

**Schleswig-Holsteinischer Landtag
Umdruck 17/1955**



**Grimme
Institut**

Grimme-Institut | Eduard-Weitsch-Weg 25 | D-45768 Marl

Schleswig-Holsteinischer Landtag
Bildungsausschuss
Herrn Ole Schmidt
Postfach 7121

24171 Kiel

Schleswig-Holsteinischer
Landtag
24.02.2011 08:31
Expl.: Anf.:
LP | L | L1 | L2 | L3

M. Lenz

23.2.2011

Stellungnahme „Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft“

Sehr geehrter Herr Schmidt,

vielen Dank für Ihre Einladung, zur Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage „Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft“ Stellung zu nehmen.

Leider ist mir die Ausarbeitung einer Stellungnahme als Mitarbeiter der Grimme-Institut GmbH, die sich über Projekte finanziert, auch mit Blick auf die zzt. laufenden und drängenden Projektaktivitäten in den kommenden Wochen nicht möglich.

Das bedauere ich und darf auf meine schriftliche Stellungnahme „Medienkompetenz“ für die Enquete-Kommission „Internet und die digitale Gesellschaft“ des Deutschen Bundestags hinweisen. Sie erreichen dieses Dokument und weitere Literaturangaben zu diesem Themenkomplex unter www.gapski.de. Vielleicht sind diese Angaben für Sie und für die Arbeit des Bildungsausschusses von Nutzen.

Mit freundlichen Grüßen aus Marl

Dr. Harald Gapski

Grimme-Institut
Gesellschaft für
Medien, Bildung und
Kultur mbH

Eduard-Weitsch-Weg 25
D-45768 Marl

Postfach 1148
D-45741 Marl

www.grimme-institut.de
info@grimme-institut.de

Telefon 0 23 65 / 91 89 - 0
Fax 0 23 65 / 91 89 89

Direktor/Geschäftsführer
Uwe Kammann

Vorsitzender des Aufsichtsrates
Michael Schmid-Ospach

Registergericht
Gelsenkirchen, HRB 5726
Gerichtsstand Marl

Bankverbindung
Konto 46 006 011
Sparkasse Vest Recklinghausen
BLZ 426 501 50

Schriftliche Stellungnahme

Harald Gapski

Im Folgenden habe ich versucht, einige Fragen aus dem Katalog zur Öffentlichen Anhörung „Medienkompetenz“ der Enquete-Kommission „Deutschland und die digitale Welt“ am 13. Dezember 2010 zu Themenüberschriften zu bündeln und dann zu erörtern:

Definition von Medienkompetenz, Inhalte und Fähigkeiten

Wie definieren Sie die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung und welche Inhalte und Fähigkeiten sollten vermittelt werden?

Medien- und Informationstechnologien durchdringen alle Bereiche der Gesellschaft. Sie sind Gegenstand und Träger von Bildungsprozessen, Produkt- und Prozesstechnologien der Wirtschaft, Konsum- und Kulturgut sowie Kommunikationskanäle politischer Prozesse. Medien verändern auf der Makroebene gesamtgesellschaftliche Entwicklungen, auf der Meso-Ebene die Prozesse und Strukturen in Organisationen und auf der Mikro-Ebene die kommunikativ-sozialen und kognitiven Eigenschaften von Individuen. Sowohl die Förderung von Medienkompetenz als auch die Bildungsbenachteiligung im Hinblick auf Medienkompetenz sollte auf diesen drei Ebenen behandelt und nicht auf der individuellen Mikro-Ebene verkürzt werden.

Welche Merkmale hat der Begriff Medienkompetenz?

Weder der Kompetenz- noch der Medienkompetenzbegriff ist eindeutig definiert. In Bestandsaufnahmen zur Begriffsverwendung von Medienkompetenz zeigte sich, dass in den medienpädagogischen Wortklärungen üblicherweise unterschiedliche „Dimensionen“, „Aspekte“ oder „Ebenen“ ausdifferenziert werden, um den Komplexbegriff beschreibbar zu machen. Zu den häufig genannten Begriffsmerkmalen zählen:

1. Medienkundlich-reflexive Begriffsmerkmale, die sich auf das Wissen und die Kenntnisse über technische und wirtschaftliche Medienzusammenhänge sowie über die Konstruktionsbedingungen von Bedeutungen und Zeichensysteme beziehen.
2. Selbst-reflexive Begriffsmerkmale, die das Subjekt in seiner Beziehung zur medialen Umwelt thematisieren („Selbstbestimmung“, „Medienmündigkeit“).

