universität wien

MAGISTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Magisterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen in Österreich

Eine qualitative Erhebung des Status Quo 2018

verfasst von / submitted by

Ricarda Kargl, Bakk. phil. BA

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 841
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Magisterstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Friedrich Hausjell

DANKE

Ich möchte mich bei allen Personen, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben, herzlich bedanken.
Mein größter Dank gilt meinen Eltern, ohne deren bedingungslose Liebe und Unterstützung ich nicht so weit gekommen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 6

1.1. Problemstellung 6

1.2. Forschungsleitende Fragestellung 7

1.3. Fachbezug 8

1.4. Gliederung der Arbeit 8

2. Theoretische Hintergründe 10

2.1. Medienpädagogik 10

2.1.1. Begriff und Definitionen 10

2.1.2. Gegenstand 12

2.1.3. Ziele 15

2.1.4. Medienbegriff 17

2.2. Ansätze der Medienpädagogik 18

2.2.1. Bewahrpädagogische Konzepte 18

2.2.2. Reparierpädagogische Konzepte 22

2.2.3. Aufklärende Konzepte 23

2.2.4. Alltagsorientierte, reflexive Konzepte 26

2.2.5. Handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte 27

2.2.6. Fazit 32

2.3. Aspekte der Medienpädagogik 33

2.3.1. Mediendidaktik 33

2.3.2. Medienkunde 37

2.3.3. Medienerziehung 38

2.3.4. Medienbildung 41

2.3.5. Fazit 45

2.4. Medienkompetenz 46

2.4.1. Definition und Dimensionen 47

2.4.2. Möglichkeiten zur Vermittlung von Medienkompetenz 54

2.4.3. Media Literacy 55

2.4.4. Fazit 56

3. Forschungsstand: Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen in Österreich 57

3.1. Entwicklung von Medienpädagogik in Österreich 57

3.2. Medienkompetenzvermittlung an österreichischen Schulen – Studien 60

3.3. Materialien und Angebote für die Vermittlung von Medienkompetenz 66

3.4. Rahmenbedingungen in Österreich: Grundsatzerlass Medienerziehung 67

3.5. Fazit 71

4. Methodisches Vorgehen 73

4.1. Fragestellung 73

4.2. Methode 76

4.2.1. Qualitatives ExpertInnen-Interview 76

4.2.2. Vorgehen in dieser Arbeit 78

5. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse 83

5.1. Bereitschaft der Befragten 83

5.2. AkteurInnen der Medienkompetenzvermittlung 84

5.2.1. Verteilung unter den Lehrenden 87

5.2.2. Ausbildung und Erfahrung der zuständigen Personen 88

5.3. Angebote für Medienkompetenz bei SchülerInnen 92

5.3.1. Arten und Rahmenbedingungen der Angebote 97

5.3.2. Materialien für die Vermittlung von Medienkompetenz 99

5.4. Inhalte in der Medienkompetenzvermittlung 101

5.4.1. Themen und Inhalte 101

5.4.2. Dimensionen von Medienkompetenz 102

5.4.3. Digitale Kompetenz 109

5.4.4. Berücksichtigung von Fake News 110

5.5. Medienkompetenz bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden 113

5.5.1. Medienbezogene Aus- und Weiterbildung der PädagogInnen 113

5.5.2. Forschung zur Medienkompetenz bei Lehrenden und Studierenden 115

5.6. Kommunikationswissenschaftliche Forschung zu Medienkompetenz 117

5.7. Gründe für die Auseinandersetzung mit Medienkompetenz 118

5.8. Medienpädagogische Ansätze 123

5.8.1. Bewahrpädagogische Ansätze 123

5.8.2. Reparierpädagogische Ansätze 123

5.8.3. Aufklärende Ansätze 124

5.8.4. Alltagsorientierte, reflexive Ansätze 126

5.8.5. Handlungsorientierte Ansätze 127

5.8.6. Kombination mehrerer Ansätze 129

5.8.7. Verständnis von Medienkompetenz 130

6. Conclusio 132

6.1. Beantwortung der Forschungsfragen 132

6.2. Forschungsergebnisse und Theorie verknüpft 135

6.3. Grenzen dieser Arbeit und Ausblick 138

7. Quellenverzeichnis 139
7.1. Literaturverzeichnis 139
7.2. Internetquellen 144
7.3. Analysematerial 145
7.3.1. ExpertInnen-Interviews 145
7.3.2. Forschungsprojekte 146
Anhang 147
Abstract (Deutsch) 147
Abstract (English) 148
Leitfaden Bundesministerium 149
Leitfaden Renate Holubek 150
Leitfaden Medien 152
Leitfaden Vereine 153
Interviewbericht 154
Verfahren mit empfohlenen GesprächspartnerInnen 155
Kodierleitfaden 157
Liste von Angeboten 160
Interview 1 166
Interview 2 171
Interview 3 175
Interview 4 181
Interview 5 185
Interview 6 189
Interview 7 193
Interview 8 199

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arten von Angeboten zur Vermittlung von Medienkompetenz 98
Abbildung 2: Dimensionen von Medienkompetenz, die in den Angeboten vermittelt werden 103

1. Einleitung

1.1. Problemstellung

„You are Fake News“, musste sich CNN-Reporter Jim Acosta im Jänner 2017 anhören, als er eine Frage bei einer Pressekonferenz stellen wollte. Ihm wurde die Frage verweigert, da seine Organisation schrecklich sei. Es war die erste Pressekonferenz des designierten US-Präsidenten und der Vorwurf stammte von Donald Trump höchstpersönlich[1]. Es sind keine einfachen Zeiten für die traditionellen Medien. Denn Trump, der den Begriff Fake News unscharf benutzt, ist zwar einer der prominentesten, aber bei weitem nicht der einzige Vertreter dieser Vorwürfe. Im deutschsprachigen Raum und auch darüber hinaus wird das mangelnde Vertrauen in die Medien mit dem wieder verstärkt verwendeten Begriff „Lügenpresse“ zum Ausdruck gebracht. Der Begriff wurde von den Nationalsozialisten geprägt und auch während DDR-Zeiten gebraucht, um zu signalisieren, dass man das, was in den Medien verbreitet wird, nicht glaubt. In den vergangenen Jahren wurden die „Lügenpresse“-Rufe immer lauter, nicht zuletzt auf Demonstrationen rechter Gruppierungen, wie etwa der Pegida in Deutschland[2].

„Die Medien“, gegen die sich diese Vorwürfe richten, sind zumeist die traditionellen Massenmedien, wie Zeitungen und Rundfunkorganisationen. Als alternative Informationsquellen werden verstärkt Social Media herangezogen. In den Sozialen Netzwerken im Internet erwarten sich die NutzerInnen die „wahren“ Informationen. Doch genau hier ist die Gefahr, auf Fake News zu treffen, besonders hoch. Mit Fake News sind bewusst gefälschte Meldungen gemeint, die die MedienkonsumentInnen absichtlich in die Irre führen wollen. Sie können im Internet leicht veröffentlicht werden und verbreiten sich in der Folge oft viral. Rechtlich gegen die Urheber der gefälschten Meldungen vorzugehen, ist nicht einfach, da sie – im Gegensatz zu den traditionellen Medien – oft schwierig zu ermitteln sind. Was Fake News auszeichnet, ist also auch ihre Verbreitung im digitalen Raum.[3] Im Wahlkampf um das Amt des US-Präsidenten zwischen Hilary Clinton und Donald Trump waren Fake News an der Tagesordnung[4], auch wenn sie laut jüngsten Studien nicht entscheidend für die Wahl gewesen sein dürften[5]. Dass Donald Trump den Vorwurf der Fake News an die traditionellen Medien adressiert, wirkt auf den ersten Blick wie ein Widerspruch. „Donald Trump selbst hat den Begriff auf die traditionellen Medien angewandt und ihn damit unschärfer gemacht.

---

[1] vgl. Jamieson, Amber (2017): „You are fake news“: Trump attacks CNN and BuzzFeed at press conference. In: The Guardian. 11.01.2017. Online verfügbar: https://www.theguardian.com/us-news/2017/jan/11/trump-attacks-cnn-buzzfeed-at-press-conference (15.06.2017).

[2] vgl. Meyer, Michael (2015): „Lügenpresse“ und Co. Warum die Medien am Pranger stehen. In: Deutschlandfunk Kultur. Beitrag vom 09.03.2015. Online verfügbar: http://www.deutschlandfunkkultur.de/luegenpresse-und-co-warum-die-medien-am-pranger-stehen.976.de.html?dram:article_id=313496 (15.06.2017).

[3] vgl. Thurnher, Armin (2017): Mit diesem Vorwurf spielt man nicht. Fake News gefährden die Demokratie. In: Falter 14/17. S. 5.

[4] vgl. Ladurner, Ulrich (2016): Fake News: Stadt der Lügner. In: Zeit Online. 18.12.2016. Online verfügbar: http://www.zeit.de/2016/52/fake-news-hersteller-unternehmen-mazedonien (15.06.2017).

[5] vgl. Holland, Martin (2017): US-Wahlen: Forscher ziehen Einfluss von „Fake News“ in Zweifel. In: Heise Online. 25.01.2017. Online verfügbar: https://www.heise.de/newsticker/meldung/US-Wahlen-Forscher-ziehen-Einfluss-von-Fake-News-in-Zweifel-3606899.html (15.06.2017).

Andererseits versuchte er damit, die Glaubwürdigkeit klassischer Medien zu zerstören, um deren Kritik an ihm als Propaganda erscheinen zu lassen“[6], analysiert Thurnher diese Erscheinung.

Was bleibt, ist eine Orientierungslosigkeit bei den KonsumentInnen. Was ist wahr, was ist falsch? Was ist echt und was erfunden? Für viele RezipientInnen ist das heute nicht mehr zu unterscheiden, sie wissen oftmals nicht mehr, was sie glauben können und was nicht. Es sind also ebenso keine einfachen Zeiten für die KonsumentInnen von Medien.

Es stellt sich also die Frage, wie man dem Vertrauensverlust in die Medien und der Orientierungslosigkeit im Umgang mit den Medien entgegenwirken kann. Um sich in der Welt der Nachrichten wieder orientieren zu können und so auch wieder Vertrauen in die Verbreiter der Nachrichten fassen zu können, brauchen die RezipientInnen ein zentrales Werkzeug: Medienkompetenz. Wer verantwortungsvoll und kompetent mit Medien und ihren Inhalten umgehen kann, wer sie kritisch nutzt und hinterfragt, wird Fake News erkennen und ernstzunehmenden Journalismus nicht als Lügenpresse bezeichnen. Dieser kompetente Umgang mit Medien muss freilich gelernt und auch gelehrt werden.

1.2. Forschungsleitende Fragestellung

Wie dieser kompetente Umgang gelehrt wird, ist das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Die forschungsleitende Fragestellung lautet: *„Wie wird Medienkompetenz im Jahr 2018 an Schulen in Österreich vermittelt?“* Es soll ein Status Quo erhoben werden, um zu sehen, ob und wie Medienkompetenz in einer Zeit, in der sie mehr denn je benötigt wird, vermittelt wird. Dabei ist von Interesse, welche AkteurInnen dafür zuständig sind und welche Angebote es gibt. Außerdem soll erhoben werden, welchen medienpädagogischen Ansätzen diese Angebote folgen und welche Dimensionen von Medienkompetenz sie in ihren Inhalten abdecken. Untersucht wird die Medienkompetenzvermittlung in den Schulen, also immer dann, wenn sie im Rahmen des schulischen Unterrichts stattfindet. Der Fokus auf Österreich wurde einerseits aus Gründen der Machbarkeit gewählt und andererseits, weil es für die Situation hierzulande noch wenig Forschung gibt. Ziel der Arbeit ist es, zu ermitteln, wie Medienkompetenz an österreichische SchülerInnen vermittelt wird. Wer dafür zuständig ist, ist also ebenso von zentralem Interesse wie die konkreten Inhalte der Angebote.

Die forschungsleitende Fragestellung und die konkreten Forschungsfragen sollen mit Hilfe von ExpertInnen-Interviews beantwortet werden. Acht ExpertInnen aus drei verschiedenen Gruppen wurden dafür befragt. Somit kommen VertreterInnen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, von Medienhäusern sowie Vereinen, die sich im Bereich der Medienkompetenzvermittlung engagieren, zu Wort. Zusätzlich wurden VertreterInnnen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu Rate gezogen.

[6] Thurnher, 2017: S. 5.

1.3. Fachbezug

Dass Medienkompetenz in der heutigen Zeit eine der zentralen Fähigkeiten ist, um sich in der (von Medien vermittelten) Welt zurechtzufinden, geht aus obigen Ausführungen klar hervor. Die Fragestellung dieser Arbeit ist demnach von großer Relevanz. Da sie der Frage nach der Vermittlung von Medienkompetenz in österreichischen Schulen nachgeht, ist die Arbeit zum Teil auch im pädagogischen Bereich angesiedelt. Das Feld der Medienpädagogik wird im theoretischen Teil von zentraler Bedeutung sein und auch im methodischen Vorgehen der Arbeit werden pädagogische Fragen zu behandeln sein. Dennoch ist die Problemstellung auch eindeutig eine kommunikationswissenschaftliche. Schließlich haben wir es mit der Frage zu tun, ob und wie MedienkonsumentInnen zum kompetenten Umgang mit Medieninhalten ausgebildet werden. Das ist vor allem für die Medien selbst von großer Bedeutung. Es geht um ihre Glaubwürdigkeit, um das Vertrauen in ihre Arbeit und in ihre Inhalte, die es wiederherzustellen gilt. Neben der Ehre des journalistischen Berufes sind es hier auch LeserInnenzahlen, die man wiedergewinnen soll und muss. RezipientInnen so auszubilden, dass sie gefälschte Meldungen von echtem Journalismus unterscheiden können, ihnen zu zeigen, in welche Inhalte sie vertrauen können, muss daher klar im Interesse der Medienschaffenden sein. Für die Kommunikationswissenschaft selbst ist die Frage nach den Angeboten zur Vermittlung von Medienkompetenz freilich ebenso zentral. Schließlich machen Publizistik- und kommunikationswissenschaftliche Institute an den Universitäten genau das: Sie vermitteln Medienkompetenz auf einem fortgeschrittenen Niveau. Ob und welche Angebote es an den Schulen gibt und an welchen Wissensstand die Universitäten somit anknüpfen können, ist für die Kommunikationswissenschaft relevant. Wo es Lücken gibt und wie man diese schließen kann, wird von umso mehr Relevanz sein. Denn der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft muss es ein Anliegen sein, dass ihr Forschungsgegenstand, nämlich die Medien, kompetent genutzt werden können.

1.4. Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in sechs Kapitel unterteilt. Nach Kapitel 1, dieser Einleitung, folgt ein Abriss der theoretischen Hintergründe. Dafür wird das Feld der Medienpädagogik erläutert, es werden die zentralen Ansätze und Aspekte wiedergegeben. Auch der Begriff der Medienkompetenz wird hier eingehend behandelt. Kapitel 3 widmet sich dem Forschungsstand zum Thema Medienkompetenzvermittlung in Österreich. Neben der Entwicklung der Medienpädagogik hierzulande werden bedeutende Studien sowie die aktuellen Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Medienkompetenz geschildert. In Kapitel 4 wird die methodische Vorgehensweise erläutert. Die Forschungsfragen werden hier im Detail erklärt, zudem die Methode des ExpertInnen-Interviews und das Vorgehen in dieser Arbeit. Kapitel 5 schließlich beinhaltet die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Forschung. Hier wird analog zu den Forschungsfragen ausgewertet, was die

ExpertInnen-Interviews und die Befragung der VertreterInnen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ergaben. Somit wird ein Überblick über den Status Quo der AkteurInnen, der Angebote und ihrer Inhalte gegeben. Die Medienkompetenz bei Lehrenden und Studierenden sowie kommunikationswissenschaftliche Forschung im Feld werden hier ebenso behandelt. Nach den Gründen und Zielen der Vermittlung von Medienkompetenz werden außerdem die ermittelten Angebote und Aussagen den verschiedenen medienpädagogischen Ansätzen zugeordnet. In der Conclusio, Kapitel 6, werden schließlich die Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet und die Ergebnisse mit der Theorie verknüpft. Abschließend folgen Limitierungen der vorliegenden Forschung und ein Ausblick.

2. Theoretische Hintergründe

2.1. Medienpädagogik

Fragen wir nach der Vermittlung von Medienkompetenz, so bewegen wir uns zu einem Gutteil im Forschungsfeld der Medienpädagogik. Im Folgenden werden deshalb die Disziplin, ihr Gegenstand sowie ihre Ziele behandelt.

2.1.1. Begriff und Definitionen

Laut Jürgen Hüther und Bernd Schorb wird Medienpädagogik als Begriff erstmals zu Beginn der 1960er-Jahre in der Erziehungswissenschaft gebraucht.[7] Gerhard Tulodziecki ordnet die Entstehung des Begriffes in die gleiche Zeit ein und ortet dahinter ein Bestreben, einen Begriff für die pädagogische Auseinandersetzung mit den Massenmedien, die in der Zeit immer umfangreicher wurden, zu finden.[8] In dieser Zeit wurde der Begriff nicht einheitlich verwendet, was auch eine Umfrage der Zeitschrift „medien + erziehung" 1976 deutlich machte. Sie zeigte, dass die Frage „Medienpädagogik, was ist das?" nicht einheitlich beantwortet wurde und der Terminus sehr vielschichtig zum Einsatz kam. Eine Definition von Medienpädagogik sei deshalb auch 1997 für Hüther und Schorb äußerst schwierig. Ihre Formulierung, so betonen sie selbst, sei verkürzt und nur eine von vielen möglichen[9]. „Medienpädagogik umfaßt alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf", definieren sie. „Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik"[10], heißt es weiter. Es geht also um die pädagogische Bedeutung von Medien und zwar dann, wenn Medien relevant für die Sozialisation des Menschen sind.

Diese Definition verwenden auch Wolfgang Neubauer und Gerhard Tulodziecki 1979, allerdings in terminologisch knapperer Form. Medien werden dort zu Gegenstand der Medienpädagogik, wo sie „Relevanz für die Erziehung des Menschen haben"[11], definieren sie. Gegenstände des Faches seien laut Hüther und Schorb die Medien, ihre ProduzentInnen und NutzerInnen. Es werden die Funktionen und Inhalte der Medien sowie ihre Nutzungsformen und ihre Auswirkungen untersucht. Außerdem entwickle Medienpädagogik Modelle, um die Menschen zu medienbezogenem und medieneinbeziehendem Handeln heranzuführen.[12] Damit klingt die Dimension der Medienkompetenz in der Definition an. Tulodziecki wirft noch

[7] vgl. Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (1997): Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag. S. 243.

[8] vgl. Tulodziecki, Gerhard (2011a): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 12.

[9] vgl. Hüther/ Schorb, 1997: S. 243.

[10] Hüther/ Schorb, 1997: S. 243.

[11] Neubauer, Wolfgang/ Tulodziecki, Gerhard (1979): Einleitung. In: Hagemann, Wilhelm (Hg.) (1979): Medienpädagogik. Köln: Verlagsges. Schulfernsehen. S. 15.

[12] vgl. Hüther/ Schorb, 1997: S. 243.

eine weitere Definition von Medienpädagogik auf, die einen anderen Akzent setzt: „Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen.“[13] In dieser Definition wird der Bezug sowohl zur Medien- und Kommunikations- als auch zur Bildungswissenschaft deutlich. Tulodziecki plädiert für die Verwendung von „Medienpädagogik“ als Oberbegriff mit verschiedenen Teildisziplinen wie etwa Medienerziehung und Mediendidaktik.[14] Dieser Einteilung folgt auch diese Arbeit.

Auch, wenn medienpädagogische Bestrebungen bereits früh aufkamen, fanden diese lange Zeit im vorwissenschaftlichen Raum statt und waren nicht von einer Systematik gekennzeichnet. Auf wissenschaftlicher Ebene beschäftigt man sich in Deutschland seit den späten 1960er-Jahren mit medienpädagogischen Fragestellungen. Seitdem ist die Medienpädagogik eine universitäre Disziplin, die neben der Erziehungswissenschaft auch in der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, in der Soziologie, Psychologie sowie Kunst- und Kulturwissenschaft von Bedeutung ist. Dies macht die Interdisziplinarität des Faches deutlich.[15]

Für Daniel Süss, Claudia Lampert und Christine W. Wijnen ist die Medienpädagogik „noch immer in der Selbstfindungsphase“[16]. Auch nach 50 Jahren wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Feld müsse die Disziplin noch um ihre Positionierung kämpfen. Das zeigen auch die verschiedenen Begriffe, die Verwendung finden. Medienpädagogik drückt aus, dass die Disziplin zur Pädagogik, also zur Erziehungswissenschaft gehört. Theorien und Studien, die der Medienpädagogik zuzuordnen sind, beschäftigen sich mit der Rolle der Medien in Erziehung, Bildung und Sozialisation.[17] Diese Zuordnung deckt sich mit der Definition von Hüther und Schorb. Letztere streichen die pädagogische Bedeutung von Medien für den Menschen allgemein heraus.[18] Süss, Lampert und Wijnen beschreiben zwar, dass Pädagogik auch Erwachsenenbildung ist, stellen aber fest, dass Medienpädagogik eher mit Kindern und Jugendlichen verbunden wird.[19]

Medienpädagogik sei, so Hüther und Schorb, eng mit den gesellschaftlichen Bedingungen der jeweiligen Zeit verknüpft. Dass der Begriff Medienpädagogik ebenso wie die gleichnamige Disziplin in den 1960er-Jahren aufgekommen sind, zeigt für die Autoren diese enge Bindung an gesellschaftliche Entwicklungen. Schließlich sei die Medienpädagogik davon abhängig,

[13] Tulodziecki, 2011a: S. 13.
[14] vgl. Tulodziecki, 2011a: S. 13f.
[15] vgl. Hüther/ Schorb, 1997: S. 244.
[16] Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 15.
[17] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 15.
[18] vgl. Hüther/ Schorb, 1997: S. 243.
[19] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 15.

welcher Stellenwert ihr in der Gesellschaft zukommt und welche politischen und wirtschaftlichen Bedingungen vorherrschen.[20]

„Die Geschichte der Medienpädagogik zeigt insgesamt, daß sie eine Geschichte der pädagogischen Reaktionen auf die jeweils ‚neuen Medien' und die durch sie hervorgerufenen gesellschaftlichen Irritationen ist"[21], konstatieren sie. Konzepte der Disziplin seien immer Antwortversuche auf Fragen, die die Medien selbst verursachen und damit eng mit Politik, Ökonomie und Medientechnologien verbunden. Medienpädagogik werde immer in Umbruchsituationen gefordert. Wenn Fortschritt in den Medien dazu führe, dass gängige Orientierungsmuster brüchig werden und man nicht mehr sicher ist, wie man sich den Medien gegenüber verhalten bzw. mit ihnen handeln soll, steige das Bedürfnis nach Medienpädagogik. Man erhofft sich von der Medienpädagogik also Antworten und Halt in Umbruchsituationen.[22] Dieses Muster lässt sich auch in der heutigen Zeit erkennen. Die Medienlandschaft wurde durch das Aufkommen der Neuen Medien derart verändert, dass bei vielen Menschen eine Unsicherheit herrscht, wie sie damit umgehen sollen. Dass Fake News so groß werden konnten, ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass so viele Menschen sie nicht erkennen, also auf sie „hereinfallen". Auch diese Arbeit geht davon aus, dass Lösungsversuche für dieses Problem in der Medienpädagogik zu finden sind.

2.1.2. Gegenstand

Heute ist unsere Gesellschaft in großem Maße mediatisiert. Das meint „die Ausrichtung politischen Handelns oder des Handelns anderer gesellschaftlicher Akteure an den Gesetzmäßigkeiten und Aufmerksamkeitslogiken des Mediensystems"[23]. Auch Bildung, Erziehung und Sozialisation werden also immer mehr mediatisiert. Beschäftigt man sich mit diesen Bereichen, muss man immer auch Medienbildung, Medienerziehung und Mediensozialisation mit einbeziehen. Um in dieser mediatisierten Gesellschaft als vollwertiges Mitglied bestehen zu können, ist Medienkompetenz unabdingbar, sagen Süss, Lampert und Wijnen.[24]

In diese Kerbe schlägt auch Helga Theunert. Sie schreibt der Medienpädagogik die Funktion zu, „zur Gestaltung des Lebens im Kontext der Medien und medialen Kommunikationssysteme beizutragen"[25]. Die Zielsetzung der Medienpädagogik ist es nach Theunert, das Leben mit Medien zu gestalten. Sie richtet sich dabei primär an Heranwachsende und handelt innerhalb der jeweiligen Ethik einer Gesellschaft.[26] Der Fokus liegt dabei auf der „Medienaneignung im

[20] vgl. Hüther/ Schorb, 1997: S. 245.
[21] Hüther/ Schorb, 1997: S. 245.
[22] vgl. Hüther/ Schorb, 1997: S. 245.
[23] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 16.
[24] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 16.
[25] Theunert, Helga (2008): Jugendmedienschutz und Medienkommpetenz: Kongruenz, Koexistenz, Konkurrenz. In: Dörken-Kucharz, Thomas (Hg.) (2008): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes? Baden-Baden: Nomos. S. 35.
[26] vgl. Theunert, 2008: S. 36.

persönlichen und sozialen Lebenskontext“[27]. Man richtet also den Blick darauf, was die Menschen mit den Medien machen und welche Bedeutung das für sie hat. Ferner will man wissen, welche Konsequenzen die Menschen aus ihrem Handeln mit Medien ziehen und was sie daraus lernen. Relevant sind diese Fragen für alle Menschen und alle Medienangebote. Auch jene, die der Jugendmedienschutz gewissen Altersgruppen fernhält, werden mit einbezogen. Schließlich haben Heranwachsende oft Zugang zu Medien die sie laut Jugendmedienschutz noch nicht konsumieren dürfen.[28]

Auch Achim Barsch und Hans Dieter Erlinger sprechen die mediatisierte Gesellschaft an. Es gebe heute keine medienfreien Orte mehr, Kinder wachsen mit Medien auf und wollen dies auch. Die Frage, der die Medienpädagogik nachgeht, ist jene nach dem Wie. Es geht darum, wie Heranwachsende in der mediatisierten Welt aufwachsen, wie sie sie sich aneignen und gebrauchen.[29] Dabei ist man sich mittlerweile einig, dass es sich hier nicht um Wirkungen handelt, die die Medien einseitig auf die RezipientInnen ausüben, sondern, dass man von „Prozessen der Interaktion, der Verarbeitung und der Nutzung“[30] sprechen soll. Denn bereits kleine Kinder sind kompetente Wesen, die sich eigenständig in ihrer Umwelt verhalten und dazu einen Standpunkt entwickeln. Auch bei Barsch und Erlinger ist der Kompetenzbegriff zentral.[31]

Leitgedanke der Medienpädagogik ist laut Theunert, die Menschen darin zu unterstützen, „die Medien und ihre Angebote reflexiv-kritisch und selbstbestimmt-handelnd in die eigenen Lebensvollzüge zu integrieren“[32]. Es geht also darum, Menschen zu befähigen, kritisch und selbstbestimmt mit Medien umzugehen. Theunert spricht hier bereits Dimensionen von Medienkompetenz an. Für sie ist Medienkompetenz die Zielsetzung, die medienpädagogisches Handeln leitet.[33]

Als Mittel der Medienpädagogik sieht Theunert pädagogische Mittel, die sich an der jeweiligen Person ausrichten und sowohl gezielter Anregung bedürfen, als auch aus selbstständigen Erfahrungen der Personen bestehen. Das Lernen in der Schule ist für sie ebenso relevant wie informelles, beiläufiges Lernen. Sie betont aber, dass es ohne Anstoß von außen nicht funktioniert.[34]

Den Zuständigkeitsraum der Medienpädagogik steckt Dieter Baacke wie folgt ab. Medienpädagogik „begleitet und erzieht Heranwachsende, vor allem kleinere Kinder, zu den

[27] Theunert, 2008: S. 38.
[28] vgl. Theunert, 2008: S. 38.
[29] vgl. Barsch, Achim; Erlinger, Hans Dieter (2002): Medienpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 20f.
[30] Barsch/ Erlinger, 2002: S. 21.
[31] vgl. Barsch/ Erlinger, 2002: S. 21.
[32] Theunert, 2008: S. 38.
[33] vgl. Theunert, 2008: S. 38.
[34] vgl Theunert, 2008: S. 38f.

Medien hin“[35]. Dabei lässt sie die Handlungen, die nicht direkt auf Medien bezogen sind, nicht außen vor, weil diese ohne Medieninhalte nicht zustande kommen würden. Außerdem analysiert Medienpädagogik, wie Menschen in der modernen Welt sozialisiert werden. Hier wird berücksichtigt, dass das pädagogische Handeln nur begrenzt intentional sein kann, schließlich müssen auch die Bedingungen, in denen Menschen heranwachsen, mit einbezogen werden. Auf die Medieninhalte will und kann Medienpädagogik keine Herrschaft ausüben. Es werden aber sehr wohl Kritik und Verbesserungsvorschläge angebracht.[36]

Nach Bernward Hoffmann untersucht Medienpädagogik „die Wirklichkeitsbereiche, die bzw. insofern sie durch Medien produziert oder von ihnen beeinflusst werden, unter pädagogischen Gesichtspunkten: als Lern- und Bildungsgeschichten der Menschen, als Faktoren im Sozialisationsprozess, als Ermöglichung oder Verhinderung von Subjektwerdung.“[37] Überall dort, wo Medien das Leben und die Sozialisation von Menschen durch Medien beeinflussen, greift also Medienpädagogik nach Hoffmann.

Ebenso wie Hüther und Schorb stellt auch Theunert fest, dass der Stellenwert der Medienpädagogik und damit ihre mögliche Reichweite davon abhängen, wie wichtig Medienkompetenz in der Gesellschaft ist. Auch sie konstatiert, dass Medienpädagogik oft dann gerufen wird, wenn Medien Probleme aufwerfen. Sie kritisiert, dass Medienpädagogik als „Reparaturbetrieb und Legitimationsmäntelchen“[38] angesehen wird und wirft vor, dass man dabei übersieht, dass es nachhaltige Strukturen braucht. Außerdem seien Medien – und auch hier decken sich Theunerts Aussagen mit jenen von Hüther und Schorb – eng verflochten mit anderen Lebensbereichen. Somit hänge die Aneignung von Medien und der Welt in großem Maße zusammen.[39]

Bernd Schorb verfasste 1989 Thesen zum Thema „Vierzig Jahre Medienpädagogik“. Auch hier betont er, dass Medienpädagogik stets konfrontiert sei mit neuen technischen Möglichkeiten und neuen Medien, während die Gesellschaft gleichgeblieben sei.[40] Er wiederholt die häufige Klage der Disziplin, die auch Theunert aufgreift, die Medienpädagogik sei ein Reparaturbetrieb für Defizite, die Politik und Wirtschaft zu verantworten haben. Schließlich sei sie bei der Gestaltung von Medien nicht eingebunden.[41] Dieter Baacke weist dies zurück. Er sieht hier keinen Sonderstatus der Medienpädagogik, sondern betont, dass es allen PädagogInnen so gehe. Sie müssen durch Lehr- und Lernprozesse Dinge ausgleichen, die anderswo verursacht

[35] Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 57.
[36] vgl. Baacke, 1997: S. 57.
[37] Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Paderborn: Schöningh. S. 22.
[38] Theunert, 2008: S. 39.
[39] vgl. Theunert, 2008: S. 39.
[40] vgl. Schorb, Bernd (1989): „Vierzig Jahre Medienpädagogik“. Thesen von Bernd Schorb. In: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hg.) (1999): Von der "Filmerziehung" zur "Medienkompetenz": medien+erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik; Beiträge aus vierzig Jahren. München: kopaed. S. 217.
[41] vgl. Schorb, 1989: S. 217.

werden.[42] Medienpädagogik dürfe sich nicht aus der Medienpolitik und dem herrschenden Diskurs heraushalten, wenn sie nicht als Reparaturbetrieb degradiert werden will.[43]

Schorb beschreibt in seinen Thesen auch, worüber die Medienpädagogik in vierzig Jahren geforscht hat. Demnach dreht sich das Erkenntnisinteresse darum, was Medien mit den Menschen und was Menschen mit den Medien machen. Letzteres komme auch in der Entwicklung von Modellen zum Tragen, die eine aktive und selbstbestimmte Nutzung von Medien fördern sollen. Außerdem – und hier klingt Medienkompetenz an – habe sich die Medienpädagogik (bislang erfolglos) bemüht, Menschen zu einem reflektierten Umgang mit Medien zu bewegen[44].

Aus einem explizit kommunikationswissenschaftlichen Blickwinkel hat Thomas A. Bauer Medienpädagogik definiert. Er unterscheidet zwischen einer engeren und einer weiteren Definition. Im engeren Sinn ist Medienpädagogik „die Hinführung zu Einsichten in die Strukturen und Funktionen der Massenmedien mit dem Ziel, die medialen Informations- und Kommunikationsleistungen an den subjektiven Kommunikationsbedürfnissen kritisch messen zu lernen“[45]. Mit dieser Sensibilität für Bedürfnisse sollen die Menschen Informationsangebote ziel- und sinnkritisch wahrnehmen und nutzen. Im weiteren Sinn soll Medienpädagogik die Menschen in den kommunikatorischen Gebrauch von Medien einführen und somit kreatives, selbstständiges und verantwortungsvolles Verhalten mit Medien fördern.[46] Bauer begreift Medienpädagogik als Kommunikationspädagogik und meint damit alle „edukativen Aktivitäten, in denen kommunikative Prozesse wie Massenkommunikation, Intraguppenkommunikation und interpersonelle Kommunikation und deren Medien bzw. Medienorganisation thematisiert, praktiziert und zielspezifisch realisiert werden“[47].

2.1.3. Ziele

Bei der Definition von Zielen der Medienpädagogik folgen einige Autoren ein Stück weit der Geschichte der Medienpädagogik, aus der die unterschiedlichen Ansätze hervorgegangen sind, die in Kapitel 2.2 eingehender thematisiert werden. Als Zielkategorien sollen sie hier dennoch zur Sprache kommen.

Laut Hoffmann ist das Ziel der Medienpädagogik, eine Medienalphabetisierung aller Menschen zu erwirken. Damit ist gemeint, dass Kinder und Jugendliche die Medien zu „lesen“, also zu deuten, lernen müssen.[48] Medienpädagogische Bestrebungen sind mit gewissen

[42] Vgl. Baacke, Dieter (1989): Die Medienpädagogik – ein McGuffin, Sisyphos, Herkules, oder...? In: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hg.) (1999): Von der "Filmerziehung" zur "Medienkompetenz": medien+erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik; Beiträge aus vierzig Jahren. München: kopaed. S. 220.
[43] vgl. Baacke, 1997: S. 57.
[44] Schorb, 1989: S. 218.
[45] Bauer, Thomas A. (1979a): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. II. Didaktische Modelle: Politik in Massenmedien. Wien, Köln, Graz: Verlag Hermann Böhlaus Nachf. S. 65.
[46] vgl. Bauer, 1979a: S. 65.
[47] Bauer, 1979a: S. 65.
[48] vgl. Hoffmann, 2003: S. 28.

Zielen verbunden. Eines der zentralen Ziele der Medienpädagogik war und ist das Bewahren. Hier sollen potenzielle kommunikative Probleme dadurch vermieden werden, dass der Zugang zu gewissen Medien („kommunikationsgefährliche Orte“) eingegrenzt wird. Doch auch das Aufklären von Menschen ist ein Ziel der Medienpädagogik. Dadurch, dass Wissen vermittelt wird, soll ein Bewusstsein für die Medien geschaffen werden. Das Wahrnehmen und die Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit ist ein weiteres Ziel. Schließlich nennt Hoffmann noch das Handeln als ein zentrales Ziel der Medienpädagogik. Hier wird den Menschen die Möglichkeit gegeben, selbst zu gestalten und kreativ zu werden. Es wird Partizipation ermöglicht. Diesen vier Zielen übergeordnet ist nach Hoffmann das Globalziel der kommunikativen Kompetenz.[49]

Einer ähnlichen Einteilung folgen Hüther und Schorb. Auch sie definieren das Bewahren als eine Zielkategorie von Medienpädagogik, welche sie als problematisch kritisieren. Der Bewahrpädagogik widmet sich diese Arbeit im folgenden Kapitel noch ausführlicher. Was bei Hoffmann als Aufklären bezeichnet wird, ist bei Hüther und Schorb das Informieren. Kenntnisse über Medien zu vermitteln sei Grundlage des medienpädagogischen Arbeitens und eine zentrale Zielvorgabe. Ein weiteres Ziel ist das Sensibilisieren. Nutzer sollen lernen, Medieninhalte zu analysieren und damit die dahinterliegenden Interessen zu erkennen. Somit sollen sie auf mögliche Manipulationen sensibilisiert werden und Medien in Frage stellen lernen. Mit der Zielkategorie des Aktivierens sprechen Hüther und Schorb die handlungsorientierte Medienpädagogik an, die durch alternative und aktive Medienarbeit RezipientInnen zu ProduzentInnen macht und ihnen damit die Möglichkeit gibt, selbst zu handeln. Eng mit diesem Ziel verknüpft ist die Zielkategorie des Emanzipierens. Hier sollen Kommunikations- und Handlungskompetenz vermittelt werden, um die Menschen zu befähigen, Medien differenziert zu gebrauchen und auch selbst Medien zu gestalten. Auch hier wird praktische Medienarbeit eingesetzt, um das Ziel zu erreichen. Auch die Zielkategorie des Funktionalisierens sprechen Hüther und Schorb an. Hier werden Medien systematisch dazu genutzt, Verhalten und Bewusstsein der NutzerInnen zu verändern, so, wie es etwa Werbung oder politische Propaganda tun. Auch in der Pädagogik gibt es Strömungen, die Lernende zu MedienkonsumentInnen funktionalisieren möchten und sich dabei auf den technischen Fortschritt stützen. Davon ist die Rede, wenn (informationstechnische) Medien im Sinne der Mediendidaktik eingesetzt werden und damit versucht wird, die NutzerInnen zu konditionieren.[50]

Sehr treffend werden Gegenstand und Ziel der Medienpädagogik bei Süss, Lampert und Wijnen beschrieben: „Die Medienpädagogik befasst sich mit den Möglichkeiten und Grenzen,

[49] vgl. Hoffmann, 2003: S. 29-31.
[50] vgl. Hüther/ Schorb, 1997: S. 246-249.

die Medienkompetenz von Heranwachsenden zu fördern, kinder- und jugendgerechte Medienangebote zu erkennen und Medien produktiv in alle Lebensbereiche zu integrieren."[51]
Bereits im ersten Satz kommt hier der Begriff „Medienkompetenz" vor. Es geht also zentral um die Förderung der Medienkompetenz bei Heranwachsenden und darum, dafür passende Medienangebote zu erkennen bzw. zu schaffen. Damit sei das Ziel verbunden, Heranwachsende zu einem sicheren Umgang mit Medien zu befähigen. Sie sollen in der Lage sein, Risiken zu vermeiden oder mit ihnen umzugehen.[52] Die Ansätze der Medienpädagogik, mit denen dieses Ziel zu erreichen versucht wurde und wird, sind Gegenstand des folgenden Kapitels.
Davor sei noch ein Ansatz von Bernd Schorb erwähnt, der sich der zukünftigen Ausrichtung der Medienpädagogik widmet. Die Welt wird immer mehr von Medien durchdrungen und Medien werden immer stärker in das Leben einbezogen. Pädagogik, die darauf abzielt, dass sich souveräne Menschen die Welt um sie herum aneignen können, könne daher auf Medienpädagogik nicht verzichten, postuliert er. Für ihn ist zentral, dass sich die Subjekte im Prozess der Medienaneignung orientieren. Dafür brauche es eine medienpädagogische Unterstützung.[53] „Nur eine Medienpädagogik, die sich kritisch reflexiv mit den Medien ebenso wie der Medienaneignung auseinandergesetzt hat, wird den Subjekten die Hilfestellungen anbieten können, die sie zur sozial ausgerichteten und zugleich autonomen Bewältigung des Medienwandels befähigt"[54], sagt er.
Aufgrund des Medienwandels sieht Schorb die Medienpädagogik in der Pflicht, ihre Methoden und Erkenntnisse in eine elaborierte soziale Pädagogik einzubringen. Hier spricht er von integraler Medienpädagogik: Das Fach müsse einerseits Erkenntnisse jener Disziplinen, die sich mit Mediatisierung auseinandersetzen, aufnehmen und verarbeiten. Andererseits sollen die Erkenntnisse der Medienpädagogik auf den Disziplinen, die sich mit dem Medienwandel beschäftigen, aufgenommen werden. Integrale Medienpädagogik steht also im Verhältnis zu den Disziplinen Medienwissenschaft und Erziehungswissenschaft und soll von ebendiesen Disziplinen auch herangezogen werden.[55]

2.1.4. Medienbegriff

In den Ausführungen über Medienpädagogik klingt bereits an, dass nicht alle Definitionen vom selben Medienbegriff ausgehen. Er ist manchmal weiter, manchmal enger ausgelegt. Die folgenden Kapitel werden zeigen, dass es auch vom Ansatz bzw. dem Aspekt von Medienpädagogik abhängt, was unter einem Medium verstanden wird. Während manche sich auf die klassischen Massenmedien fokussieren, beziehen andere Neue Medien mit ein und

[51] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013. S. 95.
[52] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 95.
[53] vgl. Schorb, Bernd (2011): Zur Theorie der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 92.
[54] Schorb, 2011: S. 92.
[55] vgl. Schorb, 2011: S. 92f.

wieder andere sehen auch in einem Arbeitsblatt ein Medium. In dieser Arbeit sind mit Medien grundsätzlich die traditionellen Massenmedien sowie Neue Medien gemeint. Gerade letztere können heute nicht mehr außer Acht gelassen, wenn man über Medienpädagogik spricht. Für diese Studie wird aber auch eine gewisse Offenheit des Begriffes akzeptiert. Es soll keine Einschränkung des Medienbegriffs in den ExpertInneninterviews vorgenommen werden.

2.2. Ansätze der Medienpädagogik

Im Laufe ihrer Geschichte verfolgte die Medienpädagogik verschiedene Ansätze. Zu unterschiedlichen Zeiten waren unterschiedliche Ansätze dominant. Anhand der wichtigsten lässt sich eine historische Linie nachverfolgen. Diese Arbeit folgt der Auswahl von Süss, Lampert und Wijnen, die fünf zentrale Ansätze herausgreifen und damit die verschiedenen Verständnisse von Medienpädagogik im Laufe der Zeit bündeln wollen. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass all diese Ansätze auch heute noch zur Anwendung kommen, wenn auch in verschieden starker Ausprägung.[56]

2.2.1. Bewahrpädagogische Konzepte

Die Bewahrpädagogik will Heranwachsende vor gewissen Gefahren beschützen und sogenannte Schonräume bewahren. Entstanden ist dieser Ansatz Mitte des 19. Jahrhunderts, als die Kindheit mehr und mehr als Schonraum verstanden wurde. Geschont werden sollten Kinder vor den damaligen gesellschaftlichen Entwicklungen. Industrialisierung, Verstädterung und eben auch die sich immer stärker ausbreitenden Massenmedien wurden als Gefahren angesehen, vor denen Kinder geschützt werden sollten. Anfang des 20. Jahrhunderts kam schließlich das Medium Film hinzu, das als große Gefährdung des Schonraumes Kindheit angesehen wurde. Auch Reformen wurden als etwas betrachtet, vor dem Heranwachsende beschützt werden sollten. Somit kann man das Bewahren einer konservativen Grundhaltung zuschreiben.[57]

Das Wort „bewahren“ lässt zwei Assoziationen zu, wie Hoffmann beschreibt. Will man „etwas bewahren“, so geht man davon aus, dass der Mensch grundsätzlich positive Anlagen von der Natur mitbekommen hat, die man bewahren, also erhalten soll. Das drückt auch gewisse Normen aus, die in einer Gesellschaft vorherrschen: Was als gut und wertvoll angesehen wird, soll bewahrt werden. Gleichzeitig kommt auch die Bedeutung „vor etwas bewahren“, also beschützen, in diesem pädagogischen Ansatz zur Geltung. Man nimmt an, dass es gewisse Gefahren und Schädigungen gibt, vor denen man andere bewahren muss. In der modernen Zeit ist es der Fortschritt der Zivilisation und der Kultur, vor denen die Bewahrpädagogik schützen will. Somit sind bewahrpädagogische Konzepte in der Medienpädagogik immer eng mit den für die jeweilige Zeit „neuen“ Medien verbunden.[58]

---

[56] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 95.

[57] vgl. Hoffmann, Bernward (2008): Bewahrpädagogik. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 42.

[58] vgl. Hoffmann, 2008: S. 42f.

Diese Art von Pädagogik geht davon aus, dass Medien (und damit sind ausschließlich Massenmedien gemeint) eine direkte, monokausale Wirkung auf die RezipientInnen hat. Man geht also davon aus, dass Medienangebote eine bestimmte Wirkung auf die KonsumentInnen erzielen und sieht darin eine Gefahr.[59]

Ihre Blütezeit erlebte die Bewahrpädagogik mit Aufkommen des Films um die Wende zum 20. Jahrhundert. Anfang des 20. Jahrhunderts bildete sich eine Kinoreformbewegung. Sie protestierte gegen das Kino und forderte Reformen. Man sah im Kino und im Film ein „Theater des kleinen Mannes". Im Gegensatz zum Theater sei keine Anspannung nötig, man könne sich in der Unterhaltung gehen lassen. Somit sah man sie als Konkurrenz zu Schule und Theater. Zudem sah man die meisten Filme als moralisch anstößig an und schrieb ihnen ein niedriges Niveau zu. Dass Diebstahl, Mord, Ehebruch und ähnliches gezeigt wurden, kritisierte man stark und befürchtete, dass die ZuseherInnen sich im realen Leben so verhalten würden, wie sie es im Kinofilm gesehen hatten. Die Bewegung forderte Zensur und beschränkten Zugang, um diese vermeintlichen Gefahren zu bekämpfen. Für besonders schützenswürdig wurden Kinder und Jugendliche gehalten. Das äußerte sich auch in den Zugangsbeschränkungen für gewisse Kinofilme für Menschen unter 18 Jahren.[60]

Auch nach dem zweiten Weltkrieg hielten bewahrpädagogische Strömungen an. Hoffmann macht zwei Dimensionen der damaligen Medienpädagogik aus: Zum einen sollten Heranwachsende vor den schlechten Einflüssen der Medien und einem schädlichen Umgang mit ihnen beschützt und behütet werden. Das hatte zur Folge, dass Kinder von elektronischen Medien ferngehalten wurden. Zudem gewannen gesetzliche Regelungen und Kontrollorgane an Bedeutung. Zum anderen sollte auch der Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen dahingehend gesteuert werden, dass sie gute, also für wertvoll befundene, Medienprodukte konsumierten.[61]

Als in den 1980er-Jahren die Videokassette Einzug in viele Haushalte hielt, kamen bewahrpädagogische Argumente erneut aufs Tapet. Die gesetzlichen Regelungen galten zunächst nur für öffentliche Filmvorführungen, also für das Kino. Es gab noch keine Regelungen für Verkauf und Verleih von Videofilmen. Somit waren Filme zu Beginn uneingeschränkt für alle Altersgruppen zugänglich. Man passte die gesetzlichen Regelungen an, musste sich aber zugleich eingestehen, dass die Möglichkeiten zur Kontrolle des Medienkonsums geringer wurden, nun, da er immer mehr im privaten Raum stattfand.[62]

Heute fallen alle Initiativen des Jugendmedienschutzes unter den Bereich der Bewahrpädagogik. Im Fokus des Jugendmedienschutzes liegen die Medienangebote, deren Verbreitung bzw. Zugänge für Heranwachsende reguliert werden sollen. Leitgedanke ist der

[59] vgl. Barsch/ Erlinger, 2002: S. 9.
[60] vgl. Hoffmann, 2008: S. 43-45.
[61] vgl. Hoffmann, 2008: S. 45f.
[62] vgl. Hoffmann, 2008: S. 47.

Schutz von Kindern und Jugendlichen vor negativen Einflüssen durch die Medien. Unerwünschte Medienangebote sollen also aus ihrem Leben ferngehalten werden. Somit wird dieser Schutz über das Grundrecht der Meinungs- und Informationsfreiheit gestellt. Um den Schutz zu gewährleisten, wurden gesetzlich festgelegte Regelungen als Mittel eingeführt, die von Beschränkungen bis zum Verbot reichen.[63] Diese Maßnahmen sind nach Süss, Lampert und Wijnen weniger pädagogisch als juristisch fundiert. Man erwartet sich davon, die Mediennutzung durch Verbote und mögliche Sanktionen steuern zu können. Die Regelungen richtigen sich an zwei Gruppen: an die MedienproduzentInnen und an die Kinder und Jugendlichen. Erstere sollen verpflichtet werden, keine problematischen Inhalte für Heranwachsende zugänglich zu machen. Zweitere werden daran gehindert, diese problematischen Inhalte zu konsumieren, indem für sie Zugangssperren gelten. Stark im Fokus stehen in der Bewahrpädagogik heute Gewalt und Pornografie sowie eine mögliche Sucht nach Medien.[64]

Durch die moderne Hirnforschung haben sich bewahrpädagogische Argumente in den vergangenen Jahren wieder vermehrt Gehör verschafft. Hirnforscher postulieren, dass Medienkonsum – und hier sind vor allem Bildschirmmedien gemeint – die Gehirnentwicklung von Kindern und Jugendlichen gefährde. Vor allem, wenn es an ausgleichenden Aktivitäten fehle, sei die Gefahr groß, dass Heranwachsende isoliert und auch in der realen Welt zu passiven ZuschauerInnen würden. Laut Süss, Lampert und Wijnen lassen sich diese Argumente mit der aktuellen Medienwirkungsforschung aber nicht stützen. Auch, wenn es in gewissen Gruppen zu negativen Effekten von Mediennutzung kommen kann, lassen sich diese nicht verallgemeinern. Die meisten Kritikpunkte, die sich aktuell an Neue Medien und Bildschirmmedien richten, wurden früher auch über das Lesen von Büchern geäußert. Denn auch hier können die RezipientInnen nicht auf die Handlung eingreifen und sind demnach passiv. Gerade im Hinblick auf Neue Medien und Computerspiele hält das Argument der Passivität nicht stand, schließlich leben diese Medien von Interaktivität und Beteiligung. Dazu kommt, dass die meisten Kinder und Jugendlichen sehr wohl einigen anderen Aktivitäten in ihrer Freizeit nachgehen, als vor einem Bildschirm zu sitzen.[65]

Eine zentrale Maßnahme des bewahrenden Ansatzes ist das Festlegen von Altersempfehlungen, -beschränkungen und das Hinweisen auf gewisse Gefährdungen. Die Gefahren von Computerspielen werden etwa nach dem PEGI-Rating in vulgäre Sprache, Diskriminierungsdarstellungen, Drogen, Angst, Glücksspiel, Sex und Gewalt unterteilt. Basierend auf den Ausprägungen dieser Kategorien werden Empfehlungen festgelegt, ab welchem Alter Spiele für Kinder geeignet sind. Solche Modelle gehen davon aus, dass mit fortschreitendem Alter die psychosoziale Entwicklung der Kinder voranschreitet und sie somit

[63] vgl. Theunert, 2008: S. 37.
[64] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 96f.
[65] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 97-100.

immer drastischere Formen von Gewalt und dergleichen „vertragen“, ohne davon desorientiert zu werden. Auch für Filme gibt es diese Einstufung nach Altersklassen. Gerade bei Filmen weicht die Altersfreigabe in verschiedenen Ländern zum Teil stark voneinander ab, da unterschiedliche Kriterienkataloge bei der Einstufung benutzt werden.[66]

Die Orientierung an Altersabschnitten ist in der Entwicklungspsychologie heute ohnehin überholt, stellen Süss, Lampert und Wijnen fest. Kinder sind zwar in gewissen Bereichen verletzlicher, auch Erwachsene können aber eine geringe persönliche Reife aufweisen. Sie stufen das Konzept der Resilienz als hilfreich ein. Resilienz meint die Belastbarkeit des Menschen, also die Fähigkeit, mit schwierigen Bedingungen zurechtzukommen, ohne dass psychische Schäden entstehen. Sie ist nicht bei allen Kinders desselben Alters gleich. Das macht deutlich, dass auch ein und derselbe Medieninhalt oder –nutzungsstil auf unterschiedliche RezipientInnen unterschiedliche Wirkungen haben können. Für Süss, Lampert und Wijnen sollte es mehr um die Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit als um die Erklärung von Krankheiten gehen. Faktoren, die die Gesundheit schützen, können vom Menschen selbst stammen oder durch Umweltmerkmale, wie funktionierende soziale Beziehungen, gegeben sein.[67] „Bewahrende Pädagogik ist dort angebracht, wo es um das Schaffen eines sicheren Lebenskontextes für Heranwachsende geht und wo man erkennt, dass ein Individuum über wenig innere Ressourcen verfügt, um mit medialen und anderen Gefährdungen zurechtzukommen“[68], konstatieren die AutorInnen. Somit können die Maßnahmen von Kind zu Kind unterschiedlich notwendig und sinnvoll sein.

In der heutigen Medienpädagogik gibt es viel Kritik am bewahrpädagogischen Ansatz. So hat sich gezeigt, dass eine ständige Kontrolle nicht möglich ist, wenn das Medienangebot zunimmt und leichter zugänglich wird. In Zeiten des Internets in eine Behütung im Sinne der Bewahrpädagogik also nicht mehr realisierbar.[69] Durch die Verbreitung von problematischen Inhalten im Internet und die Zugänglichkeit via Smartphone werden der bewahrpädagogische Ansatz und mit ihm auch Maßnahmen des Jugendmedienschutzes in Frage gestellt. Zwar sei es weiterhin wichtig, dass solch problematische Inhalte reguliert werden, damit lasse sich aber nicht garantieren, dass Kinder und Jugendliche nicht mit ihnen in Berührung kommen, konstatieren Süss, Lampert und Wijnen. Der Zugang zu pornografischen Inhalten etwa sei heute so leicht wie noch nie.[70]

Außerdem, äußert Hoffmann, ist es auch nicht sinnvoll, Kinder von Alltagsmedien fernzuhalten. Werden Heranwachsende immer nur von problematischen Dingen ferngehalten, bekommen sie nie die Chance, einen selbstbestimmten Umgang mit diesen Dingen zu

[66] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 101-104.
[67] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 100.
[68] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 100.
[69] vgl. Hoffmann, 2008: S. 48.
[70] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 106.

erlernen, da ihnen die Auseinandersetzung fehlt. Hoffmann kritisiert des Weiteren, dass die Bewahrpädagogik Kindern gar die Fähigkeit abspreche, selbstständig mit Medien zu handeln und diesen selbstständigen Umgang weiterzuentwickeln. Dass man Heranwachsende vor gewissen Dingen schützen muss, sei wahr. Das Ziel bei der Erziehung von Kindern müsse aber immer eine Eigenständigkeit und damit eine Mündigkeit sein.[71]

Wie auch Süss, Lampert und Wijnen, kritisiert Hoffmann, dass die Bewahrpädagogik die Erkenntnisse der Medienwirkungsforschung außer Acht lässt. Dass Medien komplexe, nicht einseitige Wirkungen auf die Menschen haben, wird ebenso wenig beachtet, wie ein potenziell positiver Beitrag der Medien auf die Entwicklung der Persönlichkeit.[72]

Hoffmann plädiert dafür, statt von „bewahren" von „begleiten" zu sprechen. „Zusammenfassend bleibt es eine Aufgabe, Kinder in ihrem Reifungsprozess entsprechend zu schützen bzw. zu begleiten bei Angeboten, Inhalten, Medienformen und –mengen, die sie nicht allein verarbeiten können"[73], fordert er. Dazu sei Interesse von Seiten der PädagogInnen für die Medienvorlieben der Heranwachsenden gefragt. Sie haben die Aufgabe, mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam ein sinnvolles Medienverhalten zu entwickeln. Wichtig sei hier auch, dass die Pädagogik in den Medien nicht nur Gefahren sieht, sondern Heranwachsenden die Möglichkeit zu positiven Nutzungserfahrungen bietet, wie etwa durch medienbezogene Projekte. Ziel müsse eine Stärkung des Ichs und der Mündigkeit von Heranwachsenden sein.[74]

2.2.2. Reparierpädagogische Konzepte

Der reparierende Ansatz geht davon aus, dass es nicht möglich und sinnvoll ist, Heranwachsende vor Medienerfahrungen zu schützen und problematische Inhalte zu vermeiden. Vielmehr ist man hier der Ansicht, dass Kinder ohnehin in Kontakt mit problematischen Medieninhalten kommen und sie daher Hilfe bei der Verarbeitung dieser benötigen. Kinder und Jugendliche rezipieren Medien oft außerhalb des Kontrollbereichs von Schule und Eltern. Dies ist besonders dann oft der Fall, wenn im Elternhaus eine bewahrende Haltung eingenommen wird und den Kindern gewisse Medien vorenthalten werden. Kinder konsumieren diese Medien dann etwa bei Freunden. Erleben sie Irritationen beim Konsum dieser Medien, fehlt es oft an der Möglichkeit, darüber zu sprechen. Gerade, wenn die Eltern den Fernsehkonsum verbieten, sehen die Kinder in ihnen nicht die Personen, um darüber zu sprechen, wenn sie sich aufgrund eines Fernsehinhaltes unwohl fühlen. Sie sehen in den Eltern keine Verarbeitungshilfen, Unsicherheiten und Ängste, die durch Medien ausgelöst wurden, erscheinen den Kindern als Tabuthema. Die Ängste äußern sich dann oft in auffälligem Verhalten oder Albträumen. Hier ist auch zu beachten, dass für Kinder oft

[71] vgl. Hoffmann, 2008: S. 49.
[72] vgl. Hoffmann, 2008: S. 49.
[73] Hoffmann, 2008: S. 49.
[74] vgl. Hoffmann, 2008: S. 49.

Medieninhalte verstörend sind, die aus Erwachsenensicht harmlos scheinen oder vom Jugendmedienschutz als kindertauglich eingestuft wurden. Zeigen Zeichentrickfilme etwa verstörende Szenen, die nahe an der Lebenswelt der Kinder sind oder für die Kinder sehr greifbar und nachvollziehbar sind (zum Beispiel der Tod eines nahen Angehörigen), können diese vermeintlich harmlosen Filme große Ängste auslösen.[75]

Wie die reparierende Pädagogik damit umgeht, zeigen Süss, Lampert und Wijnen anhand der Methoden von Jan-Uwe Rogge. Er bietet im Gespräch und Spiel Verarbeitungshilfen. Bereits während der Rezeption begleitet er die Kinder und Jugendlichen dabei, mit den Inhalten umgehen zu können und sich von ihnen, wenn nötig, distanzieren zu können. Gewisse Aktivitäten, wie etwa den Sitzplatz während einer aufwühlenden Szene zu wechseln, oder sich hinter einem Polster zu verstecken wie auch ironische Kommentare, können den Kindern helfen, sich aus einer Szene zu lösen, wenn sie sich zu stark involviert oder betroffen fühlen.[76]

Auch zu reparierpädagogischen Konzepten gibt es Kritik. Wenn Kinder stark auf Medienerfahrungen reagieren, steckt dahinter oft etwas, das die Kinder dauernd belastet. Der konkrete Medieninhalt aktualisiert dann nur dieses dauerhaft belastende Thema. Daher reicht es nicht aus, nur am Umgang mit Medien zu arbeiten, denn das würde nur ein Symptom bekämpfen und nicht die Ursache. Wenn Kinder stark irritiert auf Medieninhalte reagieren, kann das aber als Chance gesehen werden, dahinterliegende Themen, die die Kinder belasten, zu entdecken und bei der Bewältigung zu helfen.[77]

2.2.3. Aufklärende Konzepte

Aufklärende Medienpädagogik hat zum Ziel, über Machtverhältnisse, Produktionsprozesse und dahinterliegende Interessen sowie die Wirkungen von Mediensprache zu informieren bzw. aufzuklären und so die Menschen zu befähigen, kritische RezipientInnen zu werden.[78]

Historisch entstanden sind diese Konzepte in den 1960er- und 1970er-Jahren. Medienpädagogik war in dieser Zeit stark gesellschaftspolitisch ausgerichtet. Im Kontext der Kritischen Theorie von Adorno und Horkheimer und marxistischer Ansichten wurde der Fokus auf die Aufklärung und Emanzipation der Menschen gelegt. Man begann, die Massenmedien als Teil des kapitalistischen Wirtschaftssystems und der damaligen Politik, einzuordnen und zu bewerten. Die Massenmedien und ihre Akteure wurden als Element der Unterdrückung in der damaligen Gesellschaft gesehen, was den MedienrezipientInnen aber durch bestimmte Täuschungsmechanismen verborgen blieb. Die Massenmedien, so diese Theorie, manipulieren und unterdrücken und bestärken damit die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse. Die RezipientInnen sollten passive KonsumentInnen bleiben. Ziel der Strömung war und ist es also, diese Unterdrückungsmechanismen und

[75] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 106f.
[76] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 107.
[77] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 107.
[78] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 107.

Manipulationsversuche der Medien aufzuzeigen und die RezipientInnen darüber aufzuklären. Von Sonja Ganguin und Uwe Sander wird diese Strömung als kritisch-emanzipatorische Medienpädagogik geschildert.[79]

Die Kenntnis und das Durchschauen von Entstehungsmechanismen werden in der aufklärenden Tradition als zentrale Komponente von Medienmündigkeit angesehen. So wurde in den 1970er-Jahren marxistische Ideologiekritik als wichtige Fähigkeit von Lehrkräften gefordert. Medienpädagogik soll also die Heranwachsenden zu kritischen BürgerInnen befähigen.[80] Laut Ganguin und Sander lag der Schwerpunkt dieser Strömung darin, dass sie sehr analytisch und theoretisch war und eine starke Nähe zu politischen und gesellschaftlichen Themen aufwies. Man forderte eine gesamtgesellschaftliche Veränderung. Erst, wenn sich die Machtverhältnisse in der Gesellschaft ändern würden, könnte sich auch das Verhältnis von Medien und RezipientInnen ändern. Die Aufklärung wurde also weniger als pädagogisches, sondern mehr als politisches Ziel gesehen.[81]

Laut Süss, Lampert und Wijnen, setzen aufklärende Konzepte aber sehr wohl pädagogische Mittel ein, um ihr Ziel von mündigen, d.h. informierten MedienkonsumentInnen zu erreichen. Man arbeitet etwa mit Inhaltsanalysen. SchülerInnen sollen damit sensibilisiert werden, die Botschaften hinter der Oberfläche zu erkennen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen. Da Medien als Subsystem der Gesellschaft angesehen werden, das mit allen anderen Subsystemen wie Politik, Wirtschaft, Kultur und Bildung verbunden ist und gegenseitige Abhängigkeiten aufweist, sollen diese Interdependenzen auch den Heranwachsenden aufgezeigt werden. Sie sollen erfahren, wie Prozesse und Inhalte der Medien von den anderen Subsystemen beeinflusst werden. Durch Inhaltsanalysen sollen die SchülerInnen verschiedenste Auswirkungen davon begreifen. Es wird analysiert, wie Ereignisse für die Berichterstattung ausgewählt werden, wie sie bearbeitet werden oder wie sie überhaupt gleich medientauglich inszeniert werden. Hierunter fällt auch die Analyse von Werbe- und politischen Kampagnen. Des Weiteren sollen die SchülerInnen auch erkennen, wie Werte in Unterhaltungssendungen vermittelt werden.[82]

Hoffmann betont, dass sich Medienanalysen immer auf das Medienangebot selbst konzentrieren werden, die Randbedingungen des Prozesses aber nicht außer Acht lassen dürfen. Er beschreibt verschiedene Dimensionen der Medienanalyse. In der Inhaltsanalyse soll das Verhältnis des Mediums zur Realität begriffen werden. Es wird betrachtet, wie einzelne Inhalte gewichtet sind und sich Figuren entwickeln. Eine formale Analyse befasst sich mit den formalen Mitteln wie Ton, Bild, Licht, Farben und Ähnlichem. Psychologische Analysen fokussieren auf die Wirkungen von Medieninhalten auf Menschen in verschiedenen Kontexten.

[79] vgl. Ganguin, Sonja; Sander, Uwe (2008): Kritisch-emanzipatorische Medienpädagogik. In: Sander/ von Gross/ Hugger, 2008. S. 61.
[80] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 107f.
[81] vgl. Ganguin/ Sander, 2008: S. 62.
[82] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 108.

Historische Analysen sehen Medienprodukte als Spiegel einer jeweiligen Zeit. Auch verschiedene Genres können analysiert werden.[83] Die Funktion all dieser möglichen Medienanalysen ist es nach Hoffmann, „Inhalte, Erscheinungsformen und Funktionen von Medien ihren Adressaten und Nutzern bewusster und damit freier verfügbar zu machen“[84].

Der kritische und bewusste Umgang mit Medien ist auch das Ziel der rezeptiven Medienarbeit. Kinder und Jugendliche sollen sich mit Hör- und Printmedien sowie mit Film und Fernsehen auseinandersetzen. Dadurch sollen sie Medienprodukte als vermittelte und gemachte Wirklichkeit erkennen, sowie Hintergründe durchschauen und ihre eigene Rezeption reflektieren. Ein Beispiel dafür ist die Kinder- und Jugendfilmarbeit, die eine Auseinandersetzung mit den Inhalten von Film und Fernsehen zum Ziel hat.[85]

Eine weitere Methode des aufklärenden Ansatzes ist der Besuch von Medienunternehmen. Damit soll SchülerInnen ein Blick hinter die Kulissen gewährt werden. Wenn man erlebt, wie in Medienunternehmen gearbeitet wird, erkennt man die Arbeitsteilung und die hierarchischen Strukturen hinter den Entscheidungen im Schaffungsprozess der Medien. Das befähigt die Heranwachsenden, zu erkennen, dass nicht nur einzelne Personen für die Auswahl und Berichterstattung von Ereignissen verantwortlich sind, sondern es hierfür viele Instanzen gibt.[86] „Nur der unaufgeklärte Zuschauer würde die Auswahl der Berichte und die Parteilichkeit oder Ausgewogenheit der Kommentare einem Journalisten und seiner persönlichen politischen Haltung zuschreiben“[87], sagen Süss, Lampert und Wijnen.

Auch Besitzverhältnisse zu durchschauen, ist im Sinne der aufklärenden Konzepte wichtig, um Medien kritisch hinterfragen zu können. Dass es Machtmonopole einiger weniger großer Medienunternehmen gibt oder in manchen Ländern politische Macht mit Medienmacht vermischt wird, soll den Heranwachsenden bewusstgemacht werden, damit sie dies als Gefahr für eine vielfältige Medienlandschaft erkennen können. Um in der Gesellschaft ein mündiges Mitglied zu sein, muss man die Medien ebenso wie alle anderen Institutionen des Staates durchschauen und kritisch betrachten. Dazu können die Medien selbst beitragen, wenn sie ihrer Rolle als „vierte Gewalt“ nachkommen. Medienjournalismus selbst kann somit dazu beitragen, dass RezipientInnen die Rolle der Medien in der Gesellschaft kritisch betrachten können.[88]

Kritik am aufklärenden bzw. kritisch-emanzipativen Ansatz richtet sich vor allem an die vermeintliche Praxisferne der Konzepte. Laut Ganguin und Sander fehlte der kritisch-emanzipativen Medienpädagogik eine medienpädagogische Praxis. Es wurden kaum didaktische Modelle für den Umgang mit Medien entwickelt. Außerdem wurden die

[83] vgl. Hoffmann, 2003: S. 209.
[84] Hoffmann, 2003: S. 209.
[85] vgl. Anfang, Günther (1997): Rezeptive Medienarbeit. In: Hüther/ Schorb/ Brehm-Klotz, 1997. S. 317f.
[86] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 108.
[87] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 108.
[88] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 108.

RezipientInnen als Opfer und die Medien als Täter abgestempelt. Die konkreten Nutzungsformen der RezipientInnen wurden wenig erforscht oder ernst genommen. Mit der Zeit kam es zu einer Abkehr der radikalen kritisch-emanzipativen Sicht hin zu aufklärenden Konzepten, wie es sie heute gibt. Man orientierte sich mehr am Medienverhalten der konkreten NutzerInnen, leistete aktive Medienarbeit und fokussierte auf das Wissen der RezipientInnen.[89] Doch auch diese heutige Praxis ist nicht frei von Kritik. Süss, Lampert und Wijnen zeigen auf, dass sie leicht den Eindruck hinterlassen kann, den reinen Genuss von Medien bei Heranwachsenden zu verderben. Ist dies der Fall, verwehren sich SchülerInnen möglicherweise den Methoden oder erledigen die Aufgabenstellungen ohne, dass ein Wissenstransfer stattfinden kann. Eine weitere Gefahr besteht laut den AutorInnen darin, dass Besuche bei Medienunternehmen keine kritische Auseinandersetzung, sondern vielmehr eine Faszination auslösen, wenn die AnbieterInnen diese Führungen als PR-Maßnahme nutzen. Dann ist eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung solcher Besuche umso wichtiger.[90] Dieser Kritikpunkt scheint aber außer Acht zu lassen, dass SchülerInnen durch das Wissen über die Medienbranche, zu dem auch die PR und ihre Strategien gehören, ohnehin bereits informiert sein sollten. Wird eine sorgfältige Aufklärungsarbeit im Sinne des Ansatzes geleistet, muss auch auf Manipulationsversuche seitens der PR aufmerksam gemacht werden. Eine gute Vor- und Nachbereitung der Besuche bei Medienunternehmen ist ohnehin unabdingbar, wenn sie pädagogischen Wert haben sollen.

2.2.4. Alltagsorientierte, reflexive Konzepte

Bei diesem Ansatz geht man vom Medienalltag der RezipientInnen aus. Er soll zunächst genau und wertfrei erfasst werden. Ausgangspunkt ist also nicht die Schule, sondern die Mediennutzung der Heranwachsenden in ihrer Freizeit und allen Bereichen, in denen Medien eine Rolle spielen. Reflexive Konzepte gehen davon aus, dass der eigene, intuitive Eindruck der Mediennutzung oft täuscht und stellen daher Instrumente bereit, mit denen Selbst- und Fremdeinschätzung des Medienkonsums systematisiert werden sollen. Am Beginn stehen immer die Bedürfnisse der Heranwachsenden. Dann wird analysiert, welche Medienangebote sie nutzen, in welchem Ausmaß und warum. Es wird danach gefragt, welche Bedürfnisse hinter der Auswahl eines bestimmten Mediums oder Inhaltes stehen, welche Alternativen es gibt und ob und in welchem Ausmaß diese genutzt werden. Auch Studien über die Mediennutzung von Heranwachsenden, können als Anstoß für die Reflexion des eigenen Medienverhaltens oder des der eigenen Kinder dienen. Man kann dann etwa vergleichen, wie viele Stunden sich Kinder und Jugendliche im Durchschnitt einem gewissen Medium widmen und wie die eigene Präferenz aussieht. Die Norm soll hierbei keine gesellschaftliche Idealvorstellung sein, sondern vielmehr eine gute Balance der eigenen Freizeitgestaltung.

[89] vgl. Ganguin/ Sander, 2008: S 62f.
[90] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 109.

Statt „so wenig Computerspielen wie möglich“ sollte es eher heißen „so viel, dass auch noch andere Aktivitäten Zeit finden“. In einem partizipativen Erziehungsstil können Eltern diese Normen gemeinsam mit den Kindern festlegen.[91]

Nicht nur das Ausmaß, sondern auch die Wirkung des Medienkonsums sollen beim reflektierenden Ansatz bei sich selbst beobachtet werden. Man kann sich dann etwa fragen, ob die Bedürfnisse, wegen derer man ein gewisses Medienangebot genutzt hat, nach Nutzung auch erfüllt wurden. „Hat das Schauen dieser Serienfolge auch wie gewünscht zur Entspannung beigetragen?“, könnte man reflektieren. Auch ungewünschte Nebeneffekte und ein etwaiger Zusammenhang zum Medienkonsum sollen erkannt werden.

Auch Rituale im Umgang mit Medien sollen durch reflektierende Arbeit erkannt und hinterfragt werden. Dabei geht es nicht darum, Rituale abzuschaffen, sondern sie immer wieder zu betrachten und sich zu fragen, ob sie die Funktion noch erfüllen. So wird auch die Veränderung von Gewohnheiten und Präferenzen im Medienkonsum deutlich. Die eigenen Gewohnheiten bewusst zu manipulieren, kann ebenfalls nützliche Erkenntnisse über die Wirkung des Medienkonsums hervorrufen. Den eigenen Fernsehkonsum für einen gewissen Zeitraum zu verdoppeln und zu analysieren, was das auslöst, ist hier eine Möglichkeit.[92]

Kritik an alltagsorientierten, reflexiven Konzepten richtet sich an mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung. Heranwachsende und ihre Eltern können den Eindruck bekommen, man wolle ihr Privatleben durchleuchten. Gerade, wenn Eltern unsicher sind, ob sie die Medienerziehung ihrer Kinder richtigmachen, kann es sein, dass sie sich einer intensiven Analyse des Medienkonsums verwehren. Deshalb ist es wichtig, am Beginn eines reflexiven Projekts klarzustellen, dass es nur um das Erfassen und nicht um das Verteufeln des jeweiligen Medienverhaltens geht. Auch die Schule scheint als Einrichtung für solche Projekte eher ungeeignet. Finden diese in der Jugendarbeit statt, sind die Heranwachsenden möglicherweise freier und machen ihren Alltag transparenter als in der Schule.[93]

2.2.5. Handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte

Als Grundlage für handlungsorientierte Medienpädagogik zieht Schorb die integrale Medienpädagogik heran. Wie in Kapitel 2.1. bereits beschrieben, meint die integrale Medienpädagogik die Verbindung der Disziplin zu ihren beiden Referenzdisziplinen, der Erziehungs- und der Kommunikationswissenschaft. Wenn man die Disziplin so anlegt, wird es möglich, den Medienalltag und das Medienhandeln der Menschen zu analysieren und somit medienpädagogisches Handeln darauf auszurichten.[94] Die handlungsorientierte Medienpädagogik basiert auf der kritischen Medientheorie. Diese sieht die Menschen als aktive Subjekte mit unterschiedlichen Bedürfnissen an, die sich die Medien zu Nutze machen,

[91] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 110.
[92] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 111.
[93] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 111.
[94] vgl. Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander/ von Gross/ Hugger, 2008: S. 75.

Inhalte selbst auswählen und sie aktiv verwenden. Im Zentrum stehen also die RezipientInnen und nicht primär die Medien. Ziel ist es, dass die Menschen die Fähigkeit entwickeln, selbst Medien zum Ausdruck ihrer Interessen zu nutzen, sie also produktiv mitgestalten. RezipientInnen werden somit zu ProduzentInnen. Aus pädagogischer Sicht ist hier das handelnde Lernen, also das „learning by doing" zentral.[95]

„Der handlungstheoretische Ansatz der Medienpädagogik geht davon aus, dass eine kreative Auseinandersetzung mit den Medien am besten erfolgen kann, wenn man selbst Medienbotschaften gestaltet"[96], beschreiben auch Süss, Lampert und Wijnen. Somit sind diese Konzepte nicht grundsätzlich medienkritisch. Medienunternehmen finden daher Gefallen am handlungstheoretischen Ansatz und bieten Möglichkeiten für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den Medienprodukten. Es gibt etwa Angebote für Schulklassen, eine Zeitungsseite zu gestalten oder Radio- und Fernsehbeiträge zu produzieren, die dann gesendet werden. Zentral ist bei diesem Ansatz die Annahme, dass man, wenn man selbst einen Medieninhalt gestaltet, genau Bescheid wissen muss um die jeweiligen technischen Voraussetzungen, die Mediensprache und anderes. Kinder und Jugendliche erkennen damit die Vorgaben, die gewisse Medienformen bewirken sowie die Darstellungsmöglichkeiten und –schwächen von einzelnen Medien.[97] Kinder und Jugendliche müssen sich also hineinversetzen in die Sicht der MedienproduzentInnen und unter gewissen Vorgaben selbst Medienprodukte schaffen. „Das eigene Gestalten setzt den Perspektivenwechsel in die Anbietersicht voraus."[98]

Schorb beschreibt die Zielsetzungen von reflexiv-praktischer Medienarbeit wir folgt. Sie beziehen sich sowohl auf die Analyse von Medieninhalten und Produktionsweisen als auch auf den eigenen Medienkonsum sowie die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit. Die erste Zielkategorie ist die „Erweiterung der Handlungsfähigkeit". Etwas aktiv zu produzieren bietet Handlungsmöglichkeiten, die über das bloße Rezipieren von Medieninhalten hinausgeht. Das kann durch Reflexion von Medienprodukten und durch die eigene Produktion geschehen. Des Weiteren ist ein Ziel das „Erfahren und Erlernen bewusster Kommunikation". Wenn eine Gruppe gemeinsam einen Medieninhalt konzipieren und schaffen muss, lernt sie dabei, wie das Kommunizieren in der Gruppe gestaltet sein muss, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Auch die „Befähigung, die eigenen Interessen selbstkritisch zu erkennen und kreativ umzusetzen" ist eine Zielsetzung. Man muss selbstreflexiv analysieren, warum eine Meldung wichtig ist und wie man diese kreativ in einem Medienbeitrag vermitteln kann. Das vierte Ziel nach Schorb ist der „Erwerb von Verhaltenssicherheit in unterschiedlichen sozialen Situationen". In der Erstellung eines Medienproduktes müssen die Individuen mit

[95] vgl. Schorb, 2008: S. 77f.
[96] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 112.
[97] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 112.
[98] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 112.

verschiedenen Menschen interagieren, sowohl auf ProduzentInnen- als auch auf RezipientInnen-Seite. Dies vermittelt die Fähigkeit, sich auf Menschen in verschiedensten Situationen einstellen zu können. Das letzte Ziel ist, „eigenes Erleben und eigene Problemsichten in Bild, Wort und Schrift umsetzen“ zu können. Durch reflexiv-praktische Medienarbeit können Erfahrungen aufgearbeitet und Interessen ausgedrückt werden. Den Heranwachsenden stehen hierbei viele Möglichkeiten des Ausdrucks zur Verfügung, sie sind nicht etwa auf Schrift als Ausdrucksform angewiesen.[99] Reflexiv-praktische Medienarbeit fördert also die Entwicklung intellektueller und sozialer Fähigkeiten. Den Medien kommt hierbei laut Schorb eine Mittlerfunktion zu. Sie können Mittel der Demonstration, der Information, der Darstellung eigener Meinungen und der Aufarbeitung und Vermittlung eigener Erfahrung sein. Die Fähigkeiten, die bei den Heranwachsenden gefördert werden sollen, sind nicht allein auf Medien bezogen, sie können sie auch in anderen Bereichen anwenden. Wichtig dabei ist, dass eine handlungsorientierte Medienarbeit nicht von alleine kritische RezipientInnen generiert. Sie bietet aber die Chance dafür.[100]

Eine aktive Gestaltung von Medien fördert Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen. Sie generiert und vertieft Wissen zu bestimmten Inhalten. Sie gewährt den Lernenden Einsichten über eigene Lebensbedingungen und Verhaltensweisen. Sie lässt die Heranwachsenden Erfahrungen reflektieren, erweitern und neu machen. Ebenso stärkt sie die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf Inhalte, Technik und kreative Gestaltung oder lässt sie diese entdecken. In aktiver Medienarbeit können Heranwachsende auch die Fähigkeit, sich mit unterschiedlichen Positionen auseinanderzusetzen, entwickeln. Sie können ihre eigenen Handlungsorientierungen reflektieren und weiterentwickeln. Letztlich fördert die Gruppenarbeit bei der Produktion von Medieninhalten auch die Fähigkeit, gemeinsam solidarisch an etwas zu arbeiten.[101]

Um diese Lernprozesse in Gang zu setzen, muss reflexiv-praktische Medienarbeit unter gewissen pädagogischen Voraussetzungen stattfinden. Sie muss an den Bedingungen und Interessen der Lernenden orientiert sein. Dabei geht man davon aus, dass die Heranwachsenden eine Handlungs- und Gestaltungskompetenz besitzen. Auch deren individuelle Problemlagen und Erfahrungen bestimmen das Thema der Arbeit. Des Weiteren soll der Produktionsprozess primär in der Verantwortung der Kinder und Jugendlichen liegen. Sie sind für die Organisation verantwortlich und werden von dem/der PädagogIn unterstützt und beraten. Ebenfalls wichtig ist es, dass nicht lediglich technische und gestalterische Fähigkeiten vermittelt werden. Vielmehr ist die Fähigkeit zur inhaltlichen Nutzung der Medien

[99] vgl. Schorb, 2008: S. 80f.
[100] vgl. Schorb, 2008: S. 82.
[101] vgl. Schorb, 2008: S. 83.

zentral. Kindern und Jugendlichen muss vermittelt werden, dass Medien dafür genutzt werden, um gewisse Sichtweisen und Interessen auszudrücken und mit anderen zu teilen.[102]

Süss, Lampert und Wijnen weisen auf eine andere wichtige Voraussetzung bei der Gestaltung von Medienprodukten hin. Die Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung eines Individuums sind davon abhängig, welche Mediensprachen ihm oder ihr zu Verfügung stehen. Hier wird wie beim Beherrschen einer Fremdsprache zwischen passiven (Verstehen) und aktiven Kompetenzen (Sprechen) unterschieden. Es ist von der jeweiligen Person abhängig, wie viele Mediensprachen er oder sie erwirbt und in welchem Ausmaß. Im handlungsorientierten Ansatz wird deutlich, dass in der Schule nur gewisse Kompetenzen, nämlich Lesen und Schreiben vermittelt werden. Die Fähigkeiten, Bildsprache oder audiovisuelle Texte verstehen zu können, wird oft nicht gefördert.[103]

Als eine wesentliche Methode des handlungsorientierten Ansatzes beschreibt Fred Schell die aktive Medienarbeit: „Sie bedeutet die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien wie Druck, Foto, Ton, Film, Video oder Computermedien.“[104] Die NutzerInnen gebrauchen die Medien also selbsttätig und aktiv als Kommunikationsmittel. Dies kann von Recherche über Demonstrationszwecke bis zur Vermittlung eigener Sichtweisen reichen. Aktive Medienarbeit verfolgt die Leitziele der Emanzipation der Lernenden und der Herstellung authentischer Erfahrung sowie der Erwerb kommunikativer Kompetenz. Um diese Ziele erreichen zu können, muss aktive Medienarbeit die AdressatInnen als gesellschaftliche Subjekte sehen und sich an ihnen orientieren, also ihre Interessen und Lebensweisen berücksichtigen und mit einbeziehen. Außerdem muss sie zur eigenständigen Lebensbewältigung der AdressatInnen beitragen. Und sie muss berücksichtigen, dass die Lernenden ihren Alltag durch praktisches Handeln bewältigen.[105]

Für Hoffmann ist das Ziel der aktiv produzierenden Medienarbeit die Kompetenzvermittlung und –erweiterung. Die RezipientInnen sollen aus der passiven, konsumierenden Haltung herausgeholt und zu aktiver Arbeit mit Medien angeregt und befähigt werden. Für ihn spielen vier Aspekte zusammen: Medienpädagogisch geht es auch um Aufklärung und Emanzipation, medienkundlich um die Schulung im Umgang mit Geräten. Durch die Aktivierung sollen kreative Potenziale erkannt und genutzt werden. Die Lernenden sollen selbst etwas tun und sich einmischen. Und schließlich soll eine Veränderung im Bewusstsein, im Verhalten oder in den Zuständen erwirkt werden. Das Produkt ist hier nicht der wichtigste Zweck der Arbeit. Es ist vielmehr gleich bedeutsam wie der Arbeitsprozess selbst.[106]

---

[102] vgl. Schorb, 2008: S. 83f.
[103] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 113.
[104] Schell, Fred (1997): Aktive Medienarbeit. In: Hüther/ Schorb/ Brehm-Klotz, 1997: S. 9.
[105] vgl. Schell, 1997: S. 11-13.
[106] vgl. Hoffmann, 2003: S. 412.

Dabei liegen der aktiven Medienarbeit drei Lernprinzipien zu Grunde: das handelnde Lernen, wie es bereits ausführlicher beschrieben wurde, das exemplarische Lernen und die Gruppenarbeit. Medien können als verschiedene Mittel dienen bzw. in Dienst genommen werden. Sie dienen als Mittel der Reflexion von eigenem Verhalten und Gruppenverhalten, etwa als Spiegel zum Zwecke der Selbstbeobachtung. Ein Beispiel hierfür sind Videos und Fotos oder auch Rhetorikseminare, in denen das eigene Gesprächsverhalten aufgenommen und analysiert wird. Damit soll die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit von Gruppen verbessert werden. Medien können auch als Mittel der Exploration eingesetzt werden. Medien werden dafür genutzt, Bereiche der eigenen sozialen Realität zu erfassen, eigene Interessen darin zu finden und dies darzustellen. Lernende befassen sich dann intensiv mit einem Thema und bereiten es als mediales Produkt auf. Beispiele sind Filme, Fotoausstellungen und Ähnliches. Damit sollen die AdressatInnen eigene Interessen entdecken und ihre Kommunikationsfähigkeit weiterentwickeln. Medien können auch als Gegenöffentlichkeit und Mittel zum Ausdruck genutzt werden. Dann sollen sich Heranwachsende mit ihren eigens produzierten medialen Produkten in die öffentliche Kommunikation einbringen. Ziel ist es dann, eigene Sichtweisen auszudrücken (zum Beispiel Umweltschutz, Politik) und darüber mit anderen zu kommunizieren und sich in Diskussionen einzuschalten. Letztlich können Medien noch Mittel der Analyse und Kritik der klassischen Medien werden. Massenmedien sollen erfasst, gewisse Gestaltungselemente und –muster erkannt und selbst angewandt werden. Die Lernenden sollen Medien also bewusst als etwas Gemachtes erfahren. Das Ziel ist dann, die Gestaltung von Realität in den Medien und die möglichen Manipulationen zu erkennen und in der Folge Medien verantwortungsbewusster zu nutzen.[107]

Ebenfalls zum handlungsorientierten Ansatz gehört die alternative Medienpädagogik. Sie ist bewusst politisch konzipiert und setzt aktive Arbeit mit verschiedenen Medien ein. Entstanden ist diese Methode aus der kritischen Medientheorie, in der Massenmedien als Steuerungsinstrument angesehen wurden (sie wurde unter 2.2.3 bereits eingehend behandelt). Um dem entgegenzuwirken, sollten die Menschen Medien selbst aktiv nutzen, um ihre politische Meinung zu vertreten und eine Gegenkultur herzustellen. Es geht also darum, Alternativen zu den bisherigen Medien und ihren Strukturen zu schaffen.[108]

> „Ziel bei allen Projekten damals wie heute war und ist es zu verdeutlichen, daß es eine andere als die verbreitete Massenkultur mit deren herrschaftsstützenden Meinungen gibt, daß es andere Erfahrungen zu bestimmten Themenbereichen gibt und letztendlich, daß man durch die eigenständige Nutzung der sonst kommerziell benutzten Medien an der Ausgestaltung der Lebenswelt und der politischen Kultur teilhaben kann“[109], definiert Andreas Hedrich.

