



universität
wien

Masterarbeit / Master's Thesis

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Jugendliche und Social Media –
Einflüsse von Social Media auf Jugendliche aus Sicht von Lehrenden

verfasst von / submitted by

Melanie Fahrner

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 066848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während meines Studiums und der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Ein besonderer Dank gilt meiner Studienkollegin und Freundin Eva, die mich mit das ganze Studium hinweg begleitete und mir immer mit viel Geduld, Interesse und Hilfsbereitschaft zur Seite stand.

Auch bedanken möchte ich mich bei meinem Freund Philipp, der auch in motivationslosen Zeiten immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Insbesondere möchte ich meinen Eltern danken, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite stehen und ohne die mein Studium nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Darstellung des Forschungsstands und Identifizierung der Forschungslücke	4
1.2. Forschungsmethodisches Vorgehen.....	8
1.2.1. Datenerhebung.....	10
1.2.2. Datenauswertung	11
1.3. Gliederung der Arbeit.....	12
2. Begriffsklärungen.....	13
2.1. Medien	13
2.2. Neue Medien.....	15
2.3. Social Media	17
2.4. Medienpädagogik.....	20
2.4.1. Geschichtliche Verortung der Medienpädagogik als Disziplin	21
2.4.2. Strömungen der Medienpädagogik	23
3. Medialer Habitus.....	29
3.1. Das Habitus-Konzept nach Bourdieu	29
3.1.1. Der Habitus	30
3.1.2. Die Entstehung des Habitus-Konzepts.....	31
3.1.3. Die zwei Seiten des Habitus.....	32
3.2. Medialer Habitus nach Kommer und Biermann.....	34
3.3. Medialer Habitus von Lehrpersonen	36
4. Mediensozialisation	39
4.1. Medienhandeln von Jugendlichen.....	41
4.2. Praktiken und Risiken im Umgang mit Social Media.....	44
4.3. Medienkompetenzförderung im Kontext Social Media	47
5. Empirischer Teil	51
5.1. Forschungsdesign.....	51
5.2. Datenerhebung	54
5.2.1. Das problemzentrierte Interview	54
5.2.2. Interviewleitfaden	56
5.2.3. Die Wahl der Stichprobe.....	59
5.2.4. Erhebungsprozess	60

5.2.5.	Verschriftlichung der Interviews.....	61
5.3.	Datenauswertung.....	62
5.3.1.	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	62
5.3.2.	Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung	64
6.	Ergebnisse.....	65
6.1.	Kategorie 1: Soziale Medien	65
6.1.1.	Verständnis von Social Media	65
6.1.2.	Einstellung zu sozialen Medien allgemein	67
6.1.3.	Einstellung zum Einfluss von sozialen Medien	70
6.1.4.	Chancen, Herausforderungen und Risikopotentiale	73
6.2.	Kategorie 2: Mediale Praktiken von Schülerinnen und Schüler.....	75
6.2.1.	Nutzung	75
6.2.2.	Umgangsform	76
6.2.3.	Stellenwert.....	78
6.3.	Kategorie 3: Mediale Praktiken von Lehrpersonen	79
6.3.1.	Kindheit und Jugend versus heute	80
6.3.2.	Medienerziehung.....	83
6.3.3.	Stellenwert.....	86
6.4.	Kategorie 4: Medienkompetenz	87
6.4.1.	Verständnis von Medienkompetenz	88
6.4.2.	Vermittlung von Medienkompetenz	90
6.4.3.	Elternarbeit	93
7.	Diskussion	95
7.1.	Kategorie 1: Soziale Medien	95
7.2.	Kategorie 2: Mediale Praktiken von Schülerinnen und Schülern.....	96
7.3.	Kategorie 3: Mediale Praktiken von Lehrpersonen	98
7.4.	Kategorie 4: Medienkompetenz	104
8.	Fazit.....	106
	Quellenverzeichnis.....	111
	Abkürzungsverzeichnis	120
	Anhang	121
	Postskriptum	121
	Transkriptionsregeln.....	122
	Kodierleitfaden	124

Kurzzusammenfassung.....	132
Abstract.....	132
Eidesstaatliche Erklärung.....	133

1. Einleitung

In den letzten drei Dekaden hat sich die Medienlandschaft gravierend verändert. Das Internet und digitale Kommunikation sind für Heranwachsende ein selbstverständlicher und integraler Bestandteil des alltäglichen Lebens geworden. (vgl. Jim-Studie 2017, S. 5). *„Es gibt wohl kaum ein Leben und Aufwachsen jenseits der Medien“* (S.8) titulieren Mikos et. al. (2007) in diesem Zusammenhang. Auch das Unterhaltungs- und Informationsangebot hat sich während der vergangenen Jahrzehnte stark verändert. Während vergangenen Generationen zunächst noch Radio und dann der Fernseher als Leitmedium diente, ist bei aktuellen Generationen ein Wandel des gesellschaftlichen Leitmediums erkennbar. Radio und Fernseher verlieren zunehmend an Bedeutung, während im Gegenzug digitale Medien an Stellenwert gewinnen (vgl. Dittler & Hoyer 2008, S. 7).

Von Heranwachsenden und jungen Erwachsenen der heutigen Zeit wird oft als „Generation „Social Media“ gesprochen, welche dadurch gekennzeichnet wird, dass deren Erwachsenwerden von digitaler Kommunikation begleitet wurde (vgl. Wampfler 2014, S. 23). Im Hinblick auf das Mediennutzungsverhalten Jugendlicher vertreten Baacke et. al. bereits 1990, vor dem Aufkommen von Social Media die Annahme, dass die *„sozialräumliche Gesamteinbettung jugendlicher Mediennutzung konstitutiv für die Art und Weise der Mediennutzung und damit auch für die Ausprägung der Medienwirkungen verstanden werden muss“* (S.21) und formulieren in diesem Zusammenhang die These *„Lebenswelten sind Medienwelten“*. Theunert (2011) charakterisiert die Bedeutung der digitalen Medien für Jugendliche Jahre später als kommunikativen Begegnungsraum, in welchem eine Fortführung bzw. Erweiterung realer Kommunikationsstrukturen stattfindet und Medien- und Alltagshandeln ineinander fließen (vgl. S. 25). Hedrich und Voß-Fertmann (1999) titulieren in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche zwischen realen und virtuellen Räumen hin und her wechseln und dabei spezifische Erfahrungen machen (vgl. S. 190ff). Das Netz dient so als wichtiger Aktionsraum für Jugendliche, welches durch eigenständiges kommunikatives und produktives Medienhandeln einerseits zu einer mentalen Orientierungsquelle wird, und im weiteren Verlauf zu einem Handlungsraum der Persönlichkeitsentwicklung fungiert. Auf diese Weise nimmt die Medienwelt eine zentrale Bedeutung für die Gewinnung

von Kohärenz, einem der zentralen Gelingensfaktoren der Identitätsarbeit ein (vgl. Keupp 2017, S. 157).

Das Feld, welches sich mit dieser Thematik befasst, wird als Mediensozialisationsforschung bezeichnet, welche auch das Verhältnis von Selbstsozialisation und Fremdsocialisation in den Blick nimmt. Nach Süss (2007) kann die Mediennutzung als Selbstsozialisation so verstanden werden, dass die Heranwachsenden die Wahl der Medien und Medieninhalten eigenständig steuern und in weiterer Folge „*die Bedeutung dieser Medieninhalte im Rezeptionsprozess eigenständig konstruieren*“ (S. 110). Die Fremdsocialisation hingegen wird als der Versuch anderer Personen oder Institutionen, den Medienumgang der Sozialisanden zu lenken, beschrieben. Die Fremdsocialisation im Medienumgang kann als Themenfeld der Medienpädagogik gefasst werden. Diese hat in ihrer Entwicklung einen Wandel von unterschiedlichen Positionen erlebt. Kulturpessimistische Ansätze, wie zum Beispiel der Bewahrpädagogik bis hin zu optimistischeren Ansätzen, wie die der handlungsorientierten Medienpädagogik, sind als Strömungen der Medienpädagogik zu verzeichnen. Süss (ebd.) vertritt die Annahme, dass die Medienerziehung als Fremdsocialisation immer in die gerade aktuellen Erziehungskonzeptionen und Bildungsziele eingebunden ist. Auf diese Weise spielen auch Werthaltungen wie beispielsweise „Maß halten“ oder aber auch „kulturelle Offenheit“, im Hintergrund von Medienumgangsregeln, eine bedeutende Rolle (vgl. S.113). Vor diesem Hintergrund erscheint Tulodzieckis (2000) Forderung, dass für die Umsetzung einer erstrebenswerten Medienbildung in der Schule, vor allen Dingen auch die „*Motivation sowie Einstellungen und Überzeugungen*“ der Lehrenden zu beachten sind, sinnvoll (vgl. 468ff). Laut Wampfler (2014) wird beispielsweise im pädagogischen Diskurs die Thematik „Social Media“ primär als Bedrohung angesehen. Die Verwendung von Social Media wird meist auf eine private Praxis reduziert, welche dem Diskurs zufolge selten seriös oder professionell genutzt wird (vgl. S. 126).

Einen Aspekt in Zusammenhang mit der Frage nach den Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Vermittlung von Medienbildung in der Schule beschreiben Sven Kommers (2010) Ausführungen zum medialen Habitus. Das von ihm entwickelte Konzept des medialen Habitus orientiert sich eng an dem von Bourdieu entwickelten Habituskonzept. Der Fokus wird aber auf die Nutzung der Medien als einen

wesentlichen Aspekt des 21. Jahrhunderts gelegt. Seiner Ansicht nach muss der Versuch unternommen werden herauszufinden, ob der mediale Habitus der Lehrpersonen förderlich ist oder sich durch nicht reflektierte Dispositionen als hinderlich im Hinblick auf die Vermittlung von Medienbildung erweist. Als hemmende Faktoren erweisen sich seiner Ansicht nach unterschiedliche Habitusformen der Lehrpersonen und deren Schülerinnen und Schüler. Teilweise sind die Habitusformen kaum aneinander anschlussfähig und erschweren dadurch jegliche Medienbildung. Kommer (ebd.) spricht in diesem Fall von einem „Clash of Habitus“ (vgl. S. 96).

Aus den dargestellten Ansätzen ergibt sich die bildungswissenschaftliche Relevanz für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Die rasante Entwicklung der Medienwelt und die damit einhergehende Veränderung der Gebrauchspraktiken von Jugendlichen, macht auch eine Weiterentwicklung der Institution Schule hinsichtlich der im Medienkompetenzbegriff formulierten Erziehungsziele erforderlich. Gerade im Zeitalter sozialer Medien, haben Lehrerinnen und Lehrer die wichtige Aufgabe, Heranwachsenden zu vermitteln, wie sie sich in sozialen Netzwerken bewegen und orientieren können (vgl. Wampfler 2014, S. 121). Für eine erfolgreiche Vermittlung dieser von Wampfler (ebd.) formulierten Forderung, spielt wie durch Sven Kommers (ebd.) Ausführungen ersichtlich geworden sein sollte, jedoch auch der mediale Habitus der Lehrpersonen eine bedeutende Rolle.

In dieser Masterarbeit wird der Blick auf die Thematik „Social Media“ im Kontext Schule gelegt, da dieses Thema wie im obigen dargelegt, aktuell von besonderer pädagogischer Relevanz ist. Die subjektive Wahrnehmung der Lehrpersonen zu Social Media Praktiken ihrer Schülerinnen und Schüler steht in diesem Zusammenhang im Zentrum des Interesses. Die Einstellung von Lehrpersonen zu dieser Thematik soll in dieser Arbeit im Rahmen der medialen Habitus Theorie untersucht werden.

1.1. Darstellung des Forschungsstands und Identifizierung der Forschungslücke

Aktuelle Studien aus dem deutschsprachigen Raum werden im nachstehenden Kapitel herangezogen, um einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geben. Erwähnung finden die deutsche Jim-Studie (Jugend, Information, (Multi-) Media), die James-Studie (Jugend, Aktivitäten, Medien-Erhebung Schweiz) sowie die österreichische Jugend-Medien-Studie. Auch eine Dissertation von Ursula Mutsch (2013), eine deutsche Studie des medienpädagogischen Förderverbands Südwest (2003) sowie eine Studie von Ralf Biermann (2009) welche sich mit dem medialen Habitus von Lehrpersonen auseinandersetzen, werden herangezogen. In weiterer Folge wird die Forschungslücke identifiziert.

Die Jim-Studie, welche 2017 bereits zum zwanzigsten Mal durchgeführt wurde, dokumentiert das Medien- und Freizeitverhalten der Zwölf- bis 19-Jährigen in Deutschland. Für die Jim-Studie 2017 wurden deutschlandweit 1.200 Jugendliche telefonisch befragt (vgl. JIM-Studie 2017, S. 5). Die Studie zeigt, dass, was den Gerätebesitz der Jugendlichen betrifft, das Smartphone mit 97% ganz klar an erster Stelle steht. Rund zwei Drittel der Jugendlichen besitzen einen eigenen Laptop oder Computer. Bei den klassischen Mediengeräten, wie dem Radio und dem Fernseher, ist eine eher rückläufige Tendenz erkennbar (ebd., S. 10).

Im Hinblick auf die non-medialen Freizeitaktivitäten der Jugendlichen rangiert das Treffen mit Freunden in der aktuellen JIM-Studie an erster Stelle. Eine langfristige Betrachtung über zehn Jahre zeigt jedoch eine rückläufige Tendenz. Bei der Betrachtung der täglichen Mediennutzung der zwölf- bis 19-Jährigen zeigt sich ganz klar das Smartphone mit 93% als wichtigstes Medium für die Jugendlichen, gefolgt von Internet, Musikknutzung und Online-Videos. Zu den liebsten Internetangeboten der Jugendlichen zählt Youtube, gefolgt von WhatsApp. Facebook, das größte soziale Netzwerk weltweit, wird 2017 nur noch von 13% der Jugendlichen in diesem Zusammenhang genannt (ebd. S. 33f).

Ähnliche Ergebnisse liefert die James-Studie, welche alle zwei Jahre durchgeführt wird. Die aktuelle Studie aus dem Jahr 2016 zeigt, dass rund 99% der Schweizer Jugendlichen ein Mobiltelefon besitzen, nahezu ausschließlich ein Smartphone. Zu

den beliebtesten Smartphone-Apps zählen ebenfalls WhatsApp, Instagram und Youtube. (vgl. JAMES-Studie 2016, S. 2).