3. Praktisch-instrumentelle Begriffsmerkmale beschreiben die konkrete „Anwendung“, „Handhabung“ und „Nutzung“ von Medien.
4. Kreativ-gestalterische Begriffsmerkmale gehen über die instrumentell-anwendenden Begriffsmerkmale hinaus, da sie die „kreative Produktion“, die „gestalterische Nutzung“ oder das „Sich-Ausdrücken“ mit Hilfe von Medien beschreiben.
5. Normative, sozial-reflexive Begriffsmerkmale beziehen sich auf ein werteorientiertes Handeln vor dem Hintergrund sozialer Verantwortlichkeit (ethisch-moralische Dimension) und politischer Handlungsfähigkeit (Partizipation, gesellschaftliche Teilhabe).
6. Affektive Begriffsmerkmale der Medienkompetenz beschreiben die kognitiv-emotionalen Dimensionen der Auseinandersetzung mit Medien und der individuellen Bewältigung von Medienwirkungen (beispielsweise ästhetischer Genuss oder Ablehnung).

Medienkompetenz ist damit die „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996). Sie kann als ein komplexes Bündel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden werden, dessen Aktivierung einen reflektierten, sozialen Welt- und Selbstbezug in einer mediatisierten und informatisierten Gesellschaft ermöglicht.

Wer spricht über Medienkompetenz(en)?

In unserer funktional differenzierten Gesellschaft, die sich in hohem Maße durch medientechnisch gestützte Kommunikationen beobachtet, reflektiert und organisiert, rufen unterschiedliche „Stimmen“ nach mehr Medienkompetenz verschiedener Zielgruppen und betonen die wichtige Schlüsselposition, die diesem Begriff zukommt. Zu diesen Stimmen zählen nicht nur pädagogische, sondern eben auch politische, wirtschaftliche und rechtliche. Sie lassen sich einzelnen Diskursen zuordnen:

- Im pädagogischen Diskurs wird Medienkompetenz als Bestandteil einer umfassenden Handlungskompetenz und kommunikativen Kompetenz des Menschen verstanden. Medienpädagogik und ihr Zielwert Medienkompetenz liegen im Spannungsfeld von normativ-ethischen Zielvorstellungen und technisch-instrumenteller Anpassung, die als Verkürzung kritisiert wird: Es geht um mehr als das Bedienen von Computern! Der medienpädagogische Diskurs betont Werte wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation im Hinblick auf das Medienhandeln. Angereichert um entwicklungs-

und sozialisationstheoretische Einsichten muss Medienkompetenz aus pädagogischer Perspektive alters- und entwicklungspezifisch differenziert werden sowie affektive Dimensionen der Mediennutzung entsprechend einbeziehen.

- Der rechtliche Diskurs versteht (die individuelle) Medienkompetenz als einen wichtigen zu stärkenden Faktor eines nachhaltigen Jugendmedienschutzes und auch als Verbraucherschutzkompetenz in Zeiten global vernetzter Zugangs- bzw. Konsumwege. Im Hinblick auf den Verbraucherschutz entstehen mit den Social Web neue Mechanismen des Marketings und der Kundenansprache und -bindung, die ihrerseits neue Verbraucherkompetenzen der Interpretation und Nutzung erfordern (z.B. Empfehlungssysteme).
- Der wirtschaftliche Diskurs begreift Medienkompetenz als Produktions- und Standortfaktor. Medienkompetenz ist unter angebots-, nachfrage- und beschäftigungs-spezifischen Aspekten von Bedeutung. Auf Anbieterseite ist Medienkompetenz und insbesondere „IT-Kompetenz“ stark betrieblichen Anforderungen unterworfen. Grundlegende IT-Kompetenzen zählen zur Selbstverständlichkeit: Über 60 Prozent der Beschäftigten nutzen in Deutschland regelmäßig einen PC bei der Arbeit.
- Der gesellschaftspolitische Diskurs versteht Medienkompetenz als Demokratiekompetenz und als Teilhabefaktor im Kampf gegen eine (digital) gespaltene Gesellschaft. Auch hier entstehen mit dem Social Web neue Formen der Partizipation und Willensbildung.