Er ordnet alternative Medienarbeit der aktiven Medienarbeit als eine Dimension zu. Sie ist eher nicht-institutionell und als Projektarbeit angelegt. Sie findet damit auch eher außerhalb von

[107] vgl. Schell, 1997: S. 13-17.
[108] vgl. Hedrich, Andreas (1997): Alternative Medienarbeit. In: Hüther/ Schorb/ Brehm-Klotz, 1997: S. 25f.
[109] Hedrich, 1997: S. 26f.

schulischen Einrichtungen statt, womit sie ihrem alternativen Charakter, nachkommen kann. Wäre das nicht der Fall, würde sie gerade in einer Institution des herrschenden Systems stattfinden, gegen die sie sich richten will. Beispiele dafür sind Bürgermedien.[110]

Die Kritik am handlungsorientierten Ansatz besteht in einem Risiko. Es kann nämlich sein, dass der Aufwand, selbst einen Medieninhalt in Projektarbeit zu produzieren so hoch ist, dass keine Zeit und Ressourcen für die notwendige Reflexion des Prozesses bleiben. Die möglichen Lernprozesse können so vernachlässigt werden. Außerdem kann es sein, dass die PädagogInnen sich zu sehr beteiligen und gar Aufgaben für die SchülerInnen übernehmen, damit das Produkt am Ende so perfekt wie möglich wird. Andererseits ist es natürlich auch nicht förderlich, das Endprodukt als nebensächlich zu kommunizieren, da dann die Motivation bei den Lernenden fehlt. Deshalb ist es wichtig, dass die Produkte auch publiziert oder prämiert werden.[111]

In der heutigen Zeit wird durch das Web 2.0 und Soziale Medien das Produzieren von Medieninhalten technisch immer einfacher und schneller. Es ist daher fraglich, ob das Gestalten überhaupt noch ein Bildungsziel sein kann. Denn oft werden Inhalte veröffentlicht, die zu viel der Privatsphäre der AutorInnen preisgeben. Süss, Lampert und Wijnen fordern daher, dass zu Gestaltungskompetenz noch eine zweite Fähigkeit hinzukommen muss: Heranwachsende müssen die Folgen einer Veröffentlichung für ihre Privatsphäre reflektieren lernen.[112]

Schorb sieht gerade wegen der Bedeutung von Neuen Medien heute den handlungsorientierten Ansatz als immer wichtiger an. Medienhandeln ist heute keine primär passive Aufnahme von Inhalten. Im Gegenteil: Inhalte werden interaktiv genutzt und die Menschen im Alltag dazu gezwungen, aktiv mit Medien zu handeln.[113] Auch Süss, Lampert und Wijnen weisen hierbei auf die neu entstandenen Begriffe „Prosument“ oder „Produser“, also der Verbindung von ProduzentInnen und KonsumentInnen im Zusammenhang mit NutzerInnen von Sozialen Medien hin.[114]

2.2.6. Fazit

Die im Laufe der Geschichte aufgekommenen unterschiedlichen Ansätze von Medienpädagogik sind in unterschiedlichen Ausprägungen auch heute noch vorhanden. Der bewahrpädagogische Ansatz will Heranwachsende vor potenziell schädlichen Medieneinflüssen schützen.[115] Heute manifestiert sich dieser Ansatz vor allem im Jugendmedienschutz.[116] Auch Diskussionen um Handyverbote an Schulen sind ein Bespiel für

[110] vgl. Hedrich, 1997: S. 27f.
[111] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 113.
[112] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 113.
[113] vgl. Schorb, 2008: S. 84.
[114] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 112.
[115] vgl. Hoffmann, 2008: S. 42f.
[116] vgl. Theunert, 2008: S. 37.

diesen Ansatz. Dass Kinder Begleitung[117] im Umgang mit Medien brauchen, ist unbestritten. Der bewahrpädagogische Ansatz, der von einseitigen und negativen Medienwirkungen ausgeht, ist heute nicht mehr zeitgemäß. Zudem hat sich gezeigt, dass neuen Medien gegenüber zuerst immer grundsätzlich mit Abwehr begegnet wird, bis sie pädagogisch behandelt und in den Unterricht integriert werden. Der reparierpädagogische Ansatz erkennt zwar, anders als der bewahrpädagogische, an, dass es in der mediatisierten Welt von heute nicht möglich ist, Medien von Heranwachsenden fernzuhalten und will daher Verarbeitungshilfen bieten.[118] Auch er geht aber von vorrangig negativen Medienwirkungen aus und lässt damit die zahlreichen positiven Lern- und Lehrmöglichkeiten von Medien außer Acht. Der aufklärende Ansatz, dessen Ziel es ist, über Eigentumsverhältnisse, Techniken, Wirkungen, Manipulationsmöglichkeiten und Ähnliches in den Medien aufzuklären, hat gewiss auch heute noch seine Daseinsberechtigung.[119] Als alleiniger Ansatz reicht er aber, vor allem im Hinblick auf die partizipatorischen Möglichkeiten von Sozialen Netzwerken, nicht aus. Alltagsorientierte, reflektierende Konzepte gehen vom Medienalltag der Heranwachsenden aus und wollen diesen gemeinsam mit den betroffenen Personen analysieren und reflektieren.[120] Die Reflexionsdimension ist vor allem bei der Vielfalt und Komplexität von Medienangeboten in der heutigen Zeit nicht zu vernachlässigen. Heute vorherrschend ist – und das vor dem Hintergrund von Neuen Medien und ihren Möglichkeiten zurecht – der handlungsorientierte Ansatz. Hier werden die Heranwachsenden dazu angeregt, selbst Medien zu produzieren und somit Medienentstehung, -nutzung und -wirkung zu lernen und zu reflektieren.[121] Durch aktive Medienarbeit können auch alle Dimensionen von Medienkompetenz (siehe dazu Kapitel 2.4) bearbeitet werden.

2.3. Aspekte der Medienpädagogik

Neben verschiedenen Ansätzen lässt sich die Medienpädagogik auch durch verschiedene Aspekte strukturieren. Diese unterscheiden sich darin, zu welchem Zweck und mit welchem Ziel Medien in der Pädagogik eingesetzt werden. Im Folgenden werden die Aspekte der Mediendidaktik, der Medienkunde, der Medienerziehung und der Medienbildung genauer erläutert. Jenem Aspekt der Medienkompetenz ist in dieser Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet, da dieser zentral für die Fragestellung der Studie ist.

2.3.1. Mediendidaktik

Ob die Mediendidaktik überhaupt ein Teilbereich der Medienpädagogik ist, wird von verschiedenen AutorInnen unterschiedlich gesehen. In den Grundlagewerken zur Medienpädagogik (vgl. etwa Hagemann/ Neubauer/ Tulodziecki/ Zimmermann (1979), Hüther/

[117] vgl. Hoffmann, 2008: S. 49.
[118] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 106.
[119] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 107.
[120] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 110.
[121] vgl. Schorb, 2008: S. 77f.

Schorb/ Brehm-Klotz (1997), Hoffmann (2003), Sander/ von Gross/ Hugger (2008), Süss/ Lampert/ Wijnen (2013)) ist ihr aber zumeist ein Kapitel gewidmet, weshalb sie in dieser Arbeit als Aspekt angesehen wird. Auch die Definitionen unterscheiden sich bzw. sind enger oder weiter ausgelegt.

Auf den Punkt bringt es aber Michael Kerres mit einem Satz: „Thema der Mediendidaktik ist das Lernen und Lehren mit Medien“[122], konstatiert er. Unter Mediendidaktik fällt also der Einsatz von Medien, um Inhalte zu vermitteln. Historisch stand hier vor allem der Medieneinsatz in der Schule im Fokus. Hagemann etwa steckt das Problemfeld der Mediendidaktik als „Medien in unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen“[123] ab. Durch die digitalen Medien sind mittlerweile aber weitere Kontexte von Bedeutung, wie Bildung für Erwachsene und im Beruf sowie informelles Lernen in der Freizeit.[124] Somit beschäftigt sich Mediendidaktik „mit der Nutzung von Medien für Lernprozesse und der Gestaltung mediengestützter Lernangebote.“[125] Ähnlich definiert Hoffmann, bei dem Mediendidaktik die „geplante, gezielte und reflektierte Verwendung von nicht-personalen Medien (= materiellen Zeichenträgern) zu pädagogischen Zielen und Zwecken“[126] ist. Er schreibt den Medien eine entscheidende Rolle im Prozess der Kommunikation zwischen Lehrenden, Lernenden und der Sache zu.[127]

Hüther folgt einer breiten Definition von Mediendidaktik und sieht darin „Medien als die Gesamtheit der technischen Hilfsmittel [...] die didaktisch geplant zur Verbesserung von Lehr- und Lernsituationen dienen“[128]. Somit fallen darunter Tafel und Kreide ebenso wie Bücher, Schulfernsehen, computergestützter Unterricht und vieles mehr. Die Geschichte der Mediendidaktik beginnt für Hüther daher gleichzeitig mit der des Unterrichts selbst, da technische Hilfsmittel immer schon kurz nach ihrem Entstehen auch für Unterrichtszwecke genutzt wurden. In den 1960er- und 1970er-Jahren stand die Mediendidaktik im Mittelpunkt medienpädagogischer Diskussionen. Durch einen Medienboom wurden Bildungseinrichtungen mit einer Vielzahl von technischen Hilfsmitteln ausgestattet. Den Einrichtungen wurde das Bild vermittelt, die Medien seien in der Bildung universell einsetzbar. Die Mediendidaktik war in dieser Zeit technologisch ausgerichtet, gestützt von Arbeiten wie Skinner oder der funktionalistisch-kybernetischen Didaktik. Ziel war es also, Medien so einzusetzen, dass eine zweckrationale Lernstrategie verwirklicht werden konnte. Die Lernziele sollten durch den optimalen Einsatz von Medien möglichst schnell und geradlinig erreicht

[122] Kerres, Michael (2008): Mediendidaktik. In: Sander/ von Gross/ Hugger, 2008: S. 116.
[123] Hagemann, Wilhelm (1979): Mediendidaktik. In: Hagemann/ Neubauer/ Tulodziecki/ Zimmermann, 1979: S.41.
[124] vgl. Kerres, 2008: S. 116.
[125] Kerres, 2008: S. 117.
[126] Hoffmann, 2003: S. 346.
[127] vgl. Hoffmann, 2003: S. 346.
[128] Hüther, Jürgen (1997): Mediendidaktik. In: Hüther/ Schorb/ Brehm-Klotz, 1997: S. 210.

werden. In Konkurrenz zu diesem Ansatz bildete sich die Medienerziehung, die auf aktive Teilhabe der SchülerInnen und Vermittlung von relevantem Wissen über die Medien setzte.[129] Auf diese Unterscheidung geht auch Hagemann ein. Er schreibt den Medien im Unterricht drei mögliche Funktionen zu: Sie können Informationstransportmittel, Kommunikationsmittel oder Analyseobjekt sein. Kommt ihnen eine lehrunterstützende oder lehrende Funktion bei, sind sie also Transportmittel für Informationen, werden sie mediendidaktisch eingesetzt. Werden sie als Kommunikationsmittel oder Analyseobjekt gesehen, handelt es sich um Medienerziehung.[130]

Für den Einsatz von Medien im Unterricht sprechen für Hagemann folgende durch Medien gegebene Möglichkeiten: Manche komplexen Prozesse und Sachverhalte werden erst durch Medien und ihre Möglichkeiten (etwa der Zeitlupe) erkennbar. Alles, was nicht durch eigene, primäre Erfahrungen erlebt werden kann, muss über Medien vermittelt erfahren werden. So machen Medien es möglich, Lernenden Sachverhalte aus der Vergangenheit sowie aus fernen Gebieten der Erde näherzubringen. Außerdem, so Hagemann, kann der Unterricht durch Medien differenziert werden, indem etwa eine Gruppe mit einem selbstlehrenden Medium verbringt, während die andere Gruppe von der Lehrkraft unterrichtet wird. Darüber hinaus ist es durch Medien möglich, einmalige Ereignisse festzuhalten und beliebig oft wiederzugeben und zu analysieren.[131]

Werden Medien als Ersatz für Stundenvorbereitung verstanden, ist dies zwar bequem für die Lehrenden, fördert bei den SchülerInnen aber lediglich eine passive Konsumhaltung, so Hoffmann. Daher muss der didaktische Einsatz von Medien stets gut vor- und nachbereitet werden. Die Lehrkraft muss entsprechend qualifiziert sein, um Medien didaktisch zu nutzen. Es braucht die Hard- und die Software. Und die Rezeptionsgewohnheiten der SchülerInnen sowie deren Medienerfahrungen und Interessen müssen berücksichtigt werden. Dann ist Mediennutzung im Unterricht effektiv.[132] „Gute Mediendidaktik ist zeitaufwändig“[133], betont Hoffmann.

Sieht man in Mediendidaktik den Einsatz von Medien in einer Art, dass die SchülerInnen dann mit Lernprogrammen selbstständig arbeiten, so ist die vorangehende Planung umso essenzieller.

> „Es ist unrealistisch, dass ein Computer das Lernangebot an den Lerner anpasst. Es ist vielmehr eine pädagogische Aufgabe des ‚Didaktischen Designs’, ein mediendidaktisches Konzept zu entwickeln, dass [sic] auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen des Lernens angepasst ist“[134], fordert Kerres.

[129] vgl Hüther, 1997: S. 210-212.
[130] Vgl. Hagemann, 1979: S. 45f.
[131] vgl. Hagemann, 1979: S. 54f.
[132] vgl. Hoffmann, 2003: S. 346f.
[133] Hoffmann, 2003: S. 384.
[134] Kerres, 2008: S. 118.

In der Verwendung von digitalen und interaktiven Medien liegt die Hoffnung, dass dadurch bessere und effizientere Lernergebnisse erzielt werden. Laut Kerres stützen durchgeführte Studien diese Hoffnung eher wenig. Der Lernerfolg ist eher unabhängig von den jeweiligen Medien, die zum Einsatz kommen. Auch eine mögliche Kostenersparnis durch digitale Medien konnte nur selten nachgewiesen werden. Das Potenzial der Neuen Medien liegt demnach nicht in ihrem Einsatz selbst, sondern kann nur durch ein richtiges didaktisches Konzept entfaltet werden.[135]

Süss, Lampert und Wijnen beleuchten den Einsatz von Computer- und Videospielen sowie Web-2.0-Angeboten genauer. Ersteren wurde lange und wird zum Teil noch immer ein negativer Einfluss auf Heranwachsende unterstellt. In der Pädagogik kam aber bald die Hoffnung auf, dass man mit ihnen Kindern und Jugendlichen Lerninhalte auf spielerische Weise vermitteln könnte. Es entstanden sogenannte Edutainment-Software-Angebote. Ein Beispiel sind „Serious Games“, die aktuelle Themen in Form von Simulationen und ähnlichem spielerisch aufgreifen und vermitteln. Bei Computerspielen gilt ebenso wie bei mediendidaktischen Angeboten allgemein, dass ihr Erfolg von der Planung und Durchführung abhängt. Wenn Lehrkräfte nicht vertraut oder sicher im Umgang mit Computerspielen sind, kann dies dem erfolgreichen Einsatz im Weg stehen. Mit der künftigen Generation von LehrerInnen könnte sich dieses Problem aber verbessern, da sie mit diesen Spielen bereits aufgewachsen ist. Auch mit dem Web 2.0 bieten sich neue Möglichkeiten, Medien didaktisch im Unterricht einzusetzen. Podcasts etwa können sowohl als auditives Lehrmaterial für aktuelle Themen eingesetzt als auch von den SchülerInnen selbst erstellt und veröffentlicht werden. In Wikis und Blogs können SchülerInnen zusammenarbeiten, Beiträge erstellen und so ein Gemeinschaftsprodukt schaffen.[136]

Zur Neupositionierung von Mediendidaktik im digitalen Zeitalter haben Michael Kerres und Claudia de Witt einen Beitrag verfasst. Sie merken an, dass mediendidaktische Forschung im Zusammenhang mit computergestütztem Lernen sich mittlerweile auf die Gestaltung von erfolgreichen Lernangeboten konzentriert und nicht mehr nur auf rein technische Aspekte. Bei der didaktischen Konzeption von medialen Lernangeboten setzt Mediendidaktik auf einen gestalterischen Zugang.[137] „Sie möchte einen Beitrag leisten, um Artefakte als Teil von Umwelt zu gestalten, mit denen Lernen unterstützt wird.“[138] Für Kerres und de Witt steht die Mediendidaktik damit nicht in einem Oppositionsverhältnis zu handlungsorientierten Ansätzen,

[135] vgl. Kerres, 2008: S. 118f.
[136] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 183-189.
[137] vgl. Kerres. Michael; de Witt, Claudia (2011): Zur (Neu-)Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 266f.
[138] Kerres/ de Witt, 2011: S. 267.

sondern in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Die beiden Bereiche ergänzen einander gegenseitig.[139]

Durch die zunehmende Bedeutung von Neuen Medien und die Allgegenwärtigkeit von mobilen Geräten, auf denen diese genutzt werden können (Smartphones) wird die Mediendidaktik vor neue Herausforderungen gestellt. So werden sich die Schulen dieser neuen Mediennutzung gegenüber öffnen müssen. Die Lehrenden müssen auch offener und risikobereiter sein, damit sie ihre SchülerInnen zu einer kompetenten Nutzung der Neuen Medien anleiten können. Nur so kann den Gefahren der Neuen Medien begegnet werden. Damit ändert sich auch die LehrerInnenrolle von WissensvermittlerInnen hin zu ModeratorInnen. SchülerInnen lernen heute eigenständiger und müssen somit mehr Eigenverantwortung für ihre Bildung übernehmen, dabei aber auch unterstützt werden. Die Fähigkeit, Medien im Unterricht didaktisch einzusetzen und somit Lehr- und Lernprozesse zu optimieren, ist nur ein Aspekt der Medienkompetenz, die bei Lehrkräften heute notwendig ist.[140]

2.3.2. Medienkunde

Spricht man von Medienkunde, so meint man jene Bemühungen, Willen über die Funktion der Medien zu vermitteln.[141] Es wird Wissen „über eine Fülle technischer, organisatorischer, rechtlicher, ökonomischer, politischer und gesellschaftlicher Bedingungen und Voraussetzungen“[142] bereitgestellt.

Genau das tut Dietmar Zimmermann in seinem Beitrag „Medienkunde“ von 1979. Er erklärt nicht, was unter Medienkunde zu verstehen ist, sondern er stellt Wissen über Medien bereit. So nähert er sich über die Frage, was Medien sind und was darunterfällt und kommt schließlich zu den einzelnen Medien. Er erklärt, welche Gestaltungsmöglichkeiten Film, Fernsehen und Hörfunk bieten und wie sie technisch funktionieren. Ebenso gibt er einen Überblick für die organisatorische und rechtliche Situation der unterschiedlichen Medien, etwa wie der Rundfunk oder die Presse in Deutschland organisiert sind.[143]

Der Begriff Medienkunde entstand in einer normativ und kognitiv orientierten Pädagogik, die in der Schulpädagogik vorherrschend ist. Ähnliche Begriffe wie Heimatkunde oder in Deutschland Erdkunde machen deutlich, dass der Begriff einer älteren Tradition entstammt. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wird Medienkunde praktiziert. Sie entstand als Aufklärung über Filme. Dahinter liegt die Annahme, dass das Vermitteln von Wissen über einen bestimmten Gegenstand die Heranwachsenden vor dessen schädlichen Einflüssen schützt und Missbrauch verhindert wird. Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebte die Medienkunde, die sich mit den Entwicklungen der Massenmedien immer den jeweils neuen Medien annahm, ihre

[139] vgl. Kerres/ de Witt, 2011: S. 267f.
[140] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 192f.
[141] vgl. Baacke, 1997: S. 4.
[142] Baacke, 1997: S. 4.
[143] vgl. Zimmermann, Dietmar (1979): Medienkunde. In: Hagemann/ Neubauer/ Tulodziecki/ Zimmermann, 1979: S. 17-39.

Blütezeit. In der bewahrpädagogischen Tradition (mehr dazu in Kapitel 2.2.1) wollte man Kinder und Jugendliche Kriterien lehren, anhand derer sie gute und schlechte Medien auseinanderhalten sollten. Dafür brachte man ihnen bei, wie Medien (damals hauptsächlich Filme) gemacht wurden. In den 1970er-Jahren wurde die Forderung nach Medienkunde als Fach noch einmal laut, allerdings unter kritisch-emanzipatorischem Standpunkt. Bis heute gibt es aber in Deutschland kein eigenes Fach für Medienkunde. Dennoch ist Medienkunde auch heute noch gegenwärtig in der Medienpädagogik. Man versteht darunter einen Unterricht, der Medien beschreibt.[144] „Medienkunde ist damit zum einen Institutionenkunde, sie vermittelt dann die Verfaßtheit des Presse- und Rundfunkwesens, ihren Aufbau, ihre Organe, ihre Finanzierung, ihre Unterschiede usw. Zum anderen ist sie Funktionskunde“[145]. Sie vermittelt also ebenso die Abläufe von Kommunikation zwischen Personen und in Medien. Und als Technikkunde behandelt sie die technischen Funktionsweisen der Geräte. Schorb bezeichnet Medienkunde 1997 als vorherrschende Form der Behandlung von Medien im Unterricht.[146]
Tulodziecki definiert Medienkunde als „die Lehre von dem – für ein reflektiertes und verantwortungsbewusstes Medienhandeln – notwendigen Wissen und Können“[147]. Medienkunde ist in diesem Verständnis verbunden mit den Aspekten der Medienerziehung, Medienbildung und Medienkompetenz.[148]

2.3.3. Medienerziehung

Unter dem Begriff der Medienerziehung lassen sich laut Tulodziecki „alle Aktivitäten und Überlegungen in Erziehung und Bildung zusammenfassen, die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln“[149]. Es wird also ein starker Fokus auf das Ziel medienerzieherischen Handelns gelegt. Ebenso ist dies bei Schorb der Fall, der Medienerziehung definiert als „das pädagogische Handeln, das zur richtigen – und damit ist gemeint kritisch-reflexiven – Nutzung der Medien anleiten soll“[150].
Verbreitet hat sich der Begriff Medienerziehung in den 1960er-Jahren, als das Spektrum der Massenmedien immer größer wurde. In dieser Zeit wurde der Begriff ohne Abgrenzung zur Medienpädagogik verwendet, oft auch als Synonym dafür. Mit der Zeit begannen die VerfasserInnen der Beiträge zum Thema, zwischen Medienerziehung und dem Gebrauch von Medien im Unterricht, also Mediendidaktik zu unterscheiden. Medienerziehung sollte drei Ziele verfolgen: Heranwachsende sollten die Wort-Bild-Sprache beherrschen. Sie sollten sich kritisch mit den Medien auseinandersetzen und somit ihr eigenes Urteilsvermögen stärken.

[144] vgl. Schorb, Bernd (1997a): Medienkunde. In: Hüther/ Schorb/ Brehm-Klotz, 1997: S. 241f.
[145] Schorb, 1997a: S. 242.
[146] vgl. Schorb, 1997a: S. 242.
[147] Tulodziecki, Gerhard (2008a): Medienkunde. In: Sander/ von Gross/ Hugger, 2008: S. 123.
[148] vgl Tulodziecki, 2008a: S. 123.
[149] Tulodziecki, Gerhard (2008b): Medienerziehung. In: Sander/ von Gross/ Hugger, 2008: S. 110.
[150] Schorb, Bernd (1997b): Medienerziehung. In: Hüther/ Schorb/ Brehm-Klotz, 1997: S. 215.

Und sie sollten zum sinnvollen Gebrauch von Medien angeregt werden. Ende der 1960er-Jahre wurden diese Ziele in Frage gestellt und auch der Erziehungsbegriff kritisiert. In dieser Zeit war dann der Begriff der Mediendidaktik vorherrschend. In den 1980er-Jahren erfuhr die Medienerziehung einen Aufschwung. Durch die potenziellen Gefahren von Kino, Fernsehen und Video, die Horror und Gewalt verbreiteten, wurde mehr erzieherischer Einfluss im Medienbereich gefordert.[151]

Die Verwendung und Einordnung des Begriffes ist keinerlei einheitlich. Während manche AutorInnen Medienerziehung und Medienpädagogik synonym verwenden, ordnen andere der Medienerziehung auch mediendidaktische Fragestellungen zu.[152] Für Schorb lassen sich zwei Perspektiven der Medienerziehung unterscheiden: die Erziehung zur reflektierten Mediennutzung und die Erziehung durch die Medien. Er sieht damit den didaktischen Einsatz von Medien als Teil der Medienerziehung. Die Perspektive der Erziehung zur reflektierten Mediennutzung geht davon aus, dass Medien zunehmend in den Alltag eingreifen und die Sozialisation durch Medien für Heranwachsende immer bedeutsamer wird. Daher ist es unabdinglich, Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Die Perspektive der Erziehung durch die Medien meint alle Überlegungen, die in dieser Arbeit bereits im Abschnitt Mediendidaktik (2.3.1.) behandelt wurden.[153] Als von der Mediendidaktik getrennten Bereich der Medienpädagogik sieht Tulodziecki die Medienerziehung.[154] Und bei Barsch und Erlinger ist Medienerziehung eine Disziplin neben der Medienpädagogik. Laut den Autoren nehmen Medienpädagogik und Medienerziehung die Aufgabe „Kindern Distanzierungsmöglichkeiten zu bieten, gemeinsam, aber mit verschiedenen Schwerpunkten wahr“[155]. Medienerziehung meint bei ihnen die Verfahren und Ziele, die mit schulischem Unterricht in Zusammenhang stehen.[156] Im Kanon der Leitbegriffe der Medienpädagogik, in dem Matthias Rath unter anderem Mediendidaktik, Medienkompetenz, Medienbildung und Medienaneignung aufführt, plädiert der Autor dafür, der Medienerziehung, eine prominente Stellung einzuräumen. Der Grund dafür ist, dass die Medienpädagogik diesen Begriff als exklusiv ihren beanspruchen kann.[157]

Auch zu einem weiteren Begriff wird der Begriff der Medienerziehung abgegrenzt: zur Medienbildung. Die beiden Aspekte weisen eine Nähe zueinander auf. Medienerziehung deutet an, dass es ein einheitliches Erziehungsziel gibt, nämlich den richtigen Gebrauch von Medien. Mit Medienbildung wird eine ganzheitlichere Perspektive eingenommen[158] (mehr dazu

[151] vgl. Tulodziecki, 2011a: S. 14f.
[152] vgl. Schorb, 1997b: S. 215.
[153] vgl. Schorb, 1997b: S. 216f.
[154] vgl. Tulodziecki, 2008b: S. 110.
[155] Barsch/ Erlinger, 2002: S. 22.
[156] vgl. Barsch/ Erlinger, 2002: S. 22.
[157] vgl. Rath, Matthias (2011): „Medienerziehung“ – Statement zu einem Begriff. In: MedienPädagogik. Nr. 20. S. 242.
[158] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 146.

in Kapitel 2.3.4). Einige AutorInnen bevorzugen den Bildungsbegriff, da Erziehung als normative Einwirkung aufgefasst werden kann. Zudem finden ihn viele nicht geeignet, wenn man sich mit der Zielgruppe der Erwachsenen auseinandersetzt.[159]

Das Ziel der Medienerziehung laut Neubauer ist es, Zusammenhänge in medialen Aussagen zu suchen, zu analysieren und bewerten und somit selektiv konsumieren zu lernen. Medienerziehung soll also den gesamten Kommunikationsprozess inklusive seiner Wirkungen verdeutlichen. Dafür braucht es die Hilfe von Menschen, die diesen Prozess durchschauen und methodisch ausgebildet sind. Auch Eigenproduktion von Medien sieht Neubauer als Bestandteil der Medienerziehung.[160]

Ähnlich formulieren Süss, Lampert und Wijnen die Ziele von kritischer Medienerziehung. Sie zielt darauf ab, dass RezipientInnen bewusst und kritisch mit Medien umgehen. Erreicht werden soll dieses Ziel durch die analytische Auseinandersetzung mit Hintergründen und Strukturen sowie eigener Produktion von Medieninhalten als Gegenöffentlichkeit.[161]

Medienerziehung in der Schule umfasst laut Barsch und Erlinger drei Aufgabenfelder. Kinder und Jugendliche sollen Medien als Informationswerkzeuge gebrauchen lernen. Sie sollen sie interaktiv erschließen und nutzen lernen. Und sie sollen sie als kulturelles Forum einschätzen lernen.[162]

Medienerziehung finden in unterschiedlichen Lebensbereichen statt. Sie beginnt in der Familie, geht weiter im Kindergarten und in der Schule und findet Ergänzung im außerschulischen Bereich. Süss, Lampert und Wijnen behandeln alle diese Bereiche. Passend zum Fokus dieser Arbeit soll im Folgenden die Durchsetzung von Medienerziehung in der Schule erläutert werden. Die AutorInnen zeichnen hier ein verbesserungswürdiges Bild. Obwohl die Mediennutzung der SchülerInnen gerade durch die Neuen Medien mittlerweile nicht mehr von ihrem schulischen Alltag zu trennen ist, gilt in vielen Schulen ein strenges Verbot von Medien. Handys dürfen etwa nicht mitgebracht oder benutzt werden und Medienerlebnissen wird im Unterricht wenig Raum eingeholt. Erst, wenn es zu Problemen, wie etwa Cybermobbing oder Urheberrechtsverletzungen kommt, werden Medien zum Thema.[163]

> „Ein Verbot der Nutzung von Medienangeboten bzw. die Einschränkung des Medienkonsums scheint aus Sicht vieler Lehrer in manchen Fällen die einfachste Lösung, angesichts der Mediatisierung der kindlichen Lebenswelten ist eine solche Abwehrhaltung allerdings weder sinnvoll, noch hilft sie den Schülern, sich in den mediatisierten Lebenswelten zu orientieren und diese kompetent und selbstbestimmt zu nutzen“[164], kritisieren Süss, Lampert und Wijnen.

[159] vgl. Tulodziecki, 2008b: S. 110.
[160] vgl. Neubauer, Wolfgang (1979): Medienerziehung. In: Hagemann/ Neubauer/ Tulodziecki/ Zimmermann, 1979: S. 84f.
[161] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 146.
[162] vgl. Barsch/ Erlinger, 2002: S. 23f.
[163] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 157.
[164] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 157f.

Obwohl Medienkompetenz mittlerweile in Deutschlands Lehrplänen als bedeutsame Erziehungsaufgabe angesehen ist, wird Medienerziehung in der Praxis aber selten umgesetzt. Es fehlt an einigen Rahmenbedingungen. LehrerInnen geben an, dass ihnen die Zeit dafür fehlt. Den Kindern andere Basiskompetenzen beizubringen, habe oftmals Vorrang. Auch die eigene Medienkompetenz bzw. medienpädagogische Kompetenz fehlt vielen. Außerdem ist Medienerziehung in Deutschland fächerübergreifend angelegt. Das hat zur Folge, dass sich niemand wirklich dafür verantwortlich fühlt und sie in keinem Fach stattfindet. Es gibt weitere strukturelle Defizite: Die Schulen sind nicht ausreichend mit Medien ausgestattet. Die LehrerInnen sind nicht angemessen medienpädagogisch ausgebildet. Fortbildungen konzentrieren sich oftmals rein auf den didaktischen Einsatz von Medien. Und auch die Organisationsstrukturen der Schulen selbst stehen der projektorientierten Medienerziehung oftmals im Wege.[165]

Auch Tulodziecki weist darauf hin, dass es für PädagogInnen zwar vielfältige Anregungen zu medienerzieherischem Handeln gibt, sich aber nicht sagen lässt, inwieweit Medienerziehung in der Praxis auch wirklich stattfindet. Eine Studie an Grundschulen in Deutschland ergab, dass die Lehrkräfte medienerzieherischen Zielen zwar eine hohe Bedeutung beimessen, sie aber nur selten auch Aktivitäten in die Richtung unternehmen. Auch hier stehen dem die Rahmenbedingungen, wie fehlende Ausstattung, mangelnde Ausbildung oder Zeit, im Weg.[166]

2.3.4. Medienbildung

Der Begriff der Medienbildung kam in den 1990er-Jahren auf. Auch davor gab es schon Bemühungen und Begriffe, die Medien und Bildung in Zusammenhang brachten, etwa das Buch als Mittel der Bildung bei Comenius, sogenannte audiovisuelle Bildungsmittel und Fernsehbildung in den 1960er-Jahren oder die „visuelle Bildung“ zur gleichen Zeit. Für Tulodziecki gelten diese Begriffe als Vorbereitung des Wortes „Medienbildung“, das erst in den 1990er-Jahren explizit verwendet wurde. In den 1960er- und 1970er-Jahren stand der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft unter Kritik. In den 1980er-Jahren, als der Bildungsbegriff wiederverwendet wurde, war in der Medienpädagogik, nicht zuletzt im Zusammenhang mit den potenziellen Gefahren durch Fernsehen und Video, noch der Erziehungsbegriff vorherrschend. In den 1990er-Jahren schließlich kamen Bestrebungen auf, neben Medienerziehung auch informationstechnische Grundbildung in Betracht zu ziehen. Außerdem schien der Erziehungsbegriff vielen nicht geeignet für Erwachsenenbildung. Somit erfuhr der Begriff der Medienbildung mehr und mehr Gebrauch.[167]

„Das Konzept der Medienbildung stellt eine neue Entwicklung dar, die sich seit einigen Jahren im Schnittfeld bildungstheoretischer, medientheoretischer und kulturtheoretischer

[165] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 158-160.
[166] vgl. Tulodziecki, 2008b: S. 113.
[167] vgl. Tulodziecki, 2011a: S. 24-27.

Erwägungen konstituiert“[168], beschreiben Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen. Dem Konzept liegt die Ansicht zugrunde, dass sich Bildungsprozesse mittlerweile grundsätzlich in medial geprägten Lebenswelten ereignen. Medienbildung trägt dem Rechnung, indem sie Aspekten der Medialität in der Bildungswissenschaft einen systematischen Wert zuweist.[169]

Im aktuellen Diskurs wird der Begriff der Medienbildung oft in Konkurrenz zu jenem der Medienkompetenz diskutiert. Der Kompetenzbegriff wird in der Pädagogik von vielen als zu einseitig an kognitiven Fähigkeiten orientiert kritisiert. Daher plädieren einige AutorInnen für den Bildungsbegriff. Medienbildung setzt hierbei Medienkompetenz zwar voraus, geht aber weiter. Hier wird auch die Fähigkeit berücksichtigt, die Bedeutung von Medien für das eigene Leben zu reflektieren und sich in weiterer Folge auch in unbekannten Situationen zurechtfinden zu können.[170] Ob Medienbildung nun synonym mit Medienkompetenz verwendet wird, in Konkurrenz zu ihr gesehen wird oder letzteren Begriff gar verdrängt, ist von AutorIn zu AutorIn unterschiedlich. Schorb etwa stellt fest, dass die Debatte darüber an Schärfe verloren hat und beide Begriffe nun eher ergänzend verwendet werden. Kompetenzen werden dann als eingebettet in eine umfassende Bildung betrachtet. Außerdem konstatiert Schorb, dass die Debatte über die Begrifflichkeiten weder in der Pädagogik noch in der Kommunikationswissenschaft tiefe Spuren hinterlassen hat und die Begriffe in beiden Disziplinen weiterhin komplementär oder sogar synonym verwendet werden.[171] Tulodziecki beschreibt, dass der Begriff der Medienbildung als Verbindung von Medienerziehung und informationstechnischer Bildung entstand. Die Verwendung von Medien im Unterricht ist nach seinen Ausführungen ebenso als Aspekt der Medienbildung zu sehen wie medienbezogene Bildungsprozesse außerhalb des pädagogischen Raumes.

> „Demnach lassen sich unter dem Begriff der Medienbildung verschiedene Aktivitäten zusammenführen – von der (reflexiven) Medienverwendung und Mediengestaltung für Lernen und Lehren über die Medienerziehung und Informationstechnische Grundbildung bis zu bildungsrelevanten Aktivitäten in medialen Räumen bei unterschiedlichen Zielgruppen“[172], legt er fest.

Für ihn wurde der Begriff der Medienbildung also weniger aus bildungstheoretischen als aus pragmatischen Gründen eingeführt. Er sei somit weder als Gegenbegriff noch als Erweiterung zur Medienkompetenz entstanden. Erst später sei der Aspekt der Konkurrenz aufgekommen.[173] Manuela Pietraß sieht die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz ebenfalls als komplementär.[174]

---

[168] Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Sander/ von Gross/ Hugger, 2008: S. 100.
[169] vgl. Marotzki/ Jörissen, 2008: S. 100.
[170] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 123.
[171] vgl. Schorb, 2011: S. 81.
[172] Tulodziecki, 2011a: S. 27.
[173] vgl. Tulodziecki, 2011a: S. 27f.
[174] vgl. Pietraß, Manuela (2011): Medienkompetenz und Medienbildung. Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In: MedienPädagogik, 2011: S. 132.

Ausführungen im Sinne einer Konkurrenz der beiden Begriffe lassen sich bei vielen AutorInnen finden. Es wird zum Teil stark für den Begriff der Medienbildung plädiert. Heinz Moser etwa erklärt, dass sich die Medienbildung immer mehr durchsetzt und für ihn „traditionelle" Konzepte der Medienerziehung und Medienkompetenz verdrängt.[175] Auch Dieter Spanhel beschreibt die Diskussion um die Begriffe Medienbildung und Medienkompetenz. Für ihn wird Medienkompetenz immer kritischer gesehen, während Medienbildung an Bedeutung gewinnt.[176]

Jörissen betont, dass auch der Begriff der Bildung selbst unterschiedlich aufgefasst und verwendet wird. Bildung wird auf drei verschiedene Arten verstanden. Aus bildungspolitischer, administrativer Sicht kann sie den evaluierbaren Output des Bildungswesens meinen. Dann spricht man von allen organisierten Möglichkeiten, Wissen zu erwerben, also vom Bildungssystem.[177]

> „‚Medienbildung' – gerne mit bestimmtem Artikel als ‚die Medienbildung' zum Bildungssektor gleichsam vergegenständlicht – wäre auf dieser Ebene als ein übergreifendes, breitbandiges Konzept zu verstehen, das den gesellschaftlichen Bildungsauftrag vor der zeitdiagnostischen Folie einer durchgängig und tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft neu bewertet, ohne dadurch schon begriffliche Vorentscheidungen dezidiert zu treffen."[178]

In dieser Sichtweise sind Bildungsstandards zentral. Jörissen merkt an, dass eine Medienbildung, die über Bildungsstandards definiert wird, keinen theoretisch gut begründeten Bildungsbegriff heranzieht, sondern rein die Sichtweise des Bildungssystems einnimmt.[179]

Bildung kann in einem zweiten Verständnis aber auch als Ergebnis oder Ziel von individuellen Lernprozessen aufgefasst werden. Medienbildung ist dann das Ergebnis von Lernen in Bezug auf Medien. Diese Sichtweise ist stark auf feststellbare Resultate fokussiert. Medienkompetenz ist diesem Bildungsbegriff sehr ähnlich. Erweitert man Medienkompetenzmodelle um ein reflexives Element, würde man in dem Sinne von Medienbildung sprechen.[180]

Die dritte Art, Bildung zu verstehen, ist jene als transformatorisches Prozessgeschehen. Es geht weder um den Output des Bildungssystems noch um das Ergebnis individuellen Lernens. Bildung selbst wird als Prozess gesehen. Bildung meint einen Prozess der Transformation von Sichtweisen auf die Welt und das Selbst. Dieser Prozess ist prinzipiell unabgeschlossen. Es werden keine Lernziele vom Subjekt selbst oder von außen gesetzt, sondern die Selbst- und

---

[175] vgl. Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: MedienPädagogik, 2011: S: 48.
[176] vgl. Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik, 2011: S. 96.
[177] vgl. Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung" - Begriffsverständnisse und Reichweiten. In: MedienPädagogik, 2011: S. 213.
[178] Jörissen, 2011: S. 214.
[179] vgl. Jörissen, 2011: S. 215.
[180] vgl. Jörissen, 2011: S. 215-218.

Weltbezüge gehen aus Bildungsprozessen in unterschiedlichsten Umgebungen immer wieder neu hervor. Jörissen plädiert für diese Sichtweise auf Bildung und in weiterer Folge für Medienbildung als Prozess im Kontext der Medialität.[181]

Jörissen und Marotzki haben die Theorie der Strukturalen Medienbildung eingeführt. Sie gehen davon aus, dass Medien für Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse auf zwei Arten relevant sind. Medien sind einerseits ein lebensweltliches Phänomen, dem Menschen begegnen. Gerade bei den Neuen Medien sind viele Dinge nötig, die im Bildungsgeschehen zentral sind: Sie erfordern gewisse Fähigkeiten und Einstellungen. Man muss bereit sein, das noch Unbekannte zu erkunden, man begegnet Anderem und Fremdem etwa in kultureller Sicht und man braucht Interesse, neue Arten der Interaktion zu erwerben. Andererseits sind Medien aber auch Räume für Bildungserfahrungen und –prozesse. Im Internet etwa bieten sich unzählige Möglichkeiten für Partizipation und Ausdruck des Selbst. Mediale Formate können also Bildungspotenziale aufweisen, indem sie etwa zur Reflexion von Erfahrungen mit dem Fremden anregen. Jörissen und Marotzki legen vier Dimensionen von lebensweltlicher Orientierung und damit von struktureller Medienbildung fest: Der Wissensbezug meint die Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen des Wissens. Der Handlungsbezug das Hinterfragen von ethischen Grundsätzen des eigenen Handelns. Der Grenzbezug beinhaltet das, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann. Und der Biographiebezug meint die Reflexion des Subjekts und dessen eigener Identität.[182] Um diese Dimensionen von Bildung zu erfüllen, braucht es soziale Interaktion und Artikulation. Mediale Räume werden zunehmend zu Orten der Begegnung. Medienbildung in diesem Sinn soll also die reflexiven Potenziale dieser medialen Räume erkennen. Es geht dabei weniger um die Inhalte als eben um die strukturalen Aspekte.[183]

„Wir verstehen unter Medienbildung in diesem Sinne die in und durch Medien induzierte strukturale Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“[184], fassen Marotzki und Jörissen zusammen. Auch Spanhel formuliert prägnant: „Ziel der schulischen Bildungs- und Erziehungsaufgaben bezüglich der traditionellen Medien ist Medienbildung als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch diese Medien.“[185] Er ordnet Medienbildung als Teil der Allgemeinbildung und der Persönlichkeitsbildung ein.[186] Spanhel sieht Medienbildung zudem aus zwei Perspektiven: In der Innenperspektive meint er mit Medienbildung das Wissen um die Medialität der selbstgesteuerten Lern- und

[181] vgl. Jörissen, 2011: S. 220-222.
[182] vgl. Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 30f.
[183] vgl. Jörissen/ Marotzki, 2009: S. 38-40.
[184] Marotzki/ Jörissen, 2008: S. 109.
[185] Spanhel Dieter (2008): Schule und traditionelle Medien. In: Sander/ von Gross/ Hugger, 2008: S. 509.
[186] vgl. Spanhel, 2008: S. 509.

Bildungsprozesse. In der Außenperspektive geht es darum, diese Prozesse zu ermöglichen und zu unterstützen, indem mediale Bildungsräume gestaltet werden.[187]

Das Internet bzw. das Web 2.0 bietet Bildungspotenziale in allen vier Dimensionen von strukturaler Medienbildung. Auf der Ebene des Wissens etwa kann man Wikipedia als gemeinschaftliches Projekt zur Wissensgenerierung sehen.[188] Auf der Handlungsdimension bieten Online-Communities und Social Media die Möglichkeit zur Gruppenbildung.[189] Für die Dimension des Grenzbezugs spielt die Möglichkeit, neben dem realen Leben auch ein virtuelles Online-Leben zu führen etwa durch Avatare, eine Rolle.[190] Und auf der Ebene des Biographiebezugs sind Blogs und Microblogs (zum Beispiel Twitter) und andere Formen der Erinnerungskulturen im Internet ebenso von Bedeutung wie die Videoplattform Youtube.[191] Auch Moser beschreibt die Bildungsmöglichkeiten des Internets und spricht aufgrund der Interaktivität im Web 2.0 von partizipatorischer Medienbildung. [192]

Gewisse Medienkompetenzen gehören für Spanhel zur Medienbildung dazu. Er setzt sie voraus, um in spezifischen Mediensituationen handlungsfähig zu sein. Medienbildung baut darauf auf, geht aber weiter: Heranwachsende nutzen ihre Medienkompetenzen, um selbstständig neue Bildungsräume zu gestalten. Sie setzen sie dabei bewusst ein und können sie auf neue Situationen anpassen.[193]

Ein Blick auf die Praxis zeigt, dass Medienbildung und Medienkompetenz(en) oft nicht voneinander getrennt bzw., wie bei Spanhel, Medienkompetenzen als Teil von Medienbildung gesehen werden. In Deutschland veröffentlichte die Länderkonferenz MedienBildung etwa ein „kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung“. In diesem Positionspapier werden fünf Kompetenzbereiche definiert, die im Rahmen schulischer Medienbildung von Relevanz sind.[194]

2.3.5. Fazit

Bevor nun im folgenden Kapitel der Aspekt der Medienkompetenz eingehend behandelt wird, soll noch die Entscheidung für diesen Begriff als zentralen Arbeitsbegriff in der vorliegenden Studie erläutert werden. In bildungswissenschaftlichen Debatten scheint es sinnvoll, von Kompetenzen auf Bildung als Prozess überzugehen. Der Bildungsbegriff ist in seiner theoretischen Verwendung gut reflektiert und ausgearbeitet. Für die praktische Anwendung sowohl in dieser Arbeit als auch in der unterrichtlichen Praxis braucht es aber ein greifbareres Konzept. Auch Pietraß findet den Begriff der Medienkompetenz griffig und plausibel auch für

[187] vgl. Spanhel, 2011: S. 110.
[188] vgl. Marotzki/ Jörissen, 2008: S. 106.
[189] vgl. Marotzki/ Jörissen, 2008: S. 191-199.
[190] vgl. Marotzki/ Jörissen, 2008: S. 201.
[191] vgl. Marotzki/ Jörissen, 2008: S. 223-236.
[192] vgl. Moser, 2011: S. 55.
[193] vgl. Spanhel, 2011: S. 113f.
[194] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 158f.

fachfremde Menschen. Das lässt ihn aktuell unverzichtbar sein für die Sicherung der Bedeutung von Medienpädagogik in der Gesellschaft und der Politik.[195] Da für diese Arbeit Experten aus unterschiedlichen Bereichen befragt werden, die nicht notwendiger Weise einen bildungswissenschaftlichen Hintergrund haben, wurde der Kompetenzbegriff als zentraler Begriff gewählt. Auch in der bildungspolitischen Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik in Österreich werden unterschiedliche Begriffe verwendet, wie später noch deutlich wird (siehe Kapitel 2.5). Medienkompetenz ist aber trotz unterschiedlicher Begriffe in den Dokumenten zentral. Daher ist diesem Aspekt das folgende Kapitel gewidmet.

2.4. Medienkompetenz

Der Begriff wird seit den 1990er-Jahren als zentrales Konzept der Medienpädagogik verwendet. Mit dem Aufkommen des Internets erkannten viele einen medienpädagogischen Nachholbedarf, vor allem in Schulen.[196] Die Verbreitung des Begriffs wurde auch deshalb begünstigt, weil er als geeignet angesehen wurde, um bildungspolitische Forderungen auszudrücken.[197] Die Begriffsgeschichte zeichnet Kai-Uwe Hugger anschaulich nach. In den 1970er-Jahren führte Noam Chomsky den Kompetenzbegriff in der Sprachwissenschaft ein. Er bezog sich hier auf das strukturerzeugende Regelsystem, das in der Verwendung von Sprache zur Anwendung kommt. Darauf aufbauend formulierte Habermas 1971 seine Ausführungen zur Kommunikativen Kompetenz. Bei Habermas ist das die Fähigkeit des Menschen, sich überhaupt kommunikativ zu verhalten und somit eine Basisqualifikation. Kommunikative Kompetenz bedeutet, aufgrund festgelegter sprachlicher Regeln Äußerungen zu tätigen und damit Geltungsansprüche zu erheben. Somit ist die Fähigkeit zu sprechen nicht von Reizen abhängig, sondern von Grundgesetzlichkeiten des menschlichen Verhaltens bestimmt. Diese Theorie der Kommunikativen Kompetenz wurde von Baacke in den 1970er-Jahren medienpädagogisch aufgegriffen.[198]

Mittlerweile ist Medienkompetenz als zentrales Ziel von Medienpädagogik bei zahlreichen AutorInnen zu finden. Hoffmann etwa definiert das Globalziel von Medienpädagogik als Schaffung von kommunikativer Kompetenz auch mit Medien[199]. Vor dem Hintergrund der Mediatisierung der Lebenswelten gehen Süss, Lampert und Wijnen noch weiter und postulieren: „Der Erwerb von Medienkompetenz ist zur Entwicklungsaufgabe geworden, um ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft werden zu können.“[200] In eine ähnliche Kerbe schlägt Baacke, der es als wichtigste Aufgabe der Medienpädagogik begreift, Medien- und Kommunikationskompetenz für alle Menschen zu vermitteln.[201] Auch in der bereits in Kapitel

[195] vgl. Pietraß, 2011: S. 131.
[196] vgl. Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Sander/ von Gross/ Hugger, 2008: S. 93.
[197] vgl. Tulodziecki, 2011a: S. 21.
[198] vgl. Hugger, 2008: S. 93.
[199] vgl. Hoffmann, 2003: S. 30.
[200] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 16.
[201] vgl. Baacke, 1997: S. 97

2.1 angeführten Definition von Medienpädagogik kommt Medienkompetenz als zentrales Ziel vor: „Die Medienpädagogik befasst sich mit den Möglichkeiten und Grenzen, die Medienkompetenz von Heranwachsenden zu fördern“[202], heißt es bei Süss, Lampert und Wijnen.

2.4.1. Definition und Dimensionen

Medienkompetenz kann gleichermaßen als Voraussetzung und als Ziel begriffen werden. Der Mensch wird als grundsätzlich fähig und bereit angesehen, in Medienzusammenhängen zu handeln. Medienkompetenz bezeichnet also Wissen, Können und Einstellungen, die als Voraussetzungen für selbstständiges Handeln mit Medien gelten. Wenn Medienkompetenz als Ziel gilt, will man, dass die Medienkompetenz so weit entwickelt wird, dass der Mensch mit Medien sachgerecht und selbstbestimmt umgehen kann.[203] Auf den ersten Blick scheint es widersprüchlich, dass Medienkompetenz sowohl Voraussetzung als auch erstrebenswertes Ziel ist. Sieht man genauer hin, ist dies jedoch nachvollziehbar. Schließlich müssen wir, um in Medienzusammenhängen handlungsfähig zu sein, gewisse Fähigkeiten aufweisen. Manche davon können vorausgesetzt werden. Mit steigender Komplexität der Medienumwelten und damit verbundenen nötigen Fähigkeiten, werden diese zum Ziel, sie müssen erst erworben werden. Dies wird von Person zu Person unterschiedlich sein und sich im zeitlichen Verlauf ändern. Baacke fasst treffend zusammen: „Die Voraussetzung besteht in der Annahme, daß alle Menschen kompetente Lebewesen sind und damit ihre Kompetenz umfassend gefördert werden müsse; der Zielwert besteht in der Förderung dieser Ausstattung.“[204]

Für den Begriff der Medienkompetenz gibt es zahllose unterschiedliche Definitionen. Diese hängen zumeist mit den verschiedenen Dimensionen, die Medienkompetenz zugeordnet werden, zusammen, welche im Folgenden genauer erläutert werden. Hugger aber fasst treffend zusammen, wenn er beschreibt: Medienkompetenz „umfasst die Wissensbestände über Medien sowie die Fähigkeiten, Medien souverän bedienen, kritisch beurteilen und kreativ gestalten zu können“[205]. Medienkompetenz kann sowohl autodidaktisch, also eigenständig durch Selbstsozialisierungsprozesse, angeeignet werden, als auch durch medienpädagogisches Handeln gezielt gefördert werden. Letzteres kann in formalen und non-formalen Bildungsumgebungen passieren.[206]

Für Baacke besteht Medienkompetenz darin, „die während des Aufwachsens erworbenen Erfahrungen interpretierend in die Deutung von Medien-Symbolisierungen einzubringen, aus den Medien-Symbolisierungen freilich auch eigene Intentionen herauszuholen“[207]. In Bezug auf Neue Medien soll Medienkompetenz die NutzerInnen befähigen, „die neuen Möglichkeiten

[202] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 95.
[203] vgl. Tulodziecki, 2011a: S. 22f.
[204] Baacke, 1997: S. 96.
[205] Hugger, 2008: S. 93.
[206] vgl. Hugger, 2008: S. 93.
[207] Baacke, 1997: S. 55.

der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können“[208]. Schließlich reicht für ein Handeln mit den Neuen Medien der bloße Anschluss an das Internet nicht aus. Die Menschen müssen sich auch darin zurechtfinden. Genau dies will Medienkompetenz nach Baacke ermöglichen.[209] Baackes Konzept der Medienkompetenz beinhaltet vier Bereiche: Erstens Medienkritik mit den Unterdimensionen analytisch, reflexiv und ethisch, zweitens Medienkunde mit den Bereichen informativ und instrumentell-qualifikatorisch, drittens Mediennutzung, die rezeptiv-anwendend oder interaktiv-anbietend sein kann und viertens Mediengestaltung, die die Unterdimensionen innovativ und kreativ kennt. Medienkompetenz umfasst also die Fähigkeit zur Medienkritik. Durch analytische Medienkritik sollen problematische Prozesse in der Gesellschaft und Medienwelt erkannt werden. In reflexiver Medienkritik sollen die NutzerInnen ihr analytisches Wissen auf sich selbst beziehen und anwenden können. Und in ethischer Medienkritik sollen Analyse und Reflexion sozialverantwortlich abgestimmt werden. Medienkunde meint schlicht das Wissen über Medien und Mediensysteme. Informative Medienkunde ist dabei das Wissen über Prozesse, Programmarten, Genres und ähnliches, während instrumentell-qualifikatorische Medienkunde die Fähigkeit beschreibt, neue Geräte und Medien auch bedienen zu können. Neben diesen beiden Bereichen ist das Handeln der Menschen mit Medien zentral. Hier kennt Baacke den Bereich der Mediennutzung. Rezeptiv-anwendend bedeutet das, die Programme für die eigenen Zwecke und Präferenzen nutzen zu können und interaktiv-anbietend, selbst mit Medien zu handeln (etwa Telebanking zu vollziehen). Auch zum Handeln mit Medien gehört Baackes letzter Bereich, jener der Mediengestaltung. Innovativ heißt das, dass NutzerInnen selbst neue Elemente einbringen, vorhandene Programme ändern oder weiterentwickeln und kreativ betont neue ästhetische Varianten.[210]

Das Bielefelder Medienkompetenzmodell entstand in enger Anlehnung an Baacke. Hier wird Medienkompetenz als individuelle Fähigkeit des Umgangs mit Medien begriffen. Zum Teil wird sie eigenständig im Altersverlauf entwickelt, zum Teil ist sie abhängig von Umweltfaktoren und Sozialisation sowie pädagogischen Förderungen. Es wird ein weiterer Medienbegriff verwendet: Medienkompetenz bezieht sich grundsätzlich auf alle Medien und ist Bestandteil lebenslangen Lernens.[211] Analog zu Baacke wird auch im Bielefelder Medienkompetenzmodell Medienkompetenz in vier Bereiche gegliedert, wobei jeder Bereich noch Unterdimensionen aufweist. Der erste Bereich ist der der Medienkritik. Dieser Bereich ist analytisch, reflexiv und ethisch geprägt. Es ist weniger Faktenwissen relevant als Metawissen, nämlich die Fähigkeit, Strategien und Logik des Mediensystems zu erkennen (analytische Dimension) und auch die eigene Position in diesem System einschätzen zu können (reflexive Dimension). Außerdem

[208] Baacke, 1997: S. 98.
[209] vgl. Baacke, 1997: S. 98.
[210] vgl. Baacke, 1997: S. 98f.
[211] vgl. Treumann, Klaus Peter et al. (2007): Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33.

ist wichtig, ob die Heranwachsenden Werturteile über Medieninhalte fällen können (ethische Dimension). Der zweite Bereich ist der der Medienkunde. Es geht also um Wissen über das komplexe Mediensystem (informative Dimension) und technische Fertigkeiten (instrumentell-qualifikatorische Dimension). Der dritte Bereich ist der der Mediennutzung. Hier sind die Nutzungsgewohnheiten der Heranwachsenden von Bedeutung. Darunter fällt sowohl die Programmnutzung (rezeptiv-anwendende Dimension) als auch der aktive, handelnde Umgang mit Medien (interaktive Dimension). Der vierte Bereich ist schließlich der der Mediengestaltung. Hier werden Heranwachsende nicht als NutzerInnen von Medien sondern als ProduzentInnen derselben untersucht. Hier kann unterschieden werden zwischen Verhaltensweisen, die sich auf Veränderungen oder neue Kreationen im Medienbereich beziehen (innovative Dimension), wie beispielsweise die Modifikation von PC-Programmen, und der ästhetischen Gestaltung von eigenen Medien (kreative Dimension), wie etwa das Pflegen einer eigenen Website. Versteht man Medienkompetenz als Zusammenspiel all dieser Dimensionen, umfasst sie sowohl allgemeine Anforderungen der heutigen wissens- und technologiezentrierten Gesellschaft als auch individuelle Erwartungen in spezifischen Handlungssituationen. [212]

Helga Theunert stellt ein Modell der Medienkompetenz vor, das ebenfalls auf Baacke basiert. Sie verortet Medienkompetenz ebenfalls als Bestandteil von Kommunikativer Kompetenz und von Handlungskompetenz. Weitere Kompetenzen, die parallel zur Medienkompetenz von Bedeutung sind, sind etwa Sprache oder soziale Kompetenz. Diese Verortung des Begriffs negiert jene Varianten, die bloß auf instrumentelle Fertigkeiten abzielen. Sie betont die Notwendigkeit, mediale Symbolsysteme zu entschlüsseln, einzuordnen und somit mit Medien selbstbestimmt umgehen zu können. Dies ist vor allem in der heutigen Informations- und Mediengesellschaft elementar, um am sozialen und politischen Leben teilzuhaben und es mitgestalten zu können.[213]

Auch Theunerts Modell der Medienkompetenz weist mehrere Dimensionen auf: die Wissensdimension, die Reflexionsdimension, sowie die Handlungsdimension, die auf Orientierungsfähigkeit beruht. In der Wissensdimension sind Strukturwissen, Funktionswissen und instrumentelle Fertigkeiten von Bedeutung. Medien und ihre Techniken begreifen und bedienen zu können, beschreibt das Funktionswissen. Über die Beschaffenheit von Mediensystemen Bescheid zu wissen, meint Strukturwissen. Weiters sind instrumentelle Fertigkeiten notwendig. In der Reflexionsdimension geht es um Analyse, ästhetische Beurteilung und ethisch-soziale Wertung. Menschen sollen die Fähigkeit besitzen, Medien kritisch und sozial sowie ethisch verantwortlich zu reflektieren. Kognitive Analysen fließen in dieser Dimension ebenso ein. Auf der Handlungsdimension spielen Gestaltung,

[212] vgl. Treumann et al., 2007: S. 33-35.
[213] vgl. Theunert, 2008: S. 40.

kommunikativer Gebrauch und Partizipation eine Rolle. Um Medien selbstbestimmt und kreativ gestalten zu können oder sie als Mittel der Partizipation und Kommunikation zu nutzen, sind Kriterien der Wissens- und Reflexionsdimension nötige Voraussetzungen. Die Handlungsdimension zielt also auch auf gesellschaftliche Teilhabe ab. Basis für die Handlungsdimension ist die Orientierungsfähigkeit. Damit ist eine Einschätzung der verfügbaren Medien und eine subjektive Positionierung ihnen gegenüber gemeint.[214]

Eine ähnliche Untergliederung von Medienkompetenz trifft Schorb. Für ihn vereint Medienkompetenz die drei Fähigkeiten Wissen, Bewerten und Handeln. Auch hier beinhaltet jede Dimension noch Unterdimensionen. Medienwissen umfasst Funktionswissen, Strukturwissen und Orientierungswissen. Medienbewertung findet über kognitive Analyse und ethisch-kritische Reflexion statt. Medienhandeln als dritte Dimension ist Medienpartizipation, Mediengestaltung und Mediennutzung. Auf der Ebene des Wissens bedeutet Funktionswissen sowohl, Medien bedienen zu können, als auch, über mediale Gestaltungsmittel und ihre Effekte Bescheid zu wissen. Strukturwissen bezieht sich auf die Kenntnis von nationalen und internationalen Mediennetzwerken, die die Medien so präsent und mächtig machen. Orientierungswissen weist bereits Überschneidungen mit der zweiten Dimension der Medienkompetenz, nämlich Bewerten, auf. Es meint, dass die Individuen die Möglichkeit haben, sich gegenüber Medien und ihren Inhalten zu positionieren, sich auch aktiv an der Entwicklung der Medien zu beteiligen. Orientierungswissen baut auf Wissen und Zusammenhängen auf und ist auf Handlungsziele gerichtet. Medienbewertung baut auf der kognitiven Analyse und dem daraus gewonnenen Wissen auf. In einem weiteren Schritt sollen die Menschen dazu fähig sein, Medien kritisch-reflexiv zu bewerten und dabei auf ethische Prinzipien zurückzugreifen. Dann sollen Menschen in der Lage sein, Medien nicht nur zu bedienen, sondern sich auch der Ziele des Bedienens bewusst zu sein. Die dritte Dimension, jene des Medienhandelns, schließlich beschreibt die aktiven Fähigkeiten der Menschen. Dabei spielt die Medienaneignung als bewusste Auswahl von Medien und selbstständigen Umgang mit ihnen eine Rolle (Mediennutzung). Außerdem ist die Gestaltung von Medien als Instrumente der eigenen Kommunikation von Bedeutung (Medienpartizipation und -gestaltung). Durch Medienhandeln können die Individuen am Austausch und der Gemeinschaft mitwirken und auch in der Medienwelt partizipieren.[215]

Stefan Aufenanger beschreibt sehr konkret, was Medienkompetenz für ihn beinhaltet. Kinder und Jugendliche, prinzipiell aber Menschen jedes Alters, sollen Medien bedienen können und verstehen, wie sie funktionieren. Sie sollen fähig sein, Texte, Bilder, Töne und Symbole zu verstehen zu interpretieren. Sie sollen in der Lage sein, Medien angemessen für ihre eigene Kommunikation und Information einzusetzen. Außerdem sollen sie Medieninhalte und -

[214] vgl. Theunert, 2008: S. 41.
[215] vgl. Schorb, 2008: S. 79f.

botschaften kritisch bewerten können. Sie sollen sich zwar auf den Erlebnischarakter von Medien einlassen können, aber auch fähig sein, sich davon zu distanzieren. Auf der aktiven Seite sollen sie Medien ästhetisch gestalten können. Medienkompetenz ist, so betont Aufenanger, keine technische Routine, sondern die Fähigkeit, auch in Situationen handeln zu können, die nicht immer klar definiert sind.[216]

Etwas anders beschreibt Hoffmann die Medienkompetenz. Er stimmt mit Baacke zum Teil überein, plädiert aber für die Verwendung des Begriffs Kommunikative Kompetenz. Ziel von Medienpädagogik sei kommunikative Kompetenz „als Analyse und Befähigung zu sozialer Kommunikation unter anderem mit Medien“[217], definiert er. Medienkompetenz setze kommunikative Kompetenz voraus und sei kommunikative Kompetenz auch mit und gegenüber Medien.[218] Die Unterteilung der Dimensionen von Medienkompetenz sieht ebenfalls etwas anders aus. Er unterscheidet den personalen Bezug, den sozialen Bezug, den Nutzungsaspekt und den Handlungsaspekt. Im personalen Bezug geht es um Erleben und Wissen. Mündigkeit in Bezug auf Medien meint hier, Medien und ihre Machart zu durchschauen und ihre Funktion in Kommunikationsprozessen der Gesellschaft zu kennen. Außerdem ist das Wissen über Medientechniken und –systeme zentral. Diese Kompetenz muss das Individuum sowohl auf sich selbst als auch auf soziale Normen beziehen können. Nur wenn diese Fähigkeiten gegeben sind, sind Urteile und Partizipation möglich. Der soziale Bezug zielt darauf ab, auch das Miteinander sowie Diskurse über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Aspekte von Medien zu berücksichtigen. Im Nutzungsaspekt geht es um eine angemessene und kritische Rezeption. Orientierungs- und Wertungswissen sind notwendig, um einen eigenständigen Zugang zu Medienprodukten zu finden und mit diesen emotional und sozial verantwortlich umzugehen. Der Handlungsaspekt zielt auf aktive Gestaltung von Medienprodukten ab. Das Individuum soll Medien auch als Werkzeuge für die eigenen Interessen nutzen und somit auch Gegenöffentlichkeit schaffen können.[219]

Ein weiteres anderes Modell der Medienkompetenz stellt Manuela Pietraß vor. Sie plädiert für das Modell von Dewe und Sanders, das an Dieter Mertens' Modell der Schlüsselqualifikationen aufbaut. Medienkompetenz ist dann untergliedert in Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Mit Sachkompetenz sind tätigkeitsbezogene Qualifikationen gemeint, etwa das Wissen, wie man Medien überhaupt bedient und wie man Medieninhalte dekodieren kann. Unter Selbstkompetenz fallen persönlichkeitsbezogene Grundfertigkeiten. Dazu gehört die Bereitschaft, sich mit jeweils neuen Medien aktiv auseinanderzusetzen und sich selbst Fähigkeiten für den Umgang mit ihnen anzueignen. Ebenfalls fällt darunter die Fähigkeit, zwischen Realität und medialer Welt zu unterscheiden sowie Medien reflexiv zu rezipieren.

[216] vgl. Aufenanger, Stefan (2008): Quo vadis Medienpädagogik? Zum Verhältnis von Medienkompetenz und Jugendmedienschutz. In: Dörken-Kucharz, 2008: S. 61f.
[217] Hoffmann, 2003: S. 31.
[218] vgl. Hoffmann, 2003: S. 34.
[219] vgl. Hoffmann, 2003: S. 33.

Die Sozialkompetenz schließlich zielt auf sozial ausgerichtete Fähigkeiten ab. Medien als Mittel der sozialen Kooperation zu nutzen, Medieninhalte in soziale Netzwerke einzubringen und die sozialen Konsequenzen des eigenen Handelns mit Medien zu berücksichtigen, machen diese Kompetenz aus.[220]

Laut Tulodziecki setzt Medienkompetenz Wissen und Können in zwei Bereichen voraus: in der Auswahl und Nutzung von vorhandenen Medienangeboten sowie in der Gestaltung und Verbreitung von eigenen Medienprodukten. Dafür brauchen Heranwachsende Kenntnisse, die sich wiederum in drei Bereiche gliedern lassen. Sie müssen Bescheid wissen über gestalterische Möglichkeiten in Medien, sie müssen Einflüsse von Medieninhalten auf eigene Gefühle und Vorstellungen sowie auf öffentliche Meinungsbildung erkennen können und sie müssen die Bedingungen der Medienproduktion kennen, wie etwa technische, personale, wirtschaftliche und rechtliche Bedingungen, unter denen Medien entstehen.[221]

Für eine Erweiterung der bestehenden Medienkompetenzmodelle spricht sich Isabel Zorn aus. Sie kritisiert, dass digitale Medien, welche ihrer Meinung nach neue Medienkompetenzen erfordern, in bisherigen Modellen nicht mitgedacht wurden. Auf der Ebene des Verständnisses von Medieninhalten brauche es etwa nicht nur Kenntnisse über die Medieninstitutionen und ihre Verflechtungen, sondern mittlerweile auch der miterzeugenden technologischen Prozesse. Algorithmen, Datenbankstrukturen und Interfaces müssten hier berücksichtigt werden. Auch die Fähigkeit, die Vorgaben und Einschränkungen von Software für die Handlungsmöglichkeiten mit Medien zu erkennen und verändern zu können, schlägt sie als Erweiterung vor.[222] Auch das Vermögen, eigene Gedanken zu formulieren und beispielsweise in einem Blog aufzubereiten, ist eine im Zusammenhang mit dem Web 2.0 notwendige Kompetenz. Zudem wird es wichtig, die technischen Möglichkeiten zum Schutz der eigenen Privatsphäre zu kennen und zu nutzen.[223]

Mit der Definition digitaler Kompetenzen befasst sich die Dagstuhl-Erklärung. Die AutorInnen definierten drei Perspektiven, die in einer digital vernetzten Welt von Bedeutung sind. Aus der technologischen Perspektive ist wichtig, wie digitale Medien funktionieren (Wie funktioniert das?). Sie hinterfragt und bewertet die Systeme und gibt grundlegende Methoden zur Problemlösung weiter. Beherrscht man diese Perspektive, ist das technologische Grundwissen für eine Beteiligung in der digital vernetzten Welt gegeben. Aus der gesellschaftlich-kulturellen Perspektive ist die Wechselwirkung von digitalen Technologien und

---

[220] vgl. Pietraß, 2011: S. 124.

[221] vgl. Tulodziecki, Gerhard (2011b): Handeln und Lernen in einer von Medien mitgestalteten Welt – Konsequenzen für Erziehung und Bildung. In: Albers, Carsten; Magenheim, Johannes; Meister, Dorothee M. (Hg.) (2011): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 59.

[222] vgl. Zorn, Isabel (2011): Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed. S. 188.

[223] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 132.

der Gesellschaft relevant (Wie wirkt das?). Sowohl die Wirkung von digitalen Medien auf Individuen als auch die Gestaltungsmöglichkeiten von Individuen in der digitalen Welt sind hier von Bedeutung. Die anwendungsbezogene Perspektive zielt schließlich auf die Auswahl und effektive Nutzung von digitalen Systemen durch einzelne Individuen ab (Wie nutze ich das?).[224]
Norbert Neuss fordert, den Begriff der Medienkompetenz inhaltlich differenziert aufzufüllen und so für die Praxis nutzbar zu machen. Es sei einerseits wichtig, in Hinblick auf die einzelnen Medien zu differenzieren, andererseits brauche es eine genauere Bestimmung, was Medienkompetenz in unterschiedlichen Altersstufen bedeutet. Er schlägt dafür eine Tabelle vor, deren horizontale Ebene die einzelnen Medien beinhaltet und die vertikale Ebene die Altersstufen. So ergeben sich Kästchen, in denen für jede Altersstufe in Bezug auf jedes einzelne Medium Medienkompetenz definiert werden kann. Dafür solle man jeweils drei Fragen stellen und zu beantworten versuchen: Welche Fähigkeiten sollte ein Mensch in diesem Alter haben, um mit dem Medium kompetent umgehen zu können? Welche Problembereiche ergeben sich aus der Nutzung dieses Mediums? Und wie kann medienpädagogische Kompetenzvermittlung in diesem Bereich aussehen?[225] Dieses Modell ist insgesamt sehr umfangreich, kann aber nützliche Impulse für die Praxis geben.
Mit den Faktoren, die Medienkompetenz beeinflussen, haben sich auch Süss, Lampert und Wijnen beschäftigt. Es sind dies vorranging Alter, sozioökonomischer Status, Bildung und Geschlecht. Weniger häufig werden auch Faktoren wie Ethnie, Sprachkompetenz oder Behinderung in die Analyse von Medienkompetenz miteinbezogen.[226]
Die Europäische Kommission hat ebenfalls eine Definition von Medienkompetenz erstellt. Ihr folgt auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich.[227]
Die Definition der Europäischen Kommission lautet: „Unter Medienkompetenz versteht man die Fähigkeit, Zugang zu verschiedenen Arten von Medien zu erhalten, sie zu verstehen, zu schaffen und kritisch zu beurteilen.“[228] Sie beinhaltet damit die wesentlichen Dimensionen von Medienkompetenz und ist einfach formuliert.
Obwohl die verschiedenen Konzepte von Medienkompetenz, wie aus den obigen Ausführungen deutlich wurde, Unterschiede aufweisen, lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen. Hugger bricht diese auf drei zentrale Übereinstimmungen herunter. Die erste ist die Ansicht, dass Menschen in der Lage sind und durch die zunehmende Mediatisierung des Alltags immer mehr in der Lage sein müssen, Medien selbstorganisiert, reflektiert und kreativ

[224] vgl. Gesellschaft für Informativ e.V. (2016): Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digital vernetzten Welt. Berlin: Gesellschaft für Informativ e.V. S. 3.
[225] vgl. Neuss, Norbert (2000): Operationalisierung von Medienkompetenz: Ansätze, Probleme und Perspektiven. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 1. S. 4-6.
[226] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 130f.
[227] vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018e): Medienbildung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.html (11.05.2018).
[228] Europäische Kommission (2018): Medienkompetenz. In: European Commission (2018). Online verfügbar: https://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy_de (11.05.2018).

zu nutzen. Sie tun dies unter unbestimmten Bedingungen, die sich immer schneller und öfter verändern. Heranwachsende werden also nicht mehr durch Medien sozialisiert, sondern sie wachsen mit Medien auf und sozialisieren sich dadurch selbst. Die zweite Gemeinsamkeit ist, dass ebendiese Selbstorganisation und –sozialisation nicht bei allen Kindern und Jugendlichen gleich ausgeprägt ist. Daher ist eine Unterstützung durch medienpädagogische Bemühungen notwendig, die durch Projektarbeit gelingen kann. Die dritte Gemeinsamkeit ist, dass sich Medienkompetenz auf Dispositionen, also Fähigkeiten, Anlagen und Bereitschaften, bezieht. Medienkompetenz selbst ist aber nicht direkt beobachtbar. Es muss daher das Handeln mit Medien bewertet werden.[229]

2.4.2. Möglichkeiten zur Vermittlung von Medienkompetenz

Um Medienkompetenz in Schulen vermitteln zu können, gibt es zahlreiche Möglichkeiten. Moser sieht Medienkompetenzen als Querschnittskompetenzen. Sie können daher nicht sinnvoll in einem Fach vermittelt werden, sondern müssen im gesamten Fächerspektrum vorkommen und gefördert werden.[230]

Tulodziecki sieht fünf Aufgabenbereiche der Medienpädagogik, um Medienkompetenzen in der Schule zu vermitteln. Heranwachsende müssen in folgenden Gebieten Unterstützung erhalten: „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge, Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen sowie Durchschauen und Beurteilen der Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung“[231]. Um diese Bereiche umzusetzen, kann man gestalterisch oder analytisch vorgehen. Als Beispiel für die gestalterische Umsetzung beschreibt Tulodziecki ein Projekt in der gymnasialen Oberstufe. Die SchülerInnen konnten hier ihre Facharbeit in Form eines medialen Produkts gestalten, mussten diese präsentieren und auch reflektieren. Die SchülerInnen arbeiteten unter anderem Gedichte, Bilder und Bücher multimedial auf. Geht man analytisch vor, kann man SchülerInnen zum Beispiel in einem Fallbeispiel dazu auffordern, sich in die Lage einer Nachrichtenredaktion zu begeben. Sie erhalten dann eine Fülle von Meldungen und müssen entscheiden, welche davon sie auswählen und präsentieren würden. So wird den SchülerInnen klar, welche Interessen und Bedingungen die Auswahl von Nachrichten beeinflussen.[232]

Christian Lenz betont, dass der Einsatz von Medien im Unterricht nichts Zusätzliches zum übrigen Unterricht sein soll. Vielmehr muss er in den Unterrichtsalltag integriert werden und von vorneherein in der Konzeption des Unterrichts mitgedacht werden. Für das Erlernen von neuer Software und Programmen wie etwa PowerPoint schlägt er vor, nicht etwa einige Stunden für die technische Einführung in das Programm zu reservieren. Vielmehr ist es

[229] vgl. Hugger, 2008: S. 95.
[230] vgl. Moser, 2011: S. 50.
[231] Tulodziecki, 2011b: S. 60.
[232] vgl Tulodziecki, 2011b: S. 60f.

wichtig, die Nutzung solcher Programme immer mit Inhalten zu verknüpfen. Die SchülerInnen können etwa ein Thema ausarbeiten und für die Präsentation PowerPoint verwenden. Die Heranwachsenden finden zumeist Wege, sich zurechtzufinden und sich gegenseitig dabei zu unterstützen. Aufgabe der PädagogInnen ist es dann, im Nachhinein die Produkte gemeinsam mit den SchülerInnen zu analysieren und zu bewerten.[233]

Süss, Lampert und Wijnen merken an, dass es bis dato keine verbindlichen Konzepte zur Vermittlung von Medienkompetenz in Deutschland gibt. Vorschläge dafür finden sich am ehesten in den Lehrplänen, wobei diese zum Teil große Unterschiede aufweisen. Die AutorInnen betonen, dass die Vermittlung von Medienkompetenz nicht auf Schulen beschränkt ist. In der Familie und in außerschulischen Einrichtungen finden wichtige Impulse statt. Die meisten Projekte, die in solchen Einrichtungen stattfinden, basieren auf handlungsorientierter Medienpädagogik (dieser Ansatz wurde in Kapitel 2.2.5 bereits genauer erläutert). In projektbasiertem Arbeiten können Heranwachsende also eigene Medienprodukte herstellen. Sie erhalten dadurch die Möglichkeit, sich mit den Funktionsweisen von Medien sowie Potenzialen und Risiken auseinanderzusetzen.[234]

2.4.3. Media Literacy

Im angloamerikanischen Raum ist in Zusammenhang mit der Vermittlung von Kompetenzen für das Handeln mit Medien der Begriff Media Literacy vorherrschend.[235] Literacy heißt übersetzt Alphabetisierung, es geht also vom Wortursprung her um die Fähigkeit des Lesens und Schreibens.[236] In den USA wird Media Literacy als Produkt der Medienpädagogik gesehen, wo PädagogInnen sowohl durch als auch mit Medien lehren.[237] Wie bei der Medienkompetenz im deutschsprachigen Raum gibt es auch beim Konzept der Media Literacy unterschiedliche Auffassungen. So wird Media Literacy von manchen als Empowerment begriffen. Sie wird dann definiert als Fähigkeit von BürgerInnen, auf Informationen zuzugreifen, sie zu analysieren sowie zu produzieren. Empowerment durch Media Literacy meint dann, dass SchülerInnen ihre Kenntnisse auch außerhalb bekannter Szenarien anwenden und so ihren Horizont erweitern können. Ebenso kann Media Literacy als Critical Literacy gesehen werden. Wer sie beherrscht, so sind AnhängerInnen dieser Strömung überzeugt, kann Medienmitteilungen und Konventionen analysieren und dahinterliegende Stereotype und Werte kritisieren. Media Literacy wird vor dem Hintergrund der Neuen Medien auch oft als

---

[233] vgl. Lenz, Christian (2011): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Medienpädagogik. Überlegungen aus der Sicht der Lehreraus- und fortbildung. In: Meyer, Torsten; Tan, Wey-Han; Schwalbe, Christina; Appelt, Ralf (Hg.) (2011): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. S. 275f.

[234] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S: 137.

[235] vgl. Grafe, Silke (2011): ‚media literacy und media (literacy) eduaction' in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: MedienPädagogik, 2011: S. 59.

[236] vgl. Eberhöfer, Anna (2008): Medienkompetenz vs. Media Literacy. Wien: Universität Wien. S. 100.

[237] vgl. Grafe, 2011: S. 62.

Digital Literacy diskutiert. Im Vordergrund stehen dann Fähigkeiten zur Verwendung Neuer Medien für das Lernen.[238]

Anna Eberhöfer hat in ihrer Arbeit zu den Begriffen Medienkompetenz und Media Literacy festgestellt, dass Media Literacy sehr praxisbezogen ist. Fast alle Publikationen zu diesem Konzept verfügen über einen Praxisteil, der Vorschläge für den Unterricht oder empirische Untersuchungen beinhaltet.[239]

2.4.4. Fazit

Huggers Definition von Medienkompetenz ist eine der einfachsten und treffendsten. Medienkompetenz meint nach Hugger, Medien selbstständig bedienen, kritisch beurteilen und auch selbst gestalten zu können. All das setzt Wissen über Medien voraus.[240] Theunert betont richtigerweise, dass Medienkompetenz in der heutigen Informations- und Kommunikationsgesellschaft elementar für aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist. Sie stellt Medienkompetenz daher zu Recht mit Kompetenzen wie Sprache und sozialer Kompetenz auf eine Ebene.[241] Ihre Untergliederung in Dimensionen und ihre Darstellung, wie die Dimensionen aufeinander aufbauen, ist umfassend und überzeugend. Daher wird die Einteilung von Medienkompetenz in eine Wissensdimension, eine Reflexionsdimension, eine Handlungsdimension und einer zwischengelagerten Orientierungsfähigkeit[242] übernommen und liegt dem Verständnis von Medienkompetenz in dieser Arbeit zu Grunde. Baackes Untergliederung in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung ist freilich ebenso etwas abzugewinnen.[243] Sie könnte etwa dienlich sein, um die Bereiche von unterrichtlicher Medienkompetenzvermittlung abzustecken. Ebenso für die Beurteilung von vorhandener Medienkompetenz bzw. für die Planung von Medienkompetenzvermittlung in der Praxis kann das Modell von Neuss sinnvoll sein.[244] Es ist sehr spezifisch und daher kein theoretisches Modell. Es betont aber die Situationsabhängigkeit von Medienkompetenz und die damit verbundene genaue Einschätzung in jedem einzelnen Fall.

[238] vgl. Grafe, 2011: S. 64-67.
[239] vgl. Eberhöfer, 2008: S. 101.
[240] vgl. Hugger, 2008: S. 93.
[241] vgl. Theunert, 2008: S. 40.
[242] vgl. Theunert, 2008: S. 41.
[243] vgl. Baacke, 1997: S. 98f.
[244] vgl. Neuss, 2000: S. 4-6.

3. Forschungsstand: Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen in Österreich

3.1. Entwicklung von Medienpädagogik in Österreich

Medienpädagogik hat sich in Österreich ähnlich wie im restlichen deutschsprachigen Raum entwickelt: zunächst als Reaktion auf potenziell gefährliche neue Medien. Um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert forderten etwa katholische Verbände, ÄrztInnen sowie JuristInnen und auch LehrerInnen, den Lesekonsum der Heranwachsenden zu überwachen und einzuschränken. Als erste Filme in Kinos gezeigt wurden, gab es ähnliche Reaktionen, sodass 1912 bei der Erstvorführung eines Filmes eine behördliche Genehmigung nötig war, um die Jugendlichen zu schützen. Neben bewahrpädagogischen Strömungen kamen auch in Österreich reformpädagogische Bemühungen zum Vorschein. So gab es ab 1910 etwa Kinderbücher mit „guter" Literatur, sowie ab 1907 Unterrichtsfilme und ab 1912 ein Schulkino in Wien. In Österreich begegnete man neuen Medien ebenfalls so lange mit Ablehnung, bis es in Bildungsmaßnahmen integriert wurde und somit anerkannt wurde.[245]

In den 1920er-Jahren begann man, Institutionen zum pädagogischen Einsatz von Bildern und Filmen zu gründen, etwa den „Österreichischen Lichtbild- und Filmdienst", zudem gab es viele Schulkinos. 1926 veröffentlichte das Bundesministerium für Unterricht den ersten Erlass zur Verwendung von Lehrfilmen. Mit Aufkommen des Radios wurde auch dieses Medium in den Unterricht eingebunden. 1932 gab es die ersten Schulfunk-Programme. Die Gleichschaltung der Presse und sämtlicher anderer Medien während des Nationalsozialismus führte auch zu einer indoktrinierten Medienpädagogik, in der Zensur und Propaganda vorherrschten. In der Nachkriegszeit erfuhr der Bewahrpädagogische Zugang, den es vor dem Krieg gab, eine Fortsetzung. Vor allem die katholische Kirche schaltete sich stark in den medienpädagogischen Diskurs ein. In der von ihr geforderten Filmerziehung war der Ansatz der Hilfe zur Selbstzensur vorherrschend. Um Kinder und Jugendliche vor den schädlichen Einflüssen der Medien zu bewahren, wurden außerdem Prüfstellen in den Ministerien eingerichtet, die den Zugang von Heranwachsenden zu Medien kontrollierten. Als pädagogisch wertvoll wurden nur wenige Filme gesehen. Reine Unterhaltungsmedien durften im Unterricht nicht eingesetzt werden. Erst 1957 erlaubte ein Erlass des Unterrichtsministeriums, ausgewählte Spielfilme in der Schule zu zeigen. In der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre setzte sich eine ähnliche Entwicklung mit dem Fernsehen fort, ab 1959 wurden unterrichtsrelevante Sendungen ausgestrahlt. In den späten 1960er-Jahren erlebte das Bildungsfernsehen einen Boom. [246] Auch das Unterrichtsministerium war zu dieser Zeit

[245] vgl. Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (2008): Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hg.) (2008): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: LIT Verlag. S. 12f.
[246] vgl. Blaschitz/ Seibt, 2008: S. 13-15.

bemüht, Rahmenbedingungen für den Einsatz von Medien im Unterricht zu schaffen. Nachdem einzelne methodische Überlegungen und Aktivitäten wie Schulfunk gesetzt waren, erfolgte laut Bauer eine Ausdifferenzierung zu Medienkunde und –erziehung. Den ersten Erlass zur Medienerziehung von 1973 bezeichnet Bauer als Meilenstein.[247]

Mit der Verbreitung des PC in den 1980er Jahren wurde E-Learning äußerst populär. 2001 wurde schließlich eine sogenannte „Computer-Milliarde" finanziert, die allen Schulen Zugang zum Internet und zu multimedialen Lerninhalten gewähren sollte. Während die Skepsis gegenüber Computerspielen im Gegensatz zu E-Learning-Programmen anfangs groß war und zum Teil noch immer ist, halten Spiele nun als „Serious Games" und Ähnliches auch immer mehr Einzug in den Lehralltag.[248] Bei den medienpädagogischen Ansätzen war die Dualität von Medienerziehung und Mediendidaktik immer groß. Mitte der 1990er-Jahre verlagerte sich der Schwerpunkt durch das starke Interesse an E-Learning zur Mediendidaktik. Blaschitz und Seibt stellen für Mediendidaktik in unserer wirtschaftsliberalen Gesellschaft bessere Chancen auf Fördermittel fest. Die wirtschaftlichen Möglichkeiten mit E-Learning sind offenbar attraktiver als ein reflexiver Zugang zu Medienpädagogik.[249]

Durch den bereits 1973 veröffentlichten „Grundsatzerlass zur Medienerziehung" galt Österreich lange als Musterland für Medienpädagogik. Der Erlass forderte alle Lehrkräfte dazu auf, medienpädagogische Inhalte und Methoden in ihren Unterricht einfließen zu lassen, egal, welches Fach sie unterrichteten. Dieser Erlass wurde mehrfach überarbeitet, Anfang der 2000er-Jahre wurden neue Technologien miteinbezogen und die Bedeutung von medienpädagogischem Handeln unterstrichen.[250] 1991 wurde im Bildungsministerium eine Abteilung für Medienpädagogik eingerichtet, die 1996 um ein Referat für praktische Medienerziehung ergänzt wurde.[251] „In der Praxis", attestieren Pöyskö und Kaiser-Müller von der Initiative Medienbildung JETZT, „sind wir jedoch von einer breitenwirksamen Umsetzung des Grundsatzerlasses weit entfernt. Medienbildung bleibt ein ‚nettes Extra' und ein Beschäftigungsfeld von einzelnen, engagierten PädagogInnen."[252] Medienbildung sei nach wie vor ein Randthema in der österreichischen Bildungspolitik. Ihre Conclusio lautet: „Es bleibt viel zu tun."[253]

Bauer bezeichnet Österreichs medienpädagogische Bildungslandschaft als „Land der Berge". Es gebe „genau seiner Berge wegen viele Täler, viele Klüfte, mühsam kultivierte Landflächen dazwischen, eine Topologie der Unterschiede und Abwechslungen – sowohl im Hinblick auf

[247] vgl. Bauer, Thomas A. (1979b): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. I. Theorie – Diskussion: Der Kommunikationssinn. Wien, Köln, Graz: Verlag Hermann Böhlaus Nachf. S. 33.
[248] vgl. Blaschitz/ Seibt, 2008: S. 17f.
[249] vgl. Blaschitz/ Seibt, 2008: S. 21f.
[250] vgl. Pöyskö, Anu; Kaiser-Müller, Katharina (2014): Medienbildung – bitte warten? Die politische Landschaft der Medienbildung in Österreich. In: Medienimpulse. 4/2014. S. 3.
[251] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 82.
[252] Pöyskö/ Kaiser-Müller, 2014: S. 3.
[253] Pöyskö/ Kaiser-Müller, 2014: S. 4.

Konzepte wie auch auf Aktivitäten und Programme."[254] Konkret konstatiert Bauer „viele Einzelaktivitäten, wenig vernetzt, eigenwillige Ansätze und in Einzelfällen tief verwurzelte religiös-moralische Phobien, keine flächengreifenden Entwicklungen im Hinblick auf Professionalisierung oder Didaktisierung"[255] und unterstreicht damit das zerklüftete Bild, das er von Österreichs Medienpädagogik zeichnet. Süss, Lampert und Wijnen beschreiben die aktuelle Situation der Medienpädagogik in Österreich wie folgt: Sie ist dadurch gekennzeichnet, „dass Medienpädagogik weder von Eltern noch von Pädagogen als relevante Bildungsaufgabe betrachtet wird, weshalb es trotz Rahmenplan nach wie vor an einer Umsetzung im schulischen Bereich mangelt"[256].

Sigrid Jones hat den aktuellen Stand der Medienpädagogik aus internationaler Perspektive betrachtet. Für sie ist auffällig, dass es zwar viele gut finanzierte Projekte gibt, um Schulen mit Computern auszustatten, die kritisch-analytische und gesellschaftliche Dimension von Medienbildung aber zumeist nicht berücksichtigt werden. Hier ist Österreich vielen anderen Ländern ähnlich.[257] Ein Unterschied besteht darin, dass es in manchen Ländern ein eigenes Fach für Film- und/oder Medienkunde gibt, während Medienerziehung in Österreich ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip ist. Die Frage, was davon besser ist, ist für Jones hinfällig. Eine Vermittlung von Multiple Literacies, worunter Media Literacy fällt, ist für sie sowohl in einem eigenen Fach als auch quer durch alle Gegenstände wichtig. Österreichische Skepsis gegenüber einem eigenen Fach zur Film- und/oder Medienkunde versteht Jones nicht. In Großbritannien etwa, habe die Einführung des Faches Media Studies dazu geführt, dass die zuständigen Lehrkräfte als ExpertInnen und MultiplikatorInnen innerhalb der Schulen arbeiten. Sie beraten und motivieren andere Lehrkräfte, wenn es um medienbezogenes Unterrichten geht.[258]

Wie genau die Umsetzung in der Praxis aussieht und welche Schritte PädagogInnen in Österreich in Richtung Medienkompetenzvermittlung setzen, soll der nächste Abschnitt beleuchten.