Seit dem Jahr 2008 wird auch in Österreich alle zwei Jahre eine Studie zum Medienverhalten österreichischer Jugendlicher durchgeführt. Die Jugend-Medien-Studie wird im Auftrag der Education Group durchgeführt und beschäftigt sich mit dem Medienverhalten von Jugendlichen im Alter von 11 bis 18 Jahren. Die aktuelle Studie wurde im Jahr 2017 veröffentlicht. Für die Studie wurden 500 Jugendliche, 207 Eltern und 100 PädagogInnen aus Oberösterreich interviewt (vgl. Education Group 2017, S. 3). Freunde bestimmen sowohl im „realen Leben“ als auch in der digitalen Welt die Freizeit. Darüber hinaus zählen Musik und Internet zu den Top-Freizeitthemen. Besonders die Beschäftigung mit dem Smartphone ist in den letzten Jahren vermehrt zu einer Selbstverständlichkeit in der Lebenswelt junger Heranwachsender geworden. Inzwischen geben rund 94 Prozent der Jugendlichen in Österreich an, ein eigenes Smartphone zu besitzen (ebd., S. 4f).

Im Hinblick auf die Nutzung von Smartphone-Apps steht besonders WhatsApp bei jungen Internetnutzerinnen und Nutzern hoch im Kurs. Diese App nutzen Jugendliche vor allen Dingen zur Kommunikation mit Freunden. Die Nutzung sozialer Onlinenetze wird ab dem Alter von etwa 15 Jahren besonders relevant. Der zu Facebook gehörende Onlinedienst Instagram rangiert dabei auf Platz 1. Zwei Drittel der oberösterreichischen Jugendlichen geben an, dass ihre Lieblingsseite im Internet Youtube ist, gefolgt von WhatsApp und Google (ebd.).

Mit Blick auf die Sichtweise der Pädagoginnen und Pädagogen zeigt sich, dass diese vor allen Dingen den Umgang mit Büchern, Computern und Internet bei Jugendlichen als besonders wichtig erachten. Dabei hat insbesondere das Smartphone seit der letzten Messung an Bedeutung gewonnen. Mittlerweile beurteilt die Hälfte der befragten PädagogInnen, dieses als sehr wichtig (vgl. ebd., S.13).

Da die neuen Medien in der heutigen Zeit eine so wichtige Rolle spielen, ist der Erwerb digitaler Kompetenzen unabdingbar. Dementsprechend ist auch ein kritisches Hinterfragen der Medienangebote für Jugendliche von großer Bedeutung. Um den sinnvollen Umgang mit Medien zu fördern, sind aus Sicht der

Pädagoginnen und Pädagogen verschiedene Wege zweckmäßig. Häufig erwähnt werden dabei das praktische Arbeiten mit Medien im Unterricht sowie das Vereinbaren von gemeinsamen Regeln. Die Möglichkeit, die sichere Nutzung von Internet und Smartphones zu thematisieren, bietet sich den Aussagen der befragten Lehrpersonen zufolge vor allen Dingen in den Fächern Informatik, Deutsch und Englisch (ebd.).

Die erwähnten Studien zeigen auf, welche große Relevanz digitale Medien im alltäglichen Leben von Heranwachsenden und im Schulalltag spielen. Wie diese Relevanz in der Schule realisiert wird, hängt auch vom medialen Habitus der Lehrenden und Lernenden ab. Eine Studie von Ursula Mutsch aus dem Jahr 2012, welche im Rahmen des Forschungsprojekts MiVA – Medienbildung im Volksschulalter über drei Jahre hinweg entstanden ist, beschäftigt sich mit der Erhebung familiär geprägter Mediennutzungsmuster von Schülern/Schülerinnen sowie von Lehrern/Lehrerinnen und deren Einfluss auf schulisches Handeln (vgl., S.13).

Die Studie wurde zwar im Volksschulbereich durchgeführt, scheint jedoch im Hinblick auf den für diese Arbeit relevanten medialen Habitus von Lehrpersonen erwähnenswert. Die Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Forschung zeigen auf, dass Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem, als auch Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler mit divergierendem medialem Habitus in der Schule aufeinandertreffen (vgl. Mutsch 2012, S. 243). Es wird ersichtlich, dass, je nach Habitusform der Lehrperson, die Einstellung gegenüber der Nutzung und die Offenheit gegenüber Medien variiert. Lehrpersonen, die in der Studie als „souverän medienaffin“ betitelt werden, erzeugen durch ihren eigenen technik-affinen Zugang zu Medien eine gute Ausgangsbasis für den Unterricht mit und über digitale Medien. Im Gegensatz dazu tritt die Gruppe der als „distanzierten Pragmatiker“ charakterisierten Lehrpersonen eher unsicher bzw. kritisch und ablehnend digitalen Medien gegenüber auf. Somit nimmt der Studie zufolge der mediale Habitus von Lehrpersonen auch auf ihr eigenes, medienpädagogisches Handeln im Unterricht Einfluss und findet seinen Ausdruck auch im Schulalltag (vgl. ebd., S. 248ff).

Eine Studie des medienpädagogischen Förderverbands (2002) zeigt auf, dass sich die medialen Praktiken der Lehrpersonen oft kaum mit dem Medienumgang ihrer

Schülerinnen und Schüler deckt. Dieser Umstand führt laut der Studie dazu, dass die Gesprächsgrundlage zwischen Lehrpersonen und ihren SuS fehlt. Zudem besteht meist eine dem Alter geschuldete, grundverschiedene Mediensozialisation von Lehrenden und Lernenden, welche das pädagogische Handeln zusätzlich erschwert (vgl. S.52).

Die Studie von Ralf Biermann aus dem Jahr 2009 beschäftigt sich mit dem medialen Habitus von Lehramtsstudierenden und geht der Frage nach, inwiefern die Einstellungen von Lehramtsstudierenden Einfluss auf den Medieneinsatz im Schulalltag haben. In der Studie wird ersichtlich, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer zwar in den Medien eine hohe Relevanz für das Bildungssystem wahrnehmen, der Medieneinsatz im Unterricht jedoch als sehr gering bezeichnet werden kann. Auch werden die Computerkenntnisse der Jugendlichen und deren Alltag im Hinblick auf den Medieneinsatz im Unterricht nicht aufgegriffen. Insbesondere der mediale Habitus von angehenden Lehrpersonen wird als hinderlicher Faktor für den Einsatz von Medien im Unterricht beschrieben. Grund dafür ist, der Studie zufolge, dass davon ausgegangen werden kann, dass der vorliegende mediale Habitus der Studierenden *„fundamental mit den individuellen Existenz- und Strukturbedingungen verbunden und durch Zwänge gekennzeichnet ist, sich durch Distinktionsgewinne abzusetzen“* (S. 253). In diesem Sinne fungieren Medien zu einem Mittel der Distanzierung bzw. Differenzierung zwischen den Milieus (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die dargestellten Ergebnisse, konnte eine Forschungslücke identifiziert werden. Bisher wurde in Österreich keine Studie zu der Sichtweise von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 auf Social Media Praktiken ihrer Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Wie durch die Studie des medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (ebd.) und die Studie von Biermann (2009) verdeutlicht, spielt die sich meist von ihren SuS unterscheidende Nutzung neuer Medien durch Lehrende, eine bedeutende Rolle hinsichtlich des pädagogischen Agierens im Schulalltag. Aus diesem Grund sollen Lehrpersonen nicht nur nach dem Einfluss von Social Media Praktiken auf ihre Schülerinnen und Schüler befragt werden, sondern es soll auch das individuelle Mediennutzungsverhalten der Lehrpersonen im Rahmen dieser Arbeit betrachtet werden. Für die Masterarbeit ergibt sich folgende Fragestellung:

Was verstehen Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 unter „Social Media“, welchen Geschmack als Ausdruck ihres medialen Habitus bringen sie gegenüber sozialen Medien zum Ausdruck und welche Einflüsse sozialer Medien nehmen Lehrpersonen bei ihren Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihres medialen Habitus wahr?

Die Unterfragen, welche sich aus dieser zentralen Fragestellung ergeben, lauten:

- *Welche Medienbiographien haben die befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe 1?*
- *Welche medialen Praktiken nehmen Lehrpersonen bei ihren SuS wahr und wie schätzen sie deren Umgang mit Social Media Plattformen ein?*
- *Welche Rolle schreiben sich Lehrpersonen im Hinblick auf die Vermittlung eines kompetenten Umgangs ihrer SuS mit sozialen Medien zu?*

1.2. Forschungsmethodisches Vorgehen

Die Masterarbeit ist in zwei Teile gegliedert, einen theoretischen Teil und einen empirischen Teil. Zu Beginn der Arbeit werden grundlegende Begriffe zur verständlichen Darstellung definiert. Die für die Arbeit zentralen Begriffe „Medien“, „neue Medien“ und „Social Media“ werden zunächst geklärt. Zudem werden in diesem ersten Kapitel der Begriff der Medienpädagogik und davon ausgehende Strömungen der Medienpädagogik in den Blick genommen. Insbesondere die bewahrende Pädagogik sowie die handlungsorientierte Pädagogik werden im Zuge dieses ersten Kapitels einer näheren Betrachtung unterzogen. Dies ist insofern von Interesse, da die Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen möglicherweise in eine dieser medienpädagogischen Strömungen einzuordnen ist und daher im empirischen Teil genauer analysiert werden kann.

Darauf folgend wird der Begriff des „medialen Habitus“ entwickelt. Mit diesem Begriff wird in dieser Arbeit nicht nur den Wahrnehmungen der Lehrpersonen im Hinblick auf den Einfluss sozialer Medien nachgegangen, sondern auch deren eigene mediale Praktiken sollen beleuchtet werden, um mögliche Zusammenhänge

eruiieren zu können. Dazu wird im zweiten Kapitel des theoretischen Abschnitts zuerst das Habitus-Konzept nach Bourdieu dargestellt, welches die zentrale Auffassung vertritt, dass routinierte Gewohnheiten und Ansichten eines jeden Einzelnen kulturell von seinem Umfeld geprägt werden (Bourdieu 1974, S. 143). Das Habitus-Konzept von Bourdieu wird dann in Richtung Medien weitergedacht. Da die medialen Praktiken und das Alltagshandeln von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 einen Fokus der Arbeit darstellen, wird für ein grundlegendes Verständnis die Theorie des medialen Habitus von Sven Kommer (2010) herangezogen.

Im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels wird der Fokus auf die Thematik der Mediensozialisation gelegt. Mediensozialisationstheorien beschäftigen sich mit dem Verhältnis der Medien zu anderen Sozialisationsagenten und versuchen zu eruieren, welche Relevanz Medien in der Identitätskonstruktion, der Wertevermittlung und dem Aufbau von Wissen zukommt (vgl. Hasebrink/Bichler 2008, S. 13), die dann zu einem bestimmten medialen Habitus führen. Nach Süss, Lampert und Wijnen (2010) umfasst die Mediensozialisation bei Heranwachsenden jegliche Aspekte, bei denen die Medien eine Rolle für die psychosoziale Entwicklung spielen (vgl. S. 29). Nach Hoffmann und Mikos (2007) können Medien im Alltag *„parasozial, sozial-integrativ, sinngebend, wertschöpfend und identitätsstiftend“* agieren (S. 7). Süss (2007) ist der Ansicht, dass die Verzerrung von Selbst- und Weltbild eines der Risikopotentiale der Mediensozialisation darstellt. Die ausgewählten Medien und entwickelten Präferenzen führen beim Sozialisanden zu einem Selbst- und Weltbild welches medial mitgeprägt wurde. Erwiesen ist, dass je weniger Primärerfahrungen Heranwachsende in einem Bereich haben, desto stärker beeinflussen sie einstige Medienbilder in ihrem Selbst- und Weltbild (S. 123). Diese und andere Risiken des Social Webs sollen in einem Unterkapitel aufgegriffen werden, um mögliche empirische Ergebnisse theoretisch einordnen zu können.

Zur besseren Interpretation der empirischen Ergebnisse, hinsichtlich der Einstellungen der Lehrpersonen, wird zudem im letzten Kapitel der Arbeit noch auf die Medienkompetenzvermittlung eingegangen werden. Der Begriff der „Medienkompetenz“ soll im Zuge dieser Arbeit nach Baacke (1999) definiert

werden. Diesen differenziert Baacke in die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Hugger 2008; S.94). Die Datenerhebung des empirischen Materials erfolgt anhand problemzentrierter Interviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufe 1. Für die Datenauswertung wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Ein qualitatives Vorgehen wird gewählt, da individuelle Wahrnehmungen von Lehrpersonen im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen.

1.2.1. Datenerhebung

Gewählt wird für die Datenerhebung das von Witzel (1982,1985) stark geprägte problemzentrierte Interview. Nach Witzel handelt es sich um eine „Methodenkombination bzw. –integration von qualitativen Interviews, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse“ (ebd. 1985, S. 230). Das problemzentrierte Interview ist gekennzeichnet durch eine offene, halbstrukturierte Befragung, welche zwar auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist, die befragten Personen dabei trotzdem möglichst frei zu Wort kommen lässt. Es soll dadurch ein offenes Gespräch entstehen, wobei die befragten Personen subjektive Bedeutungen offenlegen können, sowie möglicherweise selbst Zusammenhänge entwickeln können. Ein weiterer Grundgedanke dieser Methode ist, dass eine Art Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten entstehen kann (vgl. Mayring 2002, S 67). Zur Unterstützung des/der Interviewers/in wird meist vorab ein Leitfaden erstellt, auf welchem die halbstrukturierte Befragung basiert (vgl. Atteslander 1995, S. 162).

Zentral beim problemzentrierten Interview ist die Formulierung und Analyse des Problems, welche immer am Anfang stehen muss und die wichtigsten Aspekte des Interviewleitfadens darstellt (Mayring 2002, S. 69). Nachdem der Leitfaden mittels Probeinterviews getestet wird und mögliche Veränderungen durchgeführt werden, beginnt die eigentliche Interviewphase. Laut Mayring (ebd.) besteht das Gespräch aus drei zentralen Teilen: den Sondierungsfragen, den Leitfadenfragen sowie den Ad-hoc-Fragen. Unter Sondierungsfragen werden allgemein formulierte Einstiegsfragen verstanden. Forschungsinteresse dabei ist es herauszufinden, welche subjektive Bedeutung die Thematik für die interviewte Person besitzt. Die Leitfadenfragen bestehen aus den Themenaspekten, welche zentral für die

Untersuchung sind. Während eines Interviews wird der Interviewer möglicherweise auf Aspekte stoßen, die im Interviewleitfaden nicht bedacht worden sind und kann hier spontan Ad-hoc Fragen formulieren (S.70f).

