauf hin, dass eine aufgeklärte und durchwegs auch kritische Haltung gegenüber Fernsehwerbung an den Tag gelegt wird.

Reflexive Komponente

Die „reflexive Medienverwendung“ bzw. die „Bewältigungsstrategien“ bezüglich der Kommerzialisierungstendenzen in TV und Internet lassen sich vor allem durch das Verhalten des Umschaltens während der Fernsehwerbung dokumentieren: Sieben von neun Befragten schalten bei Werbung einen anderen Sender ein, nur B6 erweist sich als Fan von Werbung und B7 macht die Entscheidung von den Alternativen abhängig.

Online Werbung spricht B5 während des Interviews an und erkennt die problematische Entwicklung von Popups und Werbung, er selbst wurde noch nie dazu verleitet die Werbungen zu konsumieren. Im Gegensatz dazu erzählt B3: *„Ich hab einmal unabsichtlich wo draufgeklickt [Popup] und seitdem ist jetzt immer irgendwelche Werbung bei mir ((kichern)).“ (3/414f.)* Bezüglich ihres geäußerten Bewusstseins zur Kommerzialisierung (siehe analytische Medienkritik) wägt sie diese Handlung als nachlässig ab und ist jetzt mit den Auswirkungen, nämlich ständig Werbung zu bekommen, konfrontiert.

Beispielhaft gilt folgendes Zitat um die Kombinationsfähigkeit der SchülerInnen abzubilden, nämlich das Wissen über die Übertreibung in der Werbung auf den eigenen Medienumgang und –bewertung anzuwenden: *„Oder auch bei Pizza Werbung, da sieht die Pizza immer so frisch aus. Ich mag Tiefkühlpizza, aber sie ist nicht so, wie sie in der Werbung gezeigt wird.“ (6/305f.)*

Ethische Komponente

Das Verständnis für gesellschaftliche Beeinflussungen durch die Kommerzialisierung lässt sich bei drei der befragten SchülerInnen erkennen. Ausgangspunkt für dementsprechende Fragen ist die Einschätzung der Beeinflussbarkeit durch Werbung für andere: *„Also, ich glaub, ein paar aus meiner Klasse klicken die Werbung an, die Euro Werbung meistens, also wo man etwas gewinnen kann.“ (5/723f.)* B5 vertritt mit seinen Bekundungen eine bewahrende Position, nämlich „gefährliche“ Inhalte möglichst von den Konsumenten fern zu halten. Die Kandidatin 6 kritisiert vor allem die Versuche der Beeinflussung der Medien, wie etwa durch perfekt dargestellt Tiefkühlpizza oder athletische Männerkörper zum Verkauf eines Parfums: *„Ich finde, dass es so ist, da gibt es ein neues Männerparfum. Da ist dieser Mann oben ohne, der hat voll den Sixpack und so und ja. [...] Und dann*

geht es ja eigentlich um ein Männerparfum, von dem her finde ich sollten sie nicht so diesen Mann da rein geben, weil das ist ja eigentlich nur für die Frauen. Also die Männer [denken:] 'Ja, der hat einen Sixpack. Ich hab einen Schwabbelbauch!' Also.. Ich glaub das ist dann eher so.“ (6/320ff.) In ihrer Argumentation erkennt B6, dass anstatt die Vorteile eines Produktes zu zeigen, was der ursprüngliche Sinn von Werbung wäre, vielmehr auf Wünsche und Sehnsüchte der Menschen eingegangen wird. Ebenso lässt Befragte 9 sehr werbekritische Meinungen hören: *„Also, aber das ist ja auch Konsumzwang. Wie z.B. das neue iPhone. Die Werbung ist voll toll und gut gemacht und alles. Man denkt sich, ich muss dieses Handy haben. Es ist eigentlich Konsumzwang und Gruppenzwang. Du willst einfach alles haben, auch wenn es nicht geht, du willst einfach alles haben. Und vor allem wenn Werbung gut gemacht ist, dann willst du es noch mehr.“ (9/1119ff.)*

5.5.5.6 URHEBERRECHTSVERLETZUNGEN

Analytische Komponente

Von den neun InterviewpartnerInnen zeigt nur B8 eine Sensibilität gegenüber der Thematik der Urheberrechtsverletzungen online. Da sie selbst regelmäßig Musik und Filme downloadet, hat sie sich öfters selbst über diese Problematik Gedanken gemacht bzw. mit ihrem Bruder, der sie hier unterstützt, darüber gesprochen.

Reflexive Komponente

Aus dem untersuchten Sample nutzen drei Befragte (B1, B5, B8) die Möglichkeit im Internet Filme, Serien und auch Musik downzuloaden. Zwei der Befragten bezeichnen diese Art der Mediennutzung nicht als zweifelhaft, sie sind sich keiner Grauzone bewusst. B5 etwa argumentiert und begründet sein Handeln wie folgt: *„B: Also wenn man die Filme nur privat nutzt, dann ist es nicht illegal. [...] Ich kann den Film halt zu Hause für das private Heimkino verwenden, das ist legal.“ (5/116f.)*, ähnlich reagiert B1. Überlegungen zu dieser Thematik stellt nur B8 an und kritisiert eigentlich auch ihre eigene Medienhandlungen in diesem Feld: *„Im Internet bin ich nicht so sicher mit der Legalität. Wir downloaden die Filme meistens von einer Seite, die schreibt, dass es legal ist. Aber ich bin mir nicht sicher, ob das wirklich stimmt. Aber wir downloaden unsere Sachen dort “ (8/136 f.)* Ihre kritischen Gedanken werden zusätzlich ergänzt durch eigene Erfahrungen mit dem Urheberrecht, da B8 online selbst geschriebene Texte zum Lesen und Kommentieren für andere Nutzer zur Verfügung stellt. *„I: Hast du keine Angst, dass dir jemand Ideen klaut, oder sogar ein ganzes Kapitel? - B8: Ja, das ist möglich. Aber am Anfang des Buches steht, dass es dein geistiges Eigentum ist [...]. Also es ist schon geschützt. (8/123ff.)*

Eine ethische Komponente des Urheberrechts lässt sich am ehesten in dieser letzten Aussage verorten, nämlich das Erkennen der Auswirkungen von unbedachtem und illegalem Umgang von ursprünglich urheberrechtlich geschütztem Material. Da es sich aber um keine klare Stellungnahme über die „Auswirkungen in der Gesellschaft“ handelt, sind die notwendigen Kriterien zur Kodierung nicht gegeben.

5.5.5.7 DATENSPIONAGE: NSA-SKANDAL

Anhand der Fragestellung zum NSA-Skandal kann einmal erhoben werden, inwiefern die Befragten von den Nachrichtenflüssen berührt werden, und obendrein kann die Ansicht zu kritischen Medienprozessen analysiert werden und infolge dessen eventuell veränderte Mediennutzungsformen.

Analytische Komponente

Vier (B3, B6, B7, B9) von sechs zum Stichwort NSA-Skandal Befragte können die Inhalte abrufen und wissen um die problematischen Medienentwicklungen Bescheid. B2 benötigt mehr Erörterungen von der Interviewerin zur Problematik um schließlich das Thema wiederzuerkennen, aber auch er wusste grundsätzlich über die Medienproblematik Bescheid. Einzig B8 erklärt, dass sie die Thematik in den Medien nicht richtig verstanden hat und das Thema nicht zuordnen kann (vgl. 8/308f.).

Nach dem Überblick über die analytische Perspektive soll die reflexive Medienkritik folgen:

Reflexive Komponente

Zwei Befragte (B2, B7) erkennen im Zusammenhang mit dem NSA-Skandal „Medienbeeinflussungen“ im Internet in der Form von „Verunsicherung“: *„Ich find das ((ähm)) nicht so gut, weil das ist eigentlich unsere Privatsphäre und da soll eigentlich niemand wissen, was wir machen. Das ist schon...“* (2/123) Die beunruhigte Auffassung von B2 und B7 korreliert auch positiv mit ihrer Bewertung der eigenen Mediennutzung. Bei ihren Aussagen lässt sich erkennen, dass sie sich sensibilisiert auf die Thematik durch das Interview, in ihrer Medienausübung eingeschränkt oder verunsichert fühlen: *„Also ich schreib nichts also, nichts wichtiges über mich da jetzt im Internet rein. Das erzähl ich vielleicht noch jemandem, aber nur einer Vertrauensperson“* (2/130f.). Häufiger sind die Befragten der Auffassung, dass sie ihren eigenen Medienumgang nicht überdenken müssen. (B3 und B9). Beide Einstellungen vertritt B6, aber vehementer scheint diese Meinung zu sein: *„Und ich glaube, es ist sowas von unwahrscheinlich, dass jemand genau meine Nachrichten liest, weil ich bin irgendein Mensch aus Graz, der hin und wieder mal mit Freunden schreibt. Ich glaube, z.B. der Cro oder die Rhianna oder irgendein Popstar, wenn die was schreiben, dann glaub ich schon eher, dass da versucht wird an die Nachrichten ranzukommen“* (6/378f.)

In den Abschnitten der Gesprächsprotokolle, die sich um das Thema NSA drehen, wird die ethische Komponente hin und wieder leicht gestreift, in Aussagen wie: *das ist eigentlich unsere Privatsphäre und da soll eigentlich niemand wissen, was wir machen.*“ (3/123f.) oder „*und ich find das schon dumm, dass die so einen Kanal hinzufügen, dass die mithören können.*“ (7/365) Da jedoch nicht genug Bezug besteht auf die medialen Auswirkungen auf die Gesellschaft, kann diese Komponente der ethischen Verantwortung nicht codiert werden.

Zusammengefasst kann also werden, dass die Thematik den Großteil der RadiojournalistInnen erreicht hat, sei es durch Eltern, Fernsehen oder Schule. Gegenüber den Themen Datenschutz und Sicherheit sind die NutzerInnen sensibel, aber eine persönliche Verunsicherung trifft nur auf zwei zu.

5.5.6 MEDIENGESTALTUNG

5.5.6.1 KREATIVE MEDIENGESTALTUNG

Die kreative Mediengestaltung geht über die alltägliche Mediennutzung hinaus und verweist auf eine kreative Umsetzung von Ideen und Gestaltungsideen anhand von Medien, die meist sehr zeitintensiv sind.

Die für diese Einzelfallanalyse ausgewählten Fälle sind SchülerInnen, die aktiv bei dem Schulradio Radioigel mitmachen.

In diesem Kapitel geht es darum, dass auf die Motive, Beiträge usw. der SchülerInnen eingegangen wird um das Projekt Radioigel genauer zu beleuchten und um zu analysieren, welche Kompetenzen die Jugendlichen im Hinblick auf die selbstständige Radioerzeugung aufweisen.

Der vorrangige Beweggrund für die RadiojournalistInnen bei Radioigel mitzumachen war bei den meisten Befragten eine Kombination aus Interesse und Neugier am Medium Radio, Spaß und die Möglichkeit an der Schule mit dem Radio zu arbeiten. Ein Interviewpartner beschreibt seine Motivation so: *„Ich möchte andere Menschen informieren und selber, es ist ja auch lustig, zum Spaß halt.“* (3/748)

Bei der Themenwahl der Beiträge ist ganz klar zu erkennen, dass die gewählten Inhalte sehr stark den persönlichen Interessen und Hobbies entsprechen (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B8, B9) oder eine Thematik direkt aus der Schule aufgegriffen wird (B1, B3, B6, B7, B8). So begründet beispielsweise B6 ihre Wahl: *„Also in diesem Verein, wo ich eben schon lange helfe. Da haben wir einmal was [einen Beitrag] gemacht.“* (6/495) B1 im Gegensatz begründet etwa die Auswahl eines schulischen Themas: *„Es hat manchmal mit der Schule zu tun. Zum Beispiel der Autor. Zur Schularbeit musste ich ein Buch*

lesen und eine Zusammenfassung schreiben und da hab ich mir gedacht, damit das leichter geht, ruf ich jetzt mal den Autor an. Und er sagte, entweder ich komm zu ihm oder er kommt zu uns. Dann ist er wirklich gekommen.“ (1/614f.)

