



universität  
wien

# MAGISTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Magisterarbeit/ Title of the Master's Thesis

## Medienkompetenz im Jugendalter

Eine Untersuchung der medialen Kompetenz Jugendlicher in Hinblick auf deren soziale Herkunft und deren medialen Habitus

verfasst von/submitted by

Wolfgang Irbinger, Bakk.

angestrebter akademischer Grad/in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 841

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Magisterstudium Publizistik- u.  
Kommunikationswissenschaft

Betreuer/Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Friedrich Hausjell

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, 2019

Wolfgang Irbinger, Bakk. phil.

## **Gender Erklärung**

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Masterarbeit meist die gewohnte männliche Sprachform bei personenbezogenen Substantiven und Pronomen verwendet. Dies impliziert jedoch keine Benachteiligung des weiblichen Geschlechts, sondern soll im Sinne der sprachlichen Vereinfachung als geschlechtsneutral zu verstehen sein.

## **Danksagung**

Von ganzem Herzen möchte ich meinem Vater danken, der mir immer vermittelt hat, dass Bildung einen Wert hat. Ohne ihn hätte ich es nicht geschafft.

Von ganzem Herzen möchte ich meiner Mutter danken, die mir eine sehr gute Schulausbildung ermöglicht hat.

Von ganzem Herzen möchte ich meiner Schwester danken, die mir während meiner Schulzeit bei den Hausübungen geholfen hat.

Von ganzem Herzen möchte ich meinem Sohn danken, der mir die notwendige Motivation für diese Arbeit gegeben hat.

Von ganzem Herzen möchte ich meiner Ehefrau danken, sie war der Wind in meinen Segeln, ohne sie hätte ich mein Ziel nie erreicht.

Mein weiterer Dank gilt ao. Univ.-Prof. Dr. Friedrich Hausjell, der mir stets freundlich, zielorientiert und gut gelaunt bei der Themenfindung und der Umsetzung des Forschungsvorhabens geholfen hat.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Forschungsleitende Fragen und Hypothesen.....	2
3	Theoretisches Fundament.....	6
3.1	Evolution der kommunikativen Kompetenz.....	6
3.1.1	Chomsky.....	6
3.1.2	Habermas.....	7
3.1.3	Baacke.....	10
3.2	Medienkompetenz nach Baacke.....	11
3.3	Vertiefung des Begriffs Medienkompetenz.....	13
3.3.1	Aufenanger.....	13
3.3.2	Dewe und Sander.....	15
3.3.3	Pöttinger.....	16
3.3.4	Tulodziecki.....	17
3.3.5	Dichanz.....	19
3.3.6	Groebe.....	20
3.3.7	Buckingham.....	25
Anmerkungen zu 3.3	Vertiefung des Begriffs Medienkompetenz.....	26
3.4	Medienbegriff in der Schule.....	27
3.4.1	SAMR-Modell.....	30
3.5	Wie erreiche ich Medienkompetenz?.....	31
3.5.1	Handlungsorientierte Medienpädagogik nach Baacke.....	34
3.5.2	Medienerzieherische Aufgaben für die Schule nach Tulodziecki.....	35
3.5.3	Medienerziehung im Lehrplan nach Buckingham.....	37
3.6	Medienpädagogik und medienpädagogische Kompetenz.....	38
3.7	Informelle Medienbildung.....	39
3.8	Habitus und medialer Habitus.....	41
3.8.1	Medialer Habitus aus pädagogischer Sicht.....	46
3.9	Erkenntnisse der Mediennutzungsforschung.....	49
3.10	Wissenslufthypothese.....	50
3.11	Digital Divide.....	52
3.12	Bildungsgerechtigkeit.....	53
3.13	Grundsatzentwurf – Unterrichtsprinzip Medienerziehung.....	58
4	Aktueller Forschungsstand.....	59
4.1	Operationalisierbarkeit von Medienkompetenz.....	59
4.2	InMeLi-Projekt.....	60
4.3	Senkbeil et al.: Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy.....	62
4.4	Klimmt et al.: Instrument für die Medienkritikfähigkeit.....	63
4.5	Bildungsstandards, IKM und PISA.....	64
4.6	Breiter et al.: Untersuchung zur Medienintegration in Nordrhein-Westfalen.....	65
4.7	Treumann et al. 2002: Untersuchung zu allen Dimensionen der Medienkompetenz.....	67
4.8	Treumann et al. 2007: Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher.....	69
4.9	Medienprofis Pro Juventute.....	70
5	Empirischer Teil.....	72
5.1	Computerbasierte schriftliche Befragung.....	72
5.2	Pretest.....	72
5.3	Daten zur Befragung.....	73
5.4	Allgemeine Ergebnisse.....	73
5.5	Überprüfung der Forschungsfragen und Hypothesen.....	75

6 Quellenangaben.....	96
6.1 Literaturverzeichnis.....	96
6.2 Internetquellen.....	101
Tabellenverzeichnis.....	104
Abbildungsverzeichnis.....	104
Anhang.....	105
Fragebogen.....	105
Zuweisung der Fragebogenitems - Medienkompetenz.....	124
Curriculum Vitae.....	133
Abstract (dt).....	134
Abstract (en).....	135

# 1 Einleitung

Die Magisterarbeit soll verdeutlichen, welche unterschiedlichen Herausforderungen die Aneignung der Medienkompetenz im Jugendalter in sich birgt. Der mediale Habitus und die soziale Herkunft stehen als zentrale Einflussfaktoren im Erwerb der Medienkompetenz im Fokus der Untersuchung.

Der mediale Habitus beeinflusst als Teil des Gesamthabitus die Lebenschancen junger Menschen grundlegend. Den eigenen medialen Habitus zu kennen und ihn zu reflektieren, kann Jugendliche dabei unterstützen ihre Chancen in der Gesellschaft zu verbessern.

Neben dem medialen Habitus ist die soziale Herkunft ein bestimmender Faktor für die zukünftige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Grundsätzlich konnte in Österreich festgestellt werden, dass Kinder eine durchschnittlich schlechtere Leistung erbringen, wenn das Ausmaß der durchschnittlichen sozialen Benachteiligung hoch ist. Dieses Risiko besteht ungeachtet der individuellen Merkmale der Kinder (Vgl. Bruneforth, 2014).

Prinzipiell ist die Fragestellung nach der Abhängigkeit der Herkunft und der Qualität der Schulleistungen nicht neu. So haben u.a. schon Coleman und Bourdieu mit ihren Kapitaltheorien einen solchen Zusammenhang festgestellt (Vgl. ebd., 2014). Im Zuge der Magisterarbeit soll erarbeitet werden, wie sich die Situation an österreichischen Schulstandorten verhält, wobei die Relation zwischen der sozialen Herkunft und der Ausprägung der Medienkompetenz besonders intensiv untersucht wird.

Einleitend soll noch erwähnt werden, dass beim Erwerb von Kompetenzen im Jugendalter unterschiedlichste Herausforderungen gegeben sind. Die hier zu untersuchenden Einflüsse der *sozialen Herkunft* sowie des *medialen Habitus* von Jugendlichen können keinesfalls als isolierte Faktoren betrachtet werden. Es handelt sich demnach um keine Einzelursache, die einen erfolgreichen Kompetenzerwerb garantieren kann. So können hier beispielsweise die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstandorten genannt werden. Auch bei gleichen Rahmenbedingungen können die Leistungsunterschiede weit auseinander liegen. Davon sind sowohl Schulen mit einem schwierigen Umfeld als auch Schulen mit besonders guten Rahmenbedingungen betroffen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen können sogar größer sein als die Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen (Vgl. ebd., 2014).

## 2 Forschungsleitende Fragen und Hypothesen

FF1 Welchen Zusammenhang gibt es zwischen der sozialen Herkunft von 13-16 Jährigen und deren Medienkompetenz?

H1.1: Je niedriger der Bildungsabschluss der Eltern der 13-16 Jährigen ist, desto geringer ist die Medienkompetenz der Jugendlichen.

Die Nachteile von Kindern aus bildungsfernen Familien werden im Kapitel Bildungsgerechtigkeit näher beschrieben. Deutlich wird die Bildungsvererbung an den konkreten Zahlen der Erwachsenenbildungserhebung der Statistik Austria. Es liegt aufgrund der Erkenntnisse die Vermutung nahe, dass die Bildungsvererbung den Medienkompetenzerwerb entscheidend beeinflusst.

In Österreich existieren die acht Gruppen Elementarbereich (z.B. Kindergarten), Primarbereich (Volksschule), Sekundarbereich I (Hauptschule, Neue Mittelschule (ab dem Schuljahr 2019/20 Mittelschule), AHS-Unterstufe), Sekundarbereich II (Polytechnische Schule, Berufsschule, Berufsbildende Mittlere Schulen, Berufsbildende Höhere Schulen, AHS-Oberstufen), postsekundärer, nicht tertiärer Bereich (z.B. Gesundheits- und Krankenpflegeschulen), kurzes tertiäres Bildungsprogramm (gekennzeichnet durch praxisorientierte Vermittlung; z.B. Aufbaulehrgänge, Schulen für Berufstätige, Kollegs, Werkmeisterschulen etc.), Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, Promotion bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm (Vgl. Euroguidance Österreich, 2014). In Bezug auf Euroguidance Österreich werden im Erhebungsinstrument die Ausbildungswege Volksschule, Hauptschule/AHS-Unterstufe, Polytechnische Schule, Lehre, Matura, kurzes tertiäres Bildungsprogramm und Universität abgefragt.

H1.2: Wenn die Alltagssprache der 13-16 Jährigen nicht Deutsch ist, dann weisen sie eine niedrigere Medienkompetenz auf.

Die soziale Benachteiligung macht sich vor allem dann stark bemerkbar, wenn die Kinder aus dem

unteren Quintil der Sozialstruktur stammen, die Eltern nur einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, ein Migrationshintergrund vorliegt und die Alltagssprache nicht Deutsch ist (Vgl. Bruneforth, 2014). Diese zentrale „*Ungleichheitsdimension*“ (Bruneforth et al., 2012a) beeinflusst den Erwerb der verschiedenen Kompetenzen stärker als alle anderen Merkmale.

H1.3: Wenn 13-16 Jährige einen Migrationshintergrund vorweisen, dann ist ihre Medienkompetenz geringer als bei österreichischen Schülerinnen und Schülern (SuS).

Ein etwaiger Migrationshintergrund wird unter anderem mit Hilfe der PISA-Definition ermittelt. Nach dieser handelt es sich um Migrantinnen und Migranten, wenn sie nach ihrer Geburt nach Österreich eingewandert sind. Außerdem handelt es sich um Menschen mit Migrationshintergrund, wenn sie selbst in Österreich geboren sind, aber ihre Eltern zugewandert sind (Vgl. Schwantner et al. 2010, 43). In dieser Untersuchung werden auch SuS mit gemischten Migrationshintergrund, also Menschen bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren ist, zu SuS mit Migrationshintergrund gezählt (Vgl. Fuchs et al., 2016).

In den wissenschaftlichen Untersuchungen des Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie) wird im Hinblick auf den Migrationshintergrund klar, dass sich die tatsächlich mangelnden Kompetenzen von Migranten stark reduzieren, sobald der Sozialstatus statistisch berücksichtigt wird. In Wien verringert sich der mit Migrationshintergrund in Verbindung gebrachte Leistungsunterschied um etwa zwei Drittel (Vgl. Bruneforth, 2014). Diese Erkenntnisse werden in der Darstellung der Untersuchungsergebnisse besonders berücksichtigt.

H1.4: Wenn 13-16 Jährige eine Neue Mittelschule besuchen, dann ist ihre Medienkompetenz geringer als bei SuS aus einer AHS-Unterstufe.

Die Neue Mittelschule (NMS) und die AHS-Unterstufe (AHS) weisen in den Unterrichtsgegenständen, die in beiden Schularten vorkommen, den gleichen Lehrplan auf. Vor allem die hier relevanten allgemeinen Bildungsziele im Hinblick auf die Medienkompetenz unterscheiden nicht zwischen den verschiedenen Schultypen, wie das Bundesgesetzblatt (BGBl) II Nr. 133/2000<sup>1</sup> aus dem Jahr

<sup>1</sup> BGBl II 133/2000: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000\\_133\\_2/2000\\_133\\_2.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf) zuletzt geöffnet am 8.3.2017; 12:01

2000 verdeutlicht.

Es liegt trotz der gesetzlichen Vorschriften die Vermutung nahe, dass SuS einer NMS eine geringere Medienkompetenz aufweisen, da bei Schulen mit einer hohen sozialen Belastung das Risiko des Nichterreichens von Bildungszielen substanziell erhöht ist (Vgl. Bruneforth, 2014). Mehr als ein Fünftel aller NMS gelten als hoch belastete Schulen, wobei fast keine AHS-Unterstufe in diese Kategorie fällt (Vgl. Leitgöb et al., 2015, 270).

Des Weiteren entscheiden sich die Eltern der SuS aus sozial höheren Schichten, die aufgrund ihres erhöhten sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals eine höhere Chance aufweisen, Medienkompetenzen erfolgreich zu erwerben, in der Regel für die AHS-Unterstufe und gegen eine NMS. Einer der Hauptgründe dafür ist, dass noch wenige Erfahrungswerte über die Lernerfolge der NMS vorliegen. Damit die SuS das erhoffte Bildungsziel erreichen, wählen die Eltern eher die bekannte AHS-Unterstufe. Eine NMS besuchen SuS oft nur, wenn ihnen die Aufnahme in eine Klasse der AHS-Unterstufe verwehrt bleibt (Vgl. ebd., 266f.).

Eine weitere Determinante für die Schulwahl bildet die soziale Herkunft. Selbst wenn SuS die verlangten Kompetenzen in der Volksschule erreichen, wählen Eltern aus bildungsfernen Schichten oft eine NMS, weil die Entscheidung in Bezug auf die eigene soziale Stellung getroffen wird (Vgl. ebd., 266).

FF2 Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem medialen Habitus von 13-16 Jährigen und deren Medienkompetenz?

H2.1 Wenn 13-16 Jährige Medien rezipieren bzw. produzieren, dann zeigen sich bei gleichen Peergroups ähnliche Ausprägungen im medialen Habitus.

Der mediale Habitus Jugendlicher und das damit verbundene Mediennutzungsverhalten, das auch gestalterische Aspekte miteinbezieht, soll in einen Bezug zur erhobenen Medienkompetenz gesetzt werden. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wird Bourdieus Habitus-Ansatz und dem ihn innewohnenden Verständnis des medialen Habitus in den Fokus gerückt.

Eine Ausprägung des medialen Habitus stellt die Mediennutzung dar. Sowohl die Auswahl der Mediengattung als auch die gewählten Inhalte werden auf die bisherigen Erfahrungen bezogen. Da-

durch kann die Annahme getroffen werden, dass es bei der Mediennutzung zu Unterschieden zwischen den verschiedenen sozialen Klassen kommt (Vgl. Kommer 2013, 414f.).

Exemplarisch kann hier ein Ergebnis einer Untersuchung des Medienhandelns Jugendlicher von Treumann et al. (2007) dienen, in der das Bildungsniveau erheblichen Einfluss auf die Rezeption von Büchern ausübt. Die Studie bezieht sich auf das deutsche Schulsystem und stellt fest, dass nach Selbstschätzungen 75,6% der Gymnasiasten, aber nur 34% der Hauptschülerinnen und Hauptschüler in der Freizeit zu einem Buch greifen (Vgl. Treumann et al. 2007, 132).

Die Peergroups werden nach Schultyp, Geschlecht, Alltagssprache, Bildungsgrad der Eltern und Migrationshintergrund unterschieden. Es ist das Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu finden, die innerhalb der einzelnen Gruppen auftreten.

H2.2 Wenn 13-16 Jährige Kanäle vorrangig zur Unterhaltung nutzen, dann ist deren Medienkompetenz geringer.

H2.3 Je mehr unterschiedliche Kanäle 13-16 Jährige zur Verfügung haben, desto ausgeprägter ist deren Medienkompetenz.

Die Hypothese 2.2 und 2.3 beziehen sich auf die *knowledge gap* Forschung, die postuliert, dass die neuen Medien eher von einer bildungsnahen Schicht produktiv genutzt werden und durch den anderen Teil der Bevölkerung vermehrt *monoton* und *unkreativ* verwendet werden (Vgl. Baacke 1999, 33). Auch Gruppeninterviews von David Buckingham deuten darauf hin, dass es klare Unterschiede zwischen den sozialen Klassen gibt. Vor allem die Fähigkeit zur kritischen Analyse von Medieninhalten scheint bei der Mittelschicht höher zu sein als in Arbeiterfamilien. (Vgl. Buckingham 2003, 46f.).

## 3 Theoretisches Fundament

### 3.1 Evolution der kommunikativen Kompetenz

Um den Begriff der Medienkompetenz möglichst vollständig zu erfassen, muss dessen historische Entwicklung betrachtet werden. Vor allem der Linguistikforscher Noam Chomsky und der Soziologe Jürgen Habermas haben für den hier verwendeten Begriff der Medienkompetenz wegweisende Arbeit geleistet.

#### 3.1.1 Chomsky

Ende der 1960er Jahren hat Chomsky das Begriffspaar Kompetenz und Performanz etabliert. Der linguistische Erklärungsansatz der Kompetenz besagt, dass Menschen über ein grammatikalisches Regelsystem verfügen, das ihnen erlaubt, beliebig viele Sätze zu bilden (Vgl. Chomsky 1970, 118). Chomsky liegt hier in einem theoretischen Streit mit den Anhängern Rene Decartes', weil er der cartesianischen Terminologie die Essenz des Denkens hinzufügt. Darin verankert ist der kreative Aspekt des Denkens, der spontan ist und ohne Einflüsse von Außen agieren kann (Vgl. ebd. 18ff.).

*„Die Diskussion dessen, was ich den kreativen Aspekt des Sprachgebrauchs genannt habe, dreht sich um drei wichtige Beobachtungen. Der erste ist, daß der normale Gebrauch der Sprache in dem Sinne produktiv ist, daß vieles von dem, was wir bei normalem Sprachgebrauch sagen, gänzlich neu ist, daß es sich nicht um eine Wiederholung von irgendetwas handelt, das wir zuvor gehört haben, und daß es noch nicht einmal Sätzen oder Texten, die wir in der Vergangenheit gehört haben [...] ähnlich ist.“ (ebd., 27)*

Durch das kognitiv-abstrakte System von Sprachwissen sowie -können sind die Sätze in Struktur und Form weitestgehend korrekt. Dieses komplexe System entwickelt sich bereits in frühester Kindheit und wird als Resultat des Verhaltens des Individuums gesehen, wobei sich das „*System der Sprachkompetenz [...] in keinerlei direkter oder einfacher Weise im Verhalten realisiert.*“ (ebd., 15) Da Chomskys von einer verankerten Regelstruktur ausgeht, entfernt er sich von dem klassischen Stimulus-Response Modell. Die Regeln gelten universell und sind nicht an Reize von Situationen

gebunden (Vgl. ebd., 15).

Gleichzeitig stellt Chomskys klar, dass die Mechanismen, die dieses Verständnis der Sprachkompetenz ermöglichen, nicht im Detail benannt werden können (Vgl. ebd., 44). Dieses Phänomen der Unbestimmbarkeit führt Chomsky darauf zurück, dass die menschliche Sprache nicht gelernt wird, sondern aufgrund der dem Individuum innewohnende vorbestimmte Faktoren sowie durch gegebene Umweltbedingungen entwickelt wird. Er bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Wilhelm von Humboldt, der von einem Reifen der Muttersprache spricht (Vgl. ebd., 127). Es handelt sich dabei um eine *generative Grammatik* des Menschen, die sich fortwährend weiterentwickelt, Kommunikation ermöglicht und eine Urform der Kompetenz ist (Vgl. ebd., 119f.). Wird diese teilweise angeborene Sprachkompetenz nun auf andere Handlungsbereiche wie die Medienkompetenz übertragen, muss klar festgestellt werden, dass die Medienkompetenz nicht angeboren sein kann (Vgl. Groeben 2002, 15). Sie baut auf der *generativen Grammatik* des Menschen auf.

Die tatsächliche Ausübung der Sprache aufgrund der Kompetenz wird als Performanz beschrieben. Daraus ergibt sich, dass die Performanz als Teil der Kompetenz gesehen wird und die beobachtbare Sprachleistung ist deren beurteilbares Produkt (Vgl. Nodari, 2002, 9). In Hinblick auf die medienbezogene Kompetenz ist die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz wichtig, da dadurch feststellbar wird, ob eine Fähigkeit schlichtweg nicht vorhanden ist – fehlende Kompetenz – oder ob ein Fehler in der Durchführung – gescheiterte Performanz – vorliegt (Vgl. Bilash, 2009).

### 3.1.2 Habermas

Der Interaktionstheoretiker Jürgen Habermas hat ausgehend von Chomskys Überlegungen mit seiner Theorie des kommunikativen Handelns einen Meilenstein in der Diskussion um den Begriff der Kompetenzbildung geschaffen. Seine Werke durchleuchten die Grundbedingungen der kommunikativen Kompetenz. Habermas erarbeitet Voraussetzungen im Verständigungsprozess und etabliert dabei die universalen Geltungsansprüche der (1) *Verständlichkeit*, (2) *Wahrheit*, (3) *Wahrhaftigkeit* und (4) *Richtigkeit* (Vgl. Burkart 2002, 436ff.).

Habermas *kommunikative Kompetenz* bildet die universale und linguistische Grundlage für die Verständigung. Sie ermöglicht kompetenten Kommunikationspartnern sprachliches Handeln zu entschlüsseln und selbst Sprechhandlungen durchzuführen (Vgl. Habermas 1984, 386f.). Nach Habermas ist es die Aufgabe der Theorie der kommunikativen Kompetenz das Regelsystem, das den sprachli-

chen Austausch erst ermöglicht, zu rekonstruieren (Vgl. Habermas 1971, 102). Dabei geht es nicht nur um reine grammatikalische Regeln. Auch die Persönlichkeitsstrukturen und allgemeine Kontexte der Verständigung müssen eine Berücksichtigung in der Analyse finden, damit nachvollzogen werden kann, wie aus Sätzen Äußerungen<sup>2</sup> gebildet werden. (Vgl. ebd., 106f.)

Die kommunikativ Handelnden setzen diese Kompetenz auch in ihrem Gegenüber voraus. Die eingangs erwähnten universalen Geltungsansprüche werden implizit von allen Kommunikationsbeteiligten geteilt und anerkannt (Vgl. Burkart 2002, 437).

Verständigung kann demnach ausschließlich auf der impliziert angenommenen Basis dieser von allen kommunikativ Beteiligten anerkannten Geltungsansprüche zustande kommen (Vgl. Habermas 1984, 355). „*Nicht-verbalisierte Handlungen und leibgebundene expressive Äußerungen*“ (ebd., 353) werden von Habermas nicht berücksichtigt, da die Sprechhandlung das dominierende Medium in der Verständigung darstellt (Vgl. Habermas 1984, 353).

ad (1) *Verständlichkeit*:

Nach Habermas gilt dieser Geltungsanspruch als erfüllt, wenn sich die kommunikativ Handelnden in einer Sprache ausdrücken, die den allgemeinen grammatikalischen Regeln folgt, die von den Beteiligten beherrscht werden. Die erfolgreiche Zeichenwahrnehmung ist eine der Grundbedingungen der Kommunikation und wird nicht erst als Geltungsanspruch während der Kommunikation erhoben (Vgl. Habermas 1984, 139ff.).

ad (2) *Wahrheit*:

Der Sprecher spricht über Dinge, Erlebnisse oder Wahrnehmungen, die er sieht oder empfindet, also über etwas, das in der *sinnlichen Gewissheit* – der realen Welt – existiert. Besteht bei einem der Kommunikatoren ein Zweifel an der Wahrheit einer Aussage, kann durch Erklärungen im Diskurs Geltungsanspruch der Wahrheit legitimiert werden (Vgl. ebd., 138ff.).

ad (3) *Wahrhaftigkeit*:

„*Wahrhaftigkeitsansprüche können nur in Handlungszusammenhängen einlöst werden.*“ (ebd., 139)

2 Die Unterscheidung von Satz und Äußerung: „Sätze sind linguistische Einheiten, sie bestehen aus sprachlichen Ausdrücken. Äußerungen sind situierte Sätze, d.h. pragmatische Einheiten der Rede.“ (Habermas 1971, 102) Die Äußerungen sind der zentrale Teil der empirischen Pragmatik (Vgl. ebd., 107).

Der nichtdiskursive Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit gilt als eingelöst, wenn dem Sprecher geglaubt werden kann (Vgl. ebd., 141). Es liegt keine Täuschung vor.

ad (4) *Richtigkeit*:

Ist der Sprecher von der Richtigkeit seiner Aussage in Bezug auf die eigenen oder gesellschaftlichen Normen und Werte überzeugt und kann der Zuhörer die Äußerungen mit seinen eigenen Wertvorstellungen und Normen in Einklang bringen, gilt der Geltungsanspruch anerkannt (Vgl. ebd., 140f.).

Kann einer der Geltungsansprüche nicht geltend gemacht werden, muss im Zuge eines herrschaftsfreien Diskurses dieses Einverständnis wiederhergestellt werden (Vgl. ebd., 174f.). Sowohl äußere Störeinflüsse bzw. Einwirkungen auf die Kommunikationspartner als auch Zwänge, wie sie sich zum Beispiel aus dem Verhältnis zwischen den kommunikativ Handelnden ergeben (Mitarbeiter – Firmenchef, SuS – Lehrkraft, etc.), existieren nicht im Diskurs. Damit die systematischen Verzerrungen den Ausgang des Diskurses nicht im Vorhinein bestimmen, unterstellt Habermas den Kommunikationspartnern eine *ideale Sprechsituation* (Vgl. ebd., 177), in der sich das bessere Argument durchsetzt.

Habermas geht darauf ein, dass die *ideale Sprechsituation*, in der „*alle potentiellen Teilnehmer eines Diskurses [...] die gleiche Chance haben, kommunikative Sprechakte zu verwenden, so daß [sic!] sie jederzeit Diskurse eröffnen sowie durch Rede und Gegenrede, Frage und Antwort perpetuieren können*“ (ebd.), eine *kontrafaktische Unterstellung* darstellt, die in der Realität nicht existiert. Für einen erfolgreichen Konsensus müssen die kommunikativ Handelnden jedoch so tun, als ob die Verständigung auf diesem Prinzip beruht (Vgl. ebd., 180f.).

Die vorausgesetzte *ideale Sprechsituation* stellt einen zentralen Kritikpunkt an der Theorie des kommunikativen Handelns dar. Burkart greift den Vorwurf, die „*Theorie sei praxisfern, weil sie sich auf die universalen Bedingungen von Kommunikation konzentriere und damit die konkrete (empirische) gesellschaftliche Lebenspraxis ausblende*“ (Burkart 2002, 443) auf und weist darauf hin, dass Habermas selbst betont, dass die ideale Sprechsituation eine kontrafaktische Bedingung voraussetzt (Vgl. Burkart 2002, 443; Vgl. Habermas 1984, 180). Durch den angenommenen Idealzustand wird ein Referenzrahmen geschaffen, aufgrund dessen festgestellt werden kann, wie weit die Realität vom Ideal tatsächlich abweicht (Vgl. Burkart 2002, 444).

Um seine Argumentation zu bestärken, bezieht sich Burkart auf eine unter seiner Leitung durchgeführten Untersuchung einer Fernsehdiskussion zwischen zwei Spitzenkandidaten vor einer Natio-

nalratswahl in den 1980er Jahren. Eine der Forschungsfragen sollte klären, ob sich der Fernsehzuseher auf einen Verständigungsprozess einlässt. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten auf, dass durch den Habermas'schen Verständigungsbegriff feststellbar wurde, wie weit die Realität vom Idealzustand der Verständigung entfernt war. Die Rezipierenden zweifelten an den Geltungsansprüchen des Kandidaten, der nicht ihrer politischen Gesinnung entsprach. Durch die kommunikativen Geltungsansprüche konnten Schwachstellen in der Verständigung diagnostiziert werden, wodurch Habermas Ausführungen praxisnaher sind, als es Kritiker oft behaupten (Vgl. ebd., 444ff.).

### 3.1.3 Baacke

1973 veröffentlichte Dieter Baacke seine Habilitation *Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, in der er den Grundstein für seine spätere Definition der Medienkompetenz legt. (Vgl. Burkart 2002, 472) Baacke orientiert sich an Chomskys und Habermas Arbeiten und stellt ebenfalls die Behauptung auf, dass die kommunikative Kompetenz zur menschlichen Grundausstattung gehört. Die Kommunikative Kompetenz zeigt sich durch die Fähigkeit medienadäquat und situationsbedingt zu kommunizieren und zu empfangen (Vgl. Baacke 1973, 100f.). Der Begriff bezieht sich nicht nur auf das Sprachverhalten, sondern auch auf andere Arten des Verhaltens, wie beispielsweise Mimik und Gestik (Vgl. Baacke 1973, 261f.). „Kompetenz meint damit nicht mehr eine durch Entwicklungsprozesse festgelegte Reaktion auf herausfordernde Reize (innerhalb eines Systems), sondern eine in der Sprache angelegte Verfügung über den Sinn und die Intention von Aussagen.“ (Baacke 1973, 261) Baacke schafft damit die Basis für eine Fortentwicklung und Ausformung des Begriffes der Medienkompetenz (Vgl. Gartzke et al., 2008, 1), denn er verbindet verschiedene kommunikations- und handlungstheoretische Modelle. Durch Baacke entwickelt sich das Verständnis der Kompetenz weiter. Die Definition geht weg von einer reinen angeborenen Fähigkeit und hin zu einem erlernbaren Prozess der sich immer wieder neu erlernen lässt (Vgl. Pöttinger 1997, 74).

Aufgrund der Vielzahl an Definitionsversuchen der kommunikativen Kompetenz sowie der Medienkompetenz konnten viele Fragen in diesem Bereich geklärt werden, jedoch sind gleichzeitig neue Problemstellungen aufgetaucht. Die wissenschaftliche Gemeinschaft scheint sich darin einig zu sein, dass eine stark ausgeprägte kommunikative Kompetenz ein wünschenswertes Ziel der Medienpädagogik darstellt (Vgl. ebd., 74f.; Vgl. Süss et al. 2018, 109). Welche Aspekte in den einzelnen Modellen und Definitionen besonders hervorgehoben werden, zeigt sich in den folgenden Kapitel.

### 3.2 Medienkompetenz nach Baacke

Sein Werk *Medienpädagogik* ist bereits zwanzig Jahre alt und die technischen Voraussetzungen haben sich durch etwa Smartphones, Soziale Medien u.ä. rapide weiterentwickelt. Nichtsdestoweniger ermöglichen seine Ausführungen eine solide und zeitgemäße Grundlage, wenn über den Begriff der Medienkompetenz diskutiert wird. Das Kompetenzmodell ist allgemein formuliert „*und spezifische Schulbezüge bleiben weitgehend implizit.*“ (Breiter et al. 2010, 30)

Für Baacke „*soll Medienkompetenz den Nutzer befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung auch souverän handhaben zu können.*“ (Baacke 1997, 98). In seiner Arbeit aus dem Jahr 1997 etabliert er den Begriff der Medienkompetenz, den er bereits 1996 in einem Artikel von medien praktisch<sup>3</sup> beschreibt. Sein Untertitel *Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat* ist beschreibend für die damaligen Mühen eine allgemein akzeptierte Definition zu entwickeln. So haben 1996 u.a. Buschmeyer<sup>4</sup> sowie Bernd Dewe und Uwe Sander medienkompetenztheoretische Überlegungen vorgenommen (Vgl. Dewe/Sander 1996, 125). Baacke teilt ihn in vier Bereiche auf und schafft das Bielefelder Kompetenzmodell (Vgl. Baacke 1997, 98f.):

#### 1. Fähigkeit zu Medienkritik

Um Medien richtig verstehen zu können, muss der Rezipient dazu in der Lage sein sie richtig beurteilen respektive kritisieren zu können. Dies geschieht sowohl *analytisch* und *reflexiv* als auch *ethisch* (Vgl. ebd., 98).

Baacke führt als Erklärung für die *analytische Medienkritik* aus, dass „*problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können;*“ (ebd., 98).

Eine *reflexive Medienkritik* ist liegt vor, wenn das analytisch erworbene Wissen sowohl auf sich selbst – also reflexiv – als auch auf das eigene Handeln angewandt wird (Vgl. ebd., 98).

Von einer *ethischen Medienkritik* wird verlangt, dass die *analytische* sowie die *reflexive Medienkritik*

3 Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk : Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien praktisch. Jg. 20 (1996), Nr. 2, 4-10

4 Buschmeyer, Hermann (1996). Pädagogische Überlegungen zum Konzept "Medienkompetenz". In: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen 7/1996, Nr. 3. 81-83

ik in Bezug auf ihre Sozialverantwortlichkeit angepasst wird. Das eigene Denken und Handeln soll nach diesem Maßstab definiert werden (Vgl. ebd., 98).

Die Medienpädagogin Eder-Janca fasst die Fähigkeit zu Medienkritik in der Frage „*Was wollen Medienmacher von mir, was bewirkt ein Medium bei mir/in der Gesellschaft?*“ (Eder-Janca, 2013) zusammen.

## **2. Wissen über Medienkunde**

Die *informative Dimension* legt das Augenmerk auf klassische Wissensbestände. Es soll bei der Kompetenzvermittlung auf die aktuellen Medien sowie Mediensysteme eingegangen werden. Darunter fällt auch die Selektion des passenden Medienangebots, die je nach Bedarf des Medienkonsumierenden durchgeführt wird. Baacke formuliert in der *informativen Dimension* exemplarisch einige Fragen, die sich zum Beispiel mit den Details eines dualen Rundfunksystems auseinandersetzen (Vgl. Baacke 1997, 99).

Die *instrumentell-qualifikatorische Dimension* befasst sich mit der Fähigkeit des Nutzers, die Geräte auch funktionsgerecht bedienen zu können. Er nennt unter anderem das *Sich-Einarbeiten* und die konkrete Verwendung bestimmter Computerprogramme als Beispiel (Vgl. ebd., 99).

Punkt 1 und 2 beschreibt Baacke als die Dimension der Vermittlung von Medienkompetenz (Vgl. ebd., 99).

Lakonisch beschreibt Eder-Janca das Wissen über Medienkunde durch die Frage: „*Wie bediene ich ein Medium?*“ (Eder-Janca, 2013).

## **3. Medienhandeln ist Mediennutzung**

Damit ein Medieninhalt verstanden werden kann, muss eine *Programm-Nutzungskompetenz* vorliegen. Demzufolge ist beispielsweise das Lesen einer Zeitung oder das Sehen eines Fernsehprogramms eine Kompetenz, die auch kompetent durchgeführt werden soll. Die Mediennutzung muss *rezeptiv, anwendend* gelernt werden (Vgl. Baacke 1997, 99).

Unter Medienhandeln respektive einer kompetenten Mediennutzung versteht Baacke auch, dass die Mediennutzer die Medienwelt *interaktiv* und *anbietend* wahrnehmen sollen. Exemplarisch wird u.a. das Durchführen von Tele-Shopping genannt (Vgl. ebd., 99).

## 4. Mediengestaltung

Als vierten Bereich beschreibt Baacke die Mediengestaltung. Innerhalb der durch das System vorgegebenen Logik sollen die Medieninhalte *innovativ* gestaltet werden. Darüber hinaus muss ein kompetenter Mediennutzer auch die *kreative* Umgestaltung erlernen. Es ist ein Denken verlangt, das über die Grenzen der Mediensysteme hinausgeht und das mit bisherigen Kommunikationsroutinen bricht (Vgl. ebd., 99). „*Wie produziere ich selbst mit und in Medien?*“ (Eder-Janca, 2013) ist die komprimierte Formulierung von Eder-Janca in Bezugnahme auf die Mediengestaltung nach Baacke.

Punkt 3 und 4 gelten als die Dimension der *Zielorientierung*, womit das menschliche Handeln umfasst wird (Vgl. Baacke 1997, 99).

Baackes Konzeptualisierung prägt den wissenschaftlichen Diskurs bis heute. Andere Eingrenzungen des Begriffes Medienkompetenz bieten u.a. die Medienpädagogen Aufenanger, Tulodziecki, Dichanz, Buckingham, Groeben, Dewe und Sander oder die Medienpädagogin Pöttinger. Im folgenden Kapitel werden die Kernaussagen der jeweiligen Beschreibungen der Medienkompetenz dargestellt.

### 3.3 Vertiefung des Begriffs Medienkompetenz

Eine einheitliche Definition der Medienkompetenz wird es höchstwahrscheinlich nie geben, weil das Feld, das sie abzudecken hat, im Zuge der Diskussion zu groß geworden ist. In dieser Arbeit spielen vor allem die Begriffsbestimmungen eine wichtige Rolle, die für den schulischen Bereich interessant sind. Die hier erwähnten Autoren und die Autorin bieten einen umfassenden Überblick über die aktuelle Ziel- und Aufgabenbeschreibung der Medienkompetenz.

#### 3.3.1 Aufenanger

Der Professor für Erziehungswissenschaften und Medienpädagogik Stefan Aufenanger zeigt mit seinem Definitionsversuch der Medienkompetenz entscheidende Faktoren auf, die von der rasanten technologischen Entwicklung abkoppelbar sind. Durch diese Herangehensweise ist der Begriff der Medienkompetenz nicht auf eine bestimmte Medienart gerichtet. Aufgrund der Bestimmung der einzelnen Dimensionen können zukunftsorientierte erzieherische Maßnahmen entwickelt werden, die die Rezipienten auch bei neuen Medien handlungskompetent agieren lassen (Vgl. Aufenanger, 1997).

### *1. Kognitive Dimension*

Diese Dimension bezieht sowohl die Faktoren Wissen, Verstehen als auch Analysieren von Medieninhalten mit ein. Es gilt Wissen über unterschiedliche Medien sowie Mediensysteme zu erwerben, das unter Entschlüsselung der medienspezifischen Symbole und Codierungen verstanden und analysiert werden soll (Vgl. ebd.).

### *2. Moralische Dimension*

Diese Dimension schließt die kognitive Dimension ein, erweitert sie aber um ethische respektive moralische Gesichtspunkte. Die verschiedenen Medienarten sollen auch aufgrund ihrer ethischen Aspekte analysiert sowie beurteilt werden. Als mögliche Perspektive der Analyse nennt Aufenanger die Beurteilung nach der Umweltverträglichkeit von Medien. Auch die Menschenrechte können als Ausgang der Betrachtung herangezogen werden. Außerdem nennt Aufenanger die Auswirkungen medialer Inhalte auf die Kommunikation als Beispiel für die moralische Beurteilung (Vgl. ebd.).

### *3. Soziale Dimension*

Hier steht die aktive Umsetzung der moralischen sowie kognitiven Kritik in Bezug auf das politische und soziale Handeln im Mittelpunkt. Es soll dem Menschen ermöglicht werden die sozialen und politischen Folgen medialer Berichterstattung adäquat zu thematisieren. Ferner sollen die Handelnden dazu in die Lage versetzt werden, ihre politischen Rechte rund um Medien angemessen politisch zu vertreten (Vgl. ebd.).

### *4. Affektive Dimension*

Neben den demokratiepolitisch relevanten Dimensionen soll der Rezipient auch mit der zentralen Funktion der Unterhaltung angemessen umgehen (Vgl. ebd.).