Da im Zuge dieser Masterarbeit die Wahrnehmung von Lehrpersonen, hinsichtlich einer pädagogisch relevanten Thematik, eruiert werden soll, erscheint die Anwendung des problemzentrierten Interviews sinnvoll. Das durch Offenheit gekennzeichnete Interview ermöglicht Lehrerinnen und Lehrern ihre persönliche Sichtweise auf die Thematik zu erläutern und verschiedene Perspektiven ersichtlich zu machen.

1.2.2. Datenauswertung

Nach der Durchführung der Interviews müssen in einem ersten Schritt die gesammelten Daten vollständig verschriftlicht werden (Döring & Bortz 2016, S. 358). Mithilfe von digitalen Aufnahmen können die gesammelten Aufzeichnungen transkribiert werden. Als Regelsystem zur Transkription wird das inhaltlich-semantic Transkriptionssystem herangezogen. Dieses besteht aus *„bewusst einfachen und schnell erlernbaren Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich ‚glätten‘ und den Fokus auf den (semantischen) Inhalt des Redebeitrages setzen“* (Kuckartz et al. 2008, S. 20).

Um die transkribierten Inhalte auswerten zu können, wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) herangezogen. Nach Mayring (ebd.) wird diese Methode dadurch ausgezeichnet, dass eine systematische Technik genutzt wird, welche ihre Inhalte streng methodisch kontrolliert, ohne in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen (vgl. S. 50).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (ebd.) wird das transkribierte Material in Einheiten zerlegt und bearbeitet. Grundlage dafür stellt ein mithilfe des Materials entwickeltes Kategoriensystem dar, welches diejenigen Aspekte festgelegt hat, welche aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse sind für diese Auswertung anwendbar: (1) Die Zusammenfassung, (2) die Explikation und (3) die Strukturierung.

(1) Die Zusammenfassung kennzeichnet sich dadurch, dass das Material so reduziert wird, dass ein überschaubarer Korpus geschaffen wird, die zentralen Inhalte des Grundmaterials jedoch bestehen bleiben. (2) Die Explikation besitzt das Ziel, an fragliche Textteile im Material, zusätzliches Material heranzutragen, um das Verständnis erweitern zu können. (3) Die Strukturierung filtert bestimmte Aspekte aus dem Material heraus oder versucht das Material mittels bestimmter Kriterien einzuschätzen (vgl. S.51).

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird die Technik der inhaltsanalytischen Strukturierung herangezogen. Die durch ihre Genauigkeit gekennzeichnete Methode schafft es, eine genaue Zuordnung von Textmaterial zu den jeweiligen Kategorien zu ermöglichen. In ihrem Aufbau gliedert sich die strukturierende Inhaltsanalyse in drei zentrale Schritte. In einem ersten Schritt werden die Kategorien definiert und somit genau festgelegt, welche Bestandteile des Textes zur jeweiligen Kategorie zugeordnet werden können. Als zweiten Schritt erfolgt mittels konkreter Textstellen das Festlegen von Ankerbeispielen. Eine Art Prototyp, welcher für die jeweilige Kategorie gilt, wird somit festgelegt. Im dritten Schritt erfolgt das Festlegen von Kodierregeln, welche die Abgrenzung der verschiedenen Kategorien voneinander ermöglicht (vgl. Mayring 1999, S. 95f). Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist es, bestimmte Inhalte aus dem Material zu extrahieren und zusammenzufassen. Die von der Theorie geleiteten Kategorien sowie deren Subkategorien legen fest, welche Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden. Nach der Bearbeitung der Textinhalte mittels des Kategoriensystems, wird das paraphrasierte Material der Interviews pro jeweiliger Kategorie zusammengefasst, woraus sich ein Vorgehen aus zehn Schritten ergibt (vgl. Mayring 2010, S. 98f).

1.3. Gliederung der Arbeit

Das erste Kapitel dieser Arbeit stellt die Einleitung der Masterarbeit dar. Es folgt der theoretische Teil der Arbeit. In diesem werden in einem ersten Schritt wichtige Begrifflichkeiten geklärt, um einen Konsens zur Thematik dieser Arbeit zu schaffen. Anschließend soll das Konzept des medialen Habitus näher erläutert werden, da dieses zentral für den empirischen Teil der Arbeit ist. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Thematik der Mediensozialisation eingegangen und einige Unterkapitel formuliert.

Als drittes Kapitel erfolgt der empirische Teil dieser Arbeit. In diesem wird in einem ersten Schritt die der Forschung zugrundeliegende Methode näher beschrieben. In einem zweiten Schritt wird die durchgeführte Untersuchung dargestellt und Forschungsergebnisse präsentiert. In Folge wird eine Brücke zwischen den theoretischen Überlegungen und empirischen Ergebnissen geschlagen.

In einem vierten Kapitel erfolgt das Fazit der Masterarbeit. Dabei soll die Forschungsfrage beantwortet werden, auf mögliche blinde Flecke aufmerksam gemacht sowie ein Ausblick hinsichtlich weiterführender Forschungsmöglichkeiten gegeben werden.

2. Begriffsklärungen

Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit stellt die Sicht von Lehrpersonen auf die Einflüsse von Social Media auf ihre Schülerinnen und Schüler dar. Um diese Thematik behandeln zu können, werden in diesem ersten Kapitel einige für die Arbeit grundlegende Begriffe erläutert. Zu Beginn wird der Medienbegriff in den Blick genommen und versucht, diesen zu präzisieren. Daran anknüpfend soll eine Definition des so häufig verwendeten Terminus „neue Medien“ folgen. Anschließend wird die für diese Arbeit besonders bedeutsame Begriffsbezeichnung „Social Media“ in den Blick genommen. In einem abschließenden Unterkapitel wird versucht, den Begriff der Medienpädagogik zu klären. Dieser wird anschließend noch mittels der verschiedenen Strömungen geschichtlich verortet, um einen besseren Überblick über die Thematik zu bekommen.

2.1. Medien

„Medien sind Gegenstände, die von Menschen als Zeichen verwendet werden.“ (Swertz 2012, S. 152).

Ausgehend von diesem weit gefassten Medienbegriff, welcher alles beinhaltet was von den Menschen zur Verständigung verwendet wird, zählen nicht nur die Massenmedien zu den *Medien*. Eine ganze Vielzahl an Dingen können diesem Zitat zufolge als *Medien* bezeichnet werden. Als Beispiel nennt der Autor Holzwürfel, welche bemalt wurden und somit zu Spielzeugen oder anderem werden können und auf diese Weise zur Verständigung beitragen. Die Verständigung zwischen Menschen, welche ganz wesentlich für unser Zusammenleben und auch für die

Pädagogik ist, funktioniert nur mit Medien. Swertz (ebd.) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass jegliche pädagogische Handlung auf Medien angewiesen ist (S. 153).

Auch Tulodziecki (2001) geht zunächst von einem weiten Medienbegriff aus. Er begründet dies damit, dass auf diese Weise sichergestellt werden kann, dass es für die allgemeine Pädagogik Sinn macht, alle Erfahrungsformen miteinzubeziehen. Zudem bleibt ein für pädagogische Interaktionen und Prozesse wichtiger Aspekt im Blick: Die Präsentation von Inhalten. Tulodziecki (ebd.) geht davon aus, dass jegliche Form in der ein Inhalt präsentiert wird, als „Medium“ bezeichnet werden kann. Er unterscheidet in diesem Kontext vier Formen der Präsentation von Inhalten: die *reale*, die *modellhafte*, die *abbildhafte* und die *symbolische* Form. Die reale Form der Präsentation von Inhalten ist beim Handeln in der Wirklichkeit sowie beim realen Umgang mit Dingen gegeben. Unter der modellhaften Form versteht Tulodziecki (ebd.) beispielsweise den Umgang mit Modellen. Auch simulierende Handlungen fallen unter diese Kategorie. Die abbildhafte Form gibt Informationen mithilfe von schematischen oder realgetreuen Darstellungen. Eine Präsentation von Inhalten in symbolischer Form kann durch schriftliche oder mündliche Darstellungen bestehen. Ausgehend von diesem Medienbegriff, liegt jeder Art von erzieherischer Handlung ein medialer Aspekt zugrunde (vgl. S. 829f).

Alle diese Erfahrungsformen in den Blick zu nehmen, ist bei einer Betrachtung der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt aus pädagogischer Sicht von Bedeutung. Ein wissenschaftlicher Medienbegriff hingegen muss laut Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) nicht all diese Erfahrungsformen umfassen. Aus diesem Grund erscheint es für die Autoren sinnvoll, den Medienbegriff enger zu fassen. Sie schlagen in diesem Zusammenhang vor, den Medienbegriff auf „technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen“ (S. 31). Laut Vollbrecht (2001) verweist ein solcher technischer Medienbegriff auf die Materialität der Kommunikation und beginnt meist bei der Schrift, teilweise auch erst bei der Vervielfältigung durch die Druckerpresse (vgl., S. 30f). Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) verstehen unter technischen Medien Printmedien sowie Film und Fernsehen, Radio und andere Tonmedien, Videos sowie Computer und Internet und schlagen in diesem Zusammenhang folgendes Verständnis eines technischen Medienbegriffs vor:

„Medien (sind; Anm. M.F.) als Mittler (zu verstehen; Anm. M.F.) durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden“ (S. 31).

Im Sinne dieser Definition stellt ein Buch oder eine Zeitung als Gegenstand noch kein Medium dar. Es wird erst dann zum Medium, wenn es zur *Vermittlung von Inhalten* hergestellt oder verwendet wird (S.32). Dies knüpft wiederum an das im obigen von Swertz (2012) dargelegte Verständnis von Medien an, welcher diese als Gegenstände beschreibt, die von den Menschen als Zeichen verwendet werden. Signale, die durch die Medien erzeugt werden, werden erst dann zu Zeichen, wenn an der Kommunikation beteiligte Personen ihnen Bedeutungen zuweisen und somit zur Vermittlung von Inhalten dienen (vgl. Tulodziecki & Herzig & Grafe, S.32).

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die dargelegten Inhalte zeigen, dass eine Definition des Medienbegriffs keinesfalls als geklärt gelten kann. Um einen logischen Sinngehalt nachzeichnen zu können, muss erwähnt werden, dass in der vorliegenden Arbeit von einem technischen Medienbegriff ausgegangen werden soll. Dies erscheint sinnvoll, da insbesondere der Einfluss und die Nutzung von und mit sozialen Medien im Zentrum des Interesses stehen.

2.2. Neue Medien

Neue Medien - diesen schlagwortartig benutzten Begriffs zufriedenstellend zu definieren ist keine Leichtigkeit. Verantwortlich ist laut Sesnik (2008) und Holly (2000) vor allen Dingen das Adjektiv „neu“ im verwendeten Begriff. Denn alles was „neu“ ist, wird im Laufe der Zeit irgendwann einmal „alt“ werden (vgl. S. 407; S. 80). Schmitz (1995) beschreibt die Ausdrucksform „neue Medien“ als eine „sachlich wenig aussagekräftige Redeweise“, welche sich „als eine lexikalisierte Sammelbezeichnung für verschiedenartige neue technische Entwicklung zur Speicherung und Übertragung von Informationen“ (S.13) eingebürgert hat. Auch Hüther (1986) formulierte in diesem Zusammenhang bereits vor rund dreißig Jahren sehr treffend:

„Nicht die Medien sind neu, sondern ihre Nutzungsmöglichkeiten“ (S.12).

Hüther und Schorb (2005) weisen in ihren Überlegungen darauf hin, dass der irreführende Terminus „neue Medien“ keine klaren Konturen aufweist. Grund dafür ist wohl, dass die Endpunkte der medientechnologischen Entwicklung nicht absehbar sind (vgl. S. 81). Doch was wird unter dem Begriff „neue Medien“ im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs verstanden?

In den 70er Jahren wurde der Begriff für alle Verfahren und technischen Mittel angewendet, welche mittels erweiterter Technologien neue Nutzungsformen bereits dagewesener Massen- und Speichermedien möglich machten. In der aktuellen Diskussion wird der Terminus „neue Medien“ vor allen Dingen für vernetzte Multimediatechnologien verwendet, welche auf digitaler computertechnischer Basis funktionieren. Insbesondere der Computer hat den traditionellen Medienbegriff erheblich erweitert, da dieser inzwischen als wesentlicher Bestandteil der heutigen Informations- und Kommunikationstechnik fungiert. Durch die Vernetzung mit dem Internet entstehen neue Formen der Kommunikation, welche unseren Alltag grundlegend verändert haben (vgl. ebd. S. 83).

Hüther und Schorb (2005) erläutern im weiteren Kontext, dass die gängige Begriffsbestimmung des Terminus „neue Medien“, vor allen Dingen deren Fokus, auf den technischen Aspekten und dadurch entstehenden neuen Nutzungsbereichen basiert. Hüther und Schorb zufolge sei es hingegen nötig, eine Begriffsdefinition zu bestimmen, welche die technischen und anwendungsbezogenen Definitionen durchdringt und auch kommunikative und soziale Implikationen erkenntlich macht. Auch soll eine Definition des Terminus „neue Medien“ ökonomische sowie medienpolitische Bedingungen, unter denen diese entstehen, ersichtlich machen (vgl. S.83). Vor diesem Hintergrund definieren die Autoren den Begriff „neue Medien“ folgendermaßen:

„Im Wesentlichen lassen sich die neuen Medien durch folgende Kennzeichen charakterisieren: Digitalität, Vernetzung, Globalität, Mobilität, Konvergenz, Interaktivität“ (ebd. S.83).

Anknüpfend an das von Hüther und Schorb (ebd.) dargestellte Verständnis des Terminus „neue Medien“, scheint der dieser Arbeit zugrundeliegende Medienbegriff ausreichend geklärt. Diesen zu erläutern ist notwendig, da auch im empirischen Teil der Arbeit mit diesem Begriff gearbeitet wird. Im folgenden Kapitel wird der Fokus

auf den Ausdruck „Social Media“ gelegt, welcher für die vorliegende Arbeit ebenfalls von Relevanz ist.