Das Interview ist das beliebteste Radioformat von allen SchülerInnen und wird auch am meisten verwendet. Die Auswahl eines Interviewpartners ist entscheidend für die Jugendlichen, denn diese stellen für die Beiträge die größte Informationsquelle dar. „I: Und wo holst du dir Informationen her, wenn du über was berichten magst? - B3: Ich frag nach [bei den Interviewpartnern].“ (3/672)

Alle Befragten, außer einer (B7), geben an, dass sie bereits Interviews geführt haben, sechs davon waren als Einzelinterviews konzipiert, z.B. mit Claudia Schmidt oder Stadträtin Lisa Rücker, diese wurden von den Jugendlichen vorbereitet und zum Teil auch selbst organisiert. Zur Vorbereitung der Interviews benennen diese sechs SchülerInnen, dass sie sich im Internet über die Person informieren um passende Fragen zu ihrem Aufgabengebiet zu stellen. Eine Befragte (B8) gibt an, dass sie die Methode des Mindmap anwandte: *„Beim Interview zu Straßengewalt da haben wir eine Mind-Map gemacht zu den ganzen Leuten, die ich interviewt habe. Da haben wir zuerst Informationen über den im Internet rausgesucht und dann Fragen, die ich stellen könnte, aufgeschrieben. Und dann haben wir alles aufgeschrieben, den Zettel hatte ich mit dabei und ein paar Fragen habe ich dazugetan.“ (7/949f.)* B2, dessen Muttersprache bosnisch ist, erklärt, dass er seine Beiträge gemeinsam mit anderssprachigen KlassenkollegInnen macht und so den Fokus auf Mehrsprachigkeit legt.

Die Frage nach der Zielgruppe der selbstproduzierten Beiträge wurde von den Jugendlichen unterschiedlich beantwortet. Durchgängig sollen Audiobeiträge, die ein persönliches Engagement widerspiegeln, wie etwa „Tiere in Not“, Zirkusschulen oder Straßengewalt von möglichst vielen Menschen wahrgenommen werden. Befragt nach der Adressatengruppe zu ihrem Beitrag über den Verein „Tiere in Not“ antwortet B6: *„Mir ist es allgemein einfach wichtig. Und ich denk mir halt, wenn niemand etwas davon weiß, dann bleibt das immer so, dass niemand etwas davon weiß. Und deswegen habe ich auch immer gedacht, mit jedem Wort, das ich jemandem erzähle davon, erzählt der vielleicht weiter und so verbreitet es sich auch und es kommen mehr Leute dahin“ (6/516f.)* Auch für den Interviewten B2 geht es darum, etwas zu produzieren, das nicht nur in der Schule Relevanz hat: *„Dass ich etwas geleistet habe für die schule, das nicht von den Fächern aus geht. Das auch für andere gedacht ist, nicht nur für die Schule, für die Fächer.“ (2/648f.)*

Da die Beiträge im Rahmen des Schulradios produziert werden, werden diese auch immer in den Klassen der SchülerInnen gehört, der Großteil der Befragten gibt an, dass die Audioarbeiten im Deutschunterricht gezeigt werden, außer es handelt sich um einen anderen fachspezifischen Beitrag. In der Analyse der Gespräche hat sich herausgestellt, dass die RadiojournalistInnen kaum davon gesprochen haben, dass sie von ihren MitschülerInnen für ihre Arbeit gelobt werden, nur vier

erwähnen dies. Für B3 stellt diese Anerkennung, sowohl von MitschülerInnen, Eltern und Lehrpersonen eine Genugtuung dar (vgl. 3/711f.)

Zur Produktion der Radiobeiträge konnte erfasst werden, dass alle Befragten mit dem Aufnahmegerät umgehen können, zwei davon (B3, B7) haben im Gespräch erwähnt, dass sie bei der Aufnahme eine Hilfestellung bevorzugen. Aus den Interviews sowie im Gespräch mit Frau Hodschar wurde aufgeklärt, dass der Schnitt der Radiobeiträge Großteils ohne die Mitwirkung der Jugendlichen gemacht wird, trotzdem nennen drei der RadiojournalistInnen (B1, B3, B4), dass sie das Schneiden beherrschen bzw. sich noch sehr genau an den Schnittworkshop erinnern können.

Eine Befragte vergleicht die Recherche und Vorbereitung eines Audiobeitrages mit der Planung eines Referates (vgl. 9/957f.) und sieht in der Verfeinerung dieser Recherchekompetenz den größten Vorteil für die Schule, ähnlich urteilen B1, B2 und B6. B5 und B8 weisen auf das technischen Know-how hin und ein Schüler schildert, dass ihm seine Mitarbeit bei Radioigel sogar eine bessere Deutschnote eingetragen hat (vgl. 4/926f.). Neben den angesprochenen Nutzen wurde in den Interviews auch kurz der zeitliche Aufwand für die Gestaltung von Beiträgen für Radioigel angesprochen. Die Radiojournalistinnen sind sich darin einig, dass durchaus ein Mehraufwand neben der Schule besteht, der sich gemäß der Thematik und den InterviewpartnerInnen erhöht.

Neben der Radioproduktion erstellen zwei der Interviewpartner in ihrer Freizeit noch weitere Medienprodukte. B4 etwa erzeugt in mühsamer Kleinstarbeit Stopp-Motion-Filme mit Knetfiguren. Von der Story, den Figuren, den Fotos bis zum Schnitt fertigt B4 alles alleine, seine Mutter unterstützt ihn bei der Datenübertragung und bei der Fertigstellung, außerdem stellt sie seine Filme auf YouTube. Auch für Radioigel hat B4 bereits einen Stopp-Motion-Film erzeugt.

Dem Medium Film widmet sich auch B5, gemäß seinem persönlichen Interesse an Actionfilmen, versucht er dieses Genre zu bedienen. Mit Hilfe von Freunden und einer ausgedachten Storyline filmt B5 mit einer Digitalkamera einstudierte Szenen, entweder in der Stadt oder zu Hause im, zu einem Ministudio umfunktionierten Zimmer mit Leinwand und Scheinwerfern. Handelt es sich um einen Actionfilm, dann werden viele Autoszenen eingebaut, aber auch andere Themen wurden von B5 behandelt, etwa Essenskulturen in anderen Ländern. Den Schnitt des Materials übernimmt B5 und verwendet dazu, genau wie auch B4, den Windows Movie Maker. Im Gegensatz zu B4 veröffentlicht er seine Filme jedoch nicht, sondern gibt sie an seine Freunde als DVD weiter.

5.5.6.2 INNOVATIVE MEDIENGESTALTUNG

Die innovative Mediengestaltung, die sich durch die Verwendung bestehender technischer Tools auszeichnet, konnte in den Interviews insbesondere in der Anwendung von Social Media und interaktiven Medien erkannt werden.

So ist etwa auf die vier Facebook-NutzerInnen hinzuweisen, die ihre Profilseiten mit Profilbildern, Fotos, Posts oder Links gestalten. Auch die Namenskreationen von WhatsApp-Gruppen, wie „verrückte Freunde“ fallen darunter. Die Nutzung von Power Point und Word um Texte, Referate und Hausübungen zu machen, gehört für alle Interviewpartner zum Daily Business, genauso wie die Hintergrundgestaltung und Bearbeitung von Bildern mit Hilfe von Apps bei den Smartphonennutzern alltäglich ist.

Die innovative Mediengestaltung findet bei den Jugendlichen zusammengefasst alltäglich statt.

5.6 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

Im Kapitel 5.5 wurden die Analyseergebnisse zur Mediennutzung deskriptiv wiedergegeben.

Angesichts der Beantwortung der Forschungsfragen bedarf es einer gewissen Abstrahierung und Quantifizierung, aber auch einzelne „typische Fälle“ werden präsentiert.

5.6.1 MEDIENNUTZUNG

FF1: Wie gestaltet sich die Mediennutzung der jugendlichen RadioreporterInnen im Alltag?

Der Nutzung von interaktiven und mobilen Medien wird von den Befragten viel Zeit und Bedeutung zugemessen. Allen voran bildet das Smartphone das wichtigste Gadget um sowohl Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungsbedürfnisse zu bedienen. Sieben der neun Befragten verfügen über ein Smartphone, die kommunikative Nutzung steht an erster Stelle, gefolgt von der Musikknutzung.

Gleichziehend mit den Ergebnissen des mpfs¹³ hat die Musikknutzung unter allen Befragten einen sehr hohen Stellenwert. Der Großteil nutzt das Handy als Wiedergabemedium (5¹⁴) und oder andere digitale Medien (7), wie PC oder externer MP3 Player. Die Radionutzung fällt hingegen gering aus, nur drei nutzen das Radio am Handy manchmal. Einen sehr selektiven Zugang zur Musikknutzung zeichnet Befragte 8 aus. Des Weiteren kann eine selektive Einstellung erhoben werden, wenn

¹³ siehe Kapitel 2.2

¹⁴ Fünf der neun Befragten. Steht eine Zahl in Klammer, z.B. (5), dann ist immer vom absoluten Anteil die Rede.

Freunde (3) oder das Radio (4) als Instanz für neue Musikideen entscheidend sind, Playlists erstellt werden (1), YouTube Videos ausgewählt werden (6), CDs gehört werden (1) und der Musikgeschmack von Eltern (1) oder Freunden (1) kritisiert wird.

In der Fernsehnutzung lässt sich bei dem befragten Sample eine stark bedürfnisorientierte und argumentative Auswahl erkennen. Kognitive Bedürfnisse der Wissenserweiterung zeigen sich in der Bevorzugung von Wissenssendungen und Nachrichten, genannt wurden Galileo (2), RTL 2- und PRO 7-Nachrichten (2). Für den Großteil der Befragten (5) stehen jedoch affektive Bedürfnisse im Vordergrund und diese verfolgen ihre Lieblingssendungen regelmäßig. Eine Auswahl anhand des Fernsehprogramms nehmen allerdings nur drei Befragte vor, wobei Befragte 6 einen „typischen Fall“ bezüglich der Programmselektion darstellt: Neben der Auskunft im Programmheft, nimmt sie zusätzlich Internetquellen heran um die Inhalte genau zu evaluieren, damit sie eine reflexive Entscheidung für sich fällen kann.

Neben diesem Beispiel der konvergenten Mediennutzung –Internet als Quelle für TV-Programm– konnten noch weitere verschränkte Nutzungsformen analysiert werden. Genau wie Theunert beschreibt¹⁵ sind die Ausgangspunkte für die konvergente Nutzung die Lieblingsmedien. Bei der Musikbeschaffung und dem –konsum etwa stellte sich heraus, dass sechs der Befragten konvergent vorgehen: vom Internet, zum Smartphone bis zum Radio und Fernsehen bildet sich ein breiter Medienmix. Auch ihren Präferenzen bei Filmen und Serien gehen die Interviewten nicht mehr nur durch ein Medium nach, sondern in einem Konglomerat bestehend aus Fernsehen, Streaming und Download auf PC und Smartphone (3).