### *5. Ästhetische Dimension*

Diese Dimension bezieht die gestalterischen Aspekte der Medienherstellung mit ein, die mit einem spezifischen Wissen über die ästhetische Gestaltung einhergeht. Der Lernende sollte dazu befähigt werden dieses Wissen zielgruppen- sowie medienspezifisch anwenden zu können (Vgl. ebd.).

## 6. Handlungsdimension

Medien sind kein Produkt, das nur konsumiert wird. In der Handlungsdimension beschreibt Aufenanger, dass sich der Mensch mit Medien *ausdrückt*, sie *gestaltet*, sich durch sie *informiert* oder einfach nur mit ihnen *experimentiert* (Vgl. ebd.).

Schlussendlich soll die Medienkompetenz darauf abzielen, der Gesellschaft einen selbstbestimmten sowie kritischen Umgang mit Medien aller Art zu ermöglichen. Wichtig ist hierbei, dass diejenigen, die aufgrund unterschiedlicher Umstände noch nicht an der Partizipation teilnehmen können, aus solidarischen Gründen nicht außer Acht geraten dürfen (Vgl. ebd.). Dadurch wird die Medienkompetenz gesellschaftliche Aufgabe verstanden. Die Teilbereiche der Medienkompetenz können als Konstrukte gesehen werden, die darauf abzielen, die Gesellschaft in den unterschiedlichen Subkategorien zu erziehen. Es liegen bisher allerdings kaum empirische Arbeiten vor, die Aufenangers Medienkompetenz operationalisiert haben (Vgl. Swertz et al., 2016b, 18f).

### 3.3.2 Dewe und Sander

Bernd Dewe und Uwe Sander beschreiben die Medienkompetenz, wie alle in 3.3 erwähnten Theoretikerinnen und Theoretiker, als eine erlernbare Fähigkeit und erkennen sie nebst Lesen, Schreiben und Sprechen als grundlegende Kulturtechnik an (Vgl. Dewe/Sander 1996, 125). Der souveräne Umgang mit Medien erfordert „*sie „bedienen“ zu können [...] auch im Sinne von „sich für eigene Zwecke bedienen zu können“, ihre „Sprache“ verstehen und dekodieren zu können und über Hintergrundwissen zu verfügen, wie mediale Botschaften entstehen, welche gesellschaftlichen Interessen damit verbunden sind und in welchem Verhältnis die mediale Wiedergabe von Wirklichkeit [...] zur gesellschaftlichen Realität [...] steht*“ (ebd., 125).

Bei Dewe und Sander wird ein *instrumentelles* Bildungsverständnis in den Vordergrund gestellt. Dieses zielt auf eine kompetenzorientierte Bildung ab, die vermitteln soll, wie Wissen erreicht werden kann. (Vgl. ebd., 131f) Dewe und Sander beziehen sich auf Arnold<sup>5</sup> und sehen dieses Bildungsverständnis als einen Weg zum erfolgreichen lebenslangen Lernen sowie als Basis für sozial ausgerichtete Fähigkeiten, die sich exemplarisch durch die Konfliktfähigkeit oder die Integrationsfähigkeit ausdrücken können (Vgl. ebd., 132).

In dieses Kompetenzverständnis betten Dewe und Sander ihre nähere Begriffsbestimmung der Me-

5 Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn.

dienkompetenz ein. Sie unterteilen den Begriff in die drei Kompetenzbegriffe *Sachkompetenz*, *Selbstkompetenz* und *Sozialkompetenz* (Vgl. Gartzke et al., 2008, 3).

Die *Sachkompetenzen* umfassen vor allem die tätigkeitsbezogenen Fähigkeiten, wie die eigenständige Bedienung der Medien. Darunter fällt u.a. die Dekodierfähigkeit oder die Teilnahme an einem Bildungskurs, um mit einem komplizierten Medium adäquat umzugehen. Die *Selbstkompetenz* unterscheidet sich von der *Sachkompetenz* dahingehend, dass sie das Sich-Selbst-Befähigen mit Reflexivität und Selbstdistanz in Verbindung setzt. Wenn bei *Sachkompetenzen* das Studium des Handbuchs vorgenommen wird, realisiert sich diese Tätigkeit auf der Ebene der Performanz. Bei der *Selbstkompetenz* dient das Studium des Handbuchs der Vergewisserung, ob die gewählten Lernschritte dazu geeignet sind, die eigenen Interessen erfolgreich zu erreichen. Die *Sozialkompetenz* zielt auf eine soziale Denkweise in Hinblick auf Medien aus. So soll u.a. integrative Leistung eines Mediums beurteilt werden können (Vgl. ebd., 137f).

Außerdem fordern Dewe und Sander, dass die Medienforschung einen sozial-ökologischen Zugang finden soll, der die Handlungen und Kompetenzen nicht kontextunabhängig sowie isoliert untersucht (Vgl. ebd. 136).

### 3.3.3 Pöttinger

Als Mitglied der Gesellschaft für Pädagogik und Kommunikationskultur geht Ida Pöttinger mit ihrer Definition einen ähnlichen Weg wie Aufenanger, indem sie den Begriff der Medienkompetenz vom technischen Fortschritt entkoppelt. In ihrem Werk *Lernziel Medienkompetenz* befasst sie sich mit dem Problem der Feststellbarkeit der Medienkompetenz. Sie wirft wie viele ihrer medienwissenschaftlichen Kolleginnen und Kollegen die Frage auf, wie Medienkompetenz oder auch die kommunikative Kompetenz gemessen werden können. Pöttinger meint, dass bei einer Feststellung dieser Fähigkeiten mehrere Faktoren wie das Alter, die soziale Lage und Situation unterschieden werden müssen. Aufgrund dessen muss eine Präzisierung des Begriffes vollzogen werden, wobei gleichzeitig festzuhalten ist, dass sich die Medienkompetenz nicht nur am äußeren Verhalten der Rezipierenden zu beobachten ist. So kann beispielsweise ein Medienkonsument keineswegs als medieninkompetent gelten, wenn er Medieninhalte nur zur Unterhaltung und nicht zur Bildung rezipiert (Vgl. Pöttinger 1997, 71f.).

In den drei Dimensionen *Wahrnehmungskompetenz*, *Nutzungskompetenz* und *Handlungskompetenz* fasst sie die wichtigsten Aspekte der Medienkompetenz zusammen.

In der *Wahrnehmungskompetenz* vereint sie die Fähigkeiten die Strukturen, die Gestaltungsformen sowie die Wirkungsmöglichkeiten der Medien zu analysieren sowie zu interpretieren. Eine weitere Ausprägung der Wahrnehmungskompetenz ist die Fähigkeit zwischen Realität und Fiktionalität unterscheiden zu können. Pöttinger spricht hier von einer Differenzierungsfähigkeit (Vgl. ebd., 85).

Unter *Nutzungskompetenz* beschreibt Pöttinger, dass der Rezipierende medienkompetent handelt, wenn er die Medienangebote adäquat sowie zielgerichtet nutzen kann. Sie führt hier als Beispiel die bewusste Beeinflussung der eigenen Stimmungslage an. Ferner sollen die SuS die Fähigkeit besitzen, um über ihren eigenen Medienkonsum zu sprechen. Vor allem starke emotionale Eindrücke sollen damit verarbeitet werden können (Vgl. ebd.).

Im dritten Kompetenzbereich, der *Handlungskompetenz*, befindet sich der Mediennutzende in Ebene der Performanz. Medien sind keine passive Einbahnstraße, sondern können auch aktiv gestaltet werden. Die Handlungskompetenz befähigt dazu, die Medien für den Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Interessen und Anliegen zu nutzen (Vgl. ebd., 78). Darüber hinaus sollen Jugendliche auch wissen, wie Medien aufgrund ihrer Gestaltung kritisiert werden können. Zusätzlich sollen die SuS „*Medien als interessensgebundene und individuelle Ausdrucksform betrachten und benutzen können*“ (ebd., 85)

### 3.3.4 Tulodziecki

Tulodziecki, Professor für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Universität Paderborn, verfasste ein Medienkompetenzmodell aus einer Prozessperspektive heraus. Er identifiziert fünf Bereiche von Medienkompetenz, die SuS im Laufe ihrer Schullaufbahn erwerben sollen:

1. „ <i>Auswählen und Nutzen von Medienangeboten</i> “ (Tulodziecki 1997, 143)
2. „ <i>Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienangeboten</i> “ (ebd.)
3. „ <i>Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen</i> “ (ebd.)
4. „ <i>Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen</i> “ (ebd.)
5. „ <i>Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung</i> “ (ebd.)

Tabelle 1: Bereiche der Medienkompetenz nach Tulodziecki

Ad 1.: Die SuS sollen den Prozess der Mediennutzung handlungsorientiert, also aktiv gestalten. Kompetent ist, wer die verschiedenen Funktionen der Medien nutzen kann. Zu diesen zählt nicht nur die Unterhaltungsfunktion, sondern auch die Informationsbeschaffung. Außerdem sollen die Medien als Instrument der Problemlösung, Kunstrezeption, Kommunikation und Entscheidungsfindung herangezogen werden. Tulodzieckis grundlagenorientierter Beitrag über die medienerzieherischen Aufgabenfelder einer zielführenden Medienpädagogik orientiert sich am Maslowschen Bedürfnismodell. Zusätzlich verlangt Tulodziecki die Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus, damit das Angebot an Medien möglichst vielseitig zur Verfügung gestellt werden kann (Vgl. ebd., 143f.).

Ad 2.: Durch das Erlernen der Produktionsprozesse sowie der technischen Möglichkeiten von Medien, sollen die handlungsorientierten SuS die eigene Gestaltung mit einem möglichst hohen Eigenanspruch durchführen. Es sollen die Werkzeuge vermittelt werden, die benötigt werden, um selbst eine Öffentlichkeit herzustellen (Vgl. ebd., 155).

Ab diesem Aspekt fasst Blömeke eine Reihe von Tulodzieckis Werken zusammen und erweitert die ursprünglichen Erklärungen Tulodzieckis durch zusätzliche Beispiele.

Ad 3.: Hier sollen die SuS verstehen lernen, welche unterschiedlichen Mediengestaltungen existieren. Um kompetent zu sein, muss zwischen einer Werbung und Unterhaltung, zwischen einer Dokumentation und Inszenierung unterschieden werden können. Dadurch sollen die SuS Einblicke erhalten, inwieweit die Mediengestaltung die Wirklichkeit beeinflusst respektive verändert (Vgl. Blömeke 2000, 138).

Ad 4.: Bei Punkt vier verlangt Tulodziecki, dass die SuS über die durch Medien induzierten Gefühle zu reflektieren. Ziel ist eine möglich verzerrungsfreie Informationsaufnahme (Vgl. ebd., 139).

Ad 5.: Bei anderen Theoretikern wie Baacke wird dieser Punkt auch Medienkritik genannt (Vgl. Baacke 1997, 98). Es geht um die Beurteilung des Inhaltes, der Form und der Absicht von Medieninhalten. Um diese zu verstehen, müssen Medienpädagogen die dahinterstehenden Zusammenhänge für die SuS aufbereiten. Wirtschaftliche, politische sowie rechtliche Interessen verändern die Medienproduktionen und deren Verbreitung (Vgl. ebd., 139).

### 3.3.5 Dichanz

Der Bildungswissenschaftler Horst Dichanz identifiziert fünf Kernaufgaben, die erfüllt werden müssen, um eine erfolgreiche Medienerziehung zu gewährleisten.

Der erste Punkt, der in der Medienpädagogik nicht vergessen werden darf, lautet, dass sich die Lehrkräfte über ihren geringen Einfluss auf den Medienkonsum ihrer SuS bewusst sein müssen. Der alltägliche Medienkonsum der SuS ist eine Tatsache und ist als solche zu akzeptieren (Vgl. Dichanz 1990, 201). Wie bei Gniewosz et al. beschrieben, sind soziale Faktoren die größeren Einflussfaktoren als die Lehrkräfte (Vgl. Gniewosz et al. 2017, 193). Bezugnehmend auf die Mediennutzung weist auch Tulodziecki darauf hin, dass neben den Eltern respektive der Familie auch die „*gesellschaftlichen Vorstellungen und politischen Entscheidungen zum Ausbau des Mediennetzes*“ (Tulodziecki 1992, 71) eine gewichtige Rolle spielen. Vor allem in ärmeren Regionen kann eine technische Infrastruktur (z.B. WLAN) von den Lehrenden nicht als gegeben vorausgesetzt werden.

Im Anschluss daran betont Dichanz in seinem zweiten Punkt die Bedeutung, dass es von essentieller Notwendigkeit ist, eine sichere Umwelt für die SuS zu schaffen. Aufgrund des geringen tatsächlichen Einflusses der Lehrkräfte, kann dies nur durch die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten erfolgen. Durch die geregelten Rahmenbedingungen können sich die Kinder und Jugendlichen im Erwachsenenalter besser gegen mediale Bedrohungen, wie Hetze u.ä. zur Wehr setzen (Vgl. Dichanz 1990, 201).

Um eine erfolgreiche Medienerziehung zu genießen, müssen die SuS die grundlegenden Fertigkeiten der Beschreibung, der Beobachtung und der Gestaltung der Umwelt beherrschen. Dies kann medienunabhängig passieren. Die Lehrkraft muss die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit fördern und selbstbestimmt denkende selbstbewusste SuS heranziehen (Vgl. ebd., 202).

Die vierte Kernaufgabe sieht vor, dass der Medienkonsum zu etwas Alltäglichem werden muss. Die SuS sollen angstfrei Medien gestalten und/oder für ihre Zwecke verwenden können (Vgl. ebd.).

Als letzte Aufgabe für Lehrkräfte identifiziert Dichanz das Sicherstellen von drei Grundqualifikationen, die SuS aufweisen müssen, sofern sie eine umfassende Medienerziehung genießen. Die Heranwachsenden müssen dazu in der Lage sein, Zeichen zu dekodieren, um Nachrichten richtig zu entschlüsseln. Zweitens müssen die dekodierten Inhalte im Kontext der Entstehung und der Absicht der Verfassenden betrachtet werden. Zuletzt müssen die SuS durch die eigenständige Produktion von Medieninhalten selbst am Gestaltungsprozess der Medien teilnehmen, um ein besseres Verständnis

für die Entstehung von medialen Botschaften zu erlangen (Vgl. ebd.).

### 3.3.6 Groeben

Der Psychologe und Literaturwissenschaftler Norbert Groeben setzt bei seinem Medienkompetenzmodell einen Medienbegriff *mittlerer Reichweite* voraus (Vgl. Groeben 2002, 160).

„Das heißt, unter Medien sollen vor allem technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente verstanden werden, ohne aber zu vernachlässigen, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen.“ (ebd.)

Aufgrund dieser Annahme ergibt sich die Notwendigkeit einer *Binnen- und Außendifferenzierung* des Konzepts Medienkompetenz.

Bei der Binnendifferenzierung ist darauf zu achten, dass zu verdichtete respektive zu spezifische Subkonzepte von Medienkompetenz zu vermeiden sind. Bei diesen konkreten Teilkonzepten verweist Groeben u.a. auf die *print literacy* (Lese- und Schreibfähigkeiten), *media content literacy* (Umgang mit Medieninhalten) und die *medium literacy* (Medium erkennen) (Vgl. ebd., 160f.).

„Solche aus einem zu engen Medienbegriff abgeleiteten Spezifikationen [...] werden der Komplexität des medialen Wandels als sozialem Wandel hin zur Informations- bzw. Mediengesellschaft nicht gerecht.“ (ebd., 160)

Neben einer zu starken Einengung des Begriffs ist auch eine zu starke Generalisierung des Medienbegriffs abzuwenden, da diese zu einem Medienbegriff maximaler Reichweite führt (Vgl. ebd., 161f.).

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Ebenen des Medienkompetenzmodells nach Groeben näher erläutert:

## Medienkompetenzmodell nach Groeben

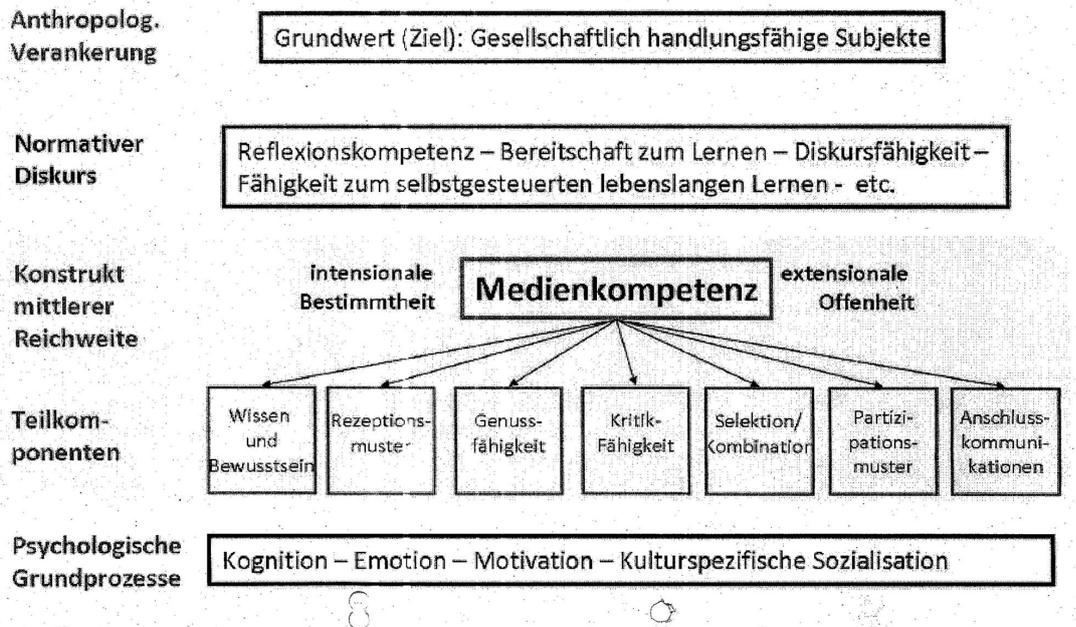


Abbildung 1: Medienkompetenzmodell nach Groeben

Quelle: Groeben, Norbert: <https://mahara.uni-leipzig.de/view/view.php?id=28764> (zuletzt geöffnet 29.04.2018; 09:49 Uhr)

Für Groeben ist einer der wesentlichen Gründe, warum Medienkompetenz vermittelt werden soll, eine gerechte Teilhabe an den Informationsmedien. Die immer komplexer werdende Mediengesellschaft soll milieu- und geschlechtsunabhängig durch ein Set an Fähigkeiten und Fertigkeiten beherrschbar werden (Vgl. Groeben 2002, 179f.). Für eine demokratische Gesellschaft stellt es einen Grundwert dar, *gesellschaftlich handlungsfähige Subjekte* an der medialen Welt teilhaben zu lassen.

Im *normativen Diskurs* wird von einem Medienbegriff ausgegangen, der jegliche Symbolsysteme als Medium ansieht. Damit wird ein Medienbegriff von maximaler Reichweite in den Mittelpunkt gerückt. Damit ein Individuum diesen Begriff begreifen kann, braucht es vor allem eine *Reflexionskompetenz*. Groeben spricht in diesem Zusammenhang auch von *Meta-Kompetenzen*, die für ihn u.a. die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen umfasst (Vgl. ebd., 161).

Weil ein Medienbegriff maximaler Reichweite aufgrund seiner riesigen theoretischen Breite nicht operationalisierbar ist, sieht es Groeben für sinnvoll an, das Konstrukt der Medienkompetenz von den für sie notwendigen Meta-Kompetenzen abzukoppeln. Wird der Medienbegriff auf Medien mittlerer Reichweite verengt, treten demnach weniger Probleme bei der Explikation der Medienkompetenz auf (Vgl. ebd., 161f.).

Damit Groebens Medienkompetenzmodell im Laufe der Zeit nicht an Gültigkeit verliert, führt er

die *intensionale Bestimmtheit* und die *extensionale Offenheit* ein. Durch die *sprachimmanente – intensionale* - Bedeutung soll möglichst exakt geklärt werden, was das Konzept der Medienkompetenz beschreiben und erklären soll. Mit Hilfe der *extensionalen Offenheit* wird es möglich, auch theoretische Weiterentwicklungen miteinzubeziehen. Es entsteht eine Offenheit gegenüber neuen Systemen, die das Modell auch gegenüber technischen Entwicklungen bestehen lässt (Vgl. ebd., 162). Die Verbindung der *intensionalen Bestimmtheit* und der *extensionalen Offenheit* wird durch die Festlegung der unterschiedlichen Teilkomponenten ermöglicht, die die Basis für zukünftige Dimensionen darstellt (Vgl. ebd. 165).

#### ad Wissen und Bewusstsein

Aus Sicht der Prozessperspektive geht es für das Individuum beim Medialitätsbewusstsein in erster Linie darum zu verstehen, dass es sich in einer konstruierten Welt bewegt. Die Differenzierung zwischen Realität und Erfindung stellt eine wesentliche Voraussetzung für medienbezogenes Verarbeitungsprozesse dar (Vgl. ebd., 166).

Das Medienwissen hilft den Medienkonsumenten beispielsweise zu verstehen, unter welchen rechtlichen Bedingungen Medieninhalte entstehen. Im Fokus steht, dass Klarheit über das Zustandekommen von Medien hergestellt wird. Dies umfasst auch ökonomische und politische Rahmenbedingungen (Vgl. ebd., 166f).

Bei Baacke findet sich das Medienwissen und das Medialitätsbewusstsein in der *Medienkunde* wieder. (Vgl. Baacke 1997, 99) Tulodziecki beschreibt die erste Teilkomponente in *Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen* (Vgl. Blömeke 2000, 139).

#### ad Rezeptionsmuster

Die medienspezifischen Rezeptionsmuster können erst entstehen, wenn die Rezipierenden ein Medialitätsbewusstsein und Medienwissen vorweisen können. Die zweite Prozessstufe soll sowohl *technologisch-instrumentelle* Fertigkeiten als auch die *medienspezifischen Verarbeitungsmuster* beschreiben. Bei den technischen Fertigkeiten geht es u.a. um die konkrete Nutzung elektronischer Geräte. Die komplexeren Rezeptionsmuster beschreiben die unterschiedlichen Rezeptionsstrategien zwischen unterschiedlichen Medien, aber auch innerhalb eines Mediums. Es steht die Nutzenmaximierung im Vordergrund, die dem Medienkonsumierenden dabei helfen kann positive Effekte zu verstärken und negative Effekte zu vermeiden. (Vgl. Groeben 2002, 168f.) Baackes Medienkompe-

tenzmodell beschreibt die Rezeptionsmuster in der *instrumentell-qualifikatorischen Dimension* (Vgl. Baacke 1997, 99).

#### ad Genussfähigkeit

Nach Groeben streben die Rezipierenden nach einem genussvollen Leben. Im Zusammenhang mit der medialen Genussfähigkeit bedeutet das, dass Medieninhalte mit einer erhöhten Motivation genutzt werden und sich Medienrezeptionsmuster stärker verfestigen, wenn die Mediennutzenden die Inhalte ansprechend finden. Interessanterweise findet dieser emotionale Teilaspekt in wenigen Medienkompetenzmodellen ein Pendant. Groeben führt das auf die dominierende Fragestellung nach der Förderung der Kritik- und Analysefähigkeit in der Medienkompetenzforschung zurück. Die Genussfähigkeit muss nach Groeben in die Empirie mit eingebunden werden, weil der Unterhaltungswunsch der Menschen ein *anthropologisches Grundbedürfnis* darstellt (Vgl. ebd., 170f.).

#### ad Kritikfähigkeit

Die medienbezogene Kritikfähigkeit bildet das Herzstück einer ausgeprägten Medienkompetenz und findet sich in allen Medienkompetenzmodellen dieser Arbeit wieder. Die Rezipierenden sollen dazu in der Lage sein, „*eine eigenständige, möglichst rationale begründete Position aufrechtzuerhalten.*“ (ebd., 172).

Durch ein umfassendes Medienwissen wird es ermöglicht, die konstruierte Medienrealität auf ihre Glaubwürdigkeit zu überprüfen. Die Inhalte können auch kritisiert, akzeptiert oder abgelehnt werden. Für SuS kann sich das zum Beispiel im kritischen Umgang mit dem vorhandenen Lehrmaterialien zeigen (Vgl. ebd., 172ff.)

#### ad Selektion/Kombination

Die rasanten technischen Entwicklungen im Medienbereich bewirken einen Wandel, aufgrund dessen die „*Medien als entscheidende Sozialisationsinstanzen und Instanzen der Wirklichkeitskonstruktionen anzusehen sind*“ (ebd., 175). Für die Lehrkraft im Schulunterricht hat dies zur Folge, dass ein großes Medienwissen verfügbar ist. Die Medien sind an die Bedürfnislage der SuS anzupassen. Durch die Selektionskompetenz der Lehrkräfte fällt eine Orientierung im Medienjungle durch die SuS leichter (Vgl. ebd., 175f.).

Diese Selektionskompetenz finden wir bei Baacke in der *informativen Dimension* wieder (Vgl. Baacke 1997, 99). Bei Tulodziecki kann der erste Prozessschritt *Auswählen und Nutzen von Medienan-*

*geboten* (Tulodziecki 1997, 143) als Pendant zu Groebens *Selektion/Kombination* gesehen werden.

#### ad Partizipationsmuster

Durch die Partizipation wird eine Identitätsbildung ermöglicht. Groeben sieht vor allem in der Internetnutzung die größten Potenziale, da hier interaktiv soziale Realitäten geschaffen werden, die für Heranwachsende eine bedeutende Rolle spielen. (Vgl. Groeben 2002, 176f.) Bei Baacke finden wir diese Dimension in *Medien-Gestaltung* (Vgl. Baacke 1997, 155) und bei Tulodziecki werden die Partizipationsmuster im Punkt *Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienangeboten* (Vgl. Tulodziecki 1997, 143) beschrieben.

#### ad Anschlusskommunikation

Die Kommunikation die sich nicht in den Partizipationsmustern wiederfindet, stellt die Anschlusskommunikation dar. Durch diese wird es den SuS ermöglicht, die einzelnen Teilkomponenten nochmals zu reflektieren (Vgl. Groeben 2002, 178f.). „*Erst über Anschlusskommunikation wird der Durchblick in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Alltags- und Fernseh'wirklichkeit' erreicht [...]*“ (ebd., 178)

Um Medienkompetenz zu erreichen muss ein Individuum auch *psychologische Grundprozesse* beherrschen. Damit die Medienkompetenz nach Groeben empirisch operationalisierbar bleibt, beschreibt er die Teilfertigkeiten *Emotion, Motivation, Kulturspezifische Sozialisation* und *Kognition* nur in groben Umrissen. Eine zu genaue Ausdifferenzierung schadet der praktischen Durchführung einer etwaigen Erhebung. Groeben präzisiert seine Überlegungen, indem er die *Prozessperspektive* als geeignete Sichtweise für ein Erfassen der Medienkompetenz empfiehlt. Eine Einigung über alle nötigen psychologischen Teilaspekte in Bezug auf die mediale Verarbeitungsprozesse zu erreichen erscheint wesentlich schwieriger als sich auf eine allgemeine Abfolge ebendieser zu verständigen. (Vgl. ebd., 162f.).

Die Stärke in Groebens Medienkompetenzmodell liegt mit Sicherheit an der Zugänglichkeit für zukünftige empirische Untersuchungen, wobei eine praktische Umsetzung noch auszuarbeiten ist.

### 3.3.7 Buckingham

Der britische Professor für Erziehungswissenschaften David Buckingham bezieht sich in seinen umfangreichen Überlegungen zur Medienkompetenz auf einen konstruktivistischen Medienbegriff. „*They provide us with selective versions of the world, rather than direct access to it.*“ (Buckingham 2003, 3)

Die Medienerziehung hat dafür Sorge zu tragen, dass die SuS kritisch analytische Fähigkeiten erwerben. Die Heranwachsenden sollen ihren eigenen Medienkonsum autonom hinterfragen können (Vgl. ebd., 108). Folglich ist die Medienkompetenz<sup>6</sup> – bei Buckingham *media literacy* – mehr als nur das Innehaben eines technischen Verständnisses.

„*Media literacy is a form of critical literacy. It involves analysis, evaluation, and critical reflection. It entails the acquisition of a 'metalanguage' - that is, a means of describing the forms and structures of different modes of communication; and it involves a broader understanding of the social, economic and institutional contexts of communications [...] Media literacy certainly includes the ability to use and interpret media; but it also involves a much broader analytical understanding.*“ (ebd., 38)

Damit die SuS dazu in der Lage sind medienkompetent zu handeln, muss auch der individuelle Zugang zur Medienwelt reflektiert werden. Die Medien sind zentraler Bestandteil der Alltagsrealität der Heranwachsenden und je nach sozialem Hintergrund werden diese anders rezipiert (Vgl. ebd., 39). Die soziale Identität ist demnach eine essentielle Dimension, die im Unterricht keinesfalls ignoriert werden darf. Ferner beeinflusst sie auch den Mediengeschmack der SuS (Vgl. ebd., 45).

Außerdem sieht Buckingham klare Unterschiede zwischen *middle-class* und *working-class* Kindern. In von ihm durchgeführten Untersuchungen konnte er feststellen, dass die SuS der *working-class* das Gruppengespräch über den Fernsehkonsum dazu genutzt haben, um ihren eigenen medialen Geschmack der Gruppe zu präsentieren, wohingegen die Kinder der *middle-class* eher zum Interviewer gesprochen haben, um sowohl ihre quantitativ als auch qualitativ komplexeren Analysen wiederzugeben. In seinen Schlussfolgerungen weist Buckingham darauf hin, dass die Kinder der *middle-class* eher ihre eigene kritische Autorität darstellen, wodurch sie sich vom Massenpublikum, das anfälliger für manipulierende Medieninhalte ist, loseisen können (Vgl. ebd., 46f.).

In seinem Werk *Media Education* propagiert Buckingham einen facettenreichen Zugang, um Medienkompetenz zu erwerben. Es reicht demnach nicht, den SuS technische Umsetzungen sowie das Lesen und Schreiben von Medientexten beizubringen. Es soll sowohl die Interpretation als auch die

<sup>6</sup> An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Begriff *media literacy* in dieser Arbeit als ein Teilaspekt der Medienkompetenz gesehen wird.

Produktion von Medien systematisch reflektiert werden (z.B. für welches Publikum ist der Medieninhalt bestimmt, welche Mediengattung liegt vor, etc.) und eine Analyse der eigenen Erfahrungen als Verfasser und Lesender durchgeführt werden, um eine medienkompetente Erziehung zu gewährleisten (Vgl. ebd., 141). Darüber hinaus sollen die SuS die Sprache der Medien verstehen. Als Beispiel führt Buckingham die Gestaltung sowie spezifische Sprache von Werbungen an (Vgl. ebd., 65).

Weiters darf sich die moderne Pädagogik nicht ausschließlich mit digitalen Inhalten befassen, die bei den Kindern in der Freizeit bevorzugt genutzt werden. Eine Aufgabe der Medienerziehung ist es demnach, alle Mediengattungen verständlich darzubieten und so aufzubereiten, dass die SuS aktiv daran teilhaben wollen. Dies ist unerlässlich, da die Motivation der Kinder sehr stark zum Lernerfolg beiträgt. Schließlich gilt beim Erwerb der Medienkompetenz *trial and error* als vorrangig genutzte Herangehensweise der SuS. Durch vermehrte Versuche erweitern die Kinder ihre Fertigkeiten und erlernen selbst aufgestellte Hypothesen zu überprüfen. Diese Fähigkeit trägt positiv zu einem Verständnis der Selbstwirksamkeit bei, wodurch die Evaluierung, Reflexion und die kritische Auseinandersetzung des eigenen Medienverhaltens trainiert wird. (Vgl. ebd., 175ff).

### Anmerkungen zu 3.3 Vertiefung des Begriffs Medienkompetenz

Die unterschiedlichen Zugängen überschneiden sich in vielen Kategorien und meinen im Kern oft dasselbe. Die hier genannten Beschreibungsversuche der Medienkompetenz haben gemeinsam, dass die Medienerziehung sicherstellen soll, dass die Medienkonsumenten die Medieninhalte selektieren, kritisch betrachten und darüber reflektieren können. Weiters sollen sie nicht nur Rezipienten, sondern auch Medienproduzenten sein. Menschen mit diesen Fähigkeiten können auch *Producers* (Süss et al. 2018, 120) genannt werden. Weiters sollen sich die Medienhandelnden ein Wissen über die Medienwelt inklusive der Entstehung von Medienprodukten aneignen, um etwaige Produktionsbedingungen in ihren Reflexionen mitzubedenken.

Interessanterweise werden die hier geforderten und sehr umfassenden Kompetenzen nicht auf Altersgruppen aufgeteilt, wie es bei Lese- oder Schreibkompetenzen der Fall ist (Vgl. ebd., 110).

Nach der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Definitionsversuchen ist klar, dass die Medienkompetenz in ihren Teilbereichen noch trennschärfer formuliert werden kann. Bezogen auf die

Vielzahl an Autoren ist dieser Umstand auch verständlich. Der Begriff der Medienkompetenz ist der schärferen und grundlegenderen Definition der kommunikativen Kompetenz dennoch vorzuziehen. Schließlich bezieht sich die Medienkompetenz auf das Gegenstandsfeld der Medien und nicht auf die Auseinandersetzung mit der menschlichen Kommunikation im Allgemeinen. Weiters spricht für den Begriff der Medienkompetenz, dass in der Diskussion darüber festgehalten wird, welche technischen Fähigkeiten und kognitiv-abstrakte Fertigkeiten Menschen erwerben müssen, um sich in der Medienwelt zu orientieren und zu behaupten (Vgl. Treumann et al. 2002, 21f.).

### 3.4 Medienbegriff in der Schule

Die verschiedenen Funktionen der Massenmedien beeinflussen jede Generation. Die sozialen, politischen und ökonomischen Funktionen stehen oftmals in einem Zusammenhang und müssen je nach Bezugsrahmen individuell betrachtet werden (Vgl. Burkart 2002, 382). Im schulischen Kontext entsteht dadurch eine medienerzieherische Verantwortung, die durch „*bewusst vorgenommene – reflektierte -Lehr-Lernprozesse*“ (Blömeke 2000, 69) wahrgenommen werden muss. Die Schule schafft hier für Jugendlichen eine Möglichkeit der gezielten Auseinandersetzung mit Medien. Meistens handelt es um „*Hilfe zur kompetenten Nutzung von Medien, Verarbeitung von Medienerlebnissen und die Analyse vorhandener Medien und ihrer Inhalte.*“ (Pöttinger 1997, 87) Gegen Ende der 80er Jahre erlebte auch die Herstellung eigener Medienprodukte einen Wachstumsschub. Spannenderweise erwarb der Löwenanteil der Lehrkräfte durch eigenständiges Lernen die Fähigkeiten, die im Unterricht verlangt werden (Vgl. ebd., 87).

Verglichen mit Erkenntnissen der Familienpädagogik ist hier anzumerken, dass der Erwerb der Medienkompetenz in Familien vermehrt durch „*ungezieltes medienbezogenes Erziehungsverhalten*“ (Blömeke 2000, 69) bestimmt wird. Dies äußert sich beispielsweise durch das vorübergehende Verbot des Fernsehens (Vgl. ebd., 69).

Die *Massenmedien* haben in der Schule die besondere Eigenschaft, dass sie i.d.R. in einem Bezug zu einer Wissensvermittlungsaktivität stehen. Falls Massenmedien aus gegebenen Anlass im Schulalltag Einzug finden, werden durchaus mannigfaltige Funktionen, wie die *Integrationsfunktion*, *Eskapismusfunktion*, *politische Sozialisationsfunktion*, *politische Bildungsfunktion*, *Kritik- und Kontrollfunktion*, *Wissensvermittlungsfunktion* oder die *Legitimationsfunktion* bedient (Vgl. Bur-

kart 2002, 382-402). Pöttinger bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun, die davon ausgehen, dass bereits ab der frühen Kindheit Medien eine bedeutende Rolle in der eigenen Identitätsentwicklung und Sozialisation spielen. Dadurch können bereits jüngste Kinder als medienkompetent gelten, sofern sie die Medien zielgerichtet und adäquat rezipieren (Vgl. Pöttinger 1997, 77).

Hier ist es wichtig festzuhalten, dass sich die mediale Erziehung der Jugendlichen auf den Umgang mit Massenmedien bezieht. Diese sind anders als die Unterrichtsunterlagen nicht an die Altersgruppe angepasst. Blömeke zitiert Herbert Gudjons<sup>7</sup> Terminologie der sogenannten *ungewaschenen* Medien, die er in seinem 1993 erschienenen Artikel *Ungewaschene Medien für Projekte* kreiert hat (Vgl. Blömeke 2000, 69).

Die Flut an Informationen, der die Lernenden durch die Massenmedien ausgesetzt sind, ist für Jugendliche kaum zu kontrollieren. Daher ist der Bedarf an einer ausgeprägten Medienkompetenz erhöht und es müssen Maßnahmen getroffen werden, um die Information zu strukturieren, damit daraus ein wertvolles Wissen generiert werden kann. „*Denn erst Wissen stellt eine Basis für Entscheidungen dar.*“ (Sawetz 2012, 11)

Sawetz weist in diesem Zusammenhang ebenso darauf hin, dass durch Wissen eine Orientierung gegeben wird, dank der sich die Rezipienten den Überblick in einer schlicht unfassbaren Menge an Fernsehberichten, Zeitungsartikeln, Youtube-Videos, etc. verschaffen können. Der hohe Grad der rasanten Digitalisierung, durch die Jugendliche mehr und mehr rund um die Uhr erreichbar werden, und eine stark fragmentierende Medienlandschaft erschweren es den SuS zusätzlich Wissen zu akkumulieren (Vgl. ebd. 11f.).

Begründet wird die erschwerte Informationsverarbeitung unter anderem mit der „*Suche und Sucht nach Verbesserung durch Selbstoptimierung*“ (ebd. 13). Menschen sind von jeher in ihrer Entwicklung davon abhängig, wie ihr Umfeld auf sie reagiert. Es gilt ein *inneres Wohlbefinden* zu erreichen und vor allem für Jugendliche sind die sozialen Bedürfnisse nach Liebe und Anerkennung stark ausgeprägt. Darüber hinaus kann aufgrund sozialer Medien auch von einem *Wettrüsten* des perfekt scheinenden Lebens gesprochen werden. Die Suche nach sozialer Anerkennung kann es Jugendlichen zusätzlich erschweren eine umfassende Medienkompetenz zu entwickeln, da der Fokus des Medienkonsums auf Vergleichsprozessen liegt, die zwar ein wichtiger Motor für die Wirtschaft und Kommunikationsbranche sind, aber dem Erwerb einer ausgeprägten Medienkompetenz im Wege stehen können (Vgl. ebd., 13f). Sofern der Medienkonsum auf die eigene Selbstdarstellung und die

7 Gudjons, Herbert (1993): „Ungewaschene“ Medien für Projekte. In: Otto, Gunter (Hg.): Unterrichtsmedien (= Friedrich Jahresheft; XI). Seelze: Friedrich, S. 78-79

Rezeption der Selbstdarstellung anderer beschränkt ist, kann die von Baacke formulierte *reflexive* und *ethische Medienkritik* nur mangelhaft gebildet werden.