Wer ist medienkompetent?

Bei der Beantwortung der Frage "Wie ist ein kompetenter Einsatz von Medien möglich?" wird im Allgemeinen auf die zu verbessernden qualifikatorisch-instrumentellen bzw. kritisch-reflexiven Komponenten im Sinne von Fähig- und Fertigkeiten eines Individuums verwiesen. Angesichts der komplexen Wechselwirkungsprozesse zwischen individuellem Medienhandeln, notwendiger mediengestützter Organisationsentwicklung und den Diskursen in der Medien- und Informationsgesellschaft sollte die Frage nach dem Träger von Medienkompetenz weiter gefasst werden. Mit der Ausweitung des traditionellen, auf Individuen bezogenen Begriffsrahmens kann eine größere strategische Reichweite auch für die praktische Förderung von Medienkompetenz in unserem „soziotechnischen System Gesellschaft“ gewonnen werden.

Jenseits der Medienkompetenz von Individuen

Die Entwicklung von Medienkompetenz geschieht nicht isoliert, sondern in sozialen Räumen, Kulturen und Kontexten. Von großer Bedeutung ist bereits der frühkindliche Umgang mit Medien in der Familie. Mit Blick auf die formalen Bildungsprozesse ist es sinnvoll in Erweiterung des individuellen Medienkompetenzbegriffs auch von der Medienkompetenz einer Organisation im Sinne eines sozialen Systems zu sprechen, beispielsweise von einer „medienkompetenten Schule“ als „lernende Organisation“. Das Thema Medienkompetenzentwicklung in der Schule etwa umschließt Medienintegration und Schulentwicklung im Sinne von Lernform-, Personal- und Organisationsentwicklung bis hin zu der Integration in ein lokales Lernnetzwerk oder einer „lernenden Region“ mit unterschiedlichen Akteuren der Medienkompetenzförderung (Bibliotheken, Familienbildungsstätten, Volkshochschulen u.a.m.).

Um die Entwicklung von Medienkompetenzen auf diesen - wechselseitig sich beeinflussenden - Ebenen beschreiben zu können, sind neue und andere Indikatoren erforderlich. Diese müssten sich beispielsweise auf die veränderten Kommunikations- und Lernprozesse innerhalb realer und virtueller Lernräume, auf das Vorhandensein geeigneter Koordinationsinstrumente (Leitbild, Medienkonzept und Medienentwicklungsplan), auf die Rollenverschiebungen aller Beteiligten, auf die neuen realen und virtuellen Lernarchitekturen und auf die Kooperationsbeziehungen mit dem Umfeld der Schule beziehen. Die „medienkompetente Schule“ kann damit als lernende Organisation in einem vernetzten Umfeld beschrieben werden, die technische Medien ihrem Organisationszweck und Bildungsauftrag gemäß sinnvoll einsetzt. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff in der Wissensgesellschaft zu positionieren, bedeutet damit über Entgrenzungen zu reflektieren: über jene hinsichtlich der Zielgruppen, der Bezugsrahmen, der Medienstrukturen und -nutzungsformen, der vielfältigen Medien- und Nutzungsformen, der Diskurse und Beobachtungsperspektiven.

Chancen und Herausforderungen des Internets für die Medienpädagogik

Welche Chancen bietet und welche Herausforderung stellt das Internet an die Medienpädagogik?

Die Mediennutzung steigt seit Jahren. Fast 50 Millionen Menschen (ab 14 Jahren) nutzen in Deutschland das Internet. Das Internet nimmt durch seine medientechnischen Eigenschaften (globale Vernetzung, Interaktivität, Multimedialität) eine besondere gesellschaftliche Rolle

ein. Inzwischen verbringen 14- bis 19-Jährige mehr Zeit mit dem Internet als mit Fernsehen oder Hörfunk (vgl. Ergebnisse der ARD/ZDF-Online-Studie 2010).