---

[254] Bauer, Thomas A. (2008): Land der Berge – die medienpädagogische Bildungslandschaft in Österreich. Eine Bildbeschreibung. In: Blaschitz/ Seibt, 2008: S. 105.

[255] Bauer, Thomas A. (2005): Eine alpenländische Tour – Der Kurs der Medienpädagogik in Österreich in Schnellzeichnung. In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (2005): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: MedienPädagogik (2005). Nr. 11: Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum. S.6.

[256] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 82.

[257] vgl. Jones, Sigrid (2008): Medienpädagogik in Österreich aus internationaler Perspektive – Strategien für die Zukunft. In: Blaschitz/ Seibt, 2008: S. 192.

[258] vgl. Jones, 2008: S. 195.

3.2. Medienkompetenzvermittlung an österreichischen Schulen – Studien

Den aktuellen Stand von medienpädagogischen Bemühungen schildert Christian Swertz. Im Lehrplan für Kindergärten ist Medienkompetenz (er spricht im englischsprachigen Beitrag von Media Literacy) seit 2009 verankert. Es gibt aber keine Studien über die Umsetzung. In Schulen, wo Medienkompetenz laut Grundsatzerlass als relevantes Thema für alle Fächer gesehen wird und somit alle Lehrkräfte mit der Vermittlung betraut sind, gibt es ebenfalls keine Forschung zur Implementierung. Einige Studien in dem Feld zeigen aber, dass der Grundsatzerlass kaum umgesetzt wird. Die meisten Lehrkräfte besuchen weder Fortbildungen über Medienkompetenz noch vermitteln sie diese im Unterricht. Dennoch gibt es einige Schulprojekte, die Medien zum Gegenstand haben. Am meisten verbreitet ist hier nach wie vor die SchülerInnenzeitung gefolgt von Websites. Swertz merkt an, dass es kaum eine Professionalisierung von Medienpädagogik gibt. Medienkompetenz ist kaum Bestandteil von pädagogischen Ausbildungen und auch Fortbildungen zu dem Thema werden nur wenige angeboten. Die meisten Kurse, die in dem Feld existieren, behandeln lediglich spezielle Software oder E-Learning-Programme. Es gibt weder Zertifikate, die zu medienpädagogischem Handeln befähigen noch die Berufsbezeichnung MedienpädagogIn.[259]
Den Einsatz von digitalen Medien im Volksschulunterricht haben Birgit Eickelmann, Mario Vennemann und Sandra Aßmann auf Basis der Daten der TIMSS-Studie näher beleuchtet. Die Studie ist eine internationale Grundschulleistungsstudie und wurde in 59 Bildungssystemen im OECD-Raum durchgeführt.[260] Bei der Nutzung von neuen Technologien in der Volksschule liegt Österreich weit unter dem OECD-Mittel. Während etwa die Hälfte der befragten Kinder im OECD-Raum angibt, den Computer oft in der Schule zu nutzen, tun dies in Österreich nur knapp 25 Prozent der Kinder.[261] Es zeigte sich, dass die Kinder, die häufiger in der Schule am Computer arbeiten auch diejenigen mit den schlechteren Leistungen sind. Die AutorInnen gehen aber nicht von einer Kausalität aus. Vielmehr nehmen sie an, dass eher die lernschwächeren Kinder zur Arbeit mit dem Computer animiert werden, während die leistungsstärkeren SchülerInnen nicht durch erweiterte computerbasierte Programme gefördert werden. Somit seien Potenziale ungenützt.[262]
Forschung im Bereich der Medienkompetenzvermittlung in der Volksschule konzentriert sich bisher eher auf die Medienkompetenz der Lehrkräfte. Carina Buchner etwa ist in ihrer

[259] vgl. Swertz, Christian (2014): Media education in Austria. Interview in: Aßmann, Sandra; Meister, Dorothee M.; Pielsticker, Anja (Hg.) (2014): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: kopaed. S. 152-155.
[260] vgl. Eickelmann, Brigit; Vennemann, Mario; Aßmann, Sandra (2013): Digitale Medien in der Grundschule. Deutschland und Österreich im Spiegel der internationalen Vergleichsstudie TIMSS 2011. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (2013). Nr. 2/2013. Freizeitpädagogik – Freiwillig, Selbstbestimmt, Selbstorganisiert? S. 1f.
[261] vgl. Eickelmann/ Vennemann/ Aßmann, 2013: S.7.
[262] vgl. Eickelmann/ Vennemann/ Aßmann, 2013: S. 10.

Diplomarbeit der Frage nachgegangen: „Sind Volksschullehrer (sic) medienkompetent?“[263]. Sie thematisierte in ihrer Studie aber auch den Einsatz von Medien im Unterricht und die Ziele davon. Ihre Befragung von zehn Volksschullehrerinnen in Oberösterreich ergab, dass PC und Internet am häufigsten im Unterricht eingesetzt werden, gefolgt von DVDs und Videos. Der PC wird sowohl zum Schreiben von Geschichten als auf für Lernspiele verwendet, das Internet wird für Recherchen herangezogen. Handys und MP3-Player werden von den Befragten nicht gerne gesehen. Lediglich eine Lehrerin setzt diese Geräte bewusst ein. Die Ziele beim Einsatz von diesen Medien liegen vorrangig im Erwerb von Basisfertigkeiten im Umgang damit. Vereinzelt wurde auch der kritische Umgang mit Informationen aus dem Internet als Ziel genannt.[264] Buchner analysierte auch, wie häufig die Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke in den Interviews thematisiert wurden. Es zeigte sich, dass Mediennutzung sowie instrumentell-qualifikatorische Medienkunde stark ausgeprägte Kategorien sind, während Medienkritik und Mediengestaltung nur schwach ausgeprägt sind.[265] Im Hinblick auf die eigene Medienkompetenz der befragten Lehrerinnen stellte sich heraus, dass diese vorrangig privat erworben wurde. In Aus- und Fortbildungen wurde das Thema wenig bis gar nicht behandelt.[266]
Einen anderen Forschungsansatz wählte Katharina Grubesic. Sie untersuchte anhand von Videosequenzen die unterschiedlichen medialen Habitusformen von LehrerInnen und SchülerInnen. Sie zog dafür eine frontale Unterrichtssituation heran, bei der außer einem Arbeitsblatt keine Medien eingesetzt wurden und eine interaktive, bei der den SchülerInnen eine Vielzahl von Medien zur Verfügung stand. Es zeigte sich, dass die Sicherheit im Umgang mit Medien auf Seiten der Lehrkräfte die Unterrichtssituation und somit auch den Grad der Beteiligung der SchülerInnen beeinflusst.[267] In Hinblick auf die Vermittlung von Medienkompetenz trifft diese Studie aber keine Aussagen.
Für den Bereich der Sekundarstufe I ist die Untersuchung von Anja-Carina Gabriel zu erwähnen. Sie setzt für gelingende Medienkompetenzvermittlung an Schulen Medienkompetenz auf Seiten der Lehrkräfte voraus und geht deshalb der Frage nach, über welche medienpädagogischen Kompetenzen LehrerInnen verfügen. Dafür führte sie Leitfadeninterviews mit 19 LehrerInnen an Haupt- bzw. Mittelschulen im Burgenland durch.[268]
Die Befragung ergab, dass die LehrerInnen durchwegs zufrieden mit der Ausstattung der Schulen mit Medien wie Computern sind. Allerdings wurden Defizite in der Technikaffinität und technischen Grundkenntnissen deutlich. Auch Schwellenängste die Nutzung von Medien im

[263] Buchner, Carina (2012): Neue Medien in der Volksschule. Eine empirische Untersuchung zur Medienkompetenz von Volksschullehrern. Wien: Universität Wien. S. 9.
[264] vgl. Buchner, 2012: S. 52-56.
[265] vgl. Buchner, 2012: S. 59.
[266] vgl. Buchner, 2012: S. 67.
[267] vgl. Grubesic, Katharina (2013): Medienbildung in der Volksschule: Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen. Wien: Universität Wien. S. 70-76.
[268] vgl. Gabriel, Anja-Carina (2011): LehrerInnen als VermittlerInnen von Medienbildung? Eine empirische Untersuchung der medienpädagogischen Kompetenzen von LehrerInnen im Sekundarunterricht I. Wien: Universität Wien. S. 5.

Unterricht betreffend sind gegeben. Viele Lehrkräfte sind hier unsicher.[269] Gabriel ortet deshalb Handlungsbedarf auf Seiten der LehrerInnenaus- und fortbildung.[270]

Auch für den Bereich der höherbildenden Schulen gibt es ausgewählte Arbeiten. Beate Berlakovich etwa hat Vermittlung und Erwerb von Medienkompetenz an Handelsakademien untersucht. In einer Lehrplananalyse stellte sie fest, dass der Lehrplan für die HAK ausreichend Anschlussstellen für medienpädagogische Maßnahmen bietet. Speziell der Einbezug von Computern wird in jedem Gegenstand explizit gefordert. Der Lehrplan führt Medienerziehung als Bildungsaufgabe an, bietet aber keine konkreten Zielvorgaben.[271] Ihre Befragung von HAK-LehrerInnen ergab, dass vorwiegend Computer und Internet im Unterricht eingesetzt werden und dies zu didaktischen Zwecken geschieht. Mit diesen Medien wird sowohl von den LehrerInnen Wissen vermittelt als auch von den SchülerInnen eigenständig erworben. Außerdem sind Kenntnisse über die Verwendung von Software eines der Ziele. Die LehrerInnen beobachteten eine Veränderung des Unterrichts durch mehr Eigenaktivität der SchülerInnen. Gleichzeitig nennen sie die Ablenkung der SchülerInnen durch Neue Medien als potenzielle Nachteile.[272] Ob neben dem didaktischen Einsatz von Medien auch andere medienpädagogische Maßnahmen zur Vermittlung von Medienkompetenz angewandt werden, wurde in den Interviews erst durch Nachfragen zum Thema. Die befragten LehrerInnen sprachen dies nicht von sich aus an. Nach Einordnung in Baackes Dimensionen von Medienkompetenz zeigte Berlakovichs Studie, dass interaktive Mediennutzung sowie analytische Medienkritik, etwa als Quellenkritik, stark ausgeprägt waren. Schwach ausgeprägt waren Mediengestaltung und ethische Medienkritik.[273] Berlakovich ortet also Nachholbedarf in den Bereichen der Medienkritik, besonders in Bezug auf unbekannte Mediensituationen, und Mediengestaltung.[274]

Joachim Traun hat die Vermittlung audiovisueller Kompetenzen in der AHS-Oberstufe untersucht. Er befragte dafür LehrerInnen von mehreren Gymnasien und einen Vertreter des Wiener Stadtschulrats.[275] Seine Studie ergab, dass im audiovisuellen Segment noch immer ein starker Fokus auf Filmvermittlung zu finden ist. Das Fernsehen wurde nur in einem der Interviews thematisiert. Es wurde hauptsächlich Wissen über das Medium Film und seine Geschichte vermittelt. Die Befragten verfolgten alle auch Projekte, in denen die SchülerInnen selbst Filme produzierten. Der handlungsorientierte Ansatz wurde von den Befragten im

[269] vgl. Gabriel, 2011: S. 215-217
[270] vgl. Gabriel, 2011: S. 239.
[271] vgl. Berlakovich, Beate (2009): Vermittlung und Erwerb von Medienkompetenz in der Schule – Theoretische und praktische Modelle. Eine exemplarische Analyse am Fallbeispiel einer Wiener Handelsakademie. Wien: Universität Wien. S. 82.
[272] vgl. Berlakovich, 2009: S. 100-102.
[273] vgl. Berlakovich, 2009: S. 103f.
[274] vgl. Berlakovich, 2009: S. 125.
[275] vgl. Traun, Joachim (2009): „Ich bin so ein schrecklicher Einzelkämpfer...“ Eine qualitative Analyse der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen in der AHS-Oberstufe in Wien unter Berücksichtigung der theoretischen Konzepte „Medienkompetenz“ und „Media Literacy“. Wien: Universität Wien. S. 85f.

Unterricht also verfolgt, war aber mit praktischen Problemen verbunden. Traun ortet in den Ergebnissen seiner Arbeit einen Fokus auf analytische Kompetenzen und stellt fest, dass übergeordnete Dimensionen von Medienkompetenz im Zusammenhang mit audiovisuellen Medien im Unterricht eher zweitrangig sind.[276]

Eine der wenigen quantitativen Arbeiten in dem Feld stammt von Doris Opetnik. Sie befragte 129 LehrerInnen in Österreich, die Kinder zwischen sechs und 19 Jahren unterrichteten, um die Bekanntheit der Dimensionen von Medienkompetenz sowie deren Vermittlung im Unterricht zu erheben.[277] Die Wirkung der Medien, kritische Mediennutzung sowie Medienkompetenz wurden am häufigsten im Zusammenhang mit Medienpädagogik genannt. Partizipationsfähigkeit und Medienproduktion wurden hingegen selten mit Medienpädagogik verbunden. Diese Kompetenzen wurden auch als im Unterricht selten umsetzbar bzw. vermittelbar genannt. Gut vermitteln lassen sich laut der Befragten hingegen kritische Mediennutzung und zielgerichtete Medienverwendung sowie der technische Umgang mit Medien.[278] Fast alle Befragten gaben an, Medien im Unterricht zu verwenden. Der rezeptive Einsatz überwog hier.[279] Einzelne Aktivitäten wurden häufiger durchgeführt als medienbezogene Projekte. Opetnik schlussfolgert, dass ein Verständnis von funktionaler Medienpädagogik im Bewusstsein der befragten LehrerInnen einen höheren Stellenwert hat als handlungsorientierte Medienpädagogik.[280]

Mit praktischer Medienerziehung am Beispiel des SchülerInnenradios hat sich Maria Bruck beschäftigt. Sie sammelte bestehende Projekte und führte Experteninterviews mit zwei Machern von SchülerInnenradios durch. Zum Zeitpunkt ihrer Untersuchung 2009 gab es in Österreich 13 SchülerInnenradio-Projekte, von denen sieben auf Freien Radios ausgestrahlt wurden. Die Experten bewerteten die aktive Radioarbeit in der Schule als wichtigen Schritt in Richtung Medienkompetenz, da sie sehr vielfältig ist.[281]

Ebenfalls im Bereich der aktiven Medienarbeit angesetzt ist die Studie von Matthias Bollmann über Videoproduktion als Unterrichtsmethode im Geschichtsunterricht. Er führte Videoprojekte mit SchülerInnen durch, dokumentierte diese audiovisuell[282] und bearbeitete so unter anderem die Frage, welche Fähigkeiten Lehrkräfte als professionelle MedienpädagogInnen haben müssen, wenn sie mit ihren SchülerInnen Videos im Unterricht gestalten. Die Lehrkraft übernimmt hier die Rolle des/der Lernhelfers/ Lernhelferin. Sie muss die SchülerInnen

[276] vgl. Traun, 2009: S. 94-98.
[277] vgl. Opetnik, Doris (2008): Professionelle Medienarbeit in österreichischen Schulen. Zum Verständnis und zur Verwendung medienpädagogischer Konzepte. Wien: Universität Wien. S. 6.
[278] vgl. Opetnik, 2008: S. 38f.
[279] vgl. Opetnik, 2008: S. 42.
[280] vgl. Opetnik, 2008: S. 130f.
[281] vgl. Bruck, Maria (2009): Praktische Medienerziehung am Beispiel Schülerradio in Österreich mit Schwerpunkt auf das Bundesland Wien. Wien: Universität Wien. S. 102f.
[282] vgl. Bollmann, Matthias (2013): Videoproduktion als Unterrichtsmethode im Geschichtsunterricht in der kooperativen Mittelschule. Eine Annäherung an neue Unterrichtskulturen mittels audiovisueller Beobachtung im Blick auf die professionalisierte medienpädagogische Praxis. Wien: Universität Wien. S. 139.

animieren können sowie die Ideen und Beiträge der SchülerInnen arrangieren. Des Weiteren muss sie ihre SchülerInnen über Inhalte, die im Zuge der Videoproduktion aufkommen, unterrichten können und sie über die Rahmenbedingungen der Produktion informieren. Außerdem ist die Lehrperson auch beratend tätig. Für die Förderung der Medienkompetenz ist Videoarbeit deshalb hilfreich, weil die Lernenden dadurch einen Blick hinter die Kulissen erhalten und so auch die Wirkungen von Videoinhalten besser einschätzen können.[283]

Im digitalen Zeitalter werden digitale Kompetenzen als Schlüsselqualifikation angesehen. Mit der Vermittlung solcher digitaler Kompetenzen in österreichischen Schulen haben sich AutorInnen im Rahmen der eEducation Sommertagung 2013 befasst[284]. So wurde etwa das Referenzmodell für digitale Kompetenzen auch für die Volksschule adaptiert. Die hier angeführten Kompetenzen sind stark auf Nutzung und Anwendung von digitalen Technologien fokussiert, beinhalten aber auch reflexive Elemente.[285] Ein Praxisbeispiel einer Volksschule in der Steiermark zeigt, dass manche Schulen Medienkompetenz und Digitaler Kompetenz einen hohen Stellenwert beimessen. In dieser Schule gibt es etwa einen Computerraum, ein eBuddy-Projekt, iPads und Interactive Boards. Die LehrerInnen betonen, dass die SchülerInnen nicht nur computerunterstützt lernen sollen, sondern dazu befähigt werden, sich in der digitalen Welt zurechtzufinden.[286] Während viele Schulen Smartphones verbannen, gibt es auch Möglichkeiten, diese sinnvoll in den Unterricht zu integrieren. Andreas Hofer schildert den Einsatz von „mobile learning“ in der Oberstufe. Etwa 90% der OberstufenschülerInnen besitzen Smartphones. Wenn ihnen der Gebrauch erlaubt ist, beschränkt sich der Einsatz auf Anwendungen wie Wörterbücher, Kalender und Internet-Recherche. Für Hofer wird das Potenzial nicht ausgeschöpft. Er sieht ungenutzte Möglichkeiten im mobile learning etwa für Vokabeltraining, Podcasts, Präsentationserstellung und das Teilen von Inhalten untereinander. Auch die Möglichkeit, im Web 2.0 selbst Inhalte zu produzieren, nennt er als Potenzial der Arbeit mit Smartphones.[287]

Eine sehr aktuelle Studie zu medienpädagogischen Angeboten in Österreich wurde im April vergangenen Jahres von der Initiative „Medienbildung JETZT!“ verfasst. Die Initiative wurde ebenfalls im April 2017 zum „Bundesverband Medienbildung“. Die Erhebung war nicht auf den Bereich der Schule beschränkt, sondern umfasste auch medienpädagogische Angebote außerhalb der Schule. Hier werden jene Ergebnisse, die für den schulischen Bereich relevant sind, dargebracht. Der Autor der Studie versandten 193 Fragebögen an AkteurInnen aus dem

[283] vgl. Bollmann, 2013: S. 277-280.
[284] vgl. Micheuz, Peter; Reiter, Anton; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Sabitzer, Barbara (Hg.) (2013): Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft.
[285] vgl. Mulley, Ursula; Zuliani, Barbara (2013): Ein Digitales Kompetenzmodell für die Volksschule. In: Micheuz/ Brandhofer/ Ebner/ Sabitzer, 2013: S. 198.
[286] vgl. Kornberger, Angelika; Jaklitsch, Nina (2013): Medienschwerpunkt an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark. In: Micheuz/ Brandhofer/ Ebner/ Sabitzer, 2013: S. 202.
[287] vgl. Hofer, Andreas (2013): Mobile learning mit Smartphones für die Oberstufe. In: Micheuz/ Brandhofer/ Ebner/ Sabitzer, 2013: S. 328-331.

medienpädagogischen Bereich in Österreich. Von den befragten Einzelpersonen arbeiteten rund 68% an Schulen. Unter den befragten VertreterInnen von Organisationen sind 37% in Vereinen tätig. Insgesamt befassten sich die meisten Befragten mit der Förderung einer (kritischen) Auseinandersetzung mit Medien (86%). Danach folgt praktisch-kreative Medienarbeit (72%). Unter den LehrerInnen gaben 100% an, sich mit praktisch-kreativer Medienarbeit zu befassen. Weniger Befragte bieten Angebote zu konkreten Problemstellungen (40%), oder Qualifikationsmaßnahmen bzw. Anwenderkurse (33%). Gesamt betrachtet beschäftigen sich 71% mit Sozialen Medien und Online-Angeboten, gefolgt von 61%, die sich mit Film, Video und Animation befassen. Texte, Zeitung und Druck wenden unter allen Befragten etwa 53% in ihren Angeboten an. Bei den befragten LehrerInnen ist die Verteilung anders: Hier beschäftigen sich 83% mit Texten, Zeitung und Druck, 75% mit Film, Video und Animation und nur 52% mit Sozialen Medien und Online-Publikationen. Die meisten Angebote richten sich an Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren (68%), gefolgt von Jugendlichen zwischen elf und 14 Jahren (62%). Nur 34% bieten Aktivitäten für Kinder zwischen sechs und zehn Jahren an.[288]

Mit höherbildenden Schulen mit Medienschwerpunkt (AHS und BHS) beschäftigte sich Ramona Zdarsky in ihrer Diplomarbeit an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz. Die Autorin studierte selbst Mediengestaltung als Lehramt. Medienbildung oder –gestaltung ist aber kein reguläres Fach. Schulen können sich im Rahmen der Schulautonomie für einen Medienschwerpunkt entscheiden und Medienfächer anbieten. In welchem Ausmaß sie das tun, erhob Zdarsky in ihrer Arbeit.[289] Sie kontaktierte 231 Schulen in ganz Österreich, bei denen ihre vorangegangene Recherche darauf schließen ließ, dass sie einen Medienschwerpunkt haben oder Medienfächer anbieten.[290] Mit einem Online-Fragebogen sammelte sie Informationen zu den organisatorischen Details und Inhalten der Medienfächer sowie zu den Lehrpersonen und zur Ausstattung der Schulen. 53 Schulen füllten den Fragebogen vollständig aus, 38 davon hatten einen Medienschwerpunkt. Diese 38 Schulen bezog Zdarsky in ihre Analyse mit ein.[291] Inhaltlich analysierte die Autorin insgesamt 45 Schulfächer mit Medienbezug. Sie verzeichnet eine große Bandbreite an unterrichteten Inhalten:

> „Von Film-/ Video Produktion inklusive Animation, über Sound, Fotografie, digitale Bildbearbeitung, Layout und Grafik, über theoretische Auseinandersetzungen, Werbung, Öffentlichkeitsarbeit und Printmedienproduktion bis hin zu Webdesign sowie

[288] vgl. Kaindel, Christoph (2017): Erfassung des medienpädagogischen Angebots in Österreich. Eine Erhebung der Initiative Medienbildung JETZT! PDF online verfügbar: https://www.medienbildungjetzt.at/Archive/2663 (05.05.2018). S. 3-10.
[289] vgl. Zdarsky, Ramona (2016): Medienbildung an Österreichs Schulen. Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz: Diplomarbeit. S. 9.
[290] vgl. Zdarsky, 2016: S. 40.
[291] vgl. Zdarsky, 2016: S. 47f.

Webprogrammierung, inklusive vertiefender Kenntnisse und zeitbasierter interaktiver Anwendungen.“[292]

Die meisten dieser Inhalte kamen sowohl an AHS als auch an BHS im Unterricht vor. Die Bereiche Film, Audio, Fotografie, Bildbearbeitung und Layout sowie Webdesign werden an beiden Schultypen am häufigsten abgedeckt. Der Webbereich jedoch ist an den berufsbildenden Schulen stärker und detaillierter vertreten. In Bezug auf die Fächertypen fand Zdarsky heraus, dass alle Arten von Schulfächern für Medienfächer genutzt werden, der Großteil der Angebote fand in Form von Pflicht- oder Wahlpflichtfächern statt. [293]

Zum Thema Medienkompetenz, Mediennutzung und Medien- bzw. Nachrichtenkompetenzvermittlung gibt es einige interessante Studien aus Deutschland. Da hier aber der Forschungsstand für die Vermittlung von Medienkompetenz in Österreich referiert werden soll, werden diese Studien nur der Vollständigkeit halber genannt, aber nicht näher behandelt. Hier gibt es die JIM-Studie[294], die sich mit dem Medienumgang von Zwölf- bis 19-Jährigen in Deutschland befasst und die KIM-Studie[295], die den Medienumgang sechs- bis 13-Jähriger in Deutschland untersucht für den Altersbereich, in den SchülerInnen fallen. Außerdem hat die Stiftervereinigung der Presse in Deutschland zwei Studien zum Thema Nachrichtenkompetenz in der Schule durchgeführt: 2017 wurde die Studie „Nachrichtenkompetenz durch die Schule“[296] und 2016 die Inhaltsanalyse „Nachrichtenkompetenz in deutschen Schulbüchern“[297] veröffentlicht.

3.3. Materialien und Angebote für die Vermittlung von Medienkompetenz

LehrerInnen, die in Österreich medienpädagogisch tätig werden wollen, können auf einige Ressourcen und Materialien zurückgreifen. Mediamanual.at etwa ist ein Onlineangebot, auf dem Informationen und Hilfe zur Durchführung von medienbezogenen Projekten zu finden sind. Seit 1992 gibt es die Zeitschrift Medienimpulse, die seit 2009 als Onlinezeitschrift erscheint. Es handelt sich um eine medienpädagogische Fachzeitschrift sowohl für LehrerInnen als auch für WissenschaftlerInnen. Mit dem „[mla] media literacy award“ werden jährlich kreative Medienproduktionen von SchülerInnen aus ganz Europa prämiert und

[292] Zdarsky, 2016: S. 61.
[293] vgl. Zdarsky, 2016: S. 62f.
[294] vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2017): JIM - Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. PDF online verfügbar: https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017/ (05.05.2018).
[295] vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2016): KIM – Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. PDF online verfügbar: https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/ (05.05.2018).
[296] Hagen, Lutz M.; Renatus, Rebecca; Obermüller, Anja (2017): Nachrichtenkompetenz durch die Schule. TU Dresden. In: Stiftervereinigung der Presse E.V. Online verfügbar: http://stiftervereinigung.de/wp-content/uploads/2017/09/Studie-Nachrichtenkompetenz-durch-die-Schule.pdf (05.05.2018).
[297] Hagen, Lutz M.; Renatus, Rebecca; Obermüller, Anja (2016): Nachrichtenkompetenz in deutschen Schulbüchern. TU Dresden. In: Stiftervereinigung der Presse E.V. Online verfügbar: http://stiftervereinigung.de/wp-content/uploads/2017/06/Nachrichtenkompetenz-in-deutschen-Schulbüchern.pdf (05.05.2018).

gefördert.[298] Im Hinblick auf digitale Kompetenzen rief das Bildungsministerium die Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0 – jetzt wird's digital" ins Leben. Im Februar 2017 wurde an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich das österreichweite Bundes- & Koordinationszentrum eEducation Austria eingerichtet, das zur Vernetzung und Verbreitung digitaler Fachdidaktik dienen soll.[299]

Wie die vorhandenen Materialien zur Medienerziehung ankommen und eingesetzt werden, hat Arnold Urbanner 2002 untersucht. Er hat unter anderem Broschüren zur Medienerziehung, die vom Bildungsministerium herausgegeben wurden, untersucht und deren AutorInnen sowie LehrerInnen, die mit ihnen arbeiten sollten, dazu befragt. Es zeigte sich, dass es hinsichtlich der Broschüren Missverständnisse zwischen AutorInnen und AdressatInnen gibt. Die AutorInnen bezeichnen die Broschüren einerseits als bloße Hilfestellungen für den Unterricht und Begleitmaterial, wollen mit ihnen aber andererseits handhabbares Praxismaterial bereitstellen. Die LehrerInnen wissen gleichfalls nicht, ob die Broschüren als direkte Stundenvorlagen oder bloß als Anregung zu verstehen sind. Alle Befragten waren sich einig, dass die Materialien veraltet waren und nicht die aktuelle Mediensituation wiedergaben. Auch das Erscheinungsbild wurde als wenig gelungen eingestuft. Sowohl Lehrkräfte als auch HerausgeberInnen der Broschüren merkten an, dass diese eher für PädagogInnen mit wenig Erfahrung und eigenen Ideen geeignet sind. Im Hinblick auf die Fachzeitschrift Medienimpulse wurde kritisiert, dass sie zu theoretisch und damit nicht geeignet für den Einsatz im Unterricht ist. Zudem kannten viele PädagogInnen die Zeitschrift gar nicht. Im Allgemeinen wurde bedauert, dass es zu wenig Austausch zwischen Wissenschaft und LehrerInnen sowie zwischen Medienpädagogik und Technik gab. Die HerausgeberInnen der Materialien etwa merkten an, dass sie kein Feedback der LehrerInnen erhielten, während letztere beklagten, dass ihre Wünsche nicht miteinbezogen wurden. Außerdem wurde nicht evaluiert, ob und wie die Unterlagen in den Schulen genutzt wurden. Generell fühlten sich die PädagogInnen nicht hinreichend kompetent, um Medienkompetenz zu vermitteln.[300]

3.4. Rahmenbedingungen in Österreich: Grundsatzerlass Medienerziehung

Die Beschäftigung mit Medien gehört in Österreich zu den sogenannten Unterrichtsprinzipien. Andere dieser Prinzipien sind etwa Gesundheitserziehung, interkulturelles Lernen, Erziehung zur Gleichstellung von Mann und Frau, Politische Bildung und dergleichen.[301] Der

[298] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 82.

[299] vgl. Lochner, Sonja (2017): Digitale Bildung für alle! Eröffnung des Bundes- & Koordinationszentrums eEducation Austria. Presseaussendung vom 03.02.2017. Online verfügbar: https://ph-ooe.at/ph-ooe/service/presse-und-pr.html (19.02.2018).

[300] vgl. Urbanner, Arnold (2002): Evaluation: BMUK-Materialien zur Medienerziehung. Wien: Universität Wien. S. 136-140.

[301] vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018a): Unterricht und Schule. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/index.html (19.02.2018)

Grundsatzerlass „Unterrichtsprinzip Medienerziehung“, der in seiner aktuellsten Form 2012 in Kraft trat, befasst sich genauer damit.

Im ersten Satz heißt es: „Medienerziehung zielt auf eine umfassende Medienbildung ab“[302]. Etwas weiter unten im ersten Absatz liest man: „Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein.“[303] Es wird also verdeutlicht, dass in einer Welt, in der Medien allgegenwärtig sind, die Beschäftigung mit Medien Teil der pädagogischen Bemühungen sein muss. Es wird eingestanden, dass, obwohl die Medien seit jeher unseren Alltag prägen, sie in der LehrerInnenbildung wenig berücksichtigt wurden. Bezugnehmend auf die Herausforderungen durch digitale Medien wird gefordert, dass Heranwachsende in ihrer schulischen Laufbahn stärker an den Umgang mit diesen Medien herangeführt werden müssen:

> „Angesichts der Herausforderung durch die elektronischen Medien muss sich die Schule verstärkt dem Auftrag stellen, an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken, die Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen und sich im Sinne des Unterrichtsprinzips ‚Medienerziehung’ um eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen zu bemühen.“[304]

Der Komplex der Medienpädagogik wird im Grundsatzerlass kurz definiert und in zwei Bereiche untergliedert: Mediendidaktik als Erziehung durch Medien und Medienerziehung als Erziehung über Medien. Medienerziehung, so wird betont, befasst sich mit allen Kommunikationsmedien, unabhängig ihrer Technologien. Den Neuen Medien wird ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, da sie Auswirkungen auf soziale Dimensionen haben. Diese Auswirkungen kritisch zu reflektieren ist laut Grundsatzerlass ebenfalls Teil der Medienerziehung. Da in Sozialen Medien die Grenzen zwischen Produzierenden und Konsumierenden verschwimmen, ergeben sich für die AutorInnen hier neue Fragen für die Medienerziehung.[305]

Der Grundsatzerlass definiert und betont Medienkompetenz als Zielhorizont aller medienpädagogischen Bemühungen. Sie 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.“[306] Im Rahmen von Medienkompetenz legt der Grundsatzerlass Zielsetzungen der Medienerziehung fest. Es soll die aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen erreicht werden. Heranwachsende sollen also dazu befähigt werden, am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben. Medienkompetenz wird als wesentliche

[302] Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014a): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass. Wien. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?61ed1f (19.02.2018). S. 1.
[303] Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 1
[304] Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 1.
[305] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 2.
[306] Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S: 2.

Voraussetzung für die Wahrnehmung von Meinungsfreiheit gesehen.[307] Ein weiteres Ziel ist die Mediennutzung im Sinne von Medienhandeln. Die SchülerInnen sollen in der Lage sein, mit Medien aktiv zu sein und ihre eigene Position und Rolle ihnen gegenüber festzulegen. „Daher soll Medienerziehung, ausgehend von der persönlichen Disposition des Schülers / der Schülerin unter Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen, neben dem kognitiven auch den affektiven Bereich mit einschließen.“[308] Als drittes Ziel wird die Kommunikation mit und durch Medien genannt. Hiermit ist ein zentrales Ziel von medienpädagogischen Bemühungen angesprochen: Die Heranwachsenden sollen dazu befähigt werden, sich in der heutigen Welt, in der sie fast nur noch über Medien informiert werden, zurechtzufinden. Ihnen soll klarwerden, dass ihre politische Meinung durch die Medien geprägt wird. Heranwachsende sollen also erkennen, dass Medien Wirklichkeiten schaffen und welche Vor- und Nachteile damit verbunden sind. Auch ihr Bewusstsein für stereotype Darstellungen in Medien soll geschärft werden. Das vierte angesprochene Ziel ist es, Medien als Wirtschaftsfaktoren und Institutionen zu erkennen. Hier fallen Eigentumsverhältnisse und Finanzierungsmodelle ebenso hinein wie Darstellungsformen und Selektion von Inhalten. Als fünftes Ziel werden schließlich eigene Medienschöpfungen festgelegt. SchülerInnen sollen zu eigener Medienarbeit angeregt werden. Gleichzeitig wird betont, dass es nicht ausreicht, die SchülerInnen Medien herstellen zu lassen, wenn man dabei die reflexive Dimension außer Acht lässt.[309]

Zur Durchführung des Grundsatzerlasses sind alle LehrerInnen verpflichtet, unabhängig vom Gegenstand, den sie unterrichten. „Da die in den Medien behandelten Themen alle Bereiche des Erkennens und Handelns berühren, ist die Medienerziehung nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände oder bestimmte Schulstufen beschränkt“[310], heißt es. Es gibt hiermit kein eigenes Fach für Medienerziehung, sondern die genannten Ziele sollen von allen PädagogInnen in ihren jeweiligen Fächern mitbedacht werden. Dafür wird projektorientiertes Arbeiten empfohlen.[311] Unter den Bereich der Durchführung von Medienerziehung fallen im Grundsatzerlass auch Medienkunde, Mediendidaktik und Unterrichtstechnologie.[312] Es wird aber klargemacht, dass die bloße Verwendung von Medien als Illustration nicht ausreicht:

> „Bei der Arbeit mit Medien im Unterricht sind vielmehr die Weltbilder und deren Rückwirkung auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen bewusst zu machen. Die lustvolle und reflektierte Herstellung und Präsentation eigener kreativer und kritischer Medienprojekte trägt dazu bei, dass Kommunikationsbereitschaft, Kommunikationskompetenz und aktive bürgerschaftliche Teilhabe gefördert werden.“[313]

Hiermit sind reflexive und partizipatorische Ansätze von Medienpädagogik angesprochen.

---

[307] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 3.
[308] Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 3.
[309] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 3f.
[310] Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 5.
[311] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 5.
[312] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 7f.
[313] Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 5.

Der Grundsatzerlass liefert auch exemplarische Vorschläge, wie medienpädagogisches Handeln in den einzelnen Schulstufen umgesetzt werden kann. In der Vor- und Volksschule kann dies in den Fächern Deutsch, Bildnerische Erziehung und Sachunterricht geschehen. Eigene Erfahrungen der Kinder können mit Medienerfahrungen verglichen werden. Sowohl Inhalte, die für Kinder geschaffen wurden (wie etwa Kinderfernsehen, Comics) als auch solche, die Kinder nutzen, obwohl sie nicht für sie gemacht wurden, sollen behandelt werden. In der fünften bis achten Schulstufe, also der Mittelschule oder Unterstufe der AHS, ist Medienerziehung in den Lehrplänen für Deutsch und Bildnerische Erziehung explizit angesprochen. Im Grundsatzerlass wird darauf hingewiesen, dass sich medienerzieherisches Handeln vor allem bei dieser Altersgruppe immer an den Erfahrungen und Interessen der Heranwachsenden orientieren soll. Für die neunte bis 13. Schulstufe, also Oberstufen von AHS und Berufsbildende Höhere Schulen, wird besonders Projektunterricht empfohlen. Die Gegenstände Deutsch, Bildnerische Erziehung und Wirtschaftskunde aber auch Geschichte eignen sich laut Grundsatzerlass dafür. Medienethische Fragen können in Psychologie und Philosophie behandelt werden. Auch naturwissenschaftliche Fächer können eine Rolle spielen, wenn es etwa um technische Grundlagen von Fotografie oder Rundfunkeinrichtungen geht.[314]

Genauer analysiert hat den Grundsatzerlass in der Form von 2012 Marleen Linke. Sie hat untersucht, wie der Begriff der Medienkompetenz darin verwendet wird und welche Dimensionen der Medienkompetenzförderung berücksichtigt werden. Dafür hat sie auch den Lehrplan der Sekundarstufe I herangezogen. Sie fand heraus, dass der Begriff der Medienkompetenz zwar im Grundsatzerlass definiert wird, im Lehrplan jedoch keine Anwendung findet. Damit stehen zwar die Ziele fest, der Kontext für die praktische Umsetzung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen fehlt aber.[315]

Zusätzlich zum Grundsatzerlass finden sich in den Allgemeinen Bestimmungen zu den Lehrplänen von allgemeinbildenden Schulen Hinweise auf medienpädagogisches Handeln in Form von „eher vage gehaltenen Anmerkungen zum Leben in der Informationsgesellschaft und dem Stellenwert von Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien“[316], wie Susanne Krucsay anführt. Die Lehrpläne für Deutsch und Bildnerische Erziehung sprechen etwa die Einbeziehung von Medien an, sind dabei aber nicht systematisch.[317] Seit Kurzem gibt es mit SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) eine Initiative für Qualitätsentwicklung an den Schulen. Im Rahmen dieser Initiative können Schulen sich auch eine bessere Medienbildung

[314] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 6f.
[315] vgl. Linke, Marleen (2012): Medienkompetenzförderung an österreichischen Schulen (Sekundarstufe I). Wien: Universität Wien. S. 100.
[316] Krucsay, Susanne (2005): 7. Bild: Medienkompetenz und Schule – zur Institutionalisierung der Medienpädagogik im schulischen Bereich. In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (2005): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: MedienPädagogik (2005). Nr. 11: Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum. S. 27.
[317] vgl. Krucsay, 2005: S. 27.

ihrer SchülerInnen zum Ziel setzen. Als unterstützendes Material gibt es einen Entwicklungsplan Medienbildung, der eine Anregung für die Erarbeitung eines eigenen Entwicklungsplan für die Schulen sein soll.[318]

Die einzelnen medienbezogenen Kompetenzen hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in einer Kompetenzlandkarte festgelegt. Auf der Ebene „Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben" wurden vier Kompetenzen formuliert. Heranwachsende sollen Kriterien der Mediengestaltung erkennen und benennen sowie Informationsquellen erfassen, zitieren und weitergeben. Sie sollen kommunikatives Handeln reflektiert wahrnehmen und verstehen und gewaltfrei kommunizieren, außerdem sollen sie in der Lage sein, Medienangebote auszuwählen, zu nutzen und präsentieren. SchülerInnen sollen die Bedingungen der Medienproduktion und Medienprodukte analysieren können und dabei auch Wertvorstellungen erkennen sowie medienrechtliche Aspekte wiedergeben. Außerdem sollen sie Interessen und Bedingungen, die hinter der Produktion von Medien stehen, beurteilen können. Auf der Ebene „Haltungen entwickeln" sollen sie kreativ gestalten und eigene Interessen, Rechte und Bedürfnisse wahrnehmen. Sie sollen kreatives Denken und Handeln als Grundhaltung einnehmen und zielgerichtet und offen mit anderen kooperieren. Auf der Ebene „bewerten, entscheiden, umsetzen" sind weitere drei Kompetenzen definiert. Kinder und Jugendliche sollen Medieninhalte kritisch bewerten, eigene Beiträge gestalten und verbreiten und dafür Informationstechnologien verwenden sowie eigene Projekte planen und umsetzen.[319]

3.5. Fazit

Die Entwicklung der Medienpädagogik in Österreich unterscheidet sich nicht sonderlich von der in Deutschland. Es wurde zumeist bewahrpädagogisch auf neue Medien reagiert, wenn diese Probleme aufwarfen.[320] Durch die frühe Veröffentlichung des Grundsatzerlasses für Medienerziehung galt Österreich jedoch lange als Vorzeigeland. In der Praxis jedoch wurden die Maßnahmen bislang nicht ausreichend implementiert.[321] Die offene Formulierung des Grundsatzerlasses scheint dazu beizutragen. Die Förderung von Medienkompetenz ist demnach Aufgabe aller LehrerInnen, unabhängig vom Fach.[322] In den meisten Lehrplänen findet sich keine konkrete Ausgestaltung.[323] Auch die vorhandenen Studien zur Medienkompetenzvermittlung in Österreich zeigten, dass diese noch in ihren Kinderschuhen

[318] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014b): Entwicklungsplan Medienbildung. Wien. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/mb_entwicklungsplan_medienbildung.pdf?61edsu (19.02.2018).
[319] vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013): Medienkompetenzen. Auszug aus der Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_kl_25724.pdf?61eci0 (11.05.2018).
[320] vgl. Blaschitz/ Seibt, 2008: S. 12f.
[321] vgl. Pöyskö/ Kaiser-Müller, 2014: S. 3.
[322] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 5.
[323] vgl. Linke, 2012: S. 100.

steckte. Wie der Status Quo der Vermittlung von Medienkompetenz an österreichischen Schulen im Jahr 2018 aussieht, sollen die Ergebnisse dieser Studie auf den folgenden Seiten zeigen.

4. Methodisches Vorgehen

4.1. Fragestellung

Die forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit lautet:

> Wie wird Medienkompetenz im Jahr 2018 an Schulen in Österreich vermittelt?

Es soll also ein Status Quo der Medienkompetenzvermittlung an österreichischen Schulen erhoben werden. Hinsichtlich der Schulstufen und -typen gibt es keine Einschränkung. Diese forschungsleitende Fragestellung wurde bewusst sehr breit gewählt, um in einer qualitativen Studie viele Aspekte abdecken zu können. Sie wird konkretisiert durch folgende Forschungsfragen:

1. Wer ist für die Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen in Österreich zuständig?

Die erste Forschungsfrage zielt darauf ab, herauszufinden, welche AkteurInnen beteiligt sind, wenn es um die Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen in Österreich geht. Es wird also ermittelt, welche Personen und Einrichtungen dafür verantwortlich sind, SchülerInnen in Österreich medienkompetent zu machen. Konkret wird untersucht, inwiefern dies beim Bundesministerium für Bildung und in weiterer Folge in der Kompetenz der Schulen und LehrerInnen liegt. Welche Rolle die Medien selbst spielen wird ebenso behandelt wie die Beteiligung anderer Akteure, etwa Vereine oder Institute. Auch die Bedeutung von Hochschulen wird berücksichtigt. Zwei Unterfragen gehen auf detailliertere Aspekte ein:

1.1. Wie ist die Zuständigkeit für die Vermittlung von Medienkompetenz unter den Lehrenden verteilt?

Hier wird kurz darauf eingegangen, welche Lehrkräfte welcher Fächer Medienkompetenz in ihrem Unterricht behandeln. Da keine LehrerInnenbefragung durchgeführt wurde, werden hier Schilderungen der befragten Personen herangezogen.

1.2. Welche Ausbildung bringen jene Personen, die für die Vermittlung von Medienkompetenz zuständig sind, selbst mit?

Mit dieser Unterfrage wird untersucht, welche Ausbildung und Erfahrung jene Personen haben, die als AkteurInnen in der Vermittlung von Medienkompetenz tätig sind.

2. Welche Angebote der Medienkompetenzvermittlung gibt es aktuell für österreichische Schulen?

Die Studie sammelt verschiedenste Angebote, in denen Medienkompetenz an SchülerInnen vermittelt wird. Zu dieser Forschungsfrage können noch zwei Unterfragen definiert werden:

2.1. In welchem Rahmen finden die Angebote statt?

Hier wird behandelt, in welchem Rahmen den Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz vermittelt wird. Es wird der Frage nachgegangen, wo SchülerInnen etwas über Medien lernen. Außerdem sollen die Arten der Angebote ermittelt werden.

2.2. Welche Materialien stehen für die Vermittlung von Medienkompetenz zur Verfügung?

Bei dieser Unterfrage ist von Interesse, auf welche Materialien LehrerInnen zurückgreifen können, wenn sie ihre SchülerInnen medienkompetent ausbilden wollen. Hier soll außerdem geklärt werden, wer die Materialien zur Verfügung stellt, welche Themen diese behandeln und wie sie zugänglich sind. Damit sind auch Kostenfragen gemeint.

3. Welche Inhalte werden vermittelt, wenn es darum geht, Heranwachsende medienkompetent zu machen?

Diese Frage ist zentral für die vorliegende Forschungsarbeit. Sie soll klären, was SchülerInnen lernen, wenn sie mit Medienkompetenz in Berührung kommen. Welche Themen und Inhalte behandelt werden, wenn das Ziel ist, Kinder und Jugendliche an Schulen medienkompetent zu machen, ist hier von Bedeutung. Auch dafür braucht es Unterfragen:

3.1. Welche Dimensionen der Medienkompetenz werden bei ihrer Vermittlung aktuell bedient?

Für diese Frage wird das Medienkompetenzmodell von Helga Theunert[324] herangezogen. Jene Angebote und Inhalte, die im Rahmen der Forschung erhoben wurden, werden den von ihr definierten Dimensionen (Wissensdimension, Reflexionsdimension und Handlungsdimension) zugeordnet. So soll sichtbar werden, worauf der Fokus liegt.

3.2. Welchen Stellenwert nimmt die Vermittlung digitaler Kompetenzen ein?

Auch, wenn es in dieser Arbeit nicht ausschließlich um digitale Kompetenzen geht, können diese Inhalte nicht ausgeklammert werden. Es soll erhoben werden, wie stark Medienkompetenz aktuell als digitale Kompetenz gesehen wird und welchen Stellenwert diese Inhalte einnehmen.

3.3. Wie wird die Thematik der Fake News in der Vermittlung von Medienkompetenz berücksichtigt?

Ausgangspunkt dieser Studie war, wie in Kapitel 1.1 geschildert, die in den vergangenen Jahren aufgekommene Problematik der Fake News und die damit einhergehende Unsicherheit im Umgang mit Medien. Da Medienkompetenz als zentrales Rüstzeug für den Umgang mit dieser Problematik gesehen wird, soll auch darauf eingegangen werden, inwiefern das Thema in den Angeboten zur Vermittlung von Medienkompetenz vorkommt und wie man sich ihm annimmt.

[324] vgl. Theunert, 2008: S. 41

4. Welche Erkenntnisse gibt es bezüglich der Medienkompetenz bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden?

Primär geht es in dieser Magisterarbeit um die Vermittlung von Medienkompetenz. Damit diese vermittelt werden kann, müssen die Lehrenden aber selbst medienkompetent sein. Deshalb soll geklärt werden, in welchem Maß sie das sind, welche Angebote ihnen in der Ausbildung zur Verfügung stehen und inwiefern die Medienkompetenz bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden gemessen wird.

5. Welche Forschungsprojekte unternehmen kommunikationswissenschaftliche Institute von österreichischen Universitäten im Zusammenhang mit Medienkompetenz?

Um den Status Quo möglichst rund abzubilden, werden auch Forschungsprojekte von österreichischen kommunikationswissenschaftlichen Instituten mit einbezogen. Schließlich verfügen diese über viel Know-how im Umgang mit Medien und können deshalb einen Beitrag zur Vermittlung von Medienkompetenz leisten. Ob und inwiefern sie das tun, soll diese Frage klären.

6. Warum befassen sich AkteurInnen außerhalb des Schulwesens mit der Vermittlung von Medienkompetenz für SchülerInnen?

Mit dieser Frage soll analysiert werden, aus welchen Gründen sich Personen und Institutionen, die nicht Teil des Schulsystems sind, der Aufgabe annehmen, Aktivitäten im Bereich der Medienkompetenzvermittlung für Kinder und Jugendliche an Schulen anzubieten und welche Ziele sie dabei verfolgen.

7. Welche Ansätze der Vermittlung von Medienkompetenz gibt es aktuell?

Diese Forschungsfrage ergibt sich aus den vorigen, ist gleichzeitig aber ein Kernstück der Arbeit. Sie bezieht sich auf die in Kapitel 2.2 dargelegten Ansätze der Medienpädagogik. Die Status-Quo-Analyse soll also zeigen, ob aktuell ein bewahrpädagogischer, ein reparierpädagogischer, ein aufklärender, ein alltagsorientierter, reflexiver oder ein handlungsorientierter, partizipatorischer Ansatz vorherrscht. Ob mehrere Ansätze parallel verfolgt werden, soll ebenso ermittelt werden wie eine mögliche Kombination mehrerer Ansätze.

Mit welcher Methode die Forschungsfragen beantwortet werden sollen, wird im folgenden Kapitel erläutert.

4.2. Methode

4.2.1. Qualitatives ExpertInnen-Interview

Die vorliegende Studie verfolgt ein qualitatives Forschungsdesign. „Qualitative Methoden eignen sich besonders für solche Forschungsprobleme, die auf ‚inhaltliche Tiefe' abzielen"[325], heißt es bei Springer, Koschel, Fahr und Pürer. Mithilfe qualitativer Methoden können Phänomene entdeckt und Zusammenhänge überhaupt erst erkannt werden. Daher müssen die Instrumente flexibel sein und können maximal teilstandardisiert sein.[326] Die Flexibilität kommt auch darin zum Tragen, dass qualitative Forschung zirkulär ist: Die Prozesse der Formulierung und Neuformulierung der Fragestellung, der Erhebung und Auswertung und auch der Generalisierung und Theorienbildung greifen stark ineinander und können nicht immer schrittweise nacheinander passieren.[327] Im Gegensatz zu quantitativer Forschung überprüfen qualitative Verfahren keine Hypothesen, sondern sie generieren sie. Es kommen bei der Auseinandersetzung mit der Theorie und dem Forschungsstand offene Fragen zum Einsatz, um den Forschungsprozess nicht zu stark einzuschränken. Hypothesen können das Ergebnis einer qualitativen Forschung sein.[328]

Qualitative Interviews lassen sich aufgrund ihres Grades an Standardisierung unterscheiden. Es gibt vollstandardisierte Befragungen, bei denen die Fragen und ihre Reihenfolge im Vorhinein verbindlich festgelegt sind. Hier kommen oft auch geschlossene Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten zum Einsatz. Halbstandardisierte Befragungen folgen einem Interview-Leitfaden mit offenen Fragen. In welcher Reihenfolge diese gestellt werden, kann aber von Interview zu Interview je nach Gesprächsverlauf abweichen. Nichtstandardisierte Interviews haben lediglich einen thematischen Schwerpunkt, der Verlauf des Gespräches ist aber ganz offen und unterschiedlich. Je standardisierter das Interviewdesign ist, desto einfacher ist es auszuwerten. Es lässt aber nur begrenzte Erkenntnisse zu, da die Interviewten nicht mehr erzählen können, als sie gefragt wurden.[329]

Für diese Studie wurde mit einem Leitfadeninterview ein halbstandardisiertes Design gewählt, konkret die Methode des qualitativen ExpertInnen-Interviews. Ob das ExpertInnen-Interview den qualitativen Methoden zugeordnet wird, ist in der Wissenschaft nicht einheitlich geklärt. Das leitfadenbasierte Verfahren ist vielen zu standardisiert, um es zu der offenen, qualitativen Forschung zu zählen. Eingehend behandelt wurde das ExpertInnen-Interview bislang aber

[325] Springer, Nina; Koschel, Friederike; Fahr, Andreas; Pürer, Heinz (2015): Empirische Methoden der Kommunikationswissenschaft. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S. 34.
[326] vgl. Springer/ Koschel/ Fahr/ Pürer, 2015: S. 28.
[327] vgl. Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 118.
[328] vgl. Springer/ Koschel/ Fahr/ Pürer, 2015: S. 32.
[329] vgl. Wagner, Hans (2009): Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Ein Lehr- und Studienbuch. Vollständig überarbeitete, erweiterte und ergänzte Neuauflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. Edition Reinhard Fischer. S. 319.

ausschließlich unter einem qualitativen Paradigma.[330] Anders als andere Interviewformen, wie etwa das problemzentrierte oder das narrative Interview, definiert sich das ExpertInnen-Interview nicht über ein bestimmtes methodisches Vorgehen. Ausschlaggebend ist vielmehr der Gegenstand des Interesses, nämlich die ExpertInnen selbst. Diese Methode wird also über den Kreis der GesprächspartnerInnen bestimmt.[331]

Wer genau als ExpertIn zu betrachten ist, wird nicht einheitlich definiert. "Interviewpartner für Experteninterviews kann jeder Mensch sein, dessen spezifisches Wissen für die Untersuchung relevant ist", sehen das Gläser und Laudel etwa relativ breit.[332] Nicht nur Angehörige gewisser Eliten können ExpertInnen sein. Auch das Nachgehen eines bestimmten Hobbies oder Berufs kann Menschen zu ExpertInnen machen. Außerdem ist jede/-r ExpertIn über die konkreten sozialen Kontexte in denen er/sie sich bewegt, etwa über das Unternehmen, in dem man arbeitet oder das Gebiet, in dem man wohnt. Als unmittelbar beteiligte Personen werden Menschen zu ExpertInnen auf diesen Gebieten. Ausschlaggebend ist, dass ExpertInnen über ein besonderes Wissen verfügen.[333] Gläser und Laudel sehen ExpertInnen damit als „Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte"[334] ExpertInnen-Interviews sind demnach „eine Methode, dieses Wissen zu erschließen"[335]. Die befragten ExpertInnen sind bei dieser Methode nicht das Objekt der Untersuchung, sondern ein Medium. Sie geben als ZeugInnen bzw. ExpertInnen Auskunft über die Phänomene, die von Interesse sind.[336]

Bogner, Littig und Menz wenden eine engere Definition von ExpertInnen an. Sie kritisieren an der Definition von Gläser und Laudel, dass sie die Hierarchie zwischen Laien und ExpertInnen begrifflich ausschließt. Man könne aber real bestehende Hierarchien nicht durch Begriffe leugnen. Vielmehr müsse man diese auch mit einbeziehen.[337] Die AutorInnen betonen außerdem, dass ExpertInnen ein Konstrukt sowohl der Forschenden als auch der Gesellschaft sind, da man ihnen die ExpertInnen-Rolle zuschreibt. Des Weiteren besitzen ExpertInnen eine gewisse Macht, weil sie durch ihre Stellung mit ihrem Wissen die Handlungen anderer mitbestimmen.[338] Bogner, Littig und Menz definieren daher:

> „Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren."[339]

---

[330] vgl. Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS. S. 2f.
[331] vgl. Bogner/ Littig/ Menz, 2014: S. 9.
[332] Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 43.
[333] vgl. Gläser/ Laudel, 2009: S. 11.
[334] Gläser/ Laudel, 2009: S. 12.
[335] Gläser/ Laudel, 2009: S. 12.
[336] vgl. Gläser/ Laudel, 2009: S. 12.
[337] vgl. Bogner/ Littig/ Menz, 2014: S. 11.
[338] vgl. Bogner/ Littig/ Menz, 2014: S. 11-13.
[339] Bogner/ Littig/ Menz, 2014: S. 13.

ExpertInnen-Interviews lassen sich aufgrund mehrerer Merkmale von anderen Interviewtypen unterscheiden. Eines der wichtigsten Merkmale ist das Erkenntnisinteresse, welches aus der Gewinnung von Sachinformationen besteht. Deshalb ist für das ExpertInnen-Interview ein halbstrukturiertes oder strukturiertes Design mittels Leitfaden nötig. Die fragende Person nimmt die Rolle der/der InterviewerIn ein, sie hat den Gesprächsverlauf in der Hand, weshalb die Interviewsituation asymmetrisch zugunsten der/der InterviewerIn ist.[340]

Bogner, Littig und Menz unterscheiden auch innerhalb der ExpertInnen-Interviews noch mehrere Varianten. So kann die Methode auch rein zur Exploration des Feldes eingesetzt werden. Auf informatorischer Ebene dient sie dann zur explorativen Sammlung von Daten. Auf der Ebene des Deutungswissens der Exploration ebendieser Deutungen. Ist das ExpertInnen-Interview das zentrale Instrument, handelt es sich um ein fundierendes ExpertInnen-Interview. Das ist bei dieser Arbeit der Fall. Auf Deutungswissen bezogen, kann die Methode der Theoriengenerierung dienen. Es zielt darauf ab, aus dem gesammelten Deutungswissen durch interpretative Auseinandersetzung Zusammenhänge zu erkennen und Theorien zu entwickeln. Diese Funktion erfüllen die ExpertInnen-Interviews in dieser Arbeit nur zum Teil. In erster Linie kann das vorliegende Forschungsdesign als systematisierendes ExpertInnen-Interview bezeichnet werden. Die Interviews dienen also der systematischen Gewinnung von Informationen. Den ExpertInnen kommt die Rolle der RatgeberInnen zu. Das Sach- und Prozesswissen der ExpertInnen kann relativ direkt abgefragt werden, es muss kein verdecktes Wissen an die Oberfläche gebracht werden. Der Leitfaden ist daher sehr ausdifferenziert und dient dazu, die Informationslücken zu schließen, die auf Seiten der Forschenden bestehen. Für die Auswertung eignet sich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse.[341]

4.2.2. Vorgehen in dieser Arbeit

Im Rahmen der Studie wurden VertreterInnen von fünf Gruppen kontaktiert. Sie haben alle gemeinsam, dass sie sich in der einen oder anderen Form mit der Vermittlung von Medienkompetenz für SchülerInnen befassen.

Die ersten drei Gruppen, die definiert wurden, sind direkt für die Medienkompetenzvermittlung zuständig, bieten also in diesem Bereich etwas an. Die VertreterInnen dieser Gruppen wurden daher für qualitative ExpertInnen-Interviews herangezogen. Die erste Gruppe umfasst Personen aus dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, das für die Vorgaben zur Medienbildung in der Schule zuständig ist. Hier wurde Sonja Hinteregger-Euller, die Leiterin der Abteilung Bildungsmedien und Vorsitzende der Steuerungsgruppe Medienbildung, interviewt. Außerdem wurde eine weitere Vertreterin aus dieser Gruppe befragt. Renate Holubek hat die Projektleitung für Mediamanual, eines der Angebote des

[340] vgl. Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer VS. S. 3.
[341] vgl. Bogner/ Littig/ Menz, 2014: S. 23-25.

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, inne und verantwortet einen jährlich stattfindenden Wettbewerb in dem Bereich.

In der zweiten Gruppe wurden die Medien selbst herangezogen. Sie wurden als wichtiger Akteur identifiziert, wenn es darum geht, Heranwachsende zum kompetenten und sicheren Umgang mit Medien auszubilden. Eine vorab getätigte Recherche diente dazu, herauszufinden, welche Medien in diesem Bereich tätig sind. Es wurden dann VertreterInnen von Medien kontaktiert, die Angebote im Bereich der Medienkompetenzvermittlung vorweisen können. Aus dieser Gruppe wurden drei VertreterInnen interviewt: Yvonne Widler vom „Kurier", Konrad Mitschka vom „ORF" und Petra Prascsaics von der „Kleinen Zeitung".

Die dritte Gruppe beinhaltet andere externe AkteurInnen im Feld wie etwa Vereine oder Institute. Auf sie wird zum Teil vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung verwiesen[342], da dieses die Vereine fördert. Zum Teil führten Recherche und Kontakte zu diesen Initiativen. Interviewt wurden Barbara Buchegger von „Saferinternet.at", Tim Dombrowski von „Digitaler Kompass" und Nina Lombardini von „Zeitung in der Schule". Alle drei Vereine widmen sich in ihren Angeboten der Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen.

Als vierte Gruppe, die für eine Status-Quo-Erhebung von Bedeutung ist, wurden Pädagogische Hochschulen festgestellt. Diese Studie widmet sich weder der Messung von Medienkompetenz, noch beinhaltet sie eine LehrerInnenbefragung. Dennoch darf die Perspektive der (angehenden) PädagogInnen nicht außer Acht gelassen werden. Schließlich sind sie die zentralen AkteurInnen bei der Vermittlung jeglicher Kompetenzen in der Schule, so auch der Medienkompetenz. Ob sie selbst eigentlich über genug Kompetenzen im Bereich der Medien verfügen, um diese zu vermitteln, darf daher nicht außer Acht gelassen werden. Als kleiner Aspekt dieser Studie wird daher auch dieser Aspekt mit einbezogen. VertreterInnen dieser Gruppe wurden per E-Mail kontaktiert und darum gebeten, aktuelle Forschung zu den Themen „Medienkompetenz bei Lehrenden", „Medienkompetenz bei Lehramtsstudierenden" oder „Medienkompetenzvermittlung" allgemein zur Verfügung zu stellen. Dies dient vor allem dazu, in dieser Studie Forschung behandeln zu können, die gerade erst im Gang und daher noch nicht oder nur teilweise veröffentlicht ist. Es wurden insgesamt neun VertreterInnen von fünf Pädagogischen Hochschulen und einer Kunstuniversität, die ein Lehramtsstudium anbietet, kontaktiert: Thomas Riedl und Wolfgang Wurzinger von der PH Oberösterreich, Christian Berger und Klaus Himpsl-Gutermann von der PH Wien, Walter Wegscheider und Gerhard Brandhofer von der PH Niederösterreich, Gerda Kysela-Schiemer von der PH Klagenfurt, Stefan Sonvilla-Weiss von der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz und Stefan Schmid von der Virtuellen PH, die an der PH Burgenland

[342] vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018b): Medienbildung. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.html (04.05.2018)

angesiedelt ist. Diese Personen wurden zum Teil durch Recherche auf den Websites der Pädagogischen Hochschulen aufgefunden und zum Teil von GesprächspartnerInnen der ersten drei Gruppen empfohlen.

In der fünften Gruppe wurden schließlich noch kommunikationswissenschaftliche Institute von Universitäten herangezogen. Sie werden als ExpertInnen im Medienbereich angesehen und haben daher die Möglichkeit, ihr Wissen auch im Bereich der Medienkompetenzvermittlung einzusetzen. VertreterInnen solcher Institute wurden deshalb ebenfalls per E-Mail nach Forschung oder Projekten zu den Themen „Medienkompetenz", „Medienkompetenzvermittlung" oder „Medienkompetenzförderung" gefragt. Aus dieser Gruppe wurden fünf Personen von fünf kommunikationswissenschaftlichen Instituten kontaktiert: Tanja Jadin von der FH Oberösterreich in Hagenberg, Ingrid Paus-Hasebrink von der Universität Salzburg, Petra Missomelius von der Universität Innsbruck, Caroline Elisabeth Roth-Ebner von der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt und Peter Baumgartner von der Donau Universität in Krems.

Insgesamt wurden also acht Personen interviewt und 14 schriftlich um Informationen gebeten. Unter den Interviewten befinden sich sechs Frauen und zwei Männer. Das Geschlecht der interviewten Personen ist aber keine relevante Variable in dieser Studie. Bei den Gruppen vier und fünf konnte auch eine große regionale Vielfalt erreicht werden: Sie sind an insgesamt sieben Bundesländern tätig.

4.2.2.1. Instrument

Die Interviews wurden mit insgesamt vier verschiedenen Leitfäden[343] vorbereitet. Für die Interviews mit Sonja Hinteregger-Euller und Renate Holubek wurde jeweils ein eigener erstellt, um verschiedenste Aspekte der Arbeit des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung abdecken zu können. Für die Gruppen zwei und drei wurde jeweils ein Leitfaden erstellt, der minimal an die VertreterInnen des jeweiligen Mediums oder Vereins angepasst wurde. Die Leitfäden basieren auf den Forschungsfragen und den Erkenntnissen, die im Literaturteil dieser Arbeit bereits gewonnen wurden. Die Fragen sind bewusst offen formuliert. Nachfragen wurden für den Fall, dass die relevanten Aspekte von den Interviewten nicht von selbst genannt werden, zusätzlich formuliert. Die Reihenfolge der Fragen im Leitfaden war wohl überlegt, musste aber zugunsten eines freien, qualitativen Interviews nicht eingehalten werden. Es war bei den Interviews auch oft der Fall, dass etwa eine Frage im Rahmen einer anderen Frage bereits beantwortet wurde und daher nicht alle Fragen des Leitfadens auch in der Form gestellt wurden. Die Leitfäden erwiesen sich aber als sehr hilfreich und gut einsetzbar.

[343] Alle Leitfäden befinden sich im Anhang.

Nach den Interviews wurde jeweils ein kurzer Interviewbericht verfasst. Die Vorlage[344] hierfür wurde in Anlehnung an Gläser und Laudel[345] formuliert. Der Interviewbericht unmittelbar nach dem Interview diente dafür, die Bedingungen des Interviews festzuhalten und etwaige Gespräche in der Nachinterviewphase kurz zu notieren. Die Berichte dienen dazu, vor der Auswertung noch einmal die Aussagekraft der einzelnen Interviews rekapitulieren zu können und zu analysieren, ob äußere Bedingungen diese eventuell beeinflusst haben.

Die letzte Frage jedes Interviews diente einem anderen Zweck als der Beantwortung der Forschungsfragen per se. Hier wurden alle Interviewten gefragt, ob sie weitere Gesprächspartner für die Studie empfehlen können und auch, ob sie welche kennen, die die Thematik anders sehen als sie selbst. Diese Frage diente in erster Linie dafür, herauszufinden, ob es bestimmte Netzwerke an Personen gibt und ob manche Personen wiederholt genannt wurden. Auch dies gehört zu einer Status-Quo-Erhebung dazu. Außerdem bot sich damit die Möglichkeit, weitere Kontakte zu erlangen, die als GesprächspartnerInnen kontaktiert werden konnten. Genutzt wurde diese Möglichkeit in den Gruppen vier und fünf, den PH und kommunikationswissenschaftlichen Instituten. Hier wurden die Personen, die von den Interviewten genannt wurden, schriftlich kontaktiert und um Informationen gefragt. Für die Gruppen eins bis drei wurde auf das Kontaktieren weiterer GesprächspartnerInnen verzichtet. Viele der Empfehlungen waren bereits kontaktiert oder interviewt worden, fielen in die gleichen Gruppen oder waren für die Erhebung inhaltlich nicht sehr relevant.[346]

4.2.2.2. Vorgehen bei der Auswertung des Materials

Die acht Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Aussagen wurden so transkribiert, dass sie dem Schriftdeutsch entsprechen. Etwaige lexikalische oder grammatikalische Fehler wurden dabei ausgebessert. Dialekt wurde nicht im Transkript berücksichtigt. Auch Überschneidungen oder Pausen wurden nicht transkribiert. Diese parasprachlichen Merkmale sind für die Auswertung des Materials nicht von Bedeutung. Wenn ein/-e InterviewpartnerIn lachte, wurde dies niedergeschrieben („*(lacht)*“). Tätigkeiten während des Interviews, die für den Inhalt von Bedeutung sind, aber nicht ausgesprochen wurden, wurden ebenso dokumentiert (zum Beispiel *(zeigt eine Website her)*). Wortwiederholungen wurden dann transkribiert, wenn sie für die Aussage von Bedeutung waren. Die Transkripte wurden den jeweiligen InterviewpartnerInnen zur Freigabe zugesandt.

Für die Auswertung der Interviews eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese Methode analysiert systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet Texte.[347] Mayring

[344] Die Vorlage für die Interviewberichte findet sich ebenfalls im Anhang. Die einzelnen Berichte werden hier nicht veröffentlicht. Sie können bei Bedarf bei der Autorin eingesehen werden.
[345] vgl. Gläser/ Laudel, 2009: S. 192.
[346] Welche Namen genau genannt wurden und wie mit ihnen vorgegangen wurde, ist detailliert niedergeschrieben. Diese Aufzählung befindet sich im Anhang.
[347] vgl. Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 13.

unterscheidet drei Techniken in der qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung[348]. In der vorliegenden Analyse wird eine Strukturierung vorgenommen. Ziel ist es also, aus dem Material eine Struktur herauszufiltern. Die Struktur wurde daher in Kategorien gegossen und wird für die Analyse an das Material herangetragen.[349] Die Struktur orientiert sich an den Forschungsfragen, welche wiederum teilweise ganz zu Beginn des Forschungsprozesses und teilweise auf Basis der Literatur formuliert wurden. Die Forschungsfragen wurden aber, wie das bei einem qualitativen Prozess der Fall sein kann, auch im Laufe der Untersuchung noch ergänzt und neu gegliedert. Die Kategorien und Unterkategorien wurden in einem Kodierleitfaden[350] festgehalten, definiert und mit Ankerbeispielen ergänzt. Mit diesem Kodierleitfaden wurde anschließend das Material analysiert. Es handelt sich um eine inhaltliche Strukturierung, bei der bestimmte Themen und Inhalte aus dem Material herausgefiltert und zusammengefasst dargestellt werden.[351] Mayring definiert auch Kodier- und Kontexteinheit. Die Kodiereinheit beschreibt den kleinsten Materialbestandteil, der für die Auswertung in Frage kommt. Die Kontexteinheit meint den größten Bestandteil von Text, der ausgewertet werden kann, also unter eine Kategorie fallen kann.[352] Eine Kodiereinheit in dieser Arbeit sind Satzteile oder Sätze, Kontexteinheit ist jeweils ein Interview. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse sollen die Forschungsfragen 1-3 mit ihren Unterfragen, sowie die Fragen 6 und 7 beantwortet werden. Bei der Beantwortung der Fragen 2.1 und 3.1 wird auch quantitativ vorgegangen.

Jenes Material, das von den VertreterInnen der Gruppen vier und fünf erfragt wurde, wird wie Literatur behandelt und entsprechend wiedergegeben. Hier handelt es sich um Studien und Forschungsprojekte. Es dient zur Beantwortung der Forschungsfragen 4 und 5. Zusätzlich soll eine gesamte Liste an allen Angeboten der Medienkompetenzvermittlung, die im Rahmen dieser Forschung entdeckt wurden, erstellt werden. Sie beinhaltet sowohl die Informationen aus den ExpertInnen-Interviews als auch jene aus den schriftlichen Antworten der Gruppen vier und fünf, sofern sie relevant sind. Darüber hinaus wird in diese Tabelle alles, was im Zuge der Literatur- und sonstigen Recherche aufgefunden wurde, eingetragen. Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern spiegelt das, was im Rahmen dieser Forschung entdeckt wurde, wider.

[348] vgl. Mayring, 2015: S. 67.
[349] vgl. Mayring, 2015: S. 97.
[350] Der Kodierleitfaden befindet sich im Anhang.
[351] vgl. Mayring, 2015: S. 99.
[352] vgl. Mayring, 2015: S. 61.

5. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

5.1. Bereitschaft der Befragten

Die Vereinbarung der ExpertInnen-Interviews erwies sich als ungewohnt einfach. Alle acht kontaktierten Personen waren zu einem Interview bereit. Sie antworteten innerhalb weniger Tage mit Zusagen. Im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wurde ursprünglich Heidrun Strohmeyer, Gruppenleiterin Informationstechnologie, kontaktiert. Sie leitete die Anfrage an Sonja Hinteregger-Euller weiter, welche sich zum Interview bereit erklärte. Bei „Zeitung in der Schule“ wurde Geschäftsführerin Nadja Vaskovich angefragt. Sie ließ sich aus terminlichen Gründen von Nina Lombardini, die für die Programmentwicklung zuständig ist, vertreten. Beim „ORF“ konnte in einer Online-Recherche kein/-e spezielle AnsprechpartnerIn gefunden werden. Nach einer telefonischen Anfrage in der Zentrale und Weiterleitungen per E-Mail konnte schließlich Konrad Mitschka gefunden werden. Auch er zeigte sich sofort für das Interview bereit. Zwei Interviews konnten nicht zum ursprünglich vereinbarten Termin stattfinden, es konnte aber leicht ein Ersatztermin gefunden werden. Alle Interviews fanden in einem Zeitraum von zwei Monaten (Anfang März bis Anfang Mai) statt.

Zwei der angefragten Personen baten darum, die Fragen vorab zugeschickt zu bekommen: Nadja Vaskovich von „Zeitung in der Schule“, die sich beim Interview von Nina Lombardini vertreten ließ, und Renate Holubek. Bei diesen beiden Interviews war deutlich zu merken, dass die Interviewpartnerinnen sich bereits auf die Fragen vorbereitet hatten. Die Gespräche dauerten etwas kürzer und verliefen weniger natürlich als bei den anderen Befragten. Da für diese Arbeit aber rein die gewonnenen Informationen und Aussagen zählen und die Leitfäden keine Überraschungseffekte oder sonstiges enthielten, können die beiden Interviews in gleichem Maße als Material herangezogen werden wie die übrigen. Alle ExpertInnen wurden vor dem Interview gefragt, ob es für sie in Ordnung sei, wenn das Gespräch aufgezeichnet wird. Außerdem wurden sie informiert, dass das Transkript in grammatikalisch bereinigtem Hochdeutsch verfasst wird, sie also nicht auf ihren Ausdruck achten müssen. Damit zeigten sich alle einverstanden. Die Interviewten wurden ebenfalls um Erlaubnis gefragt, ihren Namen und den ihrer Organisation verwenden zu dürfen. Auch hier erteilten alle ihre Erlaubnis. Dass das fertige Transkript noch zur Freigabe geschickt wird, bekamen ebenfalls alle Befragten vor oder nach dem Interview mitgeteilt. Ein Interviewter bat zusätzlich darum, ihm jene Stellen, in denen er direkt zitiert wird, zuzusenden. Diesem Wunsch wurde nachgegangen.

Der Rücklauf bei den Gruppen vier und fünf, die um schriftliche Informationen zu möglichen Forschungsprojekten gebeten wurden, betrug, wie erwartet, keine 100%. Von den 14 kontaktierten Personen an elf Universitäten antworteten sieben. Vier schickten Informationen zu aktuellen Studien oder Angeboten ihres Instituts. Zwei weitere schickten allgemeine Informationen und Links. Eine Antwort viel komplett negativ aus.

5.2. AkteurInnen der Medienkompetenzvermittlung

Die erste Forschungsfrage lautete: „Wer ist für die Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen in Österreich zuständig?“ Durch das Forschungsdesign, das mehrere Gruppen mit einbezieht, konnten viele verschiedene Perspektiven berücksichtigt und AkteurInnen ermittelt werden. Die ExpertInnen-Interviews führten zu folgenden Ergebnissen.

Primär zuständig ist, wenig überraschend, das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Hier wurde mit Sonja Hinteregger-Euller die Leiterin der Abteilung Bildungsmedien befragt, außerdem mit Renate Holubek die Projektverantwortliche eines der Angebote des Ministeriums, „Mediamanual“.

> „Generell ist es so, dass es im Lehrplan – der Lehrplan ist ja die rechtliche Grundlage für die Gestaltung von Unterricht – einerseits die Lehrplangegenstände gibt und wir im Haus andererseits auch zwölf Unterrichtsprinzipien definiert haben, das muss um die Zeit von 1994 gewesen sein“[353], schildert Sonja Hinteregger-Euller.

Eines dieser Unterrichtsprinzipien ist die Medienbildung. Außerdem hat das Ministerium die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ eingeführt, welche im Herbst 2018 mit dem neuen Schuljahr in Kraft tritt. In diesem Lehrplangegenstand sollen die SchülerInnen Grundbildung im digitalen Bereich erhalten. In zwei Bereichen des Gegenstands geht es um Medienbildung.[354] Für die verbindliche Übung müssen die Schulen entweder autonom Stunden bündeln oder die Inhalte integrativ in anderen Gegenständen unterrichten.[355] Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat also mit dem „Grundsatzerlass Medienerziehung“ und der verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“ Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Medienkompetenz, wie sie derzeit an Schulen in Österreich erfolgt oder zu erfolgen hat, geschaffen. Es gibt als Akteur mit Erlässen und Lehrplänen gewisse Ziele und Richtungen vor. In die Umsetzung, also die konkrete Vermittlung von Medienkompetenz, greift es quasi nicht ein.

> „Generell muss man sagen – und das ist schulgesetzlich auch garantiert – haben Pädagogen und Pädagoginnen Lehrmittelfreiheit und auch die pädagogischen Freiheiten. Eines muss man auch noch dazu sagen: Unterrichtsgestaltung halte ich für die Kernaufgabe von Pädagogen und Pädagoginnen. Und unsere Aufgabe – und das ist jetzt eine generelle Antwort – muss einfach sein, da entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung zu setzen“[356], beschreibt Hinteregger-Euller die Arbeitsweise des Bundesministeriums.

Die Interviewte betont, dass dies für alle Gegenstände gelte. Dass das Ministerium speziell in der Medienkompetenzvermittlung eher als richtungsvorgebende Instanz fungiert, wird dadurch deutlich, dass eine Messung der medienbezogenen Kompetenzen erst in Arbeit ist. „Medienbildung halte ich noch immer für ein Soft Skill“[357], sagt Hinteregger-Euller klar. Auch

[353] Hinteregger-Euller, Sonja (2018): Interview 3. ExpertInnen-Interview am 05.04.2018 mit Ricarda Kargl. Z. 29-31.
[354] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 52-55.
[355] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 121f.
[356] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 108-112.
[357] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 116.

bei der neuen verbindlichen Übung wird es als Beurteilung nur ein „Teilgenommen“ geben. Die Lehrenden müssen protokollieren, welche Inhalte sie vermitteln. Derzeit entwickle das Ministerium ein Tool, um bei den SchülerInnen am Ende der vier Jahre „Digitale Grundbildung“ die Kompetenzen – auch bezogen auf Medienkompetenzen allgemein – messen zu können. Dafür werde der „digi-check“, ein Test, der derzeit hauptsächlich digitale Kompetenzen prüft, überarbeitet.[358] Das Bundesministerium stellt auch einzelne Angebote zur Verfügung oder bezuschusst Projekte. Dieser Punkt wird im Rahmen der Forschungsfrage 2 ausführlich behandelt.

Wenn es um die Umsetzung von Medienkompetenzvermittlung geht, sind für Sonja Hinteregger-Euller und Renate Holubek die wichtigsten AkteurInnen die Lehrpersonen („Von den Akteuren ist es so, dass es natürlich Lehrpersonen sind“[359] bzw. „Es sind hauptsächlich die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Fähigkeiten und Interessen“[360]). Beide nennen auch externe AkteurInnen wie Medienpartner oder andere Vereine, betonen aber, dass der Großteil der Arbeit von den PädagogInnen an den Schulen geleistet wird.[361] Diesem Bereich sind daher zwei Unterfragen der Forschungsfrage 1 gewidmet, die im kommenden Abschnitt behandelt werden.

Medienkompetenz wird, im Unterschied zu klassischen Unterrichtsfächern wie etwa Mathematik, zum Teil auch von schulfremden Personen und Einrichtungen vermittelt. Auf der Seite der Medien selbst nennt Hinteregger-Euller Medienpartner, die mit Schulen gewisse Projekte in Kooperation durchführen wie etwa Radiosender, die beim SchülerInnen-Radio unterstützen. Der Verband der Zeitungsherausgeber führt im Printbereich das Projekt „Zeitung macht Schule“ in Kooperation mit Schulen durch. Weiters spricht sie Kooperationen mit dem „ORF“ an.[362] Von weiteren InterviewpartnerInnen wurden „das biber“[363] und „Profil“[364] als Akteure auf der Seite der Medien genannt.

Im Rahmen dieser Forschung wurde mit VertreterInnen von drei Medien genauer über ihre Angebote in dem Bereich gesprochen. Konrad Mitschka schilderte, was der „ORF“ im Bereich der Medienkompetenzvermittlung unternimmt. Mitschka arbeitet in der Abteilung „ORF-Generaldirektion Public Value“ und ist hier primär für den Public-Value-Bericht sowie Qualitätssicherungsmaßnahmen verantwortlich. Er machte deutlich, dass das Thema im „ORF“ dezentral stattfindet: „Es gibt meinem Wissen zufolge im ORF keine eigene Dienststelle, die mit der Organisation oder Erarbeitung von Lehrmaterialien oder Vorträgen für Schulen befasst ist.“[365] Von der Kleinen Zeitung wurde Petra Prascsaics interviewt. Sie ist die

[358] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 117-127.
[359] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 152.
[360] Holubek, Renate (2018): Interview 4. ExpertInnen-Interview am 02.05.2018 mit Ricarda Kargl. Z. 137.
[361] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 173f.
[362] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 153-163.
[363] vgl. Dombrowski, Tim (2018): Interview 2. ExpertInnen-Interview am 15.03.2018 mit Ricarda Kargl. Z. 2312.
[364] vgl. Prascsaics, Petra (2018): Interview 7. ExpertInnen-Interview am 09.04.2018 mit Ricarda Kargl. Z. 315.
[365] Mitschka, Konrad (2018): Interview 6. ExpertInnen-Interview am 30.03.2018 mit Ricarda Kargl. Z. 41-43.

Ressortleiterin der Kleinen Kinderzeitung sowie der Pausenzeitung und des Beilagenressorts. Sie konzipierte beide Kindermedien der Kleinen Zeitung und ist nach wie vor inhaltlich für sie verantwortlich.[366] Prascsaics wurde intensiv zu den Kindermedien befragt und schilderte darüber hinaus noch, mit welchen zusätzlichen Angeboten die Kleine Zeitung Medienkompetenz vermitteln will. Mit dem „Kurier" unternimmt eine weitere Zeitung Aktivitäten, um Heranwachsende medienkompetent zu machen. Hier wurde Online-Redakteurin Yvonne Widler interviewt, die etwas über Vorträge, die sie gemeinsam mit einem Kollegen an Gymnasien und Mittelschulen in Wien hält, erzählte. Diese Vorträge hat sie ursprünglich im Rahmen der Recherche für einen Artikel initiiert.[367]

Neben Medien gibt es weitere externe AkteurInnen, die sich Medienkompetenzvermittlung zum Ziel gesetzt haben. Hinteregger-Euller erwähnt als Kooperationspartner „Kulturkontakt", die Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz, das Institut für Medienbildung in Salzburg, das Kunstfestival „Diagonale", einzelne Gemeinden und „WienXtra".[368] Holubek ergänzt um Vereine wie „Mimikama", „MuKaTo" und die Vernetzungsplattform „Medienbildung JETZT", die von freien MedienpädagogInnen betrieben wird. Sie erwähnt, ebenso wie Hinteregger-Euller, auch zwei der drei Vereine, die für diese Arbeit genauer befragt wurden: „Saferinternet.at" und „Zeitung in der Schule" [369].

Von der Initiative „Saferinternet.at" wurde die Pädagogische Leiterin Barbara Buchegger befragt. Die Initiative wurde von der EU umgesetzt und wird unter anderem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanziert. Koordiniert wird „Saferinternet" vom Österreichischen Institut für angewandte Telekommunikation.[370] In die medienkompetenzfördernden Angebote der Initiative gab Buchegger einen Einblick.[371] „Zeitung in der Schule" wurde im Interview vertreten von Nina Lombardini. „ZiS" ist als Verein organisiert und wurde vom Verband Österreichischer Zeitungen (VÖZ) gegründet. Auch hier unterstützt das Bundesministerium.[372] Nina Lombardini ist bei „ZiS" als Programmentwicklerin tätig. Sie schilderte die Tätigkeiten von „ZiS" im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung.[373] Ein noch unbekannterer Akteur ist der Verein „Digitaler Kompass". Tim Dombrowski hat den Verein vor rund zwei Jahren gemeinsam mit Thomas Prager aufgebaut.[374] Dombrowksi gab einen Einblick in die Workshops zum Thema Nachrichtenkompetenz, die er für SchülerInnen anbietet.

---

[366] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 7-22.
[367] vgl. Widler, Yvonne (2018): Interview 8. ExpertInnen-Interview am 16.03.2018 mit Ricarda Kargl.
[368] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 153-171.
[369] vgl. Holubek, 2018: Z. 138-142.
[370] vgl. Saferinternet.at (2018a): Die Initiative. In: Saferinternet.at (2018). Online verfügbar: https://www.saferinternet.at/die-initiative/ (07.05.2018).
[371] vgl. Buchegger, Barbara (2018): Interview 1. ExpertInnen-Interview am 09.03.2018 mit Ricarda Kargl.
[372] vgl. Zeitung in der Schule (2018a): Über uns. In: Zeitung in der Schule (2018). Online verfügbar: http://www.zis.at/index.aspx?id=1 (07.05.2018).
[373] vgl. Lombardini, Nina (2018) Interview 5. ExpertInnen-Interview am 12.04.2018 mit Ricarda Kargl.
[374] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 7-10.

Einige InterviewpartnerInnen empfahlen GesprächspartnerInnen von Universitäten[375]. Konkret waren das jene Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die im Rahmen von Gruppe vier und fünf kontaktiert wurden: PH Wien, PH Niederösterreich, PH Oberösterreich, Virtuelle PH (PH Burgenland), PH Klagenfurt, Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz, FH Oberösterreich, Universität Salzburg, Universität Innsbruck, Universität Wien, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Donau Universität Krems. Sie sind daher auch als AkteurInnen zu nennen.

5.2.1. Verteilung unter den Lehrenden

Im folgenden Abschnitt soll die Unterfrage „Wie ist die Zuständigkeit für die Vermittlung von Medienkompetenz unter den Lehrenden verteilt?“ anhand der ExpertInnen-Interviews beantwortet werden.

Sonja Hinteregger-Euller wurde zum Thema „Medienerziehung als Querschnittsmaterie“ befragt.

> „Die Unterrichtsprinzipien haben immer die Fokussierung auf die Querschnittsmaterie, so auch in der Medienbildung. Das heißt, die medienpädagogischen Grundsätze, die pädagogischen, didaktischen werden eingesetzt in allen Fächern. Das hat man in allen Lehrplänen drinnen“[376], sagt sie dazu.

Dass es kein eigenes Fach für die Vermittlung von Medienkompetenz gibt, hält sie für positiv. Dadurch können medienbezogene Themen anlassbezogen in verschiedensten Fächern behandelt werden und so mehr auf die Lebensrealitäten der Heranwachsenden eingegangen werden. Außerdem sieht sie dadurch die Möglichkeit zum projektorientierten Arbeiten.[377] „Das ist das Schöne an der Medienbildung und dafür eignet sie sich auch gut“[378], findet die Interviewte. Als Nachteil erkennt sie aber an, dass durch die Verankerung der Medienerziehung als Unterrichtsprinzip und nicht als Unterrichtsfach nicht sichergestellt werden kann, dass jede/-r SchülerIn mit entsprechenden Inhalten in Kontakt kommt. Dies ist nicht durch ein Curriculum festgelegt.[379]

Welche Schulfächer sich nun mit der Vermittlung von Medienkompetenz befassen, wenn es kein eigenes dafür gibt, war ebenfalls Thema der Interviews. Renate Holubek zeigte dafür die Ergebnisse einer Auswertung des „Media Literacy Awards“, den sie mitverantwortet. Sie hat dafür die Einreichungen der Jahre 2007 und 2017 verglichen und unter anderem ausgewertet, in welchen Unterrichtsgegenständen die Projekte entstanden sind. Die Ergebnisse von 2017 schilderte sie. Es gebe einige Schulen mit Medienschwerpunkt. Außerdem gibt es Fächer, die von Schule zu Schule unterschiedlich sind.[380] „Das sind Fächer wie Multimedia, Medientechnik, Medienpraxis, aber auch Medienerziehung und Kommunikation oder manche

[375] vgl. Liste der empfohlenen GesprächspartnerInnen im Anhang.
[376] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 31-34.
[377] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 35-50.
[378] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 50f.
[379] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 58-62.
[380] vgl. Holubek, 2018: Z. 151-153.

Schulen haben auch Video und Film als Fach.“[381] Gleich nach diesen Fächern, in denen die meisten Projekte entstanden, die beim Award eingereicht wurden, kamen Deutsch und Bildnerische Erziehung. Nach ihnen folgten Fremdsprachen. Die meisten Projekte entstanden allerdings in fächerübergreifendem Unterricht.[382] Yvonne Widler erzählte von einem ihrer Vorträge, der auf Initiative eines Geschichte-Lehrers zustande gekommen war.[383]

5.2.2. Ausbildung und Erfahrung der zuständigen Personen

Die zweite Unterfrage von Forschungsfrage 1 lautet „Welche Ausbildung bringen jene Personen, die für die Vermittlung von Medienkompetenz zuständig sind, selbst mit?“. Sie wird im folgenden Abschnitt behandelt.