Durch die hier beschriebenen Punkte können Lehrkräfte durchaus medienkritisch werden. Demnach ist es wenig überraschend, dass sie die Massenmedien und deren Nutzung als selbstverständlich ansehen, aber die dadurch ausgelöste Wirkung auf die Kinder und Jugendlichen als vorwiegend negativ erachten (Vgl. Pöttinger 1997, 88). Das vermeintliche Risikopotenzial der Medien wird auch in der Untersuchung der Medienintegration in der Schule von Breiter et al. aus dem Jahr 2010 deutlich. Hier geben Lehrkräfte an, dass es eine Aufgabe der Schule ist, die SuS vor den negativen Einflüssen der Medien zu schützen. Vor allem die unkontrollierte Nutzung des Internets wird als problematisch angesehen. (Vgl. Breiter et al. 2010, 115).

Auch Buckingham beschreibt die vermeintlich negative Wirkung der Medien auf SuS. Allerdings steht hier ein anderer Aspekt im Vordergrund. Er betont in diesem Zusammenhang, dass die Heranwachsenden der allgemeinen Meinung nach dem Einfluss der Medien nicht widerstehen können, wobei er gleichzeitig feststellt, dass von den Lehrkräften verlangt wird, sich den Wirkungen und dem System der Medienbeeinflussung, das unsere Gegenwart durchdringt, zu entziehen und den SuS alle nötigen Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, um Medien kritisch zu beobachten, was im Endeffekt einer Befreiung von der Medienbeeinflussung gleicht (Vgl. Buckingham 2003, 11f.).

Allerdings spielen die klassischen Massenmedien im Unterricht eine untergeordnete Rolle. Medien finden sich als alternatives Mittel zur *Signalübertragung* in den Klassen wieder. Sie beschränken sich auf ihre Grundfunktionen des Sendens, nach dem bei Burkart beschriebenen Modell von Claude E. Shannon und Warren E. Weaver<sup>8</sup> aus den späten 40er Jahren (Vgl. Burkart 2002, 426f).

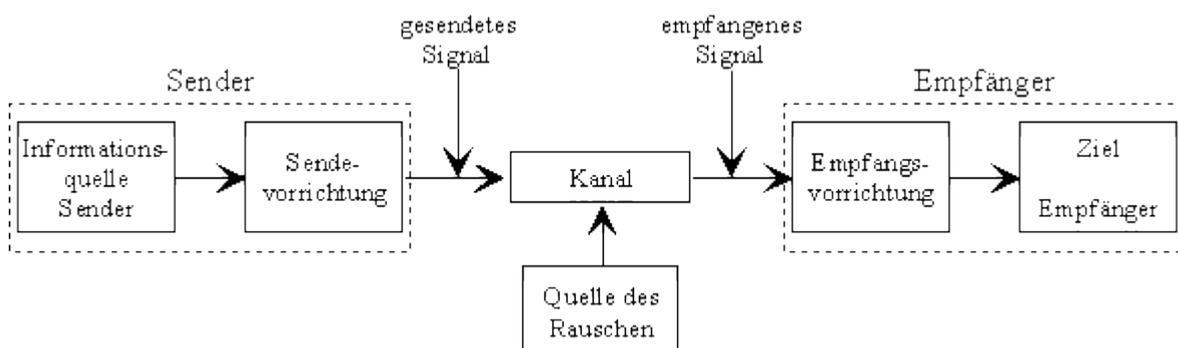


Abbildung 2: Kommunikationsmodell Shannon/Weaver 1949

Quelle: UniBremen: <http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/grundkurs1/kapitel3.aspx> (zuletzt geöffnet: 22.02.2017; 18:24 Uhr)

8 Shannon, Claude/Weaver, Warren (1976): Mathematische Grundlagen der Informationstheorie. München (orig.: Illinois 1949)

Die Quelle erstellt ein Signal, das durch gemeinsam erkennbare Zeichen als Nachricht zum Empfänger weitergeleitet wird. Bei der Übertragung kann es zu einem *Rauschen* kommen, das im Beispiel der Schule ein Zwischenruf eines SuS sein kann. Sobald das Signal beim Empfänger respektive beim SuS angekommen ist, versuchen diese es erfolgreich zu entschlüsseln und zu verarbeiten (Vgl. ebd., 426ff). Eine Definition, was als Quelle der Signalübertragung dient, kann nicht allgemeingültig erstellt werden, da es hierbei besonders auf die momentane *technische Entwicklung* ankommt. Blömeke bezieht sich dabei auf Winfried Schulz und schreibt, dass die steigende Digitalisierung der Gesellschaft indirekt einen Einfluss auf die Auswahl der Medien als Senderquelle im Unterricht ausübt (Vgl. Blömeke 2000, 68). Kritisch betrachtet kann festgestellt werden, dass dieses „*prototypische Minimalmodell*“ (Sawetz 2012, 349) aufgrund seiner Einseitigkeit nicht als umfassend genug gelten kann, wenn damit die Medien beschrieben werden sollen.

Für Grunder ermöglicht ein Medium Kommunikation. Durch das Medium wird „*Kommunikation zwischen mindestens zwei Personen unterstützt und/oder erst ermöglicht*“ (Grunder 1997, 288). Im schulischen Alltag wird demnach das Medium als technische Unterstützung der *Individualkommunikation* respektive der Signalübertragung zwischen Lehrkraft und SuS verwendet (Vgl. Blömeke 2000, 68). Die Kommunikation ist demnach für eine „*personell definierte Empfängerschaft*“ (ebd., 68) gedacht, die im Nachhinein in einen Informationsaustausch zwischen Sender und Empfänger treten kann.

Auch bei den Erziehungswissenschaftlern Tulodziecki und Schöpf umfasst der Medienbegriff die „*technischen Medien*“ (Tulodziecki/Schöpf 1992, 107). Diese Ausführungen sind mittlerweile ein Vierteljahrhundert alt, haben aber aufgrund ihres beschreibenden Charakters eine aktuelle Bedeutung. Durch die *technischen Medien* werden Inhalte „*gespeichert, oder übertragen und in abbildhafter oder symbolischer Darstellung wiedergegeben*“ (ebd., 107).

Wenn Medien und Informationstechnologien nun im Klassenraum als Werkzeug und Mittel verwendet werden, dann kann der Lehrkraft eine *mediendidaktische Kompetenz* zugeschrieben werden, die ein wesentliches Element der Medienerziehung darstellt (Vgl. Blömeke 2000, 377).

### 3.4.1 SAMR-Modell

Damit die SuS Medienkompetenz erwerben können, ist es besonders wichtig, die Lehrkräfte davon

zu überzeugen, dass der Medieneinsatz, die Mediengestaltung und die Medienrezeption förderlich in den Unterricht integriert werden können.

Um den Mehrwert des Medieneinsatzes in der Schule besser herauszuarbeiten, kann das SAMR-Modell herangezogen werden. Von Ruben Puentedura im Jahr 2006 entwickelt<sup>9</sup> und von Adrian Wilke ins Deutsche übersetzt, beschreibt es, wie Aufgaben im schulischen Bereich durch technische Unterstützung verbessert respektive umgestaltet werden können. Puenteduras Modell umfasst insgesamt vier Stufen, wobei die unteren zwei die Verbesserung und die oberen beiden die Umgestaltung des Unterrichts beschreiben. In der Praxis hat sich dieses Modell bewährt, um Lehrkräften aufzuzeigen, wie sie es schaffen können, SuS medienkompetent zu erziehen, wodurch logischerweise auch deren Medienkompetenz gestärkt wird. (Vgl. Wilke, 2016)

Auf der untersten Stufe finden wir die *Substitution* (Ersetzung). Hier wird beispielsweise ein Arbeitsblatt oder ein Text einfach in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Die SuS erlernen so nebenbei, wie bestimmte Programme zu verwenden sind und bauen so technische Hilfsmittel in ihren Unterricht ein. Nach der Substitution folgt die *Augmentation* (Erweiterung). Der direkte Ersatz eines Textes kann durch die Technik nicht nur digital abgerufen werden. Es kommt bei dieser Stufe auch zu einer funktionalen Verbesserung. Bei einem Text wäre dies u.a. ein integriertes Wörterbuch für nicht bekannte Begriffe oder eine Vorlesefunktion. (Vgl. ebd.)

Auf den oberen zwei Stufen des Modells gilt es den Unterricht nicht nur zu verbessern, sondern zu transformieren. Die Umgestaltung erfolgt in einem ersten Schritt durch die *Modification* (Änderung). Jene Aufgaben, die bisher rein analog gestellt wurden, können durch digitale Hilfsmittel um eine Komponente erweitert werden. Darunter fällt beispielsweise das kollaborative Arbeiten von SuS. Exemplarisch kann hier das gemeinsame Erstellen eines Textes genannt werden. Im letzten Schritt findet eine *Redefinition* (Neubelegung) statt. Durch die Technik werden Aufgaben ermöglicht, die vorher nicht durchführbar waren. Darunter kann u.a. das Drehen eines kurzen Videos über die Lieblingsszene aus einem Buch aus dem Deutschunterricht fallen. Die SuS erleben eine neue Art des Unterrichts und können dabei Medien gestalten und kennenlernen (Vgl. ebd.).

Wer kreativ mit Medien umgehen kann, ihre Entstehungssituationen versteht, Medien als Bildungschance wahrnimmt, wird beim Medienkompetenzerwerb im Vorteil sein.

### 3.5 Wie erreiche ich Medienkompetenz?

<sup>9</sup> Das von Ruben R. Puentedura im Jahr 2006 publizierte Modell kann unter dem Link <http://hippasus.com/resources/tte/> abgerufen werden. Es wird hier lakonisch erklärt, damit der Medienbegriff in der Schule auch aus einer praxisorientierten Sicht beschrieben wird.

Bevor das Untersuchungsinstrument im empirischen Teil der Magisterarbeit klären kann, wie sich SuS Medienkompetenz aneignen, ist es nicht nur wesentlich im Vorhinein zu verstehen, was Medienkompetenz bedeutet, sondern auch wie SuS Medienkompetenzen im österreichischen Schulsystem erwerben sollen. Einen guten Überblick über die Rahmenbedingungen, in denen die Medienkompetenz der SuS entwickelt wird, bietet der Grundsatzterlass – Unterrichtsprinzip Medienpädagogik des Bundesministeriums für Bildung (BMB), das ehemals Bundesministerium für Bildung und Frauen und davor Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) hieß. Da der Erlass aus dem Jahr 2012 hervorgeht, wird als Quelle das BMUKK angegeben. Der Begriff Medienkompetenz wird im Grundsatzterlass Unterrichtsprinzip Medienpädagogik wie folgt definiert:

*„Medienkompetenz als Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen umfasst neben der Fertigkeit, mit den technischen Gegebenheiten entsprechend umgehen zu können, vor allem Fähigkeiten, wie Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und Erkennen eigener Bedürfnisse u.a.m. Insbesondere bei der Nutzung der Neuen Medien stellen sich im medienerzieherischen Zusammenhang – über den Nutzwert der Medien für den fachspezifischen Bereich hinaus – Fragen von individueller und sozialer Relevanz“ (BMUKK, 2012).*

Um diese Ziele zu erreichen sind vielerlei Maßnahmen notwendig, die der Jugend u.a. durch die Lehrkräfte vermittelt werden müssen. Senkbeil et al. (2013) beziehen sich auf Blossfeld et al.<sup>10</sup> (2008), indem auf die entstehende soziale Verantwortung der Lehrkräfte hingewiesen wird. Computer- und Medienkompetenzen können im Ausbildungsverlauf Auswirkungen auf weitere Ausbildungsplätze haben (Vgl. Senkbeil 2013, 673). Die erforderlichen Schritte sowie das wissenschaftliche Fundament des Grundsatzterlasses für den Erwerb der Medienkompetenz werden im Folgenden aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven betrachtet.

Dem Grundsatzterlass des Unterrichtsprinzips - Medienerziehung liegt ein konstruktivistisches Verständnis der Wirklichkeit zugrunde. Es wird klar herausgearbeitet, dass die SuS erkennen sollen, dass eine konstruierte Wirklichkeit der Journalisten nicht wertfrei sein kann und eine korrekt abgebildete Realität gar nicht möglich ist (Vgl. BMUKK, 2012).

In diesem Zusammenhang wird die alte kommunikationswissenschaftliche Frage nach der Verlässlichkeit einer Wirklichkeitskonstruktion in Erinnerung gerufen (Vgl. Burkart 2002, 306), die auch in dem Erlass behandelt wird. Pöttinger identifiziert die undurchführbare Trennung zwischen Wirk-

<sup>10</sup>Blossfeld, H.-P./Doll, J./Schneider, T. (2008): Bildungsprozesse im Lebenslauf: Grundzüge der zukünftigen Bildungspanelstudie für die Bundesrepublik Deutschland. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Ausgabe 56. 321–328

lichkeit und der medialen Realität als große Herausforderung in der Medienerziehung. Sie postuliert, dass die Realität in der durch Massenmedien geprägten Gesellschaft das ist, was die Medienkonsumierenden durch den Mediengebrauch darüber erfahren. Der Glaube an diese konstruierte Wirklichkeit lässt den Rezipierenden so handeln, als ob sie objektiv und allgemein gültig ist. Pöttinger schreibt weiters, dass es höchstwahrscheinlich so viele Wirklichkeiten wie Menschen gibt. Die Medienkompetenz besteht darin, die Realität aus der medialen Wirklichkeit herauszufiltern (Vgl. Pöttinger 1997, 75f.).

Durch medienerzieherische Maßnahmen soll erarbeitet werden, welche strukturellen Grundlagen sowie kreative Gestaltungsmöglichkeiten den verschiedenen Medienarten zugrunde liegen. Ferner sollen die SuS erkennen, inwiefern die Medieninhalte durch die Art und Form des Mediums abhängig sind. Es soll ein reflexives und kritisches Bewusstsein für die aktive Beurteilung von medialen Beiträgen erarbeitet werden (Vgl. BMUKK, 2012).

Darüber hinaus sollen auch die ökonomischen Aspekte der Medien beleuchtet werden, um eine umfassende Medienkompetenz zu erreichen. Neben Finanzstrukturen (öffentlich-rechtlich und privat) sollen auch verschiedene Arten der Nachrichtenbeschaffung im Klassenverband betrachtet werden. Damit einhergehend ist das kritische Verhältnis zwischen Medien und Public Relations respektive Öffentlichkeitsarbeit als Partner bei der Erstellung von Medieninhalten genauer zu analysieren (Vgl. ebd.).

Wie erwähnt werden die Lehrkräfte in dem Grundsatzterlass dazu aufgefordert, den SuS die Möglichkeit der kreativen Eigengestaltung von Medien zu ermöglichen. Im Nachhinein soll durch eine Reflexion der eigenen Arbeit ein medienpädagogisch wertvoller Erkenntnisgewinn entstehen (Vgl. BMUKK, 2012). Aus Sicht der kompetenzorientierten Forschung ist diesem Ansatz zuzustimmen. Im Jahr 1956 hat eine Gruppe von *educational psychologists* unter der Führung von Benjamin Bloom einen wegweisenden Beitrag zur kompetenzorientierten Forschung veröffentlicht. Unter dem englischen Namen Bloom's Taxonomy ist sie bis heute bekannt und wurde 2001 durch die *educational psychologists* Anderson und Krathwohl adaptiert. Die Grafik beschreibt sowohl das Modell von 1956 als auch das überarbeitete Modell von 2001, das die kreative Eigengestaltung als Spitze des kompetenzorientierten Lernens ausweist (Vgl. Forehand, 2005).

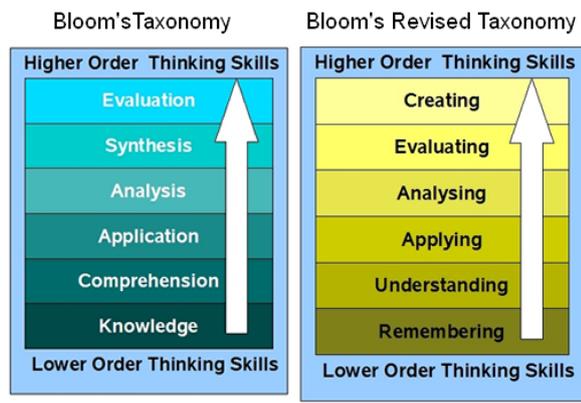


Abbildung 3: Bloom's Taxonomy

Quelle: Roberts, Clive (2011): In: [http://www.lowcosttechforteachers.com/uploads/1/3/0/6/13063290/3959971\\_orig.jpg?424](http://www.lowcosttechforteachers.com/uploads/1/3/0/6/13063290/3959971_orig.jpg?424) (zuletzt geöffnet: 22.02.2017; 18:24 Uhr)

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass das Erreichen von Medienkompetenz nicht nur auf den Erziehungsprozessen Jugendlicher beruht. Es ist ein medienpädagogisches Ziel, das eine institutionenübergreifende Herausforderung darstellt, die sich fortwährend einem offenen Diskurs zu stellen hat (Vgl. Baacke 1997, 27). So muss unter anderem auch die Ausbildung der Lehrkräfte systematisch durchdacht werden, wenn die Vermittlung von Medienkompetenz gelingen soll. Es bedarf eines elaborierten Verständnisses einer medienpädagogischen Kompetenz für Lehrkräfte, um SuS bestmöglich auf die kommenden Lebenswelten vorzubereiten.

### 3.5.1 Handlungsorientierte Medienpädagogik nach Baacke

Durch das Schaffen eines reflexiven und kritischen Bewusstseins sowie die Einbeziehung der Medienkunde in die Vermittlung der Medienkompetenz, wird das Konzept der *Dimension der Vermittlung* nach Baacke praktisch vermittelt und organisiert (Vgl. Baacke 1997, 99). In diesem Zusammenhang wird auch von einer *handlungsorientierten Medienpädagogik* gesprochen. Das Lernziel kann erreicht werden, wenn sich die SuS über die verschiedenen Dimensionen der Medienkompetenz bewusst sind. In nachstehenden Tabelle werden die einzelnen Dimensionen näher beschrieben:

Sechs Lernzielbereiche handlungsorientierter Medienpädagogik nach Baacke	
1. Dimension: Wissen	Es steht das Erwerben von Kenntnissen über die Medienproduktion, die unterschiedlichen Organisationsformen, die Ziele verschiedener Darbietungsgenres im Vordergrund. Weiters ist die Befähigung von Medientechniken zu vermitteln, damit eine handlungsorientierte Medienpädagogik erfolgreich sein kann (Vgl. Baacke 1992, 56).

2. Dimension: Kritik	Vordergründig gilt es Manipulationen durch die Medien zu durchschauen. Die Rezipierenden sollen dazu in der Lage sein, die Handlungen der Medientreibenden mit den eigenen Handlungsoptionen in Beziehung zu setzen. Durch die Fähigkeit der Kritik soll gewährleistet werden, dass die Medienkompetenzerwerbenden resistenter gegenüber beeinflussenden Inhalten werden (Vgl. ebd.).
3. Dimension: Genussfähigkeit	Die Rezipierenden sollen ästhetische Formen, Macharten und Tricks der Medien erleben (Vgl. ebd.).
4. Dimension: Handlungsfähigkeit	Ein kompetenter Medienkonsum soll ermöglichen, sich in der Welt zurecht zu finden. Dadurch erlangen die Individuen Selbstbestimmung und können sich für eigene und fremde Belange einsetzen (Vgl. ebd., 56f).
5. Dimension: Umsetzungsfähigkeit	Die durch Medien erworbene sekundäre Erfahrung soll durch medienkompetentes Verhalten in die eigene Lebenswelt übernommen werden. In Folge dessen steigert sich die Strukturierungsleistung der Medienrezipierenden (Vgl. ebd., 57).
6. Dimension: Offenheit	Medienkompetentes Verhalten beinhaltet auch, dass Medien nicht nur kritisch und negativ gesehen werden. Medieninhalte sollen als Chance für neue Möglichkeiten genutzt werden können und die Kreativität fördern (Vgl. ebd., 57).

*Tabelle 2: Lernzielbereiche handlungsorientierter Medienpädagogik nach Baacke*

Die Lehrkraft hat nun die Verantwortung Rahmenbedingungen zu schaffen, die es zulassen, medienkompetentes Verhalten zu erwerben. Die Dimensionen bieten eine Orientierungshilfe und etwaige Aufgaben müssen je nach Fähigkeiten der SuS adaptiert werden.

### 3.5.2 Medienerzieherische Aufgaben für die Schule nach Tulodziecki

Tulodzieckis grundlagenorientierter Beitrag über die medienerzieherischen Aufgabenfelder einer zielführenden Medienpädagogik orientiert sich am Maslowschen Bedürfnismodell. Eine ausführli-

che Auseinandersetzung mit der Bedürfnis- und Motivationsforschung wird es in dieser Magisterarbeit nicht geben, allerdings ist es wichtig klarzustellen, dass eine erfolgreiche Medienerziehung nur dann stattfinden kann, wenn die Bedürfnisse, die hinter der Mediennutzung stehen, in die medienpädagogische Umsetzung mit einfließen (Vgl. Tulodziecki 1992, 59).

In der folgenden Tabelle finden sich allgemein formulierte Teilaspekte der Medienerziehung wieder, die einen Überblick darüber geben, welche medienerzieherischen Aufgaben Lehrende im Unterricht wahrnehmen sollen, um SuS ein medienkompetentes Verhalten zu ermöglichen.

Medienerzieherische Aufgaben nach Tulodziecki:	
Aufarbeitung von Medienwirkungen	Vor allem negative und problematische Gefühle sollen durch die Lehrkräfte angesprochen und mit den SuS aufgearbeitet werden. Dadurch sollen beispielsweise in die Irre führende Nachrichten, die Angst auslösen, thematisiert werden. Es soll den SuS eine Verhaltensorientierung ermöglicht werden (Vgl. ebd., 72).
Mediennutzung	Bedürfnisorientierte Lehrende verschaffen SuS die Option, ihre Bedürfnisse nicht mehr durch den Medienkonsum zu befriedigen, indem sie ihnen verschiedene Handlungsalternativen aufzeigen. Medienkompetente SuS können dadurch eine durchdachtere Auswahl in der Medienwahl treffen (Vgl. ebd., 71f.).
Aktive Medienarbeit	Eine mögliche Handlungsalternative stellt die aktive Medienarbeit dar. (Vgl. ebd.). Diese kann „ <i>dokumentarisch, fiktional oder experimentell, unterrichtsthematisch, publizistisch oder medienkritisch gestaltet werden</i> “ (ebd., 72)
Medienanalyse und Medienkritik	Mögliche Ansatzpunkte zur medienkritischen Auseinandersetzung sind zum Beispiel das Reflektieren der Rezeptionssituation oder die Analyse der Produktion des Mediums. SuS sollen erkennen, welche Interessen Medienproduzenten verfolgen, wenn sie ein Produkt verbreiten (Vgl. ebd., 72).

Tabelle 3: Medienerzieherische Aufgaben nach Tulodziecki

### 3.5.3 Medienerziehung im Lehrplan nach Buckingham

Buckingham konkretisiert, welche Formen die Medienerziehung in den Unterrichtsfächern *History*, *Science*, *Foreign Languages* und *Music* annehmen können. Die Ausführungen beziehen sich auch auf Vorschläge des British Film Institutes. Wie die Wahl der Unterrichtsgegenstände bereits verrät, sind die konkreten Praxisbeispiele für den Schulalltag in Großbritannien erstellt worden (Vgl. Buckingham 2003, 91f).

Im folgenden Abschnitt werden Buckingham's detailliert ausgearbeiteten Ideen zur Unterrichtsgestaltung grob und nur auszugsweise beschrieben. Sie dienen als Beispiele für Lehrkräfte, die in Bezug auf die Medienkompetenz eine Orientierungshilfe benötigen. Im schulischen Alltag müssen diese Beispiele logischerweise an die jeweilige Altersgruppe angepasst werden (Vgl. Buckingham et al., 2014).

Buckingham schlägt beispielsweise vor, dass die SuS im Unterrichtsfach *History* lernen sollen, inwiefern historische Figuren Medien nutzten, um ihre Macht sowie Einfluss zu vergrößern (Vgl. ebd., 90).

Für den Unterrichtsgegenstand *Science* regt er die Lehrenden dazu an, sich mit Werbungen auseinanderzusetzen, die die Glaubwürdigkeit von Wissenschaftlern ausnützt, um Produkte zu verkaufen (Vgl. ebd., 90).

Im *Foreign Language* Unterricht sollen SuS unter anderem erlernen, inwiefern die nationale Identität in Medien präsentiert wird (Vgl. ebd., 91).

Da die Medienkompetenz in allen Schulfächern Einzug finden soll, gibt Buckingham auch ein Beispiel für das Fach *Music*. Hier können SuS zum Beispiel lernen, wie sich die Musik in der Werbung genutzt wird, um Atmosphäre zu schaffen, damit die jeweils gewünschte emotionale Reaktion entsteht (Vgl. ebd. 91).

Nach Buckingham ist es für die SuS nicht nur wichtig Faktenwissen über die Medien zu erwerben, sondern auch Fähigkeiten wie mit ihnen umgegangen werden soll. Es werden verschiedenste Prozesse der Mediengestaltung analysiert und reflektiert. Die Pläne starten bereits im frühen Kindesalter und ziehen sich durch die gesamte Schullaufbahn.<sup>11</sup> Buckingham hat mit seinem umfassenden Überblick über verschiedene Unterrichtseinsatzmöglichkeiten versucht, die lose Zielformulierung

11 Buckingham führt auf seinem Blog genau aus, welche Phasen er in der Medienkompetenzentwicklung als wichtig ansieht und erklärt durch konkrete Beispiele, wie die Lehrkräfte diese Entwicklung beschleunigen können. Buckingham, David: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-assessment.pdf>; zuletzt geöffnet am 09.05.2018 um 22:49 Uhr.

der Medienkompetenz zu konkretisieren, um sie für Lehrkräfte leichter verständlich sowie greifbarer zu machen.

### 3.6 Medienpädagogik und medienpädagogische Kompetenz

Bevor der Begriff der medienpädagogischen Kompetenz genauer bestimmt werden kann, ist es wichtig, das hier vorliegende Verständnis der Medienpädagogik zu definieren. Da in der Untersuchung der schulische Kontext im Vordergrund steht, wird die Begriffsbestimmung des Grundersatzerlasses zur Medienbildung des BMUKK übernommen.

Die Medienpädagogik beschäftigt sich mit allen medienspezifischen Fragen in der Bildung, im Beruf oder in der Freizeit. Sie umfasst die Inhalte und Funktionen, Nutzungsformen sowie die individuellen oder gesellschaftlichen Auswirkungen der Medien. Der Gesamtkomplex der Medienpädagogik wird ferner in die zwei Bereiche *Mediendidaktik* und *Medienerziehung* aufgeteilt. *Mediendidaktik* umfasst aus Sicht der Lehrkraft sowohl das Lehren der Funktionen sowie der Wirkungen von Medien als auch die zum Lehrplan passende Einbettung der audiovisueller Medien in den Unterricht. Sie dienen als Hilfsmittel im Unterricht und es kann hier von einer Erziehung durch Medien gesprochen werden. *Medienerziehung* beschreibt die Erziehung über die Medien selbst. Ziel ist es, dass am Ende der Unterrichtslaufbahn mündige Jugendliche die unterschiedlichen Interessen der Medienangebote verstehen und kritisch reflektieren können. *Medienerziehung* soll demnach auch Medienkompetenz vermitteln (Vgl. BMUKK, 2012, 4).

Die Fähigkeit, den SuS den Erwerb der Medienkompetenz zu ermöglichen, bezeichnet Tulodziecki als *medienpädagogische Kompetenz*. Durch eine handlungsorientierte Zugangsweise soll die medienpädagogische Kompetenz verwirklicht werden (Vgl. Blömeke 2000, 125f). Hat eine Lehrkraft diese Kompetenz inne, widmet sie sich der Medienerziehung, die in einem „*sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln im Zusammenhang mit Medien*“ (Tulodziecki 1997, 120) ihre zentralen Anforderungen vereint.

Die Rahmenbedingungen für die Medienerziehung verlangen, dass die Lehrkraft erlernt, wie auf *Bedürfnisse, Lebenssituationen, intellektuelle Niveaus* und *sozial-moralische Entwicklungsstände* einzugehen ist. Dadurch entsteht ein Prinzip der Bedürfnisorientierung, das Jugendliche als Medienrezipienten und Nutzer ernst nimmt (Vgl. Blömeke 2000, 128ff). Gelingt es der Lehrkraft die Lernvoraussetzungen der SuS im Unterricht konstruktiv zu berücksichtigen, spricht Blömeke von einer

vorhandenen *sozialisationsbezogenen Kompetenz im Medienzusammenhang*. Diese drückt sich vor allem im Erfassen und Verstehen der Lebenswelt von SuS aus (Vgl. Blömeke 2000, 377).

### 3.7 Informelle Medienbildung

Da der mediale Habitus als Teil des Gesamthabitus eine wichtige Rolle in der empirischen Untersuchung spielt, ist es wichtig, dass auch Aspekte abseits der Schule wissenschaftlich betrachtet werden. Auf den Erwerb der Medienkompetenz hat das Schulsystem kein Monopol. Die informelle Medienbildung und das soziale Umfeld der Jugendlichen tragen einen bedeutenden Teil zum Kompetenzerwerb bei (Vgl. Herzig 2014, 46).

Ausgehend von der Annahme, dass mobile Medien Bildungspotenziale für alle gesellschaftlichen Gruppen eröffnen, stellt sich die Frage, wie diese erfolgreich genutzt werden können, um den Medienkompetenzerwerb zu fördern (Vgl. Aßmann et al. 2014, 7). Das Selbstverständnis der Schule muss sich im Hinblick auf diese gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu reflektieren beginnen. Die fortschreitende Digitalisierung, die alle Lebenswelten durchdringt, stellt das Schulsystem vor eine besondere Aufgabe. Es wird nicht nur die Frage aufgeworfen, wie die Lehrkräfte die digitalen Medien sinnvoll im didaktischen Bereich einsetzen können, sondern auch, wie SuS ein autonomer, kreativer und sozial verantwortlicher Umgang mit Medien gelingen kann (Vgl. Herzig 2014, 43ff.).

Vor allem der Aspekt der informellen Bildung wird in naher Zukunft näher betrachtet werden müssen, da der Druck, den Jugendliche durch mediale Erfahrungen erleben, sich ständig verstärkt. Es entsteht aufgrund der zunehmenden Digitalisierung ein wechselseitiger Prozess, durch den auch außerhalb der Schule erworbene mediale Kompetenzen in den Schulalltag hineingetragen werden. Dadurch verändert sich die Realität und Aufgabe des Schulsystems. Vor allem aber auch der begrenzte und abgrenzende Charakter der Schule als Ort des Lernens (Vgl. Herzig 2014, 46f.).

Daraus ergibt sich eine Ambivalenz zwischen der Lebenswelt außerhalb des verpflichtenden Lernortes, in dem u.a. soziale und technische Problemsituationen auftreten können und der Schule als Ort des analytischen Erfassens und Problemlösens. Im Hinblick auf Lernen entstehen ort- und zeit-unabhängige Kontexte des formalen sowie informellen Lernens (Vgl. Herzig 2014, 48).

Lernen in	
formalen Kontexten	informellen Kontexten
arrangiert	nicht arrangiert
intendiert	intendiert und nicht intendiert
Schule, Institutionen	Familie, Peergroups, Freizeit
abschluss-/ zertifikatsorientiert	ohne formale Abschlüsse
curricular gesteuert	inhaltsoffen
hauptsächlich expliziter Wissenserwerb	impliziter und expliziter Wissenserwerb
künstliche Problemstellungen	situierte, authentische Problemstellungen

Abbildung 4: Merkmale des Lernens in formalen und in informellen Kontexten

Quelle: Herzig, Bardo/Aßmann, Sandra (2012): Medienpädagogik und Schule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Medienpädagogik. Meister, Dorothee/v. Gross, Frederile/Sander, Uwe (Hg.) Weinheim und Basel: Beltz Juventa S.21

Für die Lehrkraft entsteht dadurch die Verantwortung, die Ambivalenzen zu identifizieren und Räume zu schaffen, in denen die SuS ein Kompetenzerwerb ermöglicht wird. Da sich die SuS die Medienbildung oftmals informell aneignen, gilt es zu beachten, dass das Lernen nicht Gefahr läuft zufällig und situativ zu bleiben. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Selbstlernen ohne Anleitung sowie ohne Kontinuität den eigenen Horizont nicht erweitert, da die Lernenden den bewertungsfreien informellen Wissenserwerb nur mit ihren eigenen milieu- und sozialisationsbedingten Sichtweisen abgleichen (Vgl. Zwiefka 2007, 15). Ferner sind nicht alle Lernenden gleich motiviert und haben verschiedene Bedürfnisse nach Bildung. (Vgl. ebd. 2007, 17).

Vor allem durch die Expansion der Medienumgebungen, die mit einer erhöhten Mediennutzung sowie Mediendichte einhergeht, werden die kommenden Generationen immer mehr informelle Medienbildung erfahren (Vgl. Baacke 1997, 58ff). Kinder und Jugendliche erleben die Medienwelt als normalen Teil ihrer Lebensrealität und sind daher besonders gut als Lernort geeignet. Zwiefka bezieht sich auf eine empirische Untersuchung Theunerts aus dem Jahr 2005 und formuliert medienrelevante Merkmale des informellen Lernens (Vgl. Zwiefka 2007, 42f):

*„Medien werden genutzt, um die eigenen Erfahrungen zu prüfen und zu erweitern und deren Aneignung vollzieht sich sowohl handlungsleitend (Medien als Orientierungsquelle) als auch interessensgeleitet (Medien als Wissens- und Informationsquelle).“ (ebd., 43)*

Die Lernprozesse verlaufen dabei sowohl meist beiläufig und ungeplant, können im interessen-geleiteten Fall aber auch intentional und selbstbestimmte Ausprägungen aufweisen (Vgl. ebd., 43).

Falls Medien als Orientierungshilfe herangezogen werden, handelt es sich bei Kindern und Jugendlichen oft um den Versuch, Lebenskontexte besser zu begreifen. Hier spielen entwicklungspsychologische Entfaltungen, wie zum Beispiel die eigene Ausprägung der eigenen Weiblichkeit respektive Männlichkeit eine vordergründige Rolle. Heranwachsende nutzen die Medien, um Hilfe für Probleme zu erhalten oder schlichtweg um dazuzugehören (Vgl. ebd., 44).

Bei der interessen-geleiteten Mediennutzung steht die Teilhabe an der Welt im Fokus. Kinder und Jugendliche informieren sich intentional und selbstbestimmt über ihre Alltags- und Lebensräume. Dies schließt vor allem die Themenfelder *Natur*, *soziale Umwelt* und *technische Verfahren* ein. Die Mediennutzung wird dafür verwendet, um sich aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden zu halten, aber auch um Weltanschauungen und Menschenbilder auszuformen. Sich selbst als Teil der Welt zu verstehen ist der Leitgedanke hinter der interessen-geleiteten Mediennutzung (Vgl. ebd., 51).

### 3.8 Habitus und medialer Habitus

Der Begriff des medialen Habitus geht auf das umfangreiche Werk des französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurück. In mehreren Büchern wird ein Konzept des Habitus entwickelt, das in der Folge auch den medialen Habitus beinhaltet.

Sein Konzept des Habitus hat die Schnittstelle zwischen Mensch und Gesellschaft im Fokus (Vgl. Wigger 2006, 102f). Durch die verschiedenen gesellschaftlichen Klassen, die sich durch (a) ökonomisches, (b) kulturelles und (c) soziales Kapital unterscheiden, ergeben sich dominante Ersterfahrungen, die die Mitglieder derselben Klasse statistisch miteinander verbindet (Vgl. Bourdieu 1987, 113f.). Nach Bourdieu ist Kapital „*akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, inkorporierter Form*“ (Bourdieu 1997, 49). Ihm kann eine gewisse Trägheit zugeschrieben werden, da es nicht frei von Zwängen willkürlich in Erscheinung treten kann, sondern in gesellschaftliche Strukturen eingebunden ist, die über die Reproduktion oder den Verlust des Kapitals entscheiden (Vgl. Bourdieu 1997, 50).

ad (a) ökonomisches Kapital

Es handelt sich hierbei um alles, was direkt in Geld umwandelbar ist (Vgl. ebd., 52).

#### ad (b) kulturelles Kapitals

Nach Bourdieu ist das kulturelle Kapital *körpergebunden* und kann in drei verschiedenen Formen existieren (Vgl. ebd., 53):

##### 1. inkorporiertes kulturelles Kapital

Nach Bourdieu ist das inkorporierte kulturelle Kapital in Form von dauerhaften Dispositionen im eigenen Organismus vorhanden (Vgl. ebd., 53). Das Kapital ist hier ein fester Bestandteil eines Individuums. Es ist kein Haben, wie im ökonomischen Kapital, sondern ein Sein. Das inkorporierte kulturelle Kapital kann daher auch nicht einfach so weitergegeben werden (Vgl. ebd., 56).

##### 2. objektiviertes kulturelles Kapital

Kulturelle Güter wie Bücher, Instrumente oder Gemälde entsprechen dem objektivierten kulturellen Kapital. Es ist vererbbar und kann nur dann genossen werden, wenn ein entsprechendes inkorporiertes Kapital vorhanden ist (Vgl. ebd., 53).

##### 3. institutionalisiertes kulturelles Kapital

Bourdieu erkennt schulische Leistung, wie zum Beispiel das Erlangen von Titeln oder Zeugnissen, als institutionalisiertes kulturelles Kapital an. Dieses Kapital wohnt der Person inne und ist nicht vererbbar (Vgl. Golus, 2015, 21). Jedem institutionalisierten kulturellen Kapital kann ein Geldwert zugewiesen werden. Es kommt demnach zu einer Umwandlung des ökonomischen Kapitals in kulturelles Kapital. In weiterer Folge kann eine Rückumwandlung stattfinden. Hierbei kommt es sowohl auf die Art des Zeugnisses respektive Titels als auch auf die gesellschaftlichen Strukturen an, ob und wie viel Profit aus dem institutionalisierten Kapital geschlagen werden kann (Vgl. Bourdieu 1997, 62f.).

Unter das kulturelle Kapital fällt auch die Medienkompetenz. Wer dieses Kapital besitzt, versteht Medien besser und kann durch dieses Wissen unter Umständen zur Verbesserung seiner eigenen Lebenssituation beitragen. „*Die Förderung derjenigen, die von Haus aus über wenig kulturelles Kapital verfügen, ist daher gerade im Hinblick auf die Chancengleichheit von entscheidender Bedeutung.*“ (Treumann et al. 2002, 27) Die Verantwortung für die optimale Förderung der Jugendlichen liegt im Bildungs- und Erziehungssystem.

#### ad (c) soziales Kapital

Wie das kulturelle Kapital ist auch das soziale Kapital nur bedingt käuflich. Nach Bourdieu gelten die sozialen Netze wie der Freundes-, Familien- oder Bekanntenkreis als soziales Kapital. Durch die Vernetzung mit anderen Personen entsteht die Verpflichtung der ständigen Beziehungsarbeit, um das vorhandene soziale Kapital halten zu können. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit kann als Beispiel der medienbezogene Wissenserwerb herangezogen werden. Wenn ein Jugendlicher lernen möchte, wie ein neues Medium funktioniert, kann er dabei seine sozialen Netze als Unterstützung heranziehen. Je nach Qualität der Hilfe erwirbt ein Jugendlicher neue Medienkompetenzen oder eben nicht. Beim sozialen Kapital können Multiplikatoreffekte auftreten, die beispielsweise dadurch entstehen, dass Mitglieder des eigenen Freundeskreis wiederum auf eigene soziale Netze zurückgreifen können (Vgl. ebd., 28f.).