Die aktuellen Chancen und Herausforderungen ergeben sich aus den Mediennutzungskontexten des Internets: Mit Blick auf eine Nutzung als Lernmittel bietet das Internet vielfältige und neue Möglichkeiten, selbstgesteuerte und soziale Lernprozesse zu unterstützen und individuell anzupassen. Die multimedialen und kommunikativen Möglichkeiten können darüber hinaus abstrakte Sachverhalte anschaulich darstellen bzw. simulieren. Grundsätzlich kann Medientechnik aus der Werkzeug-Perspektive im Sinne einer Verstärkung oder Beschleunigung von Übertragungs- und Darstellungsleistungen gesehen werden. Aus der Medienperspektive hingegen verändert die Technik die Erfahrungs- und Lernwelten und erzeugt neue. Es geht um die Gestaltung neuer Lehr- und Lernkulturen mithilfe des Internets.

Mit der gesellschaftlichen Diffusion eines jeden Mediums entstehen auch Irritationen: die allgegenwärtige Verfügbarkeit von „problematischen Inhalten“, die beliebige Kopierbarkeit und Verbreitung von digitalen Inhalten, die Datenschutzproblematiken. Die Medienpädagogik versucht auf diese gesellschaftlichen Irritationen und Resonanzeffekte der jeweils neuen Medien mit pädagogischen Mitteln zu antworten.

		“Content” Kind als Rezipient	“Contact” Kind als Teilnehmer	“Conduct” Kind als Akteur
CHANCEN	Bildung, Lernen und digitale Kompetenz	Bildungsressourcen	Kontakt mit Gleichgesinnten	Eigeninitiative oder gemeinsames Lernen
	Teilnahme und soziales Engagement	Allgemeine Informationen	Austausch in Interessensgruppen	Konkrete Formen sozialen Engagements
	Kreativität und Selbstdarstellung	Ressourcenvielfalt	Eingeladen/inspiriert werden kreativ zu sein oder mitzumachen	Erstellung von benutzergenerierten Inhalten
	Identität und soziale Beziehungen	Beratung (Persönliches/Gesundheit/Sexualeben usw.)	Soziale Netzwerke, Erfahrungen mit anderen teilen	Ausdruck eigener Identität
RISIKEN	Kommerziell	Werbung, Spam, Sponsoring	Verfolgung/Sammlung von persönlichen Informationen	Glücksspiel, illegale Downloads, Hacken
	Aggressiv	Gewaltverherrlichende/ grausame/volksverhetzende Inhalte	Mobbing, Belästigung oder Stalking	Andere mobben oder belästigen
	Sexuell	Pornographische/schädliche Inhalte	Treffen mit Fremden, missbräuchliche Annäherungsversuche	Erstellen/Hochladen von pornographischem Material
	Werte	Rassistische/verzerrte Informationen/Ratschläge (z.B. Drogen)	Selbstverletzung, ungewolltes Zureden/Überredung	Ratschläge z.B. zu Selbstmord/Magersucht geben

Kategorisierung von Chancen und Risiken nach Livingston / Haddon (2009)

Einen tabellarischen Überblick zu den Chancen und Risiken des Internets für Kinder und Jugendliche liefern Livingstone und Haddon. Mit dieser Tabelle ist noch keine Aussage über die Sichtbarkeit und die Auswirkungen getroffen. Dabei ist m.E. zu betonen, dass erstens die Hervorhebung von Risiken durch Erwachsene im Zusammenhang mit einer sehr schnellen technischen Entwicklungsdynamik steht und vielfach von Erwachsenen erst nachvollzogen werden muss. Hinzukommt die mitunter überzeichnete Thematisierung von Risiken in der Medienberichterstattung (s.u.).

"Alte" und "Neue" Fähigkeiten

Gibt es bei den neuen Informationstechnologien Hinweise darauf, dass „alte“ Fähigkeiten zusehends bedeutungslos werden? Lässt sich – im Gegenzug – erkennen, dass sich durch neue Technologien bei den Menschen auch neue kognitive Fähigkeiten herausbilden?

Halten Sie es für sinnvoll, Medienkompetenz zusätzlich zu Lesen, Schreiben und Rechnen als vierte Kulturtechnik zu verstehen und unterrichten oder favorisieren sie ein integriertes Modell, das Medienkompetenz als Querschnittsthema versteht und sich durch alle Lern- und Lebensbereiche zieht?