Sonja Hinteregger-Euller aus dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist studierte Germanistin und Publizistin. Nach ihrem Studium begann sie 1994 im Bundesministerium, ursprünglich im Bereich der Erwachsenenbildung. Seit Dezember 2016 leitet sie ihre jetzige Abteilung. Mit Medienkompetenz befasste sie sich im Rahmen ihres Studiums und später, als sie die Leitung der Abteilung Schulbuch übernahm.[384] Renate Holubek hat ebenfalls Publizistik und auch Theaterwissenschaft in Wien studiert und arbeitete nach einer zusätzlichen Cutter-Ausbildung als Cutterin. 1996 kam sie ins Bundesministerium, in dem sie seitdem freiberuflich für Medienbildungsthemen zuständig ist. Seitdem befasst sie sich auch mit dem Thema der Medienkompetenz. 2012 war sie an der Neuauflage des Grundsatzerlasses Medienerziehung beteiligt.[385]

Konrad Mitschka bewarb sich mit 18 Jahren beim „ORF“ und ist dort seitdem in verschiedenen Positionen beschäftigt. Ursprünglich für Fernseh- über Radiosendungen zuständig, wechselte er in die Aus- und Weiterbildung und kam dann in seine jetzige Position in der Stabstelle Generaldirektion. Die Thematik der Medienkompetenz war ihm als Kind eines Lehrers immer wichtig und beschäftigte ihn auch als seine eigenen Kinder klein waren. Beruflich kam er damit immer wieder in Berührung.[386] Petra Prascsaics von der „Kleinen Zeitung“ studierte Politikwissenschaft, Völkerkunde und Russisch und ging nach dem Abschluss ihres Studiums nach Graz. Seit 2001 arbeitet sie bei der „Kleinen Zeitung“ und durchlief dort Stationen in verschiedensten Ressorts. Seit sie 2010 mit der Konzeption der „Kleinen Kinderzeitung“ betraut wurde, befasst sie sich mit der Thematik der Medienkompetenz bei Kindern.[387] Yvonne Widler vom „Kurier“ studierte Germanistik und Wirtschaftswissenschaften und arbeitete danach als freie Journalistin. Dann absolvierte sie den Master-Studiengang „Journalismus und Neue Medien“ an der FH Wien und gründete gemeinsam mit KollegInnen ein Online-Magazin.

[381] Holubek, 2018: Z. 153-155.
[382] vgl. Holubek, 2018: Z. 155-157.
[383] vgl. Widler, 2018: Z. 255.
[384] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 6-17.
[385] vgl. Holubek, 2018: Z. 2-18.
[386] vgl. Mitschka, 2018: Z. 10-31.
[387] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 2-9.

Über Stationen bei „Horizont“ und „NZZ.at“ landete sie vor zwei Jahren beim „Kurier“. Mit Medienkompetenz und ihrer Vermittlung beschäftigte sie sich schon während ihres Studiums, wo sie unter anderem eine Video-Dokumentation zum Thema „Facebook-Sucht“ drehte. Auch beim „Kurier“ verfasste sie mehrere Artikel zum Thema[388].

Barbara Buchegger von „Saferinternet.at“ kam über ihr Studium der Landschaftsplanung mit Internet-Themen in Berührung. Sie beschäftigte sich mit der Auswirkung von Telekommunikation auf Städte und arbeitete deshalb mit Online-Communities. Danach wurde sie in der LehrerInnen-Weiterbildung aktiv und entwickelte und unterrichtete E-Learning-Angebote. Mit der Thematik der Medienkompetenz beschäftigt sie sich seit Anfang der 1990er-Jahre. Bei „Saferinternet.at“ ist sie seit zehn Jahren tätig. Seitdem liegt ihr Fokus auch auf Kindern und Jugendlichen.[389] Tim Dombrowksi von „Digitaler Kompass“ hat Publizistik in Wien studiert. Währenddessen und danach arbeitete er in Medienhäusern in den Bereichen Marketing und Redaktion sowie in einer Kommunikationsagentur. Nach seinem Studium begann er auch, „Digitaler“ Kompass aufzubauen, was ihn mittlerweile hauptberuflich auslastet. Mit der Thematik der Medienkompetenz befasst er sich erst, seit er entschieden hat, seinen Verein zu gründen. Ihm fiel durch Gespräche auf, dass vielen Leuten der kritische Umgang mit Nachrichten und Medieninhalten fehlt und er vermutete, dass er durch sein Studium hier besser ausgebildet war. Deshalb wollte er selbst Medienkompetenz vermitteln.[390] Seine Anfänge in dem Bereich beschreibt er so: „Und dann sind wir da Step-by-Step, learning-by-doing ein bisschen hineingeschwommen.“[391] Auch Nina Lombardini von „Zeitung in der Schule“ studierte Publizistik. Zusätzlich studierte sie Theaterwissenschaft. Nach ihrem Studium war sie bei einer Aus- und Weiterbildungsplattform der österreichischen Privatradiosender tätig, bevor sie 2014 zu „ZiS“ wechselte. Sie hat bereits während ihres Studiums einen Schwerpunkt auf die Thematik der Medienkompetenz gelegt. Mit der Vermittlung für SchülerInnen befasst sie sich seit sie bei „ZiS“ arbeitet.[392]

Interessant ist die Vielfalt der Ausbildungswege bei jenen Personen, die sich mit der Vermittlung von Medienkompetenz beschäftigen. Niemand weist eine spezielle Ausbildung für den Bereich vor. Während beide Vertreterinnen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung einen Hintergrund in der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft haben, hat keine/-r der befragten MedienvertreterInnen einen solchen. Nur Yvonne Widler studierte Journalismus an der FH. Bei den VertreterInnen der Vereine sind zwei PublizistInnen dabei, Barbara Buchegger kommt mit ihrem Studium der Landschaftsplanung aus einer völlig anderen Ecke.

[388] vgl. Widler, 2018: Z. 2-33.
[389] vgl. Buchegger, 2018: Z. 2-18.
[390] vgl. Dombrowksi, 2018: Z. 2-44.
[391] Dombrowski, 2018: Z. 43f.
[392] vgl. Lombardini, 2018: Z. 2-10.

Ebenso von Interesse wie die Ausbildung der zuständigen Personen sind die Voraussetzungen, um überhaupt in den jeweiligen Organisationen mit der Vermittlung von Medienkompetenz betraut zu werden.

Bei den Medien wirken diese Voraussetzungen unterschiedlich streng. Konrad Mitschka vom „ORF“ merkt an, dass das Thema in seiner Organisation nicht zentral organisiert ist und er deshalb nicht abschätzen kann, wie viele MitarbeiterInnen etwas im Bereich der Medienkompetenzvermittlung unternehmen. „Viele Kolleginnen und Kollegen tragen in Schulen und an Universitäten vor“[393], sagt er. Voraussetzungen, dies zu tun, gebe es keine. Ob ein/-e MitarbeiterIn an einer Schule vortragen darf, entscheidet im jeweiligen Fall die Führungskraft. Mitschka denkt, dass diese Führungskräfte das gut einschätzen können:

> „Ich gehe von Folgendem aus: Wenn ein Sportredakteur seine Vorgesetzte fragt, ob er zum Thema ‚Sport im Fernsehen’ einen Vortrag an einer Schule halten darf, wird sie wahrscheinlich ‚ja’ sagen. Wenn derselbe Mensch sagt: ‚Und im Übrigen, der Vortrag handelt nicht von Sport, sondern vom Burgtheater’, wird sie, hoffe ich, sagen: ‚Überlasse das lieber der Kultur-Redaktion’“[394].

Einen ähnlichen Zugang hat Yvonne Widler vom „Kurier“. Sie ist dort derzeit mit ihrem Kollegen Karl Oberascher für die Vorträge bzw. Workshops an Schulen zu zweit zuständig. Sollte sie selbst bei einem Termin nicht anwesend sein können, würde sie entscheiden, wer sie vertritt. Genaue Kriterien für die Auswahl hat sie keine.[395] „Man muss es natürlich selber wollen, gezwungen wird keiner, und halbwegs fähig sein, mit Kindern umzugehen. Aber wir sind hier alle schon so sattelfest, der harte Kern von uns, der Vollzeit da ist. Das traue ich jedem zu, das zu machen“[396], sagt sie. Bei Petra Prascsaics von der „Kleinen Zeitung“ sind die Kriterien strenger. In ihrem Team gibt es insgesamt fünf RedakteurInnen, drei davon sind freiberuflich tätig. „Ich glaube, man kommt in die normale Redaktion leichter hinein als bei der ‚Kinderzeitung’“[397] sagt Prascsaics. Für sie gehört es zu den schwierigsten Aufgaben, für Kinder zu schreiben, zumal es dafür auch keine Ausbildung gibt. Grundvoraussetzungen sind für sie, ein breites Wissen zu haben und schon in mehreren Ressorts journalistisch tätig gewesen zu sein. Außerdem müsse man sich im Auftrag der Kinder sehen, sonst funktioniere es nicht. Man müsse auch gut mit Kindern umgehen können, weil in der Redaktion oft Schulklassen zu Besuch seien. Inhaltlich müsse man das Recht der Kinder auf Information sehr ernst nehmen und fähig sein, komplexe Themen einfach, aber sprachlich ansprechend herunterbrechen zu können.[398] „In Wahrheit ist die Tätigkeit des Kinderredakteurs nur etwas für Profis, die sich im Auftrag der Kinder sehen“[399], ist Prascsaics überzeugt.

---

[393] Mitschka, 2018: Z. 186f.
[394] Mitschka, 2018: Z. 193-197.
[395] vgl. Widler, 2018: Z. 204-213.
[396] Widler, 2018: Z. 220-222.
[397] Prascsaics, 2018: Z. 269f.
[398] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 256-282.
[399] Prascsaics, 2018: Z. 284f.

Die Kriterien, um bei den Vereinen bzw. Initiativen mitarbeiten zu können, sind relativ klar geregelt. Bei „Saferinternet.at“ arbeiten fünf Personen zwar nicht Vollzeit am Projekt, sind aber regelmäßig damit beschäftigt. Zusätzlich gibt es 40 TrainerInnen, die Vorträge und Workshops an Schulen durchführen. Für die Tätigkeiten am Projekt gibt es klassische Stellenausschreibungen. Bei den TrainerInnen fällt die Auswahl mit Blick auf ihr Vorwissen, ihre Haltung und ihre Ziele. Buchegger führt lange Gespräche mit potenziellen TrainerInnen, um ihre Haltung herauszufinden.[400] „Man muss einfach sagen, dass viele von uns auch etwas erreichen wollen oder bisschen auch Gutmenschen sind, Situationen für Kinder und Jugendliche verbessern wollen“[401], sagt sie dazu. Die Erfahrungen der TrainerInnen sind vielfältig. Es gebe etwa PsychologInnen, EDV-TrainerInnen, SchauspielerInnen, SängerInnen, JuristInnen und Menschen mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrund. Intern wird außerdem Weiterbildung angeboten. Zwei Mal im Jahr gibt es ein Treffen aller TrainerInnen, zusätzlich bildet man sich über ein Online-Netzwerk gegenseitig weiter. Eine Ausbildung für Menschen, die in dem Bereich tätig werden wollen, gibt es bei „Saferinternet“ nicht, Buchegger hofft aber, das in Zukunft realisieren zu können.[402]

Bei „Zeitung in der Schule“ gibt es ebenfalls einen festgelegten Prozess bei der Einstellung neuer MitarbeiterInnen. Aktuell besteht das Team aus drei festangestellten MitarbeiterInnen, eine Stelle ist vakant. Außerdem gibt es ein pädagogisches Team, mit dem gemeinsam die Unterrichtsbehelfe konzipiert werden und sieben Workshop-LeiterInnen. Die Kriterien im Recruitingprozess sind eine gute Mischung aus einer medienpädagogischen Ausbildung und Kenntnissen zur Medienlandschaft in Österreich. Die Mitglieder des pädagogischen Teams sind fast ausschließlich LehrerInnen, die auch an Schulen unterrichten. Für manche Unterrichtsbehelfe arbeiten sie auch mit ExpertInnen aus der Medienwelt zusammen. Die WorkshopleiterInnen bringen eine pädagogische Ausbildung oder Erfahrung in diesem Bereich mit.[403] Tim Dombrowksi arbeitet bei „Digitaler Kompass“ momentan nur mit seinem Ko-Gründer Thomas Prager zusammen. Sie haben keine Angestellten und daher auch keine Kriterien für die Mitarbeit definiert.[404]

Hier fällt auf, dass jene Organisationen, deren Kerngeschäft die Vermittlung von Medienkompetenz ist, gewisse Kriterien festgelegt haben, nach denen sie MitarbeiterInnen einstellen. Diese sind auf die Notwendigkeiten (etwa Vortragstätigkeit an Schulen, Erstellung von Unterrichtsbehelfen) abgestimmt und werden durch Prozesse sichergestellt. Die Medien, wo Medienkompetenzvermittlung zusätzlich zum eigentlichen Geschäft läuft, verlassen sich

[400] vgl. Buchegger, 2018: Z. 125-138.
[401] Buchegger, 2018: Z. 133-135.
[402] vgl. Buchegger, 2018: Z. 146-160.
[403] vgl. Lombardini, 2018: Z. 140-154.
[404] vgl. Dombrowksi, 2018: Z. 7 & Z.174-180.

hier eher darauf, dass ihre MitarbeiterInnen dazu fähig sind. Zwei der drei Befragten kennen hier keine Kriterien. Lediglich Petra Prascsaics von der „Kleinen Zeitung“ hat hohe Ansprüche.

5.3. Angebote für Medienkompetenz bei SchülerInnen

Forschungsfrage 2 lautet: *„Welche Angebote der Medienkompetenzvermittlung gibt es aktuell für österreichische Schulen?“* Diese Frage kann anhand der acht durchgeführten ExpertInnen-Interviews selbstverständlich nicht vollständig beantwortet werden. Dazu hätte es eine Vollerhebung gebraucht, die im Rahmen dieser qualitativen Studie nicht möglich gewesen wäre. Der Zweck dieser Frage ist es aber nicht, eine komplette Liste an Angeboten zu liefern – auch wenn eine Liste aller gefundenen Angebote[405] ein praktisches Nebenprodukt ist. Der Zweck ist es vielmehr, aufzuzeigen, was aktuell für die Medienkompetenz bei Jugendlichen getan wird, welche Angebote man beispielsweise als Lehrkraft nutzen kann und wie diese aussehen. Das qualitative Design erlaubt es, die Angebote genauer zu beleuchten und auch auf ihre Inhalte im Detail einzugehen. Das folgt im nächsten Abschnitt bei der Bearbeitung der Forschungsfrage 3. Hier sollen die Angebote zunächst einmal dargelegt werden.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung bietet Services und Unterlagen im Bereich der Medienkompetenzvermittlung an und unterstützt Initiativen oder Projekte. Einiges davon hat Sonja Hinteregger-Euller beim Interview erzählt. So gibt es im Rahmen von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) die Möglichkeit für Schulen, sich für einen Medienschwerpunkt zu entscheiden und diesen umzusetzen. Dabei soll der vom Bundesministerium zur Verfügung gestellte „Modellhafte Entwicklungsplan Medienbildung“ helfen.[406] Diesen Plan findet man auf der Website des Ministeriums. Er richtet sich an Schulen der Schulstufen fünf bis 12 (Sekundarstufe 1 und 2) und soll Anregungen für die Ausarbeitung eines eigenen Planes für die Schulen bieten[407]. Sonja-Hintergger-Euller erzählt außerdem vom SchülerInnenradio, wo SchülerInnen aller Schulstufen in Kooperation mit dem „ORF“ Radiosendungen produzieren können. Dieses Projekt wird vom Bundesministerium bezuschusst.[408] Auch die Diskussionsreihe „Standpunkt“, von der Frau Hinteregger-Euller berichtet[409], findet im Rahmen dessen statt[410]. Für den Internet-Bereich erwähnt Hinteregger-Euller eine Video-Serie, die das Bundesministerium gemeinsam mit „Mimikama“ erstellt hat. [411] Diese Videos widmen sich Social Media und Fake News und sind auf Youtube[412] verfügbar.

---

[405] Die Liste wurde erstellt und befindet sich im Anhang.
[406] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 113f.
[407] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014b): Entwicklungsplan Medienbildung. Wien. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/mb_entwicklungsplan_medienbildung.pdf?61edsu (19.02.2018).
[408] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 154f.
[409] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 160f.
[410] vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018c): SchülerInnenradio. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/schuelerradio.html (08.05.2018).
[411] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 268-270.
[412] vgl. Mimikama (2017): Unterrichtsmaterial: Bewusst mit digitalen Inhalten umgehen lernen. In: Youtube. Online verfügbar: https://www.youtube.com/playlist?list=PLsUBW63_n0q_Dn4alPm_ATZh7ID5J2A07 (08.05.2018).

Ergänzend dazu gibt es pädagogisch aufbereitetes Begleitmaterial, das auf der Website des Bundesministeriums verfügbar ist. Diese Videos und das zugehörige Material können für die Schulstufen fünf bis zwölf eingesetzt werden.[413]

Von weiteren Angeboten des Bundesministeriums berichtet Renate Holubek. Sie ist Projektleiterin von „Mediamanual", einer Plattform im Auftrag des Bundesministeriums. Eines der Angebote ist Beratung für Lehrende zum Thema Medienkompetenz. Viel Kommunikation läuft per E-Mail und in Einzelgesprächen ab, sagt Holubek. Darüber hinaus bietet Mediamanual Workshops für LehrerInnen an. Mit allen Angeboten wendet sich Mediamanual an Lehrende aller Schulstufen.[414] So auch mit den Unterrichtsmaterialien, die ebenfalls zum Angebot von „Mediamanual" zählen. Das Heft „Medienkompetenz – Prototypische Aufgaben" ist am Kompetenzmodell orientiert und bietet PädagogInnen der Schulstufen fünf bis zwölf Material, das sie in ihrem Unterricht einsetzen können. Weiters gibt es ein „Radiomanual", das LehrerInnen bei der Umsetzung von Radioprojekten in der Klasse unterstützen soll. Noch nicht veröffentlicht, aber bereits in der finalen Entstehungsphase ist das Heft „Ich und Medien", in dem Medienkompetenz in der Primarstufe, also Schulstufe eins bis vier, behandelt wird. In der Broschüre „Best Practice" werden gute medienpädagogische, praktische Projekte von Schulen aus den vergangenen Jahren gesammelt.[415] Diese Beispiele wurden im Rahmen des „Media Literacy Awards" gesammelt, den ebenfalls „Mediamanual" jährlich veranstaltet. Bei diesem Wettbewerb für Medienprojekte an Schulen können Projekte in vier Kategorien eingereicht werden: Print, Video, Audio und Multimedia. Der Wettbewerb richtet sich an Schulklassen aller Schulstufen.[416] Dieses Jahr findet zum zweiten Mal eine weitere Veranstaltung von „Mediamanual" statt: die „Woche der Medienkompetenz". Hier sollen Angebot und Nachfrage zusammengebracht werden.[417]

Wie bereits erwähnt, bieten auch Medien Aktivitäten an, die Medienkompetenz bei SchülerInnen fördern sollen. Konrad Mitschka vom „ORF" erzählt von vielen einzelnen Maßnahmen, die aber in keinem geordneten Rahmen stattfinden. Er selbst hält hin und wieder Vorträge an Schulen oder leitet Debatten vor LehrerInnen. Er weiß auch von KollegInnen, die das tun.[418] Bei den „Backstage"-Führungen im „ORF"-Zentrum in Wien sowie bei Tagen der offenen Tür in den Landesstudios können Schulklassen außerdem sehen, wie Radio und Fernsehen gemacht werden[419]. Die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung von SchülerInnen beschreibt Mitschka in Form der „Red-Box", die das Landesstudio Tirol betreibt. Mit dem

[413] vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018d): Videoclips zur Medienkompetenz. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/mb_videoclips.html (08.05.2018).
[414] vgl. Holubek, 2018: Z. 37-47.
[415] vgl. Holubek, 2018: Z. 24-32.
[416] vgl. Holubek, 2018: Z. 67-103.
[417] vgl. Holubek, 2018: Z. 142-144.
[418] vgl. Mitschka, 2018: Z. 33f. & Z. 85.
[419] vgl. Mitschka, 2018: Z. 78-83.

„Redhaus“[420], einer großen, roten Box, besuchen „ORF“-MitarbeiterInnen Schulen. Die SchülerInnen können Fragen und Anliegen äußern und werden dabei gefilmt.[421] Im Sport-Bereich erwähnt Mitschka das „Schulsport-Magazin“ auf „ORF Sport +“, bei dem Schulen aufgefordert wurden, Video-Beiträge zu schicken, die in Kooperation mit „ORF“-MitarbeiterInnen für das Fernsehen aufbereitet werden sollten.[422]

Als Ressourcen für den Unterricht beschreibt Mitschka „TVthek goes School“. Hier werden online Archive zu bestimmten Themen bereitgestellt, in denen SchülerInnen Sendungen abrufen können. Mit „Ö1 macht Schule“ gibt es ein weiteres Angebot für LehrerInnen und SchülerInnen.[423] Lehrende der Schulstufen acht bis zwölf finden hier Begleitmaterialien zu „Ö1“-Sendungen, die sie im Unterricht einsetzen können.[424] Über das Bildungsmedienabkommen mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wurde außerdem festgelegt, welche „ORF“-Sendungen gratis für den Unterricht verfügbar sind.[425] Als hilfreiche Sendeformate erwähnt Mitschka noch das Medienmagazin „Double-Check“ sowie „Matrix“, beide von „Ö1“. Das „ORF-Dialogforum“, das sich mit Medienqualität beschäftigt, kann man auf „ORF III“ oder als Livestream im Internet mitverfolgen. Über die Seite „zukunft.orf.at“ kann man die Maßnahmen des „ORF“ zur Qualitätssicherung abrufen.[426] Diese Formate sind allerdings nicht speziell für Schulen oder Lehrende. Außer den „Backstage“-Führungen sind alle Angebote des „ORF“ im Bereich der Medienkompetenzvermittlung kostenlos.[427]

Die Angebote der „Kleinen Zeitung“ sind sehr klar definiert. Verantwortlich ist für alle Angebote Petra Prascsaics. Als erstes Produkt kam 2011 die „Kleine Kinderzeitung“ auf den Markt. Sie erscheint einmal in der Woche am Wochenende. Konzipiert wurde sie mit dem Ziel, dem Nachwuchs von Familien, die die „Kleine Zeitung“ bereits abonniert hatten, eine eigene Zeitung anzubieten. Da zwar viele SchülerInnen und auch LehrerInnen die „Kinderzeitung“ abonniert hatten, sie sich aber aufgrund des Preises an Schulen nicht durchsetzen konnte, wurde als Aufsatzprodukt die „Pausenzeitung“ entwickelt. Sie erscheint einmal im Monat und ist speziell für SchülerInnen konzipiert. Zusätzlich gibt es anlassbezogen Sonderausgaben zu bestimmten Themen wie etwa „EU“, „Gesundheit“, „Wälder“. Diese werden finanziert von passenden Institutionen oder Unternehmen. Die Sonderausgaben liegen der „Kinderzeitung“ und der „Pausenzeitung“ bei und können auch von LehrerInnen in Klassenstärke bestellt werden. Alle Kindermedien der „Kleinen Zeitung“ richten sich an die Schulstufen eins bis vier,

[420] vgl. ORF Tirol (2018): Redhaus in der Glasfachschule Kramsach. In: www.tirol.orf.at. Online verfügbar: http://tirol.orf.at/tv/stories/2906467/ (08.05.2018).
[421] vgl. Mitschka, 2018: Z. 75-78.
[422] vgl. Mitschka, 2018: Z. 93-96.
[423] vgl. Mitschka, 2018: Z. 46-49.
[424] vgl. Ö1 (2018): Ö1 macht Schule. In: www.oe1.orf.at. Online verfügbar: https://oe1.orf.at/schule (08.05.2018).
[425] vgl. Mitschka, 2018: Z. 50-52.
[426] vgl. Mitschka, 2018: Z. 206-211.
[427] vgl. Mitschka, 2018: Z. 87-92.

also die Volksschule.[428] Zusätzlich bietet die „Kleine Zeitung“ Redaktionssitzungen für Kinder an. Dieses Angebot hat sich eher zufällig ergeben, schildert Prascsaics: „Das Zweite, was sich eigentlich eher zufällig ergeben hat, war, dass dann plötzlich die Schulen vor der Tür gestanden sind und wir jetzt seit sieben Jahren fast jede Woche eine Klasse bei uns in der Redaktion haben“[429]. Obwohl das Angebot nicht konzipiert war, ist die Nachfrage stetig gewachsen. Mittlerweile waren in den vergangenen sieben Jahren tausende Kinder aus steirischen Schulen in der Redaktion zu Gast. Die Redaktionssitzungen werden gratis für Schulklassen angeboten. Obwohl man sich eigentlich an Volksschulen richtet, nutzen mittlerweile auch erste oder zweite Klassen von Gymnasien oder Neuen Mittelschulen das Angebot.[430] Im Sommer veranstaltet die „Kleine Zeitung“ ein „Reportercamp“ für Kinder. In drei Wochen nehmen je 20 Kinder daran teil. Das Camp kostet 219 Euro pro Kind. Die dort ausgebildeten Kinder werden regelmäßig als KinderreporterInnen in der „Kleinen Kinderzeitung“ eingesetzt.[431] Das „Reportercamp“ fällt in den außerschulischen Bereich der Medienkompetenzvermittlung, da es in den Ferien stattfindet.

Beim „Kurier“ hat sich das Angebot zur Medienkompetenzvermittlung eher zufällig ergeben, wie Yvonne Widler schildert: „Wir haben das von uns aus nie so angeboten, das hat sich irgendwie nur so ergeben. Das erste Gymnasium, an dem wir waren, das war im 15. Bezirk ‚Auf der Schmelz’, da wollte ich einen Artikel zum Thema Medienkompetenz machen, so ist es entstanden“[432]. Sie wollte auch SchülerInnen befragen und nahm deshalb Kontakt mit der Schule auf. Man einigte sich auf eine Kooperation: „Kurier“-RedakteurInnen hielten einen Workshop und befragten anschließend die SchülerInnen. Seitdem führt Widler dieses Format, eine Mischung aus Vortrag und Workshop, regelmäßig an Schulen durch. Im vergangenen Jahr besuchte sie mehrere Schulen, darunter Gymnasien und Neue Mittelschulen. Sie hält zu Beginn einen Vortrag und lässt die SchülerInnen dann Inhalte selbst erarbeiten.[433] Das Angebot richtet sich an Zehn- bis 18-Jährige und wird bei jüngeren Kindern entsprechend angepasst.[434] Da die Kooperation mit einer Schule sehr gut geklappt hat, wird mit dieser sogar eine „Journalismus-Woche“ veranstaltet.[435] Ein Angebot, das der „Kurier“ schon längere Zeit auch für Schulen bietet, sind Führungen in der Redaktion. Redakteur Christian Bartos führt Schulklassen durch das Haus. Je nach Wunsch sind die Führungen entweder allgemein gehalten mit einer großen Fragestunde oder widmen sich bestimmten Themen. Alle „Kurier“-Angebote für SchülerInnen sind kostenlos.[436]

[428] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 25-105.
[429] Prascsaics, 2018: Z. 44-46.
[430] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 46-73.
[431] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 56-82.
[432] Widler, 2018: Z. 50-52.
[433] vgl. Widler, 2018: Z. 42-77.
[434] vgl. Widler, 2018: Z. 132.
[435] vgl. Widler, 2018: Z. 45f.
[436] vgl. Widler, 2018: Z. 80-93.

Die befragten Vereine stellen sich in ihrem Angebot eher breit auf. „Saferinternet.at“ etwa hat ein vielfältiges Angebot, wie Barbara Buchegger schildert. „Saferinternet.at“ leiste viel Vortragstätigkeit, sagt sie. Die häufigsten Formate sind SchülerInnen-Workshops und Elternabende, die zu verschiedensten Themen gebucht und auch flexibel gestaltet werden können. Die Workshops sind kostenpflichtig.[437] Die Zielgruppe beschreibt Buchegger so: „[U]nsere nutznießenden Personen sind Kinder und Jugendliche. Unsere Arbeit besteht aber hauptsächlich mit den Erwachsenen, also Lehrern, Eltern, anderen Stakeholdern in dem Umfeld.“[438] Darüber hinaus bietet „Saferinternet.at“ vielfältigste Ressourcen an, die Buchegger unter dem Begriff „Materialien“ summiert. Diese Materialien stehen online zur Verfügung oder können auch in gedruckter Form bestellt werden.[439]

> „Die Online-Materialien sind ganz, ganz unterschiedlich. Das ist von einer klassischen Website über Unterrichtsmaterialien, wir haben Video-Angebote, wir haben viele Tests und Quizzes. Also da ist schon eine ganze Bandbreite. Manchmal vergessen wir selber, was wir alles anbieten *(lacht)*.“[440]

Tatsächlich reichen die Ressourcen, die „Saferinternet.at“ online zur Verfügung stellt, sehr weit. Für PädagogInnen gibt es einen Abschnitt auf der Website, in dem die häufigsten Fragen sowie Tipps für die Schule gesammelt sind. Auch Online-Kurse stehen dort zur Verfügung.[441] Für Jugendliche gibt es ebenfalls eine eigene Website mit Tipps für Sicherheit im Internet, Quizzes und Flyern zu bestimmten Themen.[442] Alle Online-Ressourcen sind kostenlos.[443]

Beim Verein „Digitaler Kompass“, den es erst seit etwa zwei Jahren gibt, ist das Angebot noch beschränkter. Der Verein bietet Workshops zum Thema Nachrichtenkompetenz an. Es gibt einen Grundkurs und einen Fortgeschrittenenkurs. Der Grundkurs enthält ein Quiz und Recherche der SchülerInnen. Im Fortgeschrittenenkurs schaffen die SchülerInnen selbst Medien, indem sie auf einem Blog erste Artikel veröffentlichen. Durch Zusammenarbeit mit Sponsoren bietet „Digitaler Kompass“ in diesem Jahr 40 solcher Workshops kostenlos an. Vornehmlich werden sie in den fünf einkommensschwächsten Bezirken Wiens durchgeführt.[444] Das war Dombrowski sehr wichtig: „[E]s ist auch wieder demokratiepolitisch gut mit dem Digital Divide, dass man das wirklich großflächig jedem zugänglich machen kann“[445], sagt er. Mehr als die 40 kostenlosen Workshops kann das Team aus Kapazitätsgründen gar nicht durchführen. Die Angebote richten sich an SchülerInnen der Oberstufe, also Schulstufe 9-13.[446] Zusätzlich zu den Workshops ist das Team von „Digitaler Kompass“ noch an

---

[437] vgl. Buchegger, 2018: Z. 29-46.
[438] Buchegger, 2018: Z. 23-25.
[439] vgl. Buchegger, 2018: Z. 28f.
[440] Buchegger, 2018: Z. 38-40.
[441] vgl. Saferinternet.at (2018b): Für Lehrende. In: Saferinternet.at. Online verfügbar: https://www.saferinternet.at/fuer-lehrende/ (08.05.2018).
[442] vgl. Saferinternet.at (2018c): Staysafe. In: Saferinternet.at. Online verfügbar: https://www.staysafe.at (08.05.2018).
[443] vgl. Buchegger, 2018: Z. 43.
[444] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 54-87.
[445] Dombrowski, 2018: Z. 53f.
[446] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 91-99.

Volkshochschulen und in Zukunft an Pädagogischen Hochschule in der Erwachsenenbildung tätig. Außerdem ist ein Forschungsprojekt in Kooperation mit der Universität Wien im Gange. Im Sommer ist ein Videoprojekt mit der Zeitung „Die Presse“ geplant.[447] Auf der Website von „Digitaler Kompass“ findet sich zusätzlich zu den zwei von Dombrowski geschilderten Workshop-Formaten noch der Projekttag „Tag der Nachrichtenbildung“, der etwa sieben Unterrichtsstunden umfasst.[448]

Das Angebot von „Zeitung in der Schule“ umfasst vier Säulen, schildert Nina Lombardini. Als sehr große Säule bezeichnet sie das „Zeitungsprojekt“: „Da bieten wir die Möglichkeit allen Schultypen, allen Schulstufen österreichweit, ein Angebot von unseren Mitgliedsmedien - österreichische Tageszeitungen, Wochenzeitungen oder Magazine - kostenlos bis zu vier Wochen zu abonnieren.“[449] Hier haben Schulen die Möglichkeit, eine Zeitung zu erhalten oder einen Zeitungsvergleich mit bis zu drei Zeitungen. Die jeweiligen Zeitungen werden dann vier Wochen lang in Klassenstärke an die Schule geliefert. Ein weiteres Angebot sind Zeitungsworkshops. Für die Volksschule gibt es den Workshop „ZiS Line, die Entdeckungstour durch die Medienlandschaft“ und für die sechste bis achte Schulstufe „Zeitung ahoi!“. Die dritte Säule bilden Unterrichtsmaterialien, die „ZiS“ erstellt. Sowohl Workshops als auch Materialien sind kostenpflichtig. Das vierte Angebot, Seminare für die Weiterbildung von PädagogInnen und Lehramtsstudierende, ist kostenlos.[450] Außerdem erzählt Lombardini von einer Studie, die „ZiS“ gemeinsam mit Julia Wippersberg durchgeführt hat[451] sowie einem Wettbewerb für Jugendliche, der jährlich ausgeschrieben wird.[452]

5.3.1. Arten und Rahmenbedingungen der Angebote

Die erste Unterfrage von Forschungsfrage zwei fragt: *„In welchem Rahmen finden die Angebote statt?“* und zielt damit auf Rahmenbedingungen wie Art und Örtlichkeit der Angebote ab. Die Arten der Angebote werden im Folgenden quantitativ ausgewertet dargestellt. Die genauere Beschreibung ist bereits im vorigen Abschnitt erfolgt bzw. ist Gegenstand des nächsten Kapitels (Forschungsfrage 3).

Im Rahmen der ExpertInnen-Interviews und mit ergänzender Online-Recherche zu den Angeboten der jeweiligen Organisationen konnten 32 verschiedene Angebote ermittelt werden. Bietet eine Organisation mehrere Workshops an, wurden diese zusammengefasst und als ein Angebot gezählt, ebenso bei mehreren Materialien. Alle Angebote wurden in der Liste der Angebote gesammelt[453].

[447] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 48-60.
[448] vgl. Digitaler Kompass (2018): Tag der Nachrichtenbildung. Projekttag. In: Digitaler Kompass. Online verfügbar: http://www.digitalerkompass.at/tag-der-nachrichtenbildung/ (08.05.2018).
[449] Lombardini, 2018: Z. 18-20.
[450] vgl. Lombardini, 2018: Z. 22-49.
[451] vgl. Lombardini, 2018: Z. 158-160.
[452] vgl. Lombardini, 2018: Z. 110-112.
[453] Siehe Anhang.

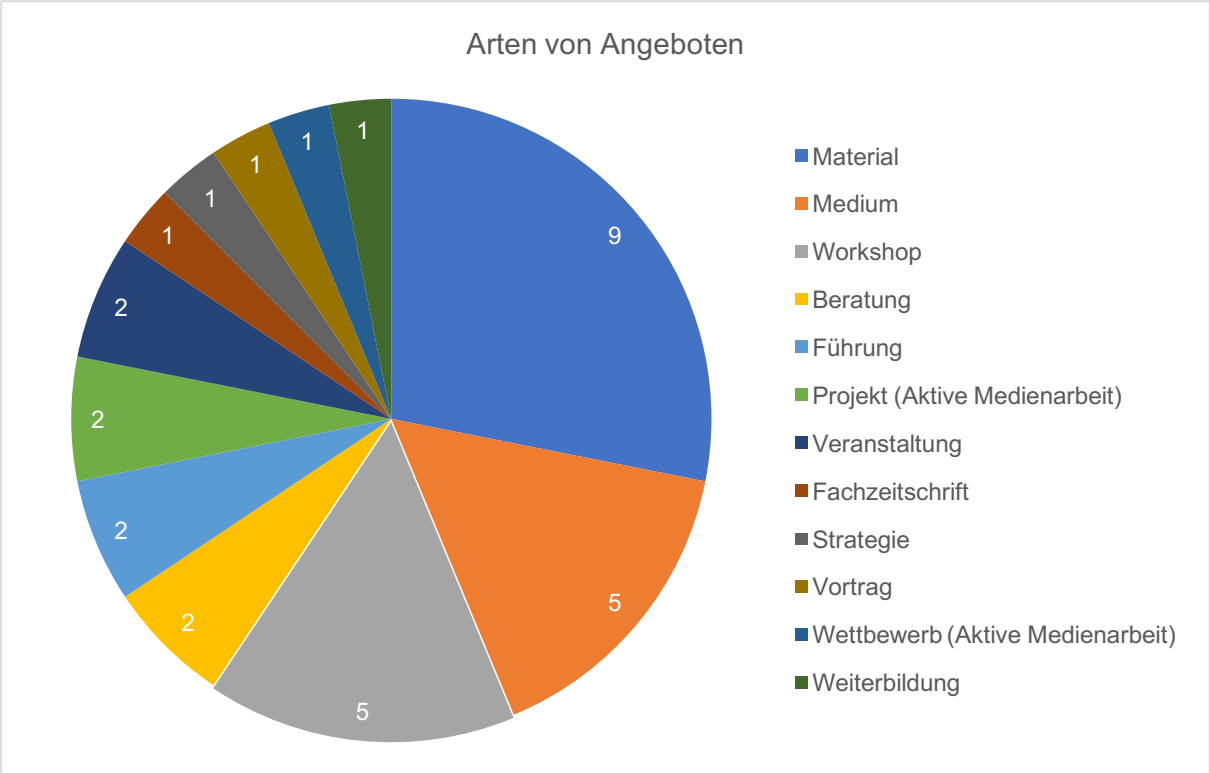

Abbildung 1: Arten von Angeboten zur Vermittlung von Medienkompetenz

Die größte Gruppe, innerhalb der, wie oben beschrieben, bereits zusammengefasst wurde, bilden *Materialien* (9 Angebote). Darauf folgen *Medien* für Kinder und Jugendliche und *Workshops* (jeweils 5 Angebote). Jeweils zwei Angebote wurden als *Beratung* von Lehrenden, *Führungen*, *Projekte für aktive Medienarbeit* und *Veranstaltungen* geschildert. Außerdem konnten eine *Fachzeitschrift*, ein Angebot in Bezug auf *Strategie*, ein *Vortrag*, ein *Wettbewerb* für aktive Medienarbeit und ein *Weiterbildungs*-Angebot gesammelt werden.

Bei den Rahmenbedingungen wird am häufigsten die Schule selbst beschrieben. „Der Fokus liegt auf der Schule“[454], berichtet Renate Holubek. Sie hat analysiert, wo die Projekte, die für den „Media Literacy Award“ eingereicht werden, entstehen. Während 2007 noch etwa 63% der Projektarbeit außerhalb der Schule passierte, ist es 2017 genau umgekehrt: Nur noch 37% werden nicht in der Schule erstellt, 63% passieren im Rahmen des Unterrichts.[455] Auch die MedienvertreterInnen schildern großteils Aktivitäten, die sie an den Schulen anbieten: Konrad Mitschka hält Vorträge an Schulen[456] ebenso wie Yvonne Widler[457]. Auch die „ORF“-Inhalte, die Mitschka beschreibt, können von der Schule aus genutzt werden. Die von Prascsaics beschriebene „Pausenzeitung“ ist ebenfalls für den Einsatz im Klassenzimmer gedacht. Alle drei Medienhäuser bieten aber auch Führungen oder Redaktionssitzungen vor Ort in den Redaktionen an, die Schulklassen im Rahmen von Lehrausgängen besuchen können.[458] Die

[454] Holubek, 2018: Z. 160.
[455] vgl. Holubek, 2018: Z. 161-165.
[456] vgl. Mitschka, 2018: Z. 33.
[457] vgl. Widler, 2018: Z. 79f.
[458] vgl. Mitschka, 2018: Z. 79-83; Widler, 2018: Z. 80-91; Prascsaics, 2018: Z. 44-54.

drei Vereine führen ihre Workshops alle direkt an den Schulen durch.[459] Lombardini von „ZiS“ erwähnt auch externe Veranstaltungsorte wie Verlagshäuser oder die APA.[460]

5.3.2. Materialien für die Vermittlung von Medienkompetenz

In der zweiten Unterfrage von Forschungsfrage 2 wird gefragt: *„Welche Materialien stehen für die Vermittlung von Medienkompetenz zur Verfügung?*“. In diesem Abschnitt werden also die ExpertInnen-Interviews auf Aussagen zu Materialien, deren Themen sowie ihrer Zugänglichkeit und ihren Kosten durchleuchtet.

Da die meisten genannten Angebote Materialien sind, überrascht es nicht, dass auch die meisten Institutionen ebensolche zur Verfügung stellen. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung stellt die meisten seiner Materialien via „Mediamanual“ zur Verfügung („Medienkompetenz – Prototypische Aufgaben“, „Radiomanual“, „Ich und Medien“, „Best Practice“-Broschüre)[461]. Die Materialien sind über die Website von „Mediamanual“ entweder komplett oder als Leseprobe downloadbar und kostenlos. In gedruckter Form können sie ebenfalls kostenlos bestellt werden. Dem Material liegt dann ein Reflexionsbogen bei, den die LehrerInnen ausfüllen sollen.[462] „Wir hätten gerne, dass wir erfahren, wie damit gearbeitet wird“[463], begründet Holubek. Auf die Materialien weist „Mediamanual“ im Rahmen von Veranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen und Tagungen hin.[464] Abgesehen von diesen Heften bietet das Bundesministerium noch Videos mit Begleitmaterial zum Thema Social Media und Fake News an, die es in Kooperation mit „Mimikama“ erstellt hat. Sie sind über die Website des Ministeriums und Youtube gratis zugänglich.[465] Indirekt ist es auch in die Bereitstellung von Material über das Bildungsmedienabkommen involviert, das das Bundesministerium mit dem „ORF“ abgeschlossen hat.

Dadurch, dass der „ORF“ im Rahmen dessen kostenlos Sendungen für den Unterricht zur Verfügung stellt, macht das auch ihn zum Anbieter von Materialien.[466] Zugänglich sind diese Sendungen über www.bildungsmedien.tv[467]. Außerdem bietet der „ORF“ über „Ö1 macht Schule“ auf seiner Website gratis Lernmaterialien zu „Ö1“-Sendungen für die Oberstufe an.[468]

Die „Kleine Zeitung“ stellt ebenfalls Materialien für Lehrende bereit. Lehrkräfte, die die „Pausenzeitung“ abonniert haben, erhalten einen Zugriff zu einer Online-Plattform, auf der von PädagogInnen entwickelte Arbeitsblätter, Wissensseiten und Rätsel abrufbar sind. Außerdem gibt es zu ausgewählten Beiträgen der „Pausenzeitung“ Videos, die auf dieser Plattform

---

[459] vgl. Buchegger, 2018: Z. 35; Dombrowski, 2018: Z. 64-66.; Lombardini, 2018: Z. 27f.
[460] vgl. Lombardini, 2018: Z. 39.
[461] vgl. Holubek, 2018: Z. 24-32.
[462] vgl. Holubek, 2018: Z. 175-177.
[463] Holubek, 2018: Z. 177f.
[464] vgl. Holubek, 2018: Z. 184f.
[465] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 233.
[466] vgl. Mitschka, 2018: Z. 50.
[467] vgl. Bildungsmedien.tv. (2018): Filme für den Unterricht online. Online verfügbar: www.bildungsmedien.tv. (08.05.2018).
[468] vgl. Ö1 (2018): Ö1 macht Schule. In: www.oe1.orf.at. Online verfügbar: https://oe1.orf.at/schule (08.05.2018).

angesehen werden können.[469] Das Abo kostet 16 Euro pro Kind für ein Schuljahr.[470] Der „Kurier" stellt den Lehrenden die Präsentation, die die RedakteurInnen während des Workshops halten, kostenlos zur Verfügung.[471] Ebenso handhabt das „Digitaler Kompass", der das Quiz, das während der Workshops mit den SchülerInnen durchgeführt wird, danach in einer kleineren Version für die Lehrenden kostenlos zugänglich macht.[472]

Ein deutlich breiteres Angebot an Materialien bieten „Saferinternet.at" und „Zeitung in der Schule". Bei „Saferinternet.at" sind unter „Materialien für Lehrende" 39 verschiedene Angebote zu finden. Diese können heruntergeladen oder auch als Druckversion bestellt werden. Alle Materialien sind kostenlos. Sie tragen Titel wie „Wahr oder falsch im Internet?", „Tablets nutzen – aber richtig", „Aktiv gegen Hasspostings" oder „Selbstdarstellung von Mädchen und Burschen im Internet"[473] und behandeln damit vielfältige Themen, sowohl auf technischer als auch auf reflexiver Ebene. Wie bereits in Abschnitt 5.3 beschrieben, bietet „Saferinternet.at" auch Materialien direkt für Jugendliche.

Bei „ZiS" hat Nina Lombardini ebenfalls eine große Bandbreite an Materialien präsentiert. Die Unterrichtsbehelfe, die „ZiS" erstellt, sind kostenpflichtig.[474] Sie sind für verschiedenste Altersgruppen konzipiert. Für die Volksschule gibt es „Mit Fini und Felix durch die Zeitungswelt", womit die Kinder Leseübungen absolvieren und etwas über die Grundbegriffe einer Zeitung lernen sollen. Für die Schulstufen fünf bis acht und neun bis 13 gibt es zwei Unterrichtsbehelfe, die das Lesen einer Infografik erläutern. Beim Behelf „ZiS Plus" wird die Entstehung einer Zeitung anhand verschiedener Arbeitsaufgaben nähergebracht. Es gibt Behelfe, an denen namhafte JournalistInnen mitgearbeitet haben wie etwa „Demokrazis", in dem AutorInnen Beiträge zum Thema Demokratie verfasst haben. Auch Lesepässe erstellt „ZiS". Diese gibt es für die Volksschule, die Unterstufe und die Oberstufe. Grundlegende Fragen zum Thema Zeitung und Nachrichten werden darin bearbeitet: „Was ist eine Zeitung?", „Was ist eine Nachricht?", „Was sind die W-Fragen?", „Was ist der Zeitungsmarkt?" und Ähnliches. Darüber hinaus gibt es noch Unterrichtsbehelfe zu bestimmten Themen wie etwa „Essen". In ihnen sind Zeitungsartikel zu diesem Thema gesammelt und mit didaktischen Aufgaben ergänzt.[475] Die Materialien können auf der Website von „ZiS" bestellt werden.[476]

---

[469] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 154-165.
[470] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 82.
[471] vgl. Widler, 2018: Z. 144.
[472] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 122f.
[473] vgl. Saferinternet.at (2018d): Materialien für Lehrende. In: Saferinternet.at. Online verfügbar: https://www.saferinternet.at/broschuerenservice/materialien-fuer-lehrende/ (08.05.2018).
[474] vgl. Lombardini, 2018: Z. 48.
[475] vgl. Lombardini, 2018: Z. 65-88.
[476] vgl. Zeitung in der Schule (2018b): Unterrichtsmaterialien. In: Zeitung in der Schule. Online verfügbar: http://www.zis.at/shoplist.aspx (08.05.2018).

5.4. Inhalte in der Medienkompetenzvermittlung

Dieser Abschnitt widmet sich der Bearbeitung der Forschungsfrage 3: *„Welche Inhalte werden vermittelt, wenn es darum geht, Heranwachsende medienkompetent zu machen?“*. Diese zentrale Fragestellung soll darlegen, was die Kinder und Jugendlichen an Schulen aktuell lernen, wenn der Auftrag ist, ihnen Medienkompetenz zu vermitteln.

5.4.1. Themen und Inhalte

Dieser Abschnitt bietet eine Übersicht über die Themen und Inhalte, die im Rahmen von Medienkompetenzförderung für SchülerInnen behandelt werden. Da in den folgenden drei Abschnitten anhand von Unterfragen detailliert auf ebendiese Inhalte eingegangen wird, ist dieser Teil bewusst kurzgehalten.

Die Themen und Inhalte sind, das betonen die meisten Interviewten, sehr breit gestreut. Barbara Buchegger von „Saferinternet.at“ schildert das so: „Das hängt von der Zielgruppe ab und auch von den Bedürfnissen. (...) Da sucht sich die Lehrerin irgendein Thema aus, aber wenn wir dann hinkommen, muss man einfach die Themen machen, die die Kinder wirklich interessieren.“[477] Es ist also wichtig, von den Interessen und Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen auszugehen. Das betont auch Renate Holubek: „Grundsätzlich kann man sagen, dass die meisten Projekte dann besonders spannend sind, wenn sie von der Alltagskultur der Jugendlichen ausgehen.“[478]

In Bezug auf klassische Medien werden unter anderem Mediensysteme[479] behandelt. Hier fallen Eigentumsverhältnisse[480], der Zeitungsmarkt, der Unterschied zwischen Boulevard- und Qualitätsmedien, Presseförderung und Pressefreiheit[481] darunter. Außerdem spielen die Entstehung und die Funktionsweisen von Medien eine große Rolle.[482]

Im Bereich der digitalen Kommunikation sind Social Media und Fake News große Themen.[483] Mit Social Media hängen auch die Themen „Umgang miteinander“ und „Cybermobbing“[484] zusammen. Renate Holubek stellte hier bei den Einreichungen für den „Media Literacy Award“ vor einigen Jahren einen Anstieg an Projekten fest. Mittlerweile habe sich das aber gewendet. Das „Cyber“ sei weggefallen und es gehe jetzt generell um Mobbing, Identität und die Gruppe.[485]

Nicht auf das Internet beschränkt, aber Großteils im Zusammenhang damit genannt sind Themen wie Urheberrecht, Recht am eigenen Bild und Datensicherheit.[486] Ebenfalls auf die

[477] Buchegger, 2018: Z. 55-58.
[478] Holubek, 2018: Z. 74f.
[479] vgl. Mitschka, 2018: Z. 104.
[480] vgl. Mitschka, 2018: Z. 127.
[481] vgl. Widler, 2018: Z. 97f. und Prascsaics, 2018: Z. 359.
[482] vgl. Mitschka, 2018: Z. 78; Prascsaics, 2018: Z. 47-51 und Lombardini, 2018: Z. 65-67.
[483] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 184-186.
[484] vgl. Buchegger, 2018: Z. 119.
[485] vgl. Holubek, 2018: Z. 119-121.
[486] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 191f. und Buchegger, 2018: Z. 66-68.

traditionellen und die digitalen Medien anwendbar ist die Thematik der Nachrichtenkompetenz und Quellenkritik.[487] Außerdem wird die Auseinandersetzung mit dem Weltgeschehen gefördert[488] und damit auf Demokratieverständnis[489] und politische Teilhabe abgezielt.

5.4.2. Dimensionen von Medienkompetenz

Die erste Unterfrage von Forschungsfrage 3 will das erhobene Material mit einem theoretischen Modell verknüpfen. Sie lautet: *„Welche Dimensionen der Medienkompetenz werden bei ihrer Vermittlung aktuell bedient?“* und bezieht sich dabei auf die Dimensionen von Medienkompetenz nach Theunert[490].

Für die Beantwortung dieser Frage wurden rein die Aussagen, die die ExpertInnen im Rahmen der Interviews tätigten, miteinbezogen. Eine darüberhinausgehende Analyse, etwa der Materialien, wäre bestimmt auch interessant und ertragreich gewesen, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die Schilderungen der ExpertInnen von Unternehmungen zur Medienkompetenzvermittlung wurden den von Theunert definierten Dimensionen und Unterdimensionen zugeordnet. Wenn ein erwähnter Inhalt mehrere Dimensionen ansprach, wurde er auch mehreren zugeordnet. Dass insgesamt 119 Nennungen verzeichnet wurden, bedeutet also nicht, dass 119 verschiedene Inhalte geschildert wurden. Dennoch wäre es nicht möglich und auch nicht anschaulich, alle Nennungen hier qualitativ wiederzugeben. Es sollen deshalb nur Beispiele genannt werden. Um dennoch ein Gefühl dafür zu bekommen, welche Dimensionen von Medienkompetenz im erhobenen Material vorherrschend waren – und somit im hier erhobenen Status Quo von großer Bedeutung zu sein scheinen – wurde für die Beantwortung dieser Unterfrage auch quantitativ vorgegangen. Die folgende Tabelle zeigt, welche Dimensionen besonders häufig in den vermittelten Inhalten bedient werden. Es wurde primär versucht, die Inhalte den Unterdimensionen zuzuordnen. Nur, wenn das nicht möglich war, weil die Äußerung zu allgemein war, wurde der Inhalt bei der Dimension eingetragen. Daraus ergibt sich diese Tabelle:

[487] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 106-112.
[488] vgl. Lombardini, 2018: Z. 55 und Prascsaics, 2018: Z. 109.
[489] vgl. Lombardini, 2018: Z. 56 und Dombrowski, 2018: Z. 129f.
[490] vgl. Theunert, 2008: S. 41.

Dimension	Unterdimension	Anzahl
Wissensdimension		1
	Strukturwissen	14
	Funktionswissen	29
	Instrumentelle Fertigkeiten	6
Reflexionsdimension		3
	Analyse	12
	Ästhetische Beurteilung	1
	Ethisch-soziale Wertung	16
Handlungsdimension		2
	Gestaltung	22
	Kommunikativer Gebrauch	10
	Partizipation	3
Nennungen insgesamt		119

Abbildung 2: Dimensionen von Medienkompetenz, die in den Angeboten vermittelt werden

Wie die Tabelle zeigt, konnten der Wissensdimension insgesamt 50 Nennungen zugeordnet werden. Bei der Reflexionsdimension sind es 32 und bei der Handlungsdimension 37. Unter den Schilderungen der für diese Arbeit befragten ExpertInnen ist also die Vermittlung von Wissen am häufigsten vertreten, gefolgt von aktivem Medienhandeln und letztlich Reflexion. Sieht man sich die Unterdimensionen genauer an, zeigt sich, dass am häufigsten Funktionswissen, also Wissen über die Entstehung und Funktion von Medien, vermittelt wird (29 Nennungen). Danach folgt die Unterdimension der Mediengestaltung (22 Nennungen). Das überrascht nicht, da vor allem mit Renate Holubek ausführlich über Projekte der aktiven Medienarbeit im Rahmen des „Media Literacy Award“ gesprochen wurde. Ebenfalls häufig vertreten ist die Unterdimension der ethisch-sozialen Wertung (16 Nennungen). Die Vermittlung von Strukturwissen (14 Nennungen), die kognitive Analyse von Medieninhalten (12 Nennungen) und das Handeln mit Medien zum kommunikativen Gebrauch (10 Nennungen) wurden auch häufig angesprochen. Weniger als zehn Nennungen verzeichnen die Unterdimensionen Instrumentelle Fertigkeiten (6), Partizipation (3) und Ästhetische Beurteilung (1). Letztere wurde lediglich einmal geschildert. In den folgenden Abschnitten wird gezeigt, was unter den sogenannten „Nennungen“ zu verstehen ist, inwiefern die InterviewpartnerInnen also die einzelnen Dimensionen angesprochen haben.

5.4.2.1. Wissensdimension – Strukturwissen

Mit dem Strukturwissen sind Kenntnisse über nationale und internationale Mediensysteme, Eigentumsverhältnisse und Ähnliches gemeint. Die beiden VertreterInnen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sprachen keine Inhalte an, die dem Strukturwissen zugeordnet werden können.

Wenig überraschend lieferten die VertreterInnen der Medien viele Aussagen, die in diesen Bereich fallen. Konrad Mitschka vom „ORF“ erzählt über seine Vorträge an Schulen: „Das, was

ich da versuche, ist, altersadäquat darzulegen, welche Mediensysteme es gibt und wozu die überhaupt da sind“[491]. Er betreibt auch Berufsbildung und referiert über Eigentumsverhältnisse.[492] Petra Prascsaics von der „Kleinen Zeitung“ behandelt in den Redaktionssitzungen, die Kinder besuchen, unter anderem das Thema der Nachrichtenagenturen[493]. In der Berichterstattung in den Kindermedien thematisiert sie die Pressefreiheit[494] und die Frage: „Was sind vertrauenswürdige Medien?“[495]. Yvonne Widler vom „Kurier“ widmet sich in den Workshops, die sie an Schulen hält, dem österreichischen Zeitungsmarkt, dem Unterschied zwischen Qualitäts- und Boulevardjournalismus, der Pressefreiheit und der Presseförderung[496]. Letztere erklärt sie etwa anhand eines Beispiels:

> „[Die Jugendlichen] konsumieren in Österreich kaum etwas, außer – und das haben durch die Bank alle gesagt – die ‚Heute’ in der U-Bahn (...) Ich habe sie dann gefragt (...) was sie sich dabei denken, wenn eine Zeitung als einzige gratis in der U-Bahn liegt, ob sie das verstehen, wie das sein kann“[497].

Bei den Vereinen beschäftigt man sich nur am Rande mit der Dimension des Strukturwissens. Nina Lombardini erzählt von einem Workshop, den „ZiS“ anbietet, „ZiS Line, die Entdeckungstour durch die Medienlandschaft“[498].

5.4.2.2. Wissensdimension – Funktionswissen

Funktionswissen meint Kenntnisse über die Entstehung und Funktionsweise von Medien. Sonja Hinteregger-Euller vom Bundesministerium spricht hier etwa die Vermittlung von Wissen über die Wirkweise von Social Media samt den dort angewandten Algorithmen an.[499]

Auch bei diesem Bereich liefern die befragten MedienvertreterInnen viele passende Inhalte. Konrad Mitschka erklärt in seinen Vorträgen, wie Fernsehbeiträge oder Online-Texte entstehen.[500] Auch die „Backstage“-Führungen beim „ORF“ veranschaulichen das.[501] Außerdem wichtig für Mitschka ist es, darzulegen, „was man sich von Medien erwarten können darf“[502]. Petra Prascsaics von der „Kleinen Zeitung“ will mit ihren Kindermedien „Kinder schon für das Medium Zeitung (...) sensibilisieren“[503] und behandelt deshalb entsprechende Themen. In den Redaktionssitzungen mit Kindern erklärt sie, wie eine Zeitung gemacht wird und wie Journalisten Informationen erlangen und auswählen. In den „Reportercamps“ der „Kleinen

[491] Mitschka, 2018: Z. 103f.
[492] vgl. Mitschka, 2018: Z. 124-127.
[493] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 50.
[494] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 359.
[495] Prascsaics, 2018: Z. 198f.
[496] vgl. Widler, 2018: Z. 97f.
[497] Widler, 2018: Z. 120-124.
[498] vgl. Lombardini, 2018: Z. 24f.
[499] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 242f.
[500] vgl. Mitschka, 2018: Z. 126.
[501] vgl. Mitschka, 2018: Z. 78-83.
[502] Mitschka, 2018: Z. 105.
[503] Prascsaics, 2018: Z. 31f.

Zeitung“ lernen Kinder, wie Interviews recherchiert und geführt werden.[504] Wie Zeitungen entstehen, können SchülerInnen auch bei Führungen in der „Kurier“-Redaktion erfahren.[505]
Viel Funktionswissen vermitteln die befragten Vereine in ihren Angeboten. „Saferinternet.at“ bietet etwa Workshops zum Thema „Wie funktioniert das Internet?“ an. Außerdem wird den Kindern vermittelt, wie sie ihre Privatsphäre schützen oder Kostenfallen vermeiden können.[506] In den Workshops von „Digitaler Kompass“ lernen die Jugendlichen digitale Tools kennen, die bei der Einschätzung von Quellen helfen.[507] Bei „ZiS“ liegt ein Schwerpunkt auf der Vermittlung von Funktionswissen. Durch Zeitungsprojekte können SchülerInnen Zeitungen kennenlernen. Außerdem wird mit verschiedensten Unterrichtsbehelfen Wissen über die Funktionsweise von Zeitungen gefördert. Sie drehen sich um die Fragen „Was ist eine Zeitung und wie entsteht sie?“, „Welche Ressorts gibt es?“, „Was ist eine Schlagzeile?“ und Ähnliches.[508]

5.4.2.3. Wissensdimension – Instrumentelle Fertigkeiten

Auf die bloße Vermittlung von instrumentellen, technischen Fertigkeiten in der Nutzung von Medien beziehen sich nur wenige geschilderte Angebote bzw. Inhalte. Sonja Hinteregger-Euller erwähnt didaktische Konzepte wie „Mobile Learning“ oder „Flipped Classroom“[509]. Renate Holubek schildert Projekte, in denen SchülerInnen eine PowerPoint-Präsentation erstellen oder mit „Creative Programming“ Datenauswertungen durchführen.[510] Die Angebote von „ZiS“ sollen die Lesefertigkeit von SchülerInnen fördern und etwa erklären, wie man eine Infografik richtig liest.[511]

5.4.2.4. Reflexionsdimension – Analyse

Die Analysefähigkeit in der Reflexionsdimension meint, Medieninhalte überhaupt erst einmal kognitiv analysieren zu können. Für Hinteregger-Euller muss die Grundkompetenz reflektierendes, critical thinking sein.[512] Sie erläutert, dass die Analysekompetenz auch im Grundsatzerlass vorkommt. SchülerInnen sollen hinterfragen, wer hinter einer Nachricht steckt. Außerdem erzählt sie von der Kooperation mit dem Verein „Mimikama“, der sich unter anderem mit der Analyse von gefälschten Bildern beschäftigt.[513] Die Medien beschäftigen sich stark mit diesem Aspekt. In den Kindermedien der „Kleinen Zeitung“ wird etwa behandelt, dass man Internetseiten überprüfen soll.[514] Yvonne Widler behandelt in ihren Workshops, „woran man das erkennt, welche Dinge im Qualitätsjournalismus ein No-Go sind“[515] und erarbeitet die

[504] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 47-61.
[505] vgl. Widler, 2018: Z. 80-91.
[506] vgl. Buchegger, 2018: Z. 60-68.
[507] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 78.
[508] vgl. Lombardini, 2018: Z. 59-86.
[509] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 93f.
[510] vgl. Holubek, 2018: Z. 71-97.
[511] vgl. Lombardini, 2018: Z. 52-76.
[512] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 85.
[513] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 246-256.
[514] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 199f.
[515] Widler, 2018: Z. 67f.

Unterschiede zwischen Qualitäts- und Boulevardjournalismus gemeinsam mit den SchülerInnen.[516] Außerdem regt sie die Jugendlichen dazu an, aufzuarbeiten, in welcher Medienwelt sie selbst sich bewegen und lässt sie eine Blattkritik durchführen.[517] Bei den Vereinen legt „Digitaler Kompass" einen starken Fokus auf diese Kompetenz. Tim Dombrowski vermittelt in seinen Workshops Quellenkritik: „Also wir wollen (...) erstmal auf das Problem hinweisen, dass sie es wahrnehmen und ihnen dann Tricks zeigen, wie man damit umgehen kann, wie man Quellen bewerten kann, wie man quellenkritisch arbeiten kann."[518]

5.4.2.5. Reflexionsdimension – Ästhetische Beurteilung

Die ästhetische Beurteilung von Medieninhalten wurde kaum in den Aussagen der interviewten ExpertInnen wiedergefunden. Lediglich die von Yvonne Widler eingesetzte Blattkritik kann auch dieser Dimension zugeordnet werden, da die SchülerInnen Artikel auf drei gute und drei schlechte Dinge hin bewerten müssen.[519]

5.4.2.6. Reflexionsdimension – Ethisch-soziale Wertung

Die Einschätzung von Medieninhalten in Bezug auf ethische und soziale Werte nimmt in den geschilderten Angeboten einen bedeutenden Stellenwert ein. Sonja Hinteregger-Euller spricht etwa Themen wie Sicherheit im Internet und Mobbing an, worauf ein Fokus gelegt werde.[520] Renate Holubek schildert Themen der „Media Literacy Award"-Einreichungen wie „Liebe und Facebook", Identität, Grenzen, „Digitales Ich und das Ich in der realen Welt".[521]

Auch der Bereich der Fake News und entsprechende Unternehmungen zählt zu dieser Dimension. Zu diesem Thema wurden alle ExpertInnen gesondert gefragt. Ihre Äußerungen dazu werden in einem eigenen Abschnitt behandelt. Von den MedienvertreterInnen wurde diese Dimension weniger häufig angesprochen. Konrad Mitschka vom „ORF" legt aber schon einen Schwerpunkt darauf. Ihm ist wichtig, dass Heranwachsende reflektieren, welche Medieninhalte ihnen nutzen und was sie von Medien haben.[522] „Das halte ich für das Um und Auf, dass ich sie [Medien] nicht achtlos konsumiere, sondern Medien nutze. Das ist eine völlig andere Haltung."[523] Yvonne Widler bespricht mit den SchülerInnen im Rahmen ihrer Workshops, dass auch Mode- oder Game-Blogs, die von den Jugendlichen gerne konsumiert werden, nicht frei von politischen Inhalten sind.[524] Bei den Vereinen findet sich diese Dimension in den Schilderungen von Barbara Buchegger von „Saferinternet.at" wieder. Sie

[516] vgl. Widler, 2018: Z. 72-75.
[517] vgl. Widler, 2018: Z. 101-147.
[518] Dombrowski, 2018: Z. 75-78.
[519] vgl. Widler, 2018: Z. 147-150.
[520] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 222.
[521] vgl. Holubek, 2018: Z. 86-99.
[522] vgl. Mitschka, 2018: Z. 106f.
[523] Mitschka, 2018: Z. 113-115.
[524] vgl. Widler, 2018: Z. 107.

unterhält sich mit Kindern über Kettenbriefe, um ihnen die Angst davor zu nehmen und behandelt Themen wie Netiquette.[525]

5.4.2.7. Handlungsdimension – Gestaltung

Diese Unterdimension meint, dass Kinder und Jugendliche selbst Medien oder Medieninhalte gestalten. Sie weist die zweitmeisten Nennungen unter den Äußerungen der ExpertInnen auf. Sonja Hinteregger-Euller hält den künstlerisch-kreativen Ansatz für sehr wichtig, da man so lustvoller lerne.

> „Sie werden sicher auch genug gelernt haben in Ihrem Leben. Das macht einfach nicht immer nur Spaß. Wenn Sie aber über etwas Kreatives, Künstlerisches eine Kompetenz erwerben, glaube ich, ist das ein anderes Lernen, als wenn Sie drei Seiten aus irgendeinem Buch auswendig lernen müssen“[526], sagt sie.

Sie beschreibt das Projekt des SchülerInnen-Radios, bei dem SchülerInnen in Kooperation mit einem Medienpartner Radio machen können.[527] Außerdem erwähnt sie den Bereich der „Digital Makers“, also das Programmieren von Computer-Spielen durch SchülerInnen.[528] Viele Projekte zur Mediengestaltung erwähnt Renate Holubek, die während des Interviews PreisträgerInnen des „Media Literacy Awards“ beschreibt. Der Großteil der Einreichungen seien Videos, vom Musik-Video bis zum Spielfilm. Auch über Poetry Slams, Zeitungen über Schulen und Blogs setzen sich SchülerInnen gestalterisch mit Medien auseinander.[529]

Die Medien bieten zum Teil auch gestalterische Aktivitäten an. Konrad Mitschka beschreibt das „Schulsport-Magazin“, für das der „ORF“ Schulklassen dazu aufgerufen hat, Beiträge zu senden und gemeinsam mit einer Redakteurin zu produzieren.[530] Petra Prascsaics berichtet davon, dass Kinder, die das „Reporter-Camp“ der „Kleinen Zeitung“ absolvieren eigenständig Interviews durchführen und regelmäßig für die Kindermedien der Zeitung berichten.[531] „Was mir sehr wichtig ist bei der Medienkompetenzvermittlung, ist auch, die Kinder wirklich machen zu lassen“[532], sagt sie. Bei den Vereinen engagiert sich „Digitaler Kompass“ für die aktive Mediengestaltung von Jugendlichen. Der Fortgeschrittenen-Kurs widmet sich zur Gänze der Medienanwendung. Die SchülerInnen erhalten verschiedene Rollen, wie die des Satirikers, des Qualitätsjournalisten, des Boulevardjournalisten, und müssen in diesen Rollen über den Grundkurs, den sie davor absolviert haben, berichten und sich auch gegenseitig dazu befragen.[533] So sollen sie „merken, dass hinter jedem Content, den es im Internet gibt, ein unterschiedlicher Blickwinkel, eine unterschiedliche Rolle, ein unterschiedliches Interesse steht“[534], sagt Dombrowski. Gleichzeitig haben sie die Möglichkeit, ihren ersten Artikel auf

[525] vgl. Buchegger, 2018: Z. 61-69.
[526] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 212-215.
[527] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 154f.
[528] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 197f.
[529] vgl. Holubek, 2018: Z. 72-103.
[530] vgl. Mitschka, 2018: Z. 93-96.
[531] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 62-68.
[532] Prascsaics, 2018: Z. 63f.
[533] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 80-84.
[534] Dombrowski, 2018: Z. 84f.

einem Blog zu veröffentlichen. Bei „Zeitung in der Schule“ wird im Rahmen eines jährlichen Wettbewerbs die Möglichkeit zur Mediengestaltung geboten. SchülerInnen ab der neunten Schulstufe können Artikel einreichen. Der Gewinner-Artikel wird in einem österreichischen Medium publiziert.[535]

5.4.2.8. Handlungsdimension – Kommunikativer Gebrauch

Diese Dimension meint, Medien kommunikativ nutzen zu können, um sich selbst damit auszudrücken. Sie kommt seltener vor. Hierunter fällt die Schilderung von Hinteregger-Euller zu einem Projekt, das Schimpfwörter in unterschiedlichen Muttersprachen bearbeitet hat. Außerdem erwähnt sie, dass im Rahmen der Reifeprüfung für Englisch die Textsorte des Blogs anzuwenden ist.[536] Renate Holubek beschreibt weitere Projekte aus dem „Media Literacy Award“, bei denen Medien als für den kommunikativen Gebrauch eingesetzt wurden wie etwa ein Feature über Liebe oder ein Kurzfilm über Identität.[537] Ebenfalls unter diesen Bereich fällt das von Konrad Mitschka erwähnte „Redhaus“, in das Kinder und Jugendliche Themen hineinsprechen können, die ihnen wichtig sind.[538] Unter den VertreterInnen der Vereine beschrieb Barbara Buchegger diesen Aspekt. Beim Thema der Privatsphäre sei nämlich einerseits wichtig, zu wissen, wie man diese sicher einstellen kann, andererseits gehe es aber auch darum, sich dafür zu entscheiden. „[G]erade männliche Jugendliche in einem riskanten Online-Alter *(lacht)* (...) hätten eigentlich das Faktenwissen sehr genau, aber die Handlung geht dann ganz sicher nicht in die Richtung, weil das einfach etwas ist, das zu ihrer Lebensphase nicht passt“[539], schildert sie. Hier sei es wichtig, nicht zu verurteilen, sondern ihnen ihre Möglichkeiten aufzuzeigen. Ein relevantes Thema seien hier Nacktfotos.[540]

5.4.2.9. Handlungsdimension – Partizipation

Aus dem Bereich der Beteiligung an gesellschaftlichen Diskursen über Medien konnten kaum Inhalte gefunden werden. Das „Redhaus“ des ORF kann als solches Angebot gesehen werden[541], ebenso Mitschkas Fokus auf die aktive Mediennutzung. Nur so könne man zum/-r teilhabenden/-r BürgerIn werden, ist er überzeugt.[542]

Alle drei Dimensionen, nämlich Wissens- Reflexions- und Handlungsdimension, vereint konnten in zwei Äußerungen gefunden werden. Diese fassen medienpädagogisches Handeln gut zusammen. Barbara Buchegger sagt, ihre Angebote seien „immer eine Mischung aus Vermittlung von Wissen (...), aber dann einfach, Entscheidungen selbst treffen zu können“[543]. Renate Holubek beschreibt den Zweck des „Media Literacy Awards“ so:

---

[535] vgl. Lombardini, 2018: Z. 110-138.
[536] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 185-218.
[537] vgl. Holubek, 2018: Z. 93-100.
[538] vgl. Mitschka, 2018: Z. 76-78.
[539] Buchegger, 2018: Z. 94-97.
[540] vgl. Buchegger, 2018: Z. 91-99.
[541] vgl. Mitschka, 2018: Z. 76-78.
[542] vgl. Mitschka, 2018: Z. 114-116.
[543] Buchegger, 2018: Z. 89f.

> „Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass das Wichtigste, was bei den Learning-by-Doing-Projekten vermittelt wird, ist, dass Medien immer gemacht sind, dass sie immer Teil einer Wirklichkeit sind, dass sie konstruiert sind. Das lernen SchülerInnen am besten, wenn sie selbst Medien gestalten. Da erfahren sie einfach, dass das so ist.“[544]

5.4.3. Digitale Kompetenz

In diesem Abschnitt wird die Unterfrage *„Welchen Stellenwert nimmt die Vermittlung digitaler Kompetenzen ein?“* behandelt. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat im Bereich der digitalen Kompetenzen eine neue verbindliche Übung eingeführt. Die „Digitale Grundbildung“ tritt mit Herbst für die Schulstufen fünf bis acht in Kraft.[545] Diese Neuerung macht einen starken Fokus auf digitale Kompetenzen klar. Renate Holubek merkt, dass die Schulen hier bereits vorbereitend tätig werden. Die von „Mediamanual“ bereitgestellten Unterrichtsmaterialien werden in großer Auflage an Schulen bestellt.[546] „[D]as war voriges Jahr noch nicht so“[547], sagt sie. Sie hofft, dass sie in Zukunft mit dem „Media Literacy Award“ auch mehr InformatiklehrerInnen erreichen kann, die sich kreativ mit digitalen Themen auseinandersetzen.[548]

Bei den befragten MedienvertreterInnen nehmen digitale Kompetenzen einen geringeren Stellenwert ein. Konrad Mitschka beschreibt es so:

> „Digitale Kompetenzen sind wichtig. Aber ich sehe es nicht als meine Aufgabe an, in der Schule technische Details zur Nutzung etwa von Handys oder zu sozialen Medien bekannt zu geben, insofern kann man sagen, dass diese Inhalte im Rahmen meiner Vorträge einen geringen Stellenwert einnehmen. Das passiert gegebenenfalls auf Rückfrage.“[549]

Petra Prascsaics sagt, dass die „Kleine Zeitung“ im Rahmen ihrer Kindermedien nichts Digitales anbietet: „Das war von Anfang an kein Thema, weil das Thema immer Lesen war und weil der Fokus immer auf den jüngeren Kindern war.“[550] Sie greift digitale Themen aber in der Berichterstattung auf. Es gibt zum Beispiel Artikel zu Facebook-Themen oder zum Umgang mit WhatsApp sowie zu Datenschutz.[551] Für die „Pausenzeitung“ gibt es außerdem Begleitmaterial wie Videos und Arbeitsblätter, die online von den LehrerInnen aufgerufen werden können.[552] Für Yvonne Widler nehmen digitale Themen schon einen großen Stellenwert ein, sie vermittelt aber keine digitalen Kompetenzen. „[D]as können sie alle“[553], denkt sie. Sie beschreibt, wie intuitiv Jugendliche mit verschiedensten Apps umgehen und

[544] Holubek, 2018: Z. 108-111.
[545] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 52f.
[546] vgl. Holubek, 2018: Z. 178-182.
[547] Holubek, 2018: Z. 178f.
[548] vgl. Holubek, 2018: Z. 132-134.
[549] Mitschka, 2018: Z. 120-123.
[550] Prascsaics, 2018: Z. 140f.
[551] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 141-152.
[552] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 154-165.
[553] Widler, 2018: Z. 111.

dass sie viele digitale Inhalte konsumieren. An der digitalen Kompetenz scheitere es nicht.[554] Sie hat also ein rein technisches Verständnis von digitaler Kompetenz.

Anders sieht der Stellenwert digitaler Kompetenzen bei den Vereinen aus. „Saferinternet.at" fokussiert in seinen Angeboten, wie der Name verrät, rein das Internet. Für diesen Fokus hat sich die EU-Kommission entschieden, die 2004 das „Saferinternet"-Programm ins Leben rief. Damals war das Ziel, Kinder vor den Gefahren des Internets zu schützen. Die Thematik wurde anfangs sehr technisch gesehen, mittlerweile zielt man mehr auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen ab.[555] Für Buchegger ist die Verankerung der „Digitalen Grundbildung" in der Schule positiv und merkbar. Sie verzeichnet eine Steigerung der Nachfrage für die „Saferinternet.at"-Workshops und auch der Bereitschaft der Lehrenden, sich generell mit digitalen Themen auseinanderzusetzen.[556] „Diese Haltung, ‚Mich geht das nichts an, ich bin Lehrerin, weil ich nichts mit Computern zu tun haben will' gibt es, glaube ich, nicht mehr"[557], sagt sie. Auch der Umgang mit negativen Seiten des Internets wie Cybermobbing habe sich verändert: „Heute gehört es zum guten Ton, dass man weiß, wie man mit Cybermobbing umgeht. Vor zehn Jahren hat es noch zum guten Ton gehört, wenn kein Cybermobbing an der Schule vorkam."[558]

Der Verein von Tim Dombrowski heißt „Digitaler Kompass". Der Fokus liegt aber nicht ausschließlich auf digitalen Kompetenzen, sondern auf der Nachrichtenkompetenz im Allgemeinen. „Digital deshalb, weil ich glaube, die Nachrichtenkompetenz wird immer wichtiger im digitalen Zeitalter"[559], beschreibt Dombrowski den Grund für die Wahl des Namens. Auch er bemerkt, dass sich im digitalen Bereich im österreichischen Bildungswesen einiges bewegt. Er merkt allerdings an, dass vieles davon auf die technische Ebene beschränkt ist. Für ihn kommt das kritische Denken zu kurz.[560]

5.4.4. Berücksichtigung von Fake News

Die dritte Unterfrage der Forschungsfrage 3 zielt auf die Überlegungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, ab und fragt nach dem Umgang mit Fake News in den Angeboten: *„Wie wird die Thematik der Fake News in der Vermittlung von Medienkompetenz berücksichtigt?*".

Für Sonja Hinteregger-Euller ist das eine schwierige Diskussion. Sie plädiert dafür, jene Kompetenzen, die auch bei den klassischen Medien wichtig sind, nämlich kritischen Umgang mit Quellen und Nachrichten, auch im Hinblick auf Social Media zu vermitteln.[561] „Aber die Vorstellung ‚Da finden wir den Stein der Weisen und so machen wir das und wenn wir das so

[554] vgl. Widler, 2018: Z. 112-116.
[555] vgl. Buchegger, 2018: Z. 73-83.
[556] vgl. Buchegger, 2018: Z. 188f.
[557] Buchegger, 2018: Z. 190f.
[558] Buchegger, 2018: Z. 172-174.
[559] Dombrowski, 2018: Z. 112f.
[560] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 183-203.
[561] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 239-250.

machen, haben wir alle vor Fake News bewahrt' ist, glaube ich, nicht realistisch"[562], sagt sie. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung bietet für den Umgang mit Fake News eine Video-Serie, die in Kooperation mit „Mimikama" entstanden ist, an. Dazu gibt es auch pädagogisches Begleitmaterial. Außerdem verweist es auf „Saferinternet.at", das es finanziert.[563] Auch Renate Holubek erzählt, dass sie bei Fake-News-Themen auf „Mimikama" oder Ingrid Brodnig als ExpertInnen verweist.[564] „Uns betrifft das eher peripher. Man liest natürlich darüber und bildet sich weiter, aber grundsätzlich kommt es auch kaum in den Projekten vor"[565], sagt sie. Es melden sich auch kaum LehrerInnen mit Fragen zum Thema bei „Mediamanual".[566]

Die Medien, deren VertreterInnen befragt wurden, beschäftigen sich unterschiedlich stark mit dem Thema Fake News. Beim „ORF" wirkt es sich nicht direkt auf die Angebote zur Medienkompetenzvermittlung aus. Auf die tägliche Arbeit wirkt es sich aber sehr wohl aus. Durch die zunehmende Unsicherheit der NutzerInnen im Umgang mit Medien, werden häufig Fake-News-Vorwürfe an den „ORF" herangetragen. Mitschka selbst geht diesen Vorwürfen, etwa, dass über ein bestimmtes Thema absichtlich nicht berichtet worden sei, immer nach. Es stellt sich zumeist heraus, dass das Thema entweder nicht stattgefunden hat, also ein Fake ist oder lediglich auf regionaler Ebene darüber berichtet wurde, weil es kein Weltereignis war. Durch das Überprüfen dieser Vorwürfe und Falschnachrichten werden viele Ressourcen verbraucht, die an anderer Stelle fehlen, berichtet Mitschka.[567] Ebenfalls viel Energie in das Überprüfen von Informationen wird bei den Kindermedien der „Kleinen Zeitung" gesteckt. Prascsaics lässt Geschichte für die „Kinderzeitung" oder die „Pausenzeitung" von ExpertInnen prüfen und veröffentlicht sie nur, wenn alle Fakten stimmen. Das mache sie auch bei Tiergeschichten.[568]

> „Es ist egal, was wir über den Storch da verbreiten, es wird nicht einfach abgeschrieben. Wir sollten uns alle, natürlich auch Erwachsenenjournalisten, im Klaren sein, dass wir das den Lesern schuldig sind. Den Kindern bin ich es noch viel mehr schuldig, weil das Kind das, was ich schreibe, unreflektierter aufnimmt"[569], sagt sie.

Der Faktencheck in der Kinderzeitung ist sehr wichtig für sie. Außerdem thematisiert sie das Problem der Fake News auch in der Berichterstattung. Es sei ihr wichtig, dass die Kinder das Wort kennen und wissen, was es bedeutet. Im Umgang mit Fake News setzt Prascsaics darauf, den Kindern den Wert von einem unabhängigen Medium zu erklären und zu zeigen, dass qualitative Berichterstattung einen Wert hat und somit auch etwas kostet. Das bespricht

[562] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 256-258.
[563] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 268-270.
[564] vgl. Holubek, 2018: Z. 194.
[565] Holubek, 2018: Z. 192f.
[566] vgl. Holubek, 2018: Z. 196.
[567] vgl. Mitschka, 2018: Z. 149-166.
[568] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 202-206.
[569] Prascsaics, 2018: Z. 206-209.

sie vorranging mit den Kindern, die zu einer Redaktionssitzung zur „Kleinen Zeitung“ kommen. Dort seien Fake News ein großes Thema.[570]

Yvonne Widler vom „Kurier“ spricht Fake News auch in ihren Vorträgen an. Sie beschreibt einen Vortrag, den sie nicht für Jugendliche, sondern für angehende Journalisten hält. Dort zeigt sie den etwa Verlauf von Fake News. Das tut sie immer erst, wenn man sicher weiß, dass es falsche Meldungen waren. Außerdem behandelt sie die Reaktionen darauf anhand von Beispielen.[571]

Bei den Vereinen widmet man sich dem Thema in Workshops und Unterrichtsmaterialien. „Saferinternet.at“ hat ein eigenes Material über Fake News entwickelt und im vergangenen Jahr eine Umfrage zum Thema „Umgang mit Gerüchten im Netz“ unter Jugendlichen veröffentlicht. Außerdem hat die Initiative das Workshop-Angebot ausgebaut.[572] Tim Dombrowski von „Digitaler Kompass“ ist nach Aufkommen der Fake-News-Thematik in seinen Workshops nicht extra darauf eingegangen, weil seine Angebote ohnehin schon so aufgebaut waren, dass sie das Thema behandeln. Für ihn ist die Fähigkeit, Quellen einschätzen zu können, zentral im Umgang mit Fake News. Darauf haben die Workshops bereits abgezielt. Durch die größere Aufmerksamkeit für das Thema und die höhere Bedeutung in der Gesellschaft habe es „Digitaler Kompass“ aber geholfen, sich als Verein zu entwickeln. Für Dombrowski ist es wichtig, das Vertrauen in Journalismus und die Medien wiederherzustellen.[573] „Wenn man weiß, ein Journalist ist auch nur ein Mensch, er hat auch einen Blickwinkel, er macht auch Fehler oder ist das überhaupt von einem Journalisten, ist es vielleicht Werbung, ist es PR – wenn man diese Hintergründe kennt, baut das auch Unsicherheit ab“[574], ist er überzeugt.

Nina Lombardini beschreibt, wie sich „ZiS“ dem Thema widmet. Vergangenes Jahr war ein Heft den Fake News gewidmet. Im Moment ist ein Behelf zum Thema kurz vor dem Erscheinen. Vergangenes Jahr wurde ein Wettbewerb zum Thema Fake News ausgeschrieben, weil man wissen wollte, was Jugendliche ab der neunten Schulstufe darüber denken.[575] „[W]ir sind aber nach wie vor immer im Dialog mit Experten, weil wir natürlich wissen, dass die aktuelle Debatte eine entscheidende Debatte im Zusammenhang mit Medienkompetenz ist“[576], sagt Lombardini.

Es zeigt sich deutlich, dass man, wenn man heutzutage als AkteurIn in der Medienkompetenzvermittlung tätig ist, nicht am Fake-News-Thema vorbeikommt. Fast alle

[570] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 189-202.
[571] vgl. Widler, 2018: Z. 165-181.
[572] vgl. Buchegger, 2018: Z. 204-207.
[573] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 148-157.
[574] Dombrowski, 2018: Z. 157-159.
[575] vgl. Lombardini, 2018: Z. 131-136.
[576] Lombardini, 2018: Z. 131-133.

Befragten beschäftigen sich sehr aktiv damit und nehmen das Thema auch in ihren Angeboten auf.

5.5. Medienkompetenz bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden

Forschungsfrage 4 lautet: *„Welche Erkenntnisse gibt es bezüglich der Medienkompetenz bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden?“*. Sie zielt damit einerseits auf Angebote in der LehrerInnen-Aus- und Weiterbildung und andererseits auf Forschungsergebnisse zur Medienkompetenz bei Lehrenden oder Lehramtsstudierenden ab.

5.5.1. Medienbezogene Aus- und Weiterbildung der PädagogInnen

In der derzeit gültigen Version des Grundsatzerlasses Medienerziehung von 2012 wird festgestellt, dass die Bedeutung der Medien in der LehrerInnenausbildung zu wenig berücksichtigt wurde.[577] Seitdem habe sich aber sehr viel verändert, sagt Sonja Hinteregger-Euller. Vergangenes Jahr hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung das Konzept „Schule 4.0“ vorgestellt, das vier Säulen der digitalen Bildung beinhaltet. Eine der Säulen ist die LehrerInnenbildung. Es gibt an jeder Pädagogischen Hochschule ein Zentrum, das sich speziell mit digitaler Bildung und Medienbildung befasst, erzählt Hinteregger-Euller.[578]

> „Erstens glaube ich, dass jetzt eine andere Generation an Lehramtsstudentinnen und –studenten kommt, die mit den digitalen Medien ganz anders aufwächst als das vielleicht noch 2012 war. Und dann hat man natürlich auch Elemente in die Ausbildung und auch in die Fortbildung hineingenommen“[579], beschreibt sie.

Angehende LehrerInnen müssen in Zukunft einen Test machen, den „digi.kompP“. In dieser Kompetenzmessung soll festgestellt, wo die Lehrenden zu Beginn stehen. Während der dreijährigen Berufseingangsphase müssen sie Weiterbildung im Umfang von 6 ECTS absolvieren. Am Ende der drei Jahre werden ihre Kompetenzen erneut anhand des „digi.kompP“ getestet. Dass PädagogInnen über genug Kompetenzen in dem Bereich verfügen, lasse sich laut Hinteregger-Euller nie endgültig sagen. Dafür seien die Entwicklungen im digitalen Bereich zu dynamisch. Ein System wie Schule könne nie auf jede neue Entwicklung sofort reagieren. Es müsse gelingen, Grundkompetenzen zu vermitteln. Außerdem müsse man an den Themen immer dranbleiben. Aus Studien wisse man, dass LehrerInnen kompetent in der Unterrichtsvorbereitung sind. Diese Kompetenzen müssten nun auch in die Unterrichtsgestaltung übertragen werden.[580] „Nur ich glaube, in der Schule wird man generell nie den Punkt haben, wo man sagt: ‚Und jetzt bin ich fertig’“[581], sagt Hinteregger-Euller klar. Auch Renate Holubek erwähnt die neuen Ausbildungsangebote im Bereich der

[577] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 1.
[578] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 67-73.
[579] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 68-71.
[580] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 75-104.
[581] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 95f.