2.3. Social Media

Der Begriff Social Media fasst die Vielfalt digitaler Medien zusammen, welche es ermöglichen, dass die Userinnen und User sich austauschen können und mediale Inhalte im Einzelnen oder in der Gruppe gestalten können. Plattformabhängig setzen soziale Medien auf Text, Bild, Audio oder Video Inhalte. Diese Inhalte können einzeln oder in Kombination auftreten (vgl. Knop 2017, S. 375). Schmidt und Taddicken (2017) definieren den Begriff „Social Media“ folgendermaßen:

„Alle Medien sind insofern sozial, als sie Teil von Kommunikationsakten, Interaktionen und sozialem Handeln sind“ (S. 14).

Diese Definition deckt die Vielzahl von Anwendungsmöglichkeiten von Social Media ab, welche nur schwer in eine einheitliche Begriffsdefinition einzuordnen sind. Die wesentliche Gemeinsamkeit besteht laut Schmidt und Taddicken (ebd.) jedoch darin, *„dass sie es Menschen ermöglichen, Informationen aller Art mithilfe digital vernetzen Medien anderen zugänglich zu machen“* (S. 14).

In einem Versuch, die Entstehung und Verbreitung sozialer Medien zu erklären, beschreibt Schmidt (2018) soziale Medien der Gegenwart als eine Weiterführung der langen Tradition der Entwicklung der Medien. Das Gefüge öffentlicher Kommunikation hat sich seit den 2000er Jahren grundlegend verändert. Dank der wachsenden Verarbeitung von Smartphones, Tablets und Laptops kann seit Beginn der 2010er Jahre die unerschöpfliche Vielfalt des multimedialen Internets an quasi jedem Ort genutzt werden. Als Grund dafür gibt Schmidt (ebd.) an, dass es inzwischen möglich ist, die Mehrheit der Programme als „webbased services“ direkt im World Wide Web auszuführen (vgl. S. 10).

Dieser medien- und informationstechnologischen Infrastruktur liegen die sozialen Medien zugrunde. Zwei grundlegende Merkmale von Social Media können laut Schmidt (ebd.) erläutert werden, um den Begriff etwas enger zu fassen. Eines dieser zentralen Elemente von Social Media ist, dass Personen auch ohne technische Vorkenntnisse die Möglichkeit haben, Inhalte jeglicher Form im Internet zu veröffentlichen. Texte, Bilder, Videos oder Audioaufnahmen können durch soziale

Medien auf diese Weise einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden. Zudem besteht die Möglichkeit, sich auf Social Media Plattformen mit anderen Nutzerinnen und Nutzern auszutauschen. Soziale Beziehungen zu anderen Personen im virtuellen Raum zu pflegen, ist demnach ein weiteres, bedeutendes Merkmal von Social Media. Auf diese Weise schafft Social Media einen Raum zwischen massenmedialer und interpersonaler Kommunikation (vgl. ebd. S. 11).

Ebersbach et. al (2016) beschäftigen sich in diesem Zusammenhang mit dem Begriff „sozial“, der eine gemeinschaftliche sowie auch eine gesellschaftliche Dimension aufweist. Diese beiden Dimensionen können auch in sozialen Medien gefunden werden. Sie titulieren in diesem Zusammenhang:

„Während sich Mitglieder einer Gesellschaft aus rationalen Gründen und Zwecküberlegungen anschließen, überwiegt bei der Gemeinschaft ein emotionales Moment“ (S. 31).

Dieser unterschiedlichen Zielsetzung gilt es beim Versuch einer Definition zu beachten, da diese Unterscheidung sich in der Wahl der Plattformen, auf denen die Webnutzerinnen und Webnutzer partizipieren, als auch bei der Art der Teilnahme widerspiegeln (vgl. ebd.).

Schmidt (2018.) unterscheidet vier Gattungen von Social Media: den Netzwerkplattformen, den Weblogs, die Instant-Messaging Dienste sowie den Wikis (vgl. S. 11ff). Diese vier Formen sozialer Medien sollen im nachstehenden kurz erläutert werden:

Netzwerkplattformen

Netzwerkplattformen haben die Gemeinsamkeit, dass die Nutzerinnen und Nutzer sich auf einer Plattform registrieren und in diesem Zusammenhang auch persönliche Angaben zur eigenen Person tätigen. Ein Profil auf einer sozialen Netzwerkseite beinhaltet meist nicht nur ein Profilbild, auch individuelle Interessen sowie Informationen zu Beruf und Wohnort werden darauf bereitgestellt. Die wohl bekannteste Netzwerkplattform weltweit ist Facebook, welche im Juni 2017 die Marke von zwei Milliarden Nutzern überschritten hat.

Im Gegensatz zu Netzwerkplattformen, auf welchen die Verknüpfung mit anderen Nutzerinnen und Nutzern im Mittelpunkt steht, sind bei Multimediaplattformen eher einzelne Inhalte zentral. Beispiele für solche Multimediaplattformen sind Youtube oder Instagram, auf welchen Videoclips und Fotos bereitgestellt werden (vgl. Knop 2017, S. 375).

Personal Publishing

Schmidt und Taddicken (2017) verstehen unter Personal Publishing das Veröffentlichen von Inhalten, welche die einzelnen Autoren stärker in den Fokus rücken. Sie ermöglichen Menschen ohne spezielle professionelle Kenntnisse, eigene Webangebote zu erstellen (vgl. S. 11).

Sowohl Schmidt und Taddicken (ebd.) als auch Knop (2017) betonen in diesem Zusammenhang, dass auch die professionelle Nutzung von Personal Publishing durch Unternehmen von nicht ausgeschlossen ist (vgl. S. 11, & S. 376). Die am weitesten verbreiteten Formen des Personal Publishing sind Weblogs, Microblogs, Podcasts und Videocasts (vgl. Knop 2017, S. 376).

Instant Messsaging Dienste

Instant Messaging Dienste verbinden die Merkmale von Netzwerkplattformen und Chat-Systemen. Die populärsten dieser Angebote sind WhatsApp sowie auch der Facebook Messenger. Instant Messaging Dienste sind vor allen Dingen als App auf Smartphones weit verbreitet (vgl. Schmidt 2018, S. 14).

Die Anwendung des Instant Messaging bietet die Möglichkeit, mit einer oder mehreren Personen synchron zu kommunizieren. In den meisten Fällen sind Instant Messaging Dienste textbasiert, auch Audio- oder Video Dateien können verschickt werden. Die Unterscheidung von Instant Messaging Diensten und Chatforen besteht im Grad der Öffentlichkeit. Chatforen sind grundsätzlich für jedermann zugänglich, Instant Messaging ist hingegen nur mit Personen möglich, die vorab als Kommunikationspartner autorisiert wurden (vgl. Knop 2017, S. 376).

Wikis

Unter Wikis werden Softwareprogramme verstanden, mit welchen sich Webseiten, ohne große Vorkenntnisse, gemeinsam bearbeiten lassen (vgl. Knop 2017, S. 376). Wikis verfolgen das Ziel, Inhalte gemeinsam zu schreiben und so zum Wissensaustausch beizutragen. Dabei spielt es keine besondere Rolle wer der oder die jeweilige/r Verfasser oder Verfasserin ist, die Sache selbst steht im Mittelpunkt. Der wohl berühmteste Wiki ist Wikipedia, eine Online-Enzyklopädie, welche Wissen kooperativ erarbeitet und bereitstellt (vgl. Ebersbach et. al. 2016, S. 31).

Zusammenfassend kann „Social Media“ als Sammelbegriff für Angebote digital vernetzter Technologien für die Kommunikation zwischen Menschen verstanden werden. Auf Grundlage dieser wird den Menschen die Möglichkeit eröffnet, Informationen jeglicher Art zugänglich zu machen und in weiterer Folge auch soziale Beziehungen zu knüpfen und/oder zu pflegen (vgl. Schmidt & Taddlocken 2017, S. 8).

Von diesem grundlegenden Verständnis des Begriffs „Social Media“ ausgehend, soll im Zuge dieser Arbeit vor allen Dingen der Blick auf Jugendliche im Kontext von Social Media gelegt werden. Dabei spielt vor allen Dingen die Wahrnehmung der Lehrpersonen, im Hinblick auf diese Thematik, eine zentrale Rolle. Durch ständige Präsenz der Medien in der Lebenswelt von Jugendlichen, stellt sich die Umwelt der Heranwachsenden heute medial und sozial völlig anders dar und ist somit auch aus pädagogischer Sicht von besonderer Relevanz. Aus diesem Grund soll im nachstehenden Teil der Arbeit ein Blick auf den Terminus Medienpädagogik gelegt werden. Dies kann auch damit begründet werden, dass die Arbeit unter einem medienpädagogischen Blickwinkel verfasst wird.

2.4. Medienpädagogik

Die steigende Alltagsrelevanz, welche die Medien in den letzten Jahrzehnten für Heranwachsende und Erwachsene bekommen haben, führte auch zu einer zunehmenden Bedeutung der Medienpädagogik (vgl. Sander et. al. 2008, o.S.). Diese noch verhältnismäßig junge Teildisziplin der Erziehungswissenschaft,

umfasst nach Süss et al. (2010) „*alle Theorien und Studien, welche sich mit der Rolle der Medien in Erziehung, Bildung und Sozialisation befassen*“ (S. 14).

Laut Süss et al. (ebd.) befindet sich die Medienpädagogik trotz der langjährigen Entwicklung noch in der Selbstfindungsphase. Diese Schwierigkeit einer eindeutigen Positionierung zeigt sich auch in den vielfältigen Terminologien, welche im Feld der Medienpädagogik verwendet werden. Der Terminus „Pädagogik“ inkludiert zwar ebenso die Erwachsenenbildung, trotzdem wird der Begriff in erster Linie mit der Erziehung von Heranwachsenden in Verbindung gebracht. Um diese Koppelung etwas aufzuheben, wurde in den 1990er Jahren zunehmend der Begriff der „Medienbildung“ populär, da „Bildung“ ein Leben lang stattfindet und sich nicht nur auf die Kindheit und das Jugendalter beschränkt. Auch wird diese Begrifflichkeit verwendet, um einen Bezug zur Schule und deren Bildungsauftrag herzustellen. In diesem Zusammenhang fand auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts vermehrt der Begriff der „Medienkompetenzvermittlung“ Einzug in politische Debatten. Diese wurde als zentrales Anliegen und Bildungsauftrag für die Schule formuliert, um einen konstruktiven Umgang mit Medien sicherzustellen (vgl. Süss et. al. 2010, S. 14).

Um einen besseren Überblick über die Entstehung der Medienpädagogik zu bekommen, soll im nachstehenden Teil ein kurzer Überblick über verschiedene Strömungen und die Entwicklung der Medienpädagogik als Disziplin gegeben werden.

2.4.1. Geschichtliche Verortung der Medienpädagogik als Disziplin

Als wissenschaftliche Disziplin findet die Medienpädagogik ihre Anfänge in den Sechziger und Siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts (Moser et. al. 2008, S. 8; Schorb 1995, S. 14).

Primär sollten die Überlegungen zum Schutz von Kindern und Heranwachsenden, im Hinblick auf die negativen Einflüsse der Massenmedien, dienen. Die Medienpädagogik begann zu dieser Zeit noch, sich vor allen Dingen mit der Kritik an den Manipulationsmöglichkeiten der Medien zu befassen (vgl. Moser et. al. 2008, ebd.). Ausgangspunkt dafür war zu dieser Zeit die technische Entwicklung des Fernsehapparats. Dieser wurde innerhalb eines Jahrzehnts zum wichtigsten Medium überhaupt und drängte andere Medien wie beispielsweise Presse und

Hörfunk in den Hintergrund. Mit dem Aufkommen und der Verbreitung des Massenmediums „Fernseher“, rückte zum ersten Mal in der Geschichte eine mediale Aktivität an die erste Stelle der Freizeitbeschäftigungen der Menschen. Diese Entwicklung führte nicht nur zu einer veränderten Bedeutung der Sichtweise auf die Medien, auch der pädagogische Umgang mit Medien rückte verstärkt ins Zentrum des Interesses (vgl. Schorb 1995, S. 14). In den 1990er Jahren begann dann der Vormarsch der computer- und netzwerkgestützten Medien. Die Dynamik der Veränderungen, welche diese neuen Technologien in allen Lebensbereichen mit sich bringen, forderte ein erweitertes Medienverständnis und im Zuge dessen eine Weiterentwicklung der Medienpädagogik (vgl. Sesnik et. al. 2007, S.7). Schorb (1995) verweist in diesem Zusammenhang auf die enge Bindung zwischen der gesellschaftlichen Entwicklung und der Medienpädagogik. Er formuliert in diesem Zusammenhang folgende These:

„Jede medientechnische Entwicklung, die soziale Bedeutung erlangt, tangiert die Medienpädagogik“ (S.15).

Medientechnische Entwicklungen sind bis heute im Gange und erfordern eine stetige Weiterentwicklung der Medienpädagogik. Die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliches Forschungs- und Tätigkeitsfeld, macht es sich zur Aufgabe, das sich ständig weiterentwickelnde Angebot von Medienphänomenen zu betrachten und in weiterer Folge auch Bezüge zu anderen Disziplinen herzustellen. Die Vielfalt der Perspektiven auf das Thema Medien, ist nach Sesnik et al. (2007) zwar mit Schwierigkeiten für die Entwicklung eines stabilen Selbstverständnisses verbunden, macht aber die Qualität der Medienpädagogik aus. Das breite Spektrum unterschiedlicher Zugänge macht die Medienpädagogik zu einer lebendigen Disziplin, welche sich offen für gesellschaftliche Herausforderungen zeigt (vgl. S. 8).

Um ein vertiefendes Verständnis für die Entwicklung der Medienpädagogik zu erlangen, soll im nachfolgenden noch genauer auf geschichtliche Strömungen der Medienpädagogik eingegangen werden. Zuerst wird ein Blick auf die Bewahrpädagogik gelegt, welche ihre Anfänge bereits in der Zeit der Aufklärung findet. Des Weiteren sollen die kritisch-emanzipatorische sowie die integrale Medienpädagogik umrissen werden. Abschließend soll im nachstehenden Teil noch die handlungsorientierte Medienpädagogik in den Blick genommen werden.