Ein Mangel an kulturellen oder sozialem Kapital kann den Erwerb der Medienkompetenz stark beeinflussen. Die Verantwortung des Bildungssystems liegt darin, das mangelnde Kapital durch Fördermaßnahmen erwerbbar zu machen (Vgl. ebd., 29).

Den Grund für die Dominanz des Habitus sieht Bourdieu in seiner Beharrlichkeit. Neue Erfahrungen bauen auf den bisherigen auf und können sich nur an den alten Strukturen orientieren (Vgl. Bourdieu 1987, 113f.).

*„Habitus als in der Sozialisation erworbenes und durch feld- und klassenspezifische Erfahrungen bestätigtes wie modifiziertes System [...] definiert die Grenzen und Spielräume individuellen Denkens und Verhaltens.“* (Wigger 2006, 105f)

Durch diesen Ansatz entsteht eine soziale Ungleichheit und wird in weiterer Folge auch zementiert, da die Schule als Bildungsinstitution nicht ausreicht, um die Defizite von benachteiligten Jugendlichen auszugleichen (Vgl. Biermann, 2013, 6). Um diesen Umstand entgegenzuwirken muss der mediale Habitus als kulturelles Kapital erfasst und gefördert werden (Vgl. ebd., 8). Kritisch betrachtet, muss hier festgehalten werden, dass dieser Denkweise ein sehr deterministischer Ansatz zugrunde liegt. Wigger weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Bourdieu immer wieder verdeutlicht hat, dass trotz der Eingeschränktheit des Denkens die inneren Grenzen durch Spontanität sowie Kreativität überschritten werden können (Vgl. Wigger 2006, 106). Das Wissen über die Unterschiede der verschiedenen sozialen Gruppen kann die Rahmenbedingungen zu Gunsten aller verbessern (Vgl. Bremer 2006, 302).

Bourdieu erläutert den Habitus Begriff aus mehreren Perspektiven und weist dabei mehrfach auf die eingeschränkte Wahlfreiheit der Individuen hin. Die bestimmenden Vorerfahrungen hindern den Menschen reflexiv und rational zu handeln, womit sich Bourdieu auch gegen das Modell eines

Homo Oeconomicus, der nutzenmaximierend agiert, richtet (Vgl. Kommer, 2013, 410). Das Handeln, das eine Akkumulation des sozialen und kulturellen Kapitals ermöglichen soll, wird vor allem durch die eigene Familienstruktur bestimmt. Bereits in der frühen Kindheit werden die sozialen Reproduktionsprozesse „an die nachwachsende Generation weitergegeben [...] In der Familie – so Bourdieus zentrale Grundannahme – wird im alltäglichen Miteinander eine soziale und kulturelle Praxis kollektiv erzeugt und aufrechterhalten, die dazu beiträgt, der Familie und ihren Mitgliedern ihren Platz in der sozialen Hierarchie zuzuweisen“ (Brake et al. 2006, 62). Diese Transmissionsprozesse zwischen den Familienmitgliedern vollziehen sich wechselseitig und bilden die Basis der Aneignung von Bildung, wodurch die Familie zu einem Bildungsort wird (Vgl. Brake et al., 64f.).

In Hinblick auf Mehrgenerationenfamilien lässt sich feststellen, dass die reziproken Transmissionsprozesse im Alltag als ein Kampf um Anerkennung gesehen werden können. Dabei werden die sozialen Positionen innerhalb der Familie bestimmt und Kräfteverhältnisse beeinflusst. Die Entscheidungen über die Rangordnung innerhalb der unterschiedlichen Generationen als zentralen Einflussfaktor auf die Aneignung von sozialem und kulturellem Kapital bedeutet, dass Bildung allgemein nicht nur als reiner Input gesehen werden kann. Es muss zusätzlich die aktive Aneignung der Voraussetzungen mitbedacht werden (Vgl. ebd., 65).

Hier ist ergänzend zu erwähnen, dass durch das ökonomische Kapitel eine Akkumulation des kulturellen Kapitals erleichtert wird. Gleichzeitig ist dieses aber nicht grundsätzlich käuflich. Oftmals bedarf es weiterer Schritte, die eine Aneignung zustande kommen lassen. Exemplarisch wird von Kommer das Lesen hervorgehoben (Vgl. Kommer, 2013., 411). „Wenn finanzielle Ressourcen keine Probleme darstellen, können jederzeit Unterstützungssysteme aktiviert werden, die die Kinder in ihrer akademischen Entwicklung unterstützen. Beispielsweise lässt sich Nachhilfe organisieren oder Lernsoftware anschaffen.“ (Gniewosz 2017, 192)

Um entstehende Nachteile für niedrigere soziale Schichten zu verdeutlichen, kann das demokratische Potenzial des Fernsehens, das Bourdieu in seinem Werk *Gegenfeuer* beschreibt, dienen. Ausgehend von der Annahme, dass das Fernsehen stark von kommerziellen Zwängen unter Druck gesetzt wird, verstärkt sich die *depolitisierende, keimfreie und farblose Sicht*, die Medien den Rezipienten zur Verfügung stellen. In diesem Zusammenhang ist beobachtbar, dass vor allem diejenigen Bevölkerungsgruppen, die bereits am meisten depolitisiert sind, immer stärker betroffen sind. In diese Gruppen fallen eher Arme als Reiche und eher Menschen mit einer niedrigeren Bildung als bei denen mit hoher (Vgl. Bourdieu 2004, 100f.).

„Hier steht ein rekursiver Prozess im Zentrum, in dem strukturierende und strukturierte Struktur sich gegenseitig immer wieder neu hervorbringen und stabilisieren“ (Kommer

Für das Selbstverständnis von modernen Demokratien ist die Vorstellung vom Verkommen der politischen Funktion der Massenmedien, die sich bei mündigen Bürgern durch eine umfassende Information auszeichnet, problematisch (Vgl. Burkart 2002, 258). Das bedingt in weiterer Folge, dass ein gesellschaftlicher Wandel angestrebt werden muss, der nur unter der Prämisse der Offenheit für Veränderungen möglich ist (Vgl. Kommer 2013, 411).

Es ist hier kritisch festzuhalten, dass Bourdieus Überlegungen über die sozialen Ungleichheiten und die damit einhergehende Zementierung der Klassen umstritten sind, da die Messbarkeit des medialen Habitus noch nicht ausreichend geklärt ist. Auch Meder sieht *„das Forschen um einen möglichen medialen Habitus noch in einem Anfangsstadium, so dass man sich in einem ersten Herantasten befindet.“* (Meder, 2013, 2)

Fest steht, dass Bourdieus empirische sowie theoretische Arbeit einen wichtigen Grundstein für die Erforschung des Einflusses des medialen Habitus auf den Erwerb der Medienkompetenz bilden (Vgl. Kommer 2013, 406).

Dass bei der Nutzung der Medien die persönliche Disposition der SuS eine essentielle Rolle einnimmt, hat das BMUKK im Grundsatzertlass des Unterrichtsprinzips – Medienerziehung festgehalten. So werden zum Beispiel die sprachlichen Fähigkeiten als Problemfeld in der aktiven Mediennutzung identifiziert. Vor allem bei benachteiligten Jugendlichen kann dies einen entscheidenden Faktor für das Gelingen einer erfolgreichen medienkritischen Haltung darstellen. Die SuS sollen dazu angeregt werden, die *„eigenen Rollenerwartungen zu überdenken und seine /ihre eigenen Kommunikationsbedürfnisse und -defizite zu erkennen“* (BMUKK, 2012). Die Lehrkraft stellt in diesem Zusammenhang das nötige Werkzeug dar, um die gedanklichen Grenzen der eigenen Lebenswelt zu überschreiten. Die SuS sollen dazu motiviert werden, ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung in ökonomischen, kulturellen oder politischen Gebieten sowie ihre erweiterten Handlungsräume zu identifizieren und zu nutzen (Vgl. ebd.). Der Fakt, dass es der Institution Schule nicht respektive kaum gelingt, die vorhandenen Unterschiede zwischen den Klassen - um in Bourdieus Sprachgebrauch zu bleiben - zu nivellieren, bleibt trotz aller Erneuerungsprozesse im Selbstverständnis der Schulen bestehen (Vgl. Kommer 2013, 407). Der mediale Habitus wirkt hierbei als Bindeglied zwischen SuS und der sozialen Struktur aus der sie stammen (Vgl. Biermann, 2013, 4).

Bourdieu verdeutlicht die Bedeutung des Habitus auch am Beispiel der Ausprägung des Geschmacks. Dieser entwickelt sich aufgrund fundierter Strukturen, die anfänglich durch das Elternhaus und in späterer Folge durch das soziale Umfeld sowie die Schule weiterentwickelt

werden.

*„Bourdieu [...] belegt in einer umfangreichen [...] Untersuchung den Zusammenhang zwischen Schulbildung, Familienherkunft und Geschmacksvorlieben. Es sind oft der Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem und die daraus resultierenden Einschätzungen der eigenen Bildungskarriere, die kulturelle Interessen stark beeinflussen. So korrespondiert geringer Schulerfolg mit einer stärkeren Peer-Orientierung und einem stärkeren Interesse für Pop- und andere jugendkulturelle Musik.“ (Treumann et al. 2002, 26)*

Daraus ergibt sich, dass eine reflexive Geschmacksaneignung eher ausbleibt und eine gewisse Art der Blindheit gegenüber anderen Geschmacksurteilen einsetzt. Der eigene Geschmack wird als absolut gewertet und dient einer Abgrenzung nach außen sowie einer Selbstversicherung nach innen (Vgl. Kommer 2013, 414).

Im Umgang mit den aktuellen Medien zeigt sich der Geschmack in der Rezeption. Sowohl die Auswahl der Mediengattung als auch die gewählten Inhalte werden auf die bisherigen Rezeptionsmuster bezogen. Dadurch kann die Annahme getroffen werden, dass es zu Unterschieden in der Mediennutzung zwischen den verschiedenen sozialen Klassen kommt (Vgl. ebd., 414f.).

Die soziodemographische Strukturen einer Person beeinflussen demnach die Mediennutzung stark und haben nicht nur einen Einfluss auf den Anlass und Ziele der Nutzung. Es gilt im Verlauf der hier vorliegenden Arbeit zu klären, inwiefern unterschiedliche soziale Hintergründe den Medienkonsum beeinflussen.

### 3.8.1 Medialer Habitus aus pädagogischer Sicht

Durch das soziale Umfeld erlernen die Individuen den medialen Habitus bereits frühkindlich (Vgl. Meder, 2013, 2). Dadurch wird aus der einer soziologischen Fragestellung nach dem Habitus eine pädagogische. Den Lernprozess zu erforschen stellt eine der zentralen Aufgaben der Pädagogik dar und ist daher in dieser Arbeit zu berücksichtigen.

Norbert Meder bezieht sich auf Övermann<sup>12</sup>, der die praktische Pädagogik als vorbeugende Therapie sieht. Oftmals werden im späteren Leben Reparaturmaßnahmen wie Psychotherapien notwendig, wenn Aneignungsprozesse in der Kindheit fehlerhaft waren. Dies ist klar der Gegenstand der

<sup>12</sup> In der Zeitschrift Medienimpulse - Beiträge zur Medienpädagogik weist Norbert Meder darauf hin, dass er Övermanns Aussagen über die Praxis der Pädagogik in einer Podiumsdiskussion vernommen hat.

Psychologinnen und Psychologen. Aus pädagogischer Sicht gilt den Lernprozess so gut zu verstehen, dass bereits Babys ideal gefördert werden können. Aufgrund dessen können mögliche gestörte Aneignungsprozesse vermieden werden. Außerdem ist die Frage nach dem Wesen des Habitus erst vollkommen beantwortbar, wenn die Lernprozesse verstanden werden (Vgl. ebd., 3).

Es kann hier von Lernen gesprochen werden, da die Vererbung des Habitus schlussendlich nichts anderes darstellt als das Erlernen gesellschaftlicher Verhältnisse.

Allgemein erfolgt die Bildungsphase des medialen Habitus auf einer Makro-, Meso- und Mikroebene. Auf der Makroebene sieht Meder gesamtgesellschaftliche bestimmte Bildungsprozesse vorherrschend. Die Mesoebene wird durch Teilsysteme wie Organisationen einer Gesellschaft bestimmt. Hierunter fällt zum Beispiel die berufliche Sozialisation. Auf der für den medialen Habitus wichtigsten Mikroebene werden Bildungsprozesse verortet wie beispielsweise die Interaktion mit der eigenen Familie (Vgl. ebd., 4).

Die Mikroebene spielt bereits ab der pränatalen Phase eines Menschen eine bedeutende Rolle für die Ausformung des medialen Habitus. Meder stellt in seinem Beitrag fünf Phasen vor, die die verschiedenen Entwicklungsstufen des medialen Habitus skizzieren. Im Folgenden werden diese Phasen tabellarisch in eigener Darstellung zusammengefasst (Vgl. ebd., 4):

<p>Phase 1  (bis zur Geburt)</p>	<p>Die Aneignung des medialen Habitus startet bereits in der pränatalen Phase, in der Babys lernen Geräusche und Laute von einander zu unterscheiden. Für den medialen Habitus spielt das eine besondere Rolle, da bereits in dieser Phase ein Grundstein für die spätere Lebensumgebung gelegt wird. Als Beispiel kann hier die bereits frühkindliche Aneignung des Musikgeschmacks dienen (Vgl. Meder, 2013, 3f.). <i>„In jedem Fall ist es der akustische Sinn, über den das pränatale Kind in eine Umweltbeziehung gerät. Das heißt dann auch, dass ein akustisch-medialer Habitus schon pränatal entwickelt wird.“</i> (ebd., 4)</p>
<p>Phase 2  (Geburt bis ~8 Monate)</p>	<p>In dieser Phase zeichnet sich die Aneignung der Sprache und des medialen Habitus durch das Mitmachen des Babys aus. Dieses Mitmachen setzt Sensibilität voraus und ist als eine Art Mitschwingen des Babys zum Erlebten zu verstehen. So wird beispielsweise eine negative Schwingungslage in der Familie durch das Baby übernommen und die soziale Befindlichkeit des Babys nimmt ab. Es geht nicht um eine Nachahmung, denn die würde</p>

	<p>voraussetzen, dass zwischen Original und Kopie unterschieden werden kann. Diese Fähigkeit wird erst in der dritten Phase ausgeprägt. Es ist hier von einem vorsprachlichen Zustand auszugehen, in dem das Baby ausprobiert, fühlt und bewegt (Vgl. ebd., 5).</p> <p>In Hinblick auf den medialen Habitus können Lieder oder Kindergeschichten als Beispiel aufgreifen. Diese werden noch nicht verstanden, allerdings erlernt hier das Baby durch Beobachtung die wichtigen Werkzeuge kennen, die später zum Erwerb des gelebten medialen Habitus benötigt werden. Es werden die Bilder, Töne und Geräusche ohne Ablenkung verinnerlicht (Vgl. ebd., 6).</p> <p><i>„Das Kind nimmt dies als einen Komplex von Intensitäten seiner Sinne wahr und lernt über die dauernden Wiederholungen, die auf den Gewohnheiten der sozialen Umgebung, des sozialen Feldes, beruhen, Zusammenhänge.“</i> (ebd., 6)</p> <p>Finden wir hier eine defizitäre Zuwendung vor, kann das Baby von Beginn an ins Hintertreffen geraten.</p>
<p>Phase 3  (~8 Monate bis ~3. Lebensjahr)</p>	<p>Ab dem achten Lebensmonat beginnt das Baby zu verstehen, dass es keine symbiotische Beziehung zu seinem sozialen Umfeld hat. Das ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass ein Nachahmen ermöglicht wird. Dadurch tritt das Baby langsam in den sprachlichen Lebensbereich ein (Vgl. ebd., 6).</p> <p>Der Geschmack – nach Bourdieus Definition – entwickelt sich in dieser Phase besonders stark. Auch in Bezug auf die Medien entwickeln die Kleinkinder gewisse Vorzüge oder Abneigungen. Durch die beiläufige Verwendung der Medien (Handy, Computer, Fernseher, Zeitungen, etc.) und durch die neu erlernte Fähigkeit des Nachahmens und des bereits erprobten Sinn des Mitmachens, wird der medialer Habitus ausgeprägt (Vgl. ebd., 9).</p> <p>Die Besonderheit dieser Phase ist, dass sich die Kleinkinder im Nachhinein nicht mehr an dieses Alter erinnern können, wodurch alle erlernten Elemente des medialen Habitus vor einer Revision geschützt sind (Vgl. ebd., 4).</p>
<p>Phase 4  (ab ~3. Lebensjahr bis zur Pubertät)</p>	<p>In dieser Phase wird der soziale sowie der darin enthaltene mediale Habitus weitestgehend über das spielerische Lernen entwickelt. Die hier erworbenen Erfahrungen sind grundsätzlich einer Reflexion und Revidierung zugänglich (Vgl. ebd.,4).</p>

Phase 5  (ab Pubertät)	Die Pubertät als Phase des Ausprobieren und Auslotens der eigenen sozialen Identität und der eigenen Vorlieben bietet die aktive Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Verhaltens im sozialen Gefüge. So ist dies auch beim Aneignungsprozess des medialen Habitus. Wie lange und in welcher Intensität diese Phase durchlaufen wird, kann sehr unterschiedlich sein. Erst in dieser Phase kommt es unter Umständen zu einer Revidierung des eigenen medialen Verhaltens (Vgl. ebd., 4).
------------------------------	--

Tabelle 4: Ausformung des medialen Habitus

### 3.9 Erkenntnisse der Mediennutzungsforschung

Der Ansatz des Uses and Gratification Approaches, der im deutschsprachigen als Nutzen- und Belohnungsansatz bekannt ist, ist *publikums-* oder *rezipientenorientiert* (Vgl. Burkart 2002, 220.) Er geht von der Annahme aus, dass die Mediennutzenden aufgrund ihrer innewohnenden psychologischen Attribute und ihrer Gruppenzugehörigkeit die Medien auswählen. Im Gegensatz zu vorherigen Theorien und Modellen, wie beispielsweise dem Stimulus-Response Modell, das die Rezipienten als *passiv* versteht (Vgl. ebd., 223), bringt der Uses and Gratification Approach eine neue Sichtweise in die wissenschaftliche Gemeinschaft ein. Pointiert formuliert gilt hier die Frage „Was machen Menschen mit den Medien?“ (Vgl. Katz/Foulkes 1962, 378). Die Medien dienen den Rezipierenden als Gratifikationswerkzeug zur Befriedigung individueller Bedürfnisse, kann als lakonische Antwort auf diese Frage gegeben werden (Vgl. Burkart 2002, 221). Die Verantwortung über die gewählten Inhalte liegt damit beim Medienkonsumenten selbst. Dieses Verständnis eines aktiven Mediennutzers spiegelt sich in der Entwicklung der Medienerziehung wider, die sich von den anfänglich bewahrungspädagogischen Ansätzen (Vgl. Süß et al. 2018, 83) – Kinder müssen vor dem negativen Einfluss der Medien geschützt werden – hin zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik – Kinder müssen mit Medien umgehen können, sie gestalten und reflektieren; Kinder müssen *Prosumenten* (Produzent und Konsument) (Vgl. ebd., 100) – entwickelt hat.

Eine gängige These besagt, dass die Menschen die Medien nutzen, um dem Alltag zu entfliehen. Hierbei kann von der Eskapismus-Funktion der Medien gesprochen werden (Vgl. Katz/Foulkes 1962, 387). Das Entfliehen respektive der *Escape* dient dem Loslassen und dem Vergessen der ei-

genen Probleme. Es geht darum, dass „*die Medien für die Rezipienten also die Funktion erfüllen, die Sorgen des Alltags zu vergessen*“ (Burkart 2002, 387). In diesem Zusammenhang ist kritisch anzumerken, dass es schwierig ist empirisch festzustellen, inwiefern oder ab wann der Eskapist einen Erfolg vorweisen kann (Vgl. Katz/Foulkes 1962, 387). So kann beispielsweise ein Mediennutzer ein Programm rezipieren, um Erinnerungen an eine schöne Reise aufzufrischen und andere Rezipierende sehen sich denselben Inhalt nur an, damit sie am nächsten Tag nicht die einzigen sind, die es nicht gesehen haben (Vgl. Burkart 2002, 222).

Die Gründe der Mediennutzung sind vielseitig und oft nicht klar nachvollziehbar. Nichtsdestoweniger gilt für die schriftliche Befragung dieser Magisterarbeit zu verstehen, welche Bedürfnisse die Rezipierenden erfüllen wollen, wenn sie Medien konsumieren.

### 3.10 Wissenskluft-Hypothese

Die Wissenskluft-Hypothese, die in der englischsprachigen Literatur unter Knowledge-Gap-Hypothesis Einzug gefunden hat, sagt aus, dass der Wissenszuwachs durch medial vermittelte Inhalte in der Bevölkerung ungleich verteilt ist. Informationsreiche profitieren stärker durch eine weitere Informationsaufnahme als Informationsarme. Daraus ergibt sich eine pädagogische Notwendigkeit einer verstärkten Vermittlung von Medienkompetenz, denn die Wissenskluft wird durch diesen Kreislauf vergrößert. Die erste Bestätigung dieser Hypothese konnte bereits in den 1940er Jahren durch Hyman and Sheatsley gefunden werden. Seit den 1970er Jahren wird der soziokulturelle Status als Hauptgrund für die unterschiedliche Rezeption durch Informationsreichen und Informationsarmen identifiziert (Vgl. Treumann et al. 2007, 37f.). Tichenor et al. führen das u.a. auf die kommunikativen Fähigkeiten der Personen zurück. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen mit einer höheren formalen Bildung auf „*higher reading and comprehension abilities*“ (Tichenor et al. 1970, 162) zurückgreifen können, die benötigt werden, um wissenschaftliche und öffentliche Zusammenhänge besser zu verstehen. Außerdem gehen sie u.a. von einer Begünstigung der Informationsreichen durch ein erhöhtes Vorwissen und soziale Kontakte aus. Letztere ermöglichen den Menschen das Austauschen über öffentliche Angelegenheiten und schaffen Diskussionsmöglichkeiten, die zu einer weiteren Informationssuche anregen können (Vgl. ebd., 162). Das Bildungsniveau prägt außerdem die allgemeinen *Kommunikationsfähigkeiten*, die *selektive Mediennutzung und Erschließung von Informationen* sowie das *Trägermedium der Information*, wodurch bedeutende Vorteile für Men-

schen mit einem höheren Bildungshintergrund bestehen (Vgl. Zwiefka 2007, 60). Vordergründig ist hier der Wissenszuwachs im Bereich politischer Beiträge sowie wissenschaftlicher Themen (Vgl. ebd., 58).

Es ist allerdings durch empirische Untersuchungen nicht eindeutig nachweisbar, ob sich das Knowledge Gap vergrößert oder angleicht. Aufgrund dessen ortet Ulrich Saxer einen Bedarf der Präzisierung, Erweiterung und Differenzierung der Ausgangsthese (Vgl. Treumann et al. 2007, 37). Es liegt der Verdacht nahe, dass die Wissensunterschiede nicht allein durch Bildung und den sozialen Status determiniert werden. Auch das entgegengebrachte Interesse gegenüber der Information ist für eine Aneignung entscheidend (Vgl. Burkart 2002, 259).

Um eine bessere Analyse zu ermöglichen differenziert Bonfadelli (1994) zwischen den drei Ebenen *Entstehen der Wissenskluft*, *Verlauf der Wissenskluft* und den *Rezeptionsprozess*.

Die erste Ebene identifiziert etwaige Kommunikationsbarrieren, die den Zugang zu medialen Inhalten behindern können. Der Verlauf der Wissenskluft beschreibt den Umstand, dass Informationsreiche die Medien verstärkt informationsbezogen nutzen, wohingegen Informationsärmere die Medien eher für Zwecke der Unterhaltung konsumieren. Die Ebene der Rezeptionsprozesse werden motivationale sowie kognitive Faktoren berücksichtigt. Das Vorwissen, kognitive Verarbeitungskompetenzen sowie die Erwartungshaltung der Personen sind hierbei entscheidend (Vgl. Treumann et al. 2007, 37).

Den Verlauf der Wissenskluft einer umfassenden Analyse zu unterziehen, wird durch die eine immer größer werdende soziale Fragmentierung erschwert. Es ist ein eindeutiger Trend der Individualisierung des Medienkonsums feststellbar. Die dadurch immer kleiner werdenden sozialen Gruppen spalten eine Gesellschaft in viele kleine Subkulturen (Vgl. Sawetz 2012, 16f.), wodurch immer geringere Reichweiten erzielt werden. „*Ergebnis ist die Fragmentierung der Lebenserfahrungen und der zunehmende Verlust gemeinsamer kultureller Erfahrungsschätze.*“ (ebd., 354) Eine trennscharfe Grenze zwischen Unterhaltung, Infotainment und Information zu ziehen, wird aufgrund der großen Anzahl an Kanäle nachteilig beeinträchtigt.

Die Magisterarbeit und das gewählte Forschungsdesign erheben weder den Anspruch eine mögliche Wissenskluft noch eine soziale Fragmentierung der 13-16 Jährigen umfassend zu analysieren. Nichtsdestoweniger ist eine Betrachtung der Erhebungsergebnisse im Hinblick auf ein Entstehen respektive Vorhandensein möglicher Wissensklüfte vorgesehen. Die verwendeten Kanäle und das unterschiedliche Nutzungsverhalten werden hierbei besonders beobachtet.

### 3.11 Digital Divide

Die digitale Spaltung, die in der Fachliteratur häufiger als *Digital Divide* aufzufinden ist, beschreibt in erster Linie den Unterschied zwischen Nutzern des Digitalen - vorrangig des Internets - und Nicht-Nutzern. Vor allem der Zugang sowie die Nutzungsmotive spielen hier eine bedeutende Rolle. Es entsteht eine Trennung der Gesellschaft in die Gruppe derjenigen, die Zugang zur digitalen Information haben und jenen, die aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen keinen besitzen. Vor allem die Faktoren *Bildung*, *Familienstatus* und *Behinderungen* beeinflussen die Internetnutzung stark. Einkommensstarke, Hochgebildete, Ehepaare mit Kindern und Menschen ohne Behinderungen haben statistisch gesehen eine höhere Wahrscheinlichkeit Zugang zum Internet zu haben (Vgl. Zwiefka 2007, 68f).

Der *Digital Divide* kann als weltweites Problem verstanden werden, da Industrieländer, in denen das Internet weit verbreitet ist, einen klaren Vorteil gegenüber Ländern haben, die weniger Internetzugänge in der allgemeinen Bevölkerung aufweisen. Durch die bessere Verfügbarkeit des Internets kann in industrialisierten Ländern auch der Inhalt besser bestimmt werden. Ein Gleichziehen der Schwellen- und Entwicklungsländer wird dadurch zusätzlich erschwert. Zusammengefasst wird dieser Zustand der Chancenungleichheit als *Global Divide* (Vgl. ebd., 73).

Österreich gilt als industrialisiertes Land, in dem das Internet weit verbreitet ist und ist somit Begünstigter dieser negativen Spirale. Dennoch ist eine gravierende *Digital Inequality* festzustellen. Zwiefka fasst in ihrem Werk zur sozialen Ungleichheit im Internet die Ergebnisse verschiedener Studien zusammen und stellt fest, dass es trotz verfügbaren Internetzugangs bedeutende Differenzen zwischen Menschen mit formal niedrigem und formal hohem Bildungsniveau gibt. So ist die inhaltliche Nutzung bei bildungsschwachen Jugendlichen beispielsweise durch das *Spielen* oder das *versenden von E-Mails* geprägt, wohingegen Adoleszente mit einem höheren Bildungsgrad eher *gezielt nach Information suchen* oder *Informationen zu Hausaufgaben* einholen. Außerdem kann festgestellt werden, dass Jugendliche mit einem formal niedrigen Bildungsniveau den *Wahrheitsgehalt von Internet-Seiten* oder die *Informationsvielfalt* weniger wichtig einschätzen. Nur 42% befinden den Wahrheitsgehalt einer Internet-Seite als wichtig. Dem stehen 95% der formal höher gebildeten Gruppe entgegen. Durch diese Statistik werden die Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen erkennbar (Vgl. ebd., 93f).

### 3.12 Bildungsgerechtigkeit

Die Bildungsforschung rückt das Thema Bildungsgerechtigkeit dank empirischer Forschung in das Bewusstsein der Gesellschaft und der Politik. Es wird versucht die tatsächliche Bildungsrealität abzubilden, indem Bildungsprozesse und der Qualifikationserwerb analysiert werden. Wichtig ist hierbei, dass Ungleichheit in der Bildung nicht mit Ungerechtigkeit gleichzusetzen ist (Vgl. Zwick et al. 2017, 5f). *„Bildungsungleichheiten [...] stellen für moderne Gesellschaften an sich noch keine (sozialen) Probleme dar, solange das Zustandekommen der Ungleichheiten auf Kriterien basiert, welche innerhalb der Gesellschaft als legitim anerkannt werden“*. (Bayer et al. 2017, 167) Die Bestimmung eines legitimen oder illegitimen Kriteriums kann unter anderem durch empirische Befunde erfolgen, um einer Gesellschaft mögliche Verbesserungspotenziale aufzuzeigen. *„Im Idealfall ist der Bildungsverlauf des Kindes unabhängig von askriptiven Merkmalen wie der sozialen Herkunft, dem Migrationsstatus oder dem Geschlecht“*. (ebd., 168)

Seit den 1970er Jahren weisen empirische Forschungen auf den Umstand hin, dass soziale Milieus und den Bildungsverlauf wesentlich beeinflussen. Vor allem die PISA-Studien bringen die Bildungsgerechtigkeit in den Fokus der Bildungsforschung und weisen die Bedeutung der sozialen Herkunft als besonderes Merkmal des Bildungserfolges aus (Vgl. Gniewosz et al. 2017, 187). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass niedrige Bildungsabschlüsse zu geringeren Chancen in der Arbeitswelt führen (Vgl. Kiel et al. 2017, 17), da die SuS aus sozial schwachen Niveaus oft keine Gymnasien besuchen und am Ende ihrer Schullaufbahn schlechtere Leistungen in den wichtigen Kompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen aufweisen (Vgl. Gniewosz et al. 2017, 188).

Die Eltern als Sozialisationsinstanz beeinflussen das Lernverhalten, die Motivation und den Lernerfolg der Kinder maßgeblich. Wenn die Schule von den Müttern und Vätern als wichtig angesehen wird und Bildung als Grundstein für ein erfolgreiches Leben gilt, dann vollzieht sich eine *Wertetransmission*, die Kinder übernehmen die Einstellung der Eltern. Im Umkehrschluss bedeutet das auch, dass eine Geringschätzung gegenüber der Schule durch die Erziehungsberechtigten zu einer negativen Haltung der Kinder und Jugendlichen führt. Die spezifische Einstellung der Eltern gegenüber der Schule korreliert mit deren jeweiligen Bildungshintergrund. Für Menschen mit einem starken sozioökonomischen Hintergrund ist die Schule und *akademische Belange* statistisch gesehen wichtiger, als bei Eltern mit einem niedrigeren Status (Vgl. ebd., 189f.).

Auch die Erfolgserwartungen sind vom sozioökonomischen Hintergrund abhängig. Erziehungsbe-

rechtigte mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status denken eher, dass ihre Kinder scheitern werden oder dass hohe Investitionen wie teure Nachhilfe nötig seien, um dem eigenen Kind einen Erfolg zu ermöglichen (Vgl. ebd., 190).

Deutlich wird die Bildungsvererbung auch an den konkreten Zahlen der Erwachsenenbildungserhebung der Statistik Austria<sup>13</sup>. 5620 Befragte geben freiwillig Auskunft über ihre Bildungskarrieren und zeichnen so ein klares Bild, wie die Chance auf einen Bildungsaufstieg im österreichischen Schulsystem stehen. Im Vergleich der Generationen der 25-44 Jährigen mit den 45-65 Jährigen ist ein leichter Anstieg der formalen Bildung feststellbar. Allerdings dominiert in beiden Generationen die Vererbung des Bildungsgrades der Eltern (Vgl. Der Standard Online, 2018).

So schließen beispielsweise rund 58% der Kinder, deren Eltern einen Hochschulabschluss vorweisen können, ebenfalls mit einem solchen ab. Die Chance, dass diese Kinder nur die Pflichtschule absolvieren liegt bei aufgerundeten 7%. Im direkten Vergleich dazu lässt sich aus der Statistik ablesen, dass der Teil der jüngeren Generation, deren Eltern eine Lehre oder eine berufsbildende mittlere Schule (BMS) absolvierten, nur zu 16% einen Universitätsabschluss erreichen. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie wie ihre Eltern einer Lehre nachgehen oder eine BMS besuchen liegt bei 59%. Für die Befragten, die nur einen Pflichtschulabschluss vorweisen kann, ist der Umstand der Bildungsvererbung besonders dramatisch. Die Chance kein höheres Bildungsniveau als das der Eltern zu erreichen liegt bei den Pflichtschulabsolventen bei rund einem Drittel (Vgl. Der Standard Online, 2018).

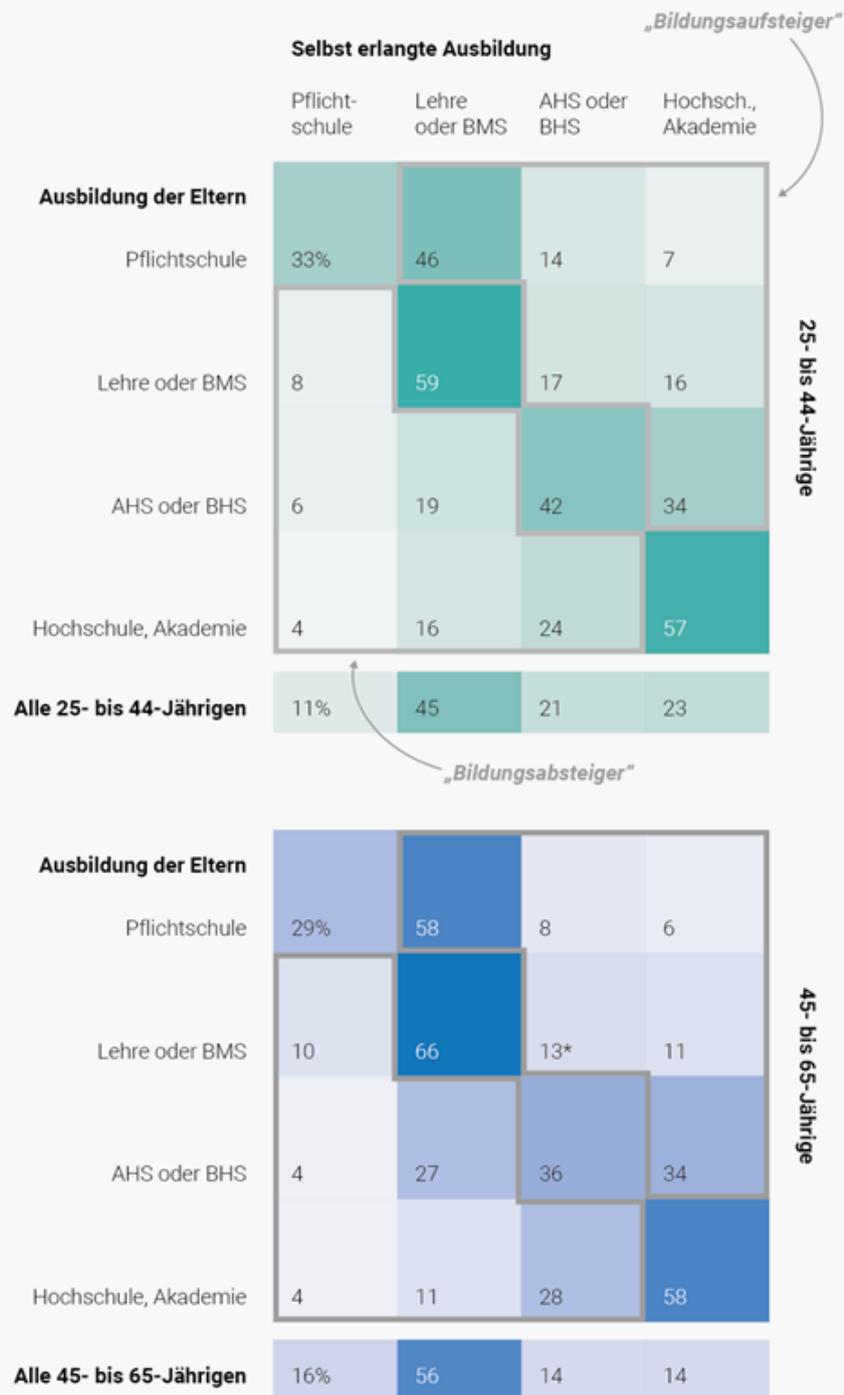
Dramatisch ist es für die Betroffenen, weil ihre Chancen auf einen Beruf nach der Schule bedeutend geringer sind, als bei allen anderen Bildungsgruppen. Zahlen des Wiener Arbeitsmarktservice aus dem Jahr 2014 zeigen, dass mehr als die Hälfte der Wiener Arbeitslosen höchstens einen Pflichtschulabschluss vorweisen können (Vgl. Arbeitsmarktservice Wien, 2014).

Aufgrund dieser Zahlen gilt es im empirischen Teil dieser Arbeit herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Medienkompetenz und der formalen Bildung der Eltern gibt.

13 Der Standard Artikel bezieht sich auf Teile des Bandes Bildung in Zahlen 2016/17 – Schlüsselindikatoren und Analysen der Statistik Austria. Unter dem Link [http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET\\_NATIVE\\_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=116579](http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=116579) (zuletzt geöffnet am 20.05.2018; 12:48 Uhr) ist das gesamte Werk abrufbar.

# Wie Bildung vererbt wird

Höchste Bildungsabschlüsse der Befragten im Alter von 25 bis 65 Jahren (von links nach rechts) nach Altersgruppe und Bildungsgrad der Eltern (von oben nach unten).



\* **Lesebeispiel:** 13 Prozent der 45- bis 65-Jährigen mit Eltern, die höchstens einen Lehr- oder BMS-Abschluss haben, erreichen ihren höchsten Bildungsabschluss in AHS oder BHS.

Quelle: Statistik Austria (Bildung in Zahlen 2016/17)

Abbildung 5: Bildungsvererbung in Zahlen

Quelle: Der Standard Online: <https://derstandard.at/2000077680775/Bildung-wird-weiterhin-vererbt-zuletzt-geoeffnet-am-20.05.2018;12:50-Uhr>

Gniewosz und Walper identifizieren außerdem die Interaktion zwischen Eltern und Kindern als wesentlichen Einflussfaktor für den Bildungserfolg. Setzen die Väter und Mütter auf einen „*autoritative (liebevoll-konsequente) Erziehungsstil im Sinne von „Fördern und Fordern“*“ (Gniewosz et al. 2017, 190) dann waren deren Kinder „*motivierter [...], verfolgten effektivere Lernstrategien in der Schule und bei der Hausaufgabenbearbeitung [...] und erbrachten letztlich auch bessere schulische Leistungen*“ (ebd., 190).