FF2: Welche Wege der Informationssuche schlagen die RadiojournalistInnen ein?

Folgende Resultate sind für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant¹⁶:

Entgegen den Erwartungen der Forscherin erweisen sich die Recherchefähigkeiten der Befragten als weniger ausgeprägt. Vier der Befragten nennen Wikipedia als Anlaufstelle für die schulische Informationssuche und nur eine Nutzerin gibt im Interview an, dass sie bei ihrer Recherche sehr sorgfältig umgeht und mehrere Internetseiten auf ihre Richtigkeit miteinander vergleicht. Diese Interviewte sowie vier weitere sind bei ihren Internetmaterialien bereits auf Fehler und unpassende Inhalte gestoßen. Auswahlkriterien, die bei der Auswahl einer Quelle für drei der Befragten

¹⁵ siehe Kapitel 2.1.2

¹⁶ ausführliche Ergebnisse siehe Kapitel 5.5.2

entscheidend sind, sind etwa das Website-Design, das Dateiformat pdf und die Unterüberschriften der Google Treffer.

FF3: Welchen Umgang pflegen die RadiojournalistInnen mit Facebook?

Eine Komponente, die die interaktive Mediennutzung beschreibt, ist die Facebook-Anwendung. Von den Befragten RadiojournalistInnen sind nur vier bei Facebook angemeldet. Diese Zahl unterschreitet die Ergebnisse der JIM-Studie, bei der drei Viertel der Befragten bei einer Social Community angemeldet sind.¹⁷ Für drei der Facebook-Nutzer steht im Vordergrund, dass sie sich über Neuigkeiten von Freunden informieren können. Den Austausch über Hausübungen und Schulinhalte auf Facebook gibt eine Befragte als Hauptgrund für ihre Mitgliedschaft an. Befragte mit Smartphone (3) sind häufiger auf Facebook und beteiligen sich aktiver auf Facebook, posten hin und wieder Neuigkeiten oder Fotos.

Bezüglich der Privateinstellungen weisen drei der Facebook-BenutzerInnen einen bedachten Umgang auf, das heißt wählen den Veröffentlichungsrahmen bei Fotos und Posts aus und/oder sind mit veränderten Namen auf Facebook angemeldet. Ein Nutzer erkennt die möglichen Auswirkungen und Gefahren durch soziale Netzwerke hingegen nicht. Das Resultat, dass drei Viertel der Facebook Nutzer einen verantwortungsbewussten Umgang mit ihren Daten pflegen, ist sehr vielversprechend und stellt einen repräsentativen Aspekt bei der Bewertung der jugendlichen Medienkompetenz dar.

5.6.2 MEDIENKUNDE

FF4: Welche Strategien setzten RadiojournalistInnen ein um technische Probleme oder Schwierigkeiten zu lösen?

Bei der Analyse der Problemlösungskompetenz in medialen oder technischen Bereichen lässt sich bei fünf RadiojournalistInnen eine selbstgesteuerte, ja tüftlerische Lösungswegsuche herauskristallisieren. Diese äußert sich im selbständigen Probieren, bis schließlich eine Lösung gefunden wurde. Als herausragend in seiner technischen Raffinesse stellt sich B5 heraus, der als „Technik-Beauftragter“ seiner Schulklasse gilt und MitschülerInnen oder Familienmitgliedern bei technischen Schwierigkeiten zur Seite steht. So suchen auch unsere Befragten nur oder zusätzlich Unterstützung bei Freunden (3) oder den Eltern (2). Sobald mit Freunden oder Geschwistern eine Lösung gefunden wurde und die Durchführung geklärt ist, wenden sich diese drei der Mediennutzung selbstständig zu, nur die anderen suchen immer wieder die Hilfe der Eltern auf. Ähnlich unüberlegt

¹⁷ siehe Kapitel 2.2

treten die Typen beim resignativen Lösungsverhalten an Schwierigkeiten heran. Die Befragte 7 setzt keine zielgerichteten Handlungen beim Auftreten von Problemen und übergeht diese, etwa mit ihrem Handy und auch B3 tendiert dazu, dass sie technischen Angelegenheiten ignoriert.

Zusammenfassend ist der große Anteil an selbstgesteuertem Lösungsverhalten hervorzuheben, der wohl hauptsächlich auf die intensive Nutzung verschiedener Medien zurückzuführen ist.

FF5: Über wieviel Medienwissen verfügen die RadiojournalistInnen?

Die Erhebung von konkreten Wissensständen in einem narrativ geprägten Interview ist schwierig bzw. wenig zweckmäßig. Im Gesprächsverlauf konnte zu einigen Themen mediales Metawissen ergründet werden.

Den ursprünglichen Zweck von Werbung, bekanntermaßen ein Produkt anzupreisen, erfassen alle Befragten. Über ein sehr ausgeprägtes Medienwissen verfügen zwei Befragte (B3 und B8), die die Abhängigkeit der Fernsehsender von den Unternehmen erkennen. Weitere Aussagen in den Interviews, die im weitesten Sinn zu Medienwissen über Werbung gezählt werden können, betrifft deren „übertreibender“ Charakter, der zu „Konsumzwang und Gruppenzwang“ führt.

Als Unterscheidungskriterium zwischen Radioigel und Ö3, als Vertreter des ORF und eines Contemporary Hit Radio, nannten die Befragten hauptsächlich Musik, nur drei erwähnten Verkehrsmeldungen oder eine durchgehende Moderation als Kriterium. Nur eine Befragte stellte die journalistische Abhängigkeit der Journalisten vom ORF fest.

Bei den SchülerInnen, die im Internet Medienprodukte downloaden (3), zeichnet sich ab, dass nur eine Befragte auf die Problematik bezüglich des Urheberrechtes sensibilisiert ist. Insbesondere in Bezug auf die mögliche Illegalität von Downloads im Internet fühlt sie sich zu wenig informiert und verspürt dementsprechend eine Unsicherheit.

5.6.3 MEDIENKRITIK

FF6: Wie ausgeprägt ist die reflexive Medienkritik bei den RadiojournalistInnen und wie wirkt sich die reflexive Medienkritik auf das Medienverhalten der RadiojournalistInnen aus?

Die reflexive Medienkritik als Unterdimension der Medienkritik zeichnet sich durch die reflexive Anschauung des eigenen Medienhandelns und der Medienbeeinflussung, im Hinblick auf problematische Medienprozesse, aus.

- Reflexive Überlegungen zum eigenen Medienhandeln konnten beispielsweise bezüglich des Umgangs mit privaten Daten auf Facebook kodiert werden. Von den vier Facebook-NutzerInnen zeigen zwei Bedenken bezüglich ihrer Datensicherheit und der Facebook-Handhabung, infolgedessen machen sich diese die Privatsphäreinstellungen zu Nutzen um Fotos, Posts und Daten zu schützen. Im Gegensatz dazu zeichnet sich Befragter 1 durch eine sehr niedrige Medienkritik hinsichtlich der Facebook -Problematik aus.¹⁸
- Ein wichtiger Aspekt des jugendlichen Medienumgangs ist die Informationsrecherche, auf deren erfolgreiche oder verfehlte Ergebnisse die Befragten immer wieder Feedback durch Lehrpersonen bekommen. Fragestellungen zur reflexiven Beobachtung der Quellenproblematik haben ergeben, dass die reflexiv-kritische Komponente bei den befragten Jugendlichen nicht sehr stark ausgeprägt ist. Fünf vertrauen beinahe uneingeschränkt den online Suchergebnissen bei der ersten Suchabfrage, die anderen Jugendlichen verwenden etwas mehr Zeit zur Auswahl der passenden Quelle. Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Erfahrung mit Fehlern (5) und dem Entwickeln von Auswahlkriterien bzw. der höheren Achtsamkeit bei der Recherche kann bei drei Befragten (B2, B3, B8) identifiziert werden. Nur eine geringe reflexive Einstellung bezüglich der Quellenproblematik besitzen B1 und B7, auch B5 überdenkt seine Recherche nicht sehr intensiv.
- In der Auswertung der Interviews hat sich gezeigt, dass die SchülerInnen bei dem Überthema „Jugendschutz“ sehr hellhörig sind und eine hohe Sensibilität aufweisen. Acht der Interviewten sind sich der Problematik bewusst und dies setzt sich auch in der reflexiven Überprüfung fort. Bezüglich des Fernsehkonsums zeichnen sich fünf Interviewte durch eine reflexive, selbstverantwortliche Auswahl aus. Insbesondere die „Altersbeschränkungen“ der Sendungen werden als wichtiges Kriterium genannt. Direkte Auswirkungen durch das TV-Programm benennen vier der Befragten, nämlich Angst. Eine Auseinandersetzung mit negativen Auswirkungen der Medien erfolgte besonders intensiv bei den Spielern des Samples. Diese weisen eine sehr ehrliche und auch kritische Sicht auf, wenn sie Lernprobleme, Konzentrationsschwäche und Suchtpotential bei sich erkennen und dementsprechend Handlungen setzen, wie eine genaue zeitliche Beschränkung und Selbstdisziplin, und auch die Eltern sind bei der Einhaltung von Spielzeiten entscheidend. Insgesamt gehört die zeitliche Medienbegrenzung durch die Eltern für sechs Befragten zum Alltag.
- An einem konkreten Beispiel, welches bei sechs Interviews angeführt werden konnte, lässt sich die Medienkritik ebenfalls gut erkennen. Über die Problematiken der Datenspionage im NSA Skandal sind vier der Befragten informiert. In der reflexiven Überprüfung dieser medialen

¹⁸ siehe Forschungsfrage 3

Problematik durch die Interviewten haben schließlich zwei Befragte angemerkt, dass sie sich bezüglich ihrer Privatsphäre verunsichert fühlen und eine zurückhaltende Mediennutzung anstreben möchten.

FF7: Welche Ausprägung von ethischer Medienkritik lässt sich bei den RadiojournalistInnen feststellen?

Bei besprochenen Themenbereichen, wie etwa Datensicherheit auf Facebook, Jugendschutz und Kommerzialisierung, wurden immer wieder ethische Sichtweisen der Befragten erkennbar. Ein starkes Bewusstsein für die Auswirkungen der Medien auf die Gesellschaft zeigen die Jugendlichen speziell beim Problem der privaten Daten auf Facebook. Nicht nur die Facebook-NutzerInnen selbst, sondern auch die NichtnutzerInnen erkennen bei ihren KlassenkollegInnen und Freunden einen teilweise „fahrlässigen Umgang“ und zählen mögliche Schwierigkeiten, wie Belästigung, Mobbing oder Probleme im späteren Berufsleben auf. Eine bewahrende Position belegen die Auskünfte von einigen Interviewten zum Thema Jugendschutz im Fernsehen und bei Games. Nicht nur wollen zwei der Befragten ihre kleinen Geschwister beschützen, auch allgemein werden Kinder als anfälliger für Gewalt und sexistische Serien betrachtet.

Eine weitere Möglichkeit Ergebnisse zur ethischen Medienkritik zu bekommen ist, dass die SchülerInnen zu möglichen Regeln für zukünftige Generationen befragt werden. Drei der Befragten (B2, B3, B9), die ihren eigenen Fernsehkonsum u.a. anhand der Altersvorgaben bestimmen, können die Frage: *„Stell dir vor, du hast selber Kinder, welche Regeln würdest du ihnen bezüglich der Mediennutzung geben?“* mit relativ genauen Vorstellungen beantworten. Beispielsweise nennen sie gewissen Kriterien, die erfüllt sein müssen um eine Facebook-Nutzung zu ermöglichen, haben konkrete Vorstellungen über Reglementierungen des Internets und planen die Anschaffung von „unschuldigen“ Disney-Filmen.