2.4.2. Strömungen der Medienpädagogik

Bewahrpädagogik

Beginnend im 18. und 19. Jahrhundert, führte die Angst der hohen Gesellschaftsschichten vor der Verbreitung aufklärerischer Ideen, zu der Sorge, dass kritische Tendenzen gegenüber der Obrigkeit durch das Lesen zunehmen könnten. Diese Befürchtungen waren Grund für die kritische Haltung gegenüber dem Aufkommen von Printmedien als Massenmedien. In weiterer Folge wurde zwischen qualitätsvoller, und „*Schund- und Schmutzliteratur*“ unterschieden. Man war deshalb bestrebt, Kinder, Jugendliche und Erwachsene vor unerwünschten und negativen Auswirkungen des Lesens, zu *bewahren* (vgl. Süss et. al. 2010, S. 177).

Die Wirkungsannahmen betrafen im weiteren geschichtlichen Verlauf nicht nur Literatur, auch Filme und andere populäre Medienangebote wurden unter der Auffassung betrachtet, dass von ihnen grundsätzlich eine Gefährdung ausgehe. Die sogenannte „Kinoreformbewegung“ welche sich ab 1907 zusammenfand, protestierte beispielsweise gegen die „*Niederungen des Kino*“ (Hoffmann, S. 43).

Doch wie ist der Begriff „bewahren“ überhaupt zu verstehen? Nach Hoffmann (2008) können aus dem Begriff mehrere Assoziationen abgeleitet werden: Einerseits setzt die Verbform „etwas bewahren“ die Annahme voraus, dass der Mensch grundsätzlich positive Anlagen besitzt, welche *bewahrt* werden sollen. Auch kann darunter verstanden werden, dass gesellschaftliche Entwicklungen auf die Art und Weise, in welcher diese als gut befunden werden, *bewahrt* werden müssen. Zudem stecken im Begriff „bewahren“ kulturelle Normvorstellungen, welche als wichtig für den Menschen erachtet werden und aus diesem Grund *bewahrt* werden sollen (vgl. S. 42f).

Vor diesem Hintergrund, wird die medienpädagogische Strömung der Bewahrpädagogik eng mit den „neuen Medien“ der jeweiligen Zeit in Verbindung gebracht. Bewahrpädagogik bezeichnet ein Verhalten, welches Heranwachsende vor den Gefahren und negativen Einflüssen dieser *bewahren* möchten. Dieses Ziel stand lange Zeit im Zentrum der Medienpädagogik (Hüther & Schorb 1997, S.247).

Problematisch an solchen bewahrpädagogischen Haltungen ist generell, dass diese einem sehr einseitigen Wirkungsverständnis folgen. Die potentielle Mündigkeit der/des Adressatin und Adressaten bleibt, unter dem Vorwand des „Schutzes der Jugend“, meist ungeachtet (vgl. Hoffmann 2008, S. 42).

Im Hinblick auf die Thematik der vorliegenden Arbeit, scheint diese kurze Zusammenfassung der Bewahrpädagogik sinnvoll. Auch wenn Medienpädagogik als reine Prävention heute von den meisten Pädagogen abgelehnt wird, kennzeichnet eine pessimistische Haltung gegenüber neuen Medien noch immer einen Teil der pädagogischen Praxis (vgl. Hüther & Schorb 1997, S. 247). Da die Sicht von Lehrenden Zentrum des Interesses dieser Arbeit steht, wären mögliche bewahrpädagogischen Tendenzen im Hinblick auf den Einfluss von Social Media auf deren SuS, von besonderem Interesse.

Kritisch-emanzipative Medienpädagogik

Die kritisch-emanzipative Medienpädagogik entstand in den 1960er und 1970er Jahren und geht auf die kritische Theorie von Adorno und Horkheimer zurück. Im Zentrum dieser Strömung steht die kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzung mit (Massen-) Medien, in Zusammenhang mit den vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen. Eine Gemeinsamkeit zum bewahrpädagogischen Ansatz lässt sich laut Wermke (2001) dahingehend feststellen, als dass beide Ansätze der Rezipientin und dem Rezipienten eine passive Rolle zuschreiben (vgl. S. 7).

Auch Ganguin und Sander (2008) fassen die Theorieüberlegungen dieser Strömungen so zusammen, dass *„massenmediale Akteure als Teilelement einer gesamtgesellschaftlichen Logik der Unterdrückung gesehen werden“* (S.61), welche durch Verblendungsmechanismen den *„Medienrezipienten zum passiven Konsumenten degradieren“* (vgl. ebd.).

Die Autoren weisen in weiterer Folge darauf hin, dass in der Zeit der kritisch-emanzipatorischen Medienpädagogik, der Fokus viel mehr auf eine politisch orientierte Veränderung der Gesellschaft gesetzt wurde. Theoriearbeit, Kritik und Aufklärung standen im Zentrum der gesamten kritischen Sozialwissenschaft, die pädagogische Arbeit stand dabei eher im Hintergrund (vgl. ebd. S. 61f). Primäres

Ziel dieser medienpädagogischen Strömungen war laut Hüther und Podehl (2005) eine „*Hinführung zum kritischen und mündigen Rezipienten*“ (S.3) und kann demnach als aufklärendes Konzept verstanden werden (vgl. Süss et. al. 2010, S. 84).

Integrale Medienpädagogik

Die integrale Medienpädagogik ist eng verbunden mit dem Konzept der handlungsorientierten Medienpädagogik, die im Anschluss an dieses Unterkapitel noch näher erläutert wird. Der Begriff „integral“ verweist auf die Einbettung der Disziplin der Medienpädagogik in die Vielfalt anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen. Die Medienpädagogik integriert andere Disziplinen in ihre eigene Auseinandersetzung, um die, für die Entwicklung pädagogischer Modelle der Medienaneignung notwendige, Erfassung des Verhältnisses von Menschen und Medien zu gewährleisten. Zudem beinhaltet die integrale Medienpädagogik die Verbindung von Medienalltag und Medienhandeln und macht es möglich, den „*Prozess der Medienaneignung in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit und seiner individuellen Ausprägung transparent zu machen, und so die Grundlage für pädagogisches Handeln zu legen [...]*“ (vgl. Schorb 2008, S. 75).

Die Stammdisziplinen aus welchen die Medienpädagogik entstanden ist, sind die Erziehungswissenschaft und die Medienwissenschaft (vgl. Hartung-Griemberg & Schorb 2017, S. 281). Die Medienwissenschaft stellt die Frage, wie sich die gesellschaftlichen Subjekte die Medien aneignen. Der Erziehungswissenschaft entnimmt die integrale Medienpädagogik die zentrale Fragestellung, wie die Subjekte zu emanzipatorischem Handeln geleitet werden können. Die Forschung der integralen Medienpädagogik beruht also auf dem Handeln der Menschen und ist in diesem Sinne handlungsorientiert, da sie in weiterer Folge auf die Veränderung der Lebenssituation der Menschen ausgerichtet ist (vgl. Schorb 2008, S. 75f). Nach Schorb (ebd.) sind neben diesen Referenzdisziplinen, auf welchen die integrale Medienpädagogik gründet, nicht nur weitere humanwissenschaftliche Disziplinen miteinzubeziehen, auch technische und naturwissenschaftliche Disziplinen sind für eine integrale Medienpädagogik von Bedeutung (vgl. S. 76).

Der Sinn der Miteinbeziehung all dieser Disziplinen ist es dem Autor zufolge vor allen Dingen, optimale Bedingungen für pädagogisches Handeln zu schaffen. Da die Pädagogik das Ziel verfolgt, die Subjekte zu selbstständigem und kritischem Tun zu führen, ist eine integrale Medienpädagogik immer handlungsorientiert ausgerichtet (vgl. ebd.). Was unter dieser handlungsorientierten Medienpädagogik verstanden werden kann, wird im nachstehenden Teil angeführt.

Handlungsorientierte Medienpädagogik

Die handlungsorientierte Medienpädagogik hat ihren Ursprung in der kritischen Medientheorie, welche wie im obigen dargestellt vor allen Dingen das Ziel verfolgt, die Rezipientin und den Rezipient als gesellschaftliches Subjekt zu betrachten, welches reale Erfahrungen in seiner Lebenswelt macht und daraus eigene, individuelle Interessen entwickelt und sich auf dieser Basis auch die Medien aneignet. Im Zentrum dieser kritischen Medientheorie stehen aus diesem Grund nicht die Medien, vielmehr geht es um *„die aneignenden Individuen in ihrem gesellschaftlichen Kontext, in dem Medien eine wesentliche Rolle spielen“* (Schorb 2008, S. 77).

Die daraus entstandene handlungsorientierte Medienpädagogik stellt die eigene, kreative Auseinandersetzung mit den Medien zur Artikulation der eigenen Interessen in den Mittelpunkt ihres Anliegens. Dabei stehen nicht die Medien selbst im Zentrum der medienpädagogischen Bemühungen. Kernfrage dieses medienpädagogischen Ansatzes ist laut Hüther und Podehl (2005): *„Was können die Nutzer mit den Medien machen?“* (S.12).

Schorb (2008) sieht den Fokus der handlungsorientierten Medienpädagogik in der Nutzung der Medien als Mittel, um die Lebenswelt aktiv gestalten zu können und die Medien auf diese Weise *„in den Dienst nehmen“* zu können (S.77f). Die handlungsorientierte Medienpädagogik verfolgt das Ziel, Subjekt, Medien und Gesellschaft miteinander in Beziehung zu setzen, so dass sie ihre Inhalte und Ziele vor allen Dingen von den Menschen selbst bestimmen lassen. Im Hinblick auf das Ziel der Medienkompetenz, gilt es im Kontext handlungsorientierter Medienpädagogik allerdings zu beachten, dass diese immer an die Adressatin bzw. den Adressaten angepasst werden muss. Biographisch bedingte Unterschiede gilt

es aus medienpädagogischer Sicht ebenso zu berücksichtigen wie das Alter, das Geschlecht und die Lebenswelt der/des Adressatin bzw. Adressaten (vgl. ebd.). Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die handlungsorientierte Medienpädagogik die Medien als Teil des alltäglichen Lebens begreift. Diese medienpädagogische Richtung erkennt laut Schorb (2008) in der Mediennutzung einen „*ganzheitlichen Prozess der Weltaneignung*“ (S.76). Diesen Prozess gilt es von den Lehrpersonen zu fördern und unterstützen und die Lernenden zu medienkompetenten Subjekten zu befähigen (vgl. ebd.). Inwieweit Lehrpersonen soziale Medien nicht nur in den Unterricht integrieren, sondern auch das Wissen besitzen, um die Fähigkeiten zu einem kompetenten Umgang mit ebendiesen vermitteln, soll im Zuge dieser Arbeit thematisiert werden.

Zusammenfassung der Grundhaltungen der Medienpädagogik

Wie durch die dargestellten Inhalte ersichtlich geworden sein sollte, finden sich in der Geschichte der Medienpädagogik zahlreiche Ansätze. Die Dominanz dieser Konzepte verändert sich im geschichtlichen Verlauf, anzutreffen sind bis heute alle diese Paradigmen. Obwohl nur ein Teil der medienpädagogischen Ansätze aufgegriffen wurde und es weitere medienpädagogische Strömungen zu verzeichnen gibt, sollen im nachstehenden jene fünf Ansätze skizziert werden, welche für ein Grundverständnis der Medienpädagogik notwendig erscheinen. Dabei wird auf die von Süss et al. (2010) verfassten medienpädagogischen Grundhaltungen Bezug genommen. In diesen wird unterschieden zwischen 1) der bewahrenden Pädagogik, 2) der reparierenden Pädagogik, 3) der aufklärenden Pädagogik, 4) der alltagsorientierten Pädagogik und 5) der handlungsorientierten Pädagogik (vgl. S. 83).

- 1) Bewahrpädagogische Konzepte versuchen, wie im obigen darlegt, Heranwachsende vor „*Schmutz und Schund*“ und auf diese Weise vor negativen Medieneinflüssen zu schützen (Hüther & Schorb 1997, S.247). Initiativen des Jugendmedienschutzes sowie die Förderung und Unterstützung von Kinder- und Jugendgerechten Medienangeboten zählen laut Süss et al (2010) zu diesem Bereich mit dem Ziel, Gewalt, Pornografie sowie negative Werbewirkungen einzudämmen (vgl. S. 83).

- 2) Reparierpädagogische Konzepte verfolgen den Ansatz, dass durch die Medien bedingte Einflüsse zwar nicht zu vermeiden sind, negative Langzeitfolgen jedoch durch geeignete Methoden abgeschwächt werden können. Um negative Auswirkungen der Medien einzudämmen, werden Verarbeitungshilfen für Medienhilfen angeboten, welche dazu dienen, Irritationen ersichtlich zu machen und in weiterer Folge bei der Bewältigung helfen (ebd.).
- 3) Aufklärende Konzepte vermitteln Heranwachsenden möglichst viel Wissen und Information über die Funktionsweisen der Medien, um auf diese Weise die Autonomie der Medienrezipienten zu erhöhen. Durch die Aufklärung soll auch die Kritikfähigkeit der Kinder und Jugendlichen gestärkt werden, so dass diese Medieninhalte nicht unhinterfragt annehmen (ebd.).
- 4) Alltagsorientierte und reflexive Konzepte der Medienpädagogik versuchen bestmöglich auf die Lebenswelt der Kinder einzugehen und auf dieser Basis, mittels verschiedener Methoden, deren Medienumgang zu reflektieren. Heranwachsende sollen über ihre eigenen positiven und negativen Medienerfahrungen nachdenken und diese reflektieren, um in weiterer Folge einen bewussteren Medienumgang zu erlangen (ebd.).
- 5) Bei handlungsorientierten Konzepten sollen die Heranwachsenden vor allen Dingen dazu angehalten werden, durch die eigene Handhabung der Medien, die Perspektive zu wechseln und auf diese Weise lernen, Medienbotschaften zu verstehen und reflektieren. Nach Süß et al. (ebd.) werden bei diesem Konzept, *„Möglichkeiten und Grenzen der Medien und ihrer spezifischen Zeichensysteme“* bewusst und erfahrbar gemacht (ebd.).

Die dargestellten medienpädagogischen Ansätze dienen im weiteren Verlauf der Analysearbeit der Interviews, welche versucht werden, medienpädagogisch zu verorten. Um die Einstellung und Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen besser diskutieren zu können, ist es von besonderem Interesse auch nach deren eigenen Medienbiographien zu fragen. Theoretischer Rahmen für diese Untersuchung bildet die mediale Habitustheorie, welche im nachstehenden Kapitel erläutert wird.