Aus Sicht der Lehrenden ist die Erkenntnis, dass der sozioökonomische Hintergrund sowie der Erziehungsstil der Eltern den größten Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder haben, ernüchternd, da die Lehrkräfte in dieser Hinsicht nur wenig Einfluss ausüben können. Allerdings gibt es empirische Belege, die die Vermutung nahelegen, dass das schulische Engagement der Eltern den zweitstärksten Effekt auf den Bildungsverlauf hat (Vgl. ebd., 193). Lehrkräfte und Schulleitern können an diesem Punkt wesentlich effektiver ansetzen, um den SuS eine bessere Zukunft zu ermöglichen.

Das Herstellen einer Chancengerechtigkeit liegt am Ende immer noch nicht am guten Willen und der Einsatzbereitschaft des Lehrkörpers (Vgl. Lange-Vester 2006, 267).

Da nicht jedes Mitglied der Gesellschaft ein ausreichendes ökonomisches Kapital im Bourdieuschen Sinne vorzuweisen hat, kann mit diesem Wissen der Versuch einer gerechteren Bildungslaufbahn abseits finanzieller Mittel geschaffen werden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrkräfte können durch eine gelungene *Eltern-Schule-Kooperation* für eine bessere Ausbildung der nächsten Generation sorgen. Gniewosz und Walper beziehen sich auf eine Studie der Vodafone-Stiftung<sup>14</sup> aus dem Jahr 2013 und bieten vier mögliche Ansätze für einen gerechteren Bildungszugang (Vgl. Gniewosz et al. 2017, 195):

1. *Willkommens- und Begegnungskultur*: Unabhängig von den familiären Hintergründen soll es Möglichkeiten für einen respektvollen und vorurteilsfreien Austausch geben.
2. *Vielfältige und respektvolle Kommunikation*: Es soll verschiedene Formen der Kommunikation zwischen der Schule (LeiterIn, Lehrkraft, ElternvertreterIn) und den Eltern geben, damit regelmäßig Information ausgetauscht werden kann.
3. *Erziehung und Bildungskooperation*: Väter und Mütter sollen in das Schulgeschehen einge-

14 Vodafone Stiftung Deutschland. (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit – Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.

bunden werden, damit die Interessen des Kindes vertreten werden. Dieses Engagement soll über den üblichen Elternabend hinausgehen. Neben dem Lernerfolg sollen auch die Interessen der Opfer von Diskriminierung, mangelnder Inklusion oder des Mobbing vertreten werden.

4. *Partizipation der Eltern:* Vor allem Eltern mit sozioökonomisch schwachen Hintergründen sind oft nicht in den Elternausschüssen oder Entscheidungen repräsentiert. Häufig liegt das daran, dass sie nicht wissen, dass diese Möglichkeit der Mitgestaltung existiert. Um für eine gerechtere Bildungslaufbahn zu sorgen, sollen die Mitwirkungsrechte der Eltern repräsentativ verteilt werden.

Um eine sozial gerechtere Bildung zu ermöglichen, muss es auch zu einer Reflexion der Aufgabenstellungen der SuS kommen. Dass die Anforderungen für alle Kinder und Jugendlichen dieselben sind, ohne die individuellen Erfahrungshorizonte zu berücksichtigen, führt nicht zu einer objektiv gerechteren Beurteilung, sondern schlichtweg zu einem Ignorieren der Ausgangslage (Vgl. Hepp 2006, 24f.). Der Mensch wird nicht als gegebenes Subjekt, das aus dem sozialen Umfeld herausgelöst werden kann, geboren, sondern ist ein Teil sozialer Prozesse, die wechselseitig den Lebenslauf jedes Individuums beeinflussen (Vgl. Bremer 2006, 291).

Für die SuS spielen diese empirischen Ergebnisse eine wichtige Rolle, denn in Hinblick auf den angespannten Arbeitsmarkt in Deutschland nimmt die Zahl unbesetzter Ausbildungsstellen zu, weil einerseits die Zahl der Studienanfänger stetig steigt und andererseits Menschen ohne Pflichtschulabschluss bei Bewerbungen nur minimal Beachtung finden. Ohne Abschluss ist demnach ein Anschluss an die Berufswelt kaum möglich (Vgl. Klemm 2017, 65f).

Die Ausbildungslosigkeit führt zu einem hohen psychischen Druck unter den Betroffenen und wirkt sich lebenslang auf die erschwerte Berufssuche aus. Wenig verwunderlich ist demnach auch, dass die Selbsteinschätzung des eigenen Gesundheitszustandes bei Menschen mit niedriger formaler Bildung fast doppelt so schlecht ausfällt wie bei Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss (Vgl. ebd., 71). Eine weitere Herausforderung ist die ungleiche *„Weiterbildungsbeteiligung. Danach ist belegt, dass die vielfach erhoffte Kompensationsfunktion, d.h. das Ausgleichen früh eingestellter Bildungsunterschiede im späteren Leben durch Teilnahme an Erwachsenenbildung, sich nicht eingestellt hat.“* (Bremer 2006, 287) Es ist eher davon auszugehen, dass die Unterschiede zwischen den sozialen Milieus noch größer werden (Vgl. ebd., 287). Für eine gesunde und funktionierende Gesellschaft ist es wichtig festzustellen, welchen Beitrag die Medienkompetenz spielen kann, um

zur Verbesserung der Situation beizutragen.

### 3. 13 Grundsatzterlass – Unterrichtsprinzip Medienerziehung

Im Punkt 3.3 Wie erreiche ich Medienkompetenz? ist der Grundsatzterlass des BMUKK bezüglich des Unterrichtsprinzips der Medienerziehung bereits vorgestellt worden. In diesem Kapitel soll verdeutlicht werden, welche Folgen er für die österreichische Schullandschaft hat. Allgemein zielt der Grundsatzterlass auf eine „*umfassende Medienbildung*“ (BMUKK, 2012) der SuS ab. Diese soll nicht isoliert in einem Unterrichtsgegenstand in einem bestimmten Schuljahr erreicht werden, sondern vielmehr als Unterrichtsprinzip in allen Fächern in jedem Schuljahr verankert werden (Vgl. ebd.). Hier ist im Sinne der Vollständigkeit zu erwähnen, dass für die 5. bis 8. Schulstufe – die Zielgruppe der geplanten Untersuchung – die Medienerziehung nur in den Unterrichtsgegenständen Deutsch sowie Bildnerischer Erziehung explizit genannt wird (Vgl. BMUKK, 2012.).

Im Grundsatzterlass wird auch die Bedeutung der medienpädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte klar herausgearbeitet. Es wird beschrieben, dass durch Medien und deren Konsum die Lebenswelten der SuS stark beeinflusst werden, wodurch sich zwangsläufig die Aufgabe ergibt, dass die Pädagogik gleichzeitig eine Medienpädagogik sein muss. Einer erfolgreichen Medienpädagogik werden Chancen eingeräumt, die Demokratie zu stärken respektive weiterzuentwickeln. Gleichzeitig wird im Grundsatzterlass auch darauf hingewiesen, dass sich durch Medien auch Gefahren der Manipulation ergeben können (Vgl. ebd.). Durch diese Herausforderungen ergibt sich für die Schule und damit einhergehend alle Lehrkräfte die Aufgabe „*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*“ (ebd.).

Ferner muss sich eine erfolgsorientierte medienbezogenes Erziehung an die SuS anpassen. Es sind die jeweiligen sprachlichen Dispositionen in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Ebenso sollen neue wissenschaftliche Einsichten so vermittelt werden, dass sie in die Lebensrealität der SuS passen (Vgl. ebd.). Dies stimmt mit Tulodzieckis handlungsorientierten Unterricht überein. Die individuellen Bedürfnisse, Lebenssituationen sowie Erfahrungsstände der SuS sind unabhängig vom Unterrichtsgegenstand zu berücksichtigen (Vgl. Blömeke 2000, 126).

## 4 Aktueller Forschungsstand

### 4.1 Operationalisierbarkeit von Medienkompetenz

Eine der großen Herausforderungen in diesem Forschungsfeld ist die Operationalisierbarkeit der Medienkompetenz. Bisher existieren im deutschsprachigen Raum wenige Arbeiten, in denen mehrere Dimensionen der Medienkompetenz empirisch erfasst werden. Der Begriff wird meistens als ein medienpädagogisches Ziel und nicht als empirisch messbarer diskutiert (Vgl. Swertz et al., 2016b, 19). Groeben weist darauf hin, dass bei der Definition der Medienkompetenz im Vorfeld darauf zu achten ist, dass sowohl zu konkretistische Teilaspekte des Medienbezugs als auch zu abstrakte Verallgemeinerungen zu unterlassen sind, da diese eine empirische Operationalisierbarkeit nahezu unmöglich machen (Vgl. Groeben 2002, 160).

Eine weitere Herausforderung beim Erfassen der Medienkompetenz ist die von Chomsky eingeführte Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Die Kompetenzen einer Person können nur über deren Einstellungen und deren Verhalten untersucht werden. Dadurch können etliche Messungenauigkeiten auftreten, allerdings entstehen durch die Testung einige Indikatoren, die einen Einblick gewähren, ob sich der Kompetenzerwerb vollzogen hat oder nicht (Vgl. Pöttinger 1997, 78). Damit die Medienkompetenz untersuchbar wird, müssen den jeweiligen Dimensionen der Medienkompetenz Ausprägungen des Nutzungsverhaltens zugewiesen werden. So tritt beispielsweise die Medienkritik als Reflexion über Gegenwärtiges (*analytische Medienkritik*), Zukünftiges (*reflexive Medienkritik*) oder Vergangenes (*ethische Medienkritik*) in Erscheinung. Die Verbindung zwischen den Medienkompetenzen und der Ebene der Performanz ist somit die Grundlage jeder Untersuchung der Medienkompetenz (Vgl. Treumann 2002, 236f.).

Neben dem InMeLi-Projekt (2014) haben vor allem Klaus Peter Treumann et al. (2002, 2007), Senkbeil et al. (2013) sowie Klimmt et al. (2014) bedeutende Untersuchungen durchgeführt, die in den folgenden Unterkapiteln näher beschrieben werden.

Wichtig ist hier anzumerken, dass sowohl das InMeLi-Projekt als auch Treumann et al. den vollständigen Medienkompetenzbegriff nach Baacke als Grundlage für die Untersuchung definieren. Aufgrund der Einteilung in vier trennscharfe Dimensionen und die damit einhergehende klare Übersicht ist dieser Schritt nachvollziehbar. Ferner sind beide Studien mithilfe von SuS entstanden und sind damit nah an der Lebenswelt der Jugendlichen. Dadurch wird eine Operationalisierbarkeit des

Medienkompetenzbegriffs leichter ermöglicht (Vgl. Swertz et al., 2016b, 20f). Die SuS verstehen die Medien als technische Medien und haben damit einen relativ engen Medienbegriff. Als medienkompetent gelten Personen, die alle Funktionen eines technischen Mediums wie dem Smartphone anwenden können. Ein *abstrakter Wissensvorrat* ist bei den Jugendlichen nicht relevant. Diese Denkweise spiegelt sich auch im Design des Untersuchungsinstruments wider, denn es ist ein Fragebogen vorhanden, der stark von den momentanen technischen Entwicklungen geprägt ist (Vgl. ebd., 24).

Vor allem der technische Fortschritt sowie die technische Vielfalt stellen eine große Herausforderung einer allgemein gültigen Operationalisierung der Medienkompetenz dar. Ein Messinstrument kann bei einer Gruppe genaue Messungen durchführen und bei der nächsten Gruppe komplett verfälschte Ergebnisse liefern. So können beispielsweise Fragen, die nur auf bestimmte *Zeichenträger* zutreffen entweder leicht oder gar nicht beantwortet werden. Je nachdem ob dieses Gerät in der Freizeit verfügbar ist oder nicht. Als Beispiel verweisen Swertz et al. auf die unterschiedlichen Betriebssysteme. Ein Windows-Experte muss nicht zwangsläufig mit dem Apple-Betriebssystem affin sein und scheitert aufgrund dessen an einer Aufgabe (Vgl. ebd. 28).

Es gilt nun umfassend darzustellen, welche Erfolge in Bezug auf die Operationalisierbarkeit bereits erzielt werden konnten. Ferner gilt es, die bisherigen Untersuchungsinstrumente kritisch zu betrachten, um einen validen und reliablen Fragebogen für die Zielgruppe zu erstellen.

## 4.2 InMeLi-Projekt

Als Teil des Sparkling Science Programms des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BWF) ist durch das InMeLi-Projekt ein Erhebungsinstrument entwickelt worden, das SuS ermöglicht ihren eigenen medialen Habitus sowie die Ausprägung der eigenen Medienkompetenz zu erkennen und zu reflektieren. Das Instrument ist unter der Aufsicht und Unterstützung von Lehrkräften durch 13-15 jährige SuS einer NMS erstellt worden. Die damit verbundenen Vorteile drücken sich in einer leicht verständlichen Sprache, einer einfachen Bedienbarkeit sowie einer Nähe zur Lebenswelt der SuS aus (Vgl. BWF, 2016, 1f).

Durch das Erhebungsinstrument soll die Möglichkeit zur Selbstreflexion geschaffen werden. Weiters sollen deskriptive Daten zur Verbreitung der Medienkompetenz und des medialen Habitus erhoben werden. Es ist jedoch nicht das primäre Ziel des Projektes objektiv vergleichbare Messungen durchzuführen (Vgl. Swertz et al., 2016a, 8).

Vielmehr soll der entwickelte Online-Test einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung der Bedeutung der Medienkompetenz und der Reflexion des Medialen Habitus leisten. Die SuS werden dadurch auf eine kulturelle, politische und ökonomische Lebenswelt vorbereitet, die in hohem Maße durch mediale Kommunikation bestimmt wird (Vgl. BMWFW, 2016, 2).

Im Detail ist der Test so gestaltet, dass die getesteten Personen Fragen beantworten müssen, die den vier Dimensionen *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* nach Baacke zugeordnet sind. Dies umfasst auch die in Kapitel 3.2 beschriebenen Subdimensionen (Vgl. Swertz et al., 2016a, 5). Die Teilnehmer wissen aufgrund der Beschriftung, welche Dimension gerade überprüft wird. Am Ende des Tests kann das Ergebnis direkt entgegengenommen werden. Darüber hinaus gibt es einen weiterführenden Link, der den getesteten Personen ermöglicht einen kurzen Text über das eigene sowie Medienverhalten der Eltern zu schreiben. Im schulischen Kontext können diese Antworten die Basis für eine Reflexion des eigenen Medienkonsums bilden. Im Sinne der allgemeinen Zugänglichkeit kann der Test unter <http://lerndorf.at/mk> frei abgerufen werden.

Kritisch anzumerken ist hier, dass von 110 Fragen insgesamt 89 Bezug zum Internetcomputer (Smartphone, PC, Laptop) nehmen. Medien wie Bücher kommen im Test kaum vor. Andere Medien werden marginal betrachtet und spannenderweise spielt die rezeptive Nutzung von Tageszeitungen, Fernsehen oder Radio im Fragebogen eine stark untergeordnete Rolle. Youtube war das am häufigsten genannte rezeptive Medium, wobei auch der produktive Charakter nur selten erwähnt wird. Aber auch die digitale Größe Google wird in der Befragung nur ein einziges Mal als falsche Antwortmöglichkeit erwähnt, obwohl den Jugendlichen viele der Dienste wie Youtube, Android, Google Maps oder die Suchmaschine bekannt sein dürften. Der interaktive Charakter der Medien wie beispielsweise die Frage nach den verschiedenen Funktionen von Whatsapp steht im Vordergrund des Medienkompetenzbegriffes. Auch nach der Produktion der Medieninhalte wird wenig gefragt (Vgl. Swertz et al., 2016b, 14ff).

Mit 48,40% beziehen sich fast die Hälfte der Fragen auf das Themenfeld Sicherheit und Datenschutz im Internet. Es steht vor allem der disziplinierte Umgang und das Risikobewusstsein mit den eigenen Daten im Mittelpunkt. Das Setzen von Beschränkungen, strenger Regeln der Eltern oder der Schutz vor gewalttätigen oder pornografischen Inhalte spielt im Fragebogen eine untergeordnete Rolle. Für die Jugendlichen scheint dieses Themenfeld aufgrund der Häufigkeit der Fragen ein zentraler Bestandteil der modernen Medienkompetenz zu sein. Es wäre wünschenswert, wenn der Fragebogen auch Fragen beinhalten würde, bei denen es um das Wohl anderer geht und nicht nur um die eigene Person. Gefahren wie Cyber-Mobbing, Fake-Profile, Hacker oder Pädophile werden zwar genannt, aber außer dem genannten disziplinierten Umgang mit den eigenen Daten wird nicht

zum Ausdruck gebracht, inwieweit bewahrungspädagogische Haltungen Gefahren minimieren können (Vgl. ebd., 16f). Hierbei ist wichtig festzuhalten, dass der Medienkompetenzbegriff nicht mit Jugendschutz in Verbindung gebracht werden muss. Auch bei der Studie von Treumann et al. aus dem Jahr 2007 haben die Jugendlichen auf die bewahrungspädagogische Haltung verzichtet und fokussierten sich auf Emanzipation statt Überwachung und Strafe (Vgl. ebd., 24).

#### 4.3 Senkbeil et al.: Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy

Bei Senkbeil et al. (2013) steht die Entwicklung eines pen & paper Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der ersten Sekundarstufe im Vordergrund. Der Test ist an Herausforderungen der Lebens- und Arbeitswelt ausgerichtet. Senkbeil et al. (2013) gehen von einer funktionalen Auslegung des Medienkompetenzbegriffes aus. Die 2002 in Princeton erarbeitete ICT-Literacy wird als grundsätzliche Definition herangezogen, um das Erhebungsinstrument zu entwickeln (Vgl. Senkbeil et al. 2013, 673). Zusammengefasst beinhaltet die ICT literacy die Fähigkeiten die digitalen Medien und die Kommunikationswerkzeuge zu nutzen. Weiters sollen Netzwerke zum Finden von Informationen sowie dem Lösen von Problemen verwendet werden, damit ein funktionales Leben in der Informationsgesellschaft ermöglicht wird (Vgl. ETS, 2002, 2). Kritische Komponenten die einem diese Fähigkeiten ermöglichen sind *access, manage, integrate, evaluate* und *create* (Vgl. ETS, 2002, 3). Aufgrund der funktionalen Auslegen fehlt eine Art der moralischen Beurteilung, wie sie bei Aufenangers *moralischer Dimension* oder Baackes *sozialer Dimension*. Das Bewerten wird auf die Fähigkeit reduziert Informationen (z.B. in Anbetracht der Glaubwürdigkeit) zu überprüfen (Vgl. Senkbeil et al. 2013, 675). Senkbeil et al. (2013) entsprechen hier einem lerntheoretisch motivierten Ansatz der Medienpädagogik, der die instrumentale Position der Medien als Lernmittel hervorhebt (Vgl. Jörissen 2014, 15).

Kritisch betrachtet verlangt der Test ein hohes Lese- und Problemlösungsverständnis. Es stellt sich die Frage, inwiefern die ICT-Literacy davon abgekoppelt werden kann (Vgl. ebd., 689).

Um Informationen über den aktuellen amerikanischen Präsidenten zu finden, hast du den Suchbegriff „Barack Obama“ eingegeben. Welche Auswahllisten würdest du benutzen, um Informationen in deutscher Sprache aus Deutschland zu bekommen?

	richtig	falsch
1 beliebige Sprache	0	0
2 alle Regionen	0	0
3 irgendein Format	0	0
4 ohne Zeitbegrenzung	0	0
5 irgendwo auf der Seite	0	0

Abbildung 6: Beispielitem Senkbeil et al. 2013

Quelle: Senkbeil et al. 2013, 678

In Anbetracht der Deutschkenntnisse vieler SuS der NMS, die durch PISA wiederholt als mangelhaft eingestuft worden sind, ist es relevant zu fragen, ob das Leseverständnis von SuS aus herausfordernden Schulen ausreicht, um diese Frage beantworten zu können. Rund 28 Prozent der 15-16 jährigen SuS gehören in Österreich zur Lese-Risikogruppe (Vgl. Schwantner et al. 2010, 19).

#### 4.4 Klimmt et al.: Instrument für die Medienkritikfähigkeit

Klimmt et al. entwickeln 2014 ein computerunterstütztes Untersuchungsinstrument für die Medienkritikfähigkeit von 15-17 Jährigen, das darauf abzielt, „das (ausreichende oder unzureichende) Niveau der Medienkompetenz in der Bevölkerung zu bemessen“ (Klimmt et al., 2014, 2). Wie beim InMeLi-Projekt wird ein Testkonzept gewählt, um valide Messdaten zu erfassen. Die Medienkritikfähigkeit wird in den vier Bereichen *Information*, *Unterhalten*, *Werbung* und *Nutzerkommunikation* getestet. Gestützt durch die Literatur werden für jede Kategorie Fähigkeiten bestimmt, die beherrscht werden müssen, um „zum autonomen, sozial- und eigenverantwortlichen kritischen Medienhandeln“ (ebd., 6) befähigt zu sein. Darunter fallen unter anderem die Beurteilung der Recherche, Ausgewogenheit, Glaubwürdigkeit, Relevanz, Menschenwürde und das Erkennen der Intentionalität von Medieninhalten (Vgl. ebd., 14ff). Auch in dieser Untersuchung wird ergänzend erwähnt,

dass ein standardisiertes Messinstrument für alle Dimensionen der Medienkompetenz wünschenswert ist (Vgl. ebd., 3).

Es ist bei der Analyse der bisherigen Messinstrumente aufgefallen, dass der mediale Habitus wenig Berücksichtigung in den wissenschaftlichen Erhebungen gefunden hat. Biermann schreibt, dass die Aussagekraft der empirischen Untersuchungen in ihrer Aussagekraft zurückbleiben, wenn sie die subjektiven Erwerbsstrategien sowie die sozialen Entwicklungsbedingungen nachlässig behandeln. Er bemängelt, dass die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz oftmals nur beiläufig aus dem Gesichtspunkt der sozialen Ungleichheit analysiert wird. (Vgl. Biermann, 2013, 3)

Weiters ist in Hinblick auf die Operationalisierung der Medienkompetenz festzuhalten, dass die Medien nicht nur als technisches Instrument betrachtet werden dürfen. Aufgrund der rasanten Entwicklungen der letzten Jahre, die eine unüberschaubare Anzahl an Applikationen hervorgerufen haben, von denen zahlreiche einen individuellen Zugang zu Mediendiensten bieten, ist es wichtig, dem alltäglichen Verständnis von dem was mediale Kompetenz ist, nämlich mit der technologischen Veränderung Schritt halten zu können, keine Möglichkeit zu geben, den Begriff einzuengen (Vgl. Groeben 2002, 13). Wenn der Terminus Medienkompetenz effektiv operationalisiert werden soll, dann müssen die Medien in ihrer Gesamtheit verstanden werden und nicht nur aufgrund ihrer technischen Eigenschaften analysiert werden. Das Mediensystem in seiner Gesamtheit hat eben auch eine *Sozialisations- und Enkulturationsfunktion*, die sowohl die Medien Agenda als auch das kulturelle Wissen einer Gesellschaft beeinflusst. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Medienkompetenz aus alle möglichen Perspektiven zu analysieren (Vgl. ebd., 14).

Eine weitere Herausforderung bei der Operationalisierbarkeit ist, dass die Medienkompetenz nicht direkt beobachtbar ist, sondern nur über den Umweg der Performanz gemessen werden kann. In der Durchführung können daher Messprobleme entstehen, die keine Folge einer fehlenden Medienkompetenz sind, sondern einer mangelhaften Performanz (Vgl. ebd., 133).

#### 4.5 Bildungsstandards, IKM und PISA

Im Rahmen der Magisterarbeit werden auch die Einflüsse, die im Hinblick auf den Erwerb der Medienkompetenz gegeben sind, analysiert. Eine derartige Untersuchung ist weder bei den

österreichweiten Bildungsstandardüberprüfungen<sup>15</sup> noch bei der informellen Kompetenzmessung (IKM)<sup>16</sup> vorgesehen. Anfangs befasste sich auch die PISA-Studien mit dem Thema Medienkompetenzmessung nur marginal. Im Zentrum der PISA-Studien stehen die Kompetenzen der 15-16 Jährigen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften. Bei PISA wird selten reines Faktenwissen verlangt, sondern vielmehr das effektive analysieren und lösen alltagsrelevanter Probleme. Seit der PISA-Studie aus dem Jahr 2006 werden auch die medialen Kompetenzen verstärkt erfasst. So wurde beispielsweise die Lesekompetenz der Jugendlichen durch Inhalte auf Websites, Internetforen, E-Mails und Suchmaschinen getestet. Seit PISA 2015 werden alle Kompetenzbereiche computerbasiert getestet, wobei die Medienkompetenz indirekt geprüft wird und nicht als eigene vierte Kategorie neben Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften Einzug erhalten hat (Vgl. Bifie, 2017). Bei den Ergebnissen ist auffallend, dass SuS die den Computer in der Schule moderat nutzen bessere Ergebnisse erzielen als Jugendliche, die selten einen Computer nutzen. Allerdings schneiden SuS die den Computer in der Schule sehr häufig nutzen viel schlechter ab als andere. Selbst nach Einbezug der sozialen Herkunft und der demographischen Daten (Vgl. OECD, 2015).

Um die mediale Kompetenz abzu prüfen, verlangte PISA 2015 die Verwendung einer Tastatur sowie einer Maus. Damit die Jugendlichen mit diesen Geräten an Informationen gelangen, sollten sie Hyperlinks und Browser Buttons anklicken oder auch die Scrolling-Funktion der Maus verwenden. Ferner wurde verlangt, dass eine Datentabelle erstellt und ein On-Screen Taschenrechner bedient wird (Vgl. ebd.).

Die Erhebung dieser Daten ist durchaus wünschenswert, wenn allerdings ein Bezug zur theoretischen Arbeit im Bereich der Medienkompetenzforschung hergestellt wird, ist rasch klar, dass PISA noch an der Oberfläche der möglichen Kompetenzerfassung kratzt. Im Grunde wird nur die *instrumentell-qualifikatorische Dimension* nach Baacke untersucht. Die kreative Handlungskompetenz nach Pöttinger oder die moralische und soziale Dimension nach Aufenanger werden noch nicht ausreichend erfasst. Demnach sind weiterführende Untersuchungen in diesen Bereichen begrüßenswert.

#### 4.6 Breiter et al.: Untersuchung zur Medienintegration in Nordrhein-Westfalen

Die Landesanstalt für Medien (LfM) zeigt in ihrer umfassenden Studie auf, wie die Nutzung von

15 Aktueller Zeitplan für Standardüberprüfungen: <https://www.bifie.at/standardueberpruefung>

16 Aktuelle Aufgabenpakete für die Sekundarstufe 1: <https://www.bifie.at/node/3099>

Medien und die Vermittlung der Medienkompetenz – die Unterrichtspraxis bildet das Kerngebiet der Medienintegration – an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen aussieht (Vgl. Breiter et al. 2010, 271). Die Untersuchung behandelt neben der Unterrichtspraxis auch die Medienintegration aus Sicht der internen Schulorganisation sowie der externen Rahmenbedingungen, die durch Gesetzgeber vorgegeben werden (Vgl. ebd., 276ff.).

Im Zuge einer Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bzgl. ihrer eigenen Unterrichtspraxis wurde feststellbar, dass Lehrende an Gymnasien (38%) digitale Medien im Unterricht öfter Nutzen als ihre Kollegen an Förderschulen (19%) (Vgl. ebd., 83).

Auf die Frage, ob sich die Medienkompetenzen der SuS im Verlauf der 5. und 6. Klasse verbessert haben, geben die Lehrkräfte auf einer fünfstufigen Skala<sup>17</sup> an, dass sich die Medienkompetenzen eher verbessert haben. Die Lehrenden an Gymnasien geben mit 54% die positivste Einschätzung ab und die Gesamtschule weist mit nur 37% den geringsten Wert auf. Lehrkräfte an Gesamtschulen sagen sogar zu 58%, dass sich die Medienkompetenzen ihrer SuS im Verlauf der vergangenen beiden Jahre eher verschlechtert haben. Tendenziell sehen dienstjüngere Lehrkräfte eine stärkere Verbesserung. Unterschiede in den Einschätzungen zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften sind nicht auszumachen (Vgl. ebd., 84).

In Bezug auf die unterschiedlichen Praxisbereiche schätzten die Lehrkräfte die Medienkompetenzen auf einer Skala von 1-10 eher bescheiden ein. Das *Bearbeiten von Videos* kam im Mittelwert auf nur 2,3 Punkte. Die *inhaltliche Bewertung von Medienangeboten* und die *Erstellung von Präsentationen* wurde von den Lehrkräften mit 2,8 Punkten leicht besser eingeschätzt. Das *Bearbeiten von Fotos* weist im Mittelwert aller Schulformen 3,1 und die *durchdachte Nutzung von Medienangeboten* 3,5 Punkte auf. Besser bewerten die Lehrkräfte das *Schreiben von Texten mit dem Computer* mit 4,9 und das *Recherchieren im Internet* 5,0 Punkten. Auffallend ist, dass auch in diesem Punkt das Gymnasium im Schnitt einen halben Punktwert höher liegt, als die anderen Schulformen (Vgl. ebd., 85). Es liegt auch bei der Produktion digitaler Medien durch SuS an der Spitze. Nach der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte nutzt fast die Hälfte diese Möglichkeit, um die Medienkompetenz zu fördern (Vgl. ebd., 104).

Breiter et al. konnten darüber hinaus feststellen, dass SuS in gewissen Teilgebieten oft eine höhere Medienkompetenz vorweisen als ihre Lehrkräfte. Wer als Lehrender diesen Kontrollverlust des Wissensmonopols vermeiden will, verzichtet entweder auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht oder schafft Situationen in denen der Medieneinsatz streng kontrollierbar abläuft (Vgl. ebd.,

17 Die Skala verläuft in den Schritten deutlich verbessert – eher verbessert – nicht verändert – eher verschlechtert – deutlich verschlechtert.

274).

Spannenderweise sind trotz der vielfachen Forderungen nach mehr Medienkompetenz und der damit verbundenen Medienintegration bei Jugendlichen die technischen Infrastrukturen noch nicht vorhanden. *„Die zukünftigen Technologielösungen in Form von mobilen Endgeräten (z.B. Notebooks) sind bei der überwältigenden Mehrheit der Schulen noch nicht angekommen.“* (ebd., 275) Es besteht demnach ein dringender Aufholbedarf, um den SuS die nötigen Fertigkeiten im Umgang mit Medien beizubringen. Auch die Schulkultur respektive die Schulorganisation spielen eine bedeutende Rolle in puncto Medienintegration. *„Wenn immer ihr von den Lehrkräften ein hohes Interesse an den digitalen Medien beigemessen und sie auch als offen für Neuerungen in Abstimmung mit der schulischen Gemeinschaft bewertet wird, lässt sich ein signifikanter Anstieg der Mediennutzung statistisch nach weisen.“* (ebd., 276) Es herrscht also eine Diskrepanz zwischen den Wünschen und Forderungen der Politik, die in Form von Lehrplänen Einfluss auf die Medienintegration ausüben, und der alltäglichen Praxis der Lehrkräfte. Da durch diese Umstände die Unsicherheit der Lehrenden erhöht wird, ist es nicht verwunderlich, dass ein Rückgriff auf bewährte – analoge – Methoden stattfindet (Vgl. ebd., 277).

Die Integration von Medien in Schulen ist ein wünschenswertes, aber vor allem langwieriges Projekt. Es existiert ein hoher Handlungsbedarf bei der Lehrerbildung, der technischen Ausstattung, der Elternbeteiligung, der Evaluation und des Wissensmanagements (Vgl. ebd., 278), wenn sich die SuS Medienkompetenz erfolgreich zu eigen machen sollen.

#### 4.7 Treumann et al. 2002: Untersuchung zu allen Dimensionen der Medienkompetenz

Das Ziel der 2002 veröffentlichten Untersuchung von Treumann et al. ist eine umfassende empirische Analyse der Medienkompetenz von Personen ab 35 Jahren in Nordrhein-Westfalen zu erstellen. In Hinblick auf die digitalen Medien wird versucht zu klären, ob eine altersbezogene Wissenskluft zwischen den Generationen vorliegt (Vgl. Treumann et al. 2002, 15f.).

Die repräsentative Erhebung wurde zum einen durch ein leitfadengesteuertes Interview und zum anderen durch einen standardisierten Fragebogen durchgeführt. Zwischen der Erhebung der beiden Instrumente lag ungefähr ein Jahr, wobei sich die Ergebnisse der qualitativen Studie in der quantitativen Erhebung widerspiegeln (Vgl. ebd., 329). Beide Messinstrumente orientieren sich dabei an Baackes Medienkompetenzmodell und teilt die Medienkompetenz in die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung ein (Vgl. ebd., 15f.). Die Autoren leisten dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Operationalisierbarkeit des Bielefelder Kompetenzmodells.

Die Items des Fragebogens werden in eine der vier Dimensionen zugeteilt, wodurch die Vielschichtigkeit des Begriffes besser dargestellt werden kann (Vgl. ebd., 49).

*„Da das Konzept der Medienkompetenz bisher noch nie in seiner ganzen Spannweite und Vielschichtigkeit operationalisiert wurde, mussten hier neue Wege gegangen und zahlreiche neue Items konstruiert werden.“ (ebd., 49)*

Das Ergebnis der Repräsentativbefragung zeigt, dass *„sowohl der Beruf als auch die lebensweltliche Situation der Erwachsenen Einfluss auf ihre Medienkompetenz nehmen können.“* (ebd., 330). Diese Schlussfolgerung deckt sich mit den angenommenen Hypothesen dieser Magisterarbeit, die ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der sozialen Lebenssituation und der Medienkompetenz vermuten lassen.

Ein weiteres aufschlussreiches Ergebnis ist, dass der Bildungsstand in Zusammenhang mit der Aneignung von Medienkompetenz steht. Je höher der Ausbildungsgrad einer Person ist, desto rascher kann sie sich etwaige Medienkompetenzen aneignen. Gemessen am höchsten Schulabschluss kann ganz klar von einer Wissenskluft zwischen höher und niedrig gebildeten Menschen gesprochen werden (Vgl. ebd., 331).

Weiters zeigt die Untersuchung einen starken Unterschied zwischen Männern und Frauen auf. Beinahe 50% der befragten Frauen gehören zu den erstellten Clustertypen<sup>18</sup> der *Zögerlichen* oder *Desinteressierten*. Daraus lässt sich ableiten, dass es einer verstärkten Förderung von Frauen bedarf, um eine Aneignung der Medienkompetenzen für die gesamte Bevölkerung zu erstreben (Vgl. ebd., 331).

Außerdem bilden die beruflichen Anforderungen eine wichtige Determinante, um festzustellen, ob sich Erwachsene Medienkompetenzen aneignen. Die meisten Befragten sind erst dann bereit in die instrumentell-qualifikatorischen Kompetenzen zu investieren, wenn es der Beruf erfordert (Vgl. ebd., 330f.).

Als Schlussfolgerung hinsichtlich möglicher Weiterbildungsangebote halten Treumann et al. fest, dass bei Erwachsenen ab 35 Jahren vor allem die zwei Dimensionen Medienkunde und Mediennutzung gefragt sind. Der praktische Umgang mit neuen Technologien (Medienkunde) und die Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben (Mediennutzung) interessiert die Befragten am meisten. Die kritische Auseinandersetzung mit den Medien wird zwar als wichtig bezeichnet, allerdings bedarf es

18 Die Clustertypen: Typ 1: Die Tüftler; Typ 2: Die Avantgardisten; Typ 3: Die Durchschnittlichen; Typ 4: Die Optimisten; Typ 5: Die Desinteressierten; Typ 6: Die Zögerlichen;

hierfür vergleichsweise wenig Angebote (Vgl. ebd. 375f.).

#### 4.8 Treumann et al. 2007: Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher

Im Sinne des methodologischen Konzeptes der Triangulation haben Treumann et al. standardisierte Fragebogenerhebungen, Gruppendiskussionen sowie leitfadengestützte qualitative Interviews durchgeführt, um das Medienhandeln Jugendlicher umfassend zu untersuchen (Vgl. Treumann et al. 2007, 41ff.). Das Bielefelder Medienkompetenzmodell bietet mit den vier Dimensionen den Ausgangspunkt der empirischen Beschreibung der Ergebnisse (Vgl. ebd., 44). Die Erkenntnisse beziehen sich auf Jugendliche aus den drei deutschen Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, und Sachsen-Anhalt, die während des Befragungszeitraumes zwischen zwölf und zwanzig Jahren alt gewesen sind (Vgl. ebd., 47).

Die Analyse zeigt unter anderem auf, dass es große Unterschiede bei der Verteilung des Medienwissens gibt. So wissen beispielsweise 73,5 % der Gymnasiasten, dass sich der private Fernsehsender RTL über Werbeeinnahmen finanziert. Dem stehen 34,2 % der Hauptschüler gegenüber. Ein Unterschied zwischen den verschiedenen Bildungswegen ist deutlich erkennbar (Vgl. ebd. 92f.). Als weiteres Beispiel kann das Wissen um die Schriftart Times New Roman herangezogen werden. 91,6 % der Gymnasiasten stehen hier 57,8 % der Hauptschüler gegenüber (Vgl. ebd., 113). Aber nicht nur beim Medienwissen weisen Gymnasiasten höhere Prozentzahlen auf. Sie liegen auch bei der quantitativen Internetnutzung voran. Während bei Hauptschülern nur jeder dritte Befragte angibt, sich häufig mit dem Internet zu beschäftigen, ist es bei den Gymnasiasten jeder Zweite (Vgl. ebd., 673). Auffallend ist auch, dass vor allem das Alter der Befragten einen großen Einfluss auf die richtige Beantwortung der Fragen nimmt. Je älter die Jugendlichen waren, desto eher konnten die Fragen zum Medienwissen erfolgreich beantwortet werden (Vgl. ebd., 113).

Allgemein sind die Ergebnisse der umfassenden Untersuchung im Jahr 2018 mit Bedacht zu betrachten. Die Fragen nach der Nutzung von WAP-Internetdiensten (Vgl. ebd., 119), Kassettenrecordern oder Minidiscman (Vgl. ebd., 122) sind für die heutige Jugend völlig konkomitant. Es ist allerdings spannend zu beobachten, inwiefern sich durch die technischen Neuerungen die Wissensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen verändern. Treumann et al. beschreiben, dass männliche Jugendliche insgesamt eine größere Technikaffinität aufweisen, wodurch sie sich Wissensvorteile gegenüber gleichaltrigen Mädchen erarbeiten. Gemessen in Zahlen kann gesagt werden, dass 59,2 % der Jungen wissen, was ein Browser ist, dem stehen 37,6 % Mädchen gegenüber (Vgl. ebd., 117).

Auch im Bereich der kreativen Gestaltung weisen Jungen höhere Prozentwerte auf. Sie geben beispielsweise öfter an Ruftöne auf dem Handy zu komponieren oder Handyzubehör selbst einzubauen (Vgl. ebd., 119). Hier ist zu erwähnen, dass sich die Befragten die Fähigkeiten überwiegend in *Selbstsozialisation* beibringen. Die Schule als Lehrinstanz hat in diesem Bereich keine große Auswirkung auf das Erlernen neuer kreativer Elemente, auch wenn die Schule ihre Medienausstattung zum Kenntniserwerb verwendet. Lediglich am Computer uninteressierte Jugendliche erwerben in der Schule neue Kompetenzen (Vgl. ebd., 672f.).