Medienbildung und der digitalen Bildung. Mit „Mediamanual“ bietet sie selbst Beratung für Lehrende an. Ihr Fazit:

> „Es gibt und schon sehr lange und es dauert einfach sehr lange, bis Neuerungen in der Schule ankommen. Das heißt, es braucht einen ziemlich langen Atem. Ich bin gespannt, wie das jetzt mit der digitalen Grundbildung weitergeht und ob sich das noch verfestigt und etabliert in der Schule. Das würde mich freuen. Nicht nur die digitale Grundbildung, sondern eben verstärkt auch die Medienbildung.“[582]

Auch Yvonne Widler beobachtet noch Nachholbedarf bei der Medienkompetenz der Lehrenden: „Das Problem ist, dass die Lehrer selber die Ahnung nicht haben, um so etwas zu unterrichten, aber es ist enorm wichtig“[583]. Sie erzählt von einem Geschichte-Lehrer, in dessen Klasse sie einen Workshop gehalten hat: „[D]er ist nachher zu uns gekommen und hat gesagt, er ist so froh, dass wir das gemacht haben, weil er hätte das Wissen gar nicht gehabt.“[584] Die Motivation und der Druck, sich selbst das notwendige Wissen anzueignen, sei offenbar nicht bei allen Lehrern vorhanden.[585] Widler spricht außerdem an, dass sie es schlimm findet, wie wenig Unterstützung Lehrende an den Neuen Mittelschulen beim Thema der Medienkompetenz erhalten.[586]

Tim Dombrowski sieht den Aspekt der Medienkompetenz bei Lehrenden ebenfalls problematisch. Er schildert, dass ein Vertreter des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung „Digitaler Kompass“ für die LehrerInnenausbildung gewinnen wollte, aber nicht für die SchülerInnenausbildung, da das Ziel sei, MultiplikatorInnen unter den Lehrerden auszubilden. Das könne er verstehen, sagt Dombrowski, er sehe dabei aber ein Problem: „[D]as DigiKomp-Konzept, was die Lehrerausbildung angeht, läuft jetzt an, das heißt, bis die Leute das können, vergeht eine Generation und es sind aber noch zwei Generationen im Einsatz, die es gar nicht können.“[587] Ab dem nächsten Semester wird „Digitaler Kompass“ in der LehrerInnenbildung an Pädagogischen Hochschulen tätig sein.[588] „Zeitung in der Schule“ bietet ebenfalls Seminare für PädagogInnen und angehende PädagogInnen an. Dieses Weiterbildungsangebot ist für Lehrende und Lehramtsstudierende von Pädagogischen Hochschulen kostenlos.[589] Barbara Buchegger, die mit „Saferinternet.at“ ebenfalls in der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden tätig ist, sieht die Thematik optimistischer. Sie merke eine zunehmende Bereitschaft von Lehrenden, sich mit digitalen Themen zu befassen. Einen Unterschied zwischen Generationen von Lehrenden im Umgang mit neuen Technologien habe sie nie gesehen.[590]

---

[582] Holubek, 2018: Z. 199-203.
[583] Widler, 2018: Z. 37f.
[584] Widler, 2018: Z. 255f.
[585] vgl. Widler, 2018: Z. 258f.
[586] vgl. Widler, 2018: Z. 225f.
[587] Dombrowski, 2018: Z. 220-222.
[588] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 48f.
[589] vgl. Lombardini, 2018: Z. 29-36.
[590] vgl. Buchegger, 2018: Z. 189-193.

„Es hat immer alte Lehrende gegeben, die digital, medienmäßig viel mehr aufgeschlossen waren, die einfach guten Unterricht gemacht haben und da ganz selbstverständlich auch Medien einbezogen haben. Und es hat immer Junglehrerinnen gegeben, die eben die Haltung ‚Ich werde Lehrerin, damit ich nichts mit Computern zu tun habe und Computerspiele oder Soziale Netzwerke kommen definitiv nicht in meinem Unterricht vor' hatten", sagt sie.

5.5.2. Forschung zur Medienkompetenz bei Lehrenden und Studierenden

Wie bereits in Abschnitt 4.2.2 beschrieben, wurden für diese Studie auch pädagogische Hochschulen kontaktiert und gefragt, ob sie aktuell Forschung zum Thema Medienkompetenz bei Lehrenden oder Lehramtsstudierenden betreiben. Die Ergebnisse können nur einen kleinen Einblick in das Feld geben, da schließlich keine eigene Erhebung unter Lehrenden durchgeführt wurde. Darauf liegt aber auch nicht der Fokus dieser Arbeit. Jene Studien, die die kontaktierten Personen anführten, sollen im Folgenden kurz dargelegt werden. Von den neun kontaktierten Personen an fünf Pädagogischen Hochschulen und einer Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung antworteten vier. Eine Person wurde ursprünglich als Vertreterin von Gruppe fünf kontaktiert, ihre Antwort lässt sich aber der Forschungsfrage vier zuteilen. Insgesamt werden hier also fünf Antworten in die Analyse mit einbezogen.

Die Antwort von Thomas Riedl von der PH Oberösterreich fiel knapp und negativ aus. Es würden an seiner PH keine Studien zum Thema durchgeführt, antwortete und verwies lediglich auf den Landesschulrat in Oberösterreich. Dies überrascht insofern, als die PH Oberösterreich federführend bei der Ausarbeitung des Konzepts „Schule 4.0" war und auch das österreichweite Koordinationszentrum für „eEducation" an dieser PH angesiedelt ist.[591] Dass diese Hochschule im Zuge dessen keine Erhebung durchgeführt haben soll, erstaunt.

Christian Berger von der PH Wien schickte eine Studie aus dem Jahr 2015 über „Digitale Lehr-, Lern- und Arbeitsumgebungen in der Hochschule" und merkte selbst an, dass diese noch vor Inkrafttreten des neuen Lehrplans durchgeführt wurde. In diesem Projekt wurden sowohl qualitative als auch quantitative Befragungen von Studierenden und Lehrenden an der PH Wien durchgeführt. Es zeigte sich, dass beide Gruppen digitalen Medien einen hohen Stellenwert beimessen. Sie sind sich einig, dass digitale Medien wichtig für Heranwachsende sind und sehen eine kritische Auseinandersetzung damit in der LehrerInnenausbildung als notwendig an. Dass beide Gruppen diese Themen ähnlich sehen, zeigte, dass nicht das Alter, sondern die Haltung ausschlaggebend ist. Es wurde aber Nachholbedarf in der technischen und methodischen Umsetzung an der PH geortet. Die Studierenden gaben etwa an, dass ihr Wissen in dem Bereich während ihres Studiums nur minimal anwächst und wünschten sich mehr Ausbildung. Die Autoren der Studie führen das darauf zurück, dass es damals keine verpflichtende Lehrveranstaltung zu dem Thema gab und plädierten dafür, medienpädagogische Inhalte stärker in der Ausbildung der PädagogInnen zu verankern.[592]

[591] vgl. Lochner, 2017: https://ph-ooe.at/ph-ooe/service/presse-und-pr.html (19.02.2018).

[592] vgl. Scheidl, Gerhard; Berger, Christian (2015): Digitale Lern-, Lehr- und Arbeitsumgebungen in der Hochschule. Einschätzungen, Einstellungen und Kompetenzen im Bereich der Nutzung digitaler Medien/ Werkzeuge von

Berger verwies auch auf eine Liste weiterer Forschungsprojekte in Bezug auf Medienkompetenz. Auf die Medienkompetenz bei Lehrenden oder Lehramtsstudierenden bezog sich keine dieser Studien direkt. Sie behandelten Projekte zum Medieneinsatz im Unterricht, wie etwa Tablets, oder eine mögliche Testung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen.[593] Unternehmungen wie Forschungsprojekte, Fortbildungen und Lernräume im Bereich der digitalen und Medienbildung bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden betreibt an der PH Wien das „Zentrum für Lerntechnologie und Innovation“[594].

Gerda Kysela-Schiemer stellte zwei Studien zur Verfügung, wovon sich eine mit Lehramtsstudierenden und die andere mit Lehrenden beschäftigte. Die Lehramtsstudierenden wurden zu ihrer Mediennutzung im Studium befragt. Das Projekt dauerte von Jänner 2017 bis Jänner 2018. Der Bericht wurde in der PH-internen Forschungszeitung veröffentlicht. Die Studie ergab, dass Lehramtsstudierende digitalen Medien in ihrem Studium positiv gegenüberstehen und sie diese sowohl privat als auch für das Studium nutzen. Sie nutzen digitale Angebote jedoch eher konservativ und nutzen E-Learning-Angebote nur wenig. Gleichzeitig merken sie Verbesserungspotenzial der Angebote an.[595] Die Studie unter Lehrenden befasste sich mit der Akzeptanz und Wirksamkeit von E-Learning-Angeboten in der Fortbildung. Sie ergab, dass solche Angebote als Motivation und Bereicherung für den Berufsalltag gesehen werden. Die Befragten gaben an, durch die Angebote mit Freude zu lernen. Sie erweiterten außerdem ihre eigenen Kompetenzen und waren bestrebt, E-Learning-Plattformen auch in ihrem Unterricht anzuwenden.[596]

Gerhard Brandhofer von der PH Niederösterreich verwies auf mehrere Publikationen in dem Bereich, da das Thema zu den Schwerpunkten der PH zähle. Er beschrieb auch, dass die PH Niederösterreich federführend bei dem Modell „digi.kompP“, also der Kompetenzmessung für PädagogInnen war. Brandhofer selbst befasste sich 2015 in seiner Dissertation mit der Medienkompetenz bzw. der digitalen Kompetenz von Lehrenden. Die Studie ergab unter anderem, dass informatisches Wissen und Kenntnisse über Social Media unter den Lehrenden wenig verbreitet sind. Die Informatik wird von vielen als zu komplex angesehen, als dass sich eine Auseinandersetzung damit lohne. Die Nutzung von Social Media scheint nur gering zum Professionsbewusstsein der Lehrenden zu gehören. Die Einstellung zu digitalen Medien im

Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien. Wien: Pädagogische Hochschule Wien. Online verfügbar: https://podcampus.phwien.ac.at/forschung/files/2015/12/PHMEKO_Endbericht1.pdf (10.05.2018). S. 54f.

[593] vgl. PH Wien Forschung (2018): Forschungsberichte. Online verfügbar: https://podcampus.phwien.ac.at/forschung/forschungsberichte (10.05.2018).

[594] vgl. Zentrum für Lerntechnologie und Innovation (ZLI) (2018). Online verfügbar: https://zli.phwien.ac.at (10.05.2018).

[595] vgl. Kysela-Schiemer, Gerda (2017a): Die Bedeutung des Einsatzes von digitalen Medien (E-Learning) für Lehramtsstudierende. PDF liegt der Autorin vor. S. 2f.

[596] vgl. Kysela-Schiemer, Gerda (2017b): In: Kreis/Unterköfler-Klatzer (Hg.) (2017): Fortbildung kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung. Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung. Band 1. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. S. 165 – 169.

Unterricht ist aber auch von den Rahmenbedingungen wie der technischen Ausstattung oder technischen Problemen abhängig.[597]

Petra Missomelius von der Universität Innsbruck wurde eigentlich im Rahmen von Gruppe fünf kontaktiert. Sie antwortete aber mit Informationen zu dem Studiengang „Spezialisierung: Medienpädagogik" im Lehramtsstudium, mit dem die Universität künftige LehrerInnen medienkompetent ausbildet. Das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe kann hier mit der pädagogischen Spezialisierung Medienpädagogik und einem zweiten Unterrichtsfach gewählt werden. AbsolventInnen können an Schulen für die fünfte bis 13. Schulstufe unterrichten. Die Studierenden erhalten ausgeprägte Medienkompetenzen und lernen, wie sie diese in der Lehre weitergeben. Sie können damit als MultiplikatorInnen und MedienpädagogInnen arbeiten.[598]

5.6. Kommunikationswissenschaftliche Forschung zu Medienkompetenz

Die Forschungsfrage 5 lautet: *„Welche Forschungsprojekte unternehmen kommunikationswissenschaftliche Institute von österreichischen Universitäten im Zusammenhang mit Medienkompetenz?"* und wurde formuliert, um auch aktuelle Projekte an kommunikationswissenschaftlichen Instituten miteinzubeziehen. So soll ein rundes Bild des Status Quo der Medienkompetenzvermittlung ermöglicht werden. Für diese Frage wurden fünf Personen von fünf Universitäten per E-Mail kontaktiert. Es antworteten drei, wobei die Antwort von Petra Missomelius thematisch der Forschungsfrage vier zugeordnet wurde. Für diesen Abschnitt können daher nur zwei Antworten herangezogen werden. Auch diese Forschungsfrage stand nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit, sondern sollte lediglich einen weiteren Aspekt berühren. Daher kann auch mit dem geringen Rücklauf gearbeitet werden.

Ingrid Paus-Hasebrink von der Universität Salzburg antwortete auf die Anfrage, dass sie aktuell kein Forschungsprojekt in diesem Themenbereich durchführe. Sie verwies aber auf eine Langzeitstudie, die sie 2017 abschloss. Sie erforschte die Rolle der Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender über einen Zeitraum von 2005 bis 2017 und behandelte darin auch Medienkompetenz-Themen. Ihr Fazit: Nicht nur Bildungseinrichtungen, sondern auch das Elternhaus ist bei der Bildung von Medienkompetenzen wichtig. Gerade bei sozial benachteiligten Heranwachsenden fehlen oftmals auch den Eltern entscheidende Kompetenzen.[599] Außerdem verwies Paus-Hasebrink

[597] vgl. Brandhofer, Gerhard (2015): Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln. Technische Universität Dresden: Dissertation. S. 226-228.

[598] vgl. Universität Innsbruck (2018): Folder zum Lehramtsstudium Spezialisierung Medienpädagogik. Online verfügbar: http://medienpaedagogik.weebly.com/uploads/2/9/0/8/290819/medienpädagogik.pdf (10.05.2018).

[599] vgl. Paus-Hasebrink, Ingrid (Hg.) (2017): Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Lebensphase Jugend. Baden-Baden: Nomos. S. 282.

auf das Forschungsnetzwerk „EU Kids Online“, in dem sie seit 2006 den österreichischen Bereich bearbeitet. Ziel des Netzwerks ist es, die Kenntnisse über die Online-Möglichkeiten, -Risiken und -Sicherheit von Kindern in der EU zu fördern. Es wird erforscht, welche Erfahrungen Kinder und ihre Eltern mit dem Internet machen.[600] Beide erwähnten Forschungen beschäftigen sich nicht primär mit dem schulischen Bereich, der für diese Arbeit von Interesse ist.

Caroline Roth-Ebner von der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt antwortete ebenfalls auf die Anfrage per E-Mail. Sie berichtete von einem sehr aktuellen Forschungsprojekt, das sie seit April an ihrem Institut leitet. Ziel ist es, Medienkompetenz bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen an Schulen in Kärnten zu fördern. Von April bis Juli 2018 werden an sechs Klassen der Schulstufen fünf bis 13 in unterschiedlichen Schulen in Kärnten Workshops durchgeführt. Die SchülerInnen sollen in den Workshops ihren eigenen Umgang mit Medien reflektieren und dokumentieren und selbst Medien produzieren. Geleitet werden die Einheiten von medienpädagogischen Fachkräften. Die Ergebnisse werden Ende Juni präsentiert.[601] Im Herbst 2018 startet außerdem ein weiteres Projekt an Schulen in Kärnten. Hier unterrichten sich SchülerInnen gegenseitig und wenden so das Konzept des „Flipped classroom“ an.[602]

Da diese Arbeit am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien entsteht und daher direkte Einblicke bestehen, wurde hier kein/-e VertreterIn kontaktiert. Abgesehen von der vorliegenden Magisterarbeit zum Thema kann noch das „MEDLIT“-Projekt erwähnt werden. Es wurde unter der Koordination von Fritz Hausjell und Thomas A. Bauer von 2015 bis 2018 durchgeführt. Ziel war es, den internationalen Wissensaustausch im Bereich der Media Literacy zu fördern. An dem Projekt waren insgesamt neun Universitäten aus Österreich, Deutschland, den Niederlanden, Malaysia, Thailand und Vietnam beteiligt.[603]

5.7. Gründe für die Auseinandersetzung mit Medienkompetenz

Forschungsfrage 6 fragt: *„Warum befassen sich AkteurInnen außerhalb des Schulwesens mit der Vermittlung von Medienkompetenz für SchülerInnen?“*. Während die Forschungsfragen 1-4 jeweils alle in den ExpertInnen-Interviews befragten AkteurInnen miteinbeziehen, fokussiert diese Frage auf VertreterInnen der Gruppen zwei und drei, also der Medien und Vereine. Die VertreterInnen der Gruppe eins sind direkt im Schulwesen tätig. Ihre Kernaufgabe ist es also, sich mit der Thematik der Medienkompetenzvermittlung zu befassen. VertreterInnen von

[600] vgl. EU Kids Online (2018): EU Kids Online. Enhancing knowledge of European children’s online opportunities, risks and safety. Online verfügbar: http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online (10.05.2018).

[601] vgl. Kopp, Irmgard (2018): „Schaut her, ich zeig’s euch digital!“ Medienpädagogisches Projekt an Kärntner Schulen gestartet. In: Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft (2018). Online verfügbar: https://www.aau.at/blog/schaut-her-ich-zeigs-euch-digital-medienpaedagogisches-projekt-an-kaerntner-schulen-gestartet/ (10.05.2018).

[602] vgl. Roth-Ebner, Caroline (2018): Projektangebot für Projektphase 1. Flipped Classroom. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität. PDF liegt der Autorin vor. S.1-3.

[603] vgl. MEDLIT (Erasmus+ CBHE Project) (2018): Welcome to MEDLIT. In: Universität Wien (2018). Online verfügbar: http://medlit.univie.ac.at (10.05.2018).

Medien oder Vereinen wählen diese Befassung aber von sich aus. Im folgenden Abschnitt soll deshalb erläutert werden, aus welchen Gründen sie das tun und welche Ziele sie dabei verfolgen.

Bei den MedienvertreterInnen war besonders von Interesse, ob sie sich der Thematik aus altruistischen Gründen annehmen oder ob sie dies in eigenem, wirtschaftlichen Interesse tun. Konrad Mitschka vom „ORF" findet hier klare Worte: „Der ‚ORF' ist kein Selbstzweck. Der ‚ORF' gehört im übertragenen Sinn allen. Das ist rechtlich ein bisschen komplizierter, aber letztlich gehört er allen und ist dazu da, dass er Werte schafft und Nutzen erwirkt."[604] Er beschreibt, dass der „ORF" nicht wie private Medien Geld für Eigentümer erwirtschaften soll, sondern vielmehr Geld für Programme ausgeben soll. „Diese Programme sollen dem Einzelnen und der Einzelnen nutzen, sollen dem Land nutzen, sollen der Gesellschaft nutzen"[605], sagt Mitschka. Sich für die Vermittlung von Medienkompetenz zu engagieren, gehört für ihn also zu der gesellschaftlichen Pflicht des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Er erwähnt in diesem Zusammenhang auch den Bildungsauftrag des „ORF".[606]

Aus der Sicht eines privaten Mediums beschreibt Petra Prascsaics ihre Gründe: „Erstens glaube ich, in Zeiten wie diesen ist es wichtiger denn je, dass wir unsere Leser von morgen wiedergewinnen müssen"[607]. Heranwachsende würden nicht mehr automatisch eine Zeitung lesen, weil sie diese aus ihrem Elternhaus kennen. Heute sei das Angebot sehr viel größer als früher. Hinzukomme, dass Kinder und Jugendliche oft nicht mehr über unabhängige Medien und deren Wert Bescheid wissen. Ihnen sei nicht mehr klar, dass unabhängiger Journalismus Geld koste. Dass dieses Wissen heute nicht mehr da ist, sei zum Teil auch die Schuld der Medien selbst, meint Prascsaics.[608]

> „Heute sehe ich das eher so, dass ich mich durchaus als Journalistin auch in der Bringschuld sehe. In der Bringschuld nicht nur gegenüber unseren Kindern, unserem Nachwuchs, sondern auch in der Bringschuld gegenüber jedem Leser, mich zu erklären, warum jemand für die Zeitung zahlen sollte"[609], sagt sie.

In ihren Kindermedien will sie genau das erklären. Außerdem sollen die Medien für den Nachwuchs dazu beitragen, ein positives Image der Zeitung zu transportieren. Auf positive Medienerfahrungen aus der Kindheit kommt man möglicherweise als Erwachsener wieder zurück. Prascsaics sieht bei den 20.000 LeserInnen ihrer Kindermedien die Chance, den Grundstein dafür zu legen.[610] Eines ihrer Ziele ist, mit der „Kinderzeitung" und der „Pausenzeitung", in denen sie auch politische und negative Themen behandelt, Erklärmodelle zu schaffen. Das soll dazu beitragen, dass auch die LehrerInnen mit den Kindern über diese Themen sprechen können und sie so in positiver Sicht dafür sensibilisieren können. Deshalb

[604] Mitschka, 2018: Z. 170-172.
[605] Mitschka, 2018: Z. 174f.
[606] vgl. Mitschka, 2018: Z. 143f.
[607] Prascsaics, 2018: Z. 227f.
[608] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 228-232.
[609] Prascsaics, 2018: Z. 232-235.
[610] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 239-253.

ist für Herbst eine Sonderausgabe zum Thema „Politik für Kinder“ geplant. „Mit geht es da auch um das Demokratiepolitische, dass die „Kinderzeitung“ sehr wohl auch im Verständnis, im Umgang mit den Freiheiten, die wir in der Demokratie haben, davon leben wird, wie die Generation der Kinder morgen damit umgehen wird“[611], sagt Prascsaics. Ihre Beweggründe und Ziele sind also einerseits wirtschaftlich motiviert. Es geht ihr darum, LeserInnen der Zukunft heranzuziehen, indem sie ihnen ein angenehmes Medienerlebnis in der Kindheit bietet. Gleichzeitig ist es ihr wichtig, dass Kinder und Jugendliche den Wert von unabhängigen Medien kennen und schätzen lernen, um die demokratiepolitische Verantwortung entsprechend wahrnehmen zu können.

> „Ich sage immer den Kindern: ‚Unabhängige Medien sind die vierte Säule der Demokratie – merkt euch den Satz, schreibt euch den auf und wenn ihr ihn versteht, schreibt mir wieder!’. Was bedeutet das? Die vierte Säule der Demokratie bedeutet, wenn wir keine unabhängigen Medien mehr haben, wird uns niemand mehr erzählen können, was die, die wir vielleicht gewählt haben (...) aus unserem Leben machen. Ich sehe das in vielerlei Hinsicht schon auch als demokratiepolitischen Auftrag“[612], stellt Prascsaics klar.

Ebenfalls mehrere Motive für ihre Auseinandersetzung mit Medienkompetenzvermittlung nennt Yvonne Widler vom „Kurier“. Einerseits tue sie das im Interesse des Mediums: „Weil es gerade für ein Medium, das versucht, sich von Fake News, sehr boulevardeskem, unethischem Journalismus abzuheben und versucht, gute Arbeit zu machen, sehr wichtig ist, dass da draußen auch Leser sind und junge Leute, die Medienkompetenz haben.“[613] Davon profitiere das Medium. Jene Medien, die ihre Arbeit nicht richtigmachen, würden nicht davon profitieren, ist Widler überzeugt. Es sei frustrierend, zu beobachten, dass qualitativ schlechtere Artikel oft viel mehr Klicks erreichen als ein Artikel, in dem eine Woche Arbeit steckt. Genau hier sei die Vermittlung von Medienkompetenz von Bedeutung: „Wenn du den jungen Leuten die Medienkompetenz von Anfang an mitgibst, wissen sie die Sachen zu schätzen“ [614], sagt Widler. Neben dem wirtschaftlichen Interesse nennt sie aber auch das gesellschaftliche Engagement. Für sie ist die Vermittlung von Medienkompetenz heutzutage eine der Aufgaben von JournalistInnen geworden.[615] „[I]rgendwie fühlt sich offenbar kein anderer zuständig. Wir dachten uns, wir machen es selber jeden Tag, in Wahrheit sind wir da Experten, dann vermitteln wir es eben selber“[616], sagt Widler. Für Widler sind also sowohl die Interessen des Mediums als auch die Interessen der Gesellschaft Motive, die sie antreiben, ihre Workshops anzubieten. Sie verknüpft die Medienkompetenz auch ganz klar mit politischer Partizipationsfähigkeit. Die wichtige Zahl sei 16, da man ab diesem Alter wählen darf. Gerade im Hinblick auf Wahlen sei es elementar, Kinder und Jugendliche dazu anzuregen, nicht alles

[611] Prascsaics, 2018: Z. 337-340.
[612] Prascsaics, 2018: Z. 347-352.
[613] Widler, 2018: Z. 184-186.
[614] Widler, 2018: Z. 191f.
[615] vgl. Widler, 2018: Z. 186-196.
[616] Widler, 2018: Z. 197f.

zu glauben, was sie lesen, sondern zu hinterfragen, wo die jeweilige Nachricht herkommt. Vor allem, weil Jugendliche heute sehr früh wählen dürfen, sei das wichtig. Sowohl die politische Bildung als auch die Medienkompetenz werde in der Schule vernachlässigt.[617] „Dass beides in Kombination nicht regelmäßig in den Stundenplänen vorhanden ist, ist eine Katastrophe“[618], findet Widler. Ein weiteres Motiv wird von der Journalistin angesprochen: Solidarität mit den Lehrkräften. Sie habe viele junge LehrerInnen an Neuen Mittelschulen gesehen, die aufgrund der fehlenden Unterstützung bereits ausgebrannt seien und sich dennoch freiwillig im Bereich der Medienkompetenzvermittlung engagieren. Ihre Workshops seien ein Angebot, diese Lehrkräfte zu entlasten. Ihr als Journalistin gehe es sehr gut. Die Lehrenden an Neuen Mittelschulen bezeichnet sie als wichtige Integrationsschnittstelle, die zu wenig Bezahlung und Unterstützung bekommen. Sie beobachtete, dass ihre Workshops zur Verbesserung der Stimmung an den Schulen und bei den Lehrenden beigetragen haben.[619]

Die MedienvertreterInnen nennen also alle demokratiepolitische Beweggründe für ihr Engagement. Medienkompetenz, sind sie sich einig, sei wichtig, um Nachrichten richtig einschätzen zu können und auf Basis dessen Entscheidungen, wie Wahlentscheidungen, zu treffen. Dafür sei es wichtig, Heranwachsenden den Wert von gutem Journalismus zu erklären und zu zeigen. Das wiederum soll dazu führen, dass die Menschen den Wert auch schätzen und die Medien (wieder) konsumieren. Damit dient das Engagement in der Medienkompetenzvermittlung also auch den Interessen des Mediums, dem es in erster Linie darum gehen muss, LeserInnen bzw. SeherInnen und HörerInnen zu haben oder wieder zu gewinnen.

Bei den befragten VertreterInnen der Vereine sind die Gründe und Ziele ihres Engagements unterschiedlich. Barbara Buchegger entschied sich, zu „Saferinternet.at“ zu gehen, weil sie die Auseinandersetzung mit Kindern sehr wichtig fand. Davor hatte sie lange mit Erwachsenen gearbeitet. Die Vermittlung an Medienkompetenz für Kinder und Jugendliche war für sie aber zentral.[620] „[E]igentlich wollte ich noch mehr etwas machen, wo wirklich die Kinder Nutznießende sind“[621], sagt sie. Das Ziel von „Saferinternet.at“ ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, dass Heranwachsende weniger Probleme mit dem Internet und digitalen Medien haben, formuliert Buchegger sehr breit.[622] Tim Dombrowski hat „Digitaler Kompass“ selbst gegründet und anfangs ohne Bezahlung dafür gearbeitet. Sein Beweggrund sei gewesen, dass ihm durch Unterhaltungen aufgefallen sei, dass vielen Menschen das kritische Hinterfragen von Quellen fehlt und sie Nachrichten zitieren ohne zu prüfen, ob sie wahr sind. Er schildert einen speziellen Fall. Ein Freund von ihm, angehender Lehrer, erzählte ihm von

[617] vgl. Widler, 2018: Z. 134-141.
[618] Widler, 2018: Z. 141f.
[619] vgl. Widler, 2018: Z. 227-235.
[620] vgl. Buchegger, 2018: Z. 16-18.
[621] Buchegger, 2018: Z. 17f.
[622] vgl. Buchegger, 2018: Z. 22f.

einer Dokumentation über den vermeintlichen Zwillingsbruder von Franz Beckenbauer. Er hatte die Inhalte geglaubt und Dombrowski erstaunt davon erzählt. Als dieser nachfragte, woher er die Informationen habe, zeigte er ihm ein Video auf Youtube. Der Beitrag sei sehr professionell aufgemacht gewesen, doch nach kurzer Zeit erkannte Dombrowski einen deutschen Comedian darin. Er war erstaunt, dass sein Freund den Beitrag, nur weil er professionell aufgemacht war, nicht hinterfragt hatte.[623] „Und ich habe mir gedacht: ‚Der ist gebildet, der wird Lehrer. Wenn der schon solche Probleme bei so etwas hat, woran liegt das, dass mir das leichter fällt als anderen?"[624], beschreibt er. Seine Vermutung: Durch sein Publizistik-Studium habe er mehr Einblicke in die Hintergründe des Mediensystems und sei daher besser fähig, Quellen kritisch zu hinterfragen.[625] Das Ziel von „Digitaler Kompass" ist für Dombrowski ein demokratiepolitisches. Ihm gehe es darum, die Gesellschaft weiterzubilden, sodass sie fähig ist, Quellen, ihren Informationsgehalt und ihre Qualität einzuschätzen. „Das hat einen sehr hohen Einfluss auf eine Gesellschaft und eine politische Partizipationsfähigkeit"[626], sagt er. Durch Fake News und undurchsichtige Plattformen zur Verbreitung sei diese Kompetenz heute noch wichtiger als früher. Heute gibt es um ein Vielfaches mehr an Informationsquellen, es ist undurchsichtig, wer eine Nachricht verbreitet und leichter, eine solche zu manipulieren. Durch die neuen Möglichkeiten der Fälschungen im digitalen Zeitalter ist es für Dombrowski elementar, Fälschungen auch entlarven zu können. Ein weiteres Ziel sei, das Vertrauen in den Journalismus wiederherzustellen. Das will er damit erreichen, dass er zeigt und erklärt, wie JournalistInnen arbeiten und die Jugendlichen das auch selbst erfahren lässt. So will er die herrschende Unsicherheit gegenüber Medien abbauen.[627]

Nina Lombardini von „ZiS" beschreibt als wichtigste Ziele des Vereins die Förderung von Lesekompetenz, Medienkompetenz und dem Demokratieverständnis. „Wir sind der Meinung, dass Lesekompetenz auch Lebenskompetenz bedeutet. Es ist wichtig, sich mit den gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen und das stellt einen wichtigen Beitrag dar"[628], sagt sie. Weil diese Themen für sie selbst sehr spannend waren und es in Österreich keine andere Einrichtung gebe, die sich ihnen widmet, entschied sie sich dafür, bei „ZiS" zu arbeiten.[629]

Auch bei den VertreterInnen der Vereine ist zu bemerken, dass demokratiepolitische Überlegungen im Zentrum stehen, wenn es um die Gründe und Ziele der Aktivitäten geht.

[623] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 16-29.
[624] Dombrowski, 2018: Z. 29-31.
[625] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 31-35.
[626] Dombrowski, 2018: Z. 129f.
[627] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 135-160.
[628] Lombardini, 2018: Z. 93f.
[629] vgl. Lombardini, 2018: Z. 11-13.

Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen wird als elementare Fähigkeit gesehen, die es zu fördern gilt.

5.8. Medienpädagogische Ansätze

Forschungsfrage 7 ergibt sich in gewisser Weise aus den vorigen und strebt danach, das erhobene Material mit der Theorie zu verknüpfen. Sie lautet: *„Welche Ansätze der Vermittlung von Medienkompetenz gibt es aktuell?“*. Im folgenden Abschnitt soll das Material also dahingehend analysiert werden, welche medienpädagogischen Ansätze derzeit verfolgt werden oder vorherrschen, wenn Medienkompetenz vermittelt wird. Es soll dargelegt werden, ob und wie bewahrpädagogisch, reparierpädagogisch, aufklärend, alltagsorientiert, reflexiv oder handlungsorientiert gearbeitet wird. Auch Aktivitäten, die mehrere Ansätze verbinden, werden behandelt. Dieser Abschnitt ist ein Kernstück der Arbeit und soll einen wesentlichen Teil zur Darstellung des Status Quo beitragen.

5.8.1. Bewahrpädagogische Ansätze

Heranwachsende von Medien oder gefährlichen Medieninhalten fernzuhalten, ist unter den befragten Personen kein Thema. Lediglich einmal wurde eine Maßnahme erwähnt, die in den bewahrpädagogischen Bereich zählt. Konrad Mitschka spricht an, dass das Kinderfernsehen des „ORF“ frei von Werbung ist. Er hält diese Maßnahme zwar für gut, betont aber, dass sie über lange Sicht Medienkompetenz verhindern kann.[630] Dass bewahrpädagogische Maßnahmen sonst für keine/-n befragte/-n ExpertIn ein Thema sind, liegt bestimmt zum Teil auch daran, dass eben Personen befragt wurden, die sich für die Vermittlung von Medienkompetenzen einsetzen. Es wäre paradox, wenn diese der Ansicht wären, man solle Kinder von Medien fernhalten. Mit dieser Befragung konnte nicht erhoben werden, wie die Lehrenden an den Schulen denken. Hier ist es noch immer an vielen Schulen Usus, dass Handys während des Vormittags weggesperrt werden. Die Debatte über ein Handyverbot an Schulen ist auch im Jahr 2018 noch aufrecht.[631]

5.8.2. Reparierpädagogische Ansätze

Der Ansatz, durch Medieninhalte entstandene Schäden bei Heranwachsenden im Nachhinein zu reparieren, ist unter den Befragten nicht sehr verbreitet, taucht aber vor allem bei einer Thematik auf. Drei befragte Personen sprechen den Umgang mit Cybermobbing an. Für Sonja Hinteregger-Euller ist Mobbing etwa ein großes Thema.[632] Auch Renate Holubek spricht Projekte zum Thema Cybermobbing an: „Es gibt nach wie vor Videos zu Cybermobbing, die sind aber meistens ziemlich fad, weil die Geschichten sehr belehrend sind und meistens mit

[630] vgl. Mitschka, 2018: Z. 54-58.
[631] vgl. o.V. (2018): Faßmann will kein generelles Handyverbot an Schulen. In: Futurezone.at am 29.03.2018. Online verfügbar: https://futurezone.at/digital-life/fassmann-will-kein-generelles-handy-verbot-an-schulen/400013008 (11.05.2018).
[632] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 222f.

erhobenem Zeigefinger enden."[633], sagt sie. Auch Barbara Buchegger spricht von reparierpädagogischen Maßnahmen in Bezug auf Cybermobbing, allerdings ist es für sie sehr wichtig, nicht mit erhobenem Zeigefinger zu agieren: „Wenn Cybermobbing vorkommt, geht es nicht darum, dass man die Täter prügelt, sondern da geht es eher darum, zu schauen, ‚Wie kann ich das ganze System wieder in eine bessere Verfassung bringen?', bzw. die Opfer zu schützen."[634] Negative Auswirkungen von Medien im Nachhinein wieder zu reparieren, ist unter den Befragten also kein verbreiteter Ansatz. Eine verbreitete negative Auswirkung scheint das Cybermobbing zu sein. Hier wird auf reparierpädagogische Maßnahmen zurückgegriffen.

5.8.3. Aufklärende Ansätze

Aufklärende Medienpädagogik ist darauf fokussiert, Kindern und Jugendlichen möglichst viel Wissen über die Medien, ihre Systeme, ihre Entstehungsweisen und Techniken sowie mögliche Gefahren mitzugeben, sie also über all das aufzuklären. Die befragten ExpertInnen sprachen in hohem Ausmaß von Aktivitäten, die diesem Ansatz zugeordnet werden können.
Sonja Hinteregger-Euller findet es elementar, SchülerInnen mit dem Datenschutz vertraut zu machen, sie darauf aufmerksam zu machen, dass Inhalte im Internet nicht verschwinden, dass sie Nachrichten auf ihre Absender prüfen sollen und dass Bilder manipuliert werden können.[635] All diese Maßnahmen verfolgen einen aufklärenden Ansatz. „[W]enn Schule das gelingt, dann hat sie viel erreicht"[636], sagt Hinteregger-Euller. Sie spricht auch Themen wie Datensicherheit, Urheberrecht und das Recht am eigenen Bild an, die Schule heute nicht mehr außer Acht lassen dürfe. Zudem erwähnt sie die Recherchekompetenz der SchülerInnen. Fragen wie „Wie finde ich Informationen?", „Wie strukturiere ich sie?", „Wie bewerte ich sie?" seien besonders im Hinblick auf die vorwissenschaftlichen Arbeiten wichtig.[637] In Bezug auf Fake News findet Hinteregger-Euller es bedeutend, den Heranwachsenden die Wirkweise von Social Media zu vermitteln. Sie spricht hier Algorithmen, Fake-Accounts und Datenmissbrauch an. Die SchülerInnen sollten vermittelt bekommen, dass die Frage nach den UrheberInnen von Nachrichten elementar ist. Außerdem spricht sie Material an, das Kindern und Jugendlichen vermitteln soll, wie man erkennt, ob ein Bild manipuliert ist. All diese Kenntnisse beziehen sich auf Faktenwissen, das den SchülerInnen vermittelt wird oder laut Hinteregger-Euller vermittelt werden soll. Auch die Videos von „Mimikama", die das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Hinblick auf die Fake-News-Problematik beauftragt hat, fallen in den aufklärenden Bereich. Hier wird das Thema mit pädagogischem Begleitmaterial erklärt, die Heranwachsenden werden also mit Wissen dazu ausgestattet.[638]

[633] Holubek, 2018: Z. 128-130.
[634] Buchegger, 2018: Z. 118-121.
[635] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 86-88.
[636] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 89.
[637] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 191-194.
[638] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 242-271.

Auch bei den befragten MedienvertreterInnen spielt der aufklärende Ansatz eine große Rolle. Konrad Mitschka spricht hier die „Backstage“-Führungen im „ORF“ an, bei denen die BesucherInnen erklärt bekommen, wie Radio und Fernsehen funktionieren. Er selbst verfolgt einen aufklärenden Ansatz in seinen Vorträgen, in denen er darlegt, welche Mediensysteme es gibt, wie die Eigentumsverhältnisse verteilt sind, welche Berufe es im „ORF“ gibt, wie Fernsehbeiträge entstehen und was man sich von Medien erwarten kann.[639] Darüber hinaus stellt der „ORF“ Medien zur Nutzung im Unterricht zur Verfügung, etwa über „TVthek goes school“, „Ö1 macht Schule“ oder das Bildungsmedienabkommen mit dem Bundesministerium.[640] Diese Maßnahmen sind nicht direkt aufklärend, führen aber dazu, dass Medien im Unterricht eingesetzt werden und können deshalb diesem Ansatz zugeordnet werden.

Bei Petra Prascsaics sind die meisten geschilderten Angebote aufklärender Natur. Sie will mit ihren Kindermedien Kinder für das Medium Zeitung sensibilisieren und greift deshalb auch politische Themen auf. Sie thematisiert das Weltgeschehen, darunter auch negative Ereignisse wie Krieg oder Terror. In der „Kleinen Kinderzeitung“ und der „Pausenzeitung“ finden sich Artikel über Donald Trump, Wladimir Putin und andere politische AkteurInnen.[641] Sie habe in den vergangenen sieben Jahren als Verantwortliche der Kindermedien der „Kleinen Zeitung“ gelernt, dass diese Themen in das Leben der Kinder hineinreichen. Ihr Ansatz ist, die Themen zu erklären, ihnen das Verstehen zu erleichtern und die Angst zu nehmen.[642] Sie stattet Kinder also mit Wissen zum Weltgeschehen aus und verfolgt damit einen aufklärenden Ansatz. Das tut sie auch bei digitalen Themen. In den Kindermedien finden sich Artikel zum Umgang mit Daten bei Facebook oder zur Verwendung von WhatsApp. Diese Dinge erklären die AutorInnen den Kindern.[643] Auch im Hinblick auf Fake News arbeitet Prascsaics aufklärend. Sie erklärt den Kindern, was das Wort bedeutet und wie man Nachrichten auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen kann.[644] In den Redaktionssitzungen, die sie für Heranwachsende veranstaltet, klärt Prascsaics ebenfalls vorrangig auf. Sie vermittelt den Kindern Wissen zur Entstehungsweise einer Zeitung, zu den Quellen der Informationen, zu den Berufen in einem Medium sowie zum Mediensystem.[645] Sie erklärt den Kindern also, wie sie als Journalistin arbeitet und will ihnen damit auch den Wert eines unabhängigen Mediums näherbringen.[646]

Als rein aufklärende Maßnahmen können bei Yvonne Widler die geschilderten Redaktionsführungen im „Kurier“-Haus bezeichnet werden. Je nach Führung wird den

[639] vgl. Mitschka, 2018: Z. 78-127.
[640] vgl. Mitschka, 2018: Z. 46-50.
[641] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 30-35.
[642] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 111-115.
[643] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 143-146.
[644] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 189-199.
[645] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 47-51.
[646] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 232-235.

SchülerInnen hier auch erklärt, wie Online-Journalismus funktioniert oder welche Unterschiede zwischen Qualitäts- und Boulevardjournalismus bestehen.[647]

Die befragten Vereine bieten ebenfalls viele aufklärende Aktivitäten in der Vermittlung von Medienkompetenz an. Barbara Buchegger schildert, dass „Saferinternet.at" in den Workshops Themen wie Fotos, Urheberrecht, das Recht am eigenen Bild, Privatsphäre, die Vermeidung von Kostenfallen und die Bewertung von Informationen aus dem Internet behandelt.[648] Im Umgang mit Fake News setzt „Saferinternet.at" auch auf aufklärende Maßnahmen. Dazu gibt es Unterrichtsmaterialien und Studien. Außerdem werden eigene Workshops zu dem Thema angeboten.[649] Die Tätigkeiten von „Digitaler Kompass" verfolgen zwar auch einen aufklärenden Ansatz, kombinieren diesen aber mit dem handlungsorientierten Ansatz. Sie werden deshalb in einem eigenen Abschnitt behandelt.

Die Angebote von „Zeitung in der Schule", die Nina Lombardini beschrieben hat, sind fast ausschließlich aufklärend. Die Zeitungsprojekte dienen dazu, dass SchülerInnen verschiedene Zeitungen kennenlernen. Die Zeitungsworkshops behandeln Themen wie das Mediensystem und die Entstehung von Zeitungen. Die Unterrichtsbehelfe sollen den SchülerInnen dabei helfen, Wissen zum Zeitungsmarkt sowie zu wichtigen Elementen von Zeitung und Nachrichten zu erlangen.[650] All diese Angebote wollen also Wissen vermitteln und über das Mediensystem sowie die Entstehungs- und Funktionsweise von Medien aufklären.

Außer Renate Holubek beschrieben alle befragten ExpertInnen eine oder mehrere Maßnahmen, die sich dem aufklärenden Ansatz zuordnen lassen. Dieser Ansatz scheint somit unter den Befragten vorherrschend zu sein. Wenig überraschend arbeiten vor allem die MedienvertreterInnen aufklärend. Sie erklären den Heranwachsenden, was sie täglich tun und leisten damit einen Beitrag zur Medienkompetenz. Auch bei den Vereinen wurden viele aufklärende Angebote verzeichnet.

5.8.4. Alltagsorientierte, reflexive Ansätze

Alltagsorientierte, reflexive Ansätze gehen von der alltäglichen Mediennutzung der Heranwachsenden aus und reflektieren diese gemeinsam mit ihnen. Aus diesem Bereich fanden sich auch mehrere Aktivitäten.

Sonja Hinteregger-Euller spricht die Ausrichtung am Medienalltag der Heranwachsenden in Bezug auf das Unterrichtsprinzip Medienbildung an: „Was ich glaube, dass beim Unterrichtsprinzip Medienbildung und der fächerübergreifenden Auslegung gut ist, ist, dass Schüler und Schülerinnen das auch sehr stark bezogen auf ihre Lebensrealität einsetzen

[647] vgl. Widler, 2018: Z. 80-86.
[648] vgl. Buchegger, 2018: Z. 66-68.
[649] vgl. Buchegger, 2018: Z. 204-207.
[650] vgl. Lombardini, 2018: Z. 17-88.

können“[651], sagt sie. Außerdem spricht sie den Social-Media-Bereich und Fake News als Themengebiete an, die sich aus dem Alltag der SchülerInnen ergeben.[652]

Eine alltagsorientierte Auseinandersetzung in Bezug auf Medien sieht Renate Holubek auch bei der Thematisierung von Cybermobbing. Sie beschreibt, dass die Projekte zu Cybermobbing vor einigen Jahren angestiegen sind, mittlerweile aber Mobbing, Identität und Gruppe generell im Fokus stehen.[653] Eines der Materialien, das „Mediamanual“ zur Verfügung stellt, bezieht sich ebenfalls auf die alltägliche Mediennutzung von Jugendlichen. Es handelt sich um einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung für Kinder und Jugendliche der fünften bis 13. Schulstufe. Sie sollen damit ihr eigenes Nutzungsverhalten reflektieren. Die Lehrkräfte können die Ergebnisse nutzen, um ihren Unterricht danach auszurichten und etwa Lücken zu füllen.[654] Eine alltagsorientierte Grundhaltung beschreibt Barbara Buchegger von „Saferinternet.at“:

> „Es geht uns um das Ermöglichen (...) ohne sie dafür zu verurteilen. Das ist auch, glaube ich, ein ganz wichtiger Ansatz: Wir bewerten nicht, was sie machen. (...) Es geht eher darum, zu beobachten und dann mit ihnen zu überlegen, wenn das eine problematische Situation ist, wie kommen sie da wieder raus und welche anderen Optionen gibt es dann?“.[655]

Auch AkteurInnen wie Konrad Mitschka und Yvonne Widler beschreiben alltagsorientierte, reflexive Elemente. Da diese aber mit anderen Ansätzen kombiniert sind, werden sie in einem eigenen Abschnitt behandelt. Die Ausgangssituation der Kinder und Jugendlichen sowie ihre eigene Mediennutzung werden also von den Interviewten schon beachtet. Sie findet aber weniger Platz als das Aufklären über Medien.

5.8.5. Handlungsorientierte Ansätze

Kinder und Jugendliche selbst mit Medien handeln zu lassen, sie also Medieninhalte produzieren zu lassen und damit aktive Medienarbeit zu fördern, ist ebenfalls ein verbreiteter Ansatz unter den Befragten. Nach dem aufklärenden Ansatz kommen handlungsorientierte Bemühungen am zweithäufigsten vor.

Sonja Hinteregger-Euller erwähnt hier den „Media Literacy Award“, einen Wettbewerb für Medienprojekte. Außerdem beschreibt sie das „SchülerInnenradio“, ein Projekt, in dessen Rahmen SchülerInnen Radiosendungen produzieren können, sowie Video-Workshops.[656] Sie geht auch näher auf den künstlerisch-kreativen Ansatz und das anwendungsorientierte Lernen ein. Sie hält den Lustfaktor, den kreatives, künstlerisches Lernen mit sich bringt für sehr wichtig und ist überzeugt, dass man Kompetenzen so anders erwirbt als über bloßes Auswendiglernen. Sie spricht auch den Bereich der Digital Markers an, wo es darum geht,

[651] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 44-46.
[652] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 183f.
[653] vgl. Holubek, 2018: Z. 119-121.
[654] vgl. Holubek, 2018: Z. 168-174.
[655] Buchegger, 2018: Z. 113-118.
[656] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 147-161.

dass SchülerInnen selbst Computerspiele und Ähnliches programmieren.[657] Sehr stark handlungsorientiert ausgerichtet sind freilich Renate Holubeks Erzählungen über den „Media Literacy Award“ und dort eingereichte Projekte. Da hier aber der handlungsorientierte mit dem alltagsorientierten Ansatz kombiniert wird, werden ihre Ausführungen im nächsten Abschnitt behandelt.

Die Medien, deren VertreterInnen befragt wurden, bieten zum Teil auch die Möglichkeit für handlungsorientiertes Lernen. Das von Konrad Mitschka erwähnte „Schulsport-Magazin“ auf „ORF Sport +“ fällt in diesen Ansatz. Hier wurden Schulklassen dazu aufgefordert, selbst Berichte einzureichen und gemeinsam mit einer „ORF“-Redakteurin zu produzieren. In diesem Fall stellte sich aber heraus, dass dieses Angebot nicht so gut angenommen wurde. Die Heranwachsenden wären zwar gerne berühmt, würden sich aber nicht so sehr für die harte Arbeit, die hinter Fernsehbeiträgen steckt, interessieren, folgert Mitschka.[658] Bei der „Kleinen Zeitung“ sind die „Reportercamps“ dem handlungsorientierten Ansatz zuzuordnen. Hier lernen Kinder, wie man eine Zeitung macht und Interviews führt und wenden dieses Wissen dann an. Sie schlagen selbst vor, wen sie gerne interviewen würden, überlegen sich die Fragen und führen die Interviews durch. Die KinderreporterInnen werden das ganze Jahr über in der „Kleinen Kinderzeitung“ und in der „Pausenzeitung“ eingesetzt.[659]

Tim Dombrowski von „Digitaler Kompass“ merkt an, dass er zwar keine pädagogische Ausbildung hat, mit seinen Angeboten aber Kinder und Jugendliche dazu bringen will, selbst zu arbeiten. Er verfolgt damit einen handlungsorientierten Ansatz. Seine Workshops enthalten nur sehr kurze Frontalteile, weil es ihm wichtig sei, dass die SchülerInnen das Wissen, das sie vermittelt bekommen, sofort anwenden.[660] Da er in seinen Workshops zusätzlich auch einen aufklärenden Ansatz verfolgt, werden diese im nächsten Abschnitt genauer behandelt. Dasselbe gilt für die Ausführungen von Barbara Buchegger. Ein handlungsorientiertes Angebot schildert auch Nina Lombardini. „Zeitung in der Schule“ veranstaltet jährlich einen Wettbewerb, für den Jugendliche ab der neunten Schulstufe Beiträge einreichen können.[661] Die Heranwachsenden werden somit zur aktiven Medienarbeit angeregt, weshalb das Angebot handlungsorientiert ausgerichtet ist.

Handlungsorientierte Ansätze, die derzeit in der Medienpädagogik allgemein vorherrschen, finden also auch in den Ausführungen der Befragten ExpertInnen ihre Rolle. Sie haben aber das Nachsehen hinter aufklärenden Konzepten.

[657] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 197-215.
[658] vgl. Mitschka, 2018: Z. 92-100.
[659] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 56-68.
[660] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 165-167.
[661] vgl. Lombardini, 2018: Z. 110-112.

5.8.6. Kombination mehrerer Ansätze

Wie bereits mehrfach erwähnt, kombinieren einige Angebote mehrere medienpädagogische Ansätze miteinander. So etwa die von Renate Holubek beschrieben Projekte im Rahmen des „Media Literacy Awards“. Für den Wettbewerb können von SchülerInnen geschaffene Medienprojekte in den Kategorien Print, Video, Audio und Multimedia eingereicht werden. Er verfolgt also einen handlungsorientierten Ansatz. Besonders spannend seien die Projekte aber dann, wenn sie von der Lebensrealität und der Alltagskultur der Heranwachsenden ausgehen, sagt Holubek. Sie besten Projekte gehen von den Dingen aus, die die SchülerInnen in die Schule mitbringen und erzählen die Geschichten aus ebendiesen Perspektiven. Diesen alltagsorientierten Ansatz wolle der Wettbewerb auch forcieren.[662] Durch Learning-by-doing-Projekte lernen die Kinder aktiv, dass Medien konstruiert und Teil einer Wirklichkeit sind. Am besten funktioniere das, wenn die SchülerInnen die Medien selbst gestalten.[663] Eines dieser Projekte, das den handlungsorientierten und den alltagsorientierten Ansatz kombiniert, beschreibt Sonja Hinteregger-Euller genauer. Eine Einreichung handelte von Schimpfwörtern in den jeweiligen Muttersprachen der Kinder und habe damit stark an ihre Alltagskultur angeknüpft. Im entstandenen Beitrag sei richtig hörbar, dass die Kinder das Thema interessant fanden und Spaß am Lernen hatten.[664] Ebenfalls eine Kombination von handlungs- und alltagsorientierten Ansätzen stellt das von Konrad Mitschka beschriebene „Redhaus“ dar, mit dem „ORF“-RedakteurInnen in Tirol an Schulen gehen. Dadurch, dass die Kinder und Jugendlichen hier vor der Kamera äußern können, was ihnen wichtig ist, ist es sehr an ihrem Alltag orientiert. Gleichzeitig werden sie aktiv in die Gestaltung von Medien miteinbezogen, weshalb man das Projekt auch dem handlungsorientierten Ansatz zuordnen kann.[665]

Eine Kombination von aufklärendem und alltagsorientiertem Ansatz stellen die Workshops dar, die Yvonne Widler vom „Kurier“ an Schulen hält. Sie vermittelt darin Wissen zum österreichischen Zeitungsmarkt, zum Unterschied zwischen Qualitäts- und Boulevardjournalismus, zu Pressefreiheit und Presseförderung. Damit arbeitet sie aufklärend. Gleichzeitig arbeitet sie mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam auf, in welcher Medienwelt sie selbst sich bewegen, welche Medien sie konsumieren.[666] Auch die Workshops von Barbara Buchegger von „Saferinternet.at“ verfolgen teilweise beide Ansätze in Kombination. Sie schildert, dass sie zwar aufklärende Workshops zu gewissen Themen vorbereite, die entsprechend von Lehrpersonen gebucht werden, es aber oft dazu komme, dass sie im Workshop selbst ein ganz anderes Thema mit den Kindern und Jugendlichen behandelt. Man müsse hier flexibel sein und auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden

[662] vgl. Holubek, 2018: Z. 70-77.
[663] vgl. Holubek, 2018: Z. 107-111.
[664] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 218-222.
[665] vgl. Mitschka, 2018: Z. 75-78.
[666] vgl. Widler, 2018: Z. 97-102.

eingehen. Wenn es gerade ein Thema gibt, das die SchülerInnen beschäftigt, könne es sein, dass mitunter das geplante Workshop-Thema über den Haufen geworfen wird.[667]

Buchegger kombiniert in ihren Ansichten zwei weitere Ansätze: den aufklärenden und den handlungsorientierten. Für sie ist das Empowerment der Kinder das Allerwichtigste. Für sie heißt das, Wissen zu vermitteln und den Heranwachsenden gleichzeitig auch Handlungsoptionen mitzugeben.[668] Ebenfalls eine Kombination dieser beiden Ansätze bilden die Workshops von „Digitaler Kompass". Tim Dombrowski will den Jugendlichen zeigen, wie sie Quellenkritik üben, wie sie Falschmeldungen erkennen und richtig im Internet recherchieren. Außerdem gibt er ihnen digitale Tools für die Recherche mit. Dombrowski kombiniert das mit einer Aufgabe, bei der die SchülerInnen selbst Medieninhalte schaffen müssen. Sie sollen mit einer zugeteilten Rolle einen Blogartikel erstellen und so erfahren, wie man als Medienschaffende/-r arbeitet.[669] Auf diese Weise kombiniert er den aufklärenden und den handlungsorientierten Ansatz sehr geschickt und schafft so die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass alle fünf verschiedenen Ansätze in den Ausführungen der interviewten ExpertInnen vorkommen, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Während bewahrpädagogische und reparierpädagogische Ansätze sehr selten sind, finden aufklärende Ansätze die meiste Anwendung. Danach folgen handlungsorientierte Angebote und alltagsorientierte, reflexive Ansätze. Besonders interessant ist, dass kein/-e InterviewpartnerIn bloß einen Ansatz verfolgt. Alle schildern Aktivitäten, die sich zumindest zwei Ansätzen zuordnen lassen. Auch Kombinationen von aufklärenden, alltagsorientierten und handlungsorientierten Ansätzen – in unterschiedlichen Konstellationen – sind des Öfteren zu finden.

5.8.7. Verständnis von Medienkompetenz

Im Laufe der Interviews äußerten die ExpertInnen sich auch zu ihrem Verständnis von Medienkompetenz. Der Begriff war absichtlich nicht vorab definiert worden, um möglichst offenzuhalten, wie breit oder eng und auf welche Aspekte bezogen er gesehen wird. Nach dem Verständnis von Medienkompetenz fragt keine der Forschungsfragen direkt, es kommt eher implizit vor (etwa bei der Frage nach den Dimensionen von Medienkompetenz in den Angeboten). Die Äußerungen, die dazu explizit getätigt wurden, sollen im Folgenden kurz wiedergegeben werden.

Sonja Hinteregger-Euller berichtet hier von einer lange andauernden Diskussion in Fachkreisen über das Verhältnis von digitaler Bildung und Medienbildung. Es herrschte Uneinigkeit darüber, ob digitale Bildung der Medienbildung übergeordnet sei oder ob die

[667] vgl. Buchegger, 2018: Z. 55-64.
[668] vgl. Buchegger, 2018: Z. 85-105.
[669] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 73-87.

beiden gleichzusetzen oder gar dasselbe seien.[670] „Ich denke (...), dass es sich in der letzten Zeit auch sinnig auflöst. Es gibt gewisse Felder, die man gemeinsam bearbeitet und gewisse Dinge, die einen trennen. Digitale Bildung ist eben nicht gleich Medienbildung. Das bedingt sich irgendwie“[671], sagt sie. Die VertreterInnen der digitalen Bildung legen mehr Fokus auf die Anwendungsorientierung und weniger auf die kritische Reflexion. Doch die Anforderungen an den Schulen habe sich hier mittlerweile verändert. Heute müsse man den Heranwachsenden nicht mehr beibringen, wie sie einen Computer bedienen. Nicht zur Medienbildung gehört für Hinteregger-Euller der Bereich des Codings.[672] Medienbildung bezeichnet sie als Soft Skill.[673]
Konrad Mitschka vom „ORF“ sprach ebenfalls sein Verständnis von Medienkompetenz an. Für ihn heiße Medienkompetenz zuerst, sich zu überlegen, welche Medien es gibt und wem sie nutzen.[674] „Das halte ich für das Um und Auf, dass ich sie nicht achtlos konsumiere, sondern Medien nutze“[675], sagt er. Er merkt außerdem an, dass der Begriff im Rahmen des Interviews nicht definiert wurde und er deshalb erkannte, dass das Themengebiet sehr weit ist.[676]
Für Petra Prascsaics von der „Kleinen Zeitung“ steht das Recht der Kinder auf Information im Mittelpunkt.[677] Sie merkt an, dass die Vermittlung von Medienkompetenz oft sehr spät beginnt. „Unser Angebot beginnt sehr früh und ich glaube, dass das auch richtig und wichtig ist“[678], sagt sie. Natürlich würden sich die Kinder nicht den ganzen Tag mit politischen Themen auseinandersetzen. Dennoch wollen sie über vieles Bescheid wissen und haben oft sehr konkrete Fragen.[679] Yvonne Widler vom „Kurier“ sieht Medienkompetenz als kritisches Beäugen von Medieninhalten.[680] Dieses Verständnis teilt auch Tim Dombrowski, der mit „Digitaler Kompass“ auf die Nachrichtenkompetenz fokussiert.[681]
Es wird also sichtbar, dass die Befragten durchaus unterschiedliche Auffassungen von Medienkompetenz haben bzw. ihnen verschiedene Aspekte wichtig sind. Mediennutzung, Information und Nachrichtenkompetenz sind zentrale Aspekte.

[670] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 316-319.
[671] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 319-322.
[672] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 323-331.
[673] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 116.
[674] vgl. Mitschka, 2018: Z. 112f.
[675] Mitschka, 2018: Z. 113f.
[676] vgl. Mitschka, 2018: Z. 201-205.
[677] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 276.
[678] Prascsaics, 2018: Z. 316f.
[679] vgl. Prascsaics, 2018: Z. 315-320.
[680] vgl. Widler, 2018: Z. 76f.
[681] vgl. Dombrowski, 2018: Z. 112.

6. Conclusio

6.1. Beantwortung der Forschungsfragen

Das vorige Kapitel hat jede einzelne Forschungsfrage eingehend behandelt. Das vorhandene Material bot viel Stoff für die Auswertung im Hinblick auf die Fragen. Hier soll jede Frage noch einmal zusammenfassend beantwortet werden. Dabei ist zuallererst darauf hinzuweisen, dass diese Forschung aufgrund ihres qualitativen Designs keine verallgemeinerbaren Aussagen liefern kann. Alle Antworten und Schlussfolgerungen beziehen sich rein auf das erhobene Material. Allgemein gültige Aussagen zu treffen, war aber auch nicht das Ziel dieser Studie. Sie soll vielmehr einen Beitrag zur Analyse des Status Quo leisten und damit Fokussierungen aber auch Lücken in der aktuellen Medienkompetenzvermittlung in Österreich aufzeigen.

Forschungsfrage 1: Wer ist für die Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen in Österreich zuständig?

Die AkteurInnen sind vielfältig und nicht auf VertreterInnen des Schulsystems beschränkt. Als solche spielen natürlich das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie die Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Das Bundesministerium gibt die Rahmenbedingungen vor und unterstützt zum Teil Initiativen in dem Bereich.[682] Unter den Lehrenden sollen prinzipiell Lehrkräfte aller Unterrichtsgegenstände auch Medienkompetenzen vermitteln. Es zeigt sich, dass dies entweder an Schulen mit Medienschwerpunkt passiert, die eigene Fächer im Medienbereich geschaffen haben oder in Deutsch und Bildnerischer Erziehung. Zu allermeist findet die Auseinandersetzung mit Medien aber im fächerübergreifenden Unterricht statt.[683] Außerhalb des Schulwesens engagieren sich außerdem verschiedene Medien. Für diese Arbeit wurden VertreterInnen des „Kurier“, des „ORF“ und der „Kleinen Zeitung“ befragt. Darüber hinaus gibt es noch Vereine, die in der Medienkompetenzvermittlung tätig sind. „Saferinternet.at“ und „Zeitung in der Schule“ werden vom Bundesministerium mitfinanziert. Darüber hinaus bietet etwa „Digitaler Kompass“ Workshops an. Einen kleinen Beitrag leisten auch die Universitäten. Hier ist das Projekt der Alpen-Adria-Universität[684] in Klagenfurt zu erwähnen.

Forschungsfrage 2: Welche Angebote der Medienkompetenzvermittlung gibt es aktuell für österreichische Schulen?

Die Angebote der einzelnen AkteurInnen sind vielfältig, wenngleich sich Tendenzen zu gewissen Arten von Angeboten erkennen lassen. Die häufigsten waren hierbei Materialien, Medien für Heranwachsende und Workshops, in denen Medienkompetenz vermittelt wird. Die meisten diese Angebote sind für den Einsatz oder die Durchführung an Schulen selbst konzipiert. Die im Rahmen dieser Forschung erstellte Liste an Angeboten soll Lehrenden als

[682] vgl. Hinteregger-Euller, 2018.
[683] vgl. Holubek, 2018.
[684] vgl. Kopp, 2018.

Nachschlagewerk dienen, wenn sie die Vermittlung von Medienkompetenz in ihren Unterricht einbinden wollen.

Forschungsfrage 3: Welche Inhalte werden vermittelt, wenn es darum geht, Heranwachsende medienkompetent zu machen?

Hier ist interessant, dass über alle Angebote hinweg eine große Bandbreite an behandelten Inhalten erkennbar ist. Würden Schüler also mit all diesen Angeboten in Berührung kommen, hätten sie eine große Palette an medienbezogenen Themen gelernt. Schwerpunkte sind aber in der Vermittlung von Funktionswissen über Medien und der gestalterischen Auseinandersetzung mit Medien zu erkennen. Die meisten Angebote vermitteln den Kindern und Jugendlichen also, wie Medien funktionieren, welche Techniken dahinterstehen und wie mögliche Manipulationen entlarvt werden können. Am zweitmeisten sollen die Heranwachsenden in den Medienprojekten selbst Medien herstellen und gestalten. Danach folgt die ethisch-soziale Bewertung von Inhalten. Es sind also alle drei Dimensionen von Medienkompetenz (Wissens-, Reflexions- und Handlungsdimension) durch die Inhalte insgesamt abgedeckt. Auch die insgesamt neun Unterdimensionen kommen allesamt vor. Digitale Kompetenzen nehmen alleine schon wegen der ab Herbst startenden verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“[685] einen hohen Stellenwert ein. Außerdem haben alle AkteurInnen in ihren Angeboten entweder direkt oder indirekt auf die Problematik der Fake News reagiert.

Forschungsfrage 4: Welche Erkenntnisse gibt es bezüglich der Medienkompetenz bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden?

In der Aus- und Weiterbildung für Lehrende werden im Moment Angebote in Bezug auf Medienkompetenz geschaffen. Diese fokussieren aber zumeist auf digitale Kompetenzen. Mit insgesamt Lehrveranstaltungen im Ausmaß von insgesamt 6 ECTS-Punkten[686] kommen angehende Lehrkräfte außerdem in eher geringem Ausmaß mit dem Thema in Berührung. Die VertreterInnen der Medien[687] und der Vereine[688] äußern sich hier zum Teil kritisch. Studien an Pädagogischen Hochschulen, die für diese Arbeit auch miteinbezogen wurden, sind nicht sehr dicht gesät. Sie zeigen zudem, dass die Bereitschaft zur Arbeit mit Medien zwar da wäre, aber die Angebote oder die Praxis dem zum Teil nicht entsprechen.[689] Eine Ausbildung zum Lehramt mit Schwerpunkt Medienpädagogik wurde mittlerweile an der Universität Innsbruck geschaffen.[690]

[685] vgl. Hinteregger-Euller, 2018.
[686] vgl. Hinteregger-Euller, 2018.
[687] vgl. Widler, 2018.
[688] vgl. Dombrowski, 2018.
[689] vgl. z.B. Kysela-Schiemer, 2017a.
[690] vgl. Universität Innsbruck, 2018.

Forschungsfrage 5: Welche Forschungsprojekte unternehmen kommunikationswissenschaftliche Institute von österreichischen Universitäten im Zusammenhang mit Medienkompetenz?

Hier konnte nicht viel Material erhoben werden. An der Universität Salzburg wird zu diesem Thema im Moment kein Projekt durchgeführt, an der Universität Wien ist gerade eines ausgelaufen[691]. Von zwei aktuellen Projekten konnte die Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt berichten. Diese finden direkt an Schulen statt und leisten so einen unmittelbaren Beitrag zur Vermittlung von Medienkompetenz.[692]

Forschungsfrage 6: Warum befassen sich AkteurInnen außerhalb des Schulwesens mit der Vermittlung von Medienkompetenz für SchülerInnen?

Hier zeigte sich, dass die MedienvertreterInnen, vor allem jene von kommerziellen Medien, sehr wohl in ihrem eigenen Interesse handeln. Alle drei gaben aber auch demokratiepolitische Ziele und Motivationen an. So erkennen sie Medienkompetenz als Um und Auf für die Teilhabe in der Demokratie an[693] und versuchen, das Vertrauen von LeserInnen wiederzugewinnen[694]. Alle drei sehen es als die Aufgabe ihres Mediums und von sich selbst als JournalistInnen an, einen Beitrag zur Verbesserung der Medienkompetenz von NutzerInnen zu leisten und verfolgen damit auch altruistische Ziele. Auch bei den VertreterInnen der Vereine sind demokratiepolitische Motive für ihre Arbeit vorherrschend.

Forschungsfrage 7: Welche Ansätze der Vermittlung von Medienkompetenz gibt es aktuell?

Die letzte Frage, gleichsam Kernstück dieser Arbeit, zielte auf die Verknüpfung der Schilderungen der ExpertInnen mit den medienpädagogischen Ansätzen aus der Literatur ab. Es zeigte sich: Alle ExpertInnen verfolgen zumindest zwei, zum Teil auch mehr Ansätze in ihrem Vorgehen. Als vorherrschend konnten der aufklärende, der handlungsorientierte und der alltagsorientierte, reflexive Ansatz sowie verschiedenste Kombinationen aus ihnen ermittelt werden. Dem bewahrpädagogischen Ansatz konnte lediglich eine Äußerung zugeteilt werden. Diese Erkenntnis kann aber nicht als Status Quo bezeichnet werden, da jene Menschen, die im Bereich der Medienkompetenzvermittlung tätig sind, wohl naturgemäß eher nicht die Ansicht vertreten, man müsse Kinder von Medien fernhalten. In der allgemeinen Debatte kommen nach wie vor bewahrpädagogische Ansätze vor[695]. Im Verständnis von Medienkompetenz waren sich die Befragten nicht komplett einig. Dass es eine kritische Reflexion brauche, ist für alle aber selbstverständlich.

[691] vgl. MEDLIT, 2018.
[692] vgl. Kopp, 2018 & Roth-Ebner, 2018.
[693] vgl. Mitschka, 2018 & Widler, 2018.
[694] vgl. z.B. Prascsaics, 2018.
[695] vgl. z.B. o.V., 2018 In: Futurezone.

6.2. Forschungsergebnisse und Theorie verknüpft

Medienpädagogisches Handeln war in der Geschichte bisher zumeist eine Reaktion auf neue Medien und dadurch entstandene Probleme.[696] Diese Beobachtung lässt sich auch in der vorliegenden Forschung bestätigen. Aktuell stehen digitale Kompetenzen stark im Fokus. Mit der ab Herbst startenden verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“[697] reagiert man im Bildungssystem auf die neuen, digitalen Medien. Die Probleme, die sich im Zusammenhang damit bereits ergeben haben, nämlich Fake News, werden in den gesammelten Angeboten behandelt. Die meisten befragten AkteurInnen sind darauf in ihren Aktivitäten speziell eingegangen.

Die Verknüpfung der getätigten Äußerungen mit medienpädagogischen Ansätzen brachte interessante Erkenntnisse. Wie bereits beschrieben, kamen bewahrpädagogische Tendenzen so gut wie nicht vor. Die Bewahrpädagogik, in der man annimmt, dass man Heranwachsende vor gewissen Gefahren der Medien schützen muss, sind immer eng mit den jeweils neuen Medien verbunden.[698] Dass keine/-r der befragten ExpertInnen ein Handyverbot an Schulen auch nur ansprach, lässt darauf schließen, dass diese Personen tatsächlich nicht bewahrpädagogisch denken. In der Literatur hat der bewahrpädagogische Ansatz wohl die meiste Kritik erfahren. Hoffmann etwa kritisiert, dass Heranwachsende, wenn sie von problematischen Dingen ferngehalten werden, keinen selbstbestimmten Umgang damit erlernen und dass die Bewahrpädagogik Kindern die Fähigkeit zum selbstständigen Handeln mit Medien abspreche. Das Ziel dürfe deshalb kein Bewahren, sondern ein Erziehen zu Eigenständigkeit und Mündigkeit sein.[699] Diesem Verständnis folgt Buchegger, für die das Empowerment der Kinder und Jugendlichen der Leitgedanke bei ihren Tätigkeiten ist.[700]

Der reparierende Ansatz, der Heranwachsenden Hilfe bei der Verarbeitung von problematischen Medieninhalten bieten soll[701], kommt in den Schilderungen der ExpertInnen kaum vor. Wenn es um den Umgang mit Cybermobbing geht, wird er aber herangezogen.[702]

In der Tradition der aufklärenden Medienpädagogik sollen Kinder und Jugendliche über Machtverhältnisse, Produktionsprozesse sowie Wirkungsweisen von Medien informiert und so zu kritischen RezipientInnen ausgebildet werden.[703] Diese Ansätze sind nach wie vor vorherrschend. Dass vor allem die Medienhäuser ihre Angebote in diesem Sinne gestalten[704], überrascht nicht. Sie geben hiermit das Wissen weiter, das sie durch ihre tägliche Arbeit erlangt haben.

---

[696] vgl. Hüther/ Schorb, 1997: S. 245.
[697] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 52-55.
[698] vgl. Hoffmann, 2008: S. 42f.
[699] vgl. Hoffmann, 2008: S. 49.
[700] vgl. Buchegger, 2018: Z. 81-85.
[701] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 106f.
[702] vgl. z.B. Holubek, 2018: Z. 128-130.
[703] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 107.
[704] vgl. Mitschka, 2018; Widler, 2018; Prascsaics, 2018.

Der alltagsorientierte Ansatz, der vom Medienalltag der RezipientInnen ausgeht und diesen wertfrei erfasst und reflektiert[705], findet auch Anwendung in einigen der Angebote. Ebenso verbreitet ist der handlungsorientierte Ansatz, nach dem Heranwachsende Medien selbst produktiv gestalten sollen.[706] Das handelnde wird in der Medienpädagogik derzeit als beste Methode bezeichnet. Dass es auch in vielen Angeboten eingesetzt wird, kann deshalb als positiv bewertet werden.

Nicht im Kern Inhalt dieser Arbeit, aber sowohl im theoretischen Teil als auch in der empirischen Auswertung ein Thema war die Mediendidaktik, also der Einsatz von Medien, um Inhalte zu vermitteln[707]. Konrad Mitschka etwa thematisierte den Einsatz von „ORF"-Angeboten im Unterricht[708] und auch Sonja Hinteregger-Euller sprach didaktische Überlegungen an[709].

In dieser Studie wurde der Definition von Medienkompetenz nach Hugger gefolgt. Er sieht Medienkompetenz als Fähigkeit, Medien selbstständig bedienen, kritisch beurteilen und selbst gestalten zu können. Um das zu tun, benötige man Wissen über Medien.[710] Die Ebene der Nutzung und kritischen Beurteilung kam bei allen Befragten in den Äußerungen vor. Die eigenständige Gestaltung ist nicht in allen Angeboten Thema. Bei Theunerts Einteilung von Medienkompetenz in drei Dimensionen[711] konnten, wie bereits oben beschrieben, der Wissensdimension die meisten Aktivitäten zugeordnet werden. Auch die Handlungsdimension und die Reflexionsdimension werden aber von den Inhalten bedient und kommen bei fast allen Befragten vor. Dass Medienkompetenz unabdingbar ist, um in der mediatisierten Gesellschaft heutzutage als vollwertiges Mitglied bestehen zu können, sagen in der Literatur unter anderem Süss, Lampert und Wijnen.[712] Diese demokratiepolitische Bedeutung von Medienkompetenz teilen auch die meisten Befragten.

Da die vorliegende Studie eine Status-Quo-Erhebung ist bzw. einen Teil dazu beitragen soll, muss man sich natürlich abschließend die Frage stellen: „Wird denn im Jahr (genug) Medienkompetenz an österreichischen Schulen vermittelt?". 2013 beschrieben Süss, Lampert und Wijnen die Situation in Österreich so: Sie sei dadurch gekennzeichnet, „dass Medienpädagogik weder von Eltern noch von Pädagogen als relevante Bildungsaufgabe betrachtet wird, weshalb es trotz Rahmenplan nach wie vor an einer Umsetzung im schulischen Bereich mangelt"[713]. So schlimm, das lässt sich nach dieser Analyse vorsichtig sagen, ist die Lage nicht mehr. Medienkompetenz wird sehr wohl von vielen Seiten als

[705] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 110.
[706] vgl. Schorb, 2008: S. 77f.
[707] vgl. Kerres, 2008: S. 116.
[708] vgl. Mitschka, 2018: Z. 46-50.
[709] vgl. Hinteregger-Euller, 2018: Z. 92-94.
[710] vgl. Hugger, 2008: S. 93.
[711] vgl. Theunert, 2008: S. 41.
[712] vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 16.
[713] Süss/ Lampert/ Wijnen, 2013: S. 82.

bedeutende Bildungsaufgabe gesehen. Die befragten ExpertInnen, die alle einen Beitrag dazu leisten, sehen das alle so. Ein paar Jahre zuvor, 2008, hatte Thomas A. Bauer die medienpädagogische Bildungslandschaft in Österreich als „Land der Berge“ bezeichnet, das durch viele einzelne Initiativen, aber keine gemeinsame Rahmung gekennzeichnet sei.[714] Dieser Einschätzung muss man auch zehn Jahre später nach der vorliegenden Studie noch zum Teil zustimmen. Es gibt sehr viele verschiedene, einzelne Angebote und ebenso vielfältige AkteurInnen. Dass so viel unternommen wird, ist selbstverständlich positiv zu bewerten. Es wirkt dennoch so, als gebe es eben nicht nur Berge, sondern auch Täler. Dazu trägt bei, dass Medienbildung als Unterrichtsprinzip und eben nicht als eigenes Fach konzipiert ist.[715] Lehrende aller Gegenstände sollen Medienkompetenz vermitteln und dabei projektorientiert arbeiten.[716] In der Praxis zeigt sich, dass das auch meist so gehandhabt wird. Es kann aber nicht sichergestellt werden, dass jede Lehrperson und jede SchülerIn mit entsprechenden Inhalten in Kontakt kommt, gesteht auch Hinteregger-Euller ein.[717]

Die forschungsleitende Fragestellung dieser Studie lautete „Wie wird Medienkompetenz im Jahr 2018 an Schulen in Österreich vermittelt?“. Die Antwort lautet: Vielfältig. Die Vielfalt bezieht sich auf die Angebote: Es werden vielfältige Aktivitäten von unterschiedlichsten AkteurInnen angeboten, die insgesamt alle Dimensionen von Medienkompetenz abdecken. Außerdem wird mit unterschiedlichen medienpädagogischen Ansätzen gearbeitet. Was diese Forschung aber nicht beantworten kann, ist, was davon jede/-n einzelne/-n SchülerIn tatsächlich erreicht. Aufgrund der Verankerung von Medienbildung als Unterrichtsprinzip ohne eigenes Schulfach, kann genau das eben nicht sichergestellt werden. Durch die Einführung der verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“, die auch Aspekte der Medienbildung beinhaltet, wurde ein erster Schritt gesetzt. Sie startet diesen Herbst an den Schulen und wirkt sich, wenn auch in geringem Ausmaß, auch auf die Ausbildungsangebote für LehrerInnen aus. Nach wie vor gibt es aber weder eine Messung davon, was im Hinblick auf Medienkompetenzförderung an österreichischen Schulen getan wird noch davon, welche Kompetenzen die SchülerInnen aufweisen. Vor vier Jahren lautete die Conclusio von Pöyskö und Kaiser-Müller in einem Beitrag zum aktuellen Stand der Medienbildung in der österreichischen Bildungspolitik: „Es bleibt viel zu tun“ [718]. Ähnlich lautet die Conclusio dieser Arbeit. Man kann sagen: Es wird einiges getan, aber auch 2018 ist überall noch Luft nach oben.

[714] Bauer, 2008: S. 105.
[715] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 5.
[716] vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014a: S. 5.
[717] Hinteregger-Euller, 2018: Z. 58f.
[718] Pöyskö/ Kaiser-Müller, 2014: S. 4.

6.3. Grenzen dieser Arbeit und Ausblick

Wie bereits erwähnt, können die Ergebnisse einer qualitativen Studie niemals verallgemeinert werden. Da sich alle Ergebnisse auf die Aussagen ausgewählter Personen beziehen, die gerade, weil sie als ExpertInnen im Bereich der Medienkompetenzvermittlung tätig sind, kontaktiert wurden, lassen sie sich nicht in gleichem Maße auf andere Personengruppen übertragen. Es könnte also sein, dass eine Status-Quo-Erhebung unter Lehrenden selbst völlig andere Ergebnisse liefern würde. Um dem ein Stück weit entgegenzuwirken und den Bereich der Lehrenden nicht völlig außer Acht zu lassen, wurden zwei Vertreterinnen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung befragt, während von den übrigen Einrichtungen jeweils ein/-e VertreterIn befragt wurde.

Was qualitative Forschung aber leisten kann – und deshalb wurde das Design so gewählt – ist, bestimmte Aspekte genauer zu beleuchten. Welche Inhalte in den Angeboten vermittelt werden, wie diese den Dimensionen von Medienkompetenz zugeordnet werden können und welche medienpädagogischen Ansätze verfolgt werden, war für diese Forschung von erheblich größerem Interesse als etwa eine rein quantitative Zählung von Angeboten. Diese Studie wollte genauer hinsehen und die Medienkompetenzvermittlung, wie sie aktuell von bestimmten AkteurInnen betrieben wird, detailliert abbilden. Grenzen ergeben sich ebenso aus dem Forschungsinteresse. Es wurde mit dem gesamten schulischen Bereich zwar ein sehr großer, jedoch nicht der gesamte Bildungsbereich abgedeckt. Elementarpädagogik wurde ebenso außer Acht gelassen wie außerschulische Aktivitäten oder Angebote für lebenslanges Lernen. Auch geografisch ist diese Studie limitiert. Es wurde spezifisch Österreich untersucht. Diese Grenzen bieten gleichsam Potenzial für zukünftige Forschung. Einerseits wurden durch die Auswahl von acht ExpertInnen bei weitem nicht alle in Frage kommenden Personen befragt. Jene Personen, die im Rahmen der letzten Frage aller Interviews empfohlen wurden, zu interviewen, wäre Material für eine folgende Studie. Auch darüber hinaus könnten die Leitfäden noch an anderen ExpertInnen angewandt werden. Ebenso könnte eine zukünftige Analyse LehrerInnen befragen und somit stark auf die Inhalte fokussieren, die sie im Rahmen des gewöhnlichen Unterrichts vermitteln. Hier zu messen, was an den Schulen von den Lehrenden direkt angeboten wird, ist etwas, das auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung bislang nicht getan hat. Eine solche Studie mit den Forderungen des Grundsatzerlasses zu vergleichen, wäre höchst interessant. Die Königsdisziplin, die tief in pädagogische Grundfragen hineingeht und ebenfalls bislang auch von den Schulen bzw. dem Bundesministerium noch nicht vollzogen wurde, wäre eine Messung der Medienkompetenz der SchülerInnen. Die genannten Themen bieten also viel Potenzial für folgende Forschung.

7. Quellenverzeichnis

7.1. Literaturverzeichnis

Albers, Carsten; Magenheim, Johannes; Meister, Dorothee M. (Hg.) (2011): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anfang, Günther (1997): Rezeptive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag. S. 317-321.

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

Aufenanger, Stefan (2008): Quo vadis Medienpädagogik? Zum Verhältnis von Medienkompetenz und Jugendmedienschutz. In: Dörken-Kucharz, Thomas (Hg.) (2008): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes? Baden-Baden: Nomos. S. 61-67.

Baacke, Dieter (1989): Die Medienpädagogik – ein McGuffin, Sisyphos, Herkules, oder...? In: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hg.) (1999): Von der "Filmerziehung" zur "Medienkompetenz": medien+erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik; Beiträge aus vierzig Jahren. München: kopaed. S. 219-221.

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

Barsch, Achim; Erlinger, Hans Dieter (2002): Medienpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bauer, Thomas A. (1979a): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. II. Didaktische Modelle: Politik in Massenmedien. Wien, Köln, Graz: Verlag Hermann Böhlaus Nachf.

Bauer, Thomas A. (1979b): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. I. Theorie – Diskussion: Der Kommunikationssinn. Wien, Köln, Graz: Verlag Hermann Böhlaus Nachf.

Bauer, Thomas A. (2005): Eine alpenländische Tour – Der Kurs der Medienpädagogik in Österreich in Schnellzeichnung. In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (2005): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. (2005). Nr. 11: Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum. S. 5-12.

Bauer, Thomas A. (2008): Land der Berge – die medienpädagogische Bildungslandschaft in Österreich. Eine Bildbeschreibung. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hg.) (2008): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: LIT Verlag. S. 105-117.

Baur, Nina; Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

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

Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hg.) (2008): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: LIT Verlag.

Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (2008): Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hg.) (2008): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: LIT Verlag. S. 11-25.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Bollmann, Matthias (2013): Videoproduktion als Unterrichtsmethode im Geschichtsunterricht in der Kooperativen Mittelschule. Eine Annäherung an neue Unterrichtskulturen mittels audiovisueller Beobachtung im Blick auf die professionalisierte medienpädagogische Praxis. Wien: Universität Wien.

Bruck, Maria (2009): Praktische Medienerziehung am Beispiel Schülerradio in Österreich mit Schwerpunkt auf das Bundesland Wien. Wien: Universität Wien.
Buchner, Carina (2012): Neue Medien in der Volksschule. Eine empirische Untersuchung zur Medienkompetenz von Volksschullehrern. Wien: Universität Wien.
Dörken-Kucharz, Thomas (Hg.) (2008): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes? Baden-Baden: Nomos.
Eberhöfer, Anna (2008): Medienkompetenz vs. Media Literacy. Wien: Universität Wien.
Eickelmann, Brigit; Vennemann, Mario; Aßmann, Sandra (2013): Digitale Medien in der Grundschule. Deutschland und Österreich im Spiegel der internationalen Vergleichsstudie TIMSS 2011. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (2013). Nr. 2/2013. Freizeitpädagogik – Freiwillig, Selbstbestimmt, Selbstorganisiert? S. 1-13.
Gabriel, Anja-Carina (2011): LehrerInnen als VermittlerInnen von Medienbildung? Eine empirische Untersuchung der medienpädagogischen Kompetenzen von LehrerInnen im Sekundarunterricht I. Wien: Universität Wien.
Ganguin, Sonja; Sander, Uwe (2008): Kritisch-emanzipatorische Medienpädagogik. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.S. 61-65.
Gesellschaft für Informativ e.V. (2016): Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digital vernetzten Welt. Berlin: Gesellschaft für Informativ e.V.
Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Grafe, Silke (2011): ‚media literacy und media (literacy) eduaction' in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (2011): Nr. 20. Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. S. 59-80.
Grubesic, Katharina (2013): Medienbildung in der Volksschule: Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen. Wien: Universität Wien.
Hagemann, Wilhelm; Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Zimmermann, Dietmar (Hg.) (1979): Medienpädagogik. Köln: Verlagsges. Schulfernsehen.
Hagemann, Wilhelm (1979): Mediendidaktik. In: Hagemann, Wilhelm; Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Zimmermann, Dietmar (Hg.) (1979): Medienpädagogik. Köln: Verlagsges. Schulfernsehen. S. 40-80.
Hedrich, Andreas (1997): Alternative Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag. S. 25-31.
Hofer, Andreas (2013): Mobile learning mit Smartphones für die Oberstufe. In: Micheuz, Peter; Reiter, Anton; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Sabitzer, Barbara (Hg.) (2013): Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft. S. 328-333.
Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Paderborn: Schöningh.
Hoffmann, Bernward (2008): Bewahrpädagogik. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 42-50.
Hüther, Jürgen (1997): Mediendidaktik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag. S. 210-215.
Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag.
Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (1997): Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag. S. 243-252.
Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike;

Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 93-98.
JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hg.) (1999): Von der "Filmerziehung" zur "Medienkompetenz": medien+erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik; Beiträge aus vierzig Jahren. München: kopaed.
Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ - Begriffsverständnisse und Reichweiten. MedienPädagogik (2011). Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 211-235.
Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Jones, Sigrid (2008): Medienpädagogik in Österreich aus internationaler Perspektive – Strategien für die Zukunft. In: Blaschitz, Edith; Seibt, Martin (Hg.) (2008): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien: LIT Verlag. S. 189-200.
Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer VS.
Kerres, Michael (2008): Mediendidaktik. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: S. 116-122.
Kerres. Michael; de Witt, Claudia (2011): Zur (Neu-)Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik (2011). Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 259-270.
Kornberger, Angelika; Jaklitsch, Nina (2013): Medienschwerpunkt an der Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark. In: Micheuz, Peter; Reiter, Anton; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Sabitzer, Barbara (Hg.) (2013): Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft. S. 201-203.
Krucsay, Susanne (2005): 7. Bild: Medienkompetenz und Schule – zur Institutionalisierung der Medienpädagogik im schulischen Bereich. In: Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (2005): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: MedienPädagogik (2005). Nr. 11: Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum. S. 25-29.
Lenz, Christian (2011): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Medienpädagogik. Überlegungen aus der Sicht der Lehreraus- und fortbildung. In: Meyer, Torsten; Tan, Wey-Han; Schwalbe, Christina; Appelt, Ralf (Hg.) (2011): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. S. 265-277.
Linke, Marleen (2012): Medienkompetenzförderung an österreichischen Schulen (Sekundarstufe I). Wien: Universität Wien.
Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 100-109.
Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (2013). Nr. 2/2013. Freizeitpädagogik – Freiwillig, Selbstbestimmt, Selbstorganisiert?
Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik (2014): Nr. 4/2014. Steuerung, Kontrolle, Disziplin. Medienpädagogische Perspektiven auf Medien und/der Überwachung.
MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. (2000): Nr. 1. Medienkompetenz.
MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (2005). Nr. 11: Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum.
MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (2011): Nr. 20. Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe.
Meyer, Torsten; Tan, Wey-Han; Schwalbe, Christina; Appelt, Ralf (Hg.) (2011): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel.
Micheuz, Peter; Reiter, Anton; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Sabitzer, Barbara (Hg.)