5.6.4 MEDIENGESTALTUNG

FF8: Wie entstehen Themen und die eigentlichen auditiven Produkte im Rahmen der aktiven Medienarbeit bei Radioigel?

Vorrangig werden die Themen für die Radiobeiträge von den Jugendlichen anhand ihrer persönlichen Interessen ausgewählt, dies betrifft acht der befragten Jugendlichen. Auch Inhalte mit schulischem Bezug haben einen Stellenwert, fünf der Jugendlichen haben sich bereits mit Fragen aus Mathematik,

Deutsch, Englisch und Geschichte auseinandergesetzt. Die eigentliche Produktion verläuft so, dass die SchülerInnen zu einem ausgewählten Thema eineN InterviewpartnerIn suchen. Dieser Schritt, eine Person um ein Gespräch zu bitten, braucht Courage und erklärt somit auch den Überhang an persönlichen Themen. In der Vorbereitung des Interviews suchen die Befragten im Internet nach Informationen zu der Persönlichkeit bzw. zum Gegenstand um Fragen vorzubereiten. Die technische Ausführung trauen sich sieben der neun Befragten selbstständig zu, die anschließende Bearbeitung des Materials im Schnittprogramm übernehmen meist Frau Hodschar oder Herr Kolleritsch, manchmal ist einer der Jugendlichen dabei.

FF9: Welchen Gewinn ziehen die RadiojournalistInnen für sich persönlich aus der Partizipation bei Radioigel?

Den größten Vorteil erkennen die RadiojournalistInnen in der Einübung von Recherchertools und der Präsentation von Themen. Dieser Meinung sind vier der Radiojournalistinnen und erklären, dass sie sich bei der Erstellung und Darbietung von Referaten leichter tun. Den technischen Vorteil erkennen die Befragten B5 und B8. Drei Schüler (B1, B2, B3) geben außerdem an, dass sie sich sehr über das Lob der Lehrpersonen und der MitschülerInnen freuen. Drei der Befragten erwähnen, dass es für sie besonders wichtig ist, dass die Inhalte ihrer Audiobeiträge auch tatsächlich Gehör finden und Auswirkungen in der Gesellschaft haben.

FF10: Sind die RadiojournalistInnen auch abseits von Radioigel aktiv in der kreativen Mediengestaltung?

Neben der Radioproduktion sind zwei der Befragten auch außerhalb der Schule selbstständig aktiv in der Produktion von Medien. B4 erstellt Stopp-Motion-Filme mit Knetmassefiguren, die von seiner Mutter sogar auf YouTube gestellt werden. B5 fertigt gemeinsam mit Freunden kleine Actionfilme, dafür hat er in seinem Zimmer ein Ministudio aufgebaut mit Leinwand und Scheinwerfern. Beide führen sämtliche Schritte von der Produktion bis zum Schnitt souverän durch, nur B4 bekommt von seiner Mutter Hilfe bei der technischen Übertragung von Daten. Auf diese Produktionen sind die zwei Jugendlichen sehr stolz, B4 ist sehr bedacht auf die Views, die seine YouTube-Videos bekommen und B5 gibt seine Filme als DVDs aus und auch beruflich würde ihm die Filmbranche sehr gut gefallen.

5.7 ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage

Welche Ausprägungen von Medienkompetenz (nach dem Bielefelder Medienkompetenzmodell) werden bei Jugendlichen entwickelt, die an einem Schülerradio aktiv partizipieren?

werden im Folgenden die wichtigsten Aspekte aus den vier Dimensionen des Medienkompetenzmodells – Mediennutzung, -kunde, -kritik, und –gestaltung- herausgearbeitet, interpretiert und in Verbindung zueinander gebracht.

Ein sehr kompetenter Medienumgang kann den Befragten bei der Nutzung von interaktiven Medien zugeschrieben werden. Die Nutzung des Smartphones gehört für den Großteil zum Alltag, die Verwendung dieses Gadgets ist sehr vielseitig, reicht von der Nutzung als Kommunikationsmedium, Musikabspielgerät, Recherchetool und Unterhaltungsmedium und begründet eine geschickte Nutzbarmachung. Befragter 2 stellt sich als besonders affiner Smartphonenuutzer dar: Dieses stellt für ihn das Medium Nr.1 dar, selbst Recherchen führt er am Handy durch und nimmt erst seinen Laptop zur Hilfe, wenn die Suche keine Ergebnisse erbracht hat. Infolgedessen tut sich B2 im Informatikunterricht schwer, die Programme und deren Handhabung sind für ihn mühsam im Gegensatz zur Smartphonenuutzung. Wie illustriert ist B2 sehr kompetent im Umgang mit seinem Smartphone und obwohl er einen Laptop hat, tut er sich mit dessen Anwendung schwer. Dieses Beispiel zeigt, dass es zu kurz greifen würde aufgrund der Geräteausstattung auf Nutzungskompetenzen zu schließen, wie dies in vielen Studien üblich ist.

Vielmehr kann aus B2s entwickeltem Medienhandeln geschlossen werden, dass die eigentliche Nutzung und das Interesse für ein Medium die Medienkompetenz, besser gesagt hier den Aspekt der Mediennutzung, positiv beeinflusst. Diese Hypothese kann im untersuchten Sample auch noch durch andere Fälle bestätigt werden, insbesondere wenn sich durch eine geschickte Nutzung persönliche Interessen besser verfolgen lassen. So etwa zeichnet sich bei den Befragten, wenn es um die Musikknutzung geht, ein vielseitiges Medienensemble ab, reichend von der traditionellen CD, Radio oder TV, zum Download am PC oder Handy, Streaming bis hin zur Datenübertragung auf WhatsApp. Ebenso verhält es sich bei der Nutzung des Aufnahmegeräts, das für die RadiojournalistInnen sehr von Interesse ist und deshalb auch von allen kompetent verwendet werden kann.

Zwei weitere sehr aussagefähige Fälle bezüglich der Medienkonvergenz sind Befragter 5 und 8, die sich in der Ausübung in bzw. Information über ihre persönlichen Interessen Schreiben, Lesen, Musik,

Film und Musizieren aus einem breiten Medienangebot bedienen. Die Zusammenstellung der Medien beruht auf dem persönlichen Interesse der Interviewten und bezieht diejenigen Medien mit ein, die für die Jugendlichen die größte Relevanz in der Erfüllung dieser Bedürfnisse darstellen.

Neben diesen typischen Fällen von medienaffinen Nutzern konnte im Sample eine Nutzerin identifiziert werden, die sich eher zögerlich mit den neuen Medien auseinandersetzt. B7 hat kein Smartphone, nur geringen Zugang zu PC und Internet und tut sich z.B. auch bei der Erstellung einer Power Point Präsentation schwer. Die wesentliche Erklärung für diesen Umstand ist, dass ihre Mediennutzung von ihren Eltern sehr restriktiv gehandhabt wird: Fernsehen ist nur am Wochenende erlaubt, eine Ausnahme für die Fernsehnutzung stellt die Nutzung der Nachrichten gemeinsam mit den Eltern dar. Ebenso ist die PC-Nutzung (und damit Internetnutzung) auf eine Stunde pro Woche beschränkt. Die meist konsumierten Medien von B7 zu Hause sind Radio und CDs.

Resümierend kann festgehalten werden, dass zwischen der häufigen Anwendung eines Mediums und einem persönlichen Interesse an dessen Handhabung eine positive Korrelation zur tatsächlichen kompetenten Nutzung und sogar Spezialisierung besteht.

Unter die Dimension der interaktiven Mediennutzung fallen außerdem die Facebooknutzung und die Informationssuche, genauso wie die Smartphoneanwendung. Prinzipiell gilt, dass die Unterscheidung in rezeptive und interaktive Mediennutzung gegenwärtig mit den vielen konvergenten Angeboten, die auch in unserem Sample bei den traditionellen Medien, TV und Radio, genutzt werden, wenig zielführend ist. Aus diesem Grund legt die Forscherin bezüglich des Medienkompetenzmodells nahe, diese Differenzierung aufzuheben.

Bezüglich der Social Community Nutzung zeigt sich, dass von den neun befragten Jugendlichen nur vier bei Facebook angemeldet sind, was vergleichbare Ergebnisse aus der JIM Studie deutlich unterschreitet und auch nicht den Erwartungen der Forscherin entsprach. Die Analyse hat gezeigt, dass $\frac{3}{4}$ der Facebook-NutzerInnen einen sorgsamen Umgang bezüglich ihrer Daten pflegen, das heißt Privateinstellungen anwenden und vorbeugend wenige persönliche Daten zur Verfügung stellen.

Gaben die bisher gewonnen Erkenntnisse bezüglich der jugendlichen Mediennutzung einen sehr kompetenten und verantwortungsvollen Umgang wieder, muss bei der Informationsrecherche erkannt werden, dass bei diesem Aspekt weniger sorgfältig vorgegangen wird. Mehr als die Hälfte der Untersuchten pflegen eher oberflächliche Recherchemethoden, vor allem trifft dies bei der schulischen Informationssuche, wie etwa für Referate zu. Eine mögliche Interpretation dieses Defizits ist, dass in den vorher dargestellten, erfolgreichen Mediennutzungsanwendungen die persönlichen Interessen der Jugendlichen das Ziel darstellten. Ist es möglich, dass die Motivation der Jugendlichen in puncto der Unterrichtsvorbereitungen so gering ist, dass sie hier eine kompetente Medienanwendung missen möchten? Diese Frage übersteigt leider die Kapazität dieser

wissenschaftlichen Untersuchung, eine mögliche Erklärung bzw. Interpretation konnte allerdings durch die Dimension der reflexiven Medienkritik entdeckt werden.

Es konnte ein Zusammenhang zwischen der Erfahrung mit falschen Rechercheergebnissen und der intensiveren Zuwendung zur Informationssuche mit Hilfe von spezifischen Kriterien identifiziert werden. Besonders stark zeigt sich die Korrelation etwa bei B8: Zweifelhafte Information kam im Rahmen eines Referats vor der Klasse zu Tage, deshalb geht sie der Recherche nun sehr genau nach und verwendet gleichzeitig mehrere Quellen um zu ihren Informationen zu gelangen. Ein weiteres Kriterium, das die höhere Kompetenz von B8 ausmacht, ist, dass sie zu einer der ältesten Befragten gehört und bereits das Gymnasium besucht und höhere Anforderungen an ihre Informationssuche gestellt werden. Dass auch bei dieser Anwendung Übung den Meister oder die Meisterin macht, zeigt sich in der Beschreibung der behüteten B7, die auch in diesem Bereich kaum Sensibilität zeigt.

Die bisherigen Darstellungen zur Mediennutzung lassen erkennen, dass diese bei den RadiojournalistInnen gut ausgeprägt ist, insbesondere trifft dies zu bei der interessenorientierten und bedürfnisbefriedigenden Nutzung, etwa mit Smartphone, Musik, TV etc. Bezogen auf den Aspekt der aktiven Radioproduktion konnte aus den Interviews entnommen werden, dass die Nutzung des Aufnahmegerätes für die Befragten kaum ein Problem darstellt und auch bei der Nutzung anderer medialer Arbeitsmittel, die zur selbstständigen Medienproduktion verwendet werden, wie Digitalkamera, Fotokamera und Schnittprogramme, gehen die Jugendlichen kompetent vor.