Das beliebteste Medium der befragten Jugendlichen stellt das Fernsehen dar. Vor allem der Aspekt der Unterhaltung bewegt die Untersuchungsteilnehmer dazu, sich diesem Medium zu widmen. Allerdings darf nicht unerwähnt bleiben, dass auch bei weltpolitischen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Themen die Jugendlichen das Fernsehen nutzen (Vgl. ebd., 671).

Ein Ergebnis in Hinblick auf das soziale Umfeld der Jugendlichen zeigt deutlich, dass das Bildungskapital beeinflusst, wie viel die Jugendlichen lesen. Je höher der Bildungsstand der Eltern ist, desto eher wird in der Freizeit gelesen (Vgl. ebd., 122f.). Aber nicht nur der Bereich Lesen ist davon betroffen. Das elterliche Bildungsniveau beeinflusst die Wahl des Mediums und das kreative Medienhandeln wesentlich (Vgl. ebd., 679).

#### 4.9 Medienprofis Pro Juventute

Der gemeinnützige Stiftung Pro Juventute hat unter der Projektleitung von Laurent Sédano einen Test<sup>19</sup> zur Erfassung der Medienkompetenz in den fünf Testmodulen *Wie Computer ticken*, *Sich online informieren*, *Jugendschutz verstehen*, *Online kaufen und verkaufen* und *Deine Daten schützen* erstellt. Die gesamte Entwicklung des Tests wurde dabei vom Fachrat<sup>20</sup> Medienkompetenz von Pro Juventute begleitet und soll das Grundlagenwissen sowie die rezeptive, produktive und kommunikative Mediennutzung untersuchen. Die Hauptzielgruppe der Erhebung sind SuS, die den Test im Klassenverband durchführen sollen, um danach aus den Ergebnissen zu lernen. Lehrkräften wird dadurch ermöglicht, die Medienkompetenz ihrer SuS statistisch zu erfassen und auszuwerten sowie nötige Lernfelder zu identifizieren. Das Erhebungsinstrument misst in den fünf Testmodulen die Medienkompetenz adaptiv, also dem Wissensstand angepasst. Je mehr SuS wissen, desto schwieriger werden die Fragen. Sobald die Fragen falsch beantwortet werden, fallen die nächsten einfacher

19 Test abrufbar unter <https://medienprofis-test.projuventute.ch/> (zuletzt geöffnet am 15.06.2018)

20 Die Begleitung durch den Fachrat erfolgte durch die folgenden Mitglieder: Prof. Dr. Daniel Süß; Prof. Dr. Thomas Merz; Dr. Eveline Hipeli; Prof. Dr. Olivier Steiner; lic. phil. Martin Hermida; Prof. Dr. Dominik Petko;

aus. Dabei steht ein Pool von 250 Fragen zur Verfügung. Beim Abschlussmodul *Medienprofis Total*, das sich aus 15 Fragen aus den einzelnen Teilmodulen zusammensetzt, warten vergleichsweise zu den Teilmodulen wenige Fragen (Vgl. Pro Juventute, 2018).

Eine Aufgabe des Abschlusstests verlangt, dass die Aussagen *Alles was im Internet steht stimmt./Alles im Internet ist gratis./Alles, was im Internet passiert, ist anonym./Für etwas, was man im Internet gemacht hat, kann man nicht bestraft werden.* den Kategorien richtig oder falsch zugeordnet werden müssen. Die Aufgabe ist kindgerecht formuliert und dank des leicht spielerischen Elements des Verschiebens auf die richtige Seite abwechslungsreich durchzuführen. Vor und nach dem Beantworten einer Frage nimmt ein zu Beginn des Tests selbstgewählter Avatar Kontakt mit der getesteten Person auf, um die Frage in einen thematischen Rahmen einzubetten (Vgl. ebd.).

Zusammengefasst kann festhalten werden, dass die umfassenden Testmodule sehr gut geeignet sind, um Lehrkräften das Thematisieren der Medienkompetenz im Unterricht zu vereinfachen. Die SuS werden als aktiv Mediennutzende und passiv Medienkonsumierende verstanden, wodurch alte Wertvorstellungen wie der bewahrungspädagogische Ansatz aufgebrochen werden. Die Diskussion rund um den Begriff der Medienkompetenz wird damit auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand ermöglicht.

## 5 Empirischer Teil

### 5.1 Computerbasierte schriftliche Befragung

Als Untersuchungsmethode diente eine computerbasierte schriftliche Befragung, die durch die SuS selbstständig am Computer, Laptop, Tablet oder Smartphone durchgeführt wurde. Da bei der Erhebung ein Untersuchungsleiter in Form einer Lehrkraft vor Ort war, fiel die unkontrollierte Erhebungssituation weg, die Testergebnisse oftmals wesentlich beeinträchtigen kann (Vgl. Bortz 1995, 231). Bevor die schriftliche Befragung begann, sprach die Lehrkraft ein paar einleitende Worte, durch die die SuS über ihre Rolle als Experten auf dem Gebiet der jugendlichen Medienkompetenz aufgeklärt wurden. Nachdem klargelegt wurde, dass der Test keine Auswirkung auf die Endjahresnote hat und dass alle Antworten anonym ausgewertet werden, stellte die Lehrkraft den Link zur Befragung zur Verfügung <https://www.soscisurvey.de/MKTest/>.

Die computerunterstützte Befragung sah sowohl Items mit *Antwortvorgaben* als auch *halboffenen Beantwortungen* vor (Vgl. ebd., 194). Außerdem sah das Forschungsdesign nicht nur Elemente eines Wissenstests vor, sondern auch Fragen zu konkreten Verhaltensweisen der SuS in Bezug auf deren medialen Habitus. Die Vorteile von Wissensfragen gegenüber Selbsteinschätzungen, die i.d.R. in einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten enden, liegen in der erhöhten Objektivität und der Verfälschungssicherheit (Vgl. Senkbeil 2013, 673f.).

Die schriftliche Befragung stellt in der wissenschaftlichen Gemeinde den Großteil der Erhebungsinstrumente dar, wie bei der Beschreibung des derzeitigen Forschungsstandes klar beschrieben worden ist. Wird die Erhebungsmethode mit den Vor- und Nachteilen einer Gruppendiskussion verglichen, wird klar, dass weniger sozial erwünschte Antworten gegeben werden, da gegenläufige Meinungen nicht auffallen. Ferner ist die Vergleichbarkeit der Daten bei einer schriftlichen Befragung höher (Vgl. Flick, 2002). Auch der in der Literatur oft hervorgehobene mangelnde Rücklauf der Fragebögen wird aufgrund der Erhebungssituation direkt im Klassenzimmer stark verringert (Vgl. Bortz 1995, 234).

### 5.2 Pretest

Bevor die schriftliche Befragung als Link für alle Schulen und Lehrkräfte zur Verfügung gestellt wurde, hatte eine kleine Gruppe von dreizehn zufälligerweise nur männlichen NMS-Schülern einen

Pretest durchgeführt. In diesem konnte festgestellt werden, dass vor allem das Verständnis bestimmter Begriffe die größte Herausforderung darstellte.

Bei der Erstellung der schriftlichen Befragung stand ganz klar eine einfache Formulierung der Fragen im Vordergrund. Nichtsdestoweniger kam es bereits beim ersten Item der ersten Frage zu Missverständnissen. Die Schüler fragten die Lehrkraft, ob mit Nachrichten auch Whatsapp und Facebook Nachrichten gemeint wären. Daher war in der letzten Version des Fragebogens der Zusatz Berichte über aktuelle Ereignisse angeführt. Auch der Begriff Kultur sorgte bei den Befragten für Verwirrung. Hier wurde als nähere Erläuterung Theater, Oper und Kunst angeführt. Weiters war das Wort Prominent nicht allen Teilnehmern bekannt, deshalb wurde der Anglizismus Celebritys gleich nach Prominente hinzugefügt.

Damit der Fragebogen so valide und reliabel wie möglich gestaltet werden konnte, wurden bei der neunundzwanzigsten Frage *Wie viele bezahlte Artikel siehst du auf diesem Screenshot?* die Items Bild 1, etc. zu Bild Nr. 1 geändert. Die Kinder hatten hier den Eindruck, dass Bild 1 ein Bild, Bild 2 zwei Bilder, usw. bedeutet.

Eine leichte Verständlichkeit des Tests war besonders wichtig, da viele Kinder eine andere Alltagssprache als Deutsch vorwiesen. Etwaige mangelnde Deutschkenntnisse oder Defizite beim sinnerfassenden Lesen sollten die Testergebnisse nicht verfälschen.

### 5.3 Daten zur Befragung

Insgesamt nahmen drei Schulen an der etwa 35 Minuten dauernden Befragung teil. Die NMS Koppstraße 110 / Schule 2 im 16. Wiener Gemeindebezirk, das Bundesrealgymnasium 14 in der Linzer Straße 146 im 14. Wiener Gemeindebezirk sowie das Ramsauergymnasium Linz in der Ramsauerstraße 94 führten die Befragungen durch. In allen drei Schulen wurden Kinder der dritten und vierten Klasse Unterstufe befragt.

Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom 26.03.2019 bis zum 28.06.2019. In dieser Zeitspanne wurde der Fragebogen insgesamt 353 mal aufgerufen und 285 mal abgeschlossen. Nach Durchsicht der Daten konnten letztendlich 219 gültige Fälle für die statistische Auswertung herangezogen werden. Das Verhältnis zwischen Gymnasiasten und SuS der NMS lag bei 100 zu 119 Personen.

### 5.4 Allgemeine Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse in Hinblick auf die Bestätigung respektive Falsifizierung der Hypothesen be-

schrieben werden, wird die Zusammensetzung der befragten SuS näher dargestellt.

Das allgemeine Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen war 114 zu 105.

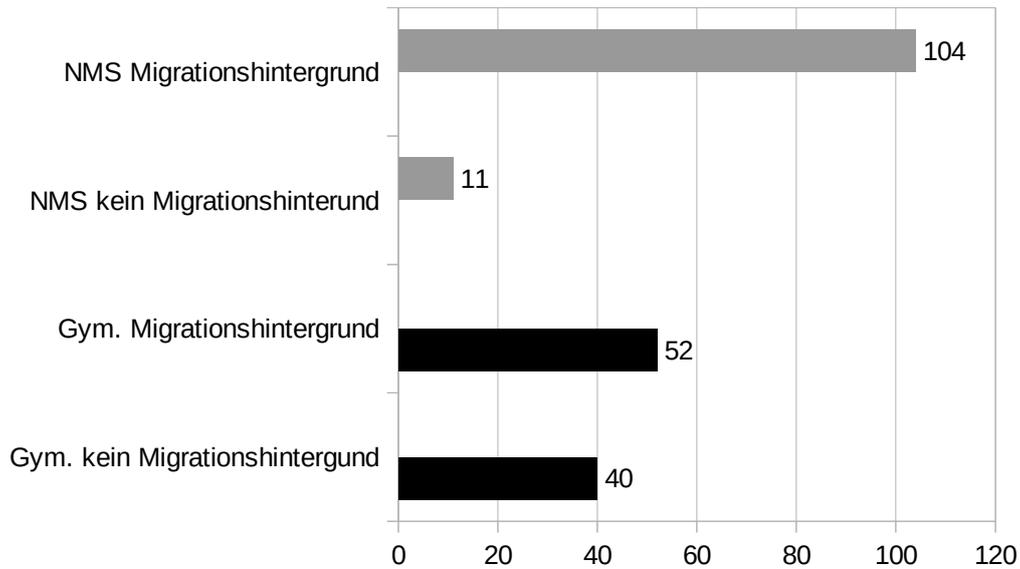


Abbildung 7: Migrationsanteil

Quelle: Eigene Darstellung

Es gab wie erwartbar einen starken Unterschied beim Migrationsanteil zwischen SuS der NMS und Gymnasiasten. Wie bei der Erklärung zur Hypothese 1.3 bereits erläutert, galt in dieser Untersuchung ein SuS als Kind mit Migrationshintergrund, sobald mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Bei statistischen Berechnungen in Hinblick auf den Migrationshintergrund wurden die zwölf Fragebögen ohne korrekter Angabe der Geburtsorte nicht berücksichtigt.

In Bezug auf die Alltagssprache aller SuS wurde festgestellt, dass der Großteil in der Freizeit auch andere Sprachen als Deutsch spricht.

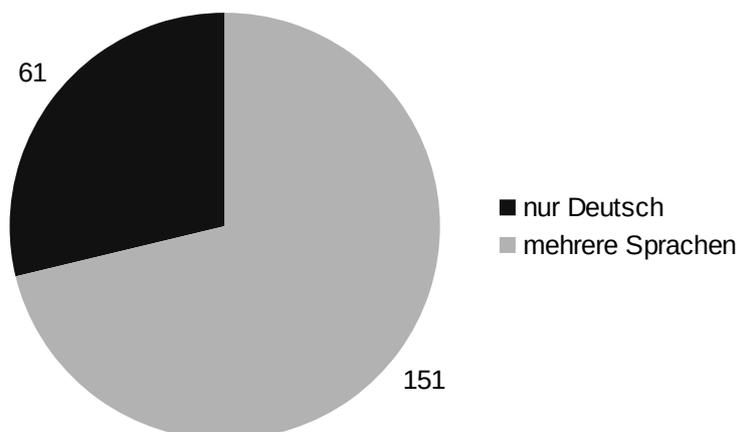


Abbildung 8: Alltagssprache der SuS

Quelle: Eigene Darstellung

In Hinblick auf die materielle Ausstattung konnte festgestellt werden, dass sowohl SuS des Gymnasiums als auch der NMS Handys in ihrer Freizeit zur Verfügung hatten. Bei Laptops oder Computern wurde hingegen ein ökonomischer Kapitalvorteil für die Gymnasiasten deutlich. Es gibt einen statistisch signifikanten Zusammenhang,  $\text{Chi}^2(1) = 3,99$ ,  $p < 0,05$ .

## 5.5 Überprüfung der Forschungsfragen und Hypothesen

FF1 Welchen Zusammenhang gibt es zwischen der sozialen Herkunft von 13-16 Jährigen und deren Medienkompetenz?

H1.1: Je niedriger der Bildungsabschluss der Eltern der 13-16 Jährigen ist, desto geringer ist die Medienkompetenz der Jugendlichen.

Etwas überraschend waren die Ergebnisse in Hinblick auf die Unterschiede der Medienkompetenz zwischen Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien.

Im Kapitel 3.12 Bildungsgerechtigkeit wurde die formale Ausbildung des Elternhauses als einer der bestimmenden Faktoren beim Bildungserfolg und Kompetenzerwerb beschrieben. Die Erhebungsergebnisse zeigten, dass es keine Wechselwirkung zwischen der Bildung der Eltern in Bezug auf die *Medienkunde* gab.

Abhängige Variable Medienkunde			
Quelle	df	F	Sig.
Schultyp	1	4,333	,039
Bildung_Eltern	1	0,22	,883
Schultyp* Bildung_Eltern	1	1,164	,282
Fehler	211		

Tabelle 5: Varianzanalyse Medienkunde\*Schultyp\*Bildung\_Eltern

Quelle: eigene Darstellung

Das eigene Denken und Handeln in Bezug auf die *analytische* und *ethische Medienkritikkompetenz* der SuS wurde nur schwach durch den Bildungsabschluss der Eltern beeinflusst. Es gab bei den folgenden vier Fragen nur ein einziges Item, bei dem ein Zusammenhang festgestellt werden konnte.

Frage 9: Computer, Handys, Tablets und das Internet machen ...

- *das Leben einfacher*
- *das Leben schwieriger*
- *mir Angst*
- *die Welt fairer. Jeder kann alles wissen. (z.B. Wikipedia, etc..)*

Frage 15: Wie sehr treffen diese Aussagen auf dich zu?

- *Das Privatleben wird durch Facebook, Whatsapp, und Instagram stark kontrolliert*
- *Durch das Internet lernt man viele neue Dinge kennen*
- *Das Internet, das Handy und der Computer machen die Schule leichter*
- *Das Internet, das Handy und der Computer machen die Schule interessanter*
- *Durch das Internet kann ich leichter herausfinden, welche Geschichten wahr sind*

Frage 27: Wie lautet deine Meinung?

- *Nachrichten sind oft einseitig*
- *Nachrichten sind oft falsch*
- *Nachrichten kann man nicht überprüfen*
- *Nachrichten zeigen, was wirklich passiert ist*

Frage 34: Die moderne Technik (Handys, Computer, Tablet, Internet, etc.)...

- *die Entwicklung ist zu schnell, es gibt immer was Neues, ich komme da nicht mehr mit*
- *macht das Leben einfacher*
- *ermöglicht kreatives Arbeiten*

Einzig beim Item *Nachrichten sind oft falsch* bei Frage 27 gab es einen signifikanten Unterschied. Familien mit geringem Bildungsgrad empfanden Nachrichten häufiger als falsch im Vergleich zu Kindern aus bildungsnahen Schichten,  $t(214)=2,133$ ,  $p<0,05$ .

Bei der Frage zu Schockbildern in den Nachrichten konnte festgestellt werden, dass bildungsnahe SuS etwa dreimal häufiger für ein Verbot ebendieser waren, auch wenn sie häufiger angaben, dass sie dabei helfen, die Situation besser zu verstehen. Bildungsferne SuS gaben häufiger an, dass Schockbilder unnötig Angst machen.

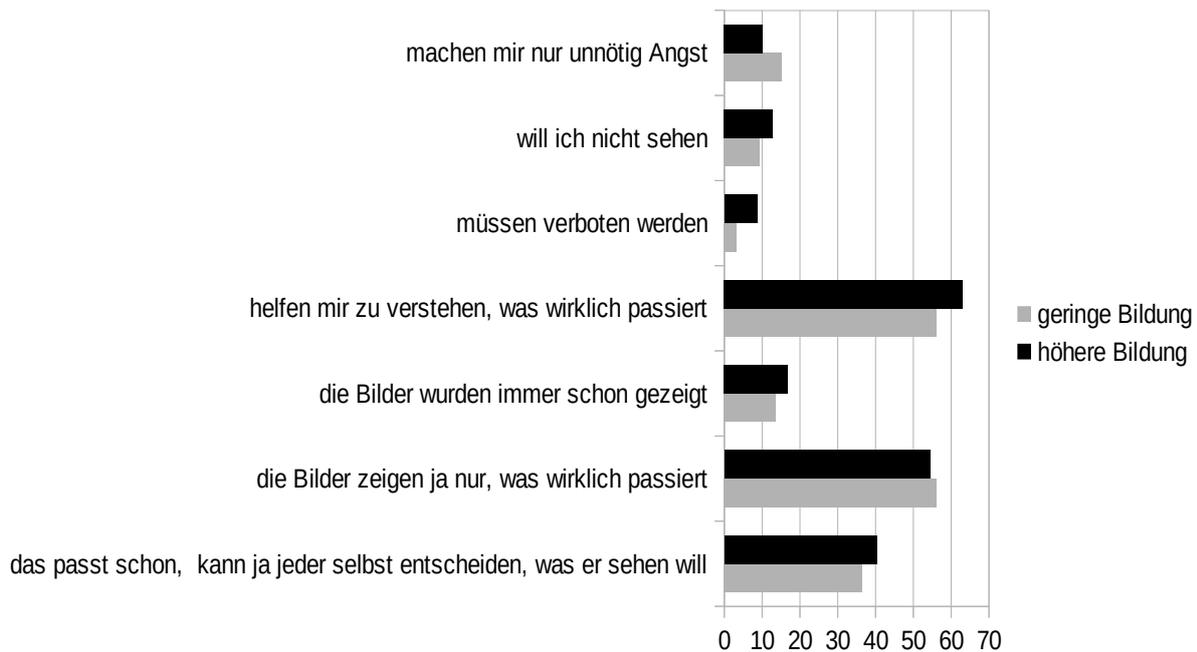


Abbildung 9: Schockbilder in den Medien (Angaben in Prozent)

Quelle: eigene Darstellung

Statistische Tests waren nicht möglich, da die SuS Mehrfachantwort geben konnten.

Für zukünftige Untersuchungen kann es interessant sein, das Thema Fake News - bewusst falsche Berichterstattung - in Verbindung mit dem formalen Bildungsabschluss der Eltern zu setzen. Die Ergebnisse deuten auf Unterschiede in der Wahrnehmung von Nachrichten zwischen den beiden Gruppen hin. Eventuell kann hier ein spezifischer Förderbedarf für die Medienkritikkompetenz diagnostiziert werden.

Nach den vorliegenden Ergebnissen konnte die Hypothese 1.1 nicht bestätigt werden. Es kann weiterhin angenommen werden, dass ein keinen Zusammenhang gibt.

H1.2: Wenn die Alltagssprache der 13-16 Jährigen nicht Deutsch ist, dann weisen sie eine niedrigere Medienkompetenz auf.



Abbildung 10: Alltagssprache und Medienkunde (Ergebnisse im Mittelwert)

Quelle: eigene Darstellung

Nach der statistischen Auswertung der Daten wurde klar, dass die Alltagssprache ein bestimmender Faktor beim Medienkompetenzerwerb ist. Die Analyse zeigte, dass die SuS die zehn Fragen zur *Medienkunde* signifikant häufiger richtig beantworten konnten, wenn sie in ihrer Freizeit nur Deutsch und nicht mehrere Sprachen sprechen. Es wurde eine Varianzanalyse gerechnet mit *Medienkunde* als abhängige Variable und Schultyp sowie Alltagssprache als unabhängige Variablen.

Abhängige Variable Medienkunde			
Quelle	df	F	Sig.
Schultyp	1	,826	,364
Alltagssprache	1	8,568	,004
Schultyp*Alltagssprache	1	2,185	,141
Fehler	205		

Tabelle 6: *Medienkunde\*Schultyp\*Alltagssprache*

Quelle: eigene Darstellung

Die Alltagssprache ist entscheidend,  $F(1, 205) = 8,57, p < 0,05$ . Personen mit Deutsch als Alltags-

sprache hatten bessere Ergebnisse in Bezug auf Medienkunde im Vergleich zu der anderen Gruppe. Es besteht keine Wechselwirkung zwischen Schultyp und Alltagssprache,  $F(1, 205) = 2,19$ ,  $p > 0,05$ .

SuS aus Familien mit Deutsch als Alltagssprache gaben an, Fachbegriffe eher zu verstehen als Kinder aus anderen Familien. Es gab einen signifikanten Unterschied  $t(219) = 2,33$ ,  $p < 0,05$ .

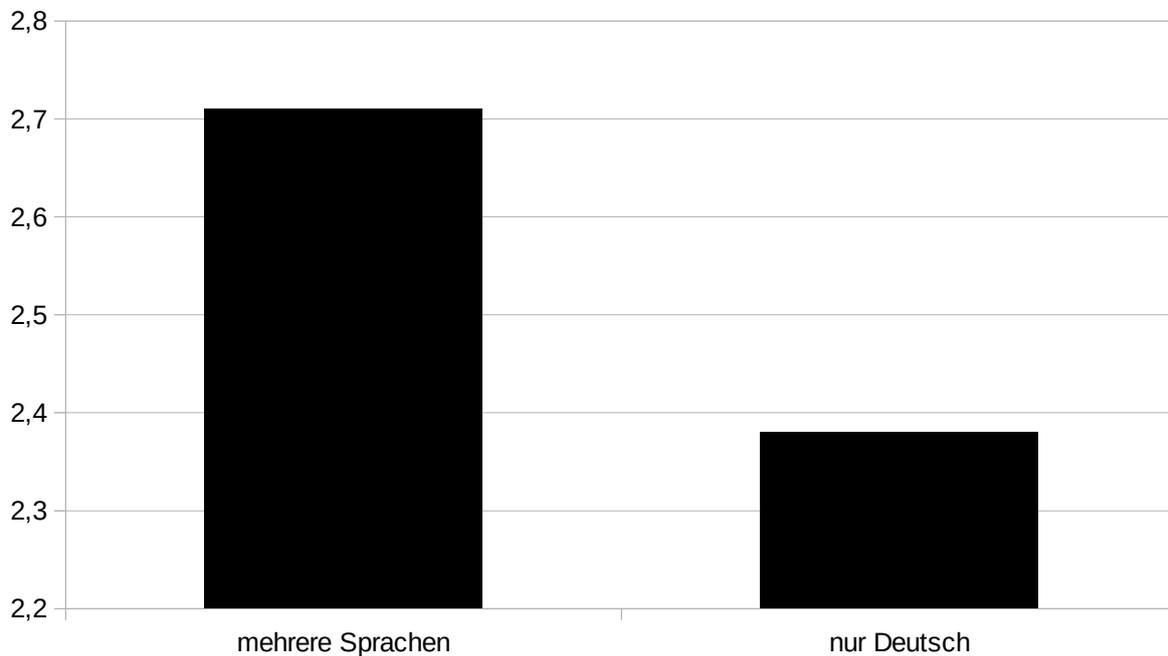


Abbildung 11: Fachbegriffe verstehe ich oft nicht (Ergebnisse im Mittelwert)

Quelle: eigene Darstellung

Bei einem U-Test wurden Migranten, die nur Deutsch als Alltagssprache aufwiesen, mit Migranten, die mehrere Alltagssprachen ausübten. Es gab eine Tendenz für ein signifikantes Ergebnis, das die SuS mit Migrationshintergrund und Deutsch als Alltagssprache eine höhere Kompetenz im Bereich der Medienkunde hatten (Mittelwert 5,9, Median = 6), Im Vergleich zu Kindern, die auch andere Sprachen im Alltag verwendeten (Mittelwert 5,2, Median = 5).

Es ist demnach erstrebenswert, die Bedeutung der Deutschkenntnisse in Hinblick auf die Medienkompetenz und deren Erwerb genauer zu analysieren. Weitere Medienkompetenzmessungen können genauer untersuchen, inwiefern die Lernmotivation und der eigenständige Medienkompetenzerwerb behindert oder gefördert werden, falls die Sprache an sich eine Herausforderung darstellt.

Die Hypothese 1.2 konnte aufgrund der vorliegenden Daten vorläufig bestätigt werden. Die Nullhypothese, dass es keinen Unterschied gibt zwischen den Sprachgruppen, konnte verworfen werden.

H1.3: Wenn 13-16 Jährige einen Migrationshintergrund vorweisen, dann ist ihre Medienkompetenz geringer als bei österreichischen Schülerinnen und Schülern (SuS).

In Bezug auf die *Medienkunde* konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Migranten und Nicht-Migranten festgestellt werden. Aufgrund der stark unterschiedlichen Gruppengrößen wurde ein Mann-Whitney-U-Test statt eines T-Tests gerechnet. Migrationshintergrund wurde als unabhängige Variable verwendet und *Medienkunde* als abhängige Variable,  $U = 2494$ ,  $z = -3,66$ ,  $p < 0,05$ .

Allerdings ist dieses Ergebnis mit Vorbehalt zu betrachten. Die Untersuchung zeigte bereits zuvor, dass vor allem Deutsch als Alltagssprache eine signifikante Bedeutung für die Medienkompetenz hatte. SuS, die mehrere Sprachen in ihrem Alltag sprechen, zählten bei den Befragten mit großer Mehrheit zu Migranten,  $\chi^2(1) = 99,69$ ,  $p < 0,001$ . Wurden die Migranten betrachtet, die nur Deutsch als Alltagssprache angaben, hatten sie statistisch ähnliche Werte, wie die Gruppe der Nicht-Migranten, die nur Deutsch zu Hause sprachen. Es kam zu keinen signifikanten Ergebnissen,  $t(65) = 1,393$ ,  $p > 0,05$ .

Ferner gab es einen signifikanten Unterschied zwischen der Anzahl an Personen in der Familie. SuS mit Migrationshintergrund lebten in durchschnittlich größeren Familien als Kinder aus anderen Familien,  $t(104,24) = -2,099$ ,  $p < 0,05$ .

Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass die Kinder mit Migrationshintergrund erschwerte Startbedingungen beim Erwerb der Medienkompetenz hatten. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich die tatsächlich mangelnden Kompetenzen von Migranten stark reduzieren, sobald der Sozialstatus statistisch berücksichtigt wird. Für detailliertere Erkenntnisse wären genauere familien- und personenbezogene Daten notwendig gewesen, die den Umfang der Magisterarbeit überstiegen hätten. Es scheint klar, dass es sich bei Migranten um eine förderungsbedürftige Gruppe handelt, die ohne Hilfe Gefahr läuft, beim Medienkompetenzerwerb schlechte Ergebnisse zu erzielen.

Auffallend war auch, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Migrationshintergrund und den Lehrkräften als Informationsquelle gab. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund haben signifikant häufiger als andere Kinder die Lehrkraft als Person genannt, durch die sie von neuen Programmen erfahren,  $t(201) = -2,10$ ,  $p < 0,05$ . Dadurch wird die Rolle der Lehrkräfte für die benach-

teiligte Gruppe der Migranten noch einmal besonders deutlich.

Die Hypothese 1.3 konnte in Anbetracht der Ergebnisse vorübergehend bestätigt werden.

H1.4: Wenn 13-16 Jährige eine Neue Mittelschule besuchen, dann ist ihre Medienkompetenz geringer als bei SuS aus einer AHS-Unterstufe.

Wie bei Hypothese 1.2 bereits ausführlich beschrieben, spielte es bei den SuS keine signifikante Rolle, welchen Schultyp sie besuchen, wenn es um den Bereich *Medienkunde* ging,  $F(1, 205) = 0,83, p > 0,05$ .

Es wurde eine Varianzanalyse gerechnet mit *Medienkunde* als abhängige Variable und Schultyp sowie Migrationshintergrund als unabhängige Variablen.

Abhängige Variable Medienkunde			
Quelle	df	F	Sig.
Schultyp	1	,372	,543
Migrationshintergrund	1	8,743	,003
Schultyp* Migrationshintergrund	1	,484	,487
Fehler	194		

Tabelle 7: Varianzanalyse *Medienkunde\*Schultyp\*Migrationshintergrund*

Quelle: eigene Darstellung

Es gab keinen Haupteffekt Schultyp und keine Wechselwirkung zwischen dem Schultyp und der Medienkompetenz im Bereich der *Medienkunde*.

Außerdem konnte festgestellt werden, dass unabhängig vom Schultyp die Eltern nach Einschätzung der SuS bei Bedarf einen Nachhilfelehrer bezahlt hätten. Der Erwerb des kulturellen Kapitals Medienkompetenz wäre hier durch zusätzliches ökonomisches Kapital gefördert worden. Es gab keine statistischen Zusammenhänge.

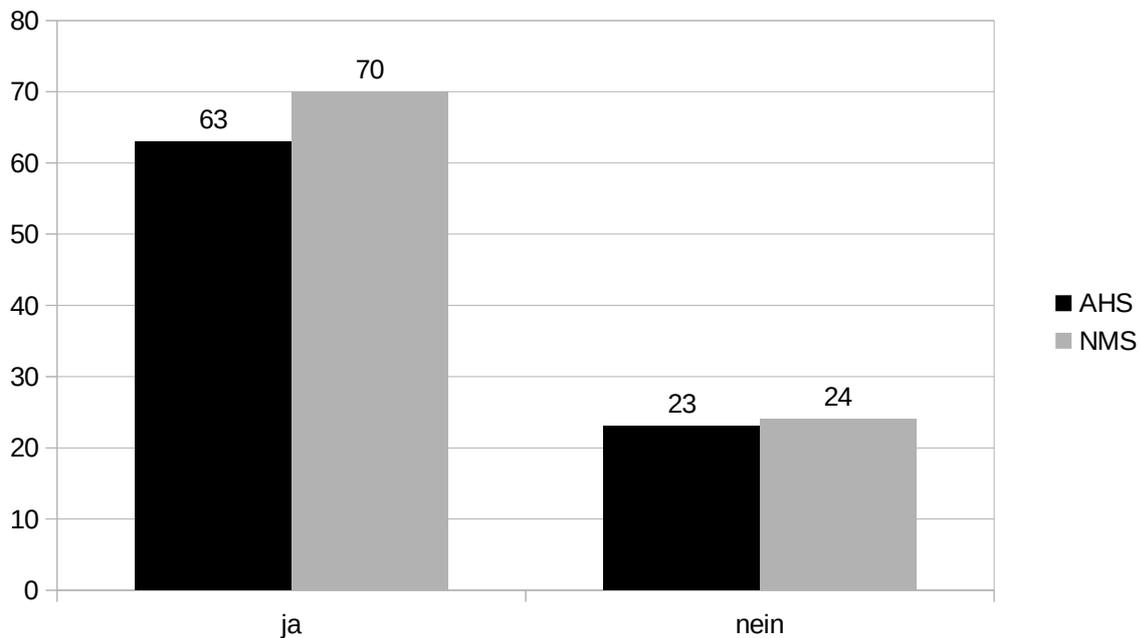


Abbildung 12: Nachhilfelehrer bei Bedarf

Quelle: eigene Darstellung

Die Hypothese 1.4 konnte aufgrund der vorliegenden Daten falsifiziert werden.

FF2 Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem medialen Habitus von 13-16 Jährigen und deren Medienkompetenz?

H2.1 Wenn 13-16 Jährige Medien rezipieren bzw. produzieren, dann zeigen sich bei gleichen Peer-groups ähnliche Ausprägungen im medialen Habitus.

Geschlecht:

In Bezug auf die *Medienkunde* gab es keinen Unterschied zwischen Männern und Frauen,  $t(217) = 0,312, p > 0,05$ .

Außerdem gab es einen signifikanten Unterschied zwischen Buben und Mädchen in Bezug auf die Frage, ob es Snapchat, Instagram, Whatsapp, Youtube und Co. schwieriger machen in der Schule gut aufzupassen,  $t(212) = -3,14, p < 0,05$ .

Mädchen fühlten sich demnach signifikant stärker abgelenkt als Buben. Die Ergebnisse zeigten, dass Mädchen die verschiedenen Funktionen des Handys vielfältiger nutzten als ihre männlichen Mitschüler. Es steht zur Diskussion, ob das breitere Interesse eine mögliche Erklärung für die pessimistische Einschätzung der Auswirkungen der sozialen Medien im Schulalltag sein kann.

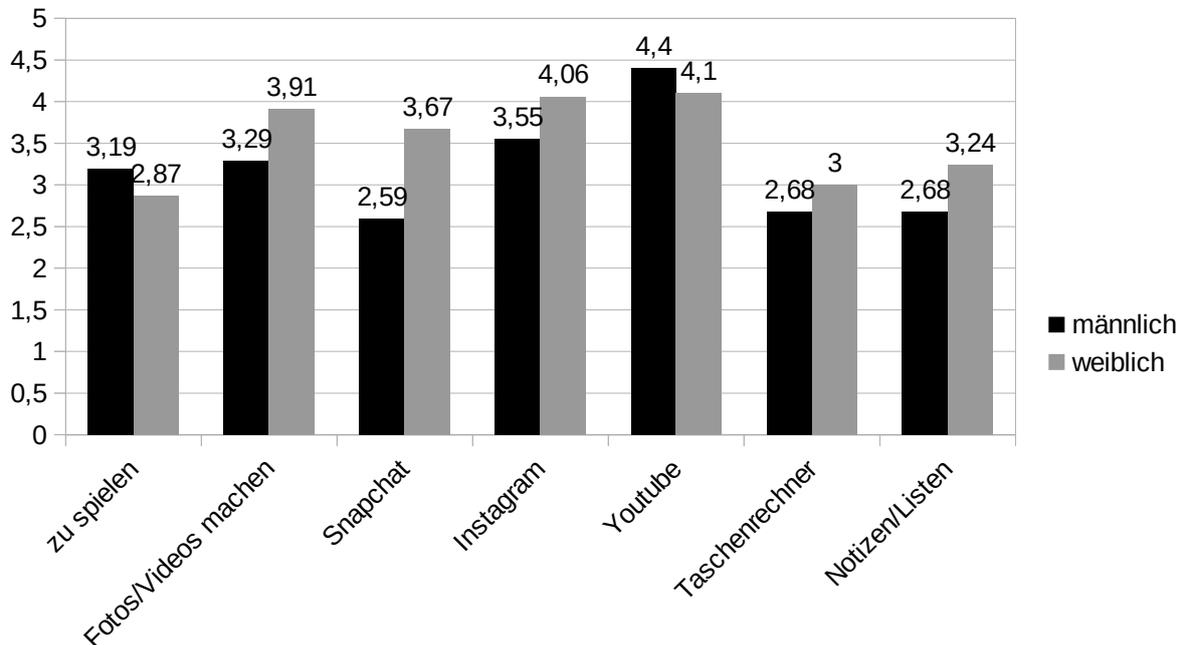


Abbildung 13: Handynutzungsverhalten männlich/weiblich (im Mittelwert)

Quelle: eigene Darstellung

Schülerinnen gaben signifikant häufiger an Fotos oder Videos zu machen. Weiters konnte festgestellt werden, dass auch Snapchat, Instagram, der Taschenrechner sowie die Notizen und Listen Funktionen signifikant häufiger am Handy genutzt wurden.

Der T-Test ergab bei den männlichen Jugendlichen nur bei Youtube eine signifikante Bevorzugung. Bei Spielen auf dem Handy konnten keine Signifikanzen gefunden werden.

	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	T	df	Sig. (2-seitig)
Fotos/Videos machen	-3,755	213	,000
	-3,775	211,117	,000
Snapchat	-5,020	214	,000
	-5,046	212,997	,000
Instagram	-2,518	214	,013
	-2,529	212,212	,012

Youtube Videos ansehen	2,201	215	,029
	2,189	203,500	,030
Taschenrechner	-2,142	215	,033
	-2,141	213,863	,033
Notizen/Listen schreiben	-3,181	213	,002
	-3,182	212,348	,002

Tabelle 8: T-Test Handynutzung männlich/weiblich

Im Bezug auf das Computernutzungsverhalten konnten ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern ausgemacht werden.