Die Kulturtechniken behalten grundsätzlich ihre Schlüsselstellung und Bedeutung. Die spezifischen Praktiken, die damit verbundenen Kompetenzen und Werkzeuge des Lesens, Schreibens und Rechnens aber wandeln sich bzw. es kommen neue hinzu: Hypertexte zu lesen, Informationen in Datenbanken zu recherchieren oder in virtuellen Welten zu navigieren. Mit der Digitalisierung entstehen neue Interaktionsmöglichkeiten und Zeichensysteme, die erlernt werden müssen, die aber auch zur Konstruktion und zum Management von Wissen, Beziehungen und Identitäten genutzt werden können. Generell gewinnen zusätzlich Kompetenzen in Bezug auf nichtlineare Medien (Web, Hypermedia usw.) an Bedeutung.

Erstmals in der Geschichte können kognitive Prozesse und Informationen nicht nur vom Menschen, sondern auch durch Maschinen umgesetzt bzw. simuliert werden. Als bedeutender Produktions- und Entwicklungsfaktor wird Information in den global vernetzten, digitaltechnischen Infrastrukturen prozessiert, verteilt und gekoppelt an die menschliche und soziale Informationsverarbeitung. Dabei verändern sich die Bedingungen des Lebens, Lernens und Arbeitens grundlegend. Der kompetente Umgang mit Informationen, ob in digitaler, analoger, schriftlicher, audiovisueller oder interaktiv-multimedialer Form, wird zur lebensweltlichen Herausforderung. Die Fähigkeit, den Informationsbedarf zur Lösung eines Problems zu erkennen, passende Informationen zu finden, zu bewerten und zu nutzen, wird

als "Informationskompetenz" („Information Literacy“) bezeichnet. Informationskompetenz ist somit medienübergreifend an den konkreten problemrelevanten Informationsbedürfnissen und weniger an medienkundlichen Aspekten orientiert. Ihre Förderung ist für alle Bildungs-, Sozial- und Berufsgruppen relevant¹. Die Verankerung von Informationskompetenz in das formale Bildungssystem wird damit zu einer wichtigen bildungspolitischen Herausforderung.²

Im Social Web können Nutzer zum (Mit-)Produzenten von Informationen werden. Neben dem aktiven Einstellen von Informationen werten Recherchesysteme die Nutzeranfragen aus und beeinflussen damit auch andere Rechercheanfragen an die Systeme (Empfehlungssysteme). Die technischen Möglichkeiten des Web 2.0 und intelligenter Suchassistenten lösen die Werkzeugrelation zwischen Informationssuchenden und informationsliefernder Technik auf. Gegenüber dem klassisch rezeptiven Informationsverhalten fordern Web 2.0-Anwendungen eine aktiv-produzierende Dimension der Informationskompetenz ein. Die stark rezeptiv ausgerichteten Standards der Informationskompetenz müssen aktiv-produzierende Kompetenzdimensionen einbeziehen. Zugleich gewinnen Kompetenzkonzepte und Sensibilisierungsmaßnahmen für den Datenschutz eine große Bedeutung. Entsprechend sollten auch Konzepte zur Förderung von Informationskompetenz im Bildungsbereich eng mit Aktivitäten und Konzepten zur Förderung von Medienkompetenz verzahnt werden.

Ein größerer Diskussionskontext öffnet sich mit Blick auf grundlegende neue Kompetenzen, die für die Zukunft bedeutungsvoll sind. In der angloamerikanischen Diskussion werden diese beispielsweise unter Konzepten wie „New Media Literacies“, „Multiliteracies“ oder „21st Century Literacies“ verhandelt.

Erfolgreiche Instrumente, Methoden, Verfahren

Welche Instrumente der Medienkompetenzförderung sind erfolgversprechend?

Wie kann Medienkompetenz besonders erfolgreich vermittelt werden? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein? Welche neuen Strategien zur Vermittlung von Medienkompetenz zeichnen sich ab?

¹ Gapski, Harald; Thomas Tekster (2009): Informationskompetenz in Deutschland. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen. Studie im Auftrag der Landesanstalt für Medien NRW.

² Vgl. Denkschrift Informationskompetenz der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis: <http://www.dgd.de/Userfiles/DenkschriftInfokompetenzBildung.pdf>

Wie und in welcher Form kann vor diesem Hintergrund die Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und Ausbildung noch besser gefördert werden?