(2013): Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft.
Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: MedienPädagogik (2011). Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 41-58.
Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
Mulley, Ursula; Zuliani, Barbara (2013): Ein Digitales Kompetenzmodell für die Volksschule. In: Micheuz, Peter; Reiter, Anton; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Sabitzer, Barbara (Hg.) (2013): Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft. S. 196-200.
Neubauer, Wolfgang (1979): Medienerziehung. In: Hagemann, Wilhelm; Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Zimmermann, Dietmar (Hg.) (1979): Medienpädagogik. Köln: Verlagsges. Schulfernsehen. S. 82-110.
Neubauer, Wolfgang/ Tulodziecki, Gerhard (1979): Einleitung. In: Hagemann, Wilhelm; Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Zimmermann, Dietmar (Hg.) (1979): Medienpädagogik. Köln: Verlagsges. Schulfernsehen. S. 9-16.
Neuss, Norbert (2000): Operationalisierung von Medienkompetenz: Ansätze, Probleme und Perspektiven. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 1. S. 1-14.
Opetnik, Doris (2008): Professionelle Medienarbeit in österreichischen Schulen. Zum Verständnis und zur Verwendung medienpädagogischer Konzepte. Wien: Universität Wien.
Paus-Hasebrink, Ingrid; Hipfl, Brigitte (2005): Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. (2005). Nr. 11: Media Education: Stand der Medienpädagogik im internationalen Raum. S. 1-31.
Pietraß, Manuela (2011): Medienkompetenz und Medienbildung. Zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In: MedienPädagogik (2011). Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 121-135.
Pöyskö, Anu; Kaiser-Müller, Katharina (2014): Medienbildung – bitte warten? Die politische Landschaft der Medienbildung in Österreich. In: Medienimpulse 4/2014. S. 1-5.
Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 117-133.
Rath, Matthias (2011): „Medienerziehung“ – Statement zu einem Begriff. In: MedienPädagogik (2011). Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 237-243.
Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Schell, Fred (1997): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag. S. 9-18.
Schorb, Bernd (1989): „Vierzig Jahre Medienpädagogik“. Thesen von Bernd Schorb. In: JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hg.) (1999): Von der "Filmerziehung" zur "Medienkompetenz": medien+erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik; Beiträge aus vierzig Jahren. München: kopaed. S. 217-219.
Schorb, Bernd (1997a): Medienkunde. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag. S. 241-242.
Schorb, Bernd (1997b): Medienerziehung. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag. S. 215-218.
Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe; von Gross,

Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 75-86.
Schorb, Bernd (2011): Zur Theorie der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik (2011). Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 81-94.
Spanhel Dieter (2008): Schule und traditionelle Medien. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 505-511.
Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: MedienPädagogik (2011). Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20.: S. 95-120.
Springer, Nina; Koschel, Friederike; Fahr, Andreas; Pürer, Heinz (2015): Empirische Methoden der Kommunikationswissenschaft. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
Swertz, Christian (2014): Media education in Austria. Interview in: Aßmann, Sandra; Meister, Dorothee M.; Pielsticker, Anja (Hg.) (2014): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: kopaed. S. 151-155.
Theunert, Helga (2008): Jugendmedienschutz und Medienkompetenz: Kongruenz, Koexistenz, Konkurrenz. In: Dörken-Kucharz, Thomas (Hg.) (2008): Medienkompetenz. Zauberwort oder Leerformel des Jugendmedienschutzes? Baden-Baden: Nomos. S. 35-46.
Thurnher, Armin (2017): Mit diesem Vorwurf spielt man nicht. Fake News gefährden die Demokratie. In: Falter 14/17. S. 5.
Traun, Joachim (2009): „Ich bin so ein schrecklicher Einzelkämpfer..." Eine qualitative Analyse der Vermittlung audiovisueller medialer Kompetenzen in der AHS-Oberstufe in Wien unter Berücksichtigung der theoretischen Konzepte „Medienkompetenz" und „Media Literacy". Wien: Universität Wien.
Treumann, Klaus Peter et al. (2007): Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Tulodziecki, Gerhard (2008a): Medienkunde. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 123-128.
Tulodziecki, Gerhard (2008b): Medienerziehung. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 110-115.
Tulodziecki, Gerhard (2011a): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: MedienPädagogik (2011). Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Nr. 20. S. 11-39.
Tulodziecki, Gerhard (2011b): Handeln und Lernen in einer von Medien mitgestalteten Welt – Konsequenzen für Erziehung und Bildung. In: Albers, Carsten; Magenheim, Johannes; Meister, Dorothee M. (Hg.) (2011): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.43-64.
Urbanner, Arnold (2002): Evaluation: BMUK-Materialien zur Medienerziehung. Wien: Universität Wien.
Wagner, Hans (2009): Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Ein Lehr- und Studienbuch. Vollständig überarbeitete, erweiterte und ergänzte Neuauflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. Edition Reinhard Fischer.
Zdarsky, Ramona (2016): Medienbildung an Österreichs Schulen. Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz: Diplomarbeit.
Zimmermann, Dietmar (1979): Medienkunde. In: Hagemann, Wilhelm; Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Zimmermann, Dietmar (Hg.) (1979): Medienpädagogik. Köln: Verlagsges. Schulfernsehen. S. 17-39.

Zorn, Isabel (2011): Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed. S. 175-209.

7.2. Internetquellen

Bildungsmedien.tv. (2018): Filme für den Unterricht online. Online verfügbar: www.bildungsmedien.tv. (08.05.2018).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014a): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass. Wien. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?61ed1f (19.02.2018).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014b): Entwicklungsplan Medienbildung. Wien. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/mb_entwicklungsplan_medienbildung.pdf?61edsu (19.02.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018a): Unterricht und Schule. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/index.html (19.02.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018b): Medienbildung. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.html (04.05.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018c): SchülerInnenradio. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/schuelerradio.html (08.05.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018d): Videoclips zur Medienkompetenz. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/mb_videoclips.html (08.05.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018e): Medienbildung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.html (11.05.2018).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013): Medienkompetenzen. Auszug aus der Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen. Online verfügbar: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_kl_25724.pdf?61eci0 (11.05.2018).

Digitaler Kompass (2018): Tag der Nachrichtenbildung. Projekttag. In: Digitaler Kompass. Online verfügbar: http://www.digitalerkompass.at/tag-der-nachrichtenbildung/ (08.05.2018).

Europäische Kommission (2018): Medienkompetenz. In: European Commission (2018). Online verfügbar: https://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy_de (11.05.2018).

Hagen, Lutz M.; Renatus, Rebecca; Obermüller, Anja (2016): Nachrichtenkompetenz in deutschen Schulbüchern. TU Dresden. In: Stiftervereinigung der Presse E.V. Online verfügbar: http://stiftervereinigung.de/wp-content/uploads/2017/06/Nachrichtenkompetenz-in-deutschen-Schulbüchern.pdf (05.05.2018).

Hagen, Lutz M.; Renatus, Rebecca; Obermüller, Anja (2017): Nachrichtenkompetenz durch die Schule. TU Dresden. In: Stiftervereinigung der Presse E.V. Online verfügbar: http://stiftervereinigung.de/wp-content/uploads/2017/09/Studie-Nachrichtenkompetenz-durch-die-Schule.pdf (05.05.2018).

Holland, Martin (2017): US-Wahlen: Forscher ziehen Einfluss von „Fake News“ in Zweifel. In: Heise Online. 25.01.2017. Online verfügbar: https://www.heise.de/newsticker/meldung/US-Wahlen-Forscher-ziehen-Einfluss-von-Fake-News-in-Zweifel-3606899.html (15.06.2017).

Jamieson, Amber (2017): „You are fake news“: Trump attacks CNN and BuzzFeed at press conference. In: The Guardian. 11.01.2017. Online verfügbar: https://www.theguardian.com/us-news/2017/jan/11/trump-attacks-cnn-buzzfeed-at-press-conference (15.06.2017).
Kaindel, Christoph (2017): Erfassung des medienpädagogischen Angebots in Österreich. Eine Erhebung der Initiative Medienbildung JETZT! PDF online verfügbar: https://www.medienbildungjetzt.at/Archive/2663 (05.05.2018).
Ladurner, Ulrich (2016): Fake News: Stadt der Lügner. In: Zeit Online. 18.12.2016. Online verfügbar: http://www.zeit.de/2016/52/fake-news-hersteller-unternehmen-mazedonien (15.06.2017).
Lochner, Sonja (2017): Digitale Bildung für alle! Eröffnung des Bundes- & Koordinationszentrums eEducation Austria. Presseaussendung vom 03.02.2017. Online verfügbar: https://ph-ooe.at/ph-ooe/service/presse-und-pr.html (19.02.2018).
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2016): KIM – Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. PDF online verfügbar: https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/ (05.05.2018).
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2017): Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. PDF online verfügbar: https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017/ (05.05.2018).
Meyer, Michael (2015): „Lügenpresse“ und Co. Warum die Medien am Pranger stehen. In: Deutschlandfunk Kultur. Beitrag vom 09.03.2015. Online verfügbar: http://www.deutschlandfunkkultur.de/luegenpresse-und-co-warum-die-medien-am-pranger-stehen.976.de.html?dram:article_id=313496 (15.06.2017).
Mimikama (2017): Unterrichtsmaterial: Bewusst mit digitalen Inhalten umgehen lernen. In: Youtube. Online verfügbar: https://www.youtube.com/playlist?list=PLsUBW63_n0q_Dn4alPm_ATZh7lD5J2A07 (08.05.2018).
Ö1 (2018): Ö1 macht Schule. In: www.oe1.orf.at. Online verfügbar: https://oe1.orf.at/schule (08.05.2018).
ORF Tirol (2018): Redhaus in der Glasfachschule Kramsach. In: www.tirol.orf.at. Online verfügbar: http://tirol.orf.at/tv/stories/2906467/ (08.05.2018).
o.V. (2018): Faßmann will kein generelles Handyverbot an Schulen. In: Futurezone.at am 29.03.2018. Online verfügbar: https://futurezone.at/digital-life/fassmann-will-kein-generelles-handy-verbot-an-schulen/400013008 (11.05.2018).
Saferinternet.at (2018): Die Initiative. In: Saferinternet.at (2018). Online verfügbar: https://www.saferinternet.at/die-initiative/ (07.05.2018).
Saferinternet.at (2018b): Für Lehrende. In: Saferinternet.at. Online verfügbar: https://www.saferinternet.at/fuer-lehrende/ (08.05.2018).
Saferinternet.at (2018c): Staysafe. In: Saferinternet.at. Online verfügbar: https://www.staysafe.at (08.05.2018).
Saferinternet.at (2018d): Materialien für Lehrende. In: Saferinternet.at. Online verfügbar: https://www.saferinternet.at/broschuerenservice/materialien-fuer-lehrende/ (08.05.2018).
Zeitung in der Schule (2018a): Über uns. In: Zeitung in der Schule (2018). Online verfügbar: http://www.zis.at/index.aspx?id=1 (07.05.2018).
Zeitung in der Schule (2018b): Unterrichtsmaterialien. In: Zeitung in der Schule. Online verfügbar: http://www.zis.at/shoplist.aspx (08.05.2018).

7.3. Analysematerial

7.3.1. ExpertInnen-Interviews

Buchegger, Barbara (2018): Interview 1. ExpertInnen-Interview am 09.03.2018 mit Ricarda Kargl.
Dombrowski, Tim (2018): Interview 2. ExpertInnen-Interview am 15.03.2018 mit Ricarda Kargl.

Hinteregger-Euller, Sonja (2018): Interview 3. ExpertInnen-Interview am 05.04.2018 mit Ricarda Kargl.
Holubek, Renate (2018): Interview 4. ExpertInnen-Interview am 02.05.2018 mit Ricarda Kargl.
Lombardini, Nina (2018): Interview 5. ExpertInnen-Interview am 12.04.2018 mit Ricarda Kargl.
Mitschka, Konrad (2018): Interview 6. ExpertInnen-Interview am 30.03.2018 mit Ricarda Kargl.
Prascsaics, Petra; Unterüberbacher, Eva (2018): Interview 7. ExpertInnen-Interview am 09.04.2018 mit Ricarda Kargl.
Widler, Yvonne (2018): Interview 8. ExpertInnen-Interview am 16.03.2018 mit Ricarda Kargl.

7.3.2. Forschungsprojekte

Brandhofer, Gerhard (2015): Die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen im Umgang mit digitalen Medien und die Wechselwirkungen zwischen Lehrtheorien und mediendidaktischem Handeln. Technische Universität Dresden: Dissertation.
EU Kids Online (2018): EU Kids Online. Enhancing knowledge of European children's online opportunities, risks and safety. Online verfügbar: http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online (10.05.2018).
MEDLIT (Erasmus+ CBHE Project) (2018): Welcome to MEDLIT. In: Universität Wien (2018). Online verfügbar: http://medlit.univie.ac.at (10.05.2018).
Kopp, Irmgard (2018): „Schaut her, ich zeig's euch digital!" Medienpädagogisches Projekt an Kärntner Schulen gestartet. In: Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft (2018). Online verfügbar: https://www.aau.at/blog/schaut-her-ich-zeigs-euch-digital-medienpaedagogisches-projekt-an-kaerntner-schulen-gestartet/ (10.05.2018).
Kysela-Schiemer, Gerda (2017a): Die Bedeutung des Einsatzes von digitalen Medien (E-Learning) für Lehramtsstudierende. PDF liegt der Autorin vor.
Kysela-Schiemer, Gerda (2017b): In: Kreis/Unterköfler-Klatzer (Hg.) (2017): Fortbildung kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung. Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschungsforschung und Entwicklung. Band 1. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. S. 162 – 175.
Paus-Hasebrink, Ingrid (Hg.) (2017): Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Lebensphase Jugend. Baden-Baden: Nomos.
PH Wien Forschung (2018): Forschungsberichte. Online verfügbar: https://podcampus.phwien.ac.at/forschung/forschungsberichte (10.05.2018).
Roth-Ebner, Caroline (2018): Projektangebot für Projektphase 1. Flipped Classroom. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität. PDF liegt der Autorin vor
Scheidl, Gerhard; Berger, Christian (2015): Digitale Lern-, Lehr- und Arbeitsumgebungen in der Hochschule. Einschätzungen, Einstellungen und Kompetenzen im Bereich der Nutzung digitaler Medien/ Werkzeuge von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien. Wien: Pädagogische Hochschule Wien. Online verfügbar: https://podcampus.phwien.ac.at/forschung/files/2015/12/PHMEKO_Endbericht1.pdf (10.05.2018).
Universität Innsbruck (2018): Folder zum Lehramtsstudium Spezialisierung Medienpädagogik. Online verfügbar: http://medienpaedagogik.weebly.com/uploads/2/9/0/8/290819/medienpädagogik.pdf (10.05.2018).
Zentrum für Lerntechnologie und Innovation (ZLI) (2018). Online verfügbar: https://zli.phwien.ac.at (10.05.2018).

Anhang

Abstract (Deutsch)

In Zeiten von Fake News und „Lügenpresse“-Vorwürfen herrscht von Seiten der NutzerInnen Unsicherheit im Umgang mit Medien und ihren Inhalten. Um diese Unsicherheit zu verringern, um also sicher und verantwortungsvoll mit Medieninhalten umgehen zu können, braucht es Medienkompetenz. Diese Magisterarbeit ging der Frage nach, wie Medienkompetenz an Schulen in Österreich im Jahr 2018 vermittelt wird. Ziel war es demnach, einen Status Quo der Vermittlung von Medienkompetenz zu erheben.

Der theoretische Teil behandelt das Feld der Medienpädagogik. Die bedeutendsten Ansätze medienpädagogischen Handelns, nämlich bewahrpädagogische Konzepte, reparierpädagogische Konzepte, aufklärende Konzepte, alltagsorientierte, reflexive Konzepte und handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte zeichnen ein Stück weit die Geschichte der Medienpädagogik nach, sind aber alle auch heute noch in Verwendung. Medienkompetenz selbst wird nach Hugger[719] als die Fähigkeit, Medien selbstständig zu bedienen, kritisch zu beurteilen und eigenständig gestalten zu können, begriffen. Nach Theunert untergliedert sich Medienkompetenz in die drei Dimensionen des Wissens, der Reflexion und des Handelns.[720]

Die Erhebung erfolgte qualitativ mittels ExpertInnen-Interviews. Es wurden VertreterInnen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, MedienvertreterInnen und VertreterInnen von Initiativen und Vereinen befragt, die sich mit dem Thema der Vermittlung der Medienkompetenz im schulischen Bereich befassen. Die Erhebung ergab, dass eine Vielzahl von AkteurInnen, die nicht auf Mitglieder des Schulsystems beschränkt sind, einen Beitrag leisten und Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz vermitteln. Auch die Angebote sind vielfältig, am häufigsten werden Materialien, Medien für Heranwachsende und Workshops angeboten. Inhaltlich stellte sich ein Fokus auf die Vermittlung von Funktionswissen über Medien und der gestalterischen Auseinandersetzung mit Medien heraus. Digitale Kompetenzen nehmen einen hohen Stellenwert in der inhaltlichen Gestaltung der Angebote ein. Im Hinblick auf die medienpädagogischen Ansätze, die bei der Vermittlung von Medienkompetenz verfolgt werden, stellte sich heraus, dass alle ExpertInnen eine Kombination von Ansätzen verfolgen. Vorherrschend sind der aufklärende, der handlungsorientierte und der alltagsorientierte, reflexive Ansatz.

Die Vielzahl der erhobenen AkteurInnen, Dimensionen und Ansätze zeigt, dass Medienkompetenz zwar vermittelt wird, es dafür aber auch im Jahr 2018 noch keine einheitliche Struktur gibt. Da Medienkompetenz als Unterrichtsprinzip und nicht als Unterrichtsgegenstand angelegt ist, kann außerdem nicht sichergestellt werden, dass jede/-r SchülerIn in genügendem Ausmaß mit dem Thema in Berührung kommt.

[719] vgl. Hugger, 2008: S. 93.
[720] vgl. Theunert, 2008: S. 41.

Abstract (English)

In times of fake news and accusations of “Lügenpresse“ (i.e. lying press), one can say that users are more and more insecure when consuming different kinds of media and their content. In order to reduce this insecurity, i.e. to be able to consume media content in a secure and responsibe way, one needs media literacy (Medienkompetenz[721]). This thesis deals with the question of how Medienkompetenz is taught in schools in Austria in 2018. The aim was to survey a status quo.

The theoretical part covers the field of media pedagogy. The most relevant approaches depict the history of media pedagogy and are at the same time still in practice. They are called “bewahrpädagogische Konzepte“, “reparierpädagogische Konzepte“, “aufklärende Konzepte“, “alltagsorientierte, reflexive Konzepte“ and “handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte“. Medienkompetenz in accordance with Hugger[722] is defined as the ability to independently use, critically judge and create media contents. According to Theunert, it can be subdivided into the three dimensions of knowledge, contemplation and acting.[723]

The study was performed in the form of qualitative research by means of expert interviews. Representatives of the Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, of media organisations and of other associations, who deal with teaching Medienkompetenz to children and adolescents in the context of school, have been interviewed. The study showed that a variety of actors are involved, many of them not belonging to the school system. They offer different kinds of resources, mostly materials, media for adolescents and workshops. When it comes to the topics which are taught, one can say that the focus is on teaching knowledge about the way the media function and showing students how to create media contents themselves. Digital competency is of great importance within the topics which are taught. In terms of the media pedagogical approaches, all interviewed experts practiced a combination of at least two approaches. “Aufklärende Konzepte“, “handlungsorientierte Konzepte“ and “alltagsorientierte Konzepte“ can be considered predominant.

The variety of actors, dimensions and approaches depicted shows that Medienkompetenz is taught in schools in Austria today but that there is still no consistent system. Since Medienkompetenz is a so-called educational principle and no school subject, it cannot be guaranteed that every student is provided with enough knowledge on the matter.

[721] Since media literacy and Medienkompetenz are not exactly the same concepts, the German term will be used in this abstract.
[722] vgl. Hugger, 2008: S. 93.
[723] vgl. Theunert, 2008: S. 41.

Leitfaden Bundesministerium

1. Zu Beginn würde ich Sie bitten, kurz Ihren eigenen Werdegang zu schildern.
   - Seit wann sind Sie mit der Materie der Medienkompetenz betraut?
   - Waren Sie beteiligt an der Erstellung des Grundsatzerlasses Medienerziehung?

2. Der Grundsatzerlass verpflichtet LehrerInnen aller Gegenstände dazu, Medienkompetenz zu vermitteln.
   - Wieso ist Medienerziehung als Querschnittsmaterie angelegt?
   - Welche Vor- und Nachteile sehen Sie darin, dass es kein eigenes Fach für die Vermittlung von Medienkompetenz gibt?

3. „Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein“, heißt es im Grundsatzerlass. Gleichzeitig wird aber festgestellt, dass die Bedeutung der Medien in der LehrerInnenbildung zu wenig berücksichtigt wurde.
   - Wie sieht es aktuell aus? Sind die PädagogInnen selbst medienkompetent genug?
   - Wie werden sie für die Vermittlung von Medienkompetenz ausgebildet?

4. Der Grundsatzerlass gibt Ziele der Medienerziehung und Vorschläge für die Umsetzung vor. Wie frei sind die Schulen und die PädagogInnen bei der Vermittlung von Medienkompetenz?

5. Wie wird überprüft, ob das, was im Grundsatzerlass gefordert wird, auch in den Klassen ankommt?
   - Haben Sie Daten hierzu?

6. Welche AkteurInnen sind an der Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen beteiligt?
   - LehrerInnen?
   - MedienvertreterInnen?
   - Andere ExpertInnen?
   - Sonstige?

7. Welche Inhalte bzw. Aspekte werden den Kindern und Jugendlichen vermittelt?
   - Worauf liegt der Fokus?
   - Welchen Stellenwert hat die Vermittlung digitaler Kompetenzen?

8. Welche Materialien stellt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Unterstützung zur Verfügung?

9. Der Grundsatzerlass in seiner jetzigen Form wurde 2012 formuliert. Damals waren „Fake News“ noch kaum ein Problem.
   - Wie denken Sie, dass auf die zunehmende Unsicherheit im Umgang mit Medien (Wer sagt die Wahrheit? Was kann man glauben?) reagiert werden sollte?
   - Was unternimmt das Bundesministerium hier?

10. Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen würden?

11. Abschlussfrage: Mit welchen anderen ExpertInnen sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Haben Sie Empfehlungen für mich?

Leitfaden Renate Holubek

1. Zu Beginn würde ich Sie bitten, kurz Ihren eigenen Werdegang zu schildern.
   - Seit wann sind Sie mit der Materie der Medienkompetenz betraut?
   - Waren Sie beteiligt an der Erstellung des Grundsatzerlasses Medienerziehung?

2. Sie haben die Projektleitung für Mediamanual inne. Welche Angebote stellen Sie hier zur Verfügung?
   - An welche Zielgruppe richten sich diese Angebote?

3. „Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein“, heißt es im Grundsatzerlass von 2012. Gleichzeitig wird aber festgestellt, dass die Bedeutung der Medien in der LehrerInnenbildung zu wenig berücksichtigt wurde. Mit Mediamanual wollen sie laut Website Lehrkräfte fördern, beraten und unterstützen.
   - Wie sieht es nun aktuell aus? Sind die PädagogInnen selbst medienkompetent genug?
   - Wie werden sie für die Vermittlung von Medienkompetenz aus- oder weitergebildet?

4. Sie haben im Rahmen des Media Literacy Awards seit vielen Jahren sehr viele Medienprojekte von Schulen zu Gesicht bekommen. Welche Arten von Projekten gibt es hier?

5. Welche Inhalte werden den Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit Medien an Schulen vermittelt?
    - Worauf liegt derzeit der Fokus?
    - Welchen Stellenwert hat die Vermittlung digitaler Kompetenzen?

6. Welche AkteurInnen sind an der Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen beteiligt?
    - LehrerInnen?
    - MedienvertreterInnen?
    - Andere ExpertInnen?
    - Sonstige?

7. In welchem Rahmen finden Medienprojekte an Schulen statt?
    - Im Zuge des Regelunterrichts?
    - In unverbindlichen Übungen?
    - In welchen Fächern?
    - An der Schule oder außerhalb?

8. Auf der Website von Mediamanual stehen auch einige Materialien zur Verfügung. Würden Sie mir mehr über diese Materialien erzählen?
    - Welche sind das genau?
    - An welche Zielgruppen richten sie sich?
    - Sind sie kostenpflichtig?

9. Seit einiger Zeit sind „Fake News“ ein Problem, mit dem eine zunehmende Unsicherheit im Umgang mit Medien (Wer sagt die Wahrheit? Was kann man glauben?) einhergeht.
    - Wie haben Sie darauf in den Angeboten von Mediamanual reagiert?
    - Inwiefern schlägt das Thema auch bei den Medienprojekten an Schulen auf?

10. Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen würden?

11. Abschlussfrage: Mit welchen anderen ExpertInnen sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Haben Sie Empfehlungen für mich?

Leitfaden Medien

1. Zu Beginn würde ich Sie bitten, kurz Ihren eigenen Werdegang zu schildern.
   - Wie genau sieht Ihre aktuelle Tätigkeit aus?
   - Welchen Stellenwert nimmt die Thematik der Medienkompetenzvermittlung für Kinder und Jugendliche ein?
   - Seit wann sind Sie mit der Vermittlung von Medienkompetenz betraut?

2. Was bietet Ihr Medium konkret im Bereich der Medienkompetenzvermittlung an?
   - Welche Angebote gibt es speziell für Schulen?
   - In welchem Rahmen finden Ihre Angebote statt? (in der Schule, in der Redaktion, Workshops, Wettbewerbe etc.?)
   - Sind die Angebote kostenpflichtig?

3. Welche Inhalte vermitteln Sie in Ihren Angeboten?
   - Gibt es einen bestimmten Fokus?
   - Welchen Stellenwert nimmt Digitale Kompetenz ein?

4. Stellen Sie auch Materialien für Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung?
   - Sind diese kostenpflichtig?

5. Seit wann bietet Ihr Medium Aktivitäten zur Medienkompetenzvermittlung an?
   - Haben Fake News und die zunehmend aufkommende Unsicherheit im Umgang mit Medien etwas damit zu tun bzw. sich auf Ihr Angebot ausgewirkt?

6. Warum befasst Ihr Medium sich mit dieser Thematik?
   - Hat das altruistische Gründe? (Bildung, Ethik allgemein etc.)
   - Oder handeln Sie im Interesse des Mediums?

7. Wie viele Menschen sind damit betraut?
   - Wie wird entschieden, wer beteiligt ist?

8. Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen würden?

9. Abschlussfrage: Mit welchen anderen ExpertInnen sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Haben Sie Empfehlungen für mich?

Leitfaden Vereine

1. Zu Beginn würde ich Sie bitten, kurz Ihren eigenen Werdegang zu schildern.
   - Seit wann befassen Sie mit der Vermittlung von Medienkompetenz?
   - Seit wann sind Sie Teil dieses Vereins?
   - Wieso haben Sie sich dazu entschieden, bei diesem Verein zu arbeiten?

2. Wie sieht das Angebot Ihres Vereins konkret aus?
   - An welche Zielgruppe richten sich diese Angebote primär? (Schulen?, außerschulischer Bereich?)
   - In welchem Rahmen finden Ihre Angebote statt? (in der Schule, bei Ihnen vor Ort, Workshops, Wettbewerbe etc.?)
   - Sind die Angebote kostenpflichtig?

3. Welche Inhalte vermitteln Sie in Ihren Angeboten?
   - Gibt es einen bestimmten Fokus?
   - Warum hat sich der Verein für diesen Fokus entschieden?

4. Stellen Sie auch Materialien für Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung?
   - Sind diese kostenpflichtig?

5. Was ist das Ziel Ihres Vereins bzw. Ihrer Aktivitäten?
   - Warum verfolgen Sie es?

6. Wie viele MitarbeiterInnen sind in Ihrem Verein beschäftigt?
   - Wie werden diese ausgewählt?
   - Welche Ausbildung/ Erfahrung haben sie in dem Bereich?

7. Wie hat Ihr Verein auf das Phänomen der Fake News und die zunehmend aufkommende Unsicherheit im Umgang mit Medien reagiert?
   - Wie hat sich das auf Ihr Angebot ausgewirkt?

8. Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen würden?

9. Abschlussfrage: Mit welchen anderen ExpertInnen sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Haben Sie Empfehlungen für mich?

Interviewbericht[724]

Interview mit	
Datum	
Zustandekommen des Interviews	
Grad der Bereitschaft	
Einwände des/der Interviewten	
Konkrete Rahmenbedingungen	
Dauer	
Ort	
Allgemeine Störfaktoren	
Unterbrechungen	
Bemerkungen zum Gesprächsverlauf	
Bemerkungen zur Nachinterviewphase	

[724] Angelehnt an: Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 192.

Verfahren mit empfohlenen GesprächspartnerInnen

In der letzten Frage wurden alle InterviewpartnerInnen nach Empfehlungen für weitere GesprächspartnerInnen gefragt. In dieser Tabelle wird dargelegt, welche Namen genannt wurden und wie mit ihnen verfahren wurde.

Empfehlung	**Verfahren mit Empfehlung**
Barbara Buchegger	
Heidrun Strohmeyer, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung	Bereits kontaktiert; verwiesen auf Kollegin Sonja Hinteregger-Euller, Interview am 05.04.2018
Heinz Zitz, Landesschulpräsident Burgenland	Nicht kontaktiert Nur oberste Ebene (Bundesministerium)
Helmut Hammerl, Fachinspektor für Informatik in Tirol	Nicht kontaktiert Nur oberste Ebene (Bundesministerium)
Heli Swaton & Erika Hummer, eEducation	Nicht kontaktiert Fokus nicht auf digitaler Kompetenzvermittlung
Gerhard Brandhofer, PH Niederösterreich	Kontaktiert Gruppe 4 (E-Mail)
Gerda Kysela-Schiemer, PH Klagenfurt*[725]	Kontaktiert Gruppe 4 (E-Mail)
Tanja Jadin, FH Oberösterreich	Kontaktiert Gruppe 5 (E-Mail)
Tim Dombrowksi	
Saferinternet.at	Bereits kontaktiert; Interview am 09.03.2018
WienXtra	Nicht kontaktiert Bereits drei VertreterInnen von Gruppe 3
Biber-Akademie	Nicht kontaktiert Bereits drei VertreterInnen von Gruppe 2
eEducation	Nicht kontaktiert Fokus nicht auf digitaler Kompetenzvermittlung
Michael Bauer & Stefan Schmid, Virtuelle PH*	Kontaktiert (Stefan Schmied) Gruppe 4 (E-Mail)
Sonja Hinteregger-Euller	
Anu Pöyskö, WienXtra	Nicht kontaktiert Außerschulischer Bereich; Bereits drei VertreterInnen von Gruppe 3
Christine Trültzsch-Wijnen, Institut für Medienbildung Salzburg	Nicht kontaktiert Bereits drei VertreterInnen von Gruppe 3
Christian Swertz, Universität Wien	Nicht kontaktiert Im Literaturteil berücksichtigt
Gerhard Brandhofer, PH Niederösterreich	Kontaktiert Gruppe 4 (E-Mail)
Stefan Sonvilla-Weiss, Kunstuniversität Linz	Kontaktiert Gruppe 4 (E-Mail)
Petra Missomelius, Universität Innsbruck	Kontaktiert Gruppe 5 (E-Mail)
Caroline Elisabeth Roth-Ebner, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt	Kontaktiert Gruppe 5 (E-Mail)
Peter Baumgartner, Donau Universität Krems	Kontaktiert Gruppe 5 (E-Mail)
Renate Holubek	
Stefan Sonvilla-Weiss, Kunstuniversität Linz*	Bereits kontaktiert Gruppe 4 (E-Mail)
Petra Missomelius, Universität Innsbruck	Bereits kontaktiert Gruppe 5 (E-Mail)

[725] Die mit Stern (*) markierten AnsprechpartnerInnen wurden nicht als reine Empfehlung genannt. Sie wurden auf die Frage nach interessanten GesprächspartnerInnen, die die Materie anders sehen als die Interviewten selbst, genannt. Deren Ansichten werden von den Interviewten zum Teil kritisch gesehen.

Anu Pöyskö, WienXtra	Nicht kontaktiert Außerschulischer Bereich; Bereits drei VertreterInnen von Gruppe 3
Fritz Hausjell, Thomas Bauer, Publizistik-Institut, Universität Wien	Nicht gesondert kontaktiert Forschung des eigenen Instituts
Klaus Himpsl-Gutermann, PH Wien	Kontaktiert Gruppe 4 (E-Mail)
Nina Lombardini	
Buchklub	Nicht kontaktiert Bereits drei VertreterInnen von Gruppe 3
Österreichischer Rahmenleseplan (Mitwirkende)	Nicht kontaktiert Fokus nicht auf Lesekompetenz
Konrad Mitschka	
Josef Schimmer, Ö1 macht Schule	Nicht kontaktiert Ansprechpartner derselben Organisation („ORF“)
Walter Olensky, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung oder Stadtschulrat	Nicht kontaktiert Bereits Interview mit Vertreterin von BMBWF
Ingrid Paus-Hasebrink & Thomas Steinmaurer, Universität Salzburg	Kontaktiert (Ingrid Paus-Hasebrink) Gruppe 5 (E-Mail)
Fritz Hausjell, Thomas Bauer, Peter Vitouch, Publizistik-Institut, Universität Wien	Nicht gesondert kontaktiert Forschung des eigenen Instituts
Petra Prascsaics	
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung oder Stadtschulrat	Bereits kontaktiert; Interview am 05.04.2018
Kurier	Bereits kontaktiert; Interview am 16.03.2018
Zeitung in der Schule	Bereits kontaktiert; Interview am 12.04.2018
Buchklub	Nicht kontaktiert Bereits drei VertreterInnen von Gruppe 3
Profil	Nicht kontaktiert Bereits drei VertreterInnen von Gruppe 2
Peter Vitouch, Publizistik-Institut, Universität Wien	Nicht gesondert kontaktiert Forschung des eigenen Instituts
Yvonne Widler	
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung oder Stadtschulrat	Bereits kontaktiert; Interview am 05.04.2018 Stadtschulrat nicht kontaktiert, nur Wien-Bezug
Konrad Liessmann, Philosoph	Nicht kontaktiert Keine konkreten Aktivitäten in dem Bereich
Bernhard Heinzlmaier, Sozialwissenschaftler	Nicht kontaktiert Keine konkreten Aktivitäten in dem Bereich
Brigitte Sindelar, Psychologin	Nicht kontaktiert Keine konkreten Aktivitäten in dem Bereich

Viele der empfohlenen GesprächspartnerInnen waren also bereits kontaktiert worden, zum Teil hatten die Interviews bereits stattgefunden. Jene, die aus derselben Organisation wie ein/-e andere InterviewpartnerIn waren, wurden nicht kontaktiert. Aus den Gruppen zwei und drei wurden zum Teil noch weitere Initiativen genannt. Sie alle zu interviewen, hätte aber den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Sie finden sich in der Liste der Angebote wieder. Manche Empfehlungen passten nicht zum Fokus dieser Arbeit und wurden deshalb ebenfalls nicht kontaktiert.

Die Empfehlungen waren insgesamt sehr vielfältig. Es wurden 36 verschiedene Namen genannt. Mehrfach empfohlen wurde das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (4 Nennungen) und WienXtra bzw. Anu Pöyskö (3 Nennungen). Jeweils 2 Nennungen gab es für VertreterInnen von eEducation, Gerhard Brandhofer von der PH

Niederösterreich, Stefan Sonvilla-Weiss von der Kunstuniversität Linz, Petra Missomelius von der Universität Innsbruck, Fritz Hausjell, Thomas Bauer und Peter Vitouch vom Publizistik-Institut an der Universität Wien und den Buchklub.

Kodierleitfaden

Nr.	**Kategorie** • Unterkategorie	**Definition**	**Ankerbeispiel**
FF1: Wer ist für die Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen in Österreich zuständig?			
1	**AkteurInnen**	Personen oder Institutionen, die Medienkompetenz an SchülerInnen in Österreich vermitteln	„‚Saferinternet', ich glaube, die haben sogar einen ähnlichen Kurs angeboten wie wir"
1.1 1.1.1	**Verteilung unter Lehrenden** • Medienerziehung als Querschnittsmaterie	Welche Lehrkräfte behandeln das Thema • Äußerungen zu Medienerziehung als Unterrichtsprinzip	„Das heißt, die medienpädagogischen Grundsätze, die pädagogischen, didaktischen werden eingesetzt in allen Fächern"
1.1.2	• Schulfächer	• Schulfächer, in denen an der Medienkompetenz gearbeitet wird	„Das sind Fächer wie Multimedia, Medientechnik, Medienpraxis, aber auch Medienerziehung und Kommunikation (...)"
1.2 1.2.1	**Ausbildung** • Ausbildung der interviewten Person	Ausbildung und Erfahrung der Personen, die mit Medienkompetenz betraut sind • Welche Ausbildung bringt die interviewte Person mit?	„Ich habe ursprünglich Landschaftsplanung studiert und habe mich mit Ende meines Studiums mit der Auswirkung von Telekommunikation auf Städte beschäftigt"
1.2.2	• Voraussetzungen für Mitarbeit	• Welche Voraussetzungen gibt es, um in der Institution für Medienkompetenz zuständig zu sein?	„Ich rede lange mit den Leuten darüber, weil die Haltungsfrage etwas sehr Wichtiges ist"
FF2: Welche Angebote der Medienkompetenzvermittlung gibt es aktuell für österreichische Schulen?			
2	**Angebote**	Angebote, die die jeweilige Institution zur Verfügung stellt	„Und dann ist es sehr viel Vortragstätigkeit"
2.1	**Rahmen**	Rahmenbedingungen wie Ort, Art des Unterrichts	„An Schulen. Das sind sicher die häufigsten Dinge: Schüler-Workshops und Elternabende"
2.2 2.2.1	**Materialien** • Zur Verfügung gestellt von - Zugang	Materialien für Lehrende zum Thema Medienkompetenz • Person/ Institution, die die Materialien zur Verfügung stellt - Wie erhalten Lehrende Zugang zu den Materialien?	„Die Online-Materialien sind ganz, ganz unterschiedlich" „Das sind einerseits Materialien, die online zur Verfügung stehen, inklusive Unterrichtsmaterialien, die man auch in gedruckter Form bestellen kann"
2.2.2	• Themen	• Themen der Materialien	„Von der klassischen Website, Unterrichtsmaterialien, wir

			haben Video-Angebote, wir haben viele Tests und Quizzes“
2.2.3	• Kosten	• Kostenpflichtig/ kostenlos	„[D]ie sind alle kostenlos“
FF3: Welche Inhalte werden vermittelt, wenn es darum geht, Heranwachsende medienkompetent zu machen?			
3	**Themen & Inhalte**	Inhalte, die den SchülerInnen vermittelt werden	„[W]ir haben zwar auf unserer Website (...) eine ganze Palette von Workshop-Inhalten“
3.1 3.1.1	**Dimensionen von Medienkompetenz** • Wissensdimension - Strukturwissen - Funktionswissen - Instrumentelle Fertigkeiten	Dimensionen nach Helga Theunert • Wissen über Medien - Wissen über Beschaffenheit des Mediensystems - Wissen über Techniken der Medien - Fähigkeit, Medien und Geräte bedienen zu können	Quantitative Zählung + qualitative Auswertung „Das ist immer eine Mischung aus Vermittlung von Wissen, also bis zu einem gewissen Grad Faktenwissen (...)“ „Das, was ich versuche, ist, altersadäquat darzulegen, welche Mediensysteme es gibt“ „die Wirkweise von Social Media, dass es da um Algorithmen geht“ „Es kann sein von der PowerPoint-Präsentation in der Volksschule (...)“
3.1.2	• Reflexionsdimension - Analyse - Ästhetische Beurteilung - Ethisch-soziale Wertung	• Reflexion und kritische Bewertung von Medien - Kognitive Analyse von Inhalten - Bewerten der Ästhetik - Beurteilung ethischer und sozialer Werte	„Grundkompetenz ist immer das reflektierende, critical thinking“ „Mimikama widmet sich zum Beispiel immer wieder der Frage ‚Wie kann ich erkennen, ob ein Bild manipuliert ist?’. „Nachher musste jeder drei Dinge, die gut sind, drei Dinge, die schlecht sind, nennen“ „Mobbing ist auch ein riesiges Thema“
3.1.3	• Handlungsdimension - Gestaltung - Kommunikativer Gebrauch - Partizipation	• Handeln mit Medien - Medien selbst gestalten - Medien als Ausdrucksmittel nutzen - Medien als Mittel zur Beteiligung nutzen	„Und auch das Künstlerisch-Kreative, weil es über anwendungsorientiertes Lernen einen gewissen Lustfaktor hat“ „Das geht vom Musik-Video bis zum Spielfilm oder Krimi“ „Dann haben wir ein Feature über Liebe“ „Die Kinder konnten einfach hineinreden, was ihnen wichtig war“
3.2	**Digitale Kompetenz**	Stellenwert digitaler Kompetenzen in den Angeboten	„Es ist alles rund ums Internet, genau“
3.3	**Fake News**	Berücksichtigung von und Umgang mit Fake News in den Angeboten	„Wir haben einerseits ein Unterrichtsmaterial dazu entwickelt (...)“
FF4: Welche Erkenntnisse gibt es bezüglich der Medienkompetenz bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden?			
4 4.1	**Medienkompetenz bei Lehrenden/ Studierenden**	Wie Medienkompetent sind diejenigen, die sie vermitteln sollen?	„(...) eine Säule ist eben die LehrerInnenbildung. Ich

	• Angebote in der Ausbildung	• Wie werden sie ausgebildet?	glaube, dass sich da seit 2012 sehr viel verändert hat“ „Und dann hat man natürlich auch Elemente in die Ausbildung und auch in die Fortbildung hineingenommen“
4.2	• Forschung zum Thema	• Forschung zur Medienkompetenz von Lehrenden oder Lehramtsstudierenden	Materialien, die per E-Mail geschickt wurden
FF5: Welche Forschungsprojekte unternehmen kommunikationswissenschaftliche Institute von österreichischen Universitäten im Zusammenhang mit Medienkompetenz?			
5	**Forschungsprojekte zum Thema Medienkompetenz**	Studien und Projekte zum Thema von kommunikationswissenschaftlichen Instituten	Materialien, die per E-Mail geschickt wurden
FF6: Warum befassen sich AkteurInnen außerhalb des Schulwesens mit der Vermittlung von Medienkompetenz für SchülerInnen?			
6 6.1	**Gründe** • Ziele	Gründe für die Befassung mit Medienkompetenzvermittlung • Verfolgte Ziele	„Weil es gerade für ein Medium (...) sehr wichtig ist, dass da draußen auch Leser sind und junge Leute, die Medienkompetenz haben“
FF7: Welche Ansätze der Vermittlung von Medienkompetenz gibt es aktuell?			
7 7.1	**Ansätze** • bewahrpädagogisch	Medienpädagogische Ansätze, nach denen gearbeitet wird • Heranwachsende vor negativen Einflüssen der Medien bewahren	„[Da] könnte man, denke ich, auch darunter fassen, dass das Kinderprogramm werbefrei ist“
7.2	• reparierpädagogisch	• Schäden, die durch Medienkonsum entstanden sind, reparieren	„Es gibt viele Videos zu Cybermobbing, die sind dann meistens ziemlich fad, weil das mit erhobenem Zeigefinger passiert“
7.3	• aufklärend	• Heranwachsende über Medien aufklären; Wissen bereitstellen	„Wenn es gelingt, Schüler und Schülerinnen mit dem Datenschutz vertraut zu machen (...)“
7.4	• alltagsorientiert, reflexiv	• An Medienalltag der Heranwachsenden orientieren und Reflexion dessen fördern	„Ganz am Schluss kommt noch die Aufarbeitung, „Wo bewegt ihr euch, in welcher Welt?“
7.5	• handlungsorientiert	• Heranwachsende Medien selbst herstellen lassen, aktive Teilhabe fördern	„Zum Beispiel gibt es das SchülerInnen-Radio“

Liste von Angeboten

Angebot	Art des Angebots	AkteurIn	Art v. AkteurIn	Schulstufe	Ressource/ Link	Quellenangabe
Aus- und Weiterbildung für PädagogInnen						
Lehramtsstudium Mediengestaltung	Aus- / Weiterbildung	Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung, Linz	Hochschule	5-13	http://www.mediengestaltung-lehramt.at	Empfehlung & Eigenrecherche: http://www.mediengestaltung-lehramt.at
Lehramtsstudium Spezialisierung Medienpädagogik	Aus- / Weiterbildung	Universität Innsbruck	Hochschule	5-13	http://medienpaedagogik.weebly.com	Empfehlung & Eigenrecherche: http://medienpaedagogik.weebly.com
Lehrgang "Digitale Medien in der Primarstufe"	Aus- / Weiterbildung	ZLI PH Wien	Hochschule	1-4	https://zli.phwien.ac.at/angebot/lehrgang-digitale-medienbildung-in-der-primarstufe/	Eigenrecherche: https://zli.phwien.ac.at/angebot/lehrgang-digitale-medienbildung-in-der-primarstufe/
Fortbildungen Medienkompetenz	Weiterbildung	TBI Medienzentrum	Öffentliche Einrichtung	1-13	https://www.tirol.gv.at/bildung/medienzentrum/veranstaltungen-information/veranstaltungen-lehrerinnenfortbildung/	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: https://www.tirol.gv.at/bildung/medienzentrum/veranstaltungen-information/veranstaltungen-lehrerinnenfortbildung/
Fortbildungsprogramm zu "Medien und digitale Grundbildung"	Weiterbildung	ZLI PH Wien	Hochschule	5-13	https://zli.phwien.ac.at/fortbildungsangebote-wintersemester-2018-19/	Eigenrecherche: https://zli.phwien.ac.at/fortbildungsangebote-wintersemester-2018-19/
MOOC zu Medienkompetenz	Weiterbildung	Universität Innsbruck	Hochschule	1-13	https://www.uibk.ac.at/projects/mekomooc/	Eigenrecherche: https://www.uibk.ac.at/projects/mekomooc/
Online-Kurse für digitale Kompetenz für Lehrende	Weiterbildung	Virtuelle PH	Hochschule	1-13	http://www.virtuelle-ph.at	Empfehlung & Eigenrecherche: http://www.virtuelle-ph.at
ZiS-Seminare	Weiterbildung	Zeitung in der Schule	Verein	1-13	http://www.zis.at/index.aspx?id=4	Lombardini, 2018: Z. 32-38.

ZLI Talks	Weiterbildung	ZLI PH Wien	Hochschule	1-13	https://zli.phwien.ac.at/angebot/zli-talks/	Eigenrecherche: https://zli.phwien.ac.at/angebot/zli-talks/
Beratung						
Mediamanual - Einzelgespräche & Workshops für Lehrende	Beratung	BMBWF	Ministerium	1-13	http://www.mediamanual.at	Holubek, 2018: Z. 35-41.
Cybermobbing - Gesammelte Informationen	Beratung, Material	BMBWF	Ministerium	1-13	https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/cybermobbing.html	Eigenrecherche: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/cybermobbing.html
Fachzeitschrift						
Medienimpulse	Fachzeitschrift	BMBWF	Ministerium	1-13	http://www.medienimpulse.at	Eigenrecherche: http://www.medienimpulse.at
Führung						
"Backstage"-Führungen im ORF-Zentrum	Führung	ORF	Medium	1-13	http://der.orf.at/backstage/index.html	Mitschka, 2018: Z. 78-83.
Führung in der Kurier-Redaktion	Führung	Kurier	Medium	1-13	Anfrage bei Christian Bartos	Widler, 2018: Z. 80-91.
Material						
Bildungsmedienabkommen	Material	ORF & BMBWF	Medium & Ministerium	1-13	http://www.bildungsmedien.tv	Mitschka, 2018: Z. 50-52.
Mediamanual - Unterrichtsmaterialien	Material	BMBWF	Ministerium	1-13	http://www.mediamanual.at/materialien/	Holubek, 2018: Z. 22-30.
Ö1 macht Schule	Material	ORF	Medium	9-13	https://oe1.orf.at/schule	Mitschka, 2018: Z. 48.
Pausenzeitung - Unterrichtsmaterialien	Material	Kleine Zeitung	Medium	1-4	Zugang via Abo	Prascsaics, 2018: Z. 156-171.
Saferinternet.at Website für Jugendliche	Material	Saferinternet.at	Verein	5-13	https://www.staysafe.at	Eigenrecherche: https://www.staysafe.at
Saferinternet.at Website für Lehrende	Material	Saferinternet.at	Verein	1-13	https://www.saferinternet.at/fuer-lehrende/	Eigenrecherche: https://www.saferinternet.at/fuer-lehrende/

Saferinternet.at-Unterrichtsmaterialien	Material	Saferinternet.at	Verein	1-13	https://www.saferinternet.at/broschuerenservice/materialien-fuer-lehrende/	Buchegger, 2018: Z. 28f.
ZiS-Unterrichtsbehelfe	Material	Zeitung in der Schule	Verein	1-13	http://www.zis.at/index.aspx?id=5	Lombardini, 2018: Z. 31.
Videoserie "Bewusst mit digitalen Inhalten umgehen lernen"	Material, Medium	BMBWF & Mimikama	Ministerium & Verein	5-13	https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/mb_videoclips.html	Hinteregger-Euller, 2018: Z. 268-270.
Medium						
Buchklub-Kindermedien	Medium	Buchklub	Verein	1-13	https://www.buchklub.at	Empfehlung & Eigenrecherche: https://www.buchklub.at
Edu Media Bildungsmedien	Medium	IMB Salzburg	Verein	1-13	http://www.imb-salzburg.at/index.php/category/angebot/edu-media/	Eigenrecherche: http://www.imb-salzburg.at/index.php/category/angebot/edu-media/
Education Group Bildungs-TV	Medium	Education Group	Agentur	1-13	https://www.edugroup.at/bildungstv	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: https://www.edugroup.at/bildungstv
Kleine Kinderzeitung	Medium	Kleine Zeitung	Medium	1-4	https://www.kleinezeitung.at/service/kinderzeitung/index.do	Prascsaics, 2018: Z. 26-91.
Pausenzeitung der Kleinen Zeitung	Medium	Kleine Zeitung	Medium	1-4	http://www.pausenzeitung.at	Prascsaics, 2018: Z. 27-92.
Profil Kids	Medium	Profil	Medium	3-4	https://www.leykamletsprint.com/konzern/newsarchiv/detailansicht/article/profil-kids-kommt-in-die-wiener-volksschulen/	Empfehlung & Eigenrecherche: https://www.leykamletsprint.com/konzern/newsarchiv/detailansicht/article/profil-kids-kommt-in-die-wiener-volksschulen/
Sonderausgaben der Kleinen Kinderzeitung	Medium	Kleine Zeitung	Medium	1-4	https://www.kleinezeitung.at/service/kinderzeitung/5265701/index	Prascsaics, 2018: Z. 94-107.
TVthek goes School	Medium	ORF	Medium	1-13	http://tvthek.orf.at/archive	Mitschka, 2018: Z. 46f.
Zeitungsprojekt	Medium	Zeitung in der Schule	Verein	1-13	http://www.zis.at/index.aspx?id=5	Lombardini, 2018: Z. 19-25.
Projekt (Aktive Medienarbeit)						
Medienprojekte KSN	Projekt (Aktive Medienarbeit)	Kärntner Medienzentrum für Bildung und Unterricht	Öffentliche Einrichtung	1-13	http://www.ksn.at/default.aspx?pagetype=main&SIid=31&a=l	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: http://www.ksn.at/default.aspx?pagetype=main&SIid=31&a=l

Radio- und TV-Schnuppertage für Schulen - Medienwerkstatt Linz	Projekt (Aktive Medienarbeit)	Medienwerkstatt Linz	Verein	1-13	http://www.medienwerkstatt-linz.at/schnuppertag/	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: http://www.medienwerkstatt-linz.at/schnuppertag/
Redhaus ORF Tirol	Projekt (Aktive Medienarbeit)	ORF	Medium	n.b.	http://tirol.orf.at/tv/stories/2906467/	Mitschka, 2018: Z. 76-78.
Schule macht Radio - Freies Radio	Projekt (Aktive Medienarbeit)	Freies Radio Salzkammergut	Medium	1-13	https://freiesradio.at/category/schule-macht-radio/	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: https://freiesradio.at/category/schule-macht-radio/
SchülerInnenradio	Projekt (Aktive Medienarbeit)	BMBWF & ORF	Ministerium & Medium	1-13	https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/schuelerradio.html	Hinteregger-Euller, 2018: Z. 154f.
Schulradio aufdraht	Projekt (Aktive Medienarbeit)	aufdraht	Verein	1-13	http://aufdraht.org/category/schulradio/	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: http://aufdraht.org/category/schulradio/
Schulradio Radio B138	Projekt (Aktive Medienarbeit)	Radio B138	Medium	1-13	http://www.radiob138.at/index.php/ausbildung/schulradio	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: http://www.radiob138.at/index.php/ausbildung/schulradio
Strategie						
SQA Modellhafter Entwicklungsplan Medienbildung	Strategie	BMBWF	Ministerium	5-13	https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/mb_entwicklungsplan_medienbildung.pdf?61edsu	Hinteregger-Euller, 2018: Z. 113f.
Veranstaltung						
Edu-Days	Veranstaltung	Donau-Universität Krems	Hochschule	1-13	http://www.edudays.at	Empfehlung & Eigenrecherche: http://www.edudays.at
Institut für Medien, Gesellschaft & Kommunikation: Veranstaltungstipps	Veranstaltung	Universität Innsbruck	Hochschule	1-13	https://www.uibk.ac.at/medien-kommunikation/events/	Empfehlung & Eigenrecherche: https://www.uibk.ac.at/medien-kommunikation/events/

Mediamanual - Fachtagung Medienbildung	Veranstaltung	BMBWF	Ministerium	1-13	http://www.mediamanual.at/veranstaltungen/	Eigenrecherche: http://www.mediamanual.at/veranstaltungen/
Mediamanual - Woche der Medienkompetenz	Veranstaltung	BMBWF	Ministerium	1-13	http://www.mediamanual.at/veranstaltungen/	Holubek, 2018: Z. 124f.
Medienbildung JETZT Vernetzungstreffen	Veranstaltung	Medienbildung JETZT	Verein	1-13	https://www.medienbildungjetzt.at/Archive/category/vernetzungstreffen	Eigenrecherche: https://www.medienbildungjetzt.at/Archive/category/vernetzungstreffen
Vernetzung						
eEducation-Plattform	Vernetzung	eEducation	Ministerium	1-13	https://eeducation.at	Empfehlung & Eigenrecherche: https://www.saferinternet.at/fuer-lehrende/
Vortrag						
Vorträge an Schulen von ORF-RedakteurInnen	Vortrag	ORF	Medium	1-13	Anfrage bei Konrad Mitschka	Mitschka, 2018: Z. 33.
Wettbewerb						
Mediamanual - Media Literacy Award	Wettbewerb (Aktive Medienarbeit)	BMBWF	Ministerium	1-13	http://www.mediamanual.at/media-literacy-award/	Holubek, 2018: Z. 58-84.
ZiS-Wettbewerb	Wettbewerb (Aktive Medienarbeit)	Zeitung in der Schule	Verein	9-13	http://www.zis.at/index.aspx?id=946	Lombardini, 2018: Z. 111f.
Workshop						
Aktion Film	Workshop	IMB Salzburg	Verein	1-13	http://www.imb-salzburg.at/index.php/category/angebot/aktion-film/	Eigenrecherche: http://www.imb-salzburg.at/index.php/category/angebot/aktion-film/
InfoEck-Workshops	Workshop	InfoEck - Jugendinfo Tirol	Initiative	7-13	https://www.mei-infoeck.at/infoeck/angebot/workshops/	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: https://www.mei-infoeck.at/infoeck/angebot/workshops/

IT-School-Workshops	Workshop	IT-School	Initiative	1-13	https://itschool.at	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: https://itschool.at
Medien aktiv	Workshop	WienXtra	Verein	4-5	http://www.wienxtra.at/schulevents/medien-aktiv/	Empfehlung & Eigenrecherche: http://www.wienxtra.at/schulevents/medien-aktiv/
Medien-Jugend-Info Workshops & Seminare	Workshop	Medien-Jugend-Info (MJI)	Ministerium	1-13	https://www.bmfj.gv.at/jugend/medien-information/workshops-seminare.html	Eigenrecherche: https://www.bmfj.gv.at/jugend/medien-information/workshops-seminare.html
Redaktionssitzungen bei der Kleinen Zeitung	Workshop	Kleine Zeitung	Medium	1-6	Anfrage bei Petra Prascsaics https://www.kleinezeitung.at/service/kinderzeitung/5353791/	Prascsaics, 2018: Z. 47-74.
Saferinternet.at-Workshops (für Lehrende, SchülerInnen und Eltern)	Workshop	Saferinternet.at	Verein	1-13	https://www.saferinternet.at/veranstaltung-buchen/	Buchegger, 2018: Z. 29-46.
Vorträge an Schulen von Kurier-RedakteurInnen	Workshop	Kurier	Medium	5-13	Anfrage bei Yvonne Widler	Widler, 2018: Z. 42-77.
Workshops "i-s-i-Impulstag"	Workshop	Impulse.Schule.Internet	Initiative	1-4	https://impulseschuleinternet.com/angebote/	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: https://impulseschuleinternet.com/angebote/
Workshops zur Nachrichtenkompetenz	Workshop	Digitaler Kompass	Verein	9-13	http://www.digitalerkompass.at	Dombrowski, 2018: Z. 46-96.
ZiS-Workshops	Workshop	Zeitung in der Schule	Verein	1-8	http://www.zis.at/index.aspx?id=6	Lombardini, 2018: Z. 26-30.
Medien & Gesellschaft	Workshop & Material	IMB Salzburg	Verein	1-13	http://www.imb-salzburg.at/index.php/category/angebot/medien-und-gesellschaft/	Eigenrecherche: http://www.imb-salzburg.at/index.php/category/angebot/medien-und-gesellschaft/
Schulthementag KimiK Medienkompetenz	Workshop & Medium	EU XXL KimiK	Verein	6-11	http://www.kimik.at/index.php/schulthementage#medienkompetenz	Kaindel, 2017 & Eigenrecherche: http://www.kimik.at/index.php/schulthementage#medienkompetenz

Interview 1

mit Barbara Buchegger am 09.03.2018

RK: Ich würde Sie zu Beginn bitten, mir kurz Ihren eigenen Werdegang zu schildern.
BB: Oje *(lacht)*. Ich habe ursprünglich Landschaftsplanung studiert und habe mich mit Ende meines Studiums mit der Auswirkung von Telekommunikation auf Städte beschäftigt und habe dadurch angefangen, mit Online-Communities zu arbeiten zu einem Zeitpunkt, wo es die in der Form eigentlich noch nicht gegeben hat. Und wir haben eigentlich Web-2.0.-Dinge entwickelt als es den Begriff noch nicht gab. Ich bin aufgrund dessen in der Lehrer-Weiterbildung sehr aktiv geworden und habe dann auch angefangen, E-Learning zu unterrichten, zu entwickeln, didaktische Szenarien zu entwickeln. Und das habe ich dann relativ lang unterrichtet neben Organisationsentwicklung in Organisationen und bin dann zu „Saferinternet“ gekommen, wo das alles relativ zusammenfließt.

RK: Das heißt, Sie haben sich schon bevor Sie hier her gekommen sind mit der Thematik der Medienkompetenz beschäftigt. Seit wie vielen Jahren beschäftigen Sie sich damit?
BB: Eigentlich kann man sagen seit Anfang der 90er-Jahre.

RK: Und wann genau sind Sie dann hierhergekommen?
BB: Ich bin jetzt 10 Jahre hier.

RK: Warum haben Sie sich entschieden, zu „Saferinternet“ zu gehen, hier mitzumachen?
BB: Also mir war dieser Bereich der Kinder immer ein sehr wichtiger und ich habe davor lange mit den erwachsenen Bezugspersonen, mit den Lehrenden und auch Jugendarbeitern gearbeitet und eigentlich wollte ich noch mehr etwas machen, wo wirklich die Kinder Nutznießende sind.

RK: Sie haben sie schon angesprochen, die Kinder. Ich würde gerne mit Ihnen als nächstes über das Angebot von „Saferinternet.at“ sprechen und eben auch, an welche Zielgruppe Sie sich hier primär richten.
BB: Unser Auftrag ist so etwas wie, dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche weniger Probleme mit dem Internet im weitesten Sinne und digitalen Medien haben. Das heißt, unsere nutznießenden Personen sind Kinder und Jugendliche. Unsere Arbeit besteht aber hauptsächlich mit den Erwachsenen, also Lehrern, Eltern, anderen Stakeholdern im Umfeld, sei es, Menschen, die in der Prävention tätig sind oder welche, die andere Arten von Schulungsmaßnahmen machen.

RK: Und wie sehen die Angebote, die Sie haben, konkret aus?
BB: Das sind einerseits Materialien, die online zur Verfügung stehen, inklusive Unterrichtsmaterialien, die man auch in gedruckter Form bestellen kann. Und dann ist es sehr viel Vortragstätigkeit. Wir haben ein Trainer-Trainerinnen-Netzwerk von zirka 40 Personen in ganz Österreich, die eben in alle Ecken kommen können und in allen Einrichtungen, hauptsächlich Schulen, Workshops oder Vorträge oder was auch immer angefragt wird, anbieten können.

RK: Sie haben gesagt, die Trainer und Trainerinnen können überall hinkommen. In welchem Rahmen findet das meistens oder üblicherweise statt?
BB: An Schulen. Da sind sicher die häufigsten Dinge Schüler-Workshops und Elternabende.

RK: Gibt es darüber hinaus noch etwas, das Sie anbieten? Materialien, Workshops, Elternabende...?
BB: Die Online-Materialien sind ganz, ganz unterschiedlich. Das ist von einer klassischen Website, Unterrichtsmaterialien, wir haben Video-Angebote, wir haben viele Tests und Quizzes. Also da ist schon eine ganze Bandbreite. Manchmal vergessen wir selber, was wir alles anbieten *(lacht)*. Das kommt auch vor.

RK: Die Materialien, die Sie zur Verfügung stellen, sind die kostenpflichtig?
BB: Nein, die sind alle kostenlos.

RK: Und die Angebote an den Schulen, die Workshops und so weiter?
BB: Die kosten etwas, ja. Weil das sind unsere Trainer und Trainerinnen, die werden von den Schulen auch bezahlt und daher müssen die leider etwas kosten. Es wäre schön, wenn es anders wäre.

RK: Wird das dann an die Schüler bzw. an die Eltern direkt abgewälzt?
BB: Also wer das meistens zahlt, sind die Elternvereine. Ich glaube, das ist eigentlich das häufigste. Und dann gibt es hin und wieder spezielle Förderprogramme von irgendwelchen Ministerien im Rahmen von irgendwelchen Initiativen, wo es dann auch kostenlos passiert. Oder dann gibt es so Initiativen, wo

Banken oder unser Sponsor ist auch A1, dann eine begrenzte Anzahl fördern und dann gratis zur Verfügung stellen. Das ist regional auch unterschiedlich und je nachdem, was gerade modern ist *(lacht)*.

RK: Ich würde gerne noch genauer darüber sprechen, was dann in den Workshops passiert: Welche Inhalte vermitteln Sie?
BB: Das hängt von der Zielgruppe ab und auch von den Bedürfnissen. Also wir haben zwar auf unserer Website, das können Sie sich eh anschauen, eine ganze Palette von Workshop-Inhalten. Nehmen wir einen Volksschul-Workshop: Da sucht sich die Lehrerin irgendein Thema aus, aber wenn wir dann hinkommen, muss man einfach die Themen machen, die die Kinder wirklich interessieren. Und das kann zum Beispiel sein, dass eigentlich bei einem Volksschul-Workshop, ich weiß nicht *(denkt nach)*, unlängst hatte ich „Wie funktioniert das Internet?" das Thema wäre, aber eigentlich müssen wir uns dann zwei Stunden über Kettenbriefe unterhalten, weil die Kinder so beunruhigt, angsterfüllt, beschäftigt sind mit diesem Thema und sie das Internet überhaupt Nüsse interessiert *(lacht)*. Also da muss man dann einfach in der Regel sehr flexibel sein. Das heißt, wir haben oft zwar einen Workshop vorbereitet für Kinder und Jugendliche, den wir aber dann auch unter Umständen ganz über den Haufen werfen.

RK: Welche Möglichkeiten gibt es noch, neben dem Thema „Wie funktioniert das Internet"?
BB: Von den Themen ist es immer der Umgang miteinander, das Recht am eigenen Bild, „Wie bewerte ich Informationen aus dem Internet?", „Wie schütze ich meine Privatsphäre?", „Wie vermeide ich Kostenfallen?". Fotos sind ein ganz wichtiges Thema, also Urheberrecht, aber auch das Recht am eigenen Bild. „Was ist okay, was ist nicht okay?" – Netiquette im weitesten Sinn. Cybergrooming-Prävention, also „Wie kann ich erkennen, ob eine andere Person im Netz wirklich die ist, für die sie sich ausgibt?". Die Themen sind sehr breit gestreut.

RK: Aber, wie eh auch der Name schon sagt, es gibt den Fokus Internet.
BB: Es ist alles rund ums Internet, genau.

RK: Warum hat sich diese Initiative für diesen Fokus entschieden?
BB: Das war eine Entscheidung der EU-Kommission. Das „Saferinternet"-Programm hat es gegeben *(denkt nach)* von 2004, glaube ich, bis *(denkt nach)* – jetzt heißen wir nämlich „Better Internet for Kids" und ich glaube, das ist seit 2014. Also sozusagen 2004-2014 ungefähr, schätze ich. Und da war einfach das Ziel, Kinder vor den Gefahren zu schützen. Und das war schlicht und einfach genau der Fokus der Initiative.

RK: Vor den Gefahren des Internet zu schützen?
BB: Genau und das wurde anfangs sehr technisch betrachtet, also „Ich brauche nur den richtigen Filter einstellen, dann sind die Kinder geschützt", später hat es sich dann mehr in Richtung Verhalten geändert und heute sind wir sehr stark im Verhalten, medienpädagogischen Ansätzen, Empowerment der Kinder. Wobei es im Moment schon wieder ein bisschen einen Blick auf die Technik auch gibt, aber persönlich glaube ich, dass Empowerment der Kinder das Allerwichtigste ist.

RK: Ich würde darüber gerne noch ein bisschen ausführlicher mit Ihnen sprechen. Sie haben auch medienpädagogische Ansätze, Empowerment angesprochen. Welche Ansätze verfolgen sie, wie wollen Sie die Kinder dazu anregen, sich sicher im Internet zu bewegen.
BB: Das ist immer eine Mischung aus Vermittlung von Wissen, also bis zu einem gewissen Grad Faktenwissen, aber dann einfach Entscheidungen selbst treffen zu können. Nehmen wir den Themenbereich Schutz der Privatsphäre her: Da geht es einerseits darum, zu wissen, wie kann ich Handys so einstellen oder soziale Netzwerke so einstellen, dass ich meine Privatsphäre besser schützen kann, aber auf der anderen Seite geht es auch darum, entscheide ich mich dafür oder dagegen. Und ganz oft, gerade bei männlichen Jugendlichen in einem riskanten Online-Alter, kann man mal sagen *(lacht)*, die wissen oft sehr genau, also die hätten eigentlich das Faktenwissen sehr genau, aber die Handlung geht dann ganz sicher nicht in die Richtung, weil das einfach etwas ist, das zu ihrer Lebensphase nicht dazu passt. Und das ist dann auch wichtig und relevant. Da geht es dann gar nicht darum, die zu verurteilen oder zu sagen, „Ihr seid Idioten und selber schuld", sondern eher, ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, die es trotzdem gibt. Da ist dieses Beispiel Nacktfoto: Ein Jugendlicher verschickt ein Nacktfoto, die empfangende Person schickt es dann an ganz viele weiter. Und da wird von den Jugendlichen oft gesagt, „Die ist ja selber schuld, hätte sie es nicht gemacht", so Opferzuschreibungen. Da versuchen wir einfach, ein bisschen auch dagegen anzugehen. Die Idioten sind die, die es weiterschicken, weil sie es nicht weiterschicken dürfen. Also ich weiß nicht, ob das jetzt die Frage erklärt, aber eigentlich geht es darum, neben dem Wissen den Kindern und Jugendlichen Handlungsoptionen zu erörtern. Auch bei den Kleinen, wir arbeiten ja ab der Volksschule im Moment – ich glaube, der Kindergarten wird zwar bald kommen, aber er ist noch nicht im täglichen Workshop-Angebot – die erleben oft, dass ihre Eltern Fotos machen von ihnen, mit denen sie nicht einverstanden

sind, aber die Eltern das nicht kümmert und sie es trotzdem online veröffentlichen. Also welche Handlungsoptionen haben dann Kinder in so einem Fall?

RK: Es gibt ja, das passt vielleicht auch ein bisschen zu dem Ansatz-Thema, in der Pädagogik mehrere Wege, vorzugehen: Man kann versuchen, Kinder vor etwas zu bewahren, man kann versuchen, sie mit Faktenwissen auszustatten. Was würden Sie da sagen, ist das...
BB: ... Also uns geht es um das Ermöglichen, also Empowerment im weitesten Sinn, ihnen einfach verschiedene Varianten aufzuzeigen, die sie haben und sie letztendlich entscheiden zu lassen, ohne sie dafür zu verurteilen. Das ist auch, glaube ich, ein ganz wichtiger Ansatz: Wir bewerten nicht, was sie machen. Auch, wenn das jeder von uns persönlich sicher tut, aber es geht eher darum, zu beobachten und dann mit ihnen zu überlegen, wenn das eine problematische Situation ist, wie kommen sie da wieder raus oder welche anderen Optionen gibt es dann? Das ist auch in den Schulen so. Wenn Cybermobbing vorkommt, geht es nicht darum, dass man die Täter prügelt, sondern da geht es eher darum, zu schauen, wie kann ich das ganze System wieder in eine bessere Verfassung bringen bzw. die Opfer zu schützen? Die Täter manchmal auch – es ist oft eine Hilflosigkeit, so eine Aktion. Oder sie haben so einen Gewinn, dass man eher schauen muss, wie kann man diesen Gewinn stoppen?

RK: Sie haben es vorher schon erwähnt, das Netzwerk an Trainer und Trainerinnen, die auch in die Schulen gehen. Wie viele Mitarbeiter sind denn insgesamt bei „Saferinternet“ beschäftigt?
BB: Das ist eben schwer zu sagen. Wir sind hier fünf Personen, die aber nicht Vollzeit am Projekt arbeiten, aber so im Umfeld, und dann gibt es eben die 40 Trainer und Trainerinnen. Und dann gibt es einfach noch Leute, die in ihren Bereichen in diesem Umfeld arbeiten, die gar nicht offiziell etwas mit uns zu tun haben, die an einer pädagogischen Hochschule tätig sind, aber dort solche Sachen machen.

RK: Und wie werden die Personen, die hier mitarbeiten – und damit meine ich auch die Trainer und Trainerinnen – ausgewählt?
BB: Das ist unterschiedlich. Hier gibt es klassische Stellenausschreibungen zu Projekten oder Tätigkeitsbereichen. Bei den Trainern und Trainerinnen wird ausgewählt, erstens wie viel Vorwissen bringen sie in diesem Bereich mit, was ist ihre Haltung und was wollen sie eigentlich erreichen? Man muss einfach sagen, dass viele von uns wirklich auch etwas erreichen wollen oder bisschen auch Gutmenschen sind, Situationen für Kinder und Jugendliche verbessern wollen.

RK: Und gibt es dann ein Hearing oder ähnliches?
BB: Das gibt es immer. Ich rede lange mit den Leuten darüber, weil die Haltungsfrage etwas sehr Wichtiges ist. Also bewahrpädagogische Personen würden sich sehr schwer tun hier. Da hätten wir auch Probleme, weil es würde dann auch ein ganz anderes Bild verbreitet werden. Das haben wir natürlich so und so, weil jeder von uns ist ein bisschen anders, die Leute haben auch ganz andere Hintergründe und Ursprungsberufe und da kommt schon auch vor, dass wir unterschiedliche Meinungen haben. Aber es wäre nicht sehr hilfreich, wenn irgendjemand hergehen würde und „Saferinternet“-Schulungen machen würde und nur die Filter am Handy der Kinder als die einzige Lösung anpreist. Das wäre zu wenig.

RK: Welche Ausbildung, welche Erfahrungen bringen die Leute mit, die das ausführen?
BB: Das ist unglaublich bunt. Das sind von Psychologen, EDV-Trainern, Schauspielern, Sängern, Juristen, jetzt haben wir ein paar, die so psychotherapeutische Ausbildungen machen, Erziehungswissenschaften studieren, Schulsozialarbeiter sind. Also es ist wirklich ganz bunt. Ganz viele sind aber aus dem EDV-Bereich.

RK: Gibt es dann bei Ihnen noch Trainings für diese Menschen?
BB: Genau. Zwei Mal im Jahr haben wir Treffen von allen Trainern. Da kommen wir zusammen für ein bis zwei Tage. Und wir haben ein sehr gut funktionierendes Online-Netzwerk, wo wir uns in Wahrheit gegenseitig weiterbilden. Was es nicht gibt, ist eine Ausbildung dafür. Das überlegen wir gerade im Moment, ob das nicht sinnvoll wäre, aber weniger für unsere „Saferinternet“-Trainer und -Trainerinnen, sondern eher für Leute aus anderen Bereichen, wie zum Beispiel Leute, die sagen, ich bin zum Beispiel Eltern-BildnerInnen und ich würde gerne mehr wissen zu diesem „Saferinternet“-Bereich, aber ich möchte nicht für euch Elternabende machen. Dann wird die nicht in unser Trainerinnen-Netzwerk eingegliedert, aber es wäre natürlich wünschenswert, wenn die auch mehr Ausbildung bekommen würden. Schauen wir mal, ob wir das eines Tages realisieren können. So eine Ausbildung muss halt erst finanziert werden.

RK: Richtig. Sie haben vorher schon angesprochen, dass Sie womöglich auch über Safterinternet.at hinaus Einblicke haben und mir etwas erzählen können. Wollen wir zu dem Punkt kommen?

BB: Gerne, ja. Erstens gibt es dieses Dachnetzwerk, Medienbildung JETZT!. Ich glaube, der Dachverband heißt Medienbildung-Österreich. Im Zuge dessen wurde vor kurzem erhoben, wo in welchen Bundesländern welche medienpädagogischen Angebote zu finden sind. Da bekommt man eigentlich einen ganz guten Überblick, was es da alles gibt. Das kennen Sie wahrscheinlich. Christoph Kaindel hat das zusammengesucht. Und dann kann man einfach sagen, dass in den letzten ein, zwei Jahren sich auch im schulischen Bereich etwas getan hat, weil die digitale Grundbildung jetzt zunehmend verankert wird und das schon auch sehr positive Auswirkungen hat, wir auch sehen, dass Lehrende sich mit viel größerer Bereitschaft an diese Themen heranmachen, auch bereit sind, an Schulen Maßnahmen zu setzen oder sich auch Dinge geändert haben, wie: Heute gehört es zum guten Ton, dass man weiß, wie man mit Cybermobbing umgeht. Vor zehn Jahren hat es noch zum guten Ton gehört, wenn kein Cybermobbing an der Schule vorkommt. Also schon allein an dieser Haltung sieht man, dass Medien proaktiv einzusetzen, zu nutzen, auch hinzuschauen, dass da etwas sein kann, viel mehr ins Bewusstsein hineinkommt. Dann gibt es diese Initiative eEducation in den Schulen, wo auch „Saferinternet" ein Bestandteil ist, aber da entstehen wirklich ganz tolle Projekte. Ich verfolge das zum Beispiel im Burgenland. Dort haben die ein großes Landesprojekt an Schulen: 100 Jahre Republik, wo plötzlich unglaublich viele Filme oder Projekte, also medienpädagogische Projekte im weitesten Sinn, entstehen. Wow! „100 Jahre Republik" klingt nicht so nach einem medienpädagogischen Projekt, aber das, was dort entsteht, ist ganz massiv so etwas. Schulübergreifende Dinge, die sie da machen. Ein Kollege hat mir vorher ein bisschen etwas erzählt, das ist echt beeindruckend. Aber die haben auch eine lange Tradition in solchen Sachen, also in schulübergreifenden Schwerpunktthemen. Ob das jetzt Haydn oder der Umweltschutz war, aber das heuer mit den „100 Jahren Republik" geht total in die Fläche. Ich glaube, da werden wirklich ganz, ganz viele Kinder etwas machen.

RK: Wirkt sich die verstärkte Verankerung von digitaler Bildung auch im Schulbereich auf das, was Sie hier tun, aus? Merken Sie das?
BB: Ja. Ja, das merken wir, weil wir einerseits nach wie vor eine Steigerung an Workshop-Nachfragen haben, aber auch viel mehr Bereitschaft bei Lehrenden, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Das ist ganz massiv zu merken. Diese Haltung „Mich geht das nichts an, ich bin Lehrerin, weil ich nichts mit Computern zu tun haben will" gibt es, glaub ich, nicht mehr.

RK: Sehen Sie da noch einen Unterschied in den Generationen der Lehrenden?
BB: Den habe ich überhaupt nie gesehen, muss ich sagen. Es hat immer alte Lehrende gegeben, die digital, medienmäßig viel mehr aufgeschlossen waren, die einfach guten Unterricht gemacht haben und da ganz selbstverständlich auch Medien einbezogen haben. Und es hat immer auch Junglehrerinnen gegeben, die eben die Haltung „Ich werde Lehrerin, damit ich nichts mit Computern zu tun habe und Computerspiele oder Soziale Netzwerke kommen definitiv nicht in meinem Unterricht vor" hatten. Also ich habe ihn eigentlich nie bemerkt, diesen Unterschied zwischen den Generationen, der immer wieder so angesprochen wird. Ich kann das aus der Praxis nicht bestätigen. Also ich habe ganz medienferne junge Lehrende und ganz medienaufgeschlossene ältere Lehrende kennengelernt.

RK: Was in den letzten Jahren auch passiert ist, ist das zunehmende Aufkommen von Fake News, von Fake-News-Vorwürfen und auch von zunehmender Unsicherheit im Umgang mit Medien auf Nutzerseite. Wie hat „Saferinternet.at" darauf reagiert?
BB: Wir haben einerseits ein Unterrichtsmaterial dazu entwickelt, wir haben letztes Jahr eine Umfrage veröffentlicht zum Safer-Internet-Day: „Woher beziehen Jugendliche ihre Informationen und wie gehen sie mit Gerüchten aus dem Netz um?" und haben das Workshop-Angebot in dem Bereich auch ausgebaut. Und einen Kollegen haben wir, oder eigentlich sind das mehrere in verschiedenen Bundesländern, die machen etwas, wo es im weitesten Sinn um Menschenrechtsbildung, Demokratiebildung und Digitale Medien geht.

RK: Bevor ich zu meiner letzten Frage komme, möchte ich Sie einladen, mir alles Mögliche zu erzählen, das Sie noch gerne erwähnen würden?
BB: Wenn wir uns den Bereich Umgang mit dem Internet anschauen, kann man sagen, dass heutzutage der Einstieg von Kindern in das Internet zwischen einem und zwei Jahren spätestens vor sich geht. Das heißt, was wir auf jeden Fall brauchen, ist eine Ausweitung auf den Vorschulbereich, also auf das Kindergarten-Alter, wo wir zwar vor vielen Jahren ein Handbuch erstellt haben und das gar nicht so veraltet ist, weil da eher Lebenskompetenz-Übungen drinnen sind, aber ich glaube, dass wir in dem Bereich sowohl bei der Elternarbeit als auch bei den Kindern und den Pädagoginnen ganz viel Nachholbedarf haben. Die Kinder, die unglaublich aktiv sind, aktiv wie passiv und Eltern, die zum Teil mit ganz anderen Problemen konfrontiert sind oder auch ihre Kinder konfrontieren, indem sie selbst medienaktiver sind als vielleicht die Kinder, was in den vorigen Generationen, also wenn man heute die Jugendlichen hernimmt, nicht der Fall ist. Da ist eher das übliche Bild, „die Kinder sind so viel am Handy und die Eltern eher medienfern" und jetzt haben wir es aber in dieser jungen Generation mit sehr

mediennahen Zielgruppen zu tun, die oft nicht so genau die Grenze zu ziehen schaffen, wenn es um die Kinder geht. Die Kinder konkurrenzieren quasi um die Aufmerksamkeit der Eltern mit dem Smartphone. Ich glaube, wir müssen hinunter gehen vom Alter. Das ist auf jeden Fall ein Bereich, der sicher noch ausbaufähig ist und wo es auch noch nicht viel gibt, habe ich den Eindruck, aber endlich auch schön langsam schon die Aufgeschlossenheit.

RK: Das heißt, mit dem Alter wollen Sie hinunter gehen und auch hinauf, wenn Sie überlegen, auch Weiterbildung für Eltern und Lehrende anzubieten.
BB: Hinauf tun wir eh schon etwas. Wir haben auch einen Senioren-Bereich hier, wo es auch um diese Themen geht, das sowieso. Aber ich glaube, das Hinunter ist schon notwendig, wenn es um die Kinder geht und eben auch die Elternschaft.

RK: Ich komme zu meiner Abschlussfrage. Ich habe Ihnen vorhin schon gesagt, worum es mir in dieser Studie generell geht und, dass da verschiedene Akteure und Akteurinnen beteiligt sind. Mit welchen anderen Experten oder Expertinnen sollte ich denn Ihrer Meinung nach noch sprechen?
BB: Ich würde auf jeden Fall diese eEducation-Leute befragen. Da würde ich in Wien mit Heli Swaton, die ist für den Pflichtschulbereich und Erika Hummer, die ist für den Sek1-Bereich, AHS zuständig, sprechen. Die sind beide schon sehr lange tätig in diesem Bereich, die sind weitaus länger noch in diesem Umfeld als ich das bin und ich glaube, die haben einfach einen unglaublich guten Überblick. Und auch deshalb, weil wir auch im Schulbereich gerade so eine Änderung haben. Durch diese digitale Grundbildung gibt es jetzt in den Schulen zunehmend Personen, die dieses Thema vorantreiben sollen. Nicht technisch, sondern organisatorisch, didaktisch, etc. Das ist schon eine andere Herausforderung als früher, die Technik bereitzustellen, damit man überhaupt mit Medien unterrichten kann. Und ich glaube, zumindest Erika Hummer begleitet das in Wien. Ich würde Gerhard Brandhofer von der PH Niederösterreich, der auch die EDU-Days organisiert, die jetzt im Frühjahr in Krems sind, empfehlen. Dort würde ich überhaupt hinfahren. Ich glaube, dort bekommt man einen unglaublich guten Überblick, was eigentlich gerade State of the Art ist, also dieser ganze Coding-Bereich ist dort heuer sehr präsent. Das ist natürlich auch ein guter Weg, sich Medien anzueignen, indem man sie selber macht.

RK: Haben Sie darüber hinaus noch Empfehlungen?
BB: Sehr interessant, ich weiß nicht, wie weit Sie reisen möchten, ist Helmut Hammerl, das ist der Fachinspektor für Informatik in Tirol, der dort für alle Schularten zuständig ist, auch schon lange tätig ist, der unglaublich viel weiterbringt. Ich glaube, dass in Tirol wirklich viel passiert. Und im Burgenland würde ich fast Heinz Zitz probieren, das ist der amtsführende Landesschulpräsident. Vielleicht ist es nicht ganz leicht, aber im Burgenland ist es bis zu einem gewissen Grad wirklich Landesstrategie, dass in den Schulen etwas passiert. In Oberösterreich im Übrigen auch, dort würde ich rund um Hagenberg suchen, zum Beispiel Tanja Jadin von der FH Hagenberg, wobei ich nicht genau weiß, ob die jetzt noch genug Ahnung von Schulen hat, da bin ich mir jetzt gar nicht sicher, früher hatte sie das. Sie ist wahrscheinlich auch ganz interessant. Ich weiß nicht, wie weit Sie herumfahren wollen.

RK: Das wird sich noch herausstellen.
BB: Ich meine, es ist auch Heidrun Strohmeyer aus dem BMB wahrscheinlich ganz interessant.

RK: Ich gehe davon aus, da Sie mir die Leute jetzt empfohlen haben, dass die auch ansatzweise ähnlich wie Sie denken. Oder würden Sie sagen, gibt es da auch unterschiedliche Strömungen unter diesen Leuten?
BB: Da gibt es definitiv keine Bewahrpädagogen unter diesen Leuten. Allen, die ich Ihnen genannt habe, geht es darum, dass da etwas weitergeht.

RK: Kennen Sie auch Namen auf der anderen Seite?
BB: Ich versuche, nachzudenken. Ich müsste natürlich welche kennen. Der frühere Landesschulrat aus der Steiermark war ein großer Bewahrpädagoge, aber ich glaube, dass er mittlerweile in Pension ist. In der Steiermark waren viele unterwegs, die eher Spitzer-Gedanken hatten. Auch in Salzburg sind einige, die in diese Richtung denken. Aber ich habe mit denen nicht so viel zu tun, daher fällt es mir auch nicht wirklich ein. Naja, sie ist zwar nicht ganz so, aber Kysela-Schiemer von der PH Klagenfurt, kommt zwar aus der Informatik, aber ich habe manchmal das Gefühl, sie ist eher eine Bremserin aus meiner Sicht jetzt. Ich schätze sie sehr, ihre Vorbehalte gegen diese Dinge sind sehr interessant, ich schätze die Diskussionen sehr mit ihr. Ich merke selbst, dass ich mich eher einem Lager annähere, das ist wahrscheinlich zwangsläufig so, wenn man bei „Saferinternet“ arbeitet. Ich kann da nachdenken.

RK: Gerne, Sie können mir das auch gerne schicken.
BB: Wo man sicher Skeptiker findet, ist aus dem Bereich der Ärzte, also Schulärzte, die natürlich mit den Schattenseiten wie den Haltungsschäden und dem Cybermobbing und all diesen Dingen, zu tun haben. Da sind mir welche in Salzburg unlängst untergekommen, aber ich weiß nicht, wie die heißen.

Elternvereine auch oft, allerdings nicht die Vorsitzende der Elternvereine der höheren und mittleren Schulen, weil das ist eine „Saferinternet“-Trainerin.

RK: Ich bekomme ungefähr ein Bild.

RK: Dann vielen Dank!
BB: Gerne.

Interview 2

mit Tim Dombrowski am 15.03.2018

RK: Ich würde dich zu Beginn bitten, mir kurz deinen eigenen Werdegang zu schilden.
TD: Ich habe in Wien angefangen, Publizistik zu studieren, habe hier meinen Bachelor gemacht. Währenddessen habe ich in der Marketing-Abteilung von „Der Standard“ gearbeitet und bin dann auch gleich weiter in den Master gegangen. Ich habe zwischendurch immer wieder auch als freier Journalist gearbeitet für die „Wiener Zeitung“, war für ein paar Monate in Argentinien beim „Argentinischen Tageblatt“. Und dann nach dem Abschluss habe ich in einer Kommunikationsagentur angefangen und gleichzeitig habe ich nebenbei den Digitalen Kompass aufgebaut mit Thomas Prager zusammen, der auch so einen ähnlichen Werdegang hat wie ich.

RK: Wann hast du „Digitaler Kompass“ gegründet?
TD: Ich glaube, die Idee hatten wir vor zwei Jahren schätzungsweise, zweieinhalb Jahren. Also noch ein Jahr vor dieser ganzen Trump-Fake-News-Geschichte, glaube ich. Wir haben sehr langsam angefangen, weil wir nebenbei auch gearbeitet haben und erst auch überhaupt keine finanziellen Mittel dafür hatten. Langsam, stetig haben wir in Bayern und Österreich ein paar Workshops gegeben, um zu sehen, wie der Bedarf ist und wie so etwas funktioniert. Mittlerweile machen wir es beide hauptberuflich.

RK: Und wieso hast du dich entschieden, das aufzubauen?
TD: Ich habe mich mit Thomas, auch Publizistik-Absolvent, öfter darüber unterhalten, dass wir im privaten Leben, wenn wir diskutiert haben, immer ein bisschen das Gefühl hatten, dass vielen Leuten das kritische Hinterfragen von Quellen im Generellen fehlt; dass irgendetwas zitiert wird, einfach als wahrgenommen wird, wo wahrscheinlich auch einfach die Hintergründe fehlen. Und ich hatte einen ganz speziellen Fall. Das war ein Freund von mir, der jetzt auch Lehrer geworden ist. Der hat mir von einer Dokumentation erzählt, wo er meinte: „Ich habe da so eine Dokumentation gesehen und da ging es um den Zwillingsbruder von Franz Beckenbauer und das wusste ich ja alles gar nicht, dass der einen Zwillingsbruder hat und der hat sogar für ihn Fußball gespielt, immer wenn der verletzt war“. Ich habe mir gedacht: „Okay, das hört sich ein bisschen merkwürdig an“. Dann meinte er: „Ja, das kann ich dir zeigen, das ist im Internet“ und dann machte er Youtube an und zeigte mir eine Dokumentation. Und das war wahnsinnig professionell aufgebaut, es sah aus wie eine Dokumentation, aber nach zwei Minuten stieg ein verkleideter norddeutscher Comedian ins Auto und ich habe mir gedacht: „Okay, hinterfragst du das nicht?“. Das ist ja die absurdeste Geschichte überhaupt, aber weil es professionell aufgemacht war, hat er es halt geglaubt. Und ich habe mir gedacht: „Der ist gebildet, der wird Lehrer. Wenn der schon solche Probleme bei so etwas hat, woran liegt das, dass mir das leichter fällt als anderen?“ Und das ist wahrscheinlich schon auch ein bisschen der Hintergrund des Studiums, wenn es um das Mediensystem geht, wie es aufgebaut ist, was die Rollenbilder sind, was hinter den Kulissen passiert, dass man da vielleicht doch, was mir gar nicht so bewusst war, einen größeren Einblick hat als andere. Und dass das etwas ist, war demokratiepolitisch jeder bräuchte, um gute Entscheidungen zu treffen.