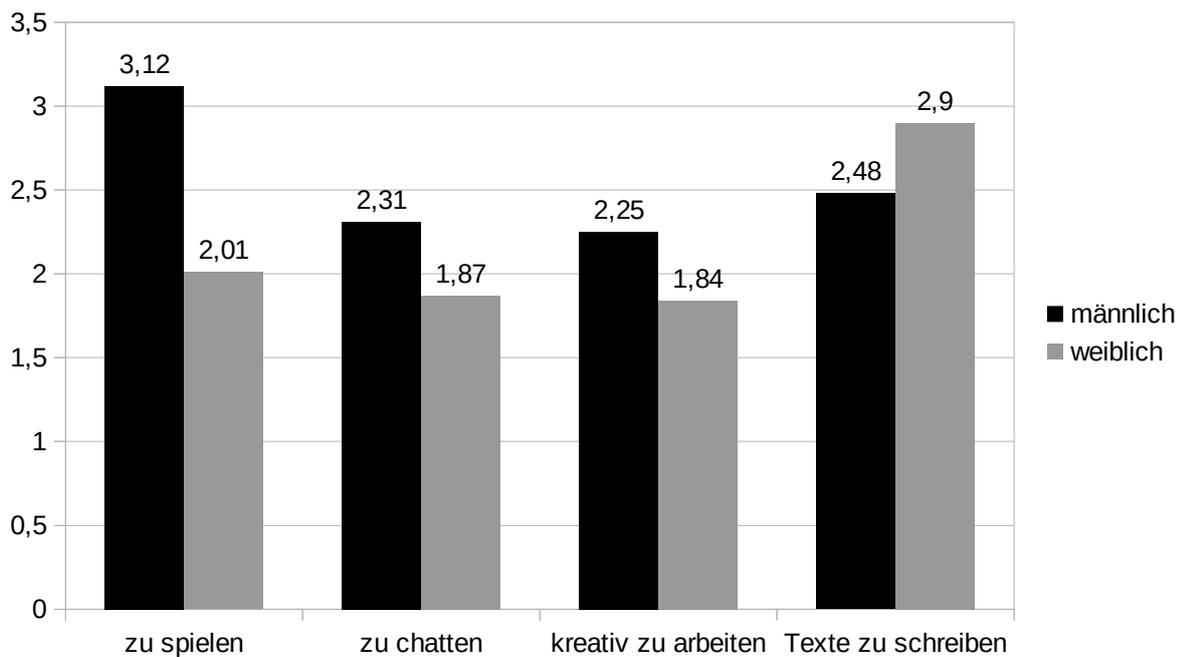


Abbildung 14: Computernutzungsverhalten männlich/weiblich (im Mittelwert)

Quelle: eigene Darstellung

Schüler bevorzugten mit hoher Signifikanz Computerspiele. Außerdem nutzten sie den Computer öfter, um zu chatten oder kreativ zu arbeiten. Schülerinnen schrieben signifikant häufiger Texte auf dem Computer.

	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	T	df	Sig. (2-seitig)
zu spielen	5,933	214	,000
	5,963	210,551	,000

zu chatten	2,445	211	,015
	2,449	208,960	,015
kreativ zu arbeiten	2,228	213	,023
	2,294	212,298	,023
Texte zu schreiben	-2,132	214	,034
	-2,135	213,998	,034

Tabelle 9: T-Test Computernutzung männlich/weiblich

Es war eindeutig ein Unterschied im Nutzungsverhalten zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen feststellbar. Für die ideale Förderung der Medienkompetenz wird es für die Lehrkräfte in Zukunft wichtig sein, die Interessensgebiete der SuS zu beachten, um differenzierter fördern zu können. So könnten bei Mädchen beispielsweise die *instrumentell-qualifikatorischen* Kompetenzen durch ein kreatives Projekt mit dem Computer gefördert werden. Bei Buben könnte im Sinne einer gut ausgeprägten Medienkritikfähigkeit über den übermäßigen Konsum von Youtube-Videos oder Computerspielen gesprochen werden.

#### Migrationshintergrund:

Es gab einen signifikanten Unterschied zwischen Migrationshintergrund und Anzahl der Bücher zu Hause,  $t(215) = 7,121$ ,  $p < 0,05$ . SuS mit Migrationshintergrund konnten weniger auf Bücher zurückgreifen und hatten damit einen Kapitalnachteil.

Ferner gab es beim medialen Habitus Unterschiede bei den Informationsquellen. Migranten nutzten signifikant seltener das Radio, um sich über Nachrichten zu informieren. Der Exakt Test nach Fisher, der angewendet wurde, da in einigen Zellen die erwartete Häufigkeit kleiner als fünf war, ergab  $p < 0,05$ .

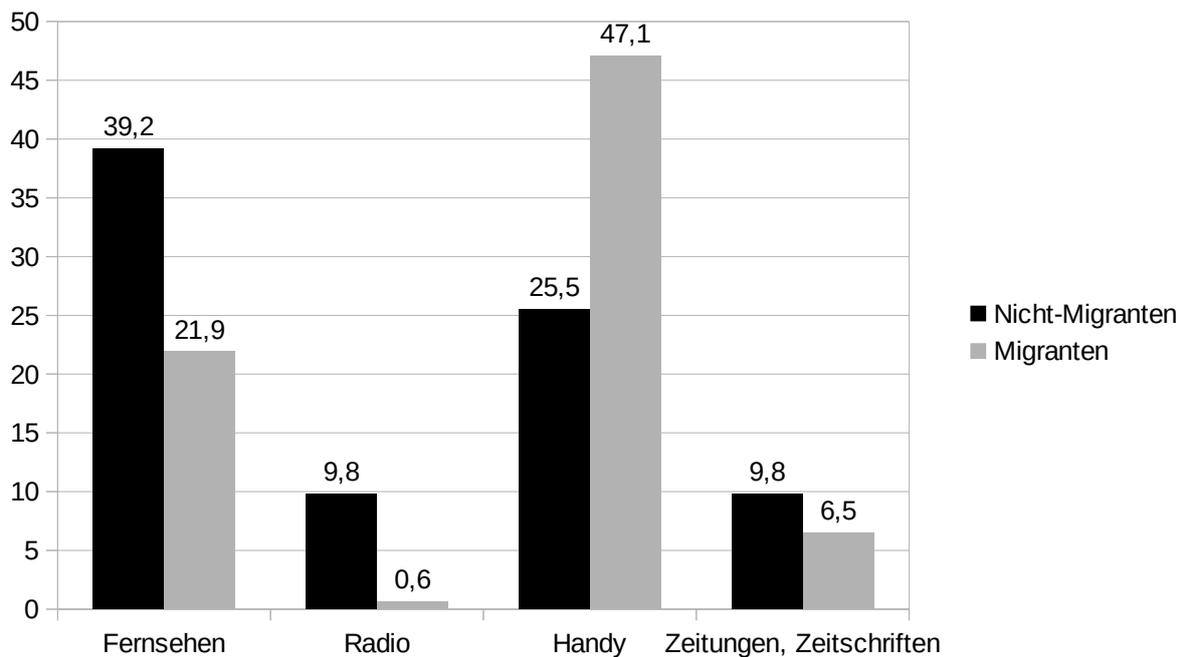


Abbildung 15: Informationsquelle bei Nachrichten (in Prozent innerhalb der Gruppe)

Quelle: eigene Darstellung

Die Daten ließen eine gewisse Tendenz erkennen, die statistische Gewissheit konnte aber nicht erlangt werden, da bei acht Items lediglich beim Radio ein signifikanter Zusammenhang beim medialen Habitus diagnostiziert werden konnte. Nicht-Migranten nutzten das Radio zu 9,8% als Informationsquelle.

Bei den Interessensgebieten in der Zeitung traten ebenfalls Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf.

	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	T	df	Sig. (2-seitig)
Politik Nachrichten	3,647	205	,000
	3,359	75,065	,001
Stars - Berühmte Menschen	-2,031	204	,044
	-1,997	80,568	,049
Comics	-2,488	204	,014
	-2,640	91,830	,010

Tabelle 10: T-Test Interesse Zeitung

Quelle: eigene Darstellung

In Zeitungen interessierte die Nicht-Migranten Politik und Nachrichten signifikant häufiger. Bei Migranten waren Comics und berühmte Persönlichkeiten signifikant beliebter.

Für eine demokratische Gesellschaft stellt das Interesse an Politik und Nachrichten einen besonderen Grundwert dar. Um Menschen an der Gesellschaft in vollen Zügen teilhaben zu lassen, sollte in Zukunft darauf geachtet werden, dass auch Menschen mit Migrationshintergrund in den tiefen Wassern der Welt der Politik nicht untergehen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich Migranten lieber mit seichteren Themen wie Stars oder Comics auseinandersetzten.

#### Schultyp:

Es ist in Ansätzen ein vielseitigerer Umgang mit den Mediengattungen durch AHS SuS erkennbar. Das kann unter anderem am erhöhten ökonomischen Kapital der AHS SuS liegen, die eher einen Computer und Bücher zu Hause haben.

#### Bildungsgrad der Eltern:

In Bezug auf den Medienkompetenzerwerb gab es weder beim Umgang mit dem PC/Laptop noch beim Handy signifikante Zusammenhänge zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der Lernquelle der SuS.

Chi <sup>2</sup> -Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Ergebnisse für PC/Laptop			
Chi <sup>2</sup> nach Pearson	5,516 <sup>a</sup>	7	,597
Zusammenhang linear-mit-linear			5,516 <sup>a</sup>
Anzahl der gültigen Fälle	215		
Ergebnisse für Handy			
Chi <sup>2</sup> nach Pearson	1,535 <sup>a</sup>	7	,981
Zusammenhang linear-mit-linear			,470
Anzahl der gültigen Fälle	214		

*Tabelle 11: Chi<sup>2</sup> Test - Lernquelle und Bildungsgrad der Eltern*

Quelle: eigene Darstellung

Eine Kreuztabelle zwischen Lernquelle für PC/Laptop und dem Bildungsgrad zeigte, dass sich die SuS am häufigsten selbst als die Person bezeichneten, durch die sie am meisten über den Umgang mit dem PC/Laptop gelernt hatten. Danach folgte mit 41 Nennungen der Vater.

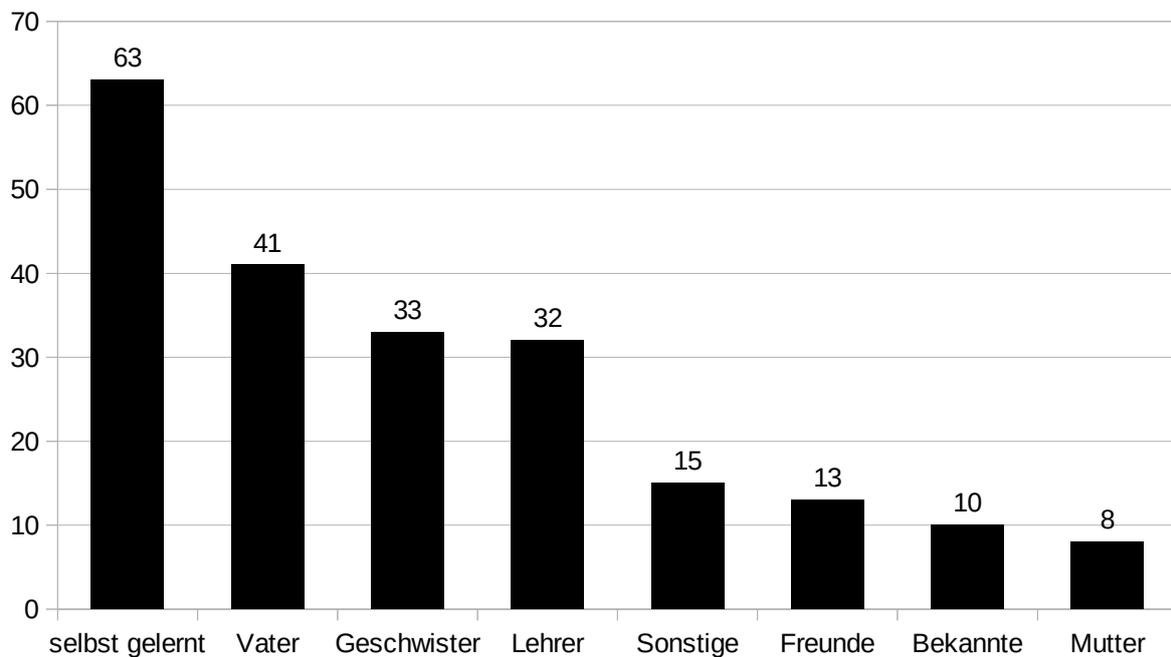


Abbildung 16: Lernquelle PC/Laptop

Quelle: eigene Darstellung

Durch diese Selbsteinschätzung wurde deutlich, dass sich die SuS die nötigen Kompetenzen häufig selbstständig aneigneten. Die Schule spielte beim Kompetenzerwerb nach den Angaben der Jugendlichen eine geringere Rolle.

Für die Schule als Ort des Kompetenzerwerbs gilt es herauszufinden, welchen Beitrag sie leisten kann, um das selbstständige Lernen sinnvoll und effektiv zu unterstützen.

Eine Form der Unterstützung kann das Kompensieren von nicht vorhandenem technischen Equipment sein. Es gab signifikante Unterschiede bei der Verfügbarkeit von DVD Playern, Schallplatten, Zeitschriften und Musikinstrumenten.

	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	T	df	Sig. (2-seitig)
DVD Player	-2,071	216	,040
	-2,020	119,599	,046
Schallplatten	-2,191	216	,030
	-2,148	120,986	,034
Zeitschriften	-2,191	216	,029
	-2,377	154,703	,019
Musikinstrumente	-3,871	216	,000
	-3,953	133,134	,000

Tabelle 12: T-Test Verfügbarkeit Equipment

Quelle: eigene Darstellung

Zeitschriften trainieren die essentielle Lesekompetenz, die als Grundlage für den Erwerb von Medienkompetenz gesehen werden kann. Kinder aus bildungsnahen Familien wiesen hier einen ökonomischen Kapitalvorteil auf.

Durch das Erlernen von Musikinstrumenten mit technischen Hilfsmittel können die *instrumentell-qualifikatorischen* Mediennutzungskompetenzen vertieft werden. Das richtige Computerprogramm oder das geeignete Lernvideos zu finden, fördert zusätzlich die Medienkritikkompetenz.

Da die SuS angaben, dass sie sich die Kompetenzen autonom angeeignet hatten, muss gewährleistet werden, dass nicht nur eine kleine Gruppe Zugang zu möglichst viel technischem Equipment erhält. Bildungsferne Schichten sind hier klar im Nachteil.

Außerdem gab beim Mann-Whitney-U Test keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und dem Thema Internetzensur,  $U = 1787,500$ ,  $z = -1,504$ ,  $p = ,133$ .

Mit dem Mittelwert 4,03, wobei 5 *stimme voll zu* war, meinten die SuS, dass es nicht gut für die Demokratie ist, wenn Politiker über die Inhalte im Internet bestimmen können. Aus Sicht der *Medienkritikkompetenz* besteht hier kein erhöhter Förderbedarf für eine bestimmte Gruppe.

#### Alltagssprache:

Bei der Untersuchung der Interessensgebiete der SuS konnte festgestellt werden, dass Jugendliche mit der Alltagssprache Deutsch ein signifikant stärkeres Interesse an Politik und Nachrichten in Zeitungen hatten. Das bedeutete in diesem Fall auch, dass die Nicht-Migranten Politik und Nachrichten häufiger interessierte. Es wurde ein T-Test bei unabhängiger Stichproben gerechnet  $t(219) = -4,426$ ,  $p < 0,05$ .

Der Mittelwert lag bei den SuS, die nur Deutsch zu Hause sprechen, bei 3,05. Jugendliche, die mehrere Sprachen zu Hause sprechen, hatten im Mittelwert 2,21.

Um die *ethische* und *analytische* Medienkompetenz zu fördern, bietet sich in der Schule das Thema Politik und Nachrichten in der Zeitung besonders gut an. Für einen Lernerfolg ist die Motivation der SuS ein entscheidender Faktor. Die Ergebnisse der Befragung zeigten, dass bei Kindern, die mehrere Sprachen zu Hause sprechen, ein gewisses Desinteresse gegenüber dem Thema bestand. Hier gilt es für die Lehrkraft besonders aufmerksam zu sein und kreative Wege zu finden, um die SuS zu bilden.

Bei den anderen Items Sport, Kultur, Wirtschaft, Jugendseiten, Stars, Wetter und Comics konnten keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden.

H2.2 Wenn 13-16 Jährige Kanäle vorrangig zur Unterhaltung nutzen, dann ist deren Medienkompetenz geringer.

H2.3 Je mehr unterschiedliche Kanäle 13-16 Jährige zur Verfügung haben, desto ausgeprägter ist deren Medienkompetenz.

Es gab signifikante Unterschiede bei der *Mediennutzung* zwischen AHS und NMS SuS. Es wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben mit der unabhängigen Variable Schultyp und der abhängigen Variable Handynutzung durchgeführt. Es gab signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen in Bezug auf Chatten, Fotos/Videos machen und Youtube Videos ansehen.

	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	T	df	Sig. (2-seitig)
zu chatten	-2,365	213	,019
	-2,321	185,766	,021
Fotos/Videos machen	-2,679	212	,008
	-2,684	206,179	,008
Youtube Videos ansehen	-3,058	214	,003
	-2,959	164,389	,004

Tabelle 13: T-Test Handynutzung\*Schultyp

Quelle: eigene Darstellung

SuS der NMS hatten eine signifikant höhere Handynutzung in allen drei Bereichen.

Auch beim Lesen von Büchern gab es einen signifikanten Unterschied zwischen Gymnasiasten und NMS SuS,  $t(213) = 2,15$ ,  $p < 0,05$ . Kinder, die eine AHS-Unterstufe besuchen, lesen häufiger. Zusätzlich gab es eine signifikant positive Korrelation zwischen der Angabe wie oft jemand ein Buch liest und wie viele Bücher zu Hause vorhanden sind,  $r = 0,262$ ,  $p < 0,001$ . Je mehr Bücher zur Verfügung stehen, desto häufiger lesen die SuS. Es handelt sich um einen mittleren Korrelationseffekt.

NMS SuS nutzten ihre *instrumentell-qualifikatorischen* Fähigkeiten teilweise häufiger, allerdings ließen die Ergebnisse den Rückschluss zu, dass es sich dabei um mehr vom selben handelt. Youtube Videos ansehen, Computerspiele spielen, chatten und Fotos/Videos machen, verlangte zwar ein

gewisses Maß an Medienkompetenz, allerdings wurden dabei vermutlich immer wieder die gleichen Fähigkeiten eingesetzt. AHS SuS griffen in ihrer Freizeit häufiger auf unterschiedliche Informations- und Unterhaltungsquellen zurück. Vor allem im Bereich Bücher hatten die AHS SuS einen Übungsvorsprung.

Die für die Medienkompetenz sehr wichtige Lesekompetenz wird durch Bücher naturgegebener Maßen besonders gut trainiert, wodurch sich weitere Vorteile im Medienkompetenzerwerb ergeben können.

Alles in allem kann aber aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht gesagt werden, dass Kinder, die ihr Handy oder den Computer zu Unterhaltungszwecken nutzten, ein geringeres Wissen im Bereich der *Medienkunde* vorzuweisen hatten. Es gab keine negative Korrelation zwischen einer monotonen *Mediennutzung* und der *Medienkunde*.

Darüber hinaus hatte ausgerechnet das erste Item der Frage 35, *Berichte, die ich lese oder Videos, die ich sehe..., sollen mich unterhalten*, eine signifikante positive Korrelation zur *Medienkunde* der SuS,  $r=0,33$ ,  $p<0,05$ . Wer angab, sich gerne unterhalten zu lassen, hatte bessere Ergebnisse bei der *Medienkunde*.

Hypothese 2.2 konnte damit falsifiziert werden.

Die Nutzung mehrerer Kanäle konnte die Medienkompetenz positiv beeinflussen. Es gab eine signifikante, positive Korrelation zwischen einem vielfältigem Medienangebot zu Hause und der *Medienkunde*,  $r=0,37$ ,  $p<0,05$ . Wer ein größeres Angebot an Mediengattungen zur Verfügung hatte, konnte bessere Ergebnisse erzielen.

Hypothese 2.3 konnte bestätigt werden.

## 5.6 Kritik am Fragebogen

Eines der Hauptziele der Untersuchung war, ein Erhebungsinstrument zu entwickeln, das alle vier Medienkompetenzbereiche nach Baacke gleichzeitig untersuchen kann. Inklusiv der einführenden Worte durch die Lehrkraft zu Beginn der Befragung dauerte es etwa 40 Minuten, um den Fragebogen vollständig auszufüllen. Nach Einschätzung der Untersuchungsleiter, die als Lehrkräfte an den

teilnehmenden Schulen tätig waren, konnten von 13-16 jährigen Jugendlichen keine längere Konzentrationsphase für eine freiwillige Befragung erwartet werden. Die Leistungsgrenze der SuS war erreicht.

Trotz des ausführlichen Fragebogens wurden manche Kompetenzbereiche nur dürftig untersucht. Hier war vor allem die *innovative Medienkompetenz* betroffen. Keine einzige Frage widmete sich ausschließlich diesem Kompetenzbereich. Für eine zukünftige Verwendung sollte dieser Umstand bedacht werden.

Das Abfragen der *Medienkunde* lieferte für die Statistik sehr gut verwertbare Testergebnisse. Es wurde zehn Wissensfragen aus dem Bereich der *informativen Dimension* und der *instrumentell-qualifikatorischen Dimension* der Medienkunde gestellt, die von den SuS zu beantworten waren.

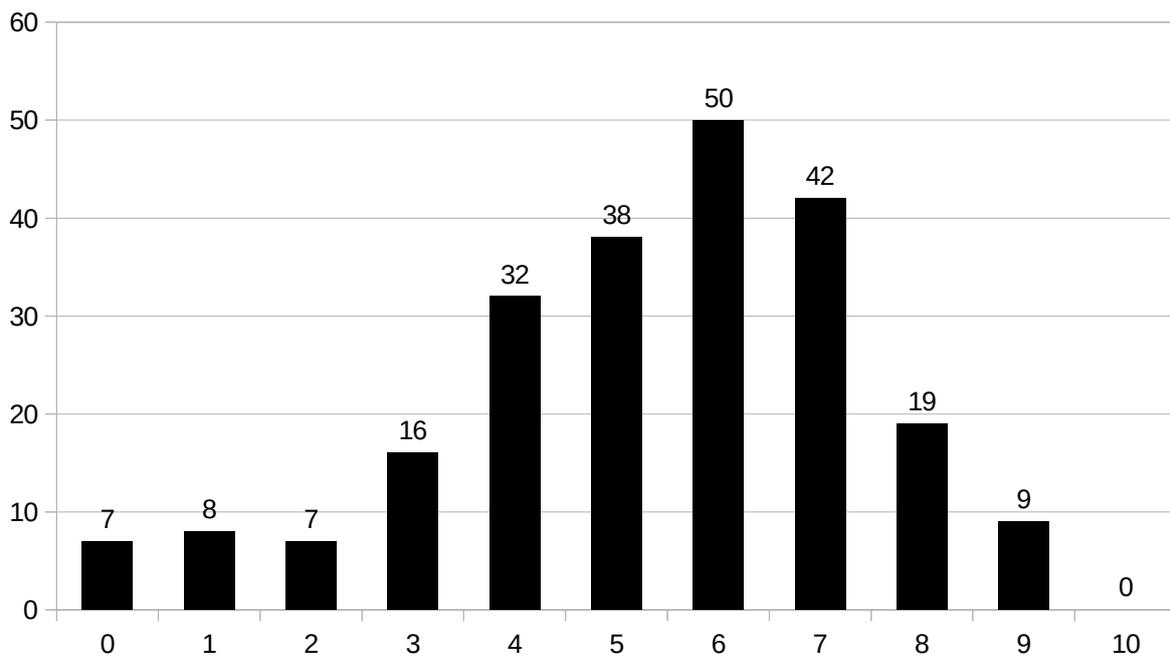


Abbildung 17: Testergebnis Medienkunde aller SuS

Die Normalverteilung der Antworten ermöglichten valide Mann-Whitney-U Tests, Varianzanalysen und T-Tests.

Die Frage, die den Beruf der Eltern erfragen sollte, deckte nicht den wichtigen Beruf der Hausfrau oder des Hausmannes ab. Dieses grobe Versäumnis blieb auch nach dem Pretest unbemerkt. Aufgrund des Fehlers wurden in diesem Bereich auch keine statistischen Berechnungen durchgeführt. Bei einer etwaigen Wiederverwendung des Fragebogens muss dieser Fehler dringend ausgebessert werden.

## 5.7 Fazit und Empfehlungen

Die Alltagssprache der SuS war das entscheidende Element beim Medienkompetenzerwerb. Deutsch bildete die Basis für den Bildungserfolg.

Der Schultyp war bei der Aneignung der Medienkompetenzen ebenso nebensächlich wie die Bildungsbiografie der Eltern. Dass es keine Wechselwirkung zwischen der *informativen* sowie der *instrumentell-qualifikatorischen Dimension* der Medienkunde, dem Bildungsgrad der Eltern und dem Schultyp gab, war bei der Testauswertung überraschend, zeichneten doch die beschriebenen Untersuchungen ein gänzlich anderes Bild. Der Bildungserfolg ist in anderen Kompetenzbereichen sehr eng an die Variablen Schultyp und Bildungsgrad der Eltern gekoppelt. In der vorliegenden Untersuchung konnten dahingehend aber keine Zusammenhänge gefunden werden.

Beachtenswert war auch, dass Kinder aus bildungsfernen Familien Nachrichten oft als falsch bezeichneten und dass das Interesse an Nachrichten und Politik bei Migranten geringer war. Zu Zeiten in denen eine absichtlich falsche Berichterstattung Hochkonjunktur hat und die neu aufkommenden Deep-Fake Videos<sup>21</sup> erst am Beginn ihrer Entwicklung stehen, ist es für eine demokratische Gesellschaft wichtig, ihre Bürger im Bereich der *ethischen, kritischen* und *analytischen* Medienkompetenz zu bilden, damit sie zwischen Wahrheit und Täuschung effektiver differenzieren können.

Ferner spielte die selbstständige Aneignung der Medienkompetenzen eine besondere Rolle. Die Jugendlichen erwarben sie, indem sie sich mit technischen Geräten und Medienkanälen auseinandersetzten. Durch die Befragung konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen Möglichkeiten zum Ausprobieren brauchten, um sich zu verbessern. Ohne technisches Equipment entstehen den SuS Kapitalnachteile, die es u.a. durch die Schule auszugleichen gilt. Die Lehrkräfte müssen außerdem darauf achten, dass der Medienkompetenzerwerb nicht willkürlich und planlos abläuft. Nicht alle Jugendlichen weisen einen unaufhaltsamen Drang nach Bildung im Medienkompetenzbereich auf, weshalb es wichtig ist, dem selbstständigen Lernen und Erwerben Kontinuität zu verleihen, damit bleibende Fortschritte erzielt werden können.

<sup>21</sup>Deep-Fake Videos: Durch eine künstliche Intelligenz sehen Videos wie echt aus und die Macher können jede gewünschte Person jeden beliebigen Satz sagen lassen.

Will nun eine Schule den Medienkompetenzerwerb besonders fördern, kann aufgrund der Ergebnisse empfohlen werden, dass Jugendliche mit Defiziten in der deutschen Sprache die Möglichkeit erhalten, ihre Rückstände zu verringern. Außerdem ist es förderlich, wenn Lehrkräfte den SuS ein vielseitiges Angebot an Mediengattungen und Medieninhalten zur Verfügung stellen.

Für weitere Untersuchungen wäre es interessant zu sehen, welche Zusammenhänge zwischen den Sprachfähigkeiten, der Lernmotivation und dem tatsächlichen Medienkompetenzerwerb bestehen.

## 6 Quellenangaben

### 6.1 Literaturverzeichnis

Aßmann, Sandra/ Meister, Dorothee M./Pielsticker, Anja (Hg.) (2014): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: Kopaed.

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

Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.) (1992): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich. S. 56f.

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

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Handbuch Medien. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 31-35

Barberi, Alessandro/Ballhausen, Thomas/Berger, Christian/Horvatic, Eva/Kaiser-Müller, Katharina/Swertz, Christian/Trültzsch-Wijnen, Christine (Hg.) (2014): Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 2012-2013. Wien: New Academic Press

Bayer, Michael/Wohlkinger, Florian (2017): Meritokratie und Gerechtigkeit in der Grundschule Gerechtigkeitstheoretische Implikationen schulbezogener Motivation. In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS. S.167-187

Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. 1. Auflage Erlangen: KoPäd Verlag.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. 2. Auflage Berlin und Heidelberg: Springer Verlag. S. 177-215

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre/Steinrück, Margareta (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag Hamburg S. 49-81

Bourdieu, Pierre (2004): Gegenfeuer. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH S. 97-105

Brake, Anna/Büchner, Thomas (2006): Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 59-65

Breiter, Andreas/Welling, Stefan/Stolpmann, Eric Björn (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen Band 64. Düsseldorf: Vistas Verlag GmbH

Bremer, Helmut (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 287- 306

Buckingham, David (2003): Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press

Burkart, Roland (2002): Kommunikationswissenschaft. 4. Auflage Wien/Köln/Weimar: Böhlau UTB Verlag

Chomsky, Noam (1970): Sprache und Geist. Mit einem Anhang: Linguistik und Politik. 1. Auflage Frankfurt am Main: Suhrkamp

Dewe, Bernd/Sander, Uwe (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: von Rhein, Antje (Hg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Heilbrunn: Klinkhardt. S. 125-142

Dichanz, Horst (1990): Wirklichkeit, Medien und Pädagogik. In: Schmidt-Sinns, Dieter (Hg.) (1990): Medien, Sozialisation und Unterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung S.201f.

Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS

Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Gniewosz, Burkhard/Walper, Sabine (2017): Bildungsungleichheit – Alles eine Frage der Familie?!. In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS.

Groeben, Norbert/Hurrelmann Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa Verlag S.160-201

Grunder, Hans-Ulrich (1997): Medienpädagogik – nur Integration in den alltäglichen Unterricht. In: Medien und Erziehung (1997) Ausgabe 5 München: S. 288-292

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 101-108

Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 138-387

Hepp, Rolf-Dieter (2006): Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23-26

Herzig, Bardo/Aßmann, Sandra (2014): Entgrenzung von Schule in der digitalen Welt. In: Aßmann, Sandra/ Meister, Dorothee M./Pielsticker, Anja (Hg.) (2014): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: Kopaed. S. 43-55

Jörissen, Benjamin (2014): Artikulationen. Bildung in und von medialen Architekturen. In: Aßmann, Sandra/ Meister, Dorothee M./Pielsticker, Anja (Hg.) (2014): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: Kopaed. S. 13-25

Katz, Elihu/Foulkes, David (1962): On the Use of the Mass Media as "Escape": Clarification of a Concept. In: The Public Opinion Quarterly Vol. 26 Nr. 3. S. 377-388

Kiel, Ewald/Kahlert, Joachim (2017): Ist Inklusion gerecht? In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 17-29

Klemm, Klaus (2017): ‚Kellerkinder‘ des Bildungssystems Woher sie kommen, wohin sie gehen. In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 65-77

Kommer, Sven (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“ : Ausgehend von Bourdieus Habitus-Theorie Varianten des Medienumgangs analysieren. In: Barberi, Alessandro/Ballhausen, Thomas/Berger Christian/Horvatic Eva/Kaiser-Müller Katharina/Swertz Christian/Trültzsch-Wij-

nen, Christine (Hg.) (2014): Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 2012-2013. Wien: New Academic Press. S.405-428

Lange-Vester, Andrea (2006): Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 267

Pöttinger, Ida (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: KoPäd Verlag. S. 74-88

Sawetz, Josef (2012): Kommunikations- und Marketingpsychologie. Medien, Konsum, Individuum, Kollektivität. Grundlagen kommunikativer und persuasiver Prozesse aus Psychologie, Neurowissenschaften, Evolutionsbiologie, Systemtheorie und Semiotik. Wien: personalexpert.net

Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (Hg.). (2009): PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam. S. 139-145

Schwantner, Ursula/ Schreiner, Claudia (Hg.) (2010): PISA 2009: Erste Ergebnisse. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam. S. 42-44

Senkbeil, Martin/Ihme Jan Marten/Jörg Wittwer (2013): Entwicklung und erste Validierung eines Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2013. Vol. 16/4. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 671-691

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 3. Auflage Wiesbaden: Springer VS Verlag S.83-120

Tichenor, Phillip J/Donohue George A./Olien Clarice N (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. In: Public Opinion Quarterly. Band 34/2. Oxford University Press. S. 159-170.

Treumann, Klaus Peter/Baacke, Dieter/Haacke, Kirsten/Hugger, Kai Uwe /Vollbrecht, Ralf (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Reihe: Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen Band 39. Unter Mitarbeit von Oliver Kurz. Opladen: Leske Budrich

Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Strotzmann, Mareike/Wegener, Claudia (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Opladen: VS-Verlag.

Tulodziecki, Gerhard/Schöpf, Katrin (1992): Zur Situation der schulischen Medienpädagogik in Deutschland: Konzepte, Materialien, Praxis und Probleme. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog. Kom-

pendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S. 104-176

Tulodziecki, Gerhard (1992): Mediennutzung als situations-, befürfnis-, und entwicklungsbezogene Handlung – Konsequente für die Medienerziehung. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.) (1992): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich. S. 59-72

Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt S. 143

Wigger, Lothar (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101-107

Zwick, Elisabeth/Owander, Stefan (2017): Bildungsgerechtigkeit: Maßstab ohne Maß? Überlegungen zu einer Krieteriologie aus philosophisch-theologischer Sicht. In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 3-17

Zwiefka, Natalie/Rössler, Patrick (Hg.) (2007): Digitale Bildungskluft informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet. München: Verlag Reinhard Fischer

## 6.2 Internetquellen

Arbeiterkammer (2016): Chancen Index. Schule gerecht finanzieren. In: [https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Schule\\_gerecht\\_finanzieren.html](https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Schule_gerecht_finanzieren.html) zuletzt geöffnet am 8.3.2017; 15:09 Uhr

Arbeitsmarktservice Wien (2018): Mehr als die Hälfte der Wiener Arbeitslosen hat höchstens Pflichtschulabschluss. In: <http://www.ams.at/wien/ueber-ams/medien/ams-wien-news/mehr-haelfte-wiener-arbeitslosen-hat-hoechstens-pflichtschulabschluss> zuletzt geöffnet am 21.05.2018; 11:23 Uhr

Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hg.) (1997): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn. S. 15-22 In: [http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger\\_medienkompetenz/aufenanger\\_medienkompetenz.pdf](http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_medienkompetenz/aufenanger_medienkompetenz.pdf) zuletzt geöffnet am 7.3.2017; 11:28 Uhr

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. In: Medienimpulse 4/2013: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/604zuletzt> geöffnet am 12.3.2017; 14:50 Uhr

Bifie (2017): PISA-Studie für 15-/16-Jährige. In: <https://www.bifie.at/pisa> zuletzt geöffnet am 8.3.2017; 00:58 Uhr

Bilash, Olenka (2009): Competence versus Performance. In: <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/competencyperformance.html> zuletzt geöffnet am 22.03.2018; 23:28 Uhr

Buckingham, David/Grahame, Jenny/Powell, Mandy/Burn, Andrew/Ellis, Sue (2014): DEVELOPING MEDIA LITERACY: CONCEPTS, PROCESSES AND PRACTICES. In: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf> zuletzt geöffnet am 08.05; 23:35 Uhr

Bundesministerium für Bildung und Frauen/BMUKK (2012): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzlerlass. In: [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012\\_04.pdf?5152qo](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5152qo) zuletzt geöffnet am 26.02.2017; 17:27 Uhr

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) (2016): InMeLi-Rückblick. In: [http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/files/2016/05/SpSc-4S-05-133\\_InMeLi\\_R%C3%BCckblick\\_WEB.pdf](http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/files/2016/05/SpSc-4S-05-133_InMeLi_R%C3%BCckblick_WEB.pdf) zuletzt geöffnet am 10.06.2018; 11:56 Uhr

Bruneforth, Michael (2014): Messung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern und der Zusammensetzung von Schulstandorten zum besseren Verständnis der Bildungsungleichheiten in Wien und Österreich. In: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Thesenpapier\\_Bruneforth.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Thesenpapier_Bruneforth.pdf) zuletzt geöffnet am 4.3.2017; 14:34 Uhr

Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz (Hg.) (2012a): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012 Band 1. Graz: Leykam. In: [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012\\_Band%201\\_gesamt.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band%201_gesamt.pdf) zuletzt geöffnet: 3.3.2017; 16:04 Uhr

Bruneforth, Michael/Weber, Christoph/Bacher, Johann/Herzog-Punzenberger Barbara (Hg.) (2012b): Nationaler Bildungsbericht 2012 Band 2 (S. 189-228). Graz: Leykam. In: [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012\\_Band2\\_gesamt\\_20121217.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf) zuletzt geöffnet am: 3.3.2017; 16:09 Uhr

Eder-Janca, Elisabeth (2013): Aus der Praxis. In: Medienimpulse 2/2013. : <http://www.medienimpulse.at/articles/view/559> zuletzt geöffnet am 02.03.2016; 17:38 Uhr

ETS – Educational Testing Service (2002): Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy. In:

[https://www.ets.org/Media/Tests/Information\\_and\\_Communication\\_Technology\\_Literacy/ictreport.pdf](https://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf) zuletzt geöffnet am 9.3.2017; 21:18 Uhr

Euroguidance Österreich (2014): INTERNATIONALE STANDARDKLASSIFIKATION IM BILDUNGSWESEN (ISCED) In: <http://www.bildungssystem.at/footer-boxen/isced-klassifikation/internationale-standardklassifikation-im-bildungswesen/> zuletzt geöffnet am 5.3.2017; 14:55 Uhr

Flick, Uwe(2002):Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. In: <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/571> zuletzt geöffnet am 15.3.2017; 00:00

Forehand, Mary (2005): Bloom's Taxonomy: Original and revised. In: [http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom%27s\\_Taxonomy](http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy) zuletzt geöffnet am 27.02.2017; 19:51 Uhr

Fuchs, Regina/Marik-Lebeck, Stephan (2016): Migration & Integration Zahlen-Daten-Indikatoren. In: [http://www.osg.or.at/download/files/%7BBBF268FB1-E7B9-42E8-9149-B8D6CFDC6667%7D/03\\_Regina\\_Fuchs.pdf](http://www.osg.or.at/download/files/%7BBBF268FB1-E7B9-42E8-9149-B8D6CFDC6667%7D/03_Regina_Fuchs.pdf) zuletzt geöffnet am 02.06.2019; 16:37 Uhr

Golus, Kinga (2015): Philosophieren über Reichtum und Armut mit Pierre Bourdieu. In: <https://www.uni-bielefeld.de/philosophie/lehramt/material/fachtag2015/Prasentation-Golus.pdf> zuletzt geöffnet am 31.05.2018; 11:33 Uhr

Gartzke, Arndt/Stolte, Marco/Brinkschröder, Christian(2008): LarnLab Note Power ON Power OFF = Medienkompetenz?.In:[http://groups.unipaderborn.de/wipaed/learnlabmediendidaktik/Website/7\\_files/9\\_Medienkompetenz.pdf](http://groups.unipaderborn.de/wipaed/learnlabmediendidaktik/Website/7_files/9_Medienkompetenz.pdf) zuletzt geöffnet am 02.03.2017; 18:34 Uhr

Klimmt, Christoph/Sowka, Alexandra/Hefner, Dorothée/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2014): Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben. In: [http://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation\\_Die\\_Messung\\_von\\_Medienkompetenz.pdf](http://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf) zuletzt geöffnet am 15.3.2017; 15:43 Uhr

Leitgöb, Heinz/Bacher, Johann/Weber, Christoph (2015): Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule. In: Eder, Ferdinand/Altrichter, Herbert/Hofmann, Franz/Weber Christoph (Hg.) (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht. Graz: Leykam. S. 265-284 In: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/eval\\_forschungsbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/eval_forschungsbericht.pdf) zuletzt geöffnet am 20.11.2018; 12:38 Uhr

Meder, Norbert (2013): Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive. In: Medienimpulse 4/2013:<http://www.medienimpulse.at/articles/view/599> zuletzt geöffnet am 17.3.2018; 16:01 Uhr

Nodari, Claudio (2002): Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich. SIBP Schriftenreihe Nr. 18, S. 9 – 14. In: [http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Was\\_heisst\\_Sprkmpetenz.pdf](http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Was_heisst_Sprkmpetenz.pdf) zuletzt geöffnet am 15.3.2017; 15:59 Uhr