3. Medialer Habitus

„Die persönliche Lebensgeschichte allein gibt Aufschluss darüber, wie die jeweiligen Menschen die Medien für sich erleben und welche Themen sie in den Medien suchen“ (Barthelmes & Sander 2001, S. 43)

Mit dieser Definition im Hintergrund, soll im nachstehenden Kapitel geklärt werden, was unter dem Begriff des „Medialen Habitus“ verstanden wird. Um diesem Anliegen nachgehen zu können, wird zunächst in einem ersten Unterkapitel das Habitus-Konzept nach Pierre Bourdieu in den Blick genommen. Dies erscheint notwendig, da Bourdieus Konzept die Basis des „Medialen Habitus“ bildet. Anschließend wird dann das Konzept des „Medialen Habitus“ selbst erklärt. Dieses wurde maßgeblich von Sven Kommer mitgeprägt, weshalb insbesondere auf sein Konzept Bezug genommen werden soll.

3.1. Das Habitus-Konzept nach Bourdieu

Das theoretische Konzept des Habitus wurde maßgeblich durch den Soziologen und Philosophen Pierre Bourdieu in den soziologischen Diskurs eingeführt, welcher Zeit seines Lebens seine Überlegungen zu seinem Verständnis vom Habitus erweitert hat. Übergeordnetes Ziel dieser Überlegungen ist das Verständnis sozial vorherrschender Ungleichheiten in der Gesellschaft und deren fortlaufende Reproduktion (vgl. Mutsch 2012, S. 38). Das Konzept des Habitus erlaubt Bourdieu, über *„objektivistische und subjektivistische Betrachtungsweisen“* hinauszugreifen und die Zusammenhänge von *„Bildung, Herkunft und Verortung im sozialen Raum als einen komplexen Prozess zu bearbeiten“* (Kommer 2010, S. 60).

In einem ersten Schritt werden nun wichtige Aspekte und Begrifflichkeiten, welche zum Verständnis von Bourdieus Habituskonzept beitragen, beschrieben. Anschließend werden für ein vertiefendes Verständnis, die in Algerien entstandene Arbeiten Bourdieus in den Blick genommen, welche den Ausgangspunkt für Bourdieus Habituskonzept darstellen. In weiterer Folge wird die Doppelnatur des Habitus in einem abschließenden Unterkapitel in den Blick genommen.

3.1.1. Der Habitus

Eine präzise und kurze Definition des Begriffs des Habitus lässt sich bei Bourdieu nicht finden. Vielmehr finden sich in seinen Texten *„immer wieder Umkreisungen dessen, was er unter diesem Begriff versteht“* (Kommer 2010, S.66). Es lässt sich darin erkennen, dass es sich vor allen Dingen um ein unabgeschlossenes Set von Dispositionen handelt. Diese sind dabei als sich angeeignete Wahrnehmungs-Denk- und Handlungsschemata, welche durch Wiederholungen eingeprägt werden, zu verstehen. Die meisten Handlungen basieren auf einer solchen (unbewussten) Disposition und ergeben zusammengefasst den Habitus (vgl. Biermann 2009, S.65).

In den Dispositionen, welche das – eben nicht zufällige- individuelle Verhalten und Handeln sowie auch die Weltanschauung (im Sinne von Beurteilungsschemata etc.) hervorbringen, ist somit die *„gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt“* (Bourdieu 1992, S. 279). Diese Struktur ist gekennzeichnet durch drei miteinander verbundenen Eigenschaften: der Unbewusstheit, der Regelmäßigkeit und der Kollektivität des Habitus. Die Unbewusstheit des Habitus kann verstanden werden, als dass der Habitus kein Gefüge bewusst verfolgter Strategien ist. Die Wirksamkeit des Habitus besteht vielmehr darin, dass er wie das *„kulturelle Kapital im Körper eingeschrieben ist“* (Koller 2012, S. 151). Dies ist auch der Grund, weshalb „Praktiken und Vorstellungen“ nicht auf Zufällen beruhen und nicht auf die Befolgung „explizit formulierter Normen“ zurückzuführen sind. Vielmehr basieren diese „Praktiken und Vorstellungen“ auf impliziten Regeln, welche nur aus soziologischer Perspektive rekonstruiert werden können. Die dritte Eigenschaft des Habitus stellt schließlich die kollektive Dimension dar. Diese kann insofern verstanden werden, als dass der Habitus kein individuelles Phänomen darstellt, vielmehr ist er einer Gruppe von Menschen gemeinsam, welche unter *„denselben objektiven Existenzbedingungen leben“* (ebd.).

Auf diese Weise beruht der Habitus nicht auf explizit formulierten Regeln und Normen oder bewussten Strategien rationalen Handelns. Die Kontinuität sozialer Praktiken basiert vielmehr auf einem Set wiederholt gemachter Erfahrungen, aus

welchen sich im Verlauf der Zeit Einstellungen, Gewohnheiten und Vorlieben entwickeln. Die Entwicklung dieser Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsdispositionen findet meist bereits in der Kindheit und Jugend statt. Der Erwerb eines bestimmten Habitus kann aus diesem Grund auch als (Primär) Sozialisation beschrieben werden. Der wohl wichtigste Aspekt stellt dabei die Zugehörigkeit einer sozialen Gruppe dar, welche tendenziell einen ähnlichen Habitus aufweisen.

Formen des Habitus sind aus diesem Grund geschlechts-, klassen-, generations-, oder berufsspezifisch. Bourdieu versteht den Habitus einer Person oder einer sozialen Gruppe allerdings nicht, als das deren Verhalten bis in alle Einzelheiten festgelegt ist. Vielmehr kann der Habitus so verstanden werden, als das er Grenzen markiert, die nicht überschritten werden können, allerdings die Möglichkeit individueller Variationen offen lässt (vgl. Koller 2012, S. 152).

3.1.2. Die Entstehung des Habitus-Konzepts

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Habitus-Konzepts, war Bourdieus Forschungsarbeit in Algerien. Zunächst wurde Bourdieu als Soldat nach Algerien eingezogen, seine Faszination von der algerischen Gesellschaft bewegte ihn dazu, seinen Aufenthalt zu verlängern und ethnologische Studien in diesem Land durchzuführen. Besonders das kabyllische Bergvolk Algeriens weckte mit ihrem irrationalen und unpassend erscheinenden Verhalten gegenüber dem, von den Franzosen eingeführten, vorherrschenden Kapitalismus, Bourdieus Interesse. Die Kabylen schienen nicht nach Geld und Kapital zu streben, sondern waren fest in ihren Traditionen verhaftet (vgl. Kommer 2010, S. 61 & Mutsch 2012, S. 39). Das Bewusstwerden seiner eigenen, bisher unhinterfragten Annahmen von ökonomisch rationalen Handeln, führten in weiterer Folge zu zwei für die Forschung und Theorie richtungsweisenden Einsichten Bourdieus:

„Erstens stellt er fest, dass das moderne Verständnis von ökonomisch rationalem Handeln – und darüber hinaus von rationalem Handeln generell – keineswegs eine universell gültige Art des Denkens ist, sondern soziale Voraussetzungen hat. [...] Zweitens wurde ihm klar, dass das so genannte, ‚nicht rationale Handeln‘, das er beobachtet hatte, eine eigene Logik und Kohärenz oder eine Rationalität hat“ (Krais/Gebauer 2008; S. 21).

Die Reflexion seiner eigenen Betrachtungsweise, führt Bourdieu diesem Zitat zufolge demnach zu der Einsicht, dass zum einen keine universelle Gültigkeit für ökonomisch rationales Handeln besteht und zum anderen unser Handeln durch konsistente Logiken geleitet wird. Das kabyllische Bergvolk hat im Laufe ihrer Geschichte Handlungs- und Denkmuster entwickelt und eingeübt, welche vor allen Dingen ihre Ehre und Traditionen in den Fokus stellen. Die Lebenswelt dieses Volkes wird durch den gesellschaftlichen Wandel überrollt und deren Handlungsmuster sind wie Mutsch (2012) es formuliert „zu träge“, um sich an die neuen Lebensumstände anzupassen (vgl. S.39). Für diesen Effekt verwendet Bourdieu zu einem späteren Zeitpunkt den Begriff Hysteresis, welcher in einem anderen Diskurs auch als „Verlust der Anschlussfähigkeit“ begriffen wird. Der bei dem kabyllischen Bergvolk entdeckte Effekt der Hysteresis, trägt zu einem beachtlichen Teil zu Bourdieus Überlegungen zum Konzept des Habitus bei (vgl. Kommer 2010, S. 62 & Mutsch 2012, S. 40).

3.1.3. Die zwei Seiten des Habitus

Das von Pierre Bourdieu auch als „Beharrlichkeit des Habitus“ bezeichnete Verhalten der Kabylen, findet seine Grundlage in den von ihnen gemachten Erfahrungen, welche durch ihre Lebensverhältnisse geprägt waren (vgl. Biermann 2009, S. 63):

„Die Erfahrung dieser Existenzbedingungen hatte sich in bestimmten Wahrnehmungs- und Handlungs-Dispositionen in den Individuen niedergeschlagen, die selbst dann noch wirksam waren, als ihre materielle Lebensverhältnisse sich tief greifend verändert hatten“ (Krais & Gebauer 2002, S.22).

Diese Einsicht Bourdieus eröffnet ihm die zwei Seiten des Habitus. Eine der beiden Seiten wird als „strukturierte Struktur“ verstanden. Die „strukturierte“ Struktur des Habitus betrachtet „Einschreibungsprozesse“, welche ihren Anfang in der frühen Kindheit nehmen (vgl. Kommer 2010, S. 64):

„Die Tatsache, daß sie kontinuierlich unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen leben, schlägt sich in den Individuen als ein Ensemble von dauerhaften und übertragbaren Dispositionen nieder. Diese sind die verinnerlichte Notwendigkeit ihrer sozialen Umwelt und die Gestalt, in der die

strukturierte Trägheit und die Zwänge der äußeren Realität in ihren Organismus eingehen“ (Bourdieu & Wacquant 2006, S. 32).

Es werden also bestimmte Verhaltensmuster und Handlungsweisen sowie auch der Geschmack von der Kindheit an *„mit der Muttermilch eingesogen“*, welche in weiterer Folge das Denken und Handeln beeinflussen (vgl. Kommer 2010, S. 64). Es wird ein Habitus entwickelt, in welchem sich *„frühe Erfahrungen des sozialen Orts, in den er/sie hineingeboren wurde, eingelagert haben; einen Habitus, der bestimmte Wünsche, Zeithorizonte, Aspirationen, Umgangsweisen mit der Welt eröffnet und andere ausschließt“* (Krais & Gebauer 2002, S.43).

Die andere Seite des Habitus wird als „strukturierende Struktur“ beschrieben. Beide der zwei Seiten sind soziale Strukturen, welche im Habitus eingepägt sind. Wie Rehbein (2016) in seinen Ausführungen zu Bourdieus Theorie erläutert, sind diese im Habitus eingepägten sozialen Strukturen Grund dafür, dass die Individuen zur Reproduktion dieser Strukturen tendieren. Das Handeln wird vom Habitus auf eine Weise organisiert, dass die Bedingungen, unter denen er geschaffen wurde, meist reproduziert werden (S.91).

„Und indem im Habitus die Vergangenheit des Individuums fortwirkt, die den Habitus gestaltet und geformt hat, bringt er Orientierungen, Haltungen, Handlungsweisen hervor, die die Individuen an den ihrer Klasse vorgegebenen sozialen Ort zurückführen – sie bleiben ihrer Klasse verhaftet und reproduzieren sie in ihrer Praxis“ (Krais & Gebauer 2002, S. 43).

Zusammenfassend lässt sich die Doppelnatur des Habitus in ihrer Funktion so beschreiben, als dass dieser zwischen objektiven Bedingungen und subjektivem Handeln vermittelt. Die „strukturierte“ Struktur ist vor allen Dingen von objektiven Bedingungen geprägt, während die „strukturierende“ eine Struktur darstellt, welche Praktiken und Vorstellungen und somit das subjektive Denken und Handeln beeinflusst (vgl. Koller 2012, S. 151).

Abschließend wird, um an das nachstehende Kapitel anknüpfen zu können, noch auf Bourdieus Untersuchung der „Feinen Unterschiede“ verwiesen, welche das Mediennutzungsverhalten mit diversen Medien einbezieht. Eng mit der Dimension Geschmack verknüpft, kann Bourdieu ersichtlich machen, dass die Nutzung bestimmter Medien „als Marker“ für den jeweiligen Habitus gelesen werden kann.

Es zeigt sich in Zusammenhang der im obigen dargelegte Aspekt der „strukturierenden Struktur“, dass der *„jeweilige Habitus mit einer spezifischen Zuschreibung zu den einzelnen Medien und Medieninhalten verbunden ist“* (Kommer 2010, S. 90).

3.2. Medialer Habitus nach Kommer und Biermann

Nachdem das Konzept des „Habitus“ von Bourdieu erläutert wurde, kann im nachfolgenden Kapitel das auf Bourdieus Theorie basierende Konzept des medialen Habitus dargelegt werden. Um ein grundlegendes Verständnis des medialen Habitus sicherzustellen, wird die von Kommer und Biermann (2012) vorgeschlagene Definition herangezogen:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden.

Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.

Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs engste mit diesem verbunden“ (S. 90).

Diese Definition von Kommer und Biermann (ebd.) macht deutlich, dass diese den medialen Habitus als Teil des Gesamt-Habitus einer Person verstehen, wobei sie sich dabei Bourdieus Verständnis des Habitus anschließen, welcher die gesamte Lebenswelt der Personen miteinschließt. Die Autoren legen ihr Augenmerk jedoch nicht auf alle Lebensbereiche, sondern befassen sich in ihrem Konzept des medialen Habitus mit den medialen Praktiken und dem Medienverhalten einer Person (vgl. Mutsch 2012, S. 49). Als wesentliches Merkmal ihres Konzeptes, beschreiben Kommer und Biermann (ebd.) die Einbeziehung von (medien)biografischen Daten sowie auch den elterlichen Erziehungsstilen als Teil der Mediensozialisation. Dies soll ermöglichen, die Entstehung aktueller Handlungsmuster sichtbar zu machen und mit der Theorie im Hintergrund zu analysieren. Auch soll der Ansatz des medialen Habitus die Möglichkeit eröffnen,

an bildungstheoretische Überlegungen – wie zum institutionellen Habitus von Schule – bei Bourdieu anzuschließen und auf diese Weise auch Formen der, durch die unterschiedlichen Habitusformen bedingten, Benachteiligungen ersichtlich zu machen (vgl. ebd., S. 91).