Auf Basis eines systemischen und konstruktivistischen Ansatzes zur Förderung von Medienkompetenz sollte die Betonung auf die zielgruppengerechte Gestaltung von Umgebungen und Räumen gelegt werden, in denen sich Medienkompetenz *entwickeln* kann. Es geht streng genommen nicht um eine *Vermittlung* von Medienkompetenz von einem kompetenten Sender zu einem weniger kompetenten Empfänger, sondern um eine Entwicklung im Sinne einer Selbsthervorbringung von Kompetenz durch bedarfsorientiertes und lebensweltorientiertes Lernen. Damit ein solche Kompetenzentwicklung in Gang kommt, müssen Angebote sensibel entwickelt werden, die an den Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten, Erfahrungen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Zielgruppe angepasst sind. Erfolgreiche Projekt der Medienkompetenzförderung enthalten m.E. Schritte wie:

- Bestandsaufnahme ähnlicher Aktivitäten bzw. Medienkompetenzprojekte: Wie wurde bisher vorgegangen? Mit welchen Erfahrungen und Ergebnissen? Zur Beantwortung dieser Fragen sind „Medienpädagogische Atlanten“ und Angebote der Medienkompetenz-Netzwerke für Multiplikatoren hilfreich, wie z.B. mekonet in NRW (www.mekonet.de).
- Zielgruppenanalyse einschließlich einer Analyse der Mediennutzungspraktiken dieser Zielgruppe: Wie und warum nutzt diese Zielgruppe welche Medien und welche nicht?
- Angebote sollten auf den in der Zielgruppe bereits vorhandenen Medienerfahrungen und -kompetenzen an- und aufsetzen. Sensibilisierung für Medienkompetenz-Themen durch Beispiele aus dem Alltag der jeweiligen Zielgruppe und durch den Aufbau von zielgruppengerechten Anregungsmilieus.
- Selbstreflexion des eigenen Medienkompetenz-Verständnisses des Projektmanagements bzw. -trägers im Vergleich zu dem der Zielgruppe: Welche Vorurteile bestehen? Vor dem Hintergrund welcher Mediensozialisation beurteilen und konzipieren beispielsweise (Medien-)Pädagogen die Medienarbeit der „digital natives“? Offenheit und Anerkennung für neue und andere Formen der Weltaneignung durch Medien.
- Partizipative Elemente nutzen: Ernsthafte Einbeziehung der Zielgruppe von Anfang an in die Entwicklung der Medienkompetenzprojekte. Ggf. Nutzung von partizipativen Social Web Elementen bei der Entwicklung von größeren, flächendeckenden

Maßnahmen.

- Einsatz von Medien und Akteuren (peer-to-peer Angebote, z.B. Juuuport, SchülerVZ-Scouts), die bereits Akzeptanz bei der Zielgruppe erfahren. Das bedeutet auch an den Orten Medienkompetenz zu fördern, an denen sich die Zielgruppe (virtuell) aufhält, also beispielsweise Schüler(innen) in Sozialen Netzwerken („Watch your Web“) oder Gaming Communities.
- Organisatorische Kontexte berücksichtigen: Sind die Zeit-, Finanz- Raumressourcen ausreichend?
- Evaluation: Welche Ergebnisse liefert die Medienkompetenzförderung? Wie können Prozesse verbessert werden?

Technische Ausstattung bei Kindern und Jugendlichen

Welchen Einfluss hat die technische Ausstattung bei Kindern und Jugendlichen auf die Erlangung von Medienkompetenz? Wie viele Kinder und Jugendliche haben Zugang zu einem Computer?

Antworten auf diese Frage liefert die aktuell erschienene JIM Studie 2010 (S. 25):