Das oben skizzierte Beispiel zeigt, dass die reflexive Kritik zu neuen Bewältigungsstrategien oder verbesserten Medienanwendungen führen kann. Diese Methode, anhand der Reflexion des eigenen Medienumgangs oder sogar der Erkennung von Medienbeeinflussungen eine revidierte Mediennutzung zu entwickeln, konnte bei der Analyse der Gespräche des Öfteren codiert werden. Insbesondere ist die Komponente der reflexiv-kritischen Überprüfung bei Problematiken aus dem direkten Interessensfeld der Jugendlichen zu erkennen. Allen voran besteht gegenüber Facebook und möglichen problematischen Entwicklungen sowohl eine hohe analytische Medienkritik als auch ein hohes Bewusstsein der Facebook-Mitglieder für mögliche persönliche Auswirkungen, wie etwa Privatsphäre-Verletzungen und es leitet sich eine achtsame Nutzung daraus ab. Auch die SchülerInnen, die Facebook nicht nutzen, identifizieren mögliche Schwierigkeiten für MitschülerInnen, Freunde und auch Kinder. Die reflexive Erkenntnis dieser Jugendlichen in Bezug auf Facebook könnte so interpretiert werden, dass ihre Kenntnis über bedenkliche Punkte sie von der Nutzung abhält.

Ein anderer potentiell heikler Sachverhalt, der die Medienwelt der Jugendlichen bestimmt, ist die Auswahl von TV-Programmen und Games. Wie bereits bei der untersuchten Komponente „Informationsrecherche“ erkannt, so besteht auch bei der Auswahl von TV-Programmen und bei der Handhabung von Games ein Zusammenhang zu negativen Erfahrungen aus diesen (z.B. Angst, Lernschwierigkeiten, Abhängigkeitstendenzen). Das aus den Interviews analysierte Mediensortiment betreffend TV und Games zeichnet sich insofern durch eine relativ hohe Selektivität, Selbstverantwortung und Eigenkontrolle aus. Weitere Thematiken, die zur Veranschaulichung der jugendlichen reflexiven Medienkritik beitragen konnten, sind die Einschätzung der Werbeflut oder die Überlegungen der Auswirkungen des NSA-Skandals auf die persönliche Mediennutzung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die analytische und reflexive Medienkritik, besonders bei Problembereichen aus der unmittelbaren jugendlichen Medienwelt, wie Facebook, TV-Programm oder Games beträchtlich ist. Eine erfolgreiche Umsetzung der Wissensstände (analytische Medienkritik), der Selbstreflexion und des Erkennens von Medieneinflüssen auf eine aufgeklärte Medienhandhabung, trifft auf mehr als die Hälfte der Befragten zu. Werden die Thematiken verglichen, so zeigt sich, dass bei denselben zwei bis drei Befragten (B1, B5, B7) diese Kompetenz sehr schwach ausgebildet ist.

Diese präsentierten reflexiven Überlegungen erschließen sich Großteils aus den eigenen Erfahrungen der Jugendlichen. Auch Reglementierungen durch das Elternhaus, vor allem bei TV- und Game-Konsum spielen eine Rolle. Insgesamt gehört die zeitliche Medienbegrenzung durch die Eltern für sechs Befragte zum Alltag. Ratschläge und Erzählungen von Freunden und MitschülerInnen spielen vor allem bei der Handhabung von Facebook eine Rolle, dies zeigt auch die ethische Verantwortungshaltung. Die Schule stellt vor allem bei der Informationsrecherche eine Instanz dar, wo mögliche Probleme besprochen werden können. Wie steht die Schule zu ihrer Verantwortung der Medienbildung bezüglich der anderen angesprochenen Problematiken? In den Gesprächen mit den SchülerInnen hat sich gezeigt, dass bei sechs SchülerInnen im Unterricht bereits über Schwierigkeiten und Konflikte im Internet gesprochen wurde, bei vieren wurde jeweils eine Art Sensibilisierungsworkshop durchgeführt. Der Tenor der Jugendlichen lautet jedoch, dass die Probleme im Schulalltag eher wenig angesprochen werden.

Die Dimension der informativen Medienkunde, der die Forscherin im Vorhinein große Bedeutung zugeschrieben hat in ihrem Einfluss auf eine kompetente und kritische Medienhandhabung, muss als sehr unterrepräsentiert beschrieben werden. Dieses Ergebnis kann wissenschaftlich auch auf die

verwendete Methodik des qualitativen Interviews zurückgeführt werden, das nicht geeignet ist um explizites Wissen zu überprüfen. Tatsächlich gestaltet sich das mediale Metawissen der Jugendlichen in den Bereichen Kommerzialisierung, Kriterien des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und Urheberrechtsverletzungen als klein. Über einen sehr guten Kenntnisstand verfügt B8, sie kann in allen Bereichen differenzierte Argumente präsentieren, auch B3 fällt durch ihre gute Informationsbasis auf.

Im Gegensatz zum Medienwissen stellt sich bei der Analyse heraus, dass sich mehr als die Hälfte der RadiojournalistInnen in ihrer Problemlösungskompetenz durch ein selbstgesteuertes und tüftlerisches Lösungsverhalten charakterisieren. Schwierigkeiten, die auftreten, sind meist verbunden mit fehlenden Fähigkeiten des Datenmanagements. Für diese Probleme werden meist die Eltern zu Rate gezogen (B3, B4). Hingegen sind bei Fragen zu Internetproblemen oder Games, Freunde oder Geschwister die erste Anlaufstelle. Im Sample weist nur eine Befragte, nämlich B7, eine unsystematische Lösungskompetenz auf.

Zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage im Hinblick auf die Medienkunde kann resümiert werden, dass die Jugendlichen über wenig allgemeines Medienwissen verfügen. Auch das - dem Radiojournalismus nahestehende Wissensfeld - die Charakteristika eines öffentlich-rechtlichen Radiosenders wiederzugeben, war von den RadiojournalistInnen großteils nur unzureichend möglich. Die Vermittlung von Medienwissen ist Bestandteil der Medienbildung durch das Elternhaus, die Gesellschaft und die Schule. Gemäß den dargelegten Folgerungen konnte auch die Teilnahme an einem Schulradio das Medienwissen der Jugendlichen nicht verbessern.

Zu der Frage des Ausbaus der Mediengestaltung ist es für das ausgesuchte Sample der qualitativen Untersuchung selbstredend, dass alle Befragten bereits aktiv an Radioproduktionen mitgearbeitet haben. Die bearbeiteten Themen schöpfen die Jugendlichen aus ihrem Alltag und ihren persönlichen Interessen. Besonders das Radioformat „Interview“ mit einzelnen Persönlichkeiten ist bei den RadiojournalistInnen sehr beliebt. Zur Durchführung dieser bereiten sich die Jugendlichen durch Recherche und Fragenzusammenstellungen gut vor, worin einige der Befragten auch einen Vorteil für die Recherchekompetenz in der Schule erkennen. Zusätzlich zur Radioproduktion erstellen zwei der Interviewpartner Filme, Stopp-Motion-Filme mit Knetmassefiguren und Amateuractionfilme. Von der Idee, über die Gestaltung bis zur technischen Durchsetzung und Fertigung dieser Filme, führen die Regisseure alles selbstständig durch, die Stopp-Motion-Filme werden sogar auf YouTube geladen.

Die Erkenntnisse aus der Mediengestaltung sind auch vor dem Hintergrund der Theorie zur handlungsorientierten Medienpädagogik zu durchleuchten. Insbesondere die Schilderungen der Befragten, die Einzelinterviews durchgeführt haben und dazu die Organisation und Vorbereitung übernahmen, weisen einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Kommunikationsvermögen auf. Nach Bloechs Zielvorstellungen¹⁹ konnten sich die RadiojournalistInnen in ihrer sozialen Kompetenz, der ästhetischen, radiophonen Darstellung von selbstrecherchierten Themen und in ihrer Verhaltenssicherheit sowie Handlungsfähigkeit verbessern.

Dem journalistischen Ansatz entsprechend, bieten die Produktionen bei Radioigel für die SchülerInnen außerdem die Möglichkeit eine „Gegenöffentlichkeit“ im Interesse der Jugendlichen zu bilden um persönliches Engagement und vernachlässigte Themen einer größeren Allgemeinheit zugänglich zu machen. *„[...] und das ist auch unser Ziel: Dass wir das verbreiten, dass die Kinder auch eine Stimme kriegen. [...] Und ja, dass halt alle wissen, wie sie helfen können, wie es halt möglich ist.“ (8/919ff.)*

An dieser Stelle soll auf die besonderen Eigenschaften des Radios als Medium der handlungsaktiven Medienarbeit hingewiesen werden²⁰. Wie die beschriebenen Beispiele zeigen, sind besonders die einfache technische Handhabung und der mobile Charakter für diese Radiogruppe von großem Vorteil. Das Interviewen von Persönlichkeiten ist naheliegend, einfach und organisatorisch weniger aufwendig und unterstreicht den Charakter des Radios als Sprachrohr für verschiedene Meinungen. Auch die Konzentration auf sprachliche Aspekte wird von zwei RadioproduzentInnen genutzt, indem Englisch oder die jeweilige Muttersprache im Vordergrund stehen. Für die Gründungsmitglieder Daniela Hodschar und Wolfgang Kolleritsch ist das größte Plus des Radios, dass die Technik schnell und eigenständig erlernt werden kann und sich die Verwendung als Methode im Unterricht, aufgrund seiner Einfachheit und Produktorientierung, sehr gut eignet. Im Unterschied zur filmischen Medienarbeit sind sehr viel weniger zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen notwendig um ein qualitativ gutes Ergebnis zu erhalten, das auch mit kommerziellen Produkten vergleichbar ist.

Im Großen und Ganzen zeigen die Ergebnisse, dass die jugendliche Medienkompetenz vor allem in den Bereichen der Mediennutzung und Mediengestaltung gut ausgebildet ist. Ebenso verfügen die Befragten über eine solide instrumentelle Medienkunde, wenn Probleme auftreten, dann hauptsächlich bei der Datenverwaltung. Die Dimensionen der analytischen und reflexiven Kritik zu Medienproblematiken, die sich in der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen abspielen, wie

¹⁹ siehe Kapitel 3.6.2

²⁰ siehe Kapitel 3.6.1

etwa Privatsphäreverletzungen auf Social Webs, erweisen sich als gut ausgeprägt. Als schlecht ausgereift zeigt sich die informative Medienkunde, sprich allgemeines Medienwissen.

In dieser Untersuchung stellten sich ein höheres Alter, vielfältige Mediennutzung, medienkompetente Freunde oder Geschwister und die interessensgeleitete Medienverwendung als förderliche Faktoren für eine bessere Entfaltung der Medienkompetenz heraus.

Befähigungen, die auf die aktive Radioarbeit zurückzuführen sind, sind die Ausprägung der Dimension der Mediengestaltung, die bei zwei Befragten über die Radiogestaltung hinausgeht. Und auch die Dimension der Mediennutzung wird geprägt, etwa indem manche SchülerInnen bessere Recherchekenntnisse und Präsentationstechniken für sich entdeckt haben. Neben der Medienkompetenz ist auch auf die Ausbildung von sozialer Kompetenz, Handlungsfähigkeit, Verhaltenssicherheit und gesellschaftlicher Partizipation hinzuweisen.