OECD (2015): New approach needed to deliver on technology's potential in schools. In: <http://www.oecd.org/newsroom/new-approach-needed-to-deliver-on-technologys-potential-in-schools.htm> zuletzt geöffnet am 08.03.2017; 18:11 Uhr

Pro Juventute (2018): Details zum Medienprofis-Test. In: <https://medienprofis.projuventute.ch/Details-zum-Test.3682.0.html> zuletzt geöffnet am 15.06.2018; 20:21 Uhr

Statistik Austria (2017): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. In: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html) zuletzt geöffnet am 3.3.2017; 17:00 Uhr

Der Standard Online (2018): Bildung wird weiterhin vererbt. In: <https://derstandard.at/2000077680775/Bildung-wird-weiterhin-vererbt> zuletzt geöffnet am 20.05.2018; 12:29 Uhr

Swertz, Christian/Mildner, Katharina (2015): Medienbildung im Kontext der "PädagogInnenbildung NEU"/Teil 2. In: Medienimpulse 4/2015. In: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/864> zuletzt geöffnet am 23.11.2016; 17:30 Uhr

Swertz, Christian/ Mildner, Katharina (2016a): InMeLi – Abschlussbericht. [http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/files/2016/06/SPA05\\_133\\_FA467036\\_InMeLi\\_Abschlussbericht\\_20160311.pdf](http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/files/2016/06/SPA05_133_FA467036_InMeLi_Abschlussbericht_20160311.pdf) zuletzt geöffnet am 9.3.2017; 13:34 Uhr

Swertz, Christian/Mildner, Katharina/Berger, Christian/Scheidl, Gerhard (2016b): Medienkompetenz. Anmerkungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien. In: [http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2016\\_InMeLiMedienkompetenz/2016\\_InmeLiMedienkompetenz.pdf](http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/2016_InMeLiMedienkompetenz/2016_InmeLiMedienkompetenz.pdf) zuletzt geöffnet am 2.3.2018; 20:07 Uhr

Wilke, Adrian (2016): Das SAMR Modell von Puentedura. In: <http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/> zuletzt geöffnet am 3.6.2018; 20:30 Uhr

## Tabellenverzeichnis

Bereiche der Medienkompetenz nach Tulodziecki.....	17
Lernzielbereiche handlungsorientierter Medienpädagogik nach Baacke.....	35
Medienerzieherische Aufgaben nach Tulodziecki.....	36
Ausformung des medialen Habitus.....	49
Varianzanalyse Medienkunde*Schultyp*Bildung_Eltern.....	75
Medienkunde*Schultyp*Alltagssprache.....	78
Varianzanalyse Medienkunde*Schultyp*Migrationshintergrund.....	81
T-Test Handynutzung männlich/weiblich.....	84
T-Test Computernutzung männlich/weiblich.....	85
T-Test Interesse Zeitung.....	86
Chi <sup>2</sup> Test - Lernquelle und Bildungsgrad der Eltern.....	88
T-Test Verfügbarkeit Equipment.....	89
T-Test Handynutzung*Schultyp.....	91

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Medienkompetenzmodell nach Groeben.....	21
Abbildung 2: Kommunikationsmodell Shannon/Weaver 1949.....	29
Abbildung 3: Bloom´s Taxonomy.....	34
Abbildung 4: Merkmale des Lernens in formalen und in informellen Kontexten.....	40
Abbildung 5: Bildungsvererbung in Zahlen.....	55
Abbildung 6: Beispielitem Senkbeil et al. 2013.....	63
Abbildung 7: Migrationsanteil.....	74
Abbildung 8: Alltagssprache der SuS.....	74
Abbildung 9: Schockbilder in den Medien (Angaben in Prozent).....	77
Abbildung 10: Alltagssprache und Medienkunde (Ergebnisse im Mittelwert).....	78
Abbildung 11: Fachbegriffe verstehe ich oft nicht (Ergebnisse im Mittelwert).....	79
Abbildung 12: Nachhilfelehrer bei Bedarf.....	82
Abbildung 13: Handynutzungsverhalten männlich/weiblich (im Mittelwert).....	83
Abbildung 14: Computernutzungsverhalten männlich/weiblich (im Mittelwert).....	84
Abbildung 15: Informationsquelle bei Nachrichten (in Prozent innerhalb der Gruppe).....	86
Abbildung 16: Lernquelle PC/Laptop.....	89
Abbildung 17: Testergebnis Medienkunde aller SuS.....	93

# Anhang

## Fragebogen

### 1. Was interessiert mich in den Medien?

	sehr langweilig	eher langweilig	geht so	ziemlich interessant	sehr interessant
Nachrichten (Berichte über aktuelle Ereignisse)	<input type="radio"/>				
Politik	<input type="radio"/>				
Wirtschaft/Finanzen	<input type="radio"/>				
Kultur (Theater, Oper, Kunst, ...)	<input type="radio"/>				
Sport	<input type="radio"/>				
Ratgeber (Beauty Blogger, Let's Play Videos, VLOGS, etc...)	<input type="radio"/>				
Interviews und Gespräche	<input type="radio"/>				
Informationen über Prominente oder Celebrities (Raf Camora, Sia, etc...)	<input type="radio"/>				
Kinder- u. Jugendsendungen (Drake und Josh, Victorious, etc...)	<input type="radio"/>				
Tiere	<input type="radio"/>				
Humor/Comedy (Fail Compilation Videos, Circus Halligalli, etc...)	<input type="radio"/>				
Gewinnspiele	<input type="radio"/>				
Rätsel/Quiz	<input type="radio"/>				
Wetter	<input type="radio"/>				
Werbung	<input type="radio"/>				
Pop Musik	<input type="radio"/>				
Rap Musik	<input type="radio"/>				
Rock Musik	<input type="radio"/>				
Klassische Musik (z.B. Mozart)	<input type="radio"/>				
Schlager und Volksmusik (z.B. Helene Fischer)	<input type="radio"/>				
Veranstaltungshinweise (z.B. Fantreffen mit Bibi in der Lugner City, etc...)	<input type="radio"/>				

## 2. Wo informierst du dich über diese Inhalte?

Klicke das an, wo du die Information am ehesten herbekommst:

### Nachrichten (Nachrichten über aktuelle Ereignisse)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Politik

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Wirtschaft/Finanzen

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Kultur (Theater, Oper, Kunst, ...)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Sport

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Ratgeber (Beauty Blogger, Let's Play Videos, VLOGS, etc...)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Interviews und Gespräche

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Informationen über Prominente (Raf Camora, Sia, etc...)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Kinder- u. Jugendsendungen (Drake und Josh, Victorious, etc...)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Tiere

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Humor/Comedy (Fail Compilation Videos, Circus Halligalli, etc...)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

### Gewinnspiele

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	------------------------	-------	--------	--------------------	-------	--------	----	-----------

Rätsel/Quiz

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

Wetter

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

Werbung

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

Pop Musik

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

Rap Musik

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

Rock Musik

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

Klassische Musik (z.B. Mozart)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

Schlager und Volksmusik (z.B. Helene Fischer)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

Veranstaltungshinweise (z.B. Fantreffen mit Bibi in der Lugner City, etc..)

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop	PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	-----------------------	-------	--------	----	-----------

**3. Bewerte folgende Aussagen:**

	nie	mind. einmal im Jahr	mind. einmal im Monat	mind. einmal pro Woche	jeden Tag
In meiner Freizeit spiele ich gerne Spiele (z.B. Candy Crush, Clash of Clans, etc.) auf meinem Handy:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Freizeit lese ich gerne einmal ein Buch:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Freizeit spiele ich gerne Computerspiele (PC oder Laptop) mit Freunden (Fortnite, Fifa, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. In meiner Freizeit schaue ich Videos (z.B. auf Youtube), um...**

Mehrfachantwort möglich!

- zu lernen (z.B. für die Schule)
- zu lachen
- zu entspannen, zu chillen
- mich weiterzubilden (z.B. ein Musikinstrument lernen, Sprache lernen, etc.)

**5. Was trifft auf dich zu und was gar nicht?**

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt voll und ganz
Sensationsnachrichten lese ich gerne (z.B. Man kann 52 Hot Dogs in 10 Minuten essen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei wichtigen Ereignissen brauche ich mehr als eine Informationsquelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachbegriffe verstehe ich oft nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was wahr und was erfunden ist, finde ich schwierig zu unterscheiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt zu viel Werbung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Vielzahl an Programmen fällt mir die Auswahl schwer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6. Bewerte folgende Frage:**

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt voll und ganz
SnapChat, Instagram, Whatsapp, Youtube und Co. machen es schwieriger in der Schule gut aufzupassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Wofür nützt du das Internet?**

Mehrfachantwort möglich!

- Informationen suchen
- E-Mails schicken
- Chatten
- Surfen (du springst im Internet einfach von Seite zu Seite und du hast dabei kein richtiges Ziel)
- Musik hören
- Telefonieren (z.B. Teamspeak, Discord, Skype, Whatsapp, etc.)
- Websites erstellen
- Unterhaltung (z.B. Ich will einfach nur lachen oder ich mag mich einfach nur erschrecken)
- Ich lade selbst Videos oder Musik im Internet hoch
- online shopping

**8. Wofür nutzt du den Computer?**

Mehrfachantwort möglich!

- Ich mache damit Musik
- Ich schreibe Kurzgeschichten
- Ich programmiere
- Ich erstelle Grafiken und Bilder
- Ich partitioniere eine Festplatte (Du teilst den Speicherplatz auf deinem Computer in verschiedene Bereiche auf)
- nichts davon

**9. Computer, Handys, Tablets und das Internet machen ...**

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt voll und ganz
das Leben einfacher	<input type="radio"/>				
das Leben schwieriger	<input type="radio"/>				
mir Angst	<input type="radio"/>				
die Welt fairer. Jeder kann alles wissen. (z.B. Wikipedia, etc..)	<input type="radio"/>				

**10. Wenn ich mich bei einem Computerprogramm oder einer App nicht auskenne, dann ...**

(Klicke alle Antworten an, die zu dir passen!) Mehrfachantwort möglich!

- probiere ich so lange die Menübefehle, bis ich eine Lösung gefunden habe
- frage ich Schulfreunde nach der Lösung
- frage ich Lehrer nach einer Lösung
- frage ich Familie und Bekannte nach einer Lösung
- warte ich ein bisschen und hoffe, dass sich das Problem von alleine löst
- starte ich mein Gerät (PC, Handy, etc.) neu
- lese ich die Bedienungsanleitung
- google ich mein Problem
- ich rufe die Hotline des Herstellers an
- Sonstiges:

**11. Ich habe kein Handy oder verwende es nie**

- Trifft zu
- Trifft nicht zu

**12. Mein Handy nutze ich um/für...**

	nie	selten	manchmal	oft	immer
zu spielen	<input type="radio"/>				
mich weiterzubilden (z.B. mit Lernsoftware)	<input type="radio"/>				
Informationen zu suchen	<input type="radio"/>				
zu chatten	<input type="radio"/>				
Fotos/Videos machen	<input type="radio"/>				
Snapchat	<input type="radio"/>				
Instagram	<input type="radio"/>				
Whatsapp	<input type="radio"/>				
Youtube Videos ansehen	<input type="radio"/>				
kreativ zu arbeiten (z.B. richtigen Film drehen)	<input type="radio"/>				
als Taschenrechner	<input type="radio"/>				
Notizen oder Listen aufzuschreiben	<input type="radio"/>				

**13. Ich habe keinen Computer/Laptop oder verwende ihn nie:**

- Trifft zu
- Trifft nicht zu

**14. Den Computer oder Laptop nutze ich um/für...**

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
zu spielen	<input type="radio"/>				
mich weiterzubilden (z.B. mit Lernsoftware)	<input type="radio"/>				
Informationen zu suchen	<input type="radio"/>				
zu chatten	<input type="radio"/>				
Youtube	<input type="radio"/>				
kreativ zu arbeiten (z.B. richtigen Film drehen)	<input type="radio"/>				
als Taschenrechner	<input type="radio"/>				
Notizen oder Listen aufzuschreiben	<input type="radio"/>				
Texte zu schreiben	<input type="radio"/>				

**15. Wie sehr treffen diese Aussagen auf dich zu?**

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft manchmal zu	trifft meistens zu	trifft voll zu
Das Privatleben wird durch Facebook, Whatsapp und Instagram stark kontrolliert	<input type="radio"/>				
Durch das Internet lernt man viele neue Dinge kennen	<input type="radio"/>				
Das Internet, das Handy und der Computer machen die Schule leichter	<input type="radio"/>				
Das Internet, das Handy und der Computer machen die Schule interessanter	<input type="radio"/>				
Durch das Internet kann ich leichter herausfinden, welche Geschichten wahr sind	<input type="radio"/>				

**16. Was denkst du?**

Wenn Politiker bestimmen können, welche Inhalte des Internets ich sehen darf und welche nicht, dann ist das schlecht für die Demokratie.

stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt voll	weiß nicht
------------------	-------------------	-----------------	-----------------	-------------	------------

### 17. Ich habe schon mal ...

Mehrfachantwort möglich!

- ein Video gemacht
- ein eigenes Video bearbeitet oder bei Youtube hochgeladen
- ein Foto gemacht
- ein Bild bei Instagram geliked
- eine Whatsapp Nachricht verschickt
- ein Gedicht geschrieben
- bei einem Schreibwettbewerb teilgenommen
- bei einem Redewettbewerb teilgenommen

### 18. Wie oft machst du diese Dinge?

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
chillen, Nichts tun	<input type="radio"/>				
Bücher lesen	<input type="radio"/>				
Zeitungen/Zeitschriften/Comics lesen	<input type="radio"/>				
Fernsehen (auch DVD, etc.)	<input type="radio"/>				
Telefonieren (längere Gespräche)	<input type="radio"/>				
Ins Kino gehen	<input type="radio"/>				
Musik machen	<input type="radio"/>				
Musik hören	<input type="radio"/>				
Veranstaltungen besuchen (z.B. Konzerte, Theater, etc..)	<input type="radio"/>				
Party/Feiern gehen	<input type="radio"/>				
am Handy spielen	<input type="radio"/>				
am Computer/Laptop spielen	<input type="radio"/>				
Kirche / Moschee / Religion ausüben	<input type="radio"/>				

### 19. Wann nutzt du was?

Klicke das an, wo du die Information am ehesten herbekommst:

Wenn ich mich langweile

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop/PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	--------------------	-------	-----------	-----------

Ich mich gezielt informieren will

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop/PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	--------------------	-------	-----------	-----------

Ich chillen will

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop/PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	--------------------	-------	-----------	-----------

Ich alleine sein will

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop/PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	--------------------	-------	-----------	-----------

Ich gemeinsam etwas mit Freunden machen will

Fernsehen	Zeitung, Zeitschriften	Radio	Bücher	Tablet (z.B. iPad)	Handy	Laptop/PC	gar nicht
-----------	---------------------------	-------	--------	--------------------	-------	-----------	-----------

### 20. Um welches Thema geht es bei Videos oder Sendungen, die du dir ansiehst?

Mehrfachantwort möglich!

- Musik
- Sport
- Nachrichten (Berichte über aktuelle Ereignisse)
- Politik
- Spaß/Unterhaltung
- Natur/Tiere
- Wissenschaft
- Kultur
- Spielfilme/Serien
- Ratgeber/Tipps und Tricks

### 21. Was hast du schon einmal am Computer oder Laptop gemacht?

Mehrfachantwort möglich!

- Software installiert (du hast ein Programm auf dem Computer/Laptop installiert)
- Software aus dem Internet heruntergeladen
- Festplatte partitioniert (Den Speicher in mehrere Teile getrennt)
- Zusatzgeräte installiert (z.B. Drucker)
- Arbeitsspeicher (RAM) erweitert
- Betriebssystem (z.B. Windows 10) installiert
- Netzwerkkomponenten installiert

**22. Was ist Comic Sans MS?**

- Ein Herausgeber von Comics
- ein Computerprogramm
- eine Schriftart
- weißt nicht

**23. Woher bekommt der Fernsehsender Puls 4 sein Geld?**

- Werbung
- GIS-Gebühren (Rundfunkgebühren)
- Spenden
- Aktien
- weiß ich nicht

**24. Instagram darf jedes Bild verwenden, wie es will?**

- Ja
- Nein, nie
- Ja, aber nur wenn das Bild alle sehen können (Das Bild ist öffentlich)

**25. Jedes Gerät, das mit dem Internet verbunden ist, hat so eine IP-Adresse und mit der kann ich genau sagen, welches Gerät sich im Internet befindet und wo dieses Gerät ungefähr ist:**

- richtig
- falsch
- weiß nicht

**26. Was interessiert dich an einer Zeitung besonders?**

	sehr langweilig	eher langweilig	geht so	ziemlich interessant	sehr interessant
Politik/Nachrichten	<input type="radio"/>				
Sport	<input type="radio"/>				
Kultur	<input type="radio"/>				
Wirtschaft	<input type="radio"/>				
Jugendseiten	<input type="radio"/>				
Stars – berühmte Menschen	<input type="radio"/>				
Wetter	<input type="radio"/>				
Comics	<input type="radio"/>				
Sonstiges: <input type="text"/>	<input type="radio"/>				

27. Wie lautet deine Meinung?

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt voll
Nachrichten sind oft einseitig (Berichte zeigen nur eine Meinung; z.B. Erdogan ist böse)	<input type="radio"/>				
Nachrichten sind oft falsch	<input type="radio"/>				
Nachrichten kann man nicht überprüfen	<input type="radio"/>				
Nachrichten zeigen, was wirklich passiert ist	<input type="radio"/>				

28. Du arbeitest an einem PC/Laptop mit Windows. Der komplette Bildschirm friert ein und du kannst nichts mehr anklicken. Welche Tastenkombination könnte dir helfen, dass Problem zu lösen?

- Strg+Alt+Entf
- Alt+F3
- Strg+F2

29. Wie viele bezahlte Artikel siehst du auf diesem Screenshot?

The screenshot shows the top navigation bar of the oe24 website with categories: NEWS, LIVE-TV, VIDEOS, BUSINESS, SPORT, LEUTE, DIGITAL, AUTO, REISEN, RADIO, GEWINNSPIELE. A social media widget shows 'Gefällt mir 226.124'. Below the navigation is a red banner with the text 'AUCH INTERESSANT'. Three article thumbnails are visible:

- Thumbnail 1:** A night view of a Christmas market with a large illuminated archway. Text: **HÖCHSTWERT Advent-Rekord: So viele Weihnachtsmärkte gab es noch nie**. Subtext: 'In der Vorweihnachtszeit bricht Wien alle Rekorde: Mehr Märkte, mehr Besuche, mehr Umsatz.'
- Thumbnail 2:** A group of people, including a dentist, in a clinical setting. Text: **DENTA-EXPERT - GESPONSERT Dritte Zähne reinigen: Die besten Tipps.**
- Thumbnail 3:** A plate of food and a jar of jam. Text: **PRODUKTE ZU 99% PALMÖLFREI Spar verbant Palmöl aus Eigenmarken**. Subtext: '93 Prozent der gut 5.000 Lebensmittel der Spar-Eigenmarken enthielten nie Palmöl.'

- Bild Nr. 1
- Bild Nr. 2
- Bild Nr. 3
- Bild Nr. 1,2,3
- Bild Nr. 1,3
- kein Bild ist eine bezahlte Werbung

30. Wie viele Werbungen siehst du auf dieser Homepage?



- 0
- 1
- 4
- 5

31. Wo klickst du drauf, wenn du einen Livestream starten möchtest?



- Symbol 1
- Symbol 2
- Symbol 3
- Symbol 4
- das geht hier nicht

32. Die neusten Kinofilme online und kostenlos ansehen ist verboten.

Was denkst du?

- ja, normalerweise verboten
- ja, außer die Qualität des Videos ist sehr schlecht
- ja, solange der Film noch im Kino läuft ist es verboten, danach ist es egal
- nein, nie verboten
- weiß nicht

**33. Mit welchem Programm schreibt man meistens längere Texte auf dem Computer**

- Microsoft Word
- Mozilla Firefox
- Microsoft Excel
- Google Drive

**34. Die moderne Technik (Handys, Computer, Tablets, Internet, etc)...**

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt voll
die Entwicklung ist zu schnell, es gibt immer was Neues, ich komme da nicht mehr mit	<input type="radio"/>				
<b>macht das Leben einfacher</b>	<input checked="" type="radio"/>				
ermöglicht kreatives Arbeiten	<input type="radio"/>				

**35. Berichte, die ich lese oder Videos, die ich sehe...**

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt voll
<b>sollen mich unterhalten</b>	<input checked="" type="radio"/>				
solle mich über interessante Themen informieren	<input type="radio"/>				
<b>sollen mir fremde Welten näher bringen</b>	<input checked="" type="radio"/>				
sollen mich zum Nachdenken bringen	<input type="radio"/>				

**36. In den Nachrichten gibt es oft schockierende Bilder:**



Mehrfachantwort möglich!

- das passt schon, kann ja jeder selbst entscheiden, was er sehen will
- die Bilder zeigen ja nur, was wirklich passiert
- die Bilder wurden immer schon gezeigt
- helfen mir zu verstehen, was wirklich passiert
- müssen verboten werden
- will ich nicht sehen
- machen mir nur unnötig Angst

**37. In meiner Freizeit nutze ich gerne ...**

	nie	selten	manchmal	oft	immer
Fernsehen	<input type="radio"/>				
Zeitung, Zeitschriften	<input type="radio"/>				
Comics	<input type="radio"/>				
Radio	<input type="radio"/>				
Bücher	<input type="radio"/>				
Tablet (z.B. iPad)	<input type="radio"/>				
Handy	<input type="radio"/>				
Laptop / PC	<input type="radio"/>				

**38. Was denkst du?**

Wenn ich in einem Fach sehr schlecht wäre, dann würden meine Eltern einen Nachhilfelehrer bezahlen, damit er mir erklären kann, was ich nicht verstanden habe. nein  ja

**39. Kreuze alle Dinge an, die du zu Hause hast und verwenden darfst?**

Mehrfachantwort möglich!

- Bücher
- Internet
- Handy
- Tablet (z.B. iPad)
- Fernseher
- Zeitungen/Zeitschriften
- Laptop/Computer
- Kamera
- DVD Player
- Plattenspieler (für Schallplatten)
- Videospiele (Nintendo Switch, Xbox, Playstation)
- Musikinstrument

**40. Wie erfährst du von neuen Programmen (neue Spiele, neue Funktionen, etc.)...**

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt voll
ich benutze Suchmaschinen wie google.at, um neue Programme zu finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulfreunde erzählen mir davon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familie und Bekannte erzählen mir davon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrer erzählen mir davon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ich erfahre es aus den klassischen Medien (Fernsehen, Zeitung/Zeitschriften, Radio, Plakate)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ich sehe es auf youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**41. Durch wen hast du am meisten über den Umgang mit dem PC/Laptop gelernt?**

- Das habe ich selbst gelernt
- Vater
- Mutter
- Lehrer
- Freunde
- Geschwister
- Bekannte
- Sonstige

**42. Durch wen hast du am meisten über den Umgang mit dem Handy gelernt?**

- Das habe ich selbst gelernt
- Vater
- Mutter
- Lehrer
- Freunde
- Geschwister
- Bekannte
- Sonstige

**43. Wie viele Bücher hast du zu Hause?**

Hinweis: In einer Reihe in einem Bücherregal sind ca. 30 Bücher

- Zwischen 0-10
- 11-50
- 50-100
- mehr als 100

**44. Bist du männlich oder weiblich?**

- Männlich
- Weiblich

**45. In welchem Jahr bist du geboren?**

[Bitte auswählen] ▼

**46. Welchen Schulabschluss hat deine Mutter?**

- Volksschule
- Hauptschule/AHS-Unterstufe
- Polytechnische Schule (oft Poly genannt), Fachmittelschule (FMS)
- Lehre
- Matura
- kurzes tertiäres Bildungsprogramm – Kolleg/Werkmeister
- Universität
- weiß nicht

**47. Meine Mutter ist....**

- Angestellte (arbeitet bei Billa, Bipa, in einem Büro, in einer Bank etc.)
- Arbeiterin, Handwerkerin (Tischler, Maler, Bauarbeiter, etc. )
- Beamtin (z.B. arbeitet für die Stadt Wien, Militär, Polizistin, Richterin, etc.)
- Selbstständige (Sie ist ihre eigene Chefin – z.B. Besitzer eines Kebapstands)
- weiß nicht

**48. Welchen Schulabschluss hat dein Vater?**

- Volksschule
- Hauptschule/AHS-Unterstufe
- Lehre
- Matura
- kurzes tertiäres Bildungsprogramm – Kolleg/Werkmeister
- Universität
- weiß nicht

**49. Mein Vater ist....**

- Angestellter (arbeitet bei Billa, Bipa, in einem Büro, in einer Bank, etc.)
- Arbeiter, Handwerker (Tischler, Maler, Bauarbeiter, etc. )
- Beamter (z.B. arbeitet für die Stadt Wien, Polizist, Militär, Richter, etc.)
- Selbstständiger (Er ist sein eigener Chef – z.B. Besitzer eines Kebapstands)
- weiß nicht

**50. Welche Sprache sprichst du zu Hause?**

- Deutsch
- Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
- Türkisch
- Arabisch
- Englisch
- weitere:

**51. Ja oder Nein!**

- |   | nein                  | ja                    |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Bist du in Österreich geboren?          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ist dein Vater in Österreich geboren?   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ist deine Mutter in Österreich geboren? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**52. Wo und mit wem wohnst du zusammen?**

- bei meinen Eltern
- nur bei meinem Vater
- nur bei meiner Mutter
- bei anderen Verwandten/bekannten Personen
- Jugendhilfeeinrichtung (z.B. Krisenzentrum, Heim, Wohngruppe)

**53. Wie viele Menschen wohnen bei dir zu Hause, die noch zur Schule gehen (mit dir)?**

**54. Ich gehe in diese Schule:**

- Gymnasium
- NMS

## Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

---

### Möchten Sie in Zukunft an interessanten und spannenden Online-Befragungen teilnehmen?

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse für das SoSci Panel anmelden und damit wissenschaftliche Forschungsprojekte unterstützen.

E-Mail:

Die Teilnahme am SoSci Panel ist freiwillig, unverbindlich und kann jederzeit widerrufen werden. Das SoSci Panel speichert Ihre E-Mail-Adresse nicht ohne Ihr Einverständnis, sendet Ihnen keine Werbung und gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

## Zuweisung der Fragebogenitems - Medienkompetenz

	Medienkritik			Medienkunde		Mediennutzung		Mediengestaltung	
	analytisch	reflexiv	ethisch	informativ	inst.-qualifik.	rezeptiv	interaktiv	innovativ	kreativ
Frage Was interessiert mich in den Medien?									
Nachrichten						x			
Politik						x			
zu entspannen, zu chillen						x			
Wirtschaft/Finanzen						x			
mich weiterzubilden						x			
Frage Was trifft auf dich zu und was gar nicht?									
Kultur						x			
Sensationsnachrichten lese ich gerne		x							
Sport						x			
Bei wichtigen Ereignissen brauche ich mehr als eine Infoqu.		x							
Ratgeber (Beauty Blogger, Let's play Videos, etc.)						x			
Fachbegriffe verstehe ich oft nicht		x							
Interviews und Gespräche						x			
Was wirklich und was erfunden ist, finde ich schwierig zu unterscheiden		x							
Informationen über Prominente (z.B. Raf Camora, etc.)						x			
Es gibt zu viel Werbung		x							
Kinder- und Jugendsendungen						x			
Bei der Vielzahl an Programmen fällt mir die Auswahl schwer		x							
Frage SnapChat, Instagram, Whatsapp, youtube und Co. machen es schwieriger in der Schule gut aufzupassen?									
Humor/Comedy (z.B. Fail videos)		x							
Frage Wofür nutzt du das Internet									
Katze/Quiz						x			
Informationen suchen							x		
Werbung						x		x	
E-Mails verschicken								x	
Wetter						x			
Chatten								x	
Pop Musik						x			
Surfen								x	
Rap Musik						x			
Musikhören						x			
Rock Musik						x			
Telefonieren								x	
Klassische Musik (z.B. Mozart)						x			
Websites erstellen									x
Schlager und Volksmusik (z.B. Helene Fischer)						x			
Unterhaltung						x			
Veranstaltungshinweise						x			
ich lade selbst Videos oder Musik im Internet hoch								x	
Frage In meiner Freizeit spiele ich gerne Spiele (z.B. Candy Crush, Clash of Clans, etc.) auf meinem Handy									
online shopping								x	
Frage Wofür nutzt du den Computer?									
Frage in meiner Freizeit lese ich gerne einmal ein Buch									
ich mache damit Musik							x		x
ich schreibe darauf Kurzgeschichten									x
Frage In meiner Freizeit spiele ich gerne Computerspiele mit Freunden (Fortnite, Fifa, etc.)									
ich programmiere									x
ich erstelle Grafiken und Bilder								x	x
Frage In meiner Freizeit schaue ich Videos (z.B. auf Youtube), um									
Festplatte partitionieren									x
Frage Computer, Handys, Tablets und das Internet machen ....									
zu lachen						x			
das Leben einfacher			x						
das Leben schwieriger			x						
mir Angst			x						
die Welt fairer. Jeder kann alles wissen			x						
Frage Wenn ich mich bei einem Computerprogramm oder einer App nicht auskenne, dann ...									

probiere Menübefehle, bis zur Lösung					x				
frage ich Schulfreunde nach der Lösung					x				
frage ich Lehrer nach einer Lösung					x				
frage ich Familie und Bekannte nach einer Lösung					x				
Ich warte und hoffe, dass sich das Problem alleine löst					x				
starte ich mein Gerät (PC, Handy, etc.) neu					x				
lese ich die Bedienungsanleitung					x				
google ich mein Problem					x				
ich rufe die Hotline des Herstellers an					x				
Frage Kreuze alle Dinge an, die du zu Hause hast und verwenden darfst									
Bücher						x			
Internet					x	x	x		x
Handy					x	x	x		x
Tablet (z.B. iPad)					x	x	x		x
Fernseher					x	x			
Zeitungen/Zeitschriften/Comics						x			
Laptop/Computer					x	x	x		x
Kamera							x		x
DVD Player						x			
Plattenspieler (für Schallplatten)						x			
Videospiele (Nintendo Switch, Xbox, Playstation)						x	x		
Musikinstrument									x
Frage Mein Handy nutze ich um/für...									
- ich habe kein Handy oder verwende es nie									
zu spielen							x		
mich weiterzubilden (z.B. mit Lernsoftware)							x		
Informationen zu suchen							x		
zu chatten							x		
Fotos/Videos machen							x		
Snapchat							x		
Instagram							x		
Whatsapp							x		
Youtube Videos ansehen							x		
kreativ zu arbeiten (z.B. richtigen Film drehen)							x		

als Taschenrechner								x		
Notizen oder Listen aufzuschreiben								x		
Wie sehr treffen diese Aussagen auf dich zu?										
Privatleben wird durch Facebook, Whatsapp und Instagram kontrolliert			x							
Durch das Internet lernt man viele neue Dinge kennen	x									
Das Internet, das Handy und der Computer machen die Schule leichter	x									
Das Internet, das H. und der Comp. machen die Schule interessanter	x									
Durch das Internet leichter herausfinden, welche Storys wahr sind	x									
Frage Wenn Politiker bestimmen können, welche Inhalte des Internets ich sehen darf und welche nicht, dann ist das schlecht für die Demokratie.										
	x									
Frage Kreativer Mediengebrauch										
ein Video gemacht										x
ein eigenes Video bei Youtube bearbeitet/ hochgeladen										x
ein Foto gemacht										x
ein Bild bei Instagram geliked										x
eine Whatsapp Nachricht verschickt										x
ein Gedicht geschrieben										x
bei einem Schreibwettbewerb teilgenommen										x
bei einem Redewettbewerb teilgenommen										x
Frage Mediennutzung – Allgemein										
chillen, Nichts tun								x		
Bücher lesen								x		
Zeitungen/Zeitschriften/Comics lesen								x		
Fernsehen (auch DVD, etc.)								x		
Telefonieren (längere Gespräche)									x	
In Kino gehen								x		
Musik machen									x	
Musik hören								x		
Veranstaltungen besuchen (z.B. Konzerte)									x	
Party/Feiern									x	
am Handy spielen								x		
am Computer/Laptop spielen								x		
Kirche / Moschee / Religiöse Besuche									x	
Frage Medienauswahl										

Wenn ich mich langweile						x			
Ich mich gezielt informieren will						x			
Ich chillen will						x			
Ich alleine sein will						x			
Ich gemeinsam etwas mit Freunden machen will						x			
Frage Um welches Thema geht es bei Videos oder Sendungen, die du dir ansiehst?									
Musik						x			
Sport						x			
Nachrichten						x			
Politik						x			
Spaß/Unterhaltung						x			
Natur/Tiere						x			
Wissenschaft						x			
Kultur						x			
Spielfilme/Serien						x			
Ratgeber/Tipps und Tricks						x			
Frage Woher bekommt der Fernsehender Puls4 sein Geld?									
					x				
Frage Was hast du schon einmal am Computer oder Laptop gemacht?									
Software installiert						x			
Software aus dem Internet heruntergeladen						x			
Festplatte partitioniert						x			
Zusatzgeräte installiert (z.B. Drucker)						x			
Arbeitsspeicher (RAM) erweitert						x			
Betriebssystem (z.B. Windows 10) installiert						x			
Netzwerkkomponenten installiert						x			
Frage Was ist Comic Sans MS?									
					x				
Frage Instagram darf jedes Bild verwenden, wie es will									
					x				
Frage IP-Adresse									
					x				
Was interessiert dich an einer Zeitung besonders?									
Politik/Nachrichten						x			



sollen mich zum Nachdenken bringen		x							
Frage In den Nachrichten gibt es oft schockierende Bilder....									
das passt schon, kann ja jeder selbst entscheiden, was er sehen will			x						
die Bilder zeigen ja nur, was wirklich passiert			x						
die Bilder wurden immer schon gezeigt			x						
helfen mir zu verstehen, was wirklich passiert			x						
müssen verboten werden			x						
will ich nicht sehen			x						
machen mir nur unnötig Angst			x						

## Zuweisung der Fragebogenitems - Kapitalsorten

	Kaptialsorten	soziales K.	ökonomisches K.	kulturelles K.		
				Inkorpor. kult. K.	objekt. kult. K.	institut. kult. K.
Frage In meiner Freizeit nutze ich gerne						
	Laptop/PC		x			
	Handy		x			
	Tablet		x			
	Buch		x		x	
	Radio		x			
	Zeitung/Zeitschriften		x		x	
	Comics		x		x	
	Fernsehen		x			
Frage Kreuze alle Dinge an, die du zu Hause hast und verwenden darfst						
	Bücher		x		x	
	Internet		x			
	Handy		x			
	Tablet (z.B. iPad)		x			
	Fernseher		x			
	Zeitungen/Zeitschriften/Comics	x	x			
	Laptop/Computer		x			
	Kamera		x			
	DVD Player/Videorekorder		x			
	Plattenspieler (für Schallplatten)		x			
	Videospiele (Nintendo Switch, Xbox. Playstation)		x			
	Musikinstrument				x	
Frage Wie erfährst du von neuen Programmen (neue Spiele, neue Funktionen, etc.)...						
	Nutze Suchmaschinen wie google, um Programme zu finden					
	Schulfreunde erzählen mir davon	x				
	Familie und Bekannte erzählen mir davon	x				
	Lehrer erzählen mir davon	x				
	ich erfahre es aus den klassischen Medien					
	ich sehe es auf youtube					
Durch wen hast du den Umgang mit dem PC/Laptop gelernt?						
		x				
Durch wen hast du den Umgang mit dem Handy gelernt?						

x					
Wie viele Bücher hast du zu Hause?					
	x	x			
Bereitschaft der Eltern zur Bezahlung Nachhilfe					
		x			

# Curriculum Vitae

---

Wolfgang Irbinger

## Zur Personen

---

Geburtsdaten	21. März 1988 Wien
Staatsbürgerschaft	österreichisch
Kontakt	<a href="mailto:w.irbinger@gmail.com">w.irbinger@gmail.com</a>

## Studium

---

seit Okt 2012	Magisterstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaften in Wien
2007-2012	Bakkalaureatsstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft Schwerpunkte: Öffentlichkeitsarbeit/Wirtschaft/Psychologie

## Schule

---

1999-2006	Realgymnasium De La Salle Schulbrüder, Floridsdorf (Wien)
1998-1999	Bundesrealgymnasium Schuhmeierplatz, Ottakring (Wien)

## Praktika und Berufserfahrung

---

seit 2014	Pflichtschullehrer mit voller Lehrverpflichtung Neue Mittelschule Koppstraße 110/Schule 2
Feb 2013 - Mai 2013	ORF-Praktikum - Redaktionelle Mitarbeit und Produktionsbetreuung in der TV- Sportredaktion
März 2012 - Jänner 2013	Pressesprecher im Verein „Deine Josefstadt“

## Kenntnisse

---

Englisch (fließend in Wort und Schrift)

Brettspiel Mühle

Apple Professional Learning Provider (iPad-Trainer im Schulbereich)

## **Abstract (dt)**

Die Magisterarbeit beleuchtet die Zusammenhänge zwischen der Medienkompetenz, der sozialen Herkunft und dem medialen Habitus. Im Zentrum stehen dabei schulpflichtige Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren.

Im Zuge der Arbeit wird der Ursprung und die Entwicklung des Begriffs Medienkompetenz genauer analysiert und durch die wichtigsten Vertreterinnen und Vertreter in diesem Bereich detailliert beschrieben. In weiterer Folge werden auch die Aspekte betrachtet, die einen erfolgreichen Medienkompetenzerwerb begünstigen.

Ein wichtiger Bestandteil der Arbeit ist auch die Darstellung der tatsächlichen Bildungsgerechtigkeit in Österreich. Es wird beschrieben, inwiefern bestimmte Bevölkerungsgruppen begünstigt sind und welche Faktoren beim Kompetenzerwerb eine besondere Rolle spielen.

Des Weiteren wird der aktuelle Forschungsstand im Bereich der Medienkompetenzforschung im deutschsprachigen Raum zusammengefasst.

Im empirischen Teil der Arbeit wird durch eine computerbasierte schriftliche Befragung untersucht, wie es um die Medienkompetenz der österreichischen AHS und NMS Schülerinnen und Schüler bestellt ist. Als Rahmenmodell für die Untersuchung dient Dieter Baackes Medienkompetenzmodell.

## **Abstract (en)**

This master's thesis aims to explore the correlations between; Media literacy, social background and media usage habits in children between the ages of 13 and 16, still in compulsory schooling.

The term 'Media Literacy' will be explored in great detail, with regards to its origins and the evolution of the term. This thesis will also delve into the research carried out in this field, by previous theorists and authors.

Furthermore, this thesis will concentrate on the factors that contribute to ensuring a good understanding and level of media literacy.

Another avenue of exploration, is the importance of the Austrian educational system and its injustices. The thesis shall go into detail on the impact of social demographics in relation to the factors that affect the gaining of competencies.

In addition to the above, this thesis aims to summarise the work carried out in this field, in the German speaking world.

In order to achieve the findings for this work, a computer based survey, was carried out by students in the target group, in different schooling institutions (AHS and NMS). The survey was based on the media literacy model, developed by Dieter Baacke.