RK: Das heißt, du bist mit deinem Ko-Gründer durch Gespräche und so weiter auf die Idee gekommen. Seit wann befasst du dich überhaupt mit der Thematik der Medienkompetenz und der Vermittlung davon?
TD: Bis zu dem Zeitpunkt war das nicht etwas, mit dem ich mich nicht auseinandergesetzt hatte. Das war wirklich aus diesen Gesprächen heraus. Und dann haben wir geschaut, welche Angebote es dazu in Österreich gibt. Und auf den spezifischen Punkt, also wirklich die journalistische Herangehensweise, die Nachrichtenkompetenz wahrscheinlich dann eher als die Medienkompetenz, da gibt es in Österreich gar nichts. Auch bis heute nicht, zumindest nichts, wovon ich weiß. Und dann sind wir da Step-by-Step, learning-by-doing ein bisschen hineingeschwommen.

RK: Wie sieht das Angebot von „Digitaler Kompass“ konkret aus?

TD: Wir haben uns als gemeinnütziger Verein aufgebaut. Wir machen das auf Projektbasis. Also wir haben ein konkretes Angebot an Workshops, die wir vor allen Dingen für Oberstufen-Klassen geben, aber auch an der Volkshochschule für Erwachsenenbildung und wir gehen ab nächstem Semester auch in die Lehrerbildung also an Pädagogische Hochschulen. Derzeit haben wir gerade ein Projekt, weil wir durch unsere Arbeit gemerkt haben, wir mussten bis dato immer Geld verlangen, das war aber in dem Sinne problematisch, weil das dann immer die Schulen gemacht haben, die einen Medienschwerpunkt haben, die wahrscheinlich eher in den inneren Bezirken sind, die Geld haben. Das war aber gar nicht unser direktes Ziel, sondern es ist auch wieder demokratiepolitisch gut mit dem Digital Divide, dass man das wirklich großflächig jedem zugänglich machen kann. Deswegen haben wir uns jetzt Sponsoren gesucht und können im nächsten halben Jahr 40 Workshops gratis anbieten und das machen wir vornehmlich in den fünf einkommensschwächsten Bezirken von Wien. Das ist das, was wir jetzt machen, aber wir werden uns auch projekttechnisch generell noch weiterentwickeln. Wir machen jetzt zeitgleich noch eine Studie mit der Uni Wien mit Jörg Matthes zusammen über die Nachrichtenkompetenz von Schülern. Und im Sommer machen wir noch ein Projekt mit der „Presse“ zusammen, ein Videoprojekt, wo wir die unterschiedlichen Rollen, die hinter dem medialen Content stecken, vermitteln. Da werden wir Aushängeschilder der jeweiligen Berufsgruppe interviewen und kurzweilige Drei-Minuten-Informationsvideos machen. Und jetzt sind wir noch in Wien tätig, aber wir bekommen auch oft Anfragen aus Graz und Linz und so weiter, also wollen wir das auch noch ausdehnen.

RK: Habe ich das richtig verstanden: Das sind Workshops und die finden vor Ort jeweils in der Schule oder an einer VHS statt?
TD: Genau.

RK: Gibt es noch andere Angebote, andere Rahmenbedingungen?
TD: Wir arbeiten auch noch mit den Büchereien Wien zusammen, da finden die Workshops dann an einer der Büchereien statt. Das sind zehn und das sind dann auch nur gekürzte Formen der Workshops, weil die Räumlichkeiten nicht mehr hergeben. Die haben dann ein paar Tablets zur Verfügung und dann machen wir nur den ersten Teil unserer Workshops, das ist eine Art Quiz.

RK: Wie ist so ein Workshop im Normalfall aufgebaut?
TD: Wir haben den Grundkurs und den Fortgeschrittenen-Kurs, das ist zweigeteilt. Der Grundkurs ist das Quiz, da werden die Schüler auf die Problematik hingewiesen, sie fallen auch ab und zu auf Falschmeldungen herein und recherchieren aber zeitgleich selber im Internet. Also wir wollen ihnen zeigen, wie übt man Quellenkritik, erstmal auf das Problem hinweisen, dass sie es wahrnehmen und ihnen dann Tricks zeigen, wie man damit umgehen kann, wie man Quellen bewerten kann, wie man quellenkritisch arbeiten kann und zeitgleich auch ein paar digitale Tools, die man nutzen kann, wenn 3man merkt, „Hm, hier weiß ich jetzt nicht wirklich, ob das wahr oder falsch ist, wie überprüfe ich das?“. Und der zweite Teil ist dann eher eine Medienanwendungsgeschichte, da machen wir einen Rollenwechsel. Wir haben einen Blog aufgesetzt, wo sie in Gruppen arbeiten, jeweils eine unterschiedliche Rolle zugeteilt bekommen – der Satiriker, der Qualitätsjournalist, der Boulevardjournalist etc. – und da müssen sie über die zwei Stunden davor berichten, sich gegenseitig interviewen, damit sie merken, dass hinter jedem Content, den es im Internet gibt, ein unterschiedlicher Blickwinkel, eine unterschiedliche Rolle, ein unterschiedliches Interesse steht und gleichzeitig auch Gestaltungsmöglichkeiten mitbekommen, ihren ersten Artikel veröffentlichen, gezeigt bekommen, wie man als Journalist oder Pressesprecher arbeitet.

RK: Du hast vorher gesagt, 40 Workshops könnt ihr im nächsten halben Jahr kostenlos anbieten. Wie viele sind es insgesamt? Kann man das auf eine Anzahl im Monat oder ähnliches herunterbrechen?
TD: Das ist ganz unterschiedlich. In diesem halben Jahr schaffen wir von den Kapazitäten her nicht mehr als diese 40 Workshops. Wir haben noch vier VHS-Kurse gleichzeitig und zwei Vorträge an Pädagogischen Hochschulen. Dann werden wir über den Sommer die Studie zu Ende bringen und das Video-Projekt angehen und im nächsten Semester wird das vollkommen neu aufgestellt, das kann ich noch gar nicht sagen. Da müssen wir auch noch Leute suchen, die uns dabei unterstützen, weil wir das selbst wahrscheinlich gar nicht schaffen.

RK: Zur Zielgruppe: Du hast von der Oberstufe gesprochen, das heißt, sind das dann Schüler und Schülerinnen ab 14 Jahren?
TD: Genau.

RK: Und Erwachsene.
TD: Ja. Also vornehmlich ist unsere Zielgruppe, die wir erreichen wollten, SchülerInnen ab 14. Ab 14, weil das schon ein gewisses Reflexionsniveau hat und der Workshop darunter nicht funktionieren würde. Erwachsene und Pädagogische Hochschulen sind das, was wir jetzt nebenbei noch aufbauen.

RK: Du hast einiges schon angesprochen, aber darf ich dich noch einmal bitten, zusammenzufassen, welche Inhalte in diesen Workshops konkret vermittelt werden?
TD: Quellenkritisches Denken, es gibt, glaube ich, diese vier Dimensionen von Baacke und ich glaube, die werden ziemlich alle vermittelt. Medienkritik, Mediengestaltung, Mediennutzung, da geht es auch um eine gesellschaftliche Relevanz, dass sie auch angeregt werden, möglichst kreativ mit so etwas arbeiten zu können. Ich glaube, das sind die wichtigen Dinge. Es sind ja auch nur vier Stunden.

RK: Wenn ich den Namen „Digitaler Kompass“ höre, interpretiere ich das so, dass der Fokus auf Digitales gelegt wird. Ist das richtig?
TD: Ich glaube, unser Fokus ist die Nachrichtenkompetenz als solches. Digital deshalb, weil ich glaube, die Nachrichtenkompetenz wird immer wichtiger im digitalen Zeitalter. Es gibt Leute, die sagen, „Fake News hat es schon immer gegeben“, aber die Art der Verbreitung und wie einfach es geworden ist, dass jeder journalistisch tätig sein kann ohne Schwierigkeiten, haben sich verändert. Da ist die Fähigkeit, nachrichtenkompetent durchs Leben zu gehen, im digitalen Zeitalter wichtiger als vorher. Deswegen ist es die Kombination.
RK: Verstehe.

RK: Habt ihr auch Materialien, die ihr für Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung stellt?
TD: Da wird eine Sache, die wir an der Pädagogischen Hochschule mitgeben. Da wollen wir auch zeigen, wie kann man seinen eigenen Blog für eine Klasse einrichten, dass sie auch Mediengestaltungsmöglichkeiten im normalen Unterricht kennen. Grundsätzlich stellen wir unser Quiz den Lehrern, die es schon gemacht haben, zur Verfügung in einer kleineren Version. Wir haben Flyer, aber die sind jetzt mittlerweile auch schon alt. Darin stehen die grundlegenden Werkzeuge, mit denen man arbeiten kann. Aber mehr ist es nicht.

RK: Was ist das Ziel von „Digitaler Kompass“ und von euren Aktivitäten?
TD: Es ist wirklich dieses – ich wiederhole mich wahrscheinlich jetzt zum hundertsten Mal – die Gesellschaft dahingehend weiterzubilden, dass sie die Fähigkeit besitzt, Quellen einschätzen zu können oder den Informationsgehalt und die Qualität von Informationsquellen. Das hat einen sehr hohen Einfluss auf eine Gesellschaft und eine politische Partizipationsfähigkeit. Da wollen wir einfach unseren Teil beitragen mit etwas, das wir in unserem Studium gelernt haben, weil das heutzutage, glaube ich, wichtiger denn je ist.

RK: Genau, das ist meine Folgefrage: Warum verfolgt ihr dieses Ziel? Warum ist das heute wichtiger denn je für euch?
TD: Wir machen das, wie gesagt, schon seit zweieinhalb Jahren. Deshalb ist mir aufgefallen, dass diese Problematik herrscht, die hat davor auch schon geherrscht, aber ich meine durch Trump, durch die Präsidentschaftswahlen in den USA, durch die sehr undurchsichtigen Plattformen, auf denen heutzutage jeder unterwegs ist, ist diese Kompetenz auch viel wichtiger geworden. Früher hat man Zeitung gelesen und hat halbwegs alles geglaubt, was darinstand und heute sind die Informationsquellen um den Multiplikator eine Million gestiegen und es wird immer undurchsichtiger, woher was kommt und auch viel einfacher, zu manipulieren. Es gibt ja unendlich viele Methoden, die auch wahnsinnig leicht anzuwenden sind für jedermann, um Nachrichten zu fälschen, um Fake News selber herzustellen. Dadurch, dass diese Infrastruktur gegeben ist, ist es im digitalen Zeitalter wahnsinnig wichtig geworden, so etwas zu können.

RK: Du hast es schon gesagt: Die Idee für euren Verein hattet ihr schon, bevor die Thematik der Fake News aufkam. Wie habt ihr auf das Phänomen der Fake News und darauf, dass die Leute immer unsicherer werden im Umgang mit Medien durch all die Vorwürfe, reagiert?
TD: Wir sind gar nicht großartig darauf eingegangen, weil unsere Workshops eh schon so aufgebaut waren, dass wir darauf eingegangen sind. Was kannst du gegen Fake News tun? Das ist wirklich dieses Lernen, Quellen einzuschätzen. Das haben wir vorher schon gemacht. Deshalb ist es eher so, dass dadurch, dass das passiert ist, die gesellschaftliche Relevanz in der Öffentlichkeit größer geworden ist, was uns wahrscheinlich geholfen hat, uns zu entwickeln. Aber wir haben uns darauf nicht per se eingestellt. Uns geht es auch ein bisschen darum - das habe ich bei Ziele wahrscheinlich vergessen - das Vertrauen in Journalismus und in Medien wieder herzustellen, weil, glaube ich, auch viel davon ein falsches Verständnis von Journalismus ist, dass viele Leute Journalismus als solchen gar nicht erkennen können und darauf ein Großteil der Kritik und der Unsicherheit basiert, weil man die Hintergründe nicht kennt. Wenn man weiß, ein Journalist ist auch nur ein Mensch, er hat auch einen Blickwinkel, er macht auch Fehler oder ist das überhaupt von einem Journalisten, ist es vielleicht Werbung, ist es PR - wenn man diese Hintergründe kennt, baut das auch Unsicherheit ab, was diesen „Lügenpresse“-Begriff und alles Mögliche angeht.

RK: Ich würde gerne auf die pädagogischen Ansätze zu sprechen kommen. Nachdem ihr Inhalte an Schülerinnen und Schüler vermittelt, nehme ich an, ihr habt euch da Gedanken gemacht. Nach welchen pädagogischen Ansätzen wird hier bei „Digitaler Kompass gearbeitet? Wie werden die Workshops konzipiert und durchgeführt?“
TD: Da wir beide keine große pädagogische Ausbildung haben, ist das... Uns ist wichtig, dass die Schüler in Gruppen arbeiten, wir haben sehr kurze Frontalteile, also eigentlich arbeiten sie die ganze Zeit selber. Sie bekommen Wissen vermittelt und müssen es sofort anwenden. Ich glaube, alles, was wir vermitteln, ist einfach und leicht anwendbar und wir haben ein sehr heruntergebrochenes Handwerkzeug, das jedermann leicht anwenden kann. Gleichzeitig verwenden wir digitale Methoden, um das einzubinden. Aber ich kann dir nicht sagen, ob das eine pädagogische Strategie ist oder ob es Fachbegriffe gibt.

RK: Ihr seid zu zweit bei „Digitaler Kompass“, ist das richtig? Gibt es noch externe Leute, die ihr heranzieht, mit denen ihr zusammenarbeitet?
TD: Ja, selbstverständlich. Wir haben wahnsinnig viele Leute, die so nett sind, uns zu helfen, immer wieder. Wir haben mittlerweile drei Grafiker, das sind alles Freunde, die das ehrenamtlich machen bzw. wir, wenn wir Geld haben, ihnen etwas geben. Und ansonsten haben wir jetzt, wo wir wieder wissenschaftlich arbeiten, zwei wissenschaftliche Mitarbeiter, die uns helfen bei der Auswertung. Generell haben wir die Freundeskreise ausgeschöpft.

RK: Okay. Sind die auch direkt involviert in die Inhalte oder in die Erstellung von Workshops?
TD: Nein.

RK: Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das du gerne erwähnen möchtest, das bis jetzt gar nicht angesprochen wurde?
TD: Ich denke, dass in Österreich wegen des Begriffs Digitalisierung in der Richtung sehr viel passiert, aber wenn man sich die DigiKomp-Strategien etc. anschaut, ist das sehr auf einer technischen Ebene, auf einer IT-Ebene: „Wie bilde ich Kinder aus, um in dieser digitalen Landschaft Arbeit zu finden?“. Aber, was mir immer ein bisschen fehlt, ist, das System von außen zu betrachten, einen größeren Blickwinkel zu bekommen für Kinder auch, dass sie überhaupt merken, „Wo arbeiten sie bald darin und wieso?“ und auch die Gefahren zu sehen. Ich glaube, hier ist manchmal auch ein bisschen, ich weiß gar nicht, wie ich das sagen soll... Es wird, glaube ich, viel gemacht, weil es gemacht werden kann und weil es sich gut anhört, aber es wird immer wenig hinterfragt, ob das denn auch sinnvoll ist.

RK: Hast du da Beispiele?
TD: Ich glaube, alle Schulen mit Tablets auszustatten etc., wird gemacht, weil es sich gut anhört und Politiker sagen können, „Wir gehen in Richtung Zukunft, in Richtung progressive Schulbildung“, aber ich glaube, ehrlich gesagt, dass keiner bisher weiß, wie man die Inhalte auf so einer Ebene weitergeben kann und das finde ich dann ein bisschen zu kurz gedacht. Es kann natürlich ein großer Vorteil sein, mit solchen Dingen zu arbeiten als Unterrichtsergänzung, aber generell wird sehr viel mit solchen Kampfbegriffen gearbeitet.

RK: Was denkst du, bräuchte es da?
TD: Ich glaube, das ist dann wahrscheinlich schon eher eine philosophische Ebene, aber ich finde, dass auch das kritische Denken, was Digitalisierung angeht, nicht nur in dem Bereich, in dem wir arbeiten, aber grundsätzlich, in der Schulausbildung einen Platz verdient hätte. Wenn man sich die Konzepte ansieht, geht es schon in Richtung Datenschutz oder so, aber es ist halt immer diese technische Komponente.

RK: Dann komme ich zu meiner Abschlussfrage: Mit welchen anderen Experten oder Expertinnen sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Hast du Empfehlungen für mich?
TD: Was die Vermittlung von Medienkompetenz angeht... Es gibt „Saferinternet“, da warst du wahrscheinlich schon. „WienXtra“, die machen da wahrscheinlich viel. Im Bildungsministerium ist es, glaube ich, Michael Bauer, der macht die virtuelle PH und Stefan Schmid; „eEducation“ vielleicht. Das sind eh viele.

RK: Die Empfehlungen, nehme ich an, sind eher in der Schiene, wie du es auch siehst, also was deinen Ansätzen folgt? Oder gibt es auch welche, wo du sagst, die empfehle ich zwar als Gesprächspartner, aber die machen das anders, als ich es machen würde?
TD: „Saferinternet“, ich glaube, die haben sogar einen ähnlichen Kurs angeboten wie wir, ich glaube, die machen einen ganz guten Job. Was die virtuelle PH und auch Michael Bauer angeht, da ist eher das, was ich beim Punkt davor gesagt habe: Mir fehlt da die kritische Ebene, nicht nur die technische Ausbildung. Bei Michael Bauer war es auch so, dass sie uns für die Lehrerausbildung gewinnen wollten,

aber nicht für die Schülerausbildung, mit der Argumentation, dass sie nur Multiplikatoren ausbilden wollen, dass sie als Ministerium dafür zuständig sind, dass die Inhalte in den Klassen über die Lehrer vermittelt werden, nicht extern, was ich verstehen kann. Allerdings das DigiKomp-Konzept, was die Lehrerausbildung angeht, läuft jetzt an, das heißt, bis die Leute das können, vergeht eine Generation und es sind aber noch zwei Generationen im Einsatz, die es gar nicht können. Das halte ich ein bisschen für problematisch. Die „Stiftervereinigung“ in Deutschland ist wahrscheinlich noch ein interessanter Gesprächspartner, weil die haben ganz viele Studien gemacht zur Nachrichten- und Medienkompetenz von Lehrern und von Lehrinhalten und die sind darauf gekommen, dass die Lehrer in Ausbildung über so gut wie gar keine Nachrichtenkompetenz verfügen, aber auch überhaupt nicht wissen, mit welchen Medien die Jugendlichen heute eigentlich arbeiten und das gleiche gilt natürlich auch für die Schulbücher, das ist alles nicht auf dem Stand der Dinge.

RK: Gibt es sonst noch Menschen, die sich auch in dem Feld bewegen, aber das anders anlegen als du?
TD: Was heißt anders... Es gibt natürlich die „Biber“-Akademie, die geht auch in Schulen, die haben, glaube ich, eine Schülerzeitung. Das ist, glaube ich, ähnlich wie wir, nur, dass wir auf einen anderen Schwerpunkt setzen. Ansonsten kenne ich, glaube ich, gar nicht so viele Leute. Vielleicht kannst du ja mir mal erzählen, wo du schon überall warst *(lacht)*, aber ich wüsste gar nicht, was es da sonst noch gibt.

RK: Okay. Vielen Dank für das Interview.

Interview 3

mit Sonja Hinteregger-Euller am 05.04.2018

RK: Zu Beginn würde ich Sie bitten, mir kurz Ihren eigenen Werdegang zu schildern.
SH: Wo soll ich da anfangen?

RK: Wo Sie es wichtig finden.
SH: Bei der Ausbildung?

RK: Ja, gerne.
SH: Ich habe Germanistik und Publizistik- und Kommunikationswissenschaft studiert, bin dann nach dem Studium ins Bundesministerium gekommen, war dann zehn Jahre im Bereich der Erwachsenenbildung im Ministerium tätig. Dann war ich einige Zeit Leiterin des Referats Schulpartnerschaft, dann habe ich die Abteilung Schulbuch übernommen und vor zwei Jahren wurde die Abteilung neu strukturiert und da sind Schulbuchaktion, Medienbildung und Medienservice dazugekommen und seit 1. Dezember 2016 bin ich Leiterin der Abteilung Bildungsmedien.

RK: Mit der Materie der Medienkompetenz, der Medienbildung beschäftigen Sie sich seit wann genau?
SH: Natürlich im Zuge des Studiums, weil das in meiner Ausbildung ein großer Bereich war in der Kommunikationswissenschaft. Mit der Medienbildung eigentlich auch schon seit ich Leiterin der Abteilung Schulbuch geworden bin, weil es da immer wieder Berührungspunkte zur Medienbildung gibt, also „Wie gestalte ich Unterrichtsmaterialien?“, da natürlich auch in den Diskussionen und Konzeptentwicklungen im Bereich digitales Schulbuch. Die Leiterin der Abteilung bin ich jetzt seit zwei Jahren.

RK: Sie haben geschildert, Sie sind schon einige Jahre im Bundesministerium beschäftigt. Waren Sie an der Erstellung des Grundsatzerlasses Medienerziehung beteiligt?
SH: Nein. Der Grundsatzerlass muss vor 1994 gewesen sein, weil das letzte Rundschreiben, das mir zugänglich ist, war 1994 und da bin ich ins Ministerium gekommen. Der letzte Grundsatzerlass ist 2012 gewesen und da war ich aber auch nicht beteiligt.
RK: Okay.

RK: Ich würde gerne trotzdem über den Grundsatzerlass mit Ihnen sprechen. Der verpflichtet prinzipiell Lehrerinnen und Lehrer aller Gegenstände dazu, Medienkompetenz zu vermitteln. Warum ist Medienerziehung als Querschnittsmaterie angelegt?
SH: Generell ist es so, dass es im Lehrplan – der Lehrplan ist ja die rechtliche Grundlage für die Gestaltung von Unterricht – einerseits die Lehrplangegenstände gibt und wir im Haus andererseits auch zwölf Unterrichtsprinzipien definiert haben, das muss um die Zeit von 1994 gewesen sein. Die

Unterrichtsprinzipien haben immer die Fokussierung auf die Querschnittsmaterie, so auch in der Medienbildung. Das heißt, die medienpädagogischen Grundsätze, die pädagogischen, didaktischen werden eingesetzt in allen Fächern. Das hat man in allen Lehrplänen drinnen. Die Diskussion „eigenes Fach, ja oder nein", ist eine Diskussion, die schon länger geführt wird. Warum ich persönlich glaube, dass Medienpädagogik als Querschnittsthema gut verankert ist, ist, weil es anlassbezogen möglich ist, das Thema zu bearbeiten in verschiedensten Fächern. Wir haben auch Erfahrungen gemacht was Konsumentenerziehung anbelangt. Da hat das Sozialministerium vor einigen Jahren Materialien erstellt, diese Materialien haben dann zwei Testgruppen bekommen. Eine Testgruppe hat dieses Material in einer eigenen Unterrichtseinheit bearbeitet und die anderen haben es fächerübergreifend über einen längeren Zeitraum angewandt. Nach einer gewissen Zeit hat man getestet, wie nachhaltig das Wissen verankert wurde und da ist man darauf gekommen, dass in der Gruppe, die es als Querschnittsmaterie bearbeitet hat, das Wissen nachhaltiger verankert war als in jener Gruppe, die dem Material spezielle Unterrichtszeit gewidmet hat. Was ich glaube, dass beim Unterrichtsprinzip Medienbildung und der fächerübergreifenden Auslegung gut ist, ist, dass Schüler und Schülerinnen das auch sehr stark bezogen auf ihre Lebensrealität einsetzen können. Gerade, wenn Sie den Social-Media-Bereich nehmen: Natürlich kann man ein eigenes Unterrichtsfach einführen und eine Einheit dem Thema „Wie bediene ich Social Media?" oder „Worauf muss ich aufpassen?" widmen. Dann behandelt man das Thema in einer gewissen Zeit und dann ist es weg. Wenn man es aber immer wieder, wenn dieses Thema aufkommt, bearbeitet, kann man auch projektorientiert arbeiten. Das ist das Schöne bei der Medienbildung und dafür eignet sie sich auch gut. Das könnte man in einem eigenen Unterrichtsfach nicht. Es wird allerdings mit nächstem Schuljahr die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung" in der Sekundarstufe 1 in Kraft treten. Dieser neue Lehrplangegenstand hat das Ziel, digitale Kompetenzen und Medienbildung zu vereinen in einer Art, wo man sagt „Das ist Grundbildung" und da gibt es zwei Bereiche, die sich dezidiert mit Medienbildung beschäftigen.

RK: Sie haben jetzt einige Vorteile davon geschildert, dass es eben kein eigenes Fach ist. Sehen Sie auch Nachteile?

SH: Der Nachteil ist immer bei einem Unterrichtsprinzip, dass nicht gewährleistet ist, dass jede Lehrperson und jeder Schüler und Schülerin mit den Inhalten des Unterrichtsprinzips in Kontakt kommt. Das haben Sie bei einem Unterrichtsfach natürlich anders gewährleistet. Wenn Sie Medienbildung als Unterrichtsfach hätten mit einer gewissen Stundenanzahl, dann wäre das im Zuge des Curriculums auch zu machen. Das ist der Nachteil.

RK: Im Grundsatzerlass heißt es auch „Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein". Dann wird aber gleichzeitig festgestellt, dass die Bedeutung der Medien in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung bislang zu wenig berücksichtigt wurde, auch in der Version von 2012 noch. Wie sieht das aktuell aus?

SH: Wir haben letztes Jahr das Konzept „Schule 4.0" präsentiert. Da gibt es vier Säulen und eine Säule ist eben die LehrerInnenbildung. Ich glaube, dass sich da seit 2012 sehr viel verändert hat. Erstens glaube ich, dass jetzt eine andere Generation an Lehramtsstudentinnen und –studenten kommt, die mit den digitalen Medien ganz anders aufwächst als das vielleicht noch 2012 war. Und dann hat man natürlich auch Elemente in die Ausbildung und auch in die Fortbildung hineingenommen. Und dann gibt es natürlich mittlerweile auch an jeder Pädagogischen Hochschule ein spezielles Zentrum, das sich mit digitaler Bildung und Medienbildung beschäftigt. Das, glaube ich, hat sich gravierend verändert.

RK: Sind die Pädagogen und Pädagoginnen nun selbst medienkompetent genug?

SH: Da ist immer die Frage: „Wann ist es genug?" Ich denke, gerade, wenn man sich die Entwicklungen der letzten Jahre ansieht, sind das extrem dynamische Entwicklungen. Ich habe unlängst gegoogelt, seit wann es das iPhone überhaupt gibt, weil ich mir gedacht hatte, das ist eigentlich noch gar nicht so lange her. Und das stimmte auch. Ich glaube, 2006 ist das erste iPhone erschienen, also wir reden von ungefähr zehn Jahren. Und wenn Sie sich diesen Bereich anschauen, ist eine extreme Dynamik da. Ich denke, Schule muss es gelingen, gewisse Grundkompetenzen zu vermitteln. Die Problematik, die wir derzeit haben, ist, dass es jede Woche eine andere Entwicklung gibt, gerade im Social-Media-Bereich. Man hat die „Ice Bucket Challenge" und zwei Tage später etwas Anderes. Dann kommt immer jemand und fragt: „Welche Maßnahme gibt es dafür"? So kann ein System wie Schule nie reagieren, dafür ist der Bereich zu dynamisch. Aber ich glaube, wenn die Grundkompetenzen der Medienbildung angelegt werden und die Grundkompetenz ist immer das reflektierende, critical thinking. Wenn es gelingt, Schüler und Schülerinnen mit dem Datenschutz vertraut zu machen, zu sagen: „Das Internet vergisst nichts", „Prüfe eine Nachricht, schau immer, wer an dich herantritt mit welcher Absicht", dass man Bilder manipulieren kann – da hat sich aufgrund der technologischen Möglichkeiten wahnsinnig viel verändert – wenn Schule das gelingt, dann hat sie viel erreicht. Und natürlich müssen wir auf diesem Thema auch immer draufbleiben. Das ist ein kontinuierlich zu bearbeitendes Feld. Wir wissen aus Studien, dass Lehrer und Lehrerinnen kompetent sind in der eigenen Unterrichtsvorbereitung und jetzt muss man

schauen, dass das auch entsprechend in die Unterrichtsgestaltung kommt. Da haben sich aber auch ganz viele Projekte in den letzten Jahren entwickelt wie Mobile Learning, ganz unterschiedliche Dinge, in der Didaktik mit „flipped classroom“. Da muss man einfach schauen, wie man das institutionalisiert verankert. Nur ich glaube, in der Schule wird man generell nie den Punkt haben, wo man sagt: „Und jetzt bin ich fertig“.

RK: Sie haben schon angesprochen, dass es einige Elemente gibt, die in die Ausbildung der Pädagogen und Pädagoginnen eingeflossen sind, um sie medienkompetenter zu machen. Welche sind das zum Beispiel? Was wird da getan?
SH: Erstens müssen die angehenden Lehrer und Lehrerinnen den „digi.kompP“ machen, das heißt, da steht am Beginn eine Art Kompetenzmessung, um zu schauen, „Wo stehe ich?“ und dann müssen sie im Rahmen der dreijährigen Berufseingangsphase im Ausmaß von 6 ECTS entsprechende Weiterbildungen machen. Am Ende der dreijährigen Berufseingangsphase wird noch einmal der „digi.kompP“ gemacht.

RK: Der Grundsatzerlass gibt Ziele der Medienerziehung vor und auch Vorschläge für die Umsetzung. Wie frei sind die Schulen und vor allem die Lehrer und Lehrerinnen bei der Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis?
SH: Generell muss man sagen – und das ist schulgesetzlich auch garantiert – haben Pädagogen und Pädagoginnen Lehrmittelfreiheit und auch die pädagogischen Freiheiten. Eines muss man auch noch dazu sagen: Unterrichtsgestaltung halte ich für die Kernaufgabe von Pädagogen und Pädagoginnen. Und unsere Aufgabe – und das ist jetzt eine generelle Antwort – muss einfach sein, da entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung zu setzen. Man hat auch im Rahmen von SQA Möglichkeiten: Es gibt einen eigenen SQA-Plan für Medienbildung, wenn Schulen hier einen Schwerpunkt setzen wollen. Aber generell sind Lehrpersonen autonom in der Unterrichtsgestaltung und das gilt auch für Fächer wie Deutsch, Mathematik oder sonstige. Bei den Soft Skills – und Medienbildung halte ich noch immer für ein Soft Skill – ist immer die Frage: Wie messe ich das? Wir haben auch vor, am Ende der vier Jahre verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ den „digi.check“ zu überarbeiten, weil derzeit ist es beim „digi-check“ so, dass die Kompetenzen hauptsächlich auf die digitalen Kompetenzen replizieren, weil er an und für sich aus einer anderen Zeit kommt. Wir müssen hier also auch ein Tool entwickeln, wo wir die Inhalte, die in der verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“ vermittelt werden sollten, messen können. Hier ist es ja auch so, dass die Schulen entweder schulautonom Stunden finden können oder es integrativ unterrichten müssen. Wir sollten hier den Schülern und Schülerinnen und auch den Lehrpersonen eine Rückmeldung geben. Bei einer verbindlichen Übung erhält man immer nur die Beurteilung „teilgenommen“. Die Lehrpersonen müssen das auch protokollieren. Also auch bei fächerübergreifendem Arbeiten müssen sie protokollieren, in welchen Fächern die Inhalte wie vermittelt worden sind. Am Ende der vier Jahre steht dann jedenfalls eine Kompetenzmessung.

RK: Das heißt, es wird dann überprüft, was bei den Schülern und Schülerinnen hängen geblieben ist.
SH: Genau.

RK: Wird auch aktuell schon überprüft, ob das, was im Grundsatzerlass gefordert wird, nämlich, dass Medienbildung vermittelt wird, in den Klassen auch ankommt? Also welche Angebote es gibt?
SH: [Frau Hinteregger-Euller bat für eine Passage von etwa zwei Minuten darum, sie nicht zu veröffentlichen, da die Ergebnisse noch nicht öffentlich sind. Sie wurde deshalb in diesem Transkript nicht niedergeschrieben.]

RK: Haben Sie ansonsten Daten oder kleinere Studien?
SH: Es gibt eine Diplomarbeit von der Universität Linz, die ich Ihnen empfehlen kann. Die ist ein Jahr alt. Die Autorin hat sich in der Arbeit mit dem Thema Medienbildung beschäftigt und sich auch angesehen, wie viele Schulen einen Schwerpunkt haben, was sie machen. Da könnten Sie relativ viel statistisches Material herausbekommen. Ich schaue, ob ich die Arbeit noch wo finde und gebe Ihnen Bescheid. Die Autorin hat sich auch mit dem Thema Unterrichtsprinzip sehr stark beschäftigt. Ramona Zdarsky heißt sie.
RK: Danke.

RK: Welche Akteure und Akteurinnen sind denn an der Vermittlung von Medienkompetenz an Schulen beteiligt? Wer macht das?
SH: *(sucht in Unterlagen)* Der Media Literacy Award wird Ihnen wahrscheinlich etwas sagen. Wir haben jetzt die letzten zehn Jahre ausgewertet, also nicht alle zehn Jahre, aber 2007 und 2017. Wir haben uns

das auch in Hinblick auf die Fächer angeschaut. Wenn Sie sich das anschauen wollen. Das ist eine Verteilung nach den Unterrichtsgegenständen, ich nehme an, das haben Sie angesprochen?

RK: Unter anderem, aber auch darüber hinaus.
SH: Von den Akteuren ist es so, dass es natürlich Lehrpersonen sind und dann gibt es noch Kooperationspartner. Wir haben verschiedenste Projekte laufen mit Schulen. Zum Beispiel gibt es das SchülerInnen-Radio, da bieten wir die Möglichkeit, dass sich Schulen mit einem Medienpartner ein Konzept für Radio-Machen an der Schule überlegen. Da gibt es dann von uns einen kleinen Zuschuss. Dann macht meines Wissens Kulturkontakt auch einiges in diesem Bereich. Wenn man mit externen Partnern arbeitet, gibt es immer drei Möglichkeiten: Entweder arbeiten die externen Partner umsonst oder es gibt jemanden, der das der Schule bezuschusst, oder es zahlen die Eltern. Die Eltern-Zuzahlung ist am unbeliebtesten, natürlich. Und das muss auch im Maße sein, weil sich die Eltern sonst bei uns aufregen. Wir haben auch mit dem ORF Kooperationen: Die Diskussion „Standpunkte" machen wir zum Beispiel in Kooperation mit Ö1. Wir haben auch die Möglichkeit für Video-Workshops, aber das ist alles im kleineren Rahmen. Mit dem Verband der Zeitungsherausgeber haben wir auch Projekte im Printbereich, also „Zeitung macht Schule". Und ich kann mir auch vorstellen – das war eine der Einsendungen für den „mla" voriges Jahr – dass es auch in der Gemeinde Projekte gibt. Gerade Projekte, die sich aus dem Umfeld der Gemeinde ergeben, bilden sich für Medienbildungsprojekte an. Ich kann mir vorstellen, dass es da Unterstützung gibt. Und die Ortweinschule beispielsweise hat für ein Lied das Musikvideo gemacht, da kann ich mir vorstellen, dass es da auch Zusammenarbeiten mit Partnern außerhalb der Schule gibt. Wobei da immer die Frage ist: „Wie sehr öffnet sich eine Schule?" Ich weiß zum Beispiel, dass es auch viele Kooperationen mit der Kunstuniversität Linz gibt. Wir haben auch das Zentrum für Medienbildung in Salzburg, die auch mit Schulen arbeiten. Wir haben auch Kooperationen mit WienXtra. Wir haben ein Kooperationsprojekt mit der Diagonale. Freistadt hat zum Beispiel einen eigenen Radiosender, die haben auch Kooperationsprojekte mit der Diagonale. Es ist durchaus so, dass es hier auch Kooperationen mit Medienschaffenden gibt. Aber generell, glaube ich, wird die Hauptarbeit der Medienbildung in der Schule geleistet.

RK: Welche Inhalte bzw. Aspekte der Medienbildung werden den Kindern in der Schule vermittelt?
SH: Wie meinen Sie das?

RK: Können Sie Bereiche identifizieren oder konkrete Inhalte, was den Kindern beigebracht wird? Sie haben zum Beispiel eingangs gesagt, dass für Sie das critical thinking sehr zentral ist.
SH: Das ist jetzt eine Vermutung. Da muss man, glaube ich, in die Kompetenzmodelle ein bisschen hineingehen. Wir haben auch Kooperationen mit „Saferinternet.at" zum Beispiel oder mit „Mimikama" haben wir voriges Jahr etwas gemacht zum Thema Fake News. Da haben wir eine Video-Reihe gemacht. Ich glaube, was sicher ein Thema ist, das sich aus der Lebensrealität ergibt, ist der Fake-News-Bereich, der Social-Media-Bereich. Das ist sicher etwas, was ein Thema ist. Es ist zum Beispiel auch so, dass bei der Reifeprüfung für Englisch eine der Textsorten ein Blog ist. Die digitale Kommunikation ist also Thema. Wir haben viele Schulen, die im Bereich der Bildnerischen Erziehung oder der Musikerziehung Videos machen. Es gibt Schülerradio-Projekte. Ich glaube, wir haben einen sehr breiten Querschnitt. Wir haben auch - das kann ich Ihnen auch mitgeben – vor einigen Jahren dieses Heft „Prototypische Aufgaben" gemacht, wo auf Basis des Kompetenzmodells die Unterrichtseinheiten gemacht werden können. Ich glaube, es ist ziemlich breit. Was sicher Themen sind, an so etwas kann eine Schule heute kaum mehr vorbeigehen, sind Datensicherheit, Recht am eigenen Bild, Urheberrecht, also das, was sich aus dem Social-Media-Bereich ergibt. Und dann gibt es natürlich die Recherchekompetenz, die man für die vorwissenschaftliche Arbeit braucht. Also „Wie finde ich Informationen?", „Wie strukturiere ich sie?", „Wie bewerte ich sie?". Und dann gibt es in der Medienbildung auch den kreativ-künstlerischen Ansatz. Auch anhand der Einreichungen für den „mla", wo es fünf Kategorien gibt, sieht man, dass es eine große Breite gibt, auch im künstlerisch-kreativen Bereich. Dann gibt es natürlich auch den Bereich der Digital Makers, also Computer-Spiele programmieren und so weiter. Wir haben ja auch von den Schularten ein breites Feld abgedeckt. Es gibt auch viele Schulen, die einen Medienschwerpunkt haben, auch im HTL-Bereich.

RK: Kann man einen Fokus feststellen? Gibt es derzeit einen inhaltlichen Fokus? Worauf wird am meisten wertgelegt? Können Sie aus den Projekten, die für den „mla" eingereicht werden, feststellen, womit sich derzeit die meisten Projekte beschäftigen?
SH: Nein, das kann man nicht sagen. Und ich finde das auch bei der Medienbildung gut, dass die Schulen viele Möglichkeiten haben und je nach Interesse handeln können. Sie können mit Radio als Sprachform arbeiten, gerade im Radiobereich haben wir das Radiomanual gemacht. Mittlerweile sind die technischen Voraussetzungen so niederschwellig geworden. Früher haben Sie, wenn Sie Film oder Radio oder Multimedia gemacht haben, sehr viel Equipment gebraucht. Das war sehr teures Equipment

und das haben die Schulen teilweise nicht gehabt. Dadurch, dass jetzt jedes Handy eine Aufnahmefunktion und eine Kamera hat, können die Schüler relativ niederschwellig diese Dinge machen. Was mir persönlich wichtig ist, ist das Reflektierende. Das halte ich für einen wichtigen Fokus. Und auch das Künstlerisch-Kreative, weil es über anwendungsorientiertes Lernen einen gewissen Lustfaktor hat. Sie werden sicher auch genug gelernt haben in Ihrem Leben. Das macht einfach nicht immer nur Spaß. Wenn Sie aber über etwas Kreatives, Künstlerisches eine Kompetenz erwerben, glaube ich, ist das ein anderes Lernen, als wenn Sie drei Seiten aus irgendeinem Buch auswendig lernen müssen. Was bei der Medienbildung schön ist, ist, dass man sie auf alle Zielgruppen anwenden kann. Wir haben voriges Jahr eine sehr nette Einreichung aus einer NMS gehabt, wo es einen großen Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt, wo natürlich die Sprachkompetenz unterschiedlich ist. Das Thema war „Schimpfwörter in der Muttersprache“. Da hat man das lustvolle Moment sehr gemerkt und man hat auch gemerkt, wie die Kinder zum Nachdenken angefangen haben und ihre eigene Familiensituation reflektiert haben. Auch so Dinge wie Geheimsprache waren enthalten, also etwas, das Zwölfjährige interessant finden. Das war auch richtig hörbar. Man hat natürlich auch einen Fokus auf die Sicherheitsgeschichte, Mobbing ist auch ein riesiges Thema. Aber ich würde es nicht so einengen. Ich denke, es ist gut, wenn man Schulen viele Möglichkeiten bietet und sie das wählen, was am besten auf die Zielgruppe passt.

RK: Sie haben das Heft „Prototypische Aufgaben“ gerade schon in der Hand gehabt. Welche anderen Materialien stellt das Bundesministerium zur Verfügung als Unterstützung bei der Vermittlung von Medienkompetenz?
SH: Das „Best Practice“-Heft *(zeigt das Heft)* [Das Heft wurde auch zur Verfügung gestellt]. Wir sind gerade dabei, ein Heft für die Primarstufe vorzubereiten, da kann ich Ihnen nur einen Prototyp zeigen. Das ist für die Sechs- bis Zehnjährigen. Alle Materialien, die wir von der Abteilung zur Verfügung stellen, finden Sie auf www.mediamanual.at. Und Sie finden sicher auch viel Material an den Pädagogischen Hochschulen. „Saferinternet.at“ wird auch von uns unterstützt und teilweise finanziert, da finden Sie auch Materialien. Wir haben die Videos mit „Mimikama“ gemacht, die finden Sie auf unserer Homepage. Das sind die Materialien, die wir zur Verfügung stellen.

RK: Der Grundsatzerlass in seiner jetzigen Form wurde 2012 formuliert. Damals waren Fake News noch kaum ein Problem. Wie denken Sie, sollte man auf die zunehmende Unsicherheit im Umgang mit Medien auf NutzerInnenseite – hier gibt es die Fragen „Wer sagt jetzt eigentlich die Wahrheit?“, „Was kann ich noch glauben?“ – reagieren?
SH: Ich glaube, dass das eine ziemlich schwierige Diskussion ist, muss ich ehrlich sagen, weil es sehr ins Generelle hineingeht. Was wichtig ist – und vielleicht schauen Sie sich auch den Lehrplan Digitale Grundbildung an, weil da hat man auf diese Dinge Rücksicht genommen – was man in dieser Diskussion Schülern und Schülerinnen auf jeden Fall vermitteln muss, ist die Wirkweise von Social Media, dass es da um Algorithmen geht, dass die programmiert sind. Sie können heute vieles im Social-Media-Bereich oft gar nicht mehr erkennen aufgrund von Fake-Accounts und Ähnlichem. Auch die Diskussion der letzten Wochen mit der Britischen Firma zeigt, dass das schon sehr schwierig ist. Das stimmt ja noch immer – gerade im Grundsatzerlass ist das auch erläutert, damals zwar noch bezogen auf die klassischen Medien – es ist wichtig, dass man fragt: „Wer steckt dahinter?“, „Was ist die Nachricht?“, „Wer ist der Adressat?“. Diese Grundprinzipien sind meines Erachtens auch auf die Social Media oder auch auf die tradierten Medien anzuwenden, weil sich auch die Medienlandschaft entsprechend verändert. Hier zu sagen: „Da mache ich eine Unterrichtseinheit oder ein Unterrichtsmaterial“, stelle ich mir schwierig vor. „Mimikama“ widmet sich zum Beispiel auch immer wieder der Frage „Wie kann ich erkennen, ob ein Bild manipuliert ist?“. Da gibt es heute sehr viele Möglichkeiten, auch technische Möglichkeiten. Da kann man natürlich Schülern sagen: „Schau dir ein Bild eines Hollywood-Stars in einer Zeitschrift an. Woran kannst du erkennen, wie viel Photoshop angewendet wurde?“. Einfach ist es, wenn das Gesicht keine Schatten mehr hat. Dann weiß man, da ist viel Photoshop. Man kann Schülern auch zeigen, wie man mit Bilderkennungsprogrammen arbeitet. Das sind Möglichkeiten. Aber die Vorstellung „Da finden wir den Stein der Weisen und so machen wir das und wenn wir das so machen, haben wir alle vor Fake News bewahrt“, ist, glaube ich, nicht realistisch. Was hier vielleicht ein bisschen hilft, ist, auch immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, dass es auch noch die klassischen Medien gibt, wie klassische Medien arbeiten – die sogenannten Qualitätsmedien, wobei das in Österreich nicht so einfach ist, weil es nicht so viele Qualitätsmedien gibt. Da sage ich Ihnen auch als Kommunikationswissenschaftlerin: Ich bin generell gespannt, wohin sich der mediale Bereich entwickeln wird. Das geht mittlerweile auch so in die Grundpfeiler unserer Demokratie, unseres Wahlverhaltens hinein. Da gibt es Manipulationsmöglichkeiten in einer Mächtigkeit, die, wie es aussieht, auch genutzt werden. Da kann ich darauf nur hinweisen und sagen: „Hinterfrag das!“.

RK: Was unternimmt hier das Bundesministerium, um das Hinweisen und Hinterfragen zu fördern? Gibt es da gewisse Angebote?
SH: Wir haben die Youtube-Video-Serie mit „Mimikama“ gemacht, wo wir versucht haben, in einem sehr jugendgerechten Zugang mit pädagogischem Begleitmaterial das Thema so aufzubereiten, dass es für die Zielgruppe geeignet ist. Bei „Saferinternet“ sind Fake News auch immer wieder ein Thema. Das probieren wir. Der Informationsbereich ist auch im Lehrplan drinnen.

RK: Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen würden, das wir bisher noch gar nicht angesprochen haben?
SH: Ich glaube, ich habe genug erzählt.

RK: Dann komme ich zu meiner Abschlussfrage: Mit welchen anderen Experten oder ExpertInnen sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Haben Sie Empfehlungen für mich?
SH: Ich muss mich entschuldigen, aber was ist das Thema?

RK: Das erkläre ich an dieser Stelle oft. Das Thema der Arbeit ist eine Status-Quo-Erhebung davon, was es aktuell in Bezug auf die Vermittlung von Medienkompetenz gibt. Wie das vermittelt wird, welche Ansätze und Angebote es gibt.
SH: Nur Schule?
RK: Genau, an Schulen.
SH: Also nichts Außerschulisches?
RK: Nein.
SH: Schade, weil Anu Pöyskö ist immer eine nette Gesprächspartnerin. Mit wem haben Sie denn schon gesprochen?

RK: Ich sage Ihnen das nachher gerne, aber diese Frage ist tatsächlich eine methodische Frage, die ich allen stelle, deswegen würde ich Sie gerne so wenig wie möglich beeinflussen.
SH: Gern. Ich wollte Ihnen nur Zeit ersparen. Wer sicher eine interessante Gesprächspartnerin ist, wenn es um Schulen geht, ist in Salzburg Frau Professorin Christine W. Trültzsch-Wijnen, sie hat die Professur für Medienpädagogik inne und leitet das Centre of Competences für Medienpädagogik und E-Learning. Gerhard Brandhofer von der PH ist sicher interessant. Die Salzburger haben einen sehr ganzheitlichen Ansatz. Dann ist Petra Missomelius von der Uni Innsbruck sicher eine interessante Gesprächspartnerin. Professor Christian Swertz von der Uni. Dann habe ich vor einiger Zeit einen interessanten Beitrag gelesen, ich schaue schnell nach, von wem der war. Wir haben ja medienpädagogische Fachzeitschriften, das ist auch etwas, das wir anbieten, das machen wir auch schon sehr lange. Ihr Name ist Caroline Roth-Ebner, die ist Professorin am Institut der Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt. Sie hat in der ersten Nummer der Medienimpulse einen interessanten Artikel geschrieben. Sie hat gerade eine Forschungsarbeit gemacht zum Thema „Digitale Medien und deren Einfluss auf Arbeit und Identität“. Das hat vielleicht mit Schule nicht direkt etwas zu tun, aber sie könnte auch eine interessante Gesprächspartnerin sein.
RK: Danke. Ich habe Sie ja nach Empfehlungen gefragt, daher nehme ich an, dass Sie die genannten Personen auch inhaltlich empfehlen. Oder gibt es da auch welche, die ganz andere Ansichten haben als Sie? Oder gibt es darüber hinaus noch welche, wo Sie sagen, „Es wäre auch interessant, mit der Person zu sprechen, aber so denke ich persönlich gar nicht“?
SH: Bezogen worauf?

RK: Bezogen auf die Frage der Vermittlung von Medienkompetenz.
SH: Ich bin relativ offen, was die Vermittlung anbelangt. Peter Baumgartner wäre vielleicht auch ein interessanter Gesprächspartner. Ich habe Ihnen jetzt Personen genannt, die im Bereich Medienbildung, Digitale Bildung tätig sind. Nachdem wir ja nicht vorschreiben, wie Medienkompetenz vermittelt werden soll – das halte ich auch nicht für sinnvoll – und ich von den Kollegen auch nicht weiß, dass jemand sagen würde, „So musst du es machen“, kann ich das nicht beantworten. Letztendlich arbeiten Leute, die an einem Themenfeld arbeiten, eben an einem Themenfeld. Die Methoden sind vielleicht unterschiedlich. Was sicher lange ein Diskurs war, der sich aber meines Erachtens in der letzten Zeit gut aufgelöst hat, ist das Verhältnis Digitale Bildung und Medienbildung. Das ist immer die Frage, wie gehört es zusammen? Ist Digitale Bildung der übergeordnete Begriff oder ist Medienbildung quasi dasselbe oder ist Digitale Bildung gleich Medienbildung? Ich denke, das ist etwas, wo ich glaube, dass es sich in der letzten Zeit auch sinnig auflöst. Es gibt gewisse Felder, die man gemeinsam bearbeitet und gewisse Dinge, die einen trennen. Digitale Bildung ist eben nicht gleich Medienbildung. Das bedingt sich irgendwie. Das ist das einzige, wo ich sage, dass es da vielleicht einen gewissen Unterschied gegeben hat. Die Menschen, die stärker in der Digitalen Bildung zu Hause sind oder von der Digitalen

Bildung kommen, sind sehr stark in der Anwendungsorientierung und weniger in der kritischen Reflexion. Nur glaube ich, dass sich das mittlerweile auflöst. Gerade die Digitale Bildung haben meist Informatiker, also Techniker, unterrichtet. Es war lange unsere Aufgabe, Schülern und Schülerinnen überhaupt die Grundfertigkeiten beizubringen, wie „Wie bediene ich einen Computer?“, das Vertraut-Machen mit Technologien. Nur mittlerweile ist das einfach Alltag geworden. Sie brauchen keinem Schüler mehr beibringen „Wie bediene ich ein Handy?“. Da ist es, glaube ich, eher so, dass einem der Schüler beibringt, wie man ein Handy bedient. Diese Technologie-Komponente ist eher niederschwelliger geworden. Was jetzt die Anforderung ist, ist das Programmieren und Coding, Robotics. Da gehen wir jetzt in ganz andere Dimensionen. Das hat meiner Auffassung nach gar nichts mit Medienbildung zu tun. Insofern tu ich mir schwer, Ihnen jemand zu nennen, wo ich sage, „Der sieht das ganz anders“, weil ich nicht genau weiß, worauf es repliziert. Vielleicht sieht Peter Baumgartner manches anders, wir sehen sicher Dinge unterschiedlich. Ich bin auch überzeugt, ich sehe manche Dinge anders als Professor Swertz, aber das ist normal und das ist auch gut, weil ich denke, so befruchtet man sich auch gegenseitig und so findet man Austausch. Es fußt ja alles irgendwie auf dem Baacke-Modell, es gibt eine gemeinsame theoretische Grundlage. Zu sagen, da gibt es jemanden, der ganz etwas Anderes denkt, kann ich nicht. Sie können auch mit Professor Sonvilla reden von der Uni Linz, der zum Beispiel meint, dass der kreativ-künstlerische Ansatz zu kurz kommt bei uns. Der hat zum Beispiel eine eigene Ausbildung. Da haben wir, glaube ich, eine gewisse Bandbreite.

RK: Alles klar. Dann vielen Dank!

Interview 4

mit Renate Holubek, am 02.05.2018

RK: Ich würde Sie zu Beginn bitten, kurz Ihren eigenen Werdegang zu schildern.
RH: Mein eigener Werdegang: Ich habe Publizistik und Theaterwissenschaft studiert in Wien, habe dann allerdings eine Cutter-Ausbildung gemacht, bin also ausgebildete Cutterin. Ich habe dann im Bildungsbereich Dokumentationen geschnitten für das Unterrichtsministerium. Daraus hat sich eigentlich meine weitere Laufbahn als Projektleiterin im Bereich Medienbildung ergeben. Ich habe in dieser Abteilung für – damals – Bildungsmedien und Öffentlichkeitsarbeit gearbeitet, diese ist dann aufgeteilt worden und Medienerziehung kam dazu. So hat sich das ergeben. Das war 1996.

RK: Seitdem befassen Sie sich also mit der Thematik der Medienkompetenz?
RH: Genau. Im Jahr 2008 habe ich noch an der Donau-Uni Krems meinen Master am Department für „Interaktive Medien und Bildungstechnologien“ abgeschlossen.

RK: Beim Ministerium sind Sie seit wann?
RH: Seit 1991, immer freiberuflich.

RK: Waren Sie an der Erstellung des Grundsatzerlasses Medienerziehung beteiligt?
RH: Nein. Den pointierten aus meiner Sicht sehr wertvollen Erlass hat die langjährige Chefredakteurin der Zeitschrift „Medienimpulse“ und damalige Abteilungsleiterin im Bildungsministerium Susanne Krucsay 2001 verfasst. 2012 wurde die Fassung von 2001 aktualisiert und um netzwerkbasierte Medien erweitert sowie der Begriff Medienbildung etabliert. Bei der Aktualisierung waren wir, das heißt das Team der Redaktion Mediamanual, beratend tätig.

RK: Sie haben die Projektleitung für Mediamanual inne.
RH: Gemeinsam mit Dietmar Schipek. Er ist Chefredakteur und konzipiert die Dinge.

RK: Und Sie sind auch für den Media Literacy Award zuständig. Ich würde gerne zuerst über Mediamanual mit Ihnen sprechen. Welche Angebote stellen Sie im Rahmen dessen zur Verfügung?
RH: Wir haben unterschiedliche Materialien, die wir zur Verfügung stellen. Das ist auf der einen Seite das Heft „Medienkompetenz - Prototypische Aufgaben“ für die Sekundarstufe 1 und 2 mit Arbeitsmaterialien für die Schule. Dann haben wir ein „Radiomanual“, das eine Anleitung für Radiomachen in der Schule. Es gibt eine Broschüre „Best Practice“, das ist ein Heft mit Beiträgen über herausragende medienpädagogische Projekte, die in den letzten Jahren zum Media Literacy Award eingereicht wurden. Und ganz neu ist jetzt „Ich und Medien“, da geht es um Medienkompetenz in der Primarstufe. Das ist noch nicht online, aber das kommt noch. Wir sind auch dabei, auf Mediamanual die prototypischen Aufgaben online zu stellen. Die werden gerade für das Internet aufbereitet und stehen dann den LehrerInnen als Arbeitsmaterialien für den Unterricht zur Verfügung.

RK: Für diese Materialien sind Sie verantwortlich oder mitverantwortlich?
RH: Mitverantwortlich. Autor ist Dietmar Schipek bei den meisten. Das *(nimmt das Heft „Radiomanual" in die Hand)* hat Florian Danhel geschrieben.

RK: Gibt es darüber hinaus noch etwas, das Mediamanual anbietet?
RH: Wir bieten Workshops und Einzelgespräche für LehrerInnen an. Es ist viel Kommunikation nötig, um die Wünsche der LehrerInnen zu verstehen und gleichzeitig Verständnis für das Thema zu erzeugen. Das meiste geschieht per E-Mail. Auch wenn LehrerInnen Projekte machen wollen oder Informationen zum Thema Medienbildung brauchen, stehen wir zur Verfügung. Da Medienkompetenz auch Teil der digitalen Grundbildung ist und diese nun per Verordnung im Herbst dieses Jahres in der Schule ankommen soll, ergeben sich für uns umfangreiche Aufgaben.

RK: Die Zielgruppe, an die sich die Angebote richten, sind dann Pädagoginnen und Pädagogen?
RH: Ja.
RK: Für welche Schulstufen?
RH: Für alle, von der Volksschule bis zur Matura.

RK: Kommen wir zum Grundsatzerlass, an dem Sie auch beteiligt waren. In der derzeit aktuellen Form von 2012 heißt es „Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein". Es wird die Wichtigkeit der Medienpädagogik anerkannt, aber festgestellt, dass sie in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer noch viel zu wenig Bedeutung hatte. Das frage ich Sie auch in Hinblick auf Mediamanual, weil sie damit laut Website die Lehrkräfte fördern, unterstützen und beraten wollen. Haben Sie einen Einblick: Wie sieht es aktuell aus? Sind die Pädagogen und Pädagoginnen besser ausgebildet oder genug ausgebildet?
RH: Auf den ersten Teil der Frage eingehend, da geht es um den klassischen Begriff von Bildung, die Beziehung von Ich und Welt. Sowohl die Subjektorientierung als auch die Alltagskulturen spielen hier eine große Rolle. Wie gesagt, der Relaunch vom Grundsatzerlass war 2012, es hat sich schon einiges getan in den letzten Jahren. Es gibt jetzt an den Pädagogischen Hochschulen verstärkt Aus- und Fortbildung in dem Bereich und durch den neuen Lehrplan „Digitale Grundbildung" werden digitale Bildung und Medienbildung verstärkt in der Ausbildung Platz finden.

RK: Das startet jetzt?
RH: Das startet jetzt. Die Schulen starten im Herbst und an der Pädagogischen Hochschule in Wien gibt es zum Beispiel das Zentrum für Lerntechnologie und Innovation, das ein Aus- und Fortbildungsprogramm für Medien und digitale Grundbildung anbietet. Da habe ich Klaus Himpsl-Gutermann als Gesprächspartner angeführt, der kann Ihnen dazu sicher noch mehr Informationen geben.

RK: Ich denke, dass Sie aufgrund des Media Literacy Awards sehr viel Einblick in das haben, was an den Schulen passiert, weil Sie dadurch sehr viele Projekte sehen. Welche Arten von Projekten gibt es? Was wird da eingereicht?
RH: Wir haben grundsätzlich vier Kategorien, das sind Print, Video, Audio und Multimedia. Eingereicht werden vielfältigste Projekte. Das reicht von der animierten und vertonten PowerPoint-Präsentation aus der Volksschule, die eine Geschichte erzählt bis hin zum programmierten Spiel. Der Großteil sind Videos, die eingereicht werden. Das geht vom Musik-Video bis zum Spielfilm oder Krimi. Es gibt auch Audio-Beiträge. Grundsätzlich kann man sagen, dass die meisten Projekte dann besonders spannend sind, wenn sie von der Alltagskultur der Jugendlichen ausgehen. Das heißt das, was die Jugendlichen in die Schule mitbringen und dann daraus ihre Geschichten erzählen und ihre Projekte machen, das sind die spannenden Projekte und das wollen wir auch forcieren.

RK: Welche Beispiele gibt es da aus der Alltagskultur?
RH: *(zeigt eine Website am Laptop her)* Das sind die Preisträger-Projekte von 2017, die auf mediamanual.at abrufbar sind. Das ist zum Beispiel „Die Geisterjagd" eine Geistergeschichte aus der Volksschule, eine Animation, der man anmerkt, dass die SchülerInnen Freude an ihren eigenen Geschichten hatten. Das ist „Castle on the hill" ein Musikvideo, ein animierter Scherenschnitt zu einem besonderen Song, den die Schüler gut finden. Das ist ein Video über Rap. Das ist ein italienischer Beitrag – der Media Literacy Award ist auch ein europäischer Wettbewerb und hat einige Partnerfestivals zum Beispiel in Italien, Spanien und den Niederlanden – da geht es darum was passiert, wenn plötzlich der Strom ausfällt und das aufgebaute Image auf Facebook zusammenbricht, sehr witzig und humorvoll. Das ist ein Projekt über Identität, ein Projekt über Grenzen. Das ist ein Musikvideo von der Gruppe „Komando Elephant" mit dem Titel „Urlaub im Glas", das Unterwasser-One-Shot-Video ist übrigens das offizielle Musikvideo der Band. Bei dem nächsten Projekt geht es um die unterschiedlichen Sprachen, die in einer Klasse gesprochen werden. Der nächste Audiobeitrag

stammt von einer Volksschule, die mit dem freien Radio Salzkammergut „Das kleine Ich-bin-ich“ vertont hat. Es gibt ein sehr persönliches Gespräch von zwei Mädchen über ihre gemeinsame Leidenschaft, den Poetry Slam. Dann haben wir ein Feature über Liebe, ein Hörspiel über ein Gerücht bzw. Mobbing, eine Zeitung über die Herzgasse, das ist eine Neue Mittelschule in Wien, einen Blog zum Thema „Blogging is good for you“ im Englischunterricht. In der Kategorie Multimedia gibt es ein Projekt zu creative programming, ein Projekt mit dem Titel „Big Poop Data“, das ist eine Datenauswertung einer Toilette im Hacker-Space in Wien.
Ein witziges Projekt zum Thema Datenschutz und Privatsphäre. Das nächste Projekt ist ein kleines Heft mit dem Titel „Annäherung an Mauthausen“. „My Digital Me“ ist auch ein Printprojekt zum Thema „Digitales Ich und Ich in der realen Welt“. Dann gibt es noch Book Trailers und „Rosa sieht schwarz“, ein Kurzfilm über Identität, das Ich und die Gruppe. So groß ist die Bandbreite der Preisträger-Projekte die alle auf Mediamanual bereitgestellt sind und vielleicht den einen oder anderen dazu inspirieren, selbst ein Projekt zu machen.

RK: Das waren die Themen, die hauptsächlich behandelt werden. Wenn man es aus der medienpädagogischen Sicht sieht: Welche Inhalte werden im Rahmen der Projekte den Kindern vermittelt, wenn es um Medien geht?
RH: Wie man gesehen hat, sind das die unterschiedlichsten Inhalte, die vermittelt werden. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass das Wichtigste, was bei den Learning-by-Doing-Projekten vermittelt wird, ist, dass Medien immer gemacht sind, dass sie immer Teil einer Wirklichkeit sind, dass sie konstruiert sind. Das lernen die SchülerInnen am besten, wenn sie selbst Medien gestalten. Da erfahren sie einfach, dass das so ist. Das ist der Kern.

RK: Thematisch haben wir jetzt einige Projekte gesehen, wo Sie gesagt haben, es geht um Cybermobbing oder um Facebook. Kann man derzeit einen Fokus feststellen, was besonders oft behandelt wird?
RH: Es war ganz interessant: Wir haben uns das Archiv angesehen aus den letzten Jahren. 2010 ist Facebook in der Schule angekommen. Da haben LehrerInnen bei der Fachtagung, die wir auch jährlich im Rahmen des Media Literacy Awards anbieten, darüber diskutiert, ob und wie sie Facebook im Unterricht einsetzen wollen. In den ersten Jahren nach 2010 ist auch die Anzahl der Projekte zum Thema Cybermobbing angestiegen. Das hat sich interessanter Weise im Laufe der Jahre dann so entwickelt, dass das „Cyber“ weggefallen ist und Mobbing bzw. Identität und das Dazugehören zu einer Gruppe in den Vordergrund gerückt sind. Es gibt immer Themen, die vermehrt in einem Jahr auftreten. Das Archiv wartet darauf, genauer erforscht zu werden. Aber Cybermobbing ist nicht mehr so das Thema, interessanterweise.

RK: Welchen Stellenwert nehmen das Digitale bzw. damit verbunden digitale Kompetenzen bei den Einreichungen ein?
RH: Das gibt es schon, wenn zum Beispiel ein Spiel programmiert wird. Auch die Broschüre „My Digital Me“ zum Beispiel, da geht um einen spielerisch-kreativen und kritischen Umgang mit dem digitalen Ich und dem Ich in der realen Welt. Es gibt nach wie vor Videos zu Cybermobbing, die sind aber meistens ziemlich fad, weil die Geschichten sehr belehrend sind und meistens mit erhobenem
Zeigefinger enden. Spannend wird es, wenn die kritische Haltung und das kritische Denken kreativ in eine Geschichte umgewandelt werden. Da gibt es immer wieder sehr spannende Projekte. Ich hoffe, dass das jetzt noch mehr wird. Mit der digitalen Grundbildung hoffe ich, dass wir vermehrt Informatiklehrer erreichen. Da gibt es noch Luft nach oben beim kreativen Umgang in Verbindung mit Informatik.

RK: Das passt schon zur nächsten Frage und zwar: Welche Akteure und Akteurinnen sind an der Medienkompetenzvermittlung an Schulen beteiligt? Was bekommen Sie da mit?
RH: Es sind hauptsächlich die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Fähigkeiten und Interessen. Dann gibt es unterschiedliche Workshopleiter von „Mimikama“, „MuKaTo“, also vom Animationsworkshop bis hin zu „Saferinternet“. „Zeitung in der Schule“ gibt es auch – weil Sie auch nach Medienakteuren gefragt haben – das ist der Verband der Österreichischen Zeitungen, die auch Workshops für LehrerInnen anbieten. Und es gibt eine Vernetzungsplattform „Medienbildung JETZT!“, die freie MedienpädagogInnen und Institutionen vernetzt und ins Gespräch bringt. Wir veranstalten heuer auch zum zweiten Mal die Woche der Medienkompetenz, wo wir versuchen, Angebot und Nachfrage zusammenzubringen.

RK: Wird es da ein spezielles Thema geben?
RH: „Medien und Demokratie“ bzw. „Medien und Gesellschaft“ ist das Thema.

RK: Sie haben schon angesprochen, dass es den neuen Lehrplan bzw. die verbindliche Übung „Digitale Kompetenzen“ geben wird. Die Einreichungen für den Media Literacy Award gibt es aber schon viel länger. In welchem Rahmen finden die Projekte statt, die da eingereicht werden? Erheben Sie das?
RH: Wir haben vor kurzem die Projekte von 2007 mit denen von 2017 verglichen. Es gibt erstens Schulen mit Medienschwerpunkt. Dann gibt es aber auch Fächer, die von Schule zu Schule unterschiedlich sind *(zeigt die Studie am Laptop her).* Das sind Fächer wie Multimedia, Medientechnik, Medienpraxis, aber auch Medienerziehung und Kommunikation oder manche Schulen haben auch Video und Film als Fach. Was ganz interessant ist, ist, dass diese Fächer gleich gefolgt werden von Deutsch und Bildnerischer Erziehung. Als nächstes werden Projekte im Fremdsprachen-Unterricht gemacht. Aber die meisten Projekte entstehen im fächerübergreifenden Unterricht. Das heißt, es schließen sich zwei, drei LehrerInnen zusammen, zum Beispiel Musik und Geografie.

RK: Es entsteht alles direkt an der Schule, wenn ich das richtig verstanden habe?
RH: Der Fokus liegt auf der Schule, die Projekte sollen während des Unterrichts stattfinden. Es ist ganz interessant, das haben wir auch ausgewertet: Noch 2007 fanden die Projekte zu 63% der Stunden außerhalb des Unterrichts und 37% innerhalb statt, das hat sich 2017 genau umgekehrt.
Das heißt, dass nur noch 37% der Stunden außerhalb des Unterrichts stattfinden und nur, wenn noch etwas zu schneiden ist oder das Projekt nicht ganz fertig geworden ist, findet das außerhalb des Unterrichts statt.

RK: Ich würde gerne noch einmal genauer auf die Materialien zu sprechen kommen, die Sie von Mediamanual zur Verfügung stellen. Sie haben schon einiges über diese Hefte erzählt. Was ich auch gefunden habe, war der Fragebogen zur Selbsteinschätzung für Kinder oder Jugendliche. An welche Altersgruppe richtet sich der? Das konnte ich nicht herausfinden.
RH: Der ist für die Sekundarstufe 1 und 2, also als Ergänzung zu den „Prototypischen Aufgaben“. Der ist eigentlich so gedacht, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen den Test während des Unterrichts machen lassen und dann selbst schauen können, „Wo fehlt meinen SchülerInnen etwas“ oder „Wie schätzen sie sich selbst ein?“, „Wie kann ich den Fragebogen mit meinen SchülerInnen auswerten und wie kann ich daraus etwas für meinen Unterricht gewinnen?“.

RK: Sind diese Materialien kostenpflichtig?
RH: Nein, die sind kostenlos. Es gibt eine Leseprobe online und bei Bedarf schicken wir die Materialien zu, allerdings mit einem Reflexionsbogen. Wir hätten gerne, dass wir erfahren, wie damit gearbeitet wird. Das ist uns ein Anliegen. Man kann jetzt auch sehen, dass zum Beispiel - das war voriges Jahr noch nicht so - 200 Stück an eine NMS nach Wien geschickt werden oder an die Uni nach Innsbruck oder an die PH in Wien. Die Nachfrage hat sich erhöht.
Man merkt, dass die Schulen sich etwas zur digitalen Grundbildung überlegen und da schon planen, wie sie damit umgehen werden.

RK: Wie sprechen Sie die Schulen an bzw. wie bewerben Sie Ihr Angebot?
RH: Es gibt Veranstaltungen an den PHs und es gibt immer wieder Tagungen, wo wir vor Ort sind und darauf hinweisen.

RK: Die nächste Frage dreht sich um die Fake News, die seit zirka zwei Jahren ein großes Problem sind und auch viel Unsicherheit auf NutzerInnenseite mit sich ziehen. Da gibt es die typischen Fragen „Was kann ich eigentlich noch glauben?“, „Wer sagt die Wahrheit?“. Es gibt also eine große Unsicherheit im Umgang mit Medien. Wie haben Sie mit Ihren Angeboten darauf reagiert?
RH: Das Bildungsministerium hat „Mimikama“ dafür beauftragt, Informations-Videos dazu zu produzieren, diese stehen online zur Verfügung. Uns betrifft das Thema eher peripher. Man liest natürlich darüber und bildet sich weiter, aber grundsätzlich kommt es auch kaum in den Projekten vor. Bei Bedarf verweisen wir auf „Mimikama“ oder auf Ingrid Brodnig.

RK: Melden sich Lehrer und Lehrerinnen bei Ihnen mit Fragen zu dem Thema?
RH: Eigentlich kaum.

RK: Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen würden, worüber wir noch nicht gesprochen haben?
RH: Es gibt uns schon sehr lange und es dauert einfach sehr lange, bis Neuerungen in der Schule ankommen. Das heißt, es braucht einen ziemlich langen Atem. Ich bin gespannt, wie und ob sich Medienbildung mit Einführung der digitalen Grundbildung weiterentwickelt und in die Breite kommt und ob sich Medienbildung in der Schule noch verfestigt und etabliert. Das würde mich freuen. Nicht nur die digitale Grundbildung, sondern eben verstärkt auch die Medienbildung.

RK: Dann komme ich zu meiner Abschlussfrage: Mit welchen anderen Experten oder Expertinnen sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen?
RH: Da fällt mir Klaus Himpstel-Gutermann ein, der an der PH Wien das Zentrum für Lerntechnologie und Innovation leitet und für die LehrerInnen-Aus- und Fortbildung zur digitalen Grundbildung einen Beitrag leistet. Stefan Sonvilla-Weiss könnten sie fragen. Er ist Professor für Mediengestaltung und Leiter des Instituts für Kunst und Bildung an der Universität in Linz. Fritz Hausjell, aber bei dem schreiben Sie, oder? Thomas Bauer, kennen Sie den? Der ist zwar schon emeritiert, aber immer sehr spannend. Petra Missomelius von der Uni in Innsbruck. Und Anu Pöyskö ist eher im außerschulischen Bereich tätig, aber die kann ich auch noch sehr empfehlen.

RK: Ich habe Sie nach Empfehlungen gefragt und Sie haben mir, nehme ich an, jetzt auch Personen genannt, die die Thematik annähernd ähnlich sehen wie Sie. Oder gibt es da auch welche darunter, wo Sie sagen: „Das wäre eine sehr interessante Gesprächspartnerin, aber sie sieht das ganz anders als ich"?
RH: Ich glaube, dass Stefan Sonvilla-Weiss das Thema von einer etwas anderen Seite sieht. Der kommt eher aus dem künstlerischen Bereich. Anu Pöyskö sieht es zwar thematisch ähnlich, kommt aber aus dem außerschulischen Bereich und hat deshalb eine andere Perspektive. Klaus Himpsl-Gutermann ist für die Ausbildung direkt an der PH zuständig, das heißt, da geht es wirklich darum, „Wie bringt man die Thematik in die LehrerInnen-Ausbildung?". Petra Missomelius finde ich auch interessant, weil sie an der Uni Innsbruck am Institut für Medien, Gesellschaft und Kommunikation unterrichtet und dort wird ein neuer Lehrgang für Medienpädagogik angeboten. Und Klaus Himpstel-Gutermann kommt eher von der digitalen Seite.

RK: Gibt es darüber hinaus noch Personen, die interessant wären, aber die es inhaltlich anders sehen als Sie?
RH: Nein, da fällt mir jetzt niemand ein.

RK: Dann vielen Dank!
RH: Gerne. Danke für Ihr Interesse und informieren Sie mich über den Fortschritt Ihrer Arbeit.

Interview 5

mit Nina Lombardini am 12.04.2018

RK: Ich würde Sie zu Beginn bitten, mir kurz Ihren eigenen Werdegang zu schildern.
NL: Ich bin seit Herbst 2014 bei „Zeitung in der Schule". Ich habe selber auch Publizistik und Theaterwissenschaft studiert an der Uni Wien und war dann auch bei den elektronischen Medien tätig, bei einem Privatradio bzw. auch bei einer Ausbildungseinrichtung, dem Verein „Privatsenderpraxis". Das ist eine Aus- und Weiterbildungsplattform der österreichischen Privatsender.

RK: Mit der Thematik der Medienkompetenz bzw. ihrer Vermittlung befassen Sie sich seit wann?
NL: Auf Medienkompetenz habe ich zwar schon im Studium einen Schwerpunkt gelegt, aber letztendlich konkret an Schülern bzw. in Schulen eigentlich erst bei „ZiS" und davor bei der Ausbildungsinitiative bei dem Verein Privatsenderpraxis, aber da war der Fokus auf der Erwachsenenbildung.

RK: Warum haben Sie sich dazu entschieden, zu „ZiS" zu gehen?
NL: Grundsätzlich sind die Themen Lesefertigkeit, Medienkompetenz und auch Demokratieverständnis für mich sehr spannend und es gibt im Wesentlichen keine weitere Einrichtung, die dieses Thema behandelt. Deshalb war das für mich ein Wunsch und auch eine Möglichkeit, dass ich mich hier mit diesen Themen beschäftigen kann und einen Beitrag dazu leisten kann.

RK: Ich würde gerne genauer auf das Angebot von „ZiS" zu sprechen kommen. Wie sieht das konkret aus?
NL: Wir haben im Grunde vier Säulen, wenn man das so plastisch darstellen darf. Eine sehr große Säule sind unsere Schulprojekte, also das Zeitungsprojekt. Da bieten wir die Möglichkeit allen Schultypen, allen Schulstufen österreichweit, ein Angebot von unseren Mitgliedsmedien - österreichische Tageszeitungen, Wochenzeitungen oder Magazine - kostenlos bis zu vier Wochen zu abonnieren. Es gibt die Möglichkeit, eine Zeitung zu abonnieren oder den Zeitungsvergleich, das sind bis zu drei Zeitungen in Klassenstärke. Das heißt, eine NMS-Lehrerin aus Bregenz zum Beispiel kann ebenso für ihre ganze Klasse einen Zeitungsvergleich bestellen wie eine Volksschullehrerin in Wien. Das ist ein wesentlicher Teil. Darüber hinaus bieten wir noch Zeitungsworkshops an für die Volksschule, „ZiS Line, die Entdeckungstour durch die Medienlandschaft", der dauert zirka zwei Stunden und für die 6. bis 8.

Schulstufe haben wir den Workshop „Zeitung ahoi!“. Da geht es um das Kennenlernen der Zeitung, aufbereitet natürlich für die Zielgruppe passend. Die Workshops können in der Schule stattfinden oder bei einem externen Veranstaltungsort. Darüber hinaus haben wir noch Unterrichtsmaterialien, die wir erstellen. Als vierte Säule haben wir noch ein Fort- und Weiterbildungsangebot für Pädagoginnen und Pädagogen aber auch für Studentinnen und Studenten.

RK: Die Zielgruppe variiert bei jeder der Säulen, wenn ich das richtig verstanden habe?
NL: Die wesentlichen Zielgruppen sind Pädagogen und Pädagoginnen, angehende Pädagogen und Pädagoginnen und Schüler und Schülerinnen. Man kann sagen, es sind von der ersten Schulstufe bis zur letzten Schulstufe alle erschlossen und Lehrer, die an unterschiedlichen Schulen unterrichten oder sogar noch in der Ausbildung sind. Wenn sie noch Studierende an einer Pädagogischen Hochschule sind, auch dann können sie schon ein „ZiS“-Seminar nutzen.

RK: Sie haben angesprochen, dass die Workshops zum Teil an den Schulen stattfinden und zum Teil an anderen externen Orten. Wo ist das zum Beispiel?
NL: Zum Beispiel bei Verlagshäusern oder bei der APA oder in Linz im Wissensturm. Da haben wir ein paar Veranstaltungsorte.

RK: Sind die Angebote von „ZiS“ kostenpflichtig?
NL: Zum Teil. Wenngleich das, was kostenpflichtig ist, nur ein geringer Teil ist, weil wir aufgrund der Presseförderung das Thema der Medienkompetenz auch gefördert bekommen. Deshalb können wir das zu kostengünstigen Preisen anbieten.

RK: Die Workshops sind kostenpflichtig?
NL: Genau.

RK: Und die Materialien, die Sie für Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung stellen?
NL: Die sind auch kostenpflichtig. Aber die Seminare sind alle kostenfrei genauso wie das Zeitungsprojekt.

RK: Welche Inhalte vermitteln Sie in den zahlreichen Angeboten, die Sie geschildert haben?
NL: An erster Stelle steht natürlich die Medienkompetenz, die ich schon angesprochen habe, und damit natürlich auch die Lesefertigkeit. Sie wissen es selbst, in der vielzitierten Pisa-Studie oder der PIRLS-Studie wird immer wieder dargelegt, dass immer noch jeder sechste Schüler kleine Leseaufgaben nicht gut bewältigen kann und deswegen sind die Lesekompetenz und die Medienkompetenz ein wichtiger Fokus. Und natürlich auch die aktive Auseinandersetzung mit dem Weltgeschehen und damit natürlich auch das Demokratieverständnis.

RK: Können Sie bei Medienkompetenz noch ein bisschen genauer schildern, welche Aspekte abgedeckt werden oder wie die Medienkompetenz gefördert werden soll durch Ihre Angebote?
NL: Zum einen durch die Tatsache, dass man Zeitungsprojekte bestellen kann und die Schüler die Möglichkeit haben, Zeitungen kennenzulernen. Es hat sich auch das in den letzten Jahren verändert und wir bekommen immer wieder Berichte, dass das oftmals der erste Kontakt mit einer gedruckten Tageszeitung ist. Und natürlich auch die Unterrichtsbehelfe, die durch Arbeitsblätter zum sofortigen Einsatz im Unterricht aufbereitet sind und ohne Vorbereitung im Unterricht eingesetzt werden können.

RK: Haben die Unterrichtsmaterialien bestimmte Themen?
NL: Ganz unterschiedlich. Ich habe hier zum Beispiel die drei Lesepässe mit, für die Volksschule, die Unterstufe und die Oberstufe und es geht darum: „Was ist eine Zeitung? Was ist eine Nachricht? Was sind die W-Fragen? Was ist der Zeitungsmarkt?“ Wenn Sie wollen, können wir die Materialien durchschauen.

RK: Gerne.
NL: Wir haben hier zum Beispiel „Mit Fini und Felix durch die Zeitungswelt“, das ist ein Arbeitsheft für die dritte und vierte Klasse Volksschule. Sie sehen, es sind sehr oft Leseübungen, Lesetrainings, die Ressorts werden vorgestellt, die Schlagzeile – so etwas in die Richtung. Dann haben wir hier einen Fokus, der behandelt das Thema Essen. Da werden Zeitungsartikel zum Thema Essen spezifisch herausgesucht. Dann haben wir hier „Mittendrin – Nachrichten aus aller Welt“, auch unterschiedliche didaktisierte Arbeitsaufgaben. Diese zwei Behelfe, auch Unterstufe und Oberstufe, erläutern, wie man eine Grafik liest. Es geht um Infografiken und Schaubilder. Das heißt, er steigt vorne in das Thema ein und die Grafiken werden immer schwieriger. Es gibt also einen roten Faden, der durchgeht. Und genauso gibt es das eben auch für die Oberstufe. Dann haben wir „Lesezeit - Zeitungszeit“, das sind auch unterschiedliche Aufgaben, wie „Mit den Augen springen“, „Nachrichten zum Fürchten“, das ist jetzt im Herbst herausgekommen. Das ist auch ein schöner Behelf: „Demokrazis“, das ist schon die dritte Auflage gewesen. Da haben namhafte Journalisten der österreichischen Tagespresse bzw. von Wochenzeitungen, namhafte Autoren Beiträge zum Thema Demokratie erstellt. Frau Föderl-Schmid hat

zum Beispiel einen Beitrag geschrieben, Helmut Brandstetter. Das ist 2015 herausgekommen. Da geht es um das Thema Demokratie. Dann haben wir auch eine Zeitung gehabt nach demselben Konzept zum Thema Europa. Dann haben wir „ZiS Plus“, da geht es eigentlich darum, „Wie entsteht eine Zeitung?“ – mit unterschiedlichen Arbeitsaufgaben. Und dann haben wir noch einen Behelf, „ZiS aktuell“, das ist eine Abo-Reihe, die kommt drei Mal im Semester heraus, es gibt immer zwei Themenschwerpunkte und einen aktuellen Teil.

RK: Den Fokus haben Sie schon angesprochen: Medienkompetenz ganz allgemein und Lesekompetenz.
NL: Und das Demokratieverständnis.

RK: Warum ist das der Fokus von „ZiS“?
NL: Wir sind der Meinung, dass Lesekompetenz auch Lebenskompetenz bedeutet. Es ist wichtig, sich mit den gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen und das stellt einen wesentlichen Beitrag dar.

RK: Was ist das Ziel der Aktivitäten von „ZiS“?
NL: Ich denke, das hätte ich schon beantwortet gehabt. Wir sehen die Medienkompetenz, Lesekompetenz und das Demokratieverständnis als unser Ziel und wollen mit den unterschiedlichen Säulen unseren Beitrag dazu leisten.
RK: Für verschiedenste Zielgruppen.
NL: Genau.

RK: Als wir die Unterlagen durchgeschaut haben, haben Sie auch erwähnt, dass diese didaktisch aufbereitet sind. Nach welchen pädagogischen Ansätzen arbeiten Sie bei „ZiS“? Nicht nur bei den Unterlagen, sondern auch bei den Workshops.
NL: Grundsätzlich sind wir davon überzeugt, dass jede Kompetenz, die man sich aneignen möchte, nachhaltiger wird, wenn es mit Spaß und mit Freude erfolgt. Wir wollen deshalb, dass die Unterlagen ansprechend sind und für die Zielgruppe geeignet sind. Das ist sicher ein wesentliches Asset und steht auch immer am Anfang jedes Konzeptionsprozesses. Das versuchen wir uns immer zu verdeutlichen, weil nur dann kann man nachhaltig Dinge lernen, wenn sie Spaß und Freude bereiten und wenn es lustvoll ist. Das ist ein schönes Wort, das gerne auch in dem Kontext verwendet wird. Nicht nur bei den Unterrichtsbehelfen und bei den Workshops, sondern wir initiieren schon seit Jahren auch Wettbewerbe, die wir österreichweit ausschreiben, wo wir Schülerinnen und Schüler ab der 9. Schulstufe einladen, uns zu einem bestimmten Thema einen Beitrag zu schicken.

RK: Also selbst auch aktiv etwas zu tun?
NL: Genau. Eigentlich wollen wir dazu motivieren, sich selbst mit Dingen auseinanderzusetzen.

RK: Eine der Unterlagen hat geheißen „Nachrichten zum Fürchten“. Wie gehen Sie mit den vermeintlichen Gefahren, die von Medien ausgehen können, um? Wie wird das thematisiert, wie versuchen Sie, die Kinder darauf vorzubereiten?
NL: Welche Gefahren meinen Sie im Speziellen?

RK: Es gibt in der Medienpädagogik auch sehr viele negative Stimmen. Aktuell geht es um die neuen Medien, wo es verschiedenste negative Aspekte gibt, sei es eine drohende Sucht oder Cybermobbing. Auch beim Lesen wurde damals befürchtet, dass Kinder süchtig werden.
NL: Ich habe schon die Abo-Reihe angesprochen, die immer ein bis zwei Spezialthemen beinhaltet und da gibt es immer Themenschwerpunkte und da werden auch Artikel zu diesen Themen herausgesucht. Wir haben zum Beispiel letztes Jahr das Thema Fake News gehabt. Jetzt haben wir wieder ein bisschen etwas Entspannteres: Jugendsprache und Literatur. Das nächste, das in einem Monat erscheint, ist Klimawandel. Wir suchen da wirklich zu einem Thema Zeitungsartikel, die in den Medien publiziert werden. Die werden dann didaktisiert, um sich auch mit diesen Zeitungsartikeln zu befassen.

RK: Sie haben die Fake News schon angesprochen. „ZiS“ gibt es schon länger als die Fake-News-Problematik. Wir hat sich das auf das Angebot ausgewirkt bzw. wie hat „ZiS“ auf die Fake-News-Thematik reagiert?
NL: Zum einen haben wir letztes Jahr das Thema im Heft gehabt, wir sind aber nach wie vor immer im Dialog mit Experten, weil wir natürlich wissen, dass die aktuelle Debatte eine entscheidende Debatte im Zusammenhang mit Medienkompetenz ist. Wir haben einen Behelf, der gerade in Konzeption oder kurz vor dem Erscheinen ist zu dem Thema. Wir haben letztes Jahr einen Wettbewerb ausgeschrieben zum Thema Fake News, weil das Thema gerade so aktuell war und wir auch wissen wollten, was Schülerinnen und Schüler ab der 9. Schulstufe dazu zu sagen haben. Da gab es sehr, sehr spannende Beiträge. Was das ganze so schön macht: Der erste Preis dieser Wettbewerbe ist, dass die Beiträge in österreichischen Tageszeitungen oder Wochenzeitungen oder Magazinen veröffentlicht werden.

RK: Wie viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind bei „ZiS“ beschäftigt?
NL: Fix angestellt haben wir derzeit drei Mitarbeiter, wir sind aber auf der Suche nach einem weiteren Kollegen oder einer Kollegin. Wir haben ein pädagogisches Team, das mit uns die Unterrichtsbehelfe erstellt, das sind ungefähr zehn Leute. Das sind aktive LehrerInnen, die an Schulen unterrichten und das quasi nebenbei machen. Und dann haben wir noch sieben Workshop-Leiter.

RK: Wie werden die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen – und ich denke da vor allem an jene, die pädagogisch mitkonzipieren oder die Workshops leiten – ausgewählt? Welche Kriterien gibt es da?
NL: Im Recruitingprozess geht es vor allem darum, dass sie eine gute Mischung aus einer medienpädagogischen Ausbildung und Kenntnissen der österreichischen Medienlandschaft mitbringen. Das ist besonders wichtig.

RK: Gibt es für den pädagogischen Teil auch eine notwendige Voraussetzung?
NL: Es sind eigentlich fast ausschließlich LehrerInnen, die aktiv im Schulbetrieb tätig sind, die bei „ZiS aktuell“ mitwirken. Wir haben auch Behelfe, an denen Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit ExpertInnen aus der Medienbranche arbeiten. Bei den Workshops haben die meisten KollegInnen eine pädagogische Ausbildung bzw. Erfahrung in dem Bereich.