Rückblickend kann resümiert werden, dass die theoretische Grundierung, das Untersuchungsinstrument des Leitfadeninterviews und auch die Datenaufbereitung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse sehr gut zur Beantwortung der Forschungsfragen geeignet waren.

Zum Schluss möchte von der Forscherin noch ein Impuls für weiterführende Forschungsvorhaben gesetzt werden. In der empirischen Untersuchung hat sich herausgestellt, dass sich in zwei Fällen der Einfluss des elterlichen Medienensembles prägend auf die Medienkompetenz der SchülerInnen auswirkt. Eine Möglichkeit die Entwicklung der Medienkompetenz mit dem Elternhaus zu begründen bietet beispielsweise das Habituskonzept. Das Habituskonzept von Bourdieu (1982) und sein Kapitalsortenansatz geht davon aus, dass der Habitus, sprich die Handlungsschemata, eines Individuums vererbt ist und seine Interessen und sein Handeln determiniert. Der Umfang des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals ist Voraussetzung für den Aufbau von Kompetenzen (vgl. Treumann et al. 2007: 39). Diese theoretische Einbettung stellt eine interessante Weiterführung für eine eigenständige wissenschaftliche Aufbereitung dar.

6 LITERATURVERZEICHNIS

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

Baacke, D. (1980): Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

Baacke, D./Frank, G./Radde, M. (1989) (Hrsg.): Jugendliche im Sog der Medien. Medienwelten Jugendlicher und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Baacke, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D./Kornblum, S./Lauffer, J./Mikos, L./ Thiele, G. A. (1999): Handbuch Medien. Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

Biermann, R. (2009): Video Game (Film-)Essays: Der (etwas andere) Einsatz von Computerspielen zur Unterstützung von Lernprozessen. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Heft 15/16/2009. Online: <http://www.medienpaed.com/15/biermann0902.pdf> (29.09.2014)

Bloech, M./Fiedler, F./Lutz, K. (Hrsg.) (2005): Junges Radio. Kinder und Jugendliche machen Radio. München: KoPäd.

Blaschitz, E./Seibt, M. (2008): Geschichte und Status quo der Medienbildung in Österreich. In: Blaschitz, E./Seibt, M. (Hrsg.) (2008): Medienbildung in Österreich: historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: Lit-Verl.

Bofinger, J. (2004): Neue Medien im Fachunterricht. Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht an verschiedenen Schularten in Bayern. Donauwörth: Auer.

Bornemann/G. (2004): TV-Produktion in Schule und Hochschule: ein Leitfaden zur Vermittlung praktischer Medienkompetenz. München: KoPäd.

Brandi, B. (2004): Offene Kanäle als Orte der Bildung? In: Köhler-Ter, K. (Hrsg.): Medienkompetenzerwerb und medienpädagogisches Handeln in offenen Kanälen. Aachen: Shaker.

Brenner, G./Niesyto, H. (Hrsg.) (1993): Handlungsorientierte Medienpädagogik. Weinheim und München: Juventa.

Degenhart, A. (2001): „Bedenken, die zu überwinden sind ...“. Das neue Medium Film im Spannungsfeld reformpädagogischer Erziehungsziele. Von der Kinoreformbewegung bis zur handlungs-orientierten Filmarbeit Adolf Reichweins. München: KoPäd.

Demmler, K. (2011): Jugendliche machen Medien. In: Theunert, H./Wagner, U. (2011): Alles auf dem Schirm?: Jugendliche in vernetzten Informationswelten. Beiträge aus Medienpädagogik, Kommunikationswissenschaft, Jugendsoziologie und politischer Bildung. München: KoPäd.

Demmler, K./Rösch, E. (2014): Aktive Medienarbeit in einem mediatisierten Umfeld. In: Kammerl, R./Unger, A./ Grell, P./Hug, T. (Hrsg.) (2014): Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Dewey, J. (1989): Die Erneuerung der Philosophie. Hamburg: Junius.

Eble, K. (2004): Kinder verschaffen sich Gehör – das Projekt „Jugend und Rundfunk“ In: Schill, W./Linke, J./Weidemann, D. (Hrsg.) (2004): Kinder & Radio. Ochsenfurt: Triltsch.

Flusser, W. (2000): Die Informationsgesellschaft. In: Matejovski, D. (Hrsg.): Neue, schöne Welt? Leben in der Informationsgesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Fraefel, J. (2009): Schulisches Medienprofil und Ganztagschule. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 01/2009.

Friedertshäuser, B./ Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friedertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010³): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Fromme, J. (2008): Virtuelle Welten und Cyberspace. In: von Gross, F./Marotzki, W./Sander, U. (2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fröhlich, A. (2004): Medienkompetenz in der Schule. In: Bonfadelli, H. (Hrsg.) (2004): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft: Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich: Verl. Pestalozzianum.

Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden: Westdeutscher. Verl.

Gapski, H. (2004): Zu den Fragen, auf die „Medienkompetenz“ die Antwort ist. In: Bonfadelli, H. (Hrsg.) (2004): Medienkompetenz und Medienleistungen. Zürich : Verl. Pestalozzianu.

Gattringer, K./Klingler, W. (2011): Radionutzung in Deutschland mit positivem Trend. In: Media Perspektiven. Heft 10/2011.

Giesecke, H. (1988⁴): Das Ende der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gläser-Zikuda, M. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2008²): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz.

Goertz, L. (2006): Impulse zur Kompetenzmessung aus der Berufswelt. In: Gapski, H. (Hrsg.) (2006): Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. München: KoPäd.

Gottwald, F. (2000): Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Matejovski, D. (Hrsg.): Neue, schöne Welt? Leben in der Informationsgesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Griesinger, S. (2011): Chance Internet-Radio? Ansätze, Probleme und Potenzial der Radioarbeit im Internet. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 02/2011.

Günzel, T. (2001): Handlungsorientierte Medienpädagogik: Fragen an das Konzept. In: Jörg, F./Günzel, T./Weber, S. (2001): Handlungsorientierte Medienpädagogik im Bürgerradio:

Forschungsergebnisse eines Modellprojekts mit ArbeitnehmerInnen und dessen Implikationen für die medienpädagogische Diskussion. München: KoPäd.

Hawkrigde, D. (1990): Who needs computers in schools, and why? In: Computers and Education. Jg. 15 H. (1-3).

Helfferrich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hermida, A. / Thurman, N.(2008): A Clash of Cultures. The integration of user-generated content within professional journalistic frameworks at British newspaper websites. In: Journalism Practice. 2. Jg., H. 3.

Herzig, B./Grafe, S. (2010): Digitale Medien in Schule und Alltagswelt. Zur Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen. In: Bachmair, B. (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzig, B. (2008): Schule und digitale Medien. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Heursen, G. (1983): Kompetenz – Performanz. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hipeli, E. (2011): Von aktiver Partizipation und virtuellen Stolpersteinen. Eine Untersuchung über die kreative Internetnutzung von Jugendlichen, ihre Kritikfähigkeit online und ihre Einstellungen gegenüber Netzguidance. In: Tomkowiak, I. (Hrsg.) (2011): Perspektiven der Kinder- und Jugendmedienforschung. Zürich: Chronos.

Hugger, K. (2006): Medienkompetenz versus Medienbildung? In: Laufer, J./Röllecke, R. (Hrsg.) (2006): Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Bielefeld : GMK.

Hüther, J. (2001): „Nicht nur Bilder sehen, sondern ihre Bedeutung erkennen“. Eine mediengeschichtliche und medienpädagogische Einordnung der Schriften Adolf Reichweins. In: Hüther, J. (Hrsg.) (2001): Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik. München: KoPäd.

Hüther, J. (2002): Wegbereiter der Medienpädagogik (4). Martin Keilhacker. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 02/2002.

Hüther, J. (2003): Wegbereiter der Medienpädagogik (11). Dieter Baacke. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 03/2003.

Hüther, J./Podehl, B. (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.) (2005⁴): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd.

Jarren, O. /Wassmer, C. (2009): Medienkompetenz – Begriffssanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 03/2009.

JIM-Studie (2011): Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Forschungsbericht. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online: <http://www.mpfs.de/index.php?id=283> (29.09.2014)

JIM-Studie (2013): Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Forschungsbericht. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online: <http://www.mpfs.de/index.php?id=613> (29.09.2014)

Kerres, M. (2008): Mediendidaktik. In: Sander, U./von Gross, F./Hugger, K. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerres, M./Witt de, C. (2011): Zur (Neu-)Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik. In: Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen. München: KoPäd.

Krieger, C. (2000): Schritt für Schritt zur Freiarbeit: praktische Anregungen zu Organisation und Arrangement von Lernzirkel, Lernmosaik und Freiarbeit für Einsteiger. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kruhöfer, E./Mädler, T. (2012): Kinder und Jugendliche als digitale Vordenker. In: Lauffer, J. (Hrsg.) (2012): Dieter-Baacke-Preis : Handbuch. 7. Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche : medienpädagogische Konzepte und Perspektiven ; Beiträge aus Forschung und Praxis ; prämierte Medienprojekte. Bielefeld: KoPäd.

Kommer, S. (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen und Farmington Hills: Budrich UniPress.

Kübler, H. (1996) Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien Praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik. H. 78, Jg. 20.

Kübler, H. (2009): Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten. Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. In: Diskurs Kindheit- und Jugendforschung. Heft 1/2009.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch Weinheim, Basel: Beltz.

Lauffer, J./Röllecke, R. (2012): Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. In: Lauffer, J. (Hrsg.) (2012): Dieter-Baacke-Preis : Handbuch. 7. Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche : medienpädagogische Konzepte und Perspektiven ; Beiträge aus Forschung und Praxis ; prämierte Medienprojekte. Bielefeld: KoPäd.

Livingstone, S. (2009): Junge Menschen und Neue Medien. Prozesse der Verbreitung, Aneignung und Nutzung. In: Schorr, A. (Hrsg.) (2009): Jugendmedienforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Luca, R./Aufenanger, S. (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin: Vistas.

Mayring, P. (2007⁹): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P./Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friedertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010³): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Medienerziehung Grundsatzterlass. Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur Rundschreiben Nr. 4/2012. Online:
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4dzgm2 (29.09.2014)

Mitgutsch, K. (2008): Medienkompetenz – Formel oder Leerformel? In: Blaschitz, E./ Seibt, M. (Hrsg.) (2008): Medienbildung in Österreich: historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: Lit-Verl.

Moser, H. (2003): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Medienwissenschaft Schweiz, Heft 2/2003. Luzern.

Moser, H. (2010⁵): Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Moser, H. (2010a): Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, B. et al. (2010): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Neue Mittelschule Lehrplan allgemeiner Teil. BGBl. II - Ausgegeben am 30. Mai 2012 - Nr. 185. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_lp_nms_25726.pdf?4dzgm2 (29.09.2014)

Oswald, H. (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friedertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010³): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Palme, H./Schell, F. (1998): Voll auf die Ohren 2. Kinder und Jugendliche machen Radio. Beispiele, Anregungen, Ideen. München: KoPäd.

Paus-Hasebrink, I. (2006): Medienpädagogische Forschung braucht gesellschaftskritischen Handlungsbezug. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 05/2006.

Paus-Hasebrink, I. (2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Mikos, L./Wegener, C. (Hrsg.) (2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK.

Pfeiffer, C. (2003): Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz? KFN Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Online: www.mediaculture-online.de/Autoren-A-Z.253+M54d8a5952ad.0.html.