„Haushalte, in denen Jugendliche heute aufwachsen, sind nahezu vollständig mit Computern (100 %) und Internet (98 %) ausgestattet. Einen Computer oder Laptop zur eigenen Verfügung haben inzwischen 79 Prozent der 12- bis 19-Jährigen (2009: 75 %), wobei Mädchen und Jungen sich hier kaum unterscheiden. Im Altersverlauf steigt die Besitzrate von 65 Prozent bei den 12- bis 13-Jährigen auf 86 Prozent bei den 18- bis 19-Jährigen an. Hinsichtlich der formalen Bildung der Jugendlichen zeigen sich bei der Haushaltsausstattung keine Unterschiede, wohl aber im persönlichen Besitz. So haben 70 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund einen eigenen Computer/Laptop, bei Realschülern und Gymnasiasten liegt die Besitzrate um zehn Prozentpunkte höher. Ein eigener Internetzugang, der eine mehr oder weniger selbstbestimmte Nutzung durch die Jugendlichen erlaubt, steht 52 Prozent zur Verfügung. Hier zeigen sich die gleichen alters- und bildungsspezifischen Unterschiede wie beim Computerbesitz. Der Anteil an Internet-Nutzern (Nutzung zumindest selten) beträgt bei den Jugendlichen 98 Prozent und zeigt keine Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter oder Bildung (max. +/- 2 Prozentpunkte).“

Forschungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche ihre Medienkompetenzen kaum in formalen Bildungsprozessen aufgebaut haben, sondern eher in informellen Lernkontexten und

außerhalb der Schule. Häufig sind es Lernerfahrungen im Rahmen ihrer Selbstsozialisation oder in Peer-Gruppen. Erste Medienerfahrungen werden in der Familie gemacht, insofern kommt der Aufmerksamkeit, den Eltern der frühkindlichen Medienkompetenzförderung widmen, eine besondere Bedeutung zu.

Forschung

Wie beurteilen Sie die Forschungslage auf dem Gebiet der Medienkompetenz und ihrer Vermittlung? Welche Forschungsvorhaben wären Ihres Erachtens noch nötig, um Handlungsempfehlungen für die Medienkompetenzvermittlung abzuleiten?

Drängende aktuelle Forschungsfelder und Handlungsfelder sind bereits im Medienpädagogischen Manifest „Keine Bildung ohne Medien!“ genannt (vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest.pdf>).

Ferner einige konkrete Vorschläge:

- Bestandsaufnahme der landesspezifischen, öffentlich geförderten Netzwerke der Medienkompetenzförderung in Deutschland: Wie arbeiten diese Netzwerke (Strukturen, Akteure, Einflussfaktoren)? Welche Erfahrungen liegen vor und können bundeslandübergreifend genutzt werden?
- Standards und Erfassung von Medienkompetenz: Interdisziplinäre Zusammenführung von bisher kaum in Kontakt getretene Konzeptionen und Forschungen zur Medienkompetenz in den Bereichen Medienpädagogik, Berufspädagogik (Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung) und empirische Bildungsforschung. Anreicherung dieses interdisziplinären Diskurses durch internationale Bestrebungen „Media Literacy“, „ICT-Literacy“ zu erfassen.
- Differenziertere Aussagen zur inhaltlichen Nutzung in bestimmten Nutzungskontexten: Die leitende Forschungsfrage sollte über das Ob der Mediennutzung hinaus, die konkreten Arten und Weisen der unterschiedlichen Mediennutzungen beschreiben.
- Warum offline? Ca. 20 Millionen Menschen nutzen in Deutschland das Internet nicht. Während sich sozio-ökonomische Merkmale (Alter, Geschlecht, Haushaltseinkommen, Bildungsgrad) für die Unterscheidung der Onliner und Offliner benennen lassen, greifen diese Merkmale kaum für die Gründe und Motive der Nicht-Nutzung.

Ungeeignete Inhalte für Kinder und Jugendliche

Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse gibt es über die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Inhalten, von denen im Allgemeinen angenommen wird, dass diese für Minderjährige nicht zugänglich sein sollten?

Laut der aktuellen EU Kids Online II Studie wurden über 23.000 Kinder und Jugendliche in 23 EU-Ländern befragt: „Nach eigenen Angaben haben 12% der europäischen Kinder und Jugendlichen zwischen 9 und 16 Jahren bereits Erfahrungen mit dem Internet gemacht, die sie unangenehm berührt oder verletzt haben; unter den 9- bis 10-Jährigen sind dies 9%. Die Mehrheit hat demnach bisher keine unangenehmen Online-Erfahrungen gemacht.