RK: Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das Sie gerne erwähnen würden, worüber wir noch nicht gesprochen haben?
NL: Nachdem Sie eine wissenschaftliche Arbeit schreiben, nehme ich an, dass für Sie auch Studien interessant sind. Wir haben eine eigene Studie herausgebracht: „Generation Newsless“. Die haben wir gemeinsam mit der Frau Professor Wippersberg, die Sie vermutlich auch kennen, erstellt. Wir sind der Frage nachgegangen, ob man die Millennials tatsächlich eine Generation Newsless sind. Es war eher so, dass man sie als Generation Comfort bezeichnen kann. Wenn Inhalte leicht greifbar sind, werden sie sehr wohl konsumiert, aber eher zwischendurch. Die Millennials neigen auch dazu, unangenehme Nachrichten zu meiden. Alles, was angenehm und bequem und einfach zu erreichen ist, wird gern genutzt. Wenn Sie wollen, kann ich Ihnen auch gerne die Broschüre mitgeben oder Sie können die Ergebnisse auch auf der Homepage downloaden.
RK: Gerne.
NL: Ich denke, das kann für Sie sicher interessant sein, die eine oder andere Grafik zu nutzen. Es sind sehr viele Grafiken drinnen und es ist sehr spannend. Schauen Sie es sich einfach an.
RK: Danke für den Hinweis.

RK: Dann komme ich zu meiner Abschlussfrage: Mit welchen anderen Expertinnen und Experten sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Haben Sie Empfehlungen für mich?
NL: Ich würde Ihnen empfehlen, den „Österreichischen Rahmenleseplan“ anzuschauen, ÖRLP. Den würde ich mir auf jeden Fall anschauen, zum einen, weil Sie vielleicht interessante Ergebnisse oder Aspekte finden, die vielleicht für Ihre Arbeit relevant sind und zum anderen auch Partner. Unter anderem der „Buchklub“ war beteiligt. Es gibt sehr viele Vereine und Initiativen, die da mitgearbeitet haben und ich bin mir ganz sicher, dass Sie da auch weitere Erkenntnisse oder Ergebnisse finden, die für Sie auf jeden Fall relevant sein könnten.

RK: Haben Sie sonst noch Empfehlungen?
NL: Darüber hinaus noch weitere Studien, die Sie vielleicht noch nicht kennen: die JIM-Studie, die KIM-Studie und die miniKIM-Studie, das sind deutsche Studien. Weitere fallen mir gar nicht ein, weil alle wesentlichen beim ÖRLP dabei sind. Wir waren auch bei den ersten Terminen dabei. Es waren so viele Initiativen dabei, das ist so schön aufgefächert und aufgegliedert. Ich denke, da werden Sie sicher fündig werden.

RK: Ich habe bewusst nach Empfehlungen gefragt, aber gibt es auch Leute, wo Sie denken, „Es wäre zwar spannend, mit ihnen zu sprechen, aber die machen das ganz anders als wir bei „ZiS“ oder als mein persönliches Verständnis von Medienkompetenzvermittlung“?
NL: Dadurch, dass wir in Österreich eigentlich die einzige Initiative sind, die sich diesem Thema so mit diesen Rahmenbedingungen, annimmt, muss ich gestehen, fällt mir niemand ein, den ich vergleichbar heranziehen könnte. In Österreich und auch international gesehen sind wir eine der einzigen Initiativen, die das so aufbereitet haben. In Deutschland funktioniert das anders, da läuft das direkt zwischen Verlag und Schule ab, da gibt es quasi keine Vermittler, wie wir es verstehen. Es gibt die „WAN-IFRA“, da haben wir in den letzten Jahren immer wieder an den Meetings teilgenommen und da haben wir gesehen, dass es meistens einen Schwerpunkt gibt und das ein bisschen anders aufbereitet wird. So, wie wir es haben, sind wir eigentlich einzigartig.

RK: Vielen Dank für das Gespräch.

Interview 6

mit Konrad Mitschka am 30.03.2018

RK: Vielen Dank für Ihre Bereitschaft. Ich darf Sie noch einmal fragen: Darf ich Ihren Namen und den des Mediums verwenden?
KM: Ich nenne Ihnen meinen Namen zuerst. Mein Name ist Konrad Mitschka, ich bin Redakteur in einer Abteilung, in einer Stabstelle der Generaldirektion, die „ORF-Generaldirektion Public Value" heißt. Sie dürfen mich und auch den Namen „ORF" und auch den Namen „Public Value" verwenden, ich möchte, wie vorhin besprochen, die Zitate vorher sehen.
RK: Sehr gern.

RK: Zu Beginn würde ich Sie bitten, mir Ihren Werdegang noch ein bisschen ausführlicher zu schildern.
KM: Ich habe mich mit 18 beim „ORF" via Brief beworben, bin zu meinem großen Erstaunen genommen worden, habe begonnen im Fernsehen, im Wesentlichen bei „X-Large", das war damals eine Jugendsendung, bin dann zu „Ö3" gegangen, war dort verantwortlich für das „Ö3-Freizeichen", für den „Club-Ö3", für andere Sendungen, ich war unter anderem die Blondine vom Dienst. Danach habe ich in die Aus- und Weiterbildung gewechselt und dort ein bisschen Recruiting aufgebaut und bin dort über alle möglichen Jobs, wie Fragen für die „Millionenshow" zu schreiben, in die jetzige Stabstelle gekommen. Ich habe nebenbei Bücher veröffentlicht, unterrichte an der Uni, an Fachhochschulen. Ich habe sogar einmal für die „Kronen Zeitung" gearbeitet.

RK: Wie genau sieht Ihre aktuelle Tätigkeit aus?
KM: Meine Tätigkeit umfasst die Verantwortung für den Public Value Bericht, das Sammeln und Editieren von wissenschaftlichen Texten zu öffentlich-rechtlichen Medien, Vorträge und die Verantwortung für verschiedenen Maßnahmen der „ORF"-Qualitätssicherung.

RK: Welchen Stellenwert nimmt im Rahmen Ihrer jetzigen Tätigkeit die Thematik der Medienkompetenzvermittlung für Kinder und Jugendliche ein?
KM: Prozentuell lässt sich das nicht sagen. Ich bin ein Lehrerkind, deshalb ist mir das unheimlich wichtig gewesen, grundlegend. Ich könnte sagen, gedanklich nimmt die Thematik immer wieder einen hohen Stellenwert ein, er könnte aber noch höher sein.

RK: Seit wann beschäftigen Sie sich mit der Vermittlung von Medienkompetenz in dieser Stelle oder auch allgemein?
KM: Ich hätte gesagt im Leben seit ich 22 Jahre alt war, da war mein ältestes Kind zwei Jahre alt und es ging darum, ob es fernsehen darf oder nicht. So könnte ich die Frage nicht beantworten, weil es immer wieder der Fall war. Ich kann vielleicht eher erläutern, was ich tue.

RK: Bitte gerne, das wäre meine nächste Frage gewesen.
KM: Persönlich bin ich wirksam über Vorträge an Schulen oder auch an Universitäten. Manchmal gibt es auch Debatten oder dergleichen vor Lehrern und Lehrerinnen. Bevor jetzt aber ein falscher Eindruck entsteht: Das findet nicht hunderte Male pro Jahr statt, sondern einige wenige Male. Das ist ein kleiner Ast. Ein anderer kleiner Ast ist folgender: Meistens werden, was auch etwas mit Medienkompetenz zu tun hat, Studierende an mich verwiesen. Ein anderer kleiner Beitrag zur Medienkompetenz ist, dass ich einige der „ORF"-Leistungen über den Public-Value-Bericht überhaupt erst einmal veröffentliche. Ein weiterer kleiner Beitrag mag sein, dass ich in der internen Aus- und Weiterbildung dafür sorge, dass Menschen auf die Bedeutung dessen hingewiesen werden. Und ein weiterer Beitrag mag sein, dass ich entsprechende Publikationen herausgebe. Es gibt meinem Wissen zufolge im ORF keine eigene Dienststelle, die mit der Organisation oder Erarbeitung von Lehrmaterialien oder Vorträgen für Schulen befasst ist. In Bayern gibt es das, zum Beispiel. Bei uns gibt es das nicht.

RK: Sie haben einiges angesprochen, was Sie persönlich machen. Haben Sie auch Einblicke darin, welche Angebote es vom „ORF" in diesem Bereich gibt?
KM: Ich finde, da muss man ein bisschen den Rahmen erweitern. Was es gibt, sind Dinge wie „TVthek goes School", Sie finden online Archive, wo jeder Schüler, jede Schülerin nachschauen kann. Das fördert jetzt nicht Medienkompetenz an sich. Es gibt „Ö1 macht Schule" mit einem umfassenden Angebot für Lehrer und Lehrerinnen und auch für Schüler und Schülerinnen. Es gibt das Bildungsmedienabkommen, in dem der „ORF" sich gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung darauf einigt, welche Dokumentationen, Reportagen und andere Beiträge darunterfallen, die dann gratis für den Unterricht verfügbar sind. Das alles sind Berührungspunkte, wo man sagen kann, dass implizit Medien gefördert werden und wo es eine Art Kontakt zwischen Schule

oder Ausbildung und dem „ORF“ gibt. Wenn es um ein anderes Verständnis geht, nämlich um die Frage, wie macht man Menschen medienkompetent, könnte man, denke ich, auch darunter fassen, dass das Kinderprogramm werbefrei ist. Das macht der „ORF“ unmittelbar im Programm. Er verhindert, wenn Kinder diese Programme ansehen, dass sie mit Werbung zugemüllt werden, was, denke ich mir, à la longue, Medienkompetenz ein bisschen verhindert. Das ist aber, wenn man so will, keine unmittelbare Maßnahme. Aber gedanklich gehört es dazu. Worauf man auch verweisen könnte, ist der Umstand, dass die meisten „ORF“-Produkte barrierefrei sind. Was wir machen, ist nicht exklusiv, sondern inklusiv. Was es nicht gibt, ist jenseits vom ABC-Bär, wo man sagen könnte, Schrift ist auch ein Medium, so etwas wie der tägliche Beitrag „So gehst du mit dem Handy um“, das gibt es nicht. Das findet sich in „Ö1-Matrix“, im „Ö3-Wecker“, manchmal da, manchmal dort, aber völlig ungeordnet.

RK: Sie haben es bereits ein bisschen angesprochen, aber können Sie das noch einmal zusammenfassen, in welchem Rahmen die Angebote, die es vom „ORF“ gibt, stattfinden? Ist das an Schulen, ist das online?

KM: Sie finden eben nicht in einem Rahmen statt, das ist, glaube ich, das Wesentliche. Sie sind nicht gerahmt und nicht geordnet. Sie finden aber vielfach statt. Ich bringe weitere Beispiele: Sie können an drei Stellen in Österreich, in Graz, Innsbruck und Wien, wenn Sie studieren, alles, was das „ORF“-TV je gesendet hat und aufgehoben wurde, anschauen. Ob das zur Medienkompetenz beiträgt oder nicht beiträgt? Ich denke, ja, das tut es wohl. Aber das tut es nicht wie ein Gespräch zwischen einem kleinen Kind und mir über den Umgang mit dem Handy. Das macht das „ORF-Archiv“. Ich bin ganz sicher, der Kontakt zu Schulen, der eben nicht geregelt ist im Sinne von „Es gäbe im „ORF“ eine zentrale Stelle, die mitzählt, wie häufig ein „ORF“-Kollege an Schulen geht“ - ich bin sicher, das findet in allen Landesstudios auf regionaler Ebene statt. Es gab in Tirol einmal, ich weiß nicht, ob es sie noch immer gibt, die „Red-Box“. Das war witzig, weil es eine rote Schachtel war und es aber eben auch „Red-Box“ heißt. Damit gingen Mitarbeiter einmal in der Woche in Schulen und die Kinder konnten einfach hineinreden, was ihnen wichtig war. Dann wurde ihnen gezeigt, wie Radio funktioniert, wie Fernsehen funktioniert, so wie das der „ORF“ 86.000 Leuten allein am Küniglberg zeigt, da sind Tage der offenen Tür noch nicht inbegriffen, die in Landesstudios stattfinden. Aber es hat alles keinen Rahmen.

RK: Sie haben mit Ihrer Anmerkung über die Menschen, denen Fernsehen hier am Küniglberg gezeigt wird, die „Backstage-Führungen“ gemeint, ist das richtig?

KM: Ja, genau.

RK: Sie haben selbst erwähnt, Sie gehen an die Schulen...

KM: Ich gehe an die Schulen, ich weiß, dass andere Kollegen an Schulen gehen. Das gibt es immer wieder, aber es ist nicht sortiert.

RK: Sind diese Angebote kostenpflichtig?

KM: Nein.

RK: Gar keine?

KM: Die „Backstage-Führungen“ sind kostenpflichtig.

RK: Für Schulklassen auch?

KM: Ja. Aber wenn ich an Schulen gehe, kostet das überhaupt nichts. Vielleicht darf ich noch ein anderes Beispiel bringen, das mir gerade einfällt: Es gibt das „Schulsport-Magazin“ auf „ORF Sport +“. Das ist auch relativ witzig. Das wurde mit großem Engagement der Gabi Jahn gestartet. Wir haben Schulen dazu aufgefordert, uns Video-Beiträge zu liefern und die unter der Ägide einer „ORF“-Redakteurin herzustellen. Es hat sich herausgestellt über die Jahre – und Gabi Jahn hat darüber einen Artikel geschrieben, den ich veröffentlicht habe im Public-Value-Bericht – dass der Wunsch, unmittelbar zu wirken, nicht vorhanden ist. Die Leute wollen gerne Moderatorin werden, sprich berühmt. Aber, was sie nicht so recht wollten, ist, das zu tun, was Fernsehen eigentlich ist, nämlich stundenlang anstrengende Arbeit leisten.

RK: Lassen Sie uns bei den Aktivitäten bleiben, die Sie selbst anbieten. Welche Inhalte vermitteln Sie da, wenn Sie zum Beispiel an Schulen gehen?

KM: Das hängt ein bisschen davon ab, was man da von mir will. Das, was ich versuche, ist, altersadäquat darzulegen, welche Mediensysteme es gibt und wozu die überhaupt da sind und was man sich von Medien erwarten können darf. Dass es eine gute Idee ist, wenn Menschen sich überlegen, was ihnen nutzt und nicht, was anonymen Anteilseignern nützen könnte. Es ist mir lieber, die 13-jährige Mario oder der 15-jährige Dragomir überlegen sich, was sie von Medien haben, als wie sie Mark Zuckerberg nutzen können, weil ich das für wichtig halte. Was ich nicht tue ist, ihnen am Mobiltelefon unmittelbar etwas zu zeigen oder da konkret auf Gefahren aufmerksam zu machen, weil ich denke, das ist auch nicht meine Aufgabe.

RK: Wie kann man Ihren Fokus beschreiben?
KM: Meinen Fokus kann man so beschreiben, dass ich glaube, dass Medienkompetenz zuerst einmal heißt, dass ich mir überlege, welche Medien es gibt und wem Medien nutzen. Das halte ich für das Um und Auf, dass ich sie nicht achtlos konsumiere, sondern Medien nutze. Das ist eine völlig andere Haltung. In dem einen Fall bin ich willenlos ausgeliefert und im anderen Fall bin ich ein teilhabender Bürger oder eine teilhabende Bürgerin. Letzteres, glaube ich, muss das Ziel sein.

RK: Sie haben schon gesagt, Sie zeigen den Kindern dann nicht etwa direkt etwas auf dem Smartphone. Aber welchen Stellenwert nimmt Digitale Kompetenz bei dem, was Sie an Medienkompetenz vermitteln, ein?
KM: Digitale Kompetenzen sind wichtig. Aber ich sehe es nicht als meine Aufgabe an, in der Schule technische Details zur Nutzung etwa von Handys oder zu sozialen Medien bekannt zu geben, insofern kann man sagen, dass diese Inhalte im Rahmen meiner Vorträge einen geringen Stellenwert einnehmen. Das passiert gegebenenfalls auf Rückfrage. Wenn ich mir eine Ein-Stunden-Einheit, oder meist dauert das zwei Stunden, vorstelle, dann reichen meine Inhalte von Berufsbildung – „Welche Berufe könnte es überhaupt im ‚ORF' geben?" – über „Wie nutzt man eigentlich das?", bis hin zu „Wie entsteht ein Fernseh-Beitrag, wie entsteht ein Text, den du im Internet sehen kannst?". Was ich schon mache, ist, ich rede über Eigentumsverhältnisse und über diese Nutzen-Frage. Was ich nicht tue, ist, über allgemeine Bedingungen von Google Play reden.

RK: Stellt der „ORF" auch Materialien für Lehrer und Lehrerinnen zur Verfügung?
KM: Ja, über „Ö1 macht Schule" und über das Bildungsmedienabkommen.

RK: Und die sind auch nicht kostenpflichtig?
KM: Das ist richtig.

RK: Es wird vielleicht für Sie ein bisschen schwierig zu beantworten sein, weil Sie bereits gesagt haben, das Thema findet im „ORF" sehr dezentral statt, aber können Sie abschätzen, seit wann sich der „ORF" mit der Vermittlung von Medienkompetenz für Kinder und Jugendliche befasst?
KM: Ich glaube, seitdem es ihn gibt. Ich fabuliere halb: Irgendwann bin ich darauf gekommen, dass meine Urgroßmutter bei der „RAVAG" gearbeitet hat. Sie hat für eine Radiosendung gearbeitet, die hieß „Die Mutter" oder so ähnlich und dort ging es darum, was man als Mutter alles tun oder nicht tun soll. Und ich bin ganz überzeugt davon, ohne, dass ich es weiß, in irgendeiner dieser Sendungen haben die darüber geredet, wie man Kinder und Radio handhaben soll. Und ich bin auch ganz sicher, dass die Debatte, ob Fernsehen gefährlich ist oder nicht, stattgefunden hat. Und ich erinnere mich selber daran, dass es, als meine Kinder klein waren, gerade „Taxi Orange" gab. Ich weiß nicht, ob Ihnen das etwas sagt. Da gab es eine große Diskussion, ob das gefährlich ist, ob das sein darf. Und wir haben das alle mitverfolgt, das ist ja auch unmittelbare Medienkompetenz. Deswegen glaube ich, der „ORF" tut das unorganisiert schon immer, weil es Teil des Bildungsauftrags ist.

RK: In den vergangenen zwei Jahren sind Fake News ein riesiges Thema geworden und damit auch die Unsicherheit in der Nutzung von Medien immer größer. Wie hat sich das auf das Angebot des „ORF" oder auch auf das, was Sie persönlich anbieten, ausgewirkt?
KM: Es wurde Thema, das kann ich sagen. Es hat sich insofern ausgewirkt, als wir häufiger Faktenchecks anbieten, das fällt mir dazu ein. Der Umstand, dass es mehr Medien gibt und dass es mehr Medien gibt, die Falschnachrichten verbreiten, wirkt sich insofern aus, als wir uns plötzlich dauernd damit beschäftigen müssen. Ich bringe Ihnen ein Beispiel. Als sehr, sehr viele Flüchtlinge sich aus Syrien auf den Weg nach Europa gemacht haben, hat es sehr, sehr viele Gerüchte in Österreich gegeben. Dass Flüchtlinge Supermärkte überfallen haben oder irgendein anderes Gesetz gebrochen haben und dass angeblich der „ORF" überhaupt nicht darüber berichtet. Das kam sogar bis zu mir, dass ich jeden Tag einen Anruf oder eine E-Mail von jemandem hatte, der gesagt hat: „Da ist doch dieses oder jenes passiert und Sie haben gar nicht darüber berichtet". Ich habe das dann immer überprüft und es war immer, immer, immer so: Entweder es war eine Erfindung, also der Vorfall hat nicht stattgefunden oder wir haben darüber berichtet, nur meist eben regional. Irgendjemand hat einen Supermarkt in Salzburg überfallen, dann hat man das in Niederösterreich nicht erfahren, außer, man hat Radio Salzburg gehört, was völlig normal ist, weil ein Überfall auf einen Supermarkt kein Weltereignis ist. Das bindet aber Ressourcen. Man kann also sagen, dass die Fake-News-Debatte oder, anders ausgedrückt, der Umstand, dass zum Teil politisch gesteuert Leute mit Falschnachrichten konfrontiert werden als wären sie glaubwürdige Informationen, dazu führt, dass mehr Ressourcen in das Überprüfen von solchen Falschnachrichten gesteckt werden müssen als früher und damit natürlich an anderer Stelle fehlen.
RK: Ich verstehe.

RK: Warum befasst sich der „ORF“ mit der Thematik der Medienkompetenz und ihrer Vermittlung?

KM: Der „ORF“ ist kein Selbstzweck. Der „ORF“ gehört im übertragenen Sinn allen. Das ist rechtlich ein bisschen komplizierter, aber letztlich gehört er allen und ist dazu da, dass er Werte schafft und Nutzen erwirkt. Wir sind im Gegensatz zu den kommerziellen Medien nicht dazu da, dass wir Geld für die Eigentümer produzieren. Wir sind, könnte man sagen, dafür da, dass wir Geld ausgeben und dafür Programme machen. Diese Programme sollen dem Einzelnen und der Einzelnen nutzen, sollen dem Land nutzen, sollen der Gesellschaft nutzen. Ein Teil davon, denke ich, ist, dass wir Nachrichten in nachvollziehbarer Qualität herstellen. Ein kleiner Teil davon ist, dass wir Sachen für das Bildungsministerium oder gemeinsam mit dem Bildungsministerium herstellen. Ein schöner Teil wäre, könnten wir das, was wir herstellen, ein bisschen länger anbieten als nur sieben Tage, was uns im Moment gestattet ist. Ein schöner Teil wäre, könnten wir im Internet ein bisschen mehr machen, als wir machen dürfen.

RK: Sie haben anklingen lassen, dass das Thema im „ORF“ sehr dezentral stattfindet, dass es eben keine Stabstelle dafür gibt. Können Sie abschätzen, wie viele Menschen irgendetwas damit zu tun haben oder kann man das tatsächlich nicht sagen?

KM: Sie meinen Mitarbeiter?

RK: Ja.

KM: Keine Ahnung. Nicht-qualifiziert, kann ich Ihnen sagen, irrsinnig viele. Viele KollegInnen und Kollegen tragen in Schulen und an Universitäten vor.

RK: Können Sie auch nicht sagen, ob es Kriterien gibt, nach denen entschieden wird, ob eine Person an eine Schule gehen darf, kann und welche Kompetenzen man dafür selbst haben muss?

KM: Das findet hier tatsächlich so nicht statt, das ist richtig. Der „ORF“ ersetzt ja keine Lehrer, sondern wir würden allfällig wo vortragen und ob ein Mitarbeiter vortragen darf oder nicht, entscheidet im wesentlichen seine Führungskraft. Ich gehe von Folgendem aus: Wenn ein Sportredakteur seine Vorgesetzte fragt, ob er zum Thema „Sport im Fernsehen“ einen Vortrag an einer Schule halten darf, wird sie wahrscheinlich „ja“ sagen. Wenn derselbe Mensch sagt: „Und im Übrigen, der Vortrag handelt nicht von Sport, sondern vom Burgtheater“, wird sie, hoffe ich, sagen: „Überlasse das lieber der Kultur-Redaktion“.

RK: Ich verstehe.

RK: Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es etwas, das Sie mir gerne noch erzählen würden, worüber wir jetzt noch gar nicht gesprochen haben?

KM: Ich möchte anmerken, dass es für mich deshalb so schwierig ist, weil Medienkompetenz so ein breites Feld ist und wir das nicht definiert haben. Ich merke selber im Gespräch, dass von den Einstellungen am Mobiltelefon über „In welcher Facebook-Gruppe will ich sein und wen like ich und was will ich da eigentlich?“ bis hin zu „Wie häufig sollte ich Radio hören?“ und „Wie kann ich Nachrichten vertrauen und wie kann ich das feststellen?“ das Themengebiet so weit ist, dass wir es nicht ordentlich erörtert haben. Was ich anmerken mag, sind einige Sendegefäße, die da hilfreich sind: „Double-Check“ auf „Ö1“ ist ein Medienmagazin, das Medienleistungen reflektiert. Matrix, ebenfalls auf „Ö1“, beschäftigt sich mit der digitalen Welt. Das „ORF-Dialogforum“ gibt es als Livestream und im Fernsehen auf „ORF III“ und beschäftigt sich mit Medienqualität. Die Seite „zukunftorf.at“ beschäftigt sich auch mit Medienqualität im weitesten Sinn. Dort kann man auch Angebote der „ORF“-Qualitätssicherung abrufen und nachlesen für alle Bürger und Bürgerinnen. Ich denke mir, das gehört irgendwann zumindest einmal, erwähnt neben den vielen Dingen, wo das noch manchmal Thema ist.

RK: Dann komme ich zu meiner Abschlussfrage: Mit welchen anderen Experten und Expertinnen sollte ich denn im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Ich habe eingangs erwähnt, worum es ungefähr geht.

KM: Was genau wollen Sie herausfinden?

RK: Ich möchte herausfinden, wie Medienkompetenz an Schulen in Österreich vermittelt wird, welche Angebote es da gibt, welche Akteure und Akteurinnen und welche Ansätze.

KM: Mir fallen dazu folgende Namen ein: Ich weiß, dass der Kollege Joseph Schimmer „Ö1 macht Schule“ betreut und daher Kontakte ins Bildungsministerium hat. Mir fällt mit Frau Adler jemand ein, der früher Medienkompetenz an Schulen organisiert hat. Mir fällt Ministerialrat Olensky ein im Bildungsministerium, der für das Bildungsmedienabkommen zuständig ist. Mir fallen auf der Publizistik die Professoren Hausjell und der emeritierte Professor Bauer ein, die sich damit befasst haben, genauso wie der emeritierte Professor Vitouch. Das Archiv, glaube ich, ist nicht so Ihres. Mir fällt die Professorin

Paus-Hasebrink in Salzburg ein und in gewissem Sinn der Professor Steinmaurer, der das sehr breit denkt. Ich glaube, wenn ich länger nachdenke, fallen mir noch mehr Leute ein.

RK: Sie können sich gerne jetzt noch die Zeit nehmen oder mir auch noch Namen schicken.
KM: Belassen wir es einmal dabei.

RK: Vielen Dank.

Interview 7

mit Petra Prascsaics (und Eva Unterüberbacher) am 09.04.2018

RK: Zu Beginn würde ich dich bitten, mir kurz deinen eigenen Werdegang zu schildern.
PP: Meinen eigenen, wo soll denn der beginnen? Ich bin geboren im Burgenland. Ich habe in Wien Politikwissenschaft, Völkerkunde und Russisch studiert, bin nach meinem Studienabschluss nach Graz gegangen, habe dort zwei Jahre beim „Klipp-Steiermark-Magazin“ als Journalistin gearbeitet bzw. als Redakteurin und habe dann Anfang 2001 zur „Kleinen Zeitung“ gewechselt und bin dort seit 2001 in unterschiedlichen Ressorts, begonnen in der Politik, Chronik, Gesundheit, Wissenschaft, Sonntag und 2010 bin ich mit der Konzeption und der Leitung der „Kleinen Kinderzeitung“ betraut worden. Da war ich die letzten sieben Jahre leitende Redakteurin der Kinderzeitung und der Pausenzeitung und jetzt habe ich zusätzlich seit Beginn dieses Jahres noch die Ressortleitung Beilagen inne.

RK: Wie genau sieht jetzt deine aktuelle Tätigkeit aus?
PP: *(lacht)* Meine aktuelle Tätigkeit... Eigentlich bin ich jetzt leitende Redakteurin. Wie genau willst du es wissen? Was ich alles mache?

RK: Genau.
PP: Puh. Abgesehen von Mitarbeiterführung, die man natürlich als Ressortleiterin hat, besteht die wichtigste Aufgabe sicher in der Themenvorgabe, natürlich bei der Kinderzeitung nach wie vor, auch bei der Pausenzeitung. Wir machen Sonderprodukte, hast du das schon gesehen? Mit der Kinderzeitung machen wir auch Sonderprodukte. Ich mache die Konzeption für die Sonderprodukte, besuche die täglichen Sitzungen. Ich schreibe natürlich nach wie vor, klarer Weise. Aber eigentlich, abgesehen von der journalistischen Tätigkeit, ist meine Haupttätigkeit, die Themen zu koordinieren in den verschiedenen Bereichen – jetzt abseits der Kinderzeitung und Pausenzeitung auch in den Beilagen-Ressorts und da gehört dazu: Gesundheit, Immobilien, Karriere, Reisen, Besser Leben, also alles, was in den Bereich fällt. Das ist jetzt aktuell seit ein paar Wochen noch meine zusätzliche Tätigkeit.

RK: Welchen Stellenwert nimmt bei all diesen vielen Dingen, die du jetzt aufgezählt hast, die Thematik der Medienkompetenzvermittlung ein?
PP: Für die Kinder? Bis jetzt natürlich in den letzten sieben Jahren einen ganz großen. Die Kinderzeitung war eigentlich der Anfang, die Pausenzeitung war das Aufsatzprodukt für die Schulen. Die Kinderzeitung hat ganz harmlos begonnen. 2011 ist sie auf den Markt gekommen und 2010 wollten wir den Familien, das war im Marketingkonzept der Fokus, für ihre Kinder auch schon eine Zeitung zur Verfügung stellen, die gleichzeitig auch den Kindern ein bisschen die Welt der Erwachsenen, also „Was ist da so los?“, vermittelt. Als Produkt, das sich gezielt an Familien mit der „Kleinen Zeitung“ richtet, um auch für den Nachwuchs schon eine Zeitung anzubieten, war einerseits der Anspruch, die Kinder schon für das Medium Zeitung zu sensibilisieren. Das heißt, das spiegelt sich bis heute wider, indem wir in der „Kleinen Kinderzeitung“ auch jede Woche das aktuelle politische Thema aufgreifen. Wenn der Herr Putin wiedergewählt wird, findet er sich auch in der Kinderzeitung wieder. Wenn der Herr Trump sogenannte Handelszölle einführt, erklären wir auch den Kindern, was das bedeutet. Andererseits versuchen wir, mit den Themen auch abseits der Erwachsenenpolitik Lesestoff zu schaffen, der journalistisch aufbereitet wird, also sich von allen anderen schon sehr im Stil und im Umgang mit Informationen unterscheidet, in der Thematik aber sehr das Kinderleben wiederbringt, vor allem beim Sport und bei den Tieren, das auch immer mit einem kritischen Ansatz. Wir wollen gute journalistische Texte schaffen, kindgerecht heruntergebrochen, gepaart mit guter Unterhaltung, sodass diese Zeitung – und das ist mein allerwichtigster Anspruch – auch tatsächlich von Kindern möglichst selbst und freiwillig gelesen wird, also nicht verordnet werden muss. Ich glaube, dass, wenn wir Zeitungen schaffen, die die Kinder auch selbstständig und freiwillig lesen, sie eher dabeibleiben, als wenn wir das zum verordneten, von den Eltern gewollten Leseprodukt machen. Das Zweite, was sich eigentlich eher zufällig ergeben hat, war, dass dann plötzlich die Schulen vor der Tür gestanden sind und wir jetzt seit sieben Jahren fast jede Woche eine Klasse bei uns in der Redaktion haben. Wir machen mit diesen Klassen eine Redaktionssitzung, wo ich den Kindern ganz klar vorführe: Wie wird jeden Tag eine Zeitung gemacht?

Woher bekommt der Journalist seine Informationen? Wie entscheiden wir, was hineinkommt? Wer arbeitet außer den Journalisten oder Redakteuren noch bei der Zeitung? Woher wissen wir, was der Herr Trump gerade in den USA tut? Also was liefern uns die Agenturen jeden Tag? Kann ich den Bundeskanzler anrufen und ihm ein paar Fragen stellen? Wir versuchen, den Kindern zu erklären, wie jeden Tag eine Zeitung gemacht wird. Das ist ein Angebot, das unglaublich angenommen wird. Das haben wir nie wirklich konzipiert, das hat sich in den letzten sieben Jahren kontinuierlich aufgebaut. Wir haben tausende Kinder gehabt in den letzten Jahren, die zu uns in die Redaktion gekommen sind. Aber das Angebot ist natürlich nur für die Steiermark umsetzbar. Abgesehen davon haben wir dann auch gleich im ersten Jahr ein Sommer-Reportercamp gemacht, weil mir die Einbindung der Kinder in die Zeitung als solche selbst auch sehr wichtig war. Wir haben auch in den letzten Jahren Reportercamps im Sommer veranstaltet und das veranstalten wir auch noch immer, wo wir pro Woche 20 Kinder hatten, drei Wochen hat das immer stattgefunden, also 60 insgesamt. Die Kinder haben dort gelernt, wie man eine Zeitung macht, wie man ein Interview recherchiert, wie man das führt, wie man das dann umsetzt, wie man Fragen auswählt, die dann auch tatsächlich erscheinen. Und diese Kinderreporter bringen auch das ganze Jahr über ihre Ideen ein. Die schlagen dann immer vor, ich möchte die Person interviewen und dann machen wir das und die wissen auch schon, wie das geht. Was mir sehr wichtig ist bei der Medienkompetenzvermittlung, ist auch, die Kinder wirklich machen zu lassen und sie nicht zu manipulieren und zu sagen: „Wir stellen die Kinder hin, die machen dann die lustigen Interviews mit Fragen, die wir uns überlegt haben“, sondern das sind schon die Fragen der Kinder. Die können das so selbstständig führen, dass ich wirklich nur im Abseits stehe, das aufzeichne, transkribiere und abdrucke. Die Kinderreporter arbeiten tatsächlich sehr regelmäßig bei der Zeitung mit.

RK: Für welche Schulstufen gelten diese Angebote?
PP: Eigentlich für die Volksschule, aber es kommen jetzt auch schon erste und zweite Klassen von Gymnasien und Neuen Mittelschulen. Hauptsächlich kommt die Volksschule, weil wir uns dort auch sehr verankert haben, aber eigentlich haben wir jetzt immer mehr auch die Neue Mittelschule und die Gymnasien da.

RK: Das gilt sowohl für die Redaktionssitzung als auch für die restlichen Angebote?
PP: Die Kinderzeitung war immer ein Produkt, das sich an den Schulen nicht durchsetzen konnte, weil der Preis zu hoch ist. Aber die meisten Lehrer haben die Kinderzeitung und sehr viele Kinder haben die Kinderzeitung, also wurde damit auch gearbeitet und so kommen die dann einfach. Das ist aber mehr in der Volksschule so. Die Neue Mittelschulen, die kommen jetzt fast von selbst, dadurch, dass sich das ein bisschen herumspricht.

RK: Sind die Angebote kostenpflichtig?
PP: Die Redaktionssitzungen nicht. Das Reportercamp kostet natürlich etwas im Sommer.
EU: Das kostet 219 Euro pro Kind und die Pausenzeitung kostet regulär 16 Euro pro Kind für ein Schuljahr, außer es gibt Sonderaktionen. Die Kinderzeitung kostet 5,90 Euro im Monat für Abonnenten der „Kleinen Zeitung“ und 7,90 Euro für Nicht-Abonnenten für vier Ausgaben.
PP: Genau und die Redaktionssitzungen kosten nichts.

RK: Du hast schon sehr viel angesprochen, welche Angebote es gibt und auch, in welchem Rahmen die stattfinden. Ich möchte nur noch einmal nachfragen: Gibt es darüber hinaus noch etwas? Wir haben die Redaktionssitzungen in der Redaktion, die Kinderzeitung allgemein für Familien und die Pausenzeitung für Schulen.
PP: Die Kinderzeitung am Wochenende, die Pausenzeitung einmal im Monat für Schülerinnen und Schüler. Das Reportercamp im Sommer.
PP: Es gibt die Sonderausgaben. Die machen wir mit Kooperationspartnern. Das hat sich ergeben, dadurch, dass wir 2013 eine EU-Sonderausgabe herausgebracht haben, damals auf meinen Wunsch, finanziert von der EU und vom Außenamt, anlässlich der EU-Parlamentswahlen. Die hatte dann eine dermaßen gute Resonanz, dass sehr viele kommerzielle Kooperationspartner gekommen sind, die ihr Thema auch erklärt wissen wollten von der Kinderzeitungsredaktion. Daraus haben sich mittlerweile etliche Sonderausgaben ergeben, wie zum Beispiel „ÖBB“, „Post“, „Magna – das Auto der Zukunft“, „Pro Holz“, da geht es immer um Wald, Holz und deren Verarbeitung, „Ärztekammer“, da geht es immer um Gesundheit. Zum Thema Lesen haben wir eine Ausgabe gemacht. Erste Hilfe haben wir gemacht mit dem „Roten Kreuz“.
PP: Etliche Sonderausgaben jedenfalls. Die bekommen zusätzlich zur Kinderzeitung alle unsere Abonnenten, die werden auch von uns vertrieben. Die Lehrer nehmen die auch. Jetzt haben wir eine zum Thema Jagen gehabt, also „Warum brauchen wir noch Jäger?“ und die steirischen Lehrer sind schon gut konditioniert, die wissen, es kommt eine Sonderausgabe und sie bekommen die gratis in Klassenstärke.

RK: Du hast auch schon sehr viel erwähnt, worum es bei den Angeboten inhaltlich geht. Gibt es einen bestimmen Fokus oder Themen, die euch besonders wichtig sind?

PP: Der Fokus richtet sich für mich erstens darauf, wirklich eine Zeitung zu sein. Zu einer Zeitung gehört auch Weltgeschehen und beim Weltgeschehen gehört auch der amerikanische Präsident dazu, weil der wahnsinnig mächtig ist, genauso wie leider auch der Krieg, natürlich auch diese vielen negativen Dinge, die passieren. Das sind auch viele negative Dinge. Mein Ansatz ist – und das habe ich eigentlich erst in den letzten sieben Jahren gelernt – dass sich das schon sehr in das Leben der Kinder hineinspült. Bei euch in Wien, wie auch bei uns, brauchen Kinder nur in die Straßenbahn einsteigen und sehen, sobald sie lesen können, am Screen, was gerade passiert, auch Terroranschläge und sonstige Dinge. Mein Fokus ist einerseits, den Kindern schon diese Themen zu erklären und auch zu fragen, „Wie mächtig ist eigentlich Donald Trump, was kann der eigentlich machen und was nicht?“ und „Warum gibt es diesen Terror?“. Einerseits das zu erklären, um ein bisschen auch die Angst zu nehmen, aber zumindest ein Erklärmodell zu haben, das ihnen das Verstehen erleichtert. Zum anderen aber ist es mir gleichzeitig auch wichtig, nicht nur die Erwachsenenwelt abzubilden, weil ich glaube, dass das trotzdem nicht die Welt der Kinder ist. Weder der Krieg in Syrien noch die Flüchtlingskrise noch die täglichen Tweets des Herrn Trump sind das Leben der Kinder. Deshalb ist es für mich ganz wichtig, sehr kindgerechte Themen abzubilden, etwa Tiere, Artenschutz, Tierschutz, „Warum ist Klimaschutz wichtig für die Eisbären“ schon auf diesem Niveau, aber gleichzeitig besuchen wir jetzt beispielsweise auch einen Schwimmer und fragen, wie das Hobby ist, was daran klasse ist, warum er das macht. Wir bilden das Leben der Kinder auch sehr ab. *(blättert)* Da war sogar ein Kinderreporter für uns in Oslo beim Weltcup und der hat das von sich aus gemacht und hat das auch sehr gut gemacht und uns darüber berichtet, wie das dort so ist. Dann gibt es natürlich auch Rätsel, weil die Kinder das gerne machen. Es gibt das „Jetzt rede ich“, wo die Kinder ihre Meinung sagen können. Das hier ist ein Hund, den es wirklich bei uns in der Redaktion gibt. Der erlebt immer lustige Dinge. Es gibt einen Ratekrimi. Das ist immer sehr abwechslungsreich. Wir stellen auch immer Bücher vor oder Kinder, die etwas Tolles gemacht haben. Hinten gibt es die Witze und einen Fragebogen, der kommt auch total gut an. Oder hier haben wir Ostern, wie das weltweit gefeiert wird und bei uns. Hier ist der Schwimmer drinnen, letztes Mal waren wir bei Taekwondo. Wir bilden die Lebenswelt der Kinder ab, geben Ideen. Sonst ist es mir wichtig, dass die Inhalte dort bleiben, wo die Kinder den Fokus in ihrem Leben haben und das auch darzustellen. Wenn ein Kind etwas wirklich Tolles macht, hat es den Platz in der Kinderzeitung, dass wir auch darüber berichten.

RK: Du hast schon angesprochen, dass es dir ganz wichtig ist, eine Zeitung zu sein. Welchen Stellenwert nehmen digitale Themen und damit verbunden auch digitale Kompetenz in den Angeboten der „Kleinen Zeitung“ für Kinder und Jugendliche ein?

PP: Momentan haben wir gar nichts Digitales für die Kinderzeitung. Das war von Anfang an kein Thema, weil das Thema immer Lesen war und weil der Fokus immer auf den jüngeren Kindern war. Was ich schon immer wieder aufgreife, ist das Thema Digitale Kompetenz im Sinne von Umgang mit diesen Medien. Zum Beispiel haben wir eine Geschichte zu Facebook gemacht und den Kindern erklärt, was Facebook gemacht hat, dass es Daten abgezogen hat über eine App und was das bedeutet, was man mit solchen Daten machen kann. Genauso wollen wir die Kinder zum Umgang mit WhatsApp informieren. Ich berichte mehr darüber. Aber wir haben für die Kinder kein wirkliches Angebot, das sie digital nutzen können. Die Idee, die ich momentan habe, ist eher, dass wir das videotechnisch aufwerten, zu manchen Berichten, wo dann vielleicht ein Video gut dazu passt, dass wir das noch Online stellen und dahin verweisen. Aber momentan ist es für mich eher wichtig in dem Alter, dass die Kinder die Zeitung haben, die Zeitung lesen und der Umgang mit Digitalem, mit Datenschutz, damit, was ich von mir preisgebe, das sind mehr Themen in der Berichterstattung. Und die greifen wir immer wieder auf.

RK: Stellt ihr auch Materialien für Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung?

PP: Bei der Pausenzeitung ja. Eva kann dir dann den Zugang geben und ihn dir auch schicken, damit du ihn dir ansehen kannst. Es gibt zu gewissen Themen Arbeitsblätter dazu, die entwickeln Pädagogen.

EU: Hier gibt es zum Beispiel diese Arbeitsblätter, die wir immer am Erscheinungstag der jeweiligen Ausgabe hochladen. Dann gibt es Wissensseiten. Das sind welche, die im letzten Schuljahr erschienen sind.

PP: Genau. Die sind alle gespeichert, da haben die Lehrer alle Wissensseiten.

EU: Wir haben aber auch schon ein paar Sachen erweitert. Seit heute gibt es eine Rätselseite, es gibt Rezepte. Die Sonderausgaben, die Petra erwähnt hat, können die Schulen hier alle gratis bestellen. Die werden nicht nur über die „Kleine Zeitung“ und die Kinderzeitung beworben, sondern stehen auch hier zur Verfügung. Und dann gibt es noch unsere Videos.

PP: Genau. Es gibt zu manchen Beiträgen Videos. Das würde ich, wie gesagt, gerne erweitern und auch für die Kinderzeitung machen. Das gibt es jetzt nur für die Pausenzeitung.

RK: Ist dieser Zugang kostenpflichtig?
EU: Das ist im Abo enthalten.
PP: Bei der Pausenzeitung bekommen alle Lehrer, die ein Abo bestellt haben, Zugangsdaten und können all das herunterladen, ausdrucken und für den Unterricht verwenden.

RK: Die Kinderzeitung wurde 2010 bzw. 2011 gegründet.
PP: Die erste ist am 22. Jänner 2011 erschienen, genau.

RK: Gab es davor auch schon andere Aktivitäten von der „Kleinen Zeitung", die mit Medienkompetenzvermittlung zu tun hatten?
PP: Medienkompetenzvermittlung nicht direkt. Wir hatten in der Sonntagsbeilage ein Jahr lang eine Kinder-Wissensseite. Das ist das, was viele Zeitungen heute auch noch haben, dass eine Doppelseite zu einem Thema kindgerecht aufbereitet wird. Das war damals mitfinanziert vom Wissenschaftsministerium. Da hat es das auch schon gegeben, dass wir Themen kindgerecht aufbereitet haben. Aber davor wüsste ich nichts. Für das Alter, an das sich die Kinderzeitung richtet, gab es nichts.

RK: Die Redaktionssitzungen und das Reportercamp sind danach entstanden?
PP: Das hat sich alles aus der Kinderzeitung heraus ergeben. Wie gesagt, die Redaktionssitzungen eher auf Nachfragen der Lehrer und die Reportercamps als Versuch, ernsthaft mit dem Thema Kinderreporter umzugehen und tatsächlich auch Kinder aufzubauen, die das schon können, sodass man das wirklich auch ernsthaft betreiben kann.

RK: In den letzten zwei Jahren ist ja das Thema Fake News immer größer geworden und damit einhergehend nicht nur die Diskussion darüber, sondern auch auf NutzerInnenseite eine zunehmende Unsicherheit, Fragen wie „Was kann ich eigentlich noch glauben?", „Wer sagt die Wahrheit?". Wie geht ihr damit in euren Angeboten für Kinder und Jugendliche um?
PP: Das Thema Fake News erklären wir den Kindern einmal prinzipiell. Du kannst es den Kindern nicht so erklären oder sie werden in dem Fall nicht den Umgang haben, den die Erwachsenen damit haben. Sondern sie sollen in erster Linie einmal das Wort kennen – was bedeutet das? Da will mir jemand mit Absicht etwas Falsches erzählen, um mich in eine bestimmte Richtung zu lenken. Das ist in der Wahrnehmung der Kinder schon einmal sehr wichtig. Mein Umgang mit dem Thema Fake News ist natürlich – und ich glaube auch, dass das allgemein wichtiger werden wird – den Kindern den Wert eines unabhängigen Mediums zu erklären. Ihnen nahezubringen, dass – in den riesigen Angeboten, die es gibt, wo vieles davon gratis ist – Information, unabhängige Berichterstattung etwas ist, das einen gewissen Wert hat. Was ich versuche, den Kindern zu zeigen, speziell jenen, die zu uns in die Redaktion kommen, ist: „Wo nehme ich meine Informationen eigentlich her?" Auch, zu erklären: „Was sind vertrauenswürdige Medien?" Weil ich weiß, wie dort gearbeitet wird. Wenn ich eine Internetseite habe: „Was weiß ich darüber? Woher kommt diese Information? Wie kann ich das eigentlich überprüfen?" Das betrifft vor allem die Kinder, die zur Redaktionssitzung kommen, wo wir das sehr direkt ansprechen können. Das ist dort ein großes Thema. Das Zweite ist, dass es mir als die Zeitungsmacherin, als leitende Redakteurin, sehr wichtig ist, dass alle Fakten, die wir da verbreiten auch wirklich überprüft werden. Das heißt, wenn ich eine Tiergeschichte mache, schicke ich die an die Uni und lasse sie mir von einem Zoologen durchlesen. Wir schreiben das nicht einfach ab, sondern wir lassen das tatsächlich überprüfen, ob das überhaupt so stimmt. Es ist egal, was wir über den Storch da verbreiten, es wird nicht einfach abgeschrieben. Wir sollten uns alle natürlich auch als Erwachsenenjournalisten im Klaren sein, dass wir das den Lesern schuldig sind. Den Kindern bin ich es noch viel mehr schuldig, weil das Kind das, was ich schreibe, unreflektierter aufnimmt. Für mich ist es wichtig, dass Kinder, die die Kinderzeitung gelesen haben, dann, wenn sie älter sind, sich im Positiven daran erinnern, dass die Kinderzeitung nicht ständig einen Blödsinn geschrieben hat und sich dafür entschuldigen musste. Das heißt, wenn uns Fehler passieren, entschuldigen wir uns natürlich ganz öffentlich bei den Kindern dafür. Aber für mich im Umgang mit den Themen ist immer ganz wichtig, dass die Fakten alle gecheckt werden. Alle. Egal, welche Berichterstattung. Wenn ich etwas über Politik schreibe, obwohl ich Politikwissenschaft studiert habe, gehe immer in die Politikredaktion und lasse das dort zwei, drei Redakteure lesen oder schicke es einem Politikwissenschaftler und bitte ihn, es sich anzusehen, ob man das tatsächlich so sagen kann. Für mich ist der Faktencheck in der Kinderzeitung etwas extrem Wichtiges.

RK: Wird in der Kinderzeitung oder in der Pausenzeitung darauf auch hingewiesen?
PP: Wir haben das schon einmal gemacht, dass wir unsere Arbeit erklärt haben. Wir tun das auch immer wieder einmal. Wir haben auch ein Video gemacht mit unseren Kinderreportern, wie eine Zeitung gemacht wird. Da gibt es ein gutes Video, damit die Kinder das auch mitbekommen. Das wird immer wieder auch thematisiert, dass wir das ganz genau nehmen.

RK: Warum befasst sich denn die „Kleine Zeitung“ mit der Thematik der Medienkompetenz und der Medienkompetenzvermittlung?

PP: *(lacht)* Es war vielleicht nicht die ursprüngliche Absicht, aber ich sehe das jetzt nach sieben Jahren so: Erstens glaube ich, in Zeiten wie diesen ist es wichtiger denn je, dass wir unsere Leser von Morgen wiedergewinnen müssen. Sie werden nicht automatisch die „Kleine Zeitung“ oder egal welche Zeitung lesen, nur weil die Eltern sie gelesen haben. Das Angebot ist sehr viel größer. Und vielleicht haben sie auch nicht mehr unbedingt das Wissen um die Unabhängigkeit von Medien, sprich, dass man dafür auch zahlen sollte, wenn man das will. Das ist einfach auch zum Teil schon sehr verloren gegangen. Das ist sicher zum Teil auch die Schuld der Medien, das muss man schon sagen. Heute sehe ich das eher so, dass ich mich durchaus als Journalistin auch in der Bringschuld sehe. In der Bringschuld nicht nur gegenüber unseren Kindern, unserem Nachwuchs, sondern auch in der Bringschuld gegenüber jedem Leser, mich zu erklären, warum jemand für die Zeitung zahlen sollte. Ich merke das auch im Umfeld, dass das immer schwieriger wird, zu erklären, weil wir das in den letzten Jahren sehr verabsäumt haben. Bei uns war immer klar, jeder muss eine Zeitung lesen, aber dem ist nicht mehr so. Ich kann alles Mögliche lesen oder auch gar nichts, wenn wir uns nicht erklären. Wir müssen uns heute für unser Tun sehr viel mehr rechtfertigen. Aber ich glaube auch - und das war mir so nicht klar - dass man natürlich auch mit einer Marke „Kleinen Zeitung“, die jetzt schon 110 Jahre am Buckel hat, das positive Image auf dem Weg weiter transportieren kann. Wenn man als Kind eine positive Erfahrung gemacht hat, egal womit, wird man das vielleicht später wieder einmal im positiven Sinn auffrischen oder sich dessen wieder besinnen. Dass wir das heute machen, war nicht eine komplette Absicht. Wir sind nicht zusammengesessen und haben uns überlegt, dass wir den Auftrag haben. Ich habe das aber sehr bald als Auftrag gesehen, weil man natürlich mit einem Lesepublikum, das zwischen acht und zwölf Jahren ist, sehr viel sensibler und noch verantwortungsvoller umgehen muss. Ich sehe aber schon die Chance bei den 20.000 Lesern, die wir momentan haben – das ist sicher nicht die Welt, aber es ist auch nicht nichts – dass ich da zumindest einen Grundstein legen kann, weil die Kinder tatsächlich ein echtes Medium kennenlernen in der Zeit, in der sie es lesen. Heute sehe ich es schon auch als Auftrag und es wäre gut und wichtig, wenn das mehr Medien machen würden. Leider haben wir in Österreich noch nicht die große Konkurrenz auf dem Bereich, aber es ist sicher unser Auftrag als unabhängige Medien, wo wir nach wie vor von den Leuten Geld für unsere Arbeit haben wollen, uns auch zu erklären und früh damit zu beginnen.

RK: Wie viele Leute sind mit der Kinderzeitung bzw. mit Aktivitäten, die mit Medienkompetenzvermittlung zu tun haben, befasst?

PP: Wir sind zwei fix angestellte Redakteurinnen und drei freie Mitarbeiterinnen, eine fix angestellte Layouterin, die nicht in der „Kleinen Zeitung“ ist, aber die eigentlich die Kinderzeitung und die Pausenzeitung macht, eineinhalb, plus eine freie. Eva ist im Marketing, die sind eineinhalb fix angestellte Mitarbeiterinnen. Das war es.

RK: Inhaltlich hast du schon erzählt, dass man Kindern gegenüber noch eine größere Verantwortung hat, richtig zu berichten und das kindgerecht aufzubereiten. Wie wird entschieden, wer für die Kindermedien schreibt? Wie wird man eingestellt? Welche Kriterien gibt es da?

PP: Die Kriterien sind eigentlich ziemlich streng. Am Anfang war es so, dass jeder geglaubt hat, für Kinder schreiben, kann ohnehin fast jeder. Ich kann dir heute sagen: Ich war vorher schon viele Jahre in dem Unternehmen und habe in verschiedenen Ressort gearbeitet, das war gut und wichtig so, damit ich überhaupt den Job in Angriff nehmen konnte. Es gibt keine Ausbildung „Für Kinder schreiben“, da kann ich die deutschen Magazine lesen und in Deutschland gibt es einen Kurs, das macht eine Kollegin von Geolino, aber es gibt keine Ausbildung. Deshalb sind meine Kriterien ziemlich streng. Ich glaube, man kommt in die normale Redaktion leichter hinein als bei der Kinderzeitung. Ich glaube, eine Grundvoraussetzung ist, dass man ein breites Wissen hat und vielleicht schon mehrere Bereiche im Journalismus abgedeckt hat, weil wir ja auch über alles schreiben. Das zweite ist – und es funktioniert nur dann – man muss sich im Auftrag der Kinder sehen. Erstens muss man Umgang mit Kindern haben, weil die Kinder sind in der Redaktion, nicht jeden Tag, aber doch oft. Das heißt, man muss prinzipiell mit den Kindern gut umgehen können. Man muss nicht Kinderpädagogin sein, aber man muss sich im Auftrag der Kinder sehen. Man muss das Recht auf Information, das die Kinder haben – und das habe ich auch in den letzten sieben Jahren gelernt – sehr ernst nehmen. Es gibt viele Texte, die einen quälen, weil man nicht weiß, wie man das herunterbrechen kann. Das fließt nicht so von der Hand. Dieses Können, diese Bereitschaft, Themen herunterbrechen zu können, bringt nicht jeder mit. Das zweite – und ich glaube, das ist wirklich das schwierigste – ist, trotzdem eine gute und spannende Schreibe zu haben und das mit wenigen Worten, mit einfachen Sätzen, vielleicht mit ganz wenigen Bildern, die die Kinder verstehen können, ohne Fremdwörter. Es gibt kein Hinwegschummeln bei den Kindern. Man muss so schreiben, dass man jedes Ding bedenkt, wie das bei einem Kind zwischen Acht und Zwölf

ankommt, und die Geschichte stimmig, für alle lesbar und verständlich ist. In Wahrheit ist die Tätigkeit des Kinderredakteurs nur etwas für Profis, die sich im Auftrag der Kinder sehen. So sehe ich das heute. Ich habe eine junge Redakteurin, Kathrin Fischer, die ist erst 22 Jahre alt, die ist bei uns freie Redakteurin. Die bringt das schon super mit. Die kann das sehr gut. Die ist aber eine Ausnahme. Martina Stix ist schon lange Jahre Redakteurin, Karin Wansch in Oberösterreich ist sehr gut. Man muss kein Kind haben, das muss ich auch noch dazu sagen. Das ist keine Voraussetzung. Es ist auch gar nicht so gut, weil die Kinderzeitung nicht im Erziehungsauftrag steht. Das ist mir ganz wichtig. Ich erziehe die Kinder nicht. Ich habe einfach den Anspruch, die Dinge zu erklären, verständlich aufzubereiten, spannend zu schreiben, sodass die Kinder es lesen wollen und sich vielleicht auch sprachlich dabei bilden können. Sie sollen sehen, dass es ein echter journalistischer Text ist. Wie gesagt, wenn ich mir andere Kindermagazine durchlese, außer die hochwertigen... Dieses Betuliche geht gar nicht. Mit den Kindern kann man schon ganz normal reden, das kann manchmal auch eine etwas schärfere Sprache sein.

RK: Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das du noch gerne erwähnen würdest, worüber wir noch nicht gesprochen haben?
PP: Nein, ich glaube, ich habe schon alles gesagt. *(lacht)*
RK: Okay.

RK: Meine Abschlussfrage ist: Mit welchen anderen Expertinnen und Experten sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Hast du Empfehlungen für mich?
EU: Auf Österreich bezogen oder allgemein?

RK: Auf Österreich bezogen.
PP: „ZiS, Zeitung in der Schule“, kennst du das? Mit denen würde ich schon reden, wie die das machen.
EU: Da hätten wir auch einen Kontakt.

PP: Der „Buchklub“ macht auch etwas. Ein Ministerium? Da würde ich einmal nachfragen, wer für Medien zuständig ist.
EU: Es gibt auch das „lehrerportal.at“ und „lehrerservice.at“, da sind, glaube ich, viele oben.

PP: Wie ist es mit der Publizistik? Ich rede immer mit Professor Vitouch, aber den gibt es nicht mehr. Ich würde da auch jemanden mit einbeziehen. Zeitungsmäßig macht niemand wirklich etwas. Der „Kurier“ macht den „KiKu-Kinderkurier“. Wer jetzt etwas gemacht hat, wenn du es findest, das „Profil“ hat etwas herausgegeben. Aber wir finden es noch nirgends, ich glaube, es ist noch nicht herausgekommen. Das geht zwei Mal im Jahr angeblich an alle Schulen und heißt „Kids Profil“. Da kannst du dich erkunden beim „Profil-Verlag“, ob es da jemanden gibt. Die Medienkompetenz als solche beginnt oft sehr spät. Unser Angebot beginnt sehr früh und ich glaube, dass das auch richtig und wichtig ist im positiven Sinn. Das Denken der Kinder dreht sich natürlich nicht den ganzen Tag darum, ob Herr Trump gefährlich ist oder nicht, aber sie wollen dann schon Bescheid wissen und ein bisschen darüber reden. Bei den Terroranschlägen merkt man das eigentlich auch, dass die Kinder da schon sehr explizite Fragen haben und die versucht man, zu beantworten. Man darf nicht vergessen, viele Lehrer werden mit den Fragen in den Schulen konfrontiert, viele Eltern auch zu Hause und die Kinderzeitung ist für beide etwas. Die Kinderzeitung will einfach eine echte Zeitung sein.

RK: Ich habe jetzt bewusst nach Empfehlungen gefragt und ich nehme an, dass die Kontakte, die du erwähnt hast, auch in deine Richtung gehen? Oder gibt es da auch jemanden, wo du sagst: „Mit der Person wäre es interessant, zu sprechen, aber sie macht es ganz anders als ich“?
PP: Ich kann es nicht vergleichen. Die Kinderzeitung als solche ist bis jetzt als Zeitung, so wie sie auftritt und konzipiert ist und mit der Auflage, als Produkt sehr einzigartig. Die Resonanz auf die politischen Artikel, die eigentlich das Entscheidende ist, weil die Tiergeschichten funktionieren ohnehin, ist sehr positiv interessanterweise seitens der Lehrer und der Eltern. Es ist nicht so, dass ich irgendwann eine E-Mail bekommen hätte von jemandem, der gesagt hat: „Bitte belästigen Sie mein Kind nicht mit Ihrer Politik“. Eigentlich gibt es das gar nicht. Das wundert mich eher. Ich war auf Beschwerden vorbereitet. Mein Papa ist auch Lehrer und ich habe mich eigentlich vor den Lehrern gefürchtet. Ganz im Gegenteil. Man muss da sensibel vorgehen und man muss nicht jedes Thema aufgreifen, weil das langweilt die Kinder auch. Aber es gibt schon auch Erklärmodelle, sodass man mit den Kindern darüber reden kann und sie im positiven Sinne für die Themen sensibilisieren kann. Ich machte im Herbst gemeinsam mit Stainer-Hämmerle eine Sonderausgabe „Politik für Kinder“, wo ich versuche, den Kindern ihre Fragen - wir haben die auch mit den Kinderreportern erhoben - grundsätzlich zu beantworten. Mir geht es da auch um das Demokratiepolitische, dass die Kinderzeitung sehr wohl auch im Verständnis, im Umgang mit den Freiheiten, die wir in der Demokratie haben, davon leben wird, wie die Generation der Kinder morgen damit umgehen wird. Das gleiche gilt für die EU. Das ist alles, wenn man so will, gerade jetzt in dieser Zeit auch zum ersten Mal auf einem echten Prüfstand – ähnlich wie die unabhängigen Medien.

Wir sind nicht mehr die Selbstläufer, die ohnehin funktionieren. Die „Kleine Zeitung“ hat immer funktioniert und gute Zahlen geschrieben, auch in Zeiten, wo es den anderen nicht mehr so gut gegangen ist. Wir merken jetzt alle den Leserschwund und wir wissen auch, dass die Jungen uns nicht mehr lesen. Wenn uns die Jungen nicht mehr lesen, ist es irgendwann vorbei. Da sind wir auch mit Schuld daran. Vielleicht machen wir auch keine Zeitung mehr, die irgendjemand braucht oder vielleicht erklären wir den Wert nicht genug. Ich sage immer den Kindern: „Unabhängige Medien sind die vierte Säule der Demokratie - merkt euch den Satz, schreibt euch den auf und wenn ihr ihn versteht, schreibt mir wieder“. Was bedeutet das? Die vierte Säule der Demokratie bedeutet, wenn wir keine unabhängigen Medien mehr haben, wird uns niemand mehr erzählen können, was die, die wir vielleicht gewählt haben oder nicht mehr – vielleicht sitzen sie schon selbsternannt an der Macht – aus unserem Leben machen. Ich sehe das in vielerlei Hinsicht schon auch als demokratiepolitischen Auftrag. Ob das jeder so sieht von den Kontakten, weiß ich nicht. Kindermedien abzulehnen, habe ich noch nicht gehört. Uns hat ein Lehrer ganz böse geschrieben, wir sollen ihn in Ruhe lassen. Es geht aber schon auch so weit: In der Kinderzeitung haben wir zum Beispiel Putin-kritisch berichtet, da habe ich eine sehr erboste E-Mails von russischen Eltern bekommen, die mir staatsfeindliches Akt vorgeworfen haben. Auch bei Herrn Erdogan hat das weite Wellen geschlagen, weil sie natürlich sensibel sind, wenn es um Kinder geht. Aber Pressefreiheit ist Pressefreiheit. Das erkläre ich den Kindern zum Beispiel auch regelmäßig: „Was bedeutet Pressefreiheit? Und warum ist die Pressefreiheit wichtig? Was bedeutet es, wenn wir das nicht haben?“ Bei der Pausenzeitung wollte ich nur sagen, die haben wir vor einem Jahr auf den Markt gebracht, weil die Kinderzeitung für die Schulen zu teuer war, und die Lehrer oft nach einem Produkt für die Schule gefragt haben, das leistbar ist. Die Pausenzeitung ist das Produkt, das wir 2017 auf den Markt gebracht haben.

RK: Vielen Dank!
PP: Gerne.

Interview 8

mit Yvonne Widler am 16.03.2018

RK: Ich darf dich zu Beginn bitten, mir kurz deinen eigenen Werdegang zu schildern.
YW: Ich habe Germanistik und Wirtschaftswissenschaften studiert, habe dann sehr schnell bemerkt, dass ich eigentlich keines von beiden machen möchte in der Form *(lacht)*, habe immer schon gewusst, dass ich Journalismus machen möchte, aber es war eben schwierig, ohne jemanden zu kennen. Ich habe dann trotzdem begonnen, frei zu arbeiten für diverse Medien. Dann habe ich den Master-Studiengang Journalismus und Neue Medien an der FH Wien gemacht, was eine super Möglichkeit war, weil man da extrem viele Leute kennenlernt, zum Connecten war das einfach ideal. Und dann ist es ziemlich schnell gegangen. Dann habe ich damals das erste Online-Magazin Österreichs gegründet mit Kollegen, „Paroli“ hat das geheißen. Da haben wir auch einige internationale und nationale Preise dafür gewonnen. Und dann sind wir von dort eigentlich alle abgeworben worden. Ich war dann beim „Horizont“ zwei Jahre fix angestellt und habe dort das Medien- und Agenturressort geleitet. Und dann war ich bei der „Neuen Züricher Zeitung“, beim Österreich-Ableger, bei „NZZ.at“, zwei Jahre. Und jetzt bin ich auch schon wieder zwei Jahre beim „Kurier“.

RK: Wie genau sieht hier deine aktuelle Tätigkeit aus?
YW: Ich bin Online-Redakteurin. Das heißt, ich wurde in erster Linie geholt, um große Online-Projekte umzusetzen, große Reportagen, multimediale Inhalte, Auseinandersetzung mit Storytelling. Also ich schreibe für die Zeitung sehr selten Dinge. Natürlich, wenn ich Geschichten mache, wo wir glauben, die sind auch inhaltlich für die Zeitung relevant, bieten wir sie dem jeweiligen Ressort an und dann kürze ich sie meistens zusammen. Aber in erster Linie sollte ich Online-only machen. Da sind wir ein Team von zwölf Leuten und eine davon bin ich. Thematisch ist es Ressort-übergreifend. Ich mache viele Geschichten aus Leben, aus der Chronik, manchmal auch Innenpolitik, je nachdem, was gerade relevant ist.

RK: Ich bin unter anderem auf dich gestoßen, weil ich Artikel von dir zum Thema Medienkompetenzvermittlung gesehen habe und auch gesehen habe, dass du in die Schulen gehst. Welchen Stellenwert nimmt die Thematik der Medienkompetenz und ihrer Vermittlung bei deiner Tätigkeit ein?
YW: Prinzipiell ist das eine Sache, die ich nie verstanden habe, schon lange, warum das in Österreich nie... Eine meiner ersten Video-Dokumentationen, die ich gemacht habe, das war schon vor sechs, sieben Jahren noch auf der FH, war zum Thema Facebook-Sucht bei Kindern und Jugendlichen.

Damals schon war es egal, mit wem ich gesprochen habe, ob das Bildungsexperten waren oder Psychologen oder Soziologen, die haben alles gesagt, Medienkompetenz in der Schule ist wichtig. Dann kamen diese Mobbing-Diskussionen auf, Cybermobbing vor allem. Und nie ist das im Studienplan mitgenommen worden. Ich habe dann viele Geschichten zu den Themen gemacht und dann haben wir gesagt, jetzt probieren wir das einfach selber, als „Kurier“ zu machen. Ich war dann mit meinem Kollegen, Karl Oberascher, an Wiener Gymnasien. Wir haben dort zwei Unterrichtsstunden bekommen und das war irrsinnig, wie gut das gelaufen ist. Der Lehrer war begeistert, die Schüler waren begeistert. Das Problem ist, glaube ich, dass die Lehrer selber die Ahnung nicht haben, um so etwas zu unterrichten, aber es ist enorm wichtig. Und das hat man auch daran gesehen, wie es die Schüler angenommen haben. Ich war an Gymnasien und an Neuen Mittelschulen. Die Mittelschulen habe ich alleine gemacht.

RK: Das heißt, wie oft hast du solche Workshops oder Vorträge gemacht?
YW: Immer wieder mache ich das. Wir haben erst letztes Jahr damit begonnen, da waren wir an drei, vier Schulen, an einer waren wir zwei Mal. Das mit der Neuen Mittelschule wird immer wieder kommen, immer wieder für die neuen Klassen. Das ist die im zweiten Bezirk in der Pazmanitengasse, die sind mittlerweile auch hierher gekommen zu Führungen, mit denen machen wir auch jetzt eine Journalismus-Woche, weil die das extrem gut angenommen haben. Dort sind auch viele Kinder, die Migrationshintergrund haben, und für die ist die Thematik sowieso noch einmal wichtiger.

RK: Ich würde darüber gerne noch genauer reden, was konkret die Angebote sind vom „Kurier“ im Bereich der Medienkompetenzvermittlung.
YW: Wir haben das von uns aus nie so angeboten, das hat sich irgendwie nur so ergeben. Das erste Gymnasium, an dem wir waren, das war das im 15. Bezirk auf der Schmelz, da wollte ich einen Artikel zum Thema Medienkompetenz machen, so ist es entstanden. Dann habe ich mir gedacht: „Eigentlich müssten wir die Jugendlichen selber fragen, was sie dazu denken“. Und dann habe ich mir gedacht: „Machen wir es doch so“. Weil, wie komme ich zu Jugendlichen? Es ist recht schwer, mit denen zu sprechen auch mit Kamera und Video, auch wegen der elterlichen Erlaubnis und so weiter. Da habe ich mir gedacht: „Gehen wir doch an Schulen“. Und dann habe ich mir gedacht: „Stellen wir uns doch gleich in eine Klasse und fragen sie dort und machen wir eine Kooperation daraus“. Und dann war der Deal eben der: Wir bekommen zwei Stunden. Einen Teil davon bringen wir etwas bei und im anderen Teil können wir dafür unsere Fragen stellen und den Input der Schüler als Artikel verarbeiten. Das hat sehr gut funktioniert.

RK: Das heißt, es ist eine Mischung aus Workshop und Vortrag, richtig?
YW: Ganz genau. Wir haben eine Präsentation vorbereitet, eine „prezi“, wo wir die Basics gemacht haben. Am Anfang natürlich haben wir die Kinder gefragt, welche Zeitungen sie kennen in Österreich, welche sie lesen, was sie konsumieren, das war uns ganz wichtig. Wie sie online konsumieren, wo sie überhaupt die meiste Zeit verbringen, war für uns wichtig. Es war dann natürlich sehr viel Youtube und so weiter. Dann haben wir gezeigt, welche Arten von Medien es gibt und dann haben wir ihnen den Unterschied zwischen Qualitätszeitung und Boulevardzeitung erklärt, woran man das erkennt, welche Dinge im Qualitätsjournalismus ein No-Go sind, also ein bisschen Ethik. Dann haben wir das Thema Pressefreiheit besprochen. Das ist vor allem an den Neuen Mittelschulen recht gut angekommen, weil viele Länder, aus denen die Kinder dort kamen, Länder waren, wo es defacto keine Pressefreiheit gibt. Da haben sie ganz viele Fragen gestellt und das sind wir mir ihnen durchgegangen, woran man das erkennt und Beispiele. Wir haben sehr viele Artikel auch von anderen Zeitungen hergezeigt und gefragt: „Woran erkennst du zum Beispiel den Unterschied zwischen Qualität und Boulevard?“ – dass ein voller Name von jemandem dort steht, dass ein Gesicht gezeigt wird, die Headline und so weiter. Das haben wir sie selber erarbeiten lassen, was die Unterschiede sein können. Unser Ziel war, dass sie, wenn sie hinausgehen, das Ganze ein bisschen kritischer beäugen und ein bisschen hinterfragen, was sie da lesen und die Informationen ein bisschen einordnen können.

RK: Diese Workshops, die du gerade geschildert hast, haben direkt an den Schulen stattgefunden. Gibt es andere Rahmenbedingungen auch noch?
YW: Genau. Das zweite, was wir machen, was der „Kurier“ selbst macht, das bietet er aber schon lange an, ist, dass Schulklassen hierher kommen können zu uns. Ich glaube, das passiert recht oft sogar. Aber wie oft, da können wir dann Christian Bartos genau fragen, der macht diese Führungen immer. Die wandeln wir mittlerweile auch schon ein bisschen ab, je nachdem, was die Lehrer wollen, was die Kinder lernen sollen. Also manche wollen einfach nur eine Hausführung und eine große Fragestunde und wir beantworten die Fragen. Andere sagen: „Können wir bitte den Fokus auf Online legen?“, „Können wir den Fokus auf Qualität-Boulevard legen?“. Dann können wir vorne auf der Wall etwas herzeigen, zum Beispiel. Das kann man alles vorbereiten. Wir sind da recht flexibel. Jetzt haben wir hier oben das TV-Studio, das hat ein großes Interesse bei den Klassen geweckt, die jetzt kommen, das

wollen sie natürlich alle sehen. Aber prinzipiell ist es jederzeit möglich für eine Schulklasse, bei uns recht schnell eine Führung zu machen. Meistens zwischen neun und 14 Uhr, die kann eine Stunde dauern, die kann zwei Stunden dauern und das bieten wir auch aktiv an.

RK: Sind die Angebote kostenpflichtig?
YW: Nein.

RK: Du hast eben schon angesprochen, was ihr gemacht habt, vor allem, als ihr an die Schulen gegangen seid. Welche Inhalte, kann man das herunterbrechen, vermittelt ihr in euren Angeboten?
YW: Ja: Übersicht über den österreichischen Zeitungsmarkt, sowohl Print als auch Online, Unterschied Qualität-Boulevard, das ist ein großer Punkt, Pressefreiheit, Presseförderung, was das ist. Das sind eigentlich die vier großen Punkte. Und da gibt es sehr viele Unterpunkte, da zeigen wir sehr viele Beispiele her. Und dann gibt es natürlich am Schluss die Möglichkeit für Fragen und da kommen immer sehr viele. Ganz am Schluss kommt noch die Aufarbeitung, „Wo bewegt ihr euch, in welcher Welt?“, damit sie auch selber ein bisschen reden können. Das war immer ganz witzig, was ihre Lieblingsblogger und so weiter sind. Das haben wir auch mit den Kindern erarbeitet. Die sagen auch zum Teil viel Politisches und wir haben uns auch ein paar angehört und gefragt, ob die auch etwas Politisches sagen. Es ging um Wahlen in Deutschland, zum Beispiel. Da haben wir gefragt, ob sie das eh selber checken. Nicht, um den Bloggern eine Message zu unterstellen, aber dass den Jugendlichen schon bewusst ist, dass das zwar ein Mode- oder Game-Blog ist, aber dass das trotzdem nicht frei von Politischem ist. Und das haben sie eigentlich schon verstanden.

RK: Welchen Stellenwert nimmt auch digitale Kompetenz oder der Umgang mit digitalen Medien ein?
YW: Sehr viel, aber das können sie alle. Da ist das Problem eher bei älteren Usern. Aber das ist das wenigste Hindernis. Die sind alle so flink, auch bei den Apps und so weiter. Ich kann mich erinnern, als ich mir vor zwei, drei Jahren Snapchat eingerichtet habe – und ich bin jetzt auch noch nicht so alt – habe ich mir gedacht: „So selbsterklärend ist es für mich nicht mehr.“ Und die laden sich so vieles herunter. Gewisse Sachen sind, wenn du die ganze Zeit damit beschäftigt bist, einfach für dich logisch und wenn man rauskommt, braucht man länger. Aber an der digitalen Kompetenz scheitert es keineswegs. Auch nicht bei den ganz Jungen. Die NMS-Schüler waren ja jünger, die waren zehn bis 14. Auch da waren alle sehr Smartphone-affin. Auch Englisch: Die schauen viele Blogs auf Englisch. Lustiger Weise haben einige von den Kindern auch internationale Blogs gelesen. Da waren auch einige dabei, die gesagt haben, sie konsumieren in Österreich kaum etwas, außer – und das haben durch die Bank alle gesagt – die „Heute“ in der U-Bahn. Das haben wir natürlich auch besprochen. Ich habe sie dann gefragt: „Ist euch bewusst, was das heißt?“, und ich habe versucht, nicht zu wertend zu sein, aber was sie sich dabei denken, wenn eine Zeitung als einzige gratis in der U-Bahn liegt, ob sie das verstehen, wie das sein kann. Und da hatten sie natürlich noch gar nicht darüber nachgedacht. Ich habe sie gefragt: „Wer glaubt ihr, bezahlt das? Wer legt die da hin? Warum nur die?“ Und so habe ich ihnen ein bisschen das Presseförderungs- und auch Monopolprinzip erklärt. Sie haben gesagt: „Das ist eigentlich schon arg, dass das nur diese eine Zeitung darf“. So haben wir versucht, sie ein bisschen zum Nachdenken zu bringen. Wir haben sehr interaktiv auch mit ihnen gesprochen, nicht nur einen reinen Vortrag gehalten. Ich wollte, dass sie selber auch darüber nachdenken und diese Sachen in Frage stellen.

RK: Welche Zielgruppe sprecht ihr mit den Angeboten an?
YW: Zehn- bis 18-Jährige. Wir haben es bei den Jüngeren ein bisschen einfacher gemacht.

RK: Volksschulen also nicht?
YW: Nein, Volksschulen haben wir nicht. Das wäre too much, wahrscheinlich. Ich glaube, die wichtige Zahl ist 16, das Alter, ab dem sie wählen dürfen. 17 ist auch noch relevant natürlich, weil ab da darf man immer wählen. Aber alles davor ist schon die Zahl, wo man anfängt. Dadurch, dass sie alle konfrontiert sind mit diesen Medien und den Echoräumen in Social Media und den – ich hasse es zwar, aber ich sage es trotzdem – Fake-News-Geschichten, muss man sie natürlich immer darauf hinweisen: „Wenn ihr etwas lest, denkt darüber nach, wo das herkommt und glaubt nicht alles, was ihr lest.“ Schon gar nicht jetzt, wo sie recht früh wählen dürfen und in der Schule verabsäumt wird, das zu tun – sei es die politische Bildung, sei es die Medienkompetenz. Dass beides in Kombination nicht regelmäßig in den Stundenplänen vorhanden ist, ist eine Katastrophe.

RK: Habt ihr auch Materialien, die ihr den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stellt?
YW: Ja, die Präsentationen, die wir gehalten haben, habe ich den Lehrern geschickt und ansonsten haben wir „Kurier“-Ausgaben mitgenommen. Das haben wir auch noch gemacht, das habe ich vergessen: Ganz am Ende der zwei Stunden hat jeder von ihnen einen „Kurier“ bekommen und die

Schüler haben dann eine „Kurier“-Blattkritik gemacht. Da habe ich ihnen eine Viertelstunde gegeben, habe gesagt, sie sollen sich 1-2 Artikel heraussuchen, die ihnen ins Auge stechen und nachher musste jeder drei Dinge, die gut sind, drei Dinge, die schlecht sind, nennen und auch versuchen, das zu begründen. Das hat auch sehr gut funktioniert.

RK: Seit wann bietet der „Kurier“ die allgemeinen Aktivitäten an?
YW: Wir als Onliner haben das eben vor 1,5 Jahren begonnen, an Schulen zu gehen, aktiv von uns. Und ich glaube, die Führungen gibt es schon sehr lange. Seit der „Kurier“ hier ist auf jeden Fall, aber da müsste ich nachfragen. Ich glaube, die Führungen haben sie immer schon gemacht. Da kommen nicht nur Schulklassen, da kommen auch Seniorenrunden, andere Firmen, die das interessiert. Wir hatten letztens den Journalisten-Club da. Ich glaube, das gibt es schon seit zig Jahren. Ich glaube, der Herr Bartos macht das auch sehr gerne, der macht das sehr wienerisch *(lacht)*, aber das kommt gut an, bei Älteren und bei Jüngeren. Er kann gut erklären, er hat sehr viel Ruhe dabei, er nimmt sich Zeit für die Fragen. Die Info kann ich dir sicher nachschicken. Dass wir in Schulen gehen, machen wir seit 1,5 Jahren und werden wir sicher wieder machen.

RK: Auch seit 1,5 Jahren zirka, du hast es schon angesprochen, nehmen Fake News einen immer größeren Stellenwert ein, seien es richtige Fake News oder welche, die als solche bezeichnet werden. Damit nimmt natürlich auch die Unsicherheit auf Seiten der Mediennutzer und –nutzerinnen zu. Hat sich diese Tatsache auf euer Angebot ausgewirkt?
YW: Ja, natürlich. Ich habe den nächsten Vortrag nicht an einer Schule, aber ich bin am Friedrich Funder Institut, wo ich für junge, angehende Journalisten einen Einstieg mache, das wandle ich dann immer ein bisschen ab. Für den, zum Beispiel, nehme ich schon Sachen mit, die aktuell passiert sind. Man weiß ja gar nicht, was man rauslassen soll, in Wahrheit. Natürlich, das ist ein Riesenthema. Auch all die Thematiken rund um Social Media, dass man sich selber nur zustimmt, „Was ist die Wahrheit, gibt es die Wahrheit, wo kommen Medien her?“ – das ist die alte Presseförderungsdebatte umgelegt. Da kann man politisch sehr viele Beispiele herausnehmen anhand derer man das erklärt. Sei es Trump oder auch in Österreich.

RK: Wie geht ihr damit um? Wie bindest du das ein?
YW: Ich zeige meist Beispiele her, die man auch gut nachverfolgen kann - Unzensuriert, zum Beispiel. Ich passe immer auf mit Dingen, die gerade ganz aktuell sind, wo man es noch nicht weiß, aber Dinge, die aufgeflogen sind oder wo man weiß, das wurde gestreut, dann versuche ich das immer so gut wie möglich nachzuverfolgen, auch mit Reaktionen. Was passiert immer: Alle glauben es, man ist sich nicht sicher, es gibt Leute, die schreiben: „Alles falsch“ und solche, die schreiben: „Nein, sicher nicht“ und im Endeffekt gibt es dann die Wahrheit. Und wenn man das an drei, vier Beispielen herzeigt, bekommt man schon ein gutes Gefühl dafür, weil die Vorgänge, die Dynamiken eigentlich immer ähnlich sind: zuerst ein Aufschrei, dann das, dann Beruhigung...

RK: Warum befasst sich der „Kurier“ mit der Thematik der Medienkompetenz und auch damit, wie man das vermitteln kann?
YW: Weil es gerade für ein Medium, das versucht, sich von Fake News, sehr boulevardeskem, unethischem Journalismus abzuheben und versucht, gute Arbeit zu machen, sehr wichtig ist, dass da draußen auch Leser sind und junge Leute, die Medienkompetenz haben. Weil davon profitierst du eigentlich nur als Medium. Die anderen, die es nicht richtigmachen, profitieren nicht davon. Nicht, dass wir alles richtigmachen, aber wir versuchen zumindest, saubere Arbeit zu leisten und uns immer die richtigen Fragen zu stellen. Es ist natürlich frustrierend, wenn man Leserzahlen und Klicks auf Dinge sieht, wo man sich denkt: „Pf, das ist eine Klickbaiting-Geschichte“ und man selbst steckt eine Woche Arbeit in eine Geschichte. Aber da muss es hinkommen. Wenn du den jungen Leuten die Medienkompetenz von Anfang an mitgibst, wissen sie die Sachen zu schätzen. Dann hast du auch andere Kommentare unter den Artikeln – und das nächste Fass aufgemacht. Und das zweite ist, weil wir es als Engagement wichtig fanden. Wenn du überlegst: Was hat ein Journalist heutzutage für Aufgaben in der Gesellschaft? Das hat sich auch ein bisschen verändert. Ich finde, das ist jetzt eine unserer Aufgaben geworden. Das hat sich jetzt etabliert durch diese Medienlandschaft, die sich so verändert hat und irgendwie fühlt sich offenbar kein anderer zuständig. Wir dachten uns, wir machen es selber jeden Tag, in Wahrheit sind wir da Experten, dann vermitteln wir es eben selber. Es macht Spaß, wir bekommen hier zum Glück den Freiraum, es zu machen, was auch nicht selbstverständlich ist. Wir können es in unserer Arbeitszeit machen, es wurde abgesegnet und daher werden wir das auf jeden Fall weiterhin machen.

RK: Du hast von einem Kollegen und dir gesprochen, die diese Workshops machen. Wie viele Menschen sind insgesamt mit der Thematik betraut?

YW: Ich habe es gemacht mit Karl Oberascher, das ist unser CvD. Und je nachdem, wie es zeitlich ausschaut: Manche machen wir zu zweit, vielleicht gehe ich auch einmal, wenn ein anderer Termin ist, mit einem anderen Kollegen hin. Ich werde wahrscheinlich immer dabei sein, wenn es geht, weil ich das sehr gerne mache und weil ich das Projekt auch initiiert habe. Aber wenn es sich einmal nicht ausgeht, schicke ich zwei andere hin. Im Endeffekt macht das von uns fast jeder gerne. Das ist auch eine nette Abwechslung beruflich. Wenn man auch sieht, dass die SchülerInnen sich danach bedanken und Spaß hatten und man das Gefühl hat, man hat zumindest eine kleine Sache bewirkt – wenn sich eine Schraube einen Millimeter gedreht hat, ist es schon gut. *(lacht)*

RK: Wie wird entschieden, wer beteiligt ist?
YW: Das mache ich dann. Wenn ich zum Beispiel eine Schule hätte und das wäre Ende April, wo ich auf Urlaub bin, würde ich den Karl fragen. Ich würde sagen: „Kannst du die Klasse machen? Das ist eine Medienkompetenz-Geschichte, so und so alt sind sie“, dann würde ich ihm kurz das wichtigste geben, den Kontakt von der Lehrerin, dass sie sich kurzschließen und dann entscheidet der Karl, ob er es alleine machen will oder ob er einen Kollegen mitnimmt.

RK: Aber gibt es irgendwelche Voraussetzungen, die man erfüllen muss, damit man in die Klasse geschickt wird?
YW: Ich glaube, wenn man da bei der Online-Redaktion arbeitet... Man muss es natürlich selber wollen, gezwungen wird keiner und halbwegs fähig sein, mit Kindern umzugehen. Aber wir sind hier alle schon so sattelfest, der harte Kern von uns, der Vollzeit da ist. Das traue ich jedem zu, das zu machen.

RK: Bevor ich zu meiner letzten Frage komme: Gibt es noch etwas, das du gerne erwähnen würdest, das wir jetzt nicht besprochen haben?
YW: Ja, dass ich es wirklich teilweise schlimm finde, vor allem an Neuen Mittelschulen, wie allein gelassen die Lehrer dort werden mit dem Thema. Wenn man es sich ansieht, werden ihnen jetzt wieder Gelder gestrichen, das heißt, so etwas wird dort noch viel weniger Platz finden. Ich habe wirklich viele junge, ausgebrannte Lehrerinnen an Neuen Mittelschulen gesehen, die total motiviert gestartet haben, die extrem wenig Geld verdienen für das, was sie machen und die eigentlich die Intergrations-Schnittstelle schlechthin sind und die überhaupt keine Unterstützung bekommen, weniger bezahlt als andere Lehrer und die dann solche Sachen noch freiwillig machen, damit die Kinder es lernen. Das ist natürlich auch ein Grund. Es ist ein bisschen eine Solidarity-Geschichte, die auch ein bisschen zu entlasten. Wir haben es hier sehr gut. Man muss froh sein, dass es solche Leute gibt, aber die sind in zwei, drei Jahren wirklich ausgebrannt und fertig. Wenn du kein „Danke“ zurückbekommst. Das war für die ganze Stimmung und die Atmosphäre gut. Die haben sich gefreut, dass man sich dafür interessiert, dass die Schüler einmal etwas Anderes sehen. So etwas machen keine Leute, die Lehrer werden wollen, weil sie drei Monate frei haben wollen im Jahr, sondern das machen welche, die wirklich einen Auftrag haben. Da ist es eigentlich noch cooler dann. Ich finde es einfach schlimm, dass man die so alleine lässt an diesen – eh schon – Problem-Schulen.

RK: Ich komme zu meiner Abschlussfrage: Mit welchen anderen Experten und Expertinnen sollte ich im Rahmen meiner Studie noch sprechen? Hast du Empfehlungen?
YW: Ich würde sprechen mit der Soziologin, wie hat die geheißen? Das kann ich dir nachschicken. Ist das in Ordnung für dich?
RK: Klar.
YW: Dann schicke ich dir eine E-Mail mit ein paar Namen. Ad hoc fällt es mir nicht ein. Was ist mit Konrad Liessmann? Der ist ein Philosoph, aber der beschäftigt sich viel mit dem Bildungsthema, der ist sehr interessant. Heinzlmaier, der beschäftigt sich eher mit den Generationen, aber vielleicht hat der sich mittlerweile auch in die Medienkompetenz gewagt. Brigitte Sindelar, das ist eine Jugendpsychologin, -psychiaterin, die sich viel mit dem Thema Mobbing, Cybermobbing und auch Medienkompetenz beschäftigt hat. Ich weiß nicht, inwiefern an Schulen, aber du kannst sie einmal googeln. Ansonsten würde ich vielleicht mit jemandem vom Bildungsministerium sprechen, mit dem Stadtschulrat oder so zu den Studienplänen, das würde mich interessieren, einmal zu fragen, was ist da geplant, wenn doch alle sagen, „es ist so wichtig“. Und in Wahrheit musst du mit Lehrern auch sprechen, wahrscheinlich. Ich kann nur sagen, der Lehrer, bei dem wir waren, auf dem Gymnasium auf der Schmelz, wo wir öfter waren, das war ein Geschichte-Lehrer und der ist nachher zu uns gekommen und hat gesagt, er ist so froh, dass wir das gemacht haben, weil er hätte das Wissen gar nicht gehabt, um das zu machen. Wobei man sie da auch fragen müsste: „Müsste man dahingehend nicht vielleicht das Wissen aufpeppen?“. Die Motivation, es sich selbst anzueignen, war offenbar nicht da, aber auch nicht der Druck es zu tun. Aber wenn sich die Dinge verändern... Wir können natürlich nach wie vor ein ganzes Semester lang über das Römische Reich reden, aber vielleicht schadet es nicht, wenn wir zehn Stunden weniger über das Römische Reich reden und mehr über die Dinge, die heutzutage wichtig sind.