Pietraß, M. (2002): Interdisziplinarität der Medienpädagogik. In: Paus-Hase, I./Lampert, C./Süss, D. (Hrsg.) (2002): Medienmündigkeit in der Kowi Position. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden

Podehl, B. (2008): Medienpädagogik in der NS-Zeit. In: Sander, U./von Gross, F./ Hugger, K. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Pöttinger, I. (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: KoPäd.

Radioigel. Webpage. Online: <http://radioigel.at/> (29.09.2014)

Rath, M. (2011): „Medienerziehung“ – Statement zu einem Begriff. In: Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen. München: KoPäd.

Raufelder, D./Fraedrich, E./Bäsler, S./Ittel, A. (2009): Reflexive Internetnutzung und mediale Kompetenzstrukturen im frühen Jugendalter: Wie reflektieren Jugendliche ihre Internetnutzung und

welche Rolle spielen dabei Familie und Peers? In: Diskurs Kindheit- und Jugendforschung, Heft 1/2009.

Reich, K./Weigl, C. (2005): Medienpädagogische Projekte an Schulen: Wir und die anderen. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 02/2005.

Reinecke, L. (2009): Das Ende der Privatheit? Zum Stellenwert von Privatheit und Selbstoffenbarung im Social Web. Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe medien impuls der FSM und FSF. Online: http://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/medien_impuls/2009_Web_2.0/ppp_Reinecke.pdf (29.09.2014)

Reißmann, W./Hartung, A. (2011): Jugend und Radio. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 02/2011.

Röll, F. (2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: KoPäd.

Röll, F. (2010): Aufwachen in der (Medien-)Gesellschaft. In: Cleppien, G./Lerche, U. (Hrsg.) (2010): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schelhowe, H./Grafe, S./Herzig, B. et al. (2009): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn: BMBF.

Schell, F. (1999³): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis. München: KoPäd.

Schell, F. (2006): Handlungsorientierte medienpädagogische Praxis. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 05/2006.

Schell, F. (2008): Aktive Medienarbeit im Zeitalter des partizipativen Netzes. Interview mit Fred Schell. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 02/2008.

Schmidt, C. (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friedertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010³): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Schorb, B./Mohn, E./Theunert, H. (1980): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, K. /Ulich, D. (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.

Schorb, B. (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen : Leske + Budrich.

Schorb, B. (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.) (2005⁴): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd.

Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U./von Gross, F./Hugger, K. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Seipold, J./Rummler, K./Rasche, J. (2010): Medienbildung im Spannungsfeld alltäglicher Handlungsmuster und Unterrichtsstrukturen. In: Bachmair, B. (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Spanhel, Dieter (2001): Thesen zu ethischen Grundfragen der Medienpädagogik. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Jg. 10, H. 38.

Spanhel, D. (2005): Zehn Jahre schulische Medienpädagogik. Status quo, Aufgaben, Perspektiven. In: medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 02/2005.

Spanhel, D. (2006): Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta, München: KoPäd.

Spanhel, D. (2010): Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, B. (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Spitzer, Manfred (2005³): Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.

Sturm, H. (1980): Informationsverarbeitung durch Kinder: Piagets Entwicklungstheorie auf Hörfunk und Fernsehen angewandt. München: Saur KG.

Sutter, T./Charlton, M. (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Süss, D./Lampert, C./Wijnen, C. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Süss, D. (2011): Kinder und Jugendliche in interaktiven Medienwelten. In: Tomkowiak, I. (Hrsg.) (2011): Perspektiven der Kinder- und Jugendmedienforschung. Zürich: Chronos.

Theunert, H. (1992): Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Berlin: Vistas.

Theunert, H. (1999): Medienkompetenz im Prozess des Heranwachsens. In: Schell, F. (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München : KoPäd.

Theunert, H. (2010): Medienaneignung in der konvergenten Medienwelt. In: Bachmair, B. (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Treumann, K./Baacke, D./Haacke, K./Hugger, K./Vollbrecht, R. (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leske + Budrich.

Treumann, K./Meister, D./Sander, U./Burkatzki, E./Hagedorn, J./Kämmerer, M./Strotmann, M./Wegener, C. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, G. (2008): Medienerziehung. In: Sander, U./von Gross, F./ Hugger, K. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, G. (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen. München: KoPäd.

Wagner, U./Theunert, H. (2007): Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und Jugend. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 14/2007. Online: http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/14/wagner_theunert0712.pdf (26.08.2013)

Wagner, U./Brüggen, N./Gerlicher, P./Schemmerling, M. (2012): Wo der Spaß aufhört. Studienergebnisse zu Jugendlichen und Online-Konflikten. In: Lauffer, J. (Hrsg.) (2012): Dieter-Baacke-Preis: Handbuch. 7. Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche: medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Bielefeld: KoPäd.

Wahler, P./Tully, C./Preiß, C. (2008²): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wöll, G. (2004²): Handeln: Lernen durch Erfahrung: Handlungsorientierung und Projektunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

7 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Gegenüberstellung Digital Natives und Digital Immigrants (Moser 2010: 224)	13
Tabelle 2: Dimensionen des Medienumgangs (Süss 2011: 78)	16
Tabelle 3: Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung (JIM 2013)	18
Tabelle 4: Tätigkeiten im Internet-Schwerpunkt: sich informieren (JIM 2013)	20
Tabelle 5: Medienpraxis (JIM 2013)	21
Tabelle 6: Medienkompetenzmodelle im Vergleich (Eigene Darstellung vgl. Gapski 2001, Süss 2010)	52
Tabelle 7: Rezeptive Mediennutzung - Musiknutzung und Musikideen (Eigene Darstellung)	69
Tabelle 8: Interaktive Mediennutzung - Interaktive Internetnutzung (Eigene Darstellung)	70
Tabelle 9: Interaktive Mediennutzung - Handynutzung (Eigene Darstellung)	72
Tabelle 10: Medienkritik – Datensicherheit auf Facebook (Eigene Darstellung)	80
Tabelle 11: Medienkritik – Jugendschutz: Gaming (Eigene Darstellung)	86

8 ANHANG

8.1 LEITFADENINTERVIEW

Abkürzungen

SF=Sondierungsfragen

LF=Leitfadenfragen

AH=Ad-Hoc-Fragen

SF: Erzähl doch mal, was machst du gerne in deiner Freizeit?

AH: Welche Rolle spielen Medien in deiner Freizeit?

Fragenkomplex Mediennutzung

LF: Was würdest du sagen, welches Medium nutzt du am Häufigsten?

AH: Musik-, Handy-, Internet- und Fernsehpräferenzen?

LF: Wenn du Informationen für die Schule suchst, z.B. für die Vorbereitung eines Referates, wie gehst du dann vor?

AH: Hast du ein Hobby? Wie bekommst du Informationen zu diesem Hobby?

LF: Hast du einen Facebook Account? Wie nutzt du ihn?

LF: Gibt es bei dir zu Hause Regeln bezüglich Internetnutzung, Fernsehen oder Handy?

Fragenkomplex Medienkunde

LF: Wenn du ein Problem hast mit einem Medium oder dich nicht auskennst, was machst du dann?

LF: Warum gibt es überhaupt so viel Werbung im TV?

LF: Was für Unterschiede gibt es zwischen Radioigel und Ö3?

Fragenkomplex Medienkritik

LF: Ist es dir schon einmal passiert, dass du eine falsche Information im Internet gefunden hast, z.B. bei der Recherche zu einem Referat?

LF: In den Medien wird oft davon berichtet, dass Facebook eine Falle für Jugendliche darstellen könnte, weil sie zu viel von ihrer Privatsphäre zeigen. Wie siehst du das?

LF: Hast du schon einmal im Fernsehen oder im Internet etwas gesehen, das dir Angst gemacht hat und du dir gewünscht hast, dass du es lieber nicht gesehen hättest?

LF: Stell dir vor, du hättest selbst Kinder: Gäbe es etwas bei ihrer Mediennutzung worauf du besonders achten oder gar verbieten würdest?

AH: Wie stehst du zu Downloads von Serien/Musik im Internet?

AH: Weißt du worum es beim NSA-Skandal geht?

Fragenkomplex Mediengestaltung

SF: Erzähl doch mal, du hast ja schon mal für euer Radio eine Radioproduktion gemacht. Wie war das?

LF: Was war deine Motivation bei Radioigel mitzumachen?

LF: Wie kommst du auf Ideen für deine Radiobeiträge?

LF: Wo und wie hast du die Informationen für deine Beiträge gesammelt?

LF: Für wen sind deine Radiobeiträge interessant?

LF: Wie gut kennst du dich mit Radiotechnik aus?

LF: Was denkst du, welche Vorteile hast du durch deine Erfahrungen bei Radioigel?

LF: Was möchtest du sonst noch etwas ergänzen?

8.2 KODIERLEITFADEN

Mediennutzung				
Rezeptive Mediennutzung				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel
Nutzung von Medien, deren Verwendung „konsumativ“ ist. Z.B. TV, Radio, Musik und Printmedien.	Aussagen über Mediennutzung von TV, Radio, Musik und Print.	Abgrenzung zur interaktiven Mediennutzung und zur selbst-reflexiven Medienkritik		
			Fernsehnutzung	„Naja, um 18:10 kommt Simpsons, das sind aber die alten Folgen, da kenne ich schon ein paar. Und um 19:05 beginnt Galileo.“ (4/357f.)
			Radionutzung	„I: Du hörst viel Radio? - B3: Ja, halt in der Früh. - I: Und wann noch? - B3: In der Früh und zu Mittag, wenn mich die Eltern abholen.“ (3/786f.)
			Musiknutzung	„Ich hab mir eigentlich die Musik auf mein Handy downgeloadet und da höre ich sie mir an.“ (1/683f.)
Interaktive Mediennutzung				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel
Aktiv-handelnde Nutzung und Handhabung von Medienangeboten verbunden mit Auswahlentscheidungen. Z.B. Internet, Handy, Recherche.	Aussagen über die eigene, zielbewusste, interaktive Mediennutzung.	Abgrenzung zur aktiven Mediennutzung und zu Komponenten der Medienkritik		

			Recherchearbeit	„[Auf Google] wenn die Unterüberschrift interessant ist, dann klicke ich es an.“ (9/250)
			Facebook-Nutzung	„Nein ich poste nicht viel [auf Facebook]. Aber ich bin oft online, da ich mit dem Handy ... Also wenn ich Internet habe, dann bin ich automatisch online.“ (1/263f.)
			Handynutzung	„Auf WhatsApp bin ich sehr oft aktiv, da kommen regelmäßig Nachrichten rein bei den Gruppen und so. Das nutzte ich also am Häufigsten.“ (2/266f.)
			Unterhaltungsorientierte Nutzung	„Wenn ich im Internet bin, dann um einen Film anzuschauen. Wir schauen sehr viele Filme online, ungefähr zwei am Tag ((lachen).)“ (8/94f.)
Medienkunde				
Informative Medienkunde				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel
Wissen über verschiedene Aspekte der Medienwelt. z.B. duales Rundfunksystem.	Aussagen über eigenes medienbezogenes Wissen.	Abgrenzung zu Äußerungen, die Einstellungen und Meinungen wiedergeben, die zur analytischen Medienkritik zu zählen sind.		
			TV Kommerzialisierung	I: Warum gibt es überhaupt Werbung im Fernsehen? – B9: „Um mehr über das Produkt zu sprechen und, dass du das kaufst,