Der „mediale Habitus“ bezieht sich auf die in Kapitel 3.1.3. dargestellten zwei Struktur-Prinzipien des Habitus. Die „strukturierende Struktur“ beinhaltet die „Reproduktion inkorporierter habituellen Muster“. In der Art des Handelns werden diese habituellen Muster in der Mediennutzung sichtbar. Die „strukturierte Struktur“ zeigt sich im meist unreflektierten Mediennutzungsverhalten der sozialen Akteure. Die Medieninhalte werden jedoch nicht einfach nur konsumiert, vielmehr werden diese *„anhand von bestimmten Kriterien ausgewählt, die in den sozialen Akteuren inkorporiert sind und zu einer teils unbewussten Auswahl und individuellen Perzeption anhand der Schemata führen“* (Biermann 2009. S. 72). Swertz (2012) konstatiert in diesem Zusammenhang:

„Der mediale Habitus entsteht bereits in der frühen Kindheit, ist relativ stabil und kann im Erwachsenenalter nur mühsam verändert werden.“ (vgl. S. 156).

Biermann (ebd.) weist daraufhin, dass es bei der Betrachtung des medialen Habitus folglich vor allen Dingen darum geht, *„Entstehungskontexte der Dispositionen und damit verbundene Auswahl- und Wahrnehmungsprozesse und den Geschmack im Sinne Bourdieus“* (ebd. S. 72f) in den Blick zu nehmen. Als Entstehungskontexte können elterliche Schemata zur Mediennutzung gefasst werden. Diese Dispositionen werden im Sinne der Primärsozialisation von den Heranwachsenden übernommen und inkorporiert. Da gesammelte Erfahrungen in den unterschiedlichen Existenzbedingungen wesentlich zur Bildung des Habitus beitragen, gilt es dem Autor zufolge besonders medienbiografische Erfahrungen zu berücksichtigen und in diesem Zusammenhang auch intentionale Aspekte der Medienerziehung der Eltern sowie das vorhandene Bildungskapital zu betrachten. Denn: Der Geschmack der sozialen Akteurin bzw. des sozialen Akteurs, durch welchen im Sinne Bourdieus zugleich eine Verortung im sozialen Raum sichtbar wird, ist als Resultat aus den gegebenen Existenzbedingungen zu verstehen und nimmt auf diese Weise wesentlichen Einfluss auf das Medienverhalten (vgl. ebd. S. 73 & Kommer 2010, S. 92).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Untersuchung des medialen Habitus, sich mit dem Setting der Mediennutzung sowie seiner Einbettung in den Alltag befasst. Im Sinne einer von Bourdieu inspirierten Sichtweise, wird nicht nur der Frage nachgegangen, welche Medien genutzt werden, auch soll eine Untersuchung des medialen Habitus darauf abzielen herauszufinden, welche Inhalte rezipiert werden. Die Orientierung am Habituskonzept soll den Blick für die Analyse schärfen, als dass inhaltsbezogene Mediennutzungsmuster keinesfalls zufällig geschehen – sondern insbesondere die Verortung im sozialen Feld ausschlaggebend für das Medienhandeln sind (vgl. Kommer 2010, S. 94f).

Vor dem Hintergrund der Thematik dieser Arbeit, soll die mediale Habitus Theorie mit Blick auf das Bildungswesen angewandt werden. Wie Bourdieus Analysen aufzeigen, werden Schülerinnen und Schüler welche einen ähnlichen Habitus wie deren Lehrpersonen aufweisen, meist unreflektiert bevorzugt (vgl. Kommer 2010, S. 96). Da sich diese Arbeit mit den Einstellungen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen im Hinblick auf Social Media Praktiken ihrer SuS befasst, scheint auch ein Blick auf die medialen Habitusformen der Lehrpersonen von Interesse zu sein. In weiterer Folge kann auf diese Weise herausgearbeitet werden, welche medialen Formen des Habitus Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 aufweisen und inwiefern diese, die Einstellung auf die Social Media Praktiken ihrer SuS beeinflussen.

3.3. Medialer Habitus von Lehrpersonen

Das Konzept des medialen Habitus, welches in Kapitel 3.2. bereits näher erläutert wurde, erlaubt es durch die *„Kontextualisierung und Einbeziehung der (Medien)-Biographie“* (Kommer 2010, S. 391), Rückschlüsse auf die grundlegenden Dispositionen zu ziehen, welche den Umgang mit Medien prägen. Biermann (2009) weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass Dispositionen im Rahmen einer Sozialisation zu denken sind, welche milieuspezifische Existenzbedingungen mit den Medien als Sozialisationsinstanz verbinden. Die unterschiedliche Verortung der Akteure im sozialen Raum verursacht *„komplexe Wechselwirkungen“* (S. 250). Auf diese Weise kann Mediensozialisation nicht ohne andere Sozialisationsinstanzen gedacht werden, da diese eng miteinander verknüpft sind (ebd.).

In den Forschungsergebnissen von Ursula Mutsch (2012) zum medialen Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrpersonen, kristallisieren sich drei Formen des medialen Habitus von Lehrpersonen heraus. Obwohl die Studie zwar im Volksschulbereich durchgeführt wurde, erscheinen die Untersuchungsergebnisse zum medialen Habitus auch für die Untersuchung von Lehrpersonen aus der Sekundarstufe 1 relevant.

Mutsch (ebd.) teilt die herausgearbeiteten Habitusformen ein in, 1a) „unsicher-distanzierte Pragmatiker“, 1b) „kritisch-distanzierte Pragmatiker“, 2) „hedonistische Allrounder“ sowie 3) „souverän Medienaffine“ (S. 142).

Die Form der distanzierten Pragmatiker, ist erstens gekennzeichnet durch die Vorliebe zu traditionellen Audio- und Printmedien und zweitens durch die distanzierte Einstellung gegenüber audiovisuell-elektronischen Medien. Die von Mutsch (ebd.) herausgearbeitete Untergruppe der „unsicher-distanzierten Pragmatiker“ beschreibt den medialen Habitus von Lehrpersonen, bei welchen die Unsicherheit und Technikfeindlichkeit sich als Grund für die ablehnende Haltung gegenüber solchen audiovisuellen-elektronischen Medien herauskristallisiert hat (vgl. S. 143). Die Einstellung der „kritisch-distanzierten Pragmatiker“ basiert hingegen nicht auf Berührungsängsten oder fehlender technischer Kompetenz, vielmehr weisen diese Lehrpersonen eine kritische Einstellung gegenüber neuen Medien auf (vgl. S. 153). Die Medienbiografie der Lehrpersonen, welche dieser Gruppe zugehörig sind, lässt sich vor allen Dingen durch eine vielfältige und intensive Nutzung von Audiomedien charakterisieren. In der Gruppe der „unsicher-distanzierten Pragmatiker“ kommt in erster Linie den Printmedien ein wichtiger Stellenwert zu. Dazu gehört, neben dem Schreiben von Briefen und Tagebucheinträgen, auch das Lesen von Büchern und Zeitschriften als favorisierte mediale Aktivität (vgl. S.143f).

Die Habitusform der „hedonistischen Allrounder“ kennzeichnen sich durch eine *„grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Medien, die vielfältige und umfassende Nutzungsweise sowie tendenziell hedonistisch ausgerichtete Medienrezeption“* (Mutsch 2012, S. 163). Alle an der Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen unter 30 Jahren konnten in die Sparte dieser Habitusform eingeordnet werden. Im Hinblick auf die Mediensozialisation dieser Lehrpersonen

hält Mutsch (ebd.) fest, dass sich kein dominantes Leitmedium feststellen lässt, sondern diese Gruppe geprägt ist durch vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien. Aus diesem Grund wachsen diese Lehrpersonen als von Mutsch (ebd.) titulierte „Allrounder“ auf. Grundsätzlich können die „hedonistischen Allrounder“ als positiv und offen gegenüber neuen Medien beschrieben werden, welche diesen ohne Berührungsängste begegnen (S.174).

Auch die Gruppe der „souverän Medienaffinen“ ist gekennzeichnet durch ihre Offenheit und den aufgeschlossenen Zugang zu Medien. Es besteht ein selbstverständlicher und souveräner Umgang, welcher vorwiegend qualitäts- und bildungsorientiert genutzt wird. Die Medienbiografie dieser Habitusform ist gekennzeichnet durch die Nutzung von diversen Medien in der Kindheit. Eine Vorliebe besteht für Audio- und Printmedien sowie auch für IT-Medien. Mutsch (ebd.) beschreibt den medialen Habitus der medienaffinen Lehrpersonen als durch „*Kontinuität und Konsistenz*“ (S. 183) gekennzeichnet. Zentrales Merkmal dieser Habitusform ist der affine Umgang mit Medien sowie der positiven Haltung gegenüber neuen Medien (vgl. ebd.).

Zusammenfassend konstatiert Mutsch (ebd.), dass eine Heterogenität zwischen den Lehrpersonen im Umgang mit Medien besteht und hält fest, dass vor allen Dingen Faktoren wie die Medienbiografie der jeweiligen Lehrpersonen, sowie auch der „*familiär geprägte mediale Geschmack*“, ausschlaggebend für die divergierenden medialen Habitusformen sind (vgl. S. 243f).

Die oben angeführten Ergebnisse von Mutsch (2012), sind begrifflich an die Arbeit von Kommer (2010) angelehnt. Dieser arbeitete im Rahmen einer qualitativen Befragung von 29 Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg bereits drei Formen des medialen Habitus heraus. Dabei erscheinen Kommers (2013) Ergebnisse im Hinblick auf die unterschiedlichen Habitusformen von (angehenden) Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern besonders interessant, da dieser in seiner Forschung zu dem Schluss kommt, dass die Habitusformen von Lehrenden und Lernenden in der Haupt- und Realschule, sich als nur wenig aneinander anschlussfähig gestalten (vgl. S. 14). Kommer bezeichnet diese Tatsache als „Clash of Habitus“, welcher zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern stattfindet und aufzeigt, dass unser Bildungssystem auf

pädagogisch relevanter Ebene „*durch soziale Ungleichheiten gekennzeichnet ist*“ (S. 21.)

Im Hinblick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit, erscheinen diese Ergebnisse durchaus relevant. Ob die Sichtweise von Lehrpersonen im Hinblick auf Social Media Praktiken ihrer Schülerinnen und Schüler mit deren eigener Medienbiografie in Zusammenhang steht, soll im Zuge dieser Arbeit herausgefunden werden. Die von Mutsch (ebd.) beschriebenen Habitusformen von Lehrpersonen, sollen in der Diskussion der Ergebnisse dazu dienen, deren Medienbiografien bzw. medialen Habitus einordnen zu können. Inwiefern der von Kommer (ebd.) als „Clash of Habitus“ beschriebene Umstand auch im Zusammenhang mit „Social Media“ ersichtlich wird, soll mithilfe der empirischen Ergebnisse im Zuge dieser Arbeit erläutert werden.

In einem abschließenden Kapitel soll nun im theoretischen Teil dieser Arbeit noch der Umgang mit Social Media im Jugendalter thematisiert werden. Die Thematik wird unter dem Blickwinkel der Mediensozialisationstheorie bearbeitet. Um einen geeigneten Rahmen zu schaffen, wird in diesem Kapitel zunächst auf das Medienhandeln von Jugendlichen Bezug genommen. Daran anknüpfend werden Social Media Praktiken sowie mögliche Risikopotentiale, welche sich durch die Nutzung von Social Media ergeben können, in den Blick genommen, um im Anschluss daran, Überlegungen zur Medienkompetenzförderung im Kontext mit Social Media zu erläutern.

4. Mediensozialisation

Für ein grundlegendes Verständnis ist zunächst festzuhalten, dass im Zentrum des Interesses der Sozialisationsforschung die Frage steht, wie sich die Persönlichkeit in Interaktion mit der Umwelt entwickelt und welche Einflüsse auf Denken, Fühlen, Verhalten, Selbst- und Weltbild und im Zuge dessen auch auf die Entwicklung der Identität einwirken (vgl. Süss 2004, S. 26). Dabei wird zwischen verschiedenen Sozialisationsphasen unterschieden. Die primäre Sozialisation umfasst den Spracherwerb, die Handlungsfähigkeit sowie die Entwicklung grundlegender Persönlichkeitsmerkmale. Diese Phase findet hauptsächlich in der Familie statt. Ab

der Phase der sekundären Sozialisation werden auch andere Sozialisationsagenten wirksam. Unter der Phase der sekundären Sozialisation werden die Prozesse verstanden, welche den Erwerb spezifischer Kompetenzen und Normen beinhalten. Unter tertiären Sozialisationsinstanzen werden oftmals die Medien bezeichnet, welche die Lebenswelt der Sozialisanden von der frühen Kindheit an prägen (vgl. Süss et al. 2010, S. 18). Die Phasen der Sozialisation überlappen sich in der kindlichen Entwicklung. Sozialisation kann keineswegs als abschließbaren Prozess verstanden werden. Nach Scherr (2018) setzt sich der Einfluss von sozialen Erfahrungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit im Jugend und Erwachsenenalter fort. Bereits angeeignete Wahrnehmungs-, Denk – und Handlungsschemata *„werden verfestigt, oder aber aufgebrochen und neue Entwicklung eingeleitet“* (S. 409).

Welche Rolle die Medien im Sozialisationsprozess spielen, soll im Zuge der Mediensozialisationsforschung bearbeitet werden. Nach Hoffmann et al. (2017) beschäftigt sich diese in erster Linie damit, wie die Medien von Heranwachsenden genutzt werden, wie diese angeeignet werden, welchen Stellenwert die Medien im Leben der Menschen einnehmen, wie diese in deren Lebenswelten verankert sind und inwiefern die Mediennutzung die Entwicklung der Persönlichkeit mitbestimmt und auf diese Weise bei der *„Sozialwerdung“ mitspielen“* (vgl. S. 4). Gedacht wird diese Forschungsperspektive in einer Prozessperspektive. Die Sozialisation beginnt spätestens bei der Geburt, vermutlich bereits sogar noch im Mutterleib und *„ist bei aller lebensgeschichtlichen Sedimentierung von Erfahrungen und Prägungen bis zum Tod eines Menschen nicht vollendet“* (ebd.). Aus diesem Grund geht die Mediensozialisationsforschung von einem *„Wechselverhältnis von Subjekt bzw. Individuum und Medien (-umwelt)“* aus, in dem sowohl Freiheitsgrade angelegt sind, als auch Momente, denen sich Menschen kaum oder gar nicht entziehen können (ebd.). Nach Süss et al. (2010) kann die Mediensozialisation wie folgt beschrieben werden:

„Mediensozialisation bei Kindern und Jugendlichen umfasst alle Aspekte, bei denen die Medien für die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden eine Rolle spielen“ (S. 29).