- Insgesamt 39% der Kinder sind bereits mit einem oder mehreren Online-Risiken in Kontakt gekommen. Keines der unten aufgeführten einzelnen Risiken ist bei mehr als einem Viertel der Kinder aufgetreten.
- Die Kindern nennen am häufigsten die beiden folgende Online-Risiken: Online-Kontakte mit Fremden sowie Kontakte mit belastenden oder verletzenden nutzergenerierten Inhalten. Von Offline-Treffen mit Online-Kontakten oder von Bullying ist deutlich seltener die Rede.
- Zwar führen die meisten der untersuchten Risiken nur selten zu wirklich negativen Erfahrungen. Diejenigen jedoch, die Erfahrungen mit Bullying gemacht haben, empfinden diese oft als sehr verletzend.
- Risiken im Zusammenhang mit sexuellen Inhalten – z.B. Kontakte mit Sex-Bildern oder Online-Nachrichten ´mit sexuellen Botschaften – kommen zwar häufiger vor, werden jedoch nur von wenigen als negative Erfahrung wahrgenommen.“ (vgl. www.eukidsonline.net)

Neben tatsächlichen Risiken und Verstößen gegen den Jugendschutz sollte die Rolle der Medienberichterstattung bei der öffentlichen Bewertung der Risiken nicht außer acht gelassen werden: Die Medienberichterstattung hat einen Anteil an der gesellschaftlichen Konstruktion von Risiken und ggf. auch an einer Risikoüberbetonung: Wenn beispielsweise über den Einzelfall einer Verbindung zwischen exzessivem Ego-Shooter-Spielverhalten und blutigem Amoklauf eines Schülers in den Medien berichtet wird, dann besteht die weit verbreitete Unkenntnis über die Normalität und die Häufigkeit von virtuellen „Killerspielen“ fort, ohne dass bei der weitaus überwiegenden Zahl der jugendlichen Spieler je ein strafrechtlich relevantes, abweichendes Verhalten beobachtbar wäre. Die insbesondere in der

Boulevardpresse naiv konstatierte Kausalbeziehung zwischen exzessivem Ego-Shooter und realem Tötungsdelikt fügt sich ein in die Mechanismen der Aufmerksamkeitserzeugung dieser Medienberichterstattung.

In der Medienwirkungsforschung hat sich die leitende Frage von „Was machen die Medien mit den Menschen?“ hin zu der Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“ verschoben. Der sogenannte „Nutzen- und Belohnungsansatz“ geht davon aus, dass Medien zur Befriedigung von Wünschen und Bedürfnissen genutzt werden. Medien können hier Impulsgeber, Werkzeug, Präsentationsbühne für individuelle Konstruktions- und Vergemeinschaftungsprozesse sein.

Medienkompetenz in der Europäischen Union

Wie beurteilen Sie die Vermittlung von Medienkompetenz in der Europäischen Union sowie vor allem in Deutschland und in den einzelnen Bundesländern?

In der Empfehlung der Europäischen Kommission vom 20.8.2009 „zur Medienkompetenz in der digitalen Welt als Voraussetzung für eine wettbewerbsfähigere audiovisuelle und Inhalte-Industrie und für eine integrative Wissensgesellschaft“ wird Medienkompetenz verstanden als „die Fähigkeit, die Medien zu nutzen, die verschiedenen Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren.“³ Ende 2007 nahm die Europäische Kommission einen Vorschlag zur Förderung von Medienkompetenz („Media Literacy“⁴) an. In der AVMS Richtlinie (Audiovisual Media Services AVMS, Artikel 33) heißt es: „Spätestens am 19. Dezember 2011 und anschließend alle drei Jahre übermittelt die Kommission dem Europäischen Parlament, dem Rat und dem Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss einen Bericht über die Anwendung dieser Richtlinie und [...] des Niveaus der Medienkompetenz in allen Mitgliedstaaten.“ Als Vorstudien zur Entwicklung von Bewertungskriterien dieser Niveaus wurden Expertenstudien in Auftrag gegeben, in denen neben Vorschlägen zu den Bewertungskriterien von Medienkompetenz auch Länderprofile dokumentiert werden.⁵

³ http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/recom/c_2009_6464_de.pdf

⁴ http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/act_prog/index_en.htm

⁵ http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm

Kontakt:

Dr. Harald Gapski
harald@gapski.de

Grimme-Institut
Gesellschaft für Medien, Bildung und Kultur mbH
Eduard-Weitsch-Weg 25
D-45768 Marl
E-Mail: gapski@grimme-institut.de