				<i>was sie zeigen.“ (9/1115f.)</i>
			duales Rundfunk-System	<i>„Und bei Ö3 da sind nicht wirklich die Meinungen der Leute gefragt, sondern da sind einfach nur Nachrichten, es gibt einen Sprecher. [...] Jeden Tag gibt's den gleichen Sprecher und er redet dann etwas über Nachrichten.“ (8/979f.)</i>
Instrumentell-qualifikatorische Medienkunde				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel
Handhabung und Bedienung von Medien. z.B. Bedienung, Fehlerbehebung und Problemlösung.	Aussagen über die eigene aktive, zielorientierte Handhabung von Medientechniken.	Abgrenzung zu kritischen Aussagen und Medienhandhabung in der Möglichkeitsform.		
			Selbstgesteuertes und tüftlerisches Lösungsverhalten	<i>„Einmal habe ich dieses Problem gelöst, indem ich die Kamera immer wieder aus- und eingeschaltet habe und immer nur ein oder zwei Bilder gemacht habe. [...] Und deshalb lade ich die Kamera jetzt immer in der Nacht auf.“ (4/583f.)</i>
			Gezielte Aktivierung sozialer Unterstützung	<i>„I: Und wenn du mal bei einem Spiel nicht weiterkommst? - B2: Dann ruf ich meinen Freund an. Der weiß über alles Bescheid, der kennt sich überall aus.“ (2/340f.)</i>
			Resignatives und unsystematisches Lösungsverhalten	<i>„Ich find sie schon [zugeschickte Musik], aber ich kann sie nicht abspielen“ (7/273)</i>

Medienkritik				
Analytische Medienkritik				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel
Fähigkeit problematische mediale Entwicklungen zu erkennen. z.B. Wissen über Datensicherheitsprobleme bei Facebook.	Aussagen über das Wahrnehmen allgemeiner problematischer Medienprozesse.	Abgrenzung zu reflexiven und ethischen Aussagen. Bei dieser Dimension geht es rein um das „Wissen um Medienproblematiken“		
			Wissen um Medienproblematiken	<i>„Von WhatsApp können deine Daten an Unternehmen vergeben werden. Es ist nie ganz sicher. [...] Diese Konditionen [AGBS bei Social Media] liest niemand. [...] Und irgendwo in der Mitte des Texts steht dann ‘Das Unternehmen wird dazu bewilligt gepostete Bilder zu verkaufen’ und niemand liest das.“ (9/339f.)</i>
Reflexive Medienkritik				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel
Kritische Reflexion der eigenen Mediennutzung. z.B. Erkennen von Problemen bei eigenem übermäßigem Spielekonsum	Aussagen über eigenes reflektiertes Medienverhalten, über negative Medienbeeinflussungen und über angewandte veränderte Mediennutzungsstrategien.	Abgrenzung zur analytischen und ethischen Medienkritik. Hauptkomponenten beachten.		
			Reflexion des eigenen Medienumgangs	<i>„Ich finde es halt nicht schlimm, aber ich würd halt keine Fotos von</i>

				<i>mir selber raufstellen [auf Facebook], weil das findet man dann immer wieder im Internet“ (6/83f.)</i>
			Selbsteinschätzung der Medienbeeinflussung	<i>„Weil, wenn ich lerne und wenn ich dann spiele, dann ist das wie so eine Blockade und dann kann ich nicht mehr darüber nachdenken, was ich gelernt habe.“ (2/381f.)</i>
			Bewältigungsstrategien für die Mediennutzung	<i>Naja, es [Horrorfilme] ist kein Problem für mich, denn ich denk mir manchmal, also ich rede mir ein, dass das nur geschauspielert ist und nicht echt ist. (1/130f.)</i>
Ethische Medienkritik				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel
Fähigkeit soziale Konsequenzen von Medienentwicklungen in der näheren Umgebung und Gesellschaft zu erkennen.	Aussagen über ethische Auswirkungen der Medien in der Gesellschaft.	Abgrenzung zu analytischen Allgemeinaussagen.		
			Auswirkungen von Medien in der Gesellschaft	<i>Es [Serie, wie `How I met your Mother`] ist nichts Bildendes. Hollywood produziert heute keine Sachen mehr, wo man seine zwölf-jährige Tochter vor den Fernseher setzten kann, das ist dann einfach nicht passend.“ (9/56f.)</i>
Mediengestaltung				
Innovative Mediengestaltung				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel

Anwendung technischer Tools um Medien für den Alltag zu gestalten.	Aussagen zur individuellen Gestaltung anhand von Medien.	Abgrenzung zur kreativen Mediengestaltung.		„Ich poste Fotos vom Skateboarden [auf Facebook].“ (9/470)
Kreative Mediengestaltung				
Definition	Kodierregeln	Abgrenzungsregeln	Hauptkomponente	Ankerbeispiel
Kreative Mediengestaltung, die den alltäglichen Gebrauch in origineller und schöpferischer Form übertrifft.	Aussagen zur kreativen Mediengestaltungen, die über die Alltagskommunikation hinausgeht.	Abgrenzung zur kreativen Mediengestaltung.		„Beim Interview zu Straßengewalt da haben wir eine Mind-Map gemacht zu den ganzen Leuten, die ich interviewt habe. Da haben wir zuerst Informationen über den im Internet rausgesucht und dann Fragen, die ich stellen könnte, aufgeschrieben. Und dann haben wir alles aufgeschrieben, den Zettel hatte ich mit dabei und ein paar Fragen habe ich dazugetan.“ (8/949f.)

8.3 TRANSKRIPTIONSREGELN

I steht für InterviewerIn

B mit jeweiliger Nr. steht für die Befragten

„hamma“ wird zu „haben wir“	Dialektfärbungen eindeutschen.
B1: Ich komme aus (Hinterhopfingen?).	unsichere Transkription, Wortlaut nicht genau verstanden
B1: Ich komme aus (unv.).	Inhalt der Äußerung ist unverständlich
(...)	Pause
((lacht)) ((seufzt)) ((stottern)) ((nach Wort suchen))	Situationsbeschreibung, Anmerkung/Interpretation des Transkribierenden
Wir MUSSTEN das so machen.	Betonung

Die Transkripte werden mit fortlaufender Zeilennummerierung formatiert.

Der rechte Seitenrand wird um zwei Zentimeter vergrößert um genügend Platz für die handschriftliche Kodierung zu lassen.

8.4 KURZFASSUNG

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit ist dem Fachbereich Medienpädagogik zuzuordnen und beschäftigt sich mit dem Konzept „Medienkompetenz“ und „aktive Medienarbeit“. Es wurde untersucht wie sich die aktive Medienpartizipation an einem Schulradio (Radioigel, Graz) auf die jugendliche Medienkompetenz (Bielefelder Medienkompetenzmodell) verhält.

Zunächst erfolgte eine Ausführung zur Unerlässlichkeit der Medienkompetenz in der heutigen Informations- und Mediengesellschaft. Weiters folgte eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Medienpädagogik, insbesondere ihrer handlungsorientierte Ausformung. Besondere Bedeutung kam dem praktischen Aspekt der aktiven Medienarbeit zu, nämlich dem Schulradio. Dem Begriff der Medienkompetenz und der verschiedenen ausgearbeiteten Konzepte wurde im Theorieteil genüge getan um den weitläufigen Begriff der Medienkompetenz zu präzisieren.

Die Herausforderung dieser Arbeit bestand darin, das theoretische Konstrukt der Medienkompetenz an das Fallbeispiel eines Schulradios anzupassen. Mit Hilfe der qualitativen Methode des Leitfadeninterviews wurde ein tiefer Einblick in die Mediennutzung und medialen Lebenswelten der Beforschten gewährt. Zur Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet. Insgesamt wurden neun RadioproduzentInnen interviewt, davon fünf Mädchen und vier Jungen.

Im Großen und Ganzen zeigen die Ergebnisse, dass die jugendliche Medienkompetenz vor allem in den Bereichen der Mediennutzung und Mediengestaltung gut ausgebildet ist. Ebenso verfügen die Befragten über eine solide instrumentelle Medienkunde, wenn Probleme auftreten, dann hauptsächlich bei der Datenverwaltung. Die Dimensionen der analytischen und reflexiven Kritik zu Medienproblematiken, die sich in der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen abspielen, wie etwa Privatsphäreverletzungen auf Social Webs, erweisen sich als gut ausgeprägt. Als schlecht ausgeprägt zeigt sich die informative Medienkunde, sprich allgemeines Medienwissen.

In dieser Untersuchung stellten sich ein höheres Alter, vielfältige Mediennutzung, medienkompetente Freunde oder Geschwister und die interessensgeleitete Medienverwendung als förderliche Faktoren für eine bessere Entfaltung der Medienkompetenz heraus.

Befähigungen, die auf die aktive Radioarbeit zurückzuführen sind, sind die Ausprägung der Dimension der Mediengestaltung, die bei zwei Befragten über die Radiogestaltung hinausgeht. Und auch die Dimension der Mediennutzung wird geprägt, etwa indem manche SchülerInnen bessere

Recherchekenntnisse und Präsentationstechniken für sich entdeckt haben. Neben der Medienkompetenz ist auch auf die Ausbildung von sozialer Kompetenz, Handlungsfähigkeit, Verhaltenssicherheit und gesellschaftlicher Partizipation hinzuweisen.

8.5 ABSTRACT

The following piece of work looks at the field of media pedagogy, and specifically at the concepts of “media skills” and “active media work”. The research looks at how active participation in media at a school radio station (Radioigel in Graz, Austria) affects young peoples’ media skills (Bielefeld media skills model).

The first stage involved working out the need for media skills in today’s information and media-focussed society. A comparison with media pedagogy then followed, looking in particular at the implementation of activity-based methods. Particular emphasis was given to the practical part of the active media work, i.e. the school radio station. The term ‘media skills’ and the concepts developed from it in the theory stage of this research sufficiently define an otherwise broad term.

The challenge of this research was fitting the theoretical construct of media skills to the example case of a school radio station. Using the qualitative method from the guideline interviews enabled a deeper look into the living environment and use of media of the subjects of this study. The interviews were evaluated using the qualitative content analysis methods of Mayring. A total of nine radio producers were interviewed – of which five were girls and four were boys.

The results generally show that the subjects’ media skills are developed above all in the areas of media use and composition. They have an equally good solid knowledge of instrumental media, and any problems which arise are mainly to do with data handling. The aspect of analytical and reflexive criticism to media problems proves to be well developed, e.g. an attack of the private sphere in social media, which can take place in these young peoples’ immediate environment. However the education of media studies and thus general understanding of media appears to be poorly developed. This study found that several factors can help develop a more advanced set of media skills – these include age (being older), varied use of media, friends or siblings with good media knowledge, and media use due to personal interest. Certain skills can be traced back to the practical radio work, such as the extent to which media design skills develop – which went beyond radio production for 2 of the subjects. Many pupils have found they developed their research skills and

presentation technique thanks to their use of media. Along with media skills, there is also evidence that social skills, negotiation technique, self-confidence and group participation have all improved thanks to their involvement.

8.6 CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Name	Franziska Moosbrugger
Staatsbürgerschaft	Österreich

Ausbildung

09/2006-01/2009	Universität Wien Bakkalaureatsstudium Publizistik-u. Kommunikationswissenschaften
seit 03/2010	Universität Wien Magisterstudium Publizistik und Kommunikationswissenschaften,
01/2011-06/2011	Universidad de Salamanca, Spanien Erasmus-Aufenthalt
seit 09/2013	Pädagogische Hochschule Wien Bachelorstudium Lehramt für Neue Mittelschule

Berufserfahrung

06-09/2011-2013	Praktikum, TAO Beratungs- und Management GmbH
04/2008-05/2009	Administrative Tätigkeit, Cultura Wien