Auf diese Weise rückt die Mediensozialisationsforschung die Relevanz der Medien im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt ihres Interesses. Um

einen besseren Überblick über die Sozialisationsrelevanz der Medien im Jugendalter zu bekommen, soll im nachstehenden das Medienhandeln von Jugendlichen näher in den Blick genommen werden.

4.1. Medienhandeln von Jugendlichen

Die Medien sind heute selbstverständlicher Bestandteil des Lebensalltags der Jugendlichen und prägen damit auch deren Handlungsmuster. Die Medien bieten Orientierung, liefern Identifikationsangebote und beeinflussen Wirklichkeitsvorstellungen von Heranwachsenden, weshalb sie neben dem Elternhaus, der Schule und den Gleichaltrigen, zu einer wichtigen Sozialisationsinstanz fungiert sind (vgl. Treumann et al. 2007, S. 30). Doch wie gestaltet sich der Medienalltag von Jugendlichen wirklich und welche Rolle nehmen dabei soziale Medien ein?

Der Medienwandel der letzten Jahre, welche Hugger (2010) zufolge durch die „*Digitalisierung*“ (Umstellung von analoger zu digitaler Technologie), der „*Konvergenz*“ (Zusammenwachsen verschiedener Medien), der „*Pluralisierung*“ (Vervielfachung von Medien) sowie der „*Diversifizierung*“ (Spezialisierung der Mediennutzungsangebote) der Medien gekennzeichnet ist, eröffnet für Heranwachsende neue „*sozio-technische Möglichkeitsräume*“ (S.8). Süss (2010) formuliert in diesem Zusammenhang: „*Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen werden von immer mehr Medien durchdrungen*“ (S. 115). Auch Schmidt und Hasebrink (2010) konstatieren, dass die Sozialisation von Jugendlichen unter anderen „*sozialen und technisch-medialen Bedingungen*“ (S. 14) stattfindet als die Sozialisation vorhergehender Generationen.

Die Jugend weist heute, wie im ersten Kapitel dargestellt, ganz andere mediale Nutzungskonturen als noch vor einigen Jahren auf. Die Verfügbarmachung des Internets, welche ihren Anfang bereits Mitte der 1990er Jahre nimmt, wird von Heranwachsenden besonders schnell bearbeitet und an deren individuellen Bedürfnisse angepasst. Jugendliche verwenden die Medien je nach Interessensgebieten für ihre Zwecke. Dabei besteht ein wesentlicher Anteil der Mediennutzung in spielerischen Aktivitäten. Auch werden die Medien genutzt, um an Informationen zu gelangen. Dazu werden Massenmedien ebenso herangezogen

wie auch Internetquellen. Auch sich selbst zur Geltung zu bringen, zählt zu den Nutzungsmotiven neuer Medien. Jugendliche können beispielsweise auf Social Media Plattformen gestalterisch produktiv und kreativ werden, Inhalte wie Fotos oder Videos erstellen, bearbeiten und veröffentlichen (vgl. Wagner 2010, S. 5). Besonders soziale Motive spielen im jugendlichen Nutzungsverhalten eine bedeutende Rolle. So werden soziale Medien und Online-Communities vor allen Dingen zur Pflege und Erweiterung von Freundschaften genutzt und um mit Gleichgesinnten in Kontakt zu treten. Die virtuelle Präsenz, welche auch durch Anonymität bzw. Pseudonymität gekennzeichnet ist, kann dazu beitragen, dass in der Online-Welt schneller fremde Personen kennen gelernt werden (vgl. ebd.). Trotzdem zeigt sich in den dargestellten Untersuchungen der in Kapitel 1.2. angeführten Jugend-Medien Studie, dass Freundschaften in der Offline-Welt immer noch den größten Stellenwert bei Jugendlichen einnehmen (vgl. Education Group 2017, S. 4).

Hugger (2010) hält fest, dass Jugendliche insgesamt flexibel mit digitalen Medien interagieren und die virtuelle Welt ihrer Interessen entsprechend besiedeln können (vgl. S. 117). Auch Süß (2010) zufolge nutzen Jugendliche die Medien zunehmend selbstgesteuert (vgl. S. 10). Heranwachsende verfügen über unterschiedliche Aneignungsmuster, welche sich sowohl im zeitlichen Ausmaß ihrer Mediennutzung, im kreativen Umgang mit den digitalen Medien sowie in differenter Dimensionierung von Medienkompetenz zeigen (Treumann et al. 2007). Dies bestätigt die Einsicht aus der Mediensozialisationsforschung, dass Jugendliche als dazu befähigt anzusehen sind, sich aktiv ihre mediale Umwelt anzueignen. Auch gilt aber, dass die Einflüsse der Medien, im Rahmen der reziproken Beziehung zwischen Subjekt und Medium, auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken und wesentlich für den Sozialisationsprozess zu verstehen sind (vgl. Hugger 2010, S. 10).

Die selbstgesteuerte Wahl von Medien und Medieninhalten kann nach Süß (2010) als Selbstsozialisation verstanden werden. Dies bedeutet auch, dass die Rezipienten auch über Medienzeiten, Medienorte autonom entscheiden und Bedeutungen der Medieninhalte selbstständig konstruieren. Nicht allen Jugendlichen gelingt es erfolgreich, sich die Chancen der digitalen Medien positiv zu Nutzen zu machen. Jugendliche welche über ein hohes formales Bildungsniveau verfügen, können sich die Angebote des World Wide Webs flexibler aneignen und

verfügen meist auch über die notwendigen Kompetenzen. Formal niedriger gebildeten hingegen gelingt nach Treumann et al. (2007) die „*Fruchtbarmachung*“ der digitalen Medien weniger gekonnt (S. 671). In diesem Zusammenhang kommt die im Gegensatz zur Selbstsozialisation stehende Bedeutung der Fremdsozialisation zum Tragen.

Die Fremdsozialisation wird als den Versuch anderer Personen oder Institutionen den Umgang mit Medien der Heranwachsenden „*im Hinblick auf fremdbestimmte Sozialisationsziele*“ (Süss 2010, S. 110) zu lenken, beschrieben. Die Mediennutzung von Jugendlichen steht immer in einem Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdsozialisation. Fremdsozialisation im Hinblick auf den Medienumgang, kann als Feld der Medienpädagogik beschrieben werden. In diesem Feld haben sich, wie in Kapitel 2.4 dargestellt, im Laufe der Zeit einige medienpädagogische Ansätze etabliert. In der Vergangenheit waren vor allen Dingen bewahrpädagogische Positionen sichtbar, heute zeigt sich ein Trend in Richtung optimistischere Ansätze. Eingebettet ist die Medienerziehung als Fremdsozialisation immer in gerade aktuelle Erziehungskonzeptionen, was dazu führt, dass auch Wertehaltungen im Hintergrund von Medienumgangsregeln zu finden sind. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass Heranwachsende aus verschiedenen sozialen Milieus zu einem differenten Medienumgang tendieren. Wagner (2010) formuliert in diesem Zusammenhang sehr treffend:

„Medienhandeln als soziales Handeln zeigt sich als eng verwoben mit den Lebenswelten der Heranwachsenden“ (S. 12).

Einen wesentlichen Anteil spielt dabei die Rolle der Eltern, welche durch ihr eigenes Medienhandeln einen Einfluss auf die Heranwachsenden einnehmen (ebd.). Auch Kutscher (2014) merkt an, dass der familiäre Habitus das mediale Handeln prägt und sich durch diesen inhaltliche Interessen und Präferenzen sowie Möglichkeiten des Medienhandelns entwickeln (vgl. S. 104). Aber nicht nur die Eltern nehmen Einfluss auf das Medienhandeln der Heranwachsenden, auch die Schule spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Es zeigt sich, dass persönliche Einstellungen und Wertvorstellungen der Lehrpersonen, deren mit der Lehrerrolle verbundenes Medienhandeln wesentlich beeinflusst (vgl. Kommer 2010, S. 33).

Anknüpfend an die dargestellten Ausführungen zur Selbst- und Fremdsocialisation im Hinblick auf das Medienhandeln von Jugendlichen, soll im nachstehenden Unterkapitel der Fokus auf Praktiken und Risiken von Jugendlichen im Umgang mit sozialen Medien gelegt werden. Die Erläuterungen dienen dazu, ein vertiefendes Verständnis zum Umgang von Jugendlichen mit Social Media zu erlangen. Auch erscheinen mögliche Risikopotentiale sozialer Medien im Hinblick auf die Medienkompetenzvermittlung in der Sekundarstufe 1 von Bedeutung, welche als Abschluss dieses Kapitels noch thematisiert werden.

4.2. Praktiken und Risiken im Umgang mit Social Media

Generation „Social Media“ - Der Buchtitel von Philippe Wampfler (2014) gibt bereits Aufschluss darüber, welche große Bedeutung der Autor „Social Media“ für eine bestimmte Generation beimesst (vgl. S. 10). Auch Süss et al. (2010) greifen, um die Frage nach den Veränderungen in den Bedingungen der Mediensozialisation sowie die Formen der Medienkompetenz ersichtlich zu machen, auf das Konzept „Generationsgestalten“ zurück. Dieses Konzept ist geprägt durch Fragen nach den Sozialisationsbedingungen in den verschiedenen Generationen sowie nach den sich unterscheidenden Entwicklungen in gesellschaftlicher, kultureller sowie sozialer Hinsicht von früher geborenen Personen (vgl. S. 15). Bei Süss (2007) spielt vor allen Dingen die Frage nach den Leitmedien der jeweiligen Zeit eine bedeutende Rolle hinsichtlich des Generationsbegriffs (S. 110).

Wird von der Generation „Social Media“ gesprochen, so sind wie in der Einleitung bereits erläutert, laut Wampfler (2014) alle Personen gemeint, deren Heranwachsen von digitaler Kommunikation begleitet wurde. Trotzdem soll die Vorstellung, einer *„durch Social Media vernetzten Generation nicht darüber hinwegtäuschen, dass Jugendliche sich in Gruppen organisieren, die sehr unterschiedlich digitalisiert sind“* (S. 14). Eine Reihe von Faktoren, wie die regionale Herkunft, das Geschlecht, der Bildungsgrad, die soziale Schicht und der mediale Geschmack, haben Einfluss auf die Social Media Praktiken dieser Generation (vgl. ebd.). Als Konsequenz dieser unterschiedlichen Nutzungspraktiken von Social Media ergibt sich, dass die Bedeutung von Social Media im Alltag von Jugendlichen variiert und zudem auch, potentielle Risiken die daraus entstehen können, sehr unterschiedlich ausfallen können (vgl. Schmidt & Hasebrink 2013, S. 121).

Mit Blick auf die Medienberichterstattung über die heutige Jugend, lässt sich feststellen, dass diese primär von einer risikozentrierten Perspektive geprägt ist. Im öffentlichen Diskurs ist die Rede von gewaltbereiten, bewegungsarmen und dicken Kindern, welche sich in virtuellen Welten verlieren (vgl. Süss et al. 2010, S. 17). Auch in der Diskussion über Social Media Nutzung und Anwendung wird oft auf die beträchtlichen Risikopotentiale, welche diese mit sich bringt, verwiesen. Im Fokus der Kritik stehen vor allen Dingen soziale Onlinenetzwerke, wobei die Berichterstattung dazu führt, dass im Hinblick auf potentielle Risiken nicht mehr zwischen den unterschiedlichen Social Media Angeboten differenziert wird (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 276) Doch welche Bedeutung haben Social Media Angebote für Jugendliche wirklich und welche Möglichkeiten und Risiken eröffnen sich durch die Nutzung sozialer Medien?

Nach Gebel und Wütscher (2015) nehmen Social-Media Angebote eine zentrale Stellung in der konvergenten Medienwelt ein. Sie dienen den Jugendlichen zur Vernetzung mit der Peergroup und somit geht es auch um das „*Erfahren von sozialer Einbettung, Zugehörigkeit und Anerkennung*“ (S.17) Zudem werden Social Media Angebote genutzt, um sich zu informieren und orientieren, sich auszutauschen sowie sich selbst in Form von Selbstdarstellungen im Netz auszudrücken (vgl. ebd).

Eine Studie von Hasebrink und Schmidt aus dem Jahr 2011, welche sich mit der Bedeutung des Social Webs für jugendliche Nutzerinnen und Nutzer beschäftigt stellt fest, dass die Nutzung sozialer Medien in vielen Fällen rezeptiv bleibt, obwohl die technischen Barrieren für eine Beteiligung an beispielsweise Wikipedia abgenommen haben. Im Gegensatz dazu lässt sich allerdings erwähnen, dass Heranwachsende besonders auf sozialen Netzwerkplattformen aktiv agieren und eine Vielzahl von persönlichen Informationen, Fotos und Videos bereitstellen (vgl. S. 275f). Röhl (2010) beschreibt solche sozialen Netzwerkseiten als „*Ort der Vermittlung soziokultureller Denk – und Wahrnehmungsweisen*“ (S. 215), welche dazu beitragen „*in der aktuellen gesellschaftlichen Situation Handlungsfähigkeit zu erwerben*“ (ebd.). Nach Röhl (ebd.) ist der Grund der Popularität solcher sozialen Onlinenetzwerkseiten, das Bedürfnis des Einzelnen, Beziehungen zu anderen aufzunehmen. Hohe Anforderungen werden besonders an Heranwachsende bei der Selbstdarstellung im Netz und der Konstruktion ihrer Identität gestellt (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang kann auf Keupp (2000) verwiesen werden, welche konstatiert:

„Subjekte erleben sich als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen fertige Drehbücher geliefert werden“ (S. 117).

Somit entsteht einerseits in den sozialen Medien die Chance, die eigene Identität auszudrücken und wie Röll (2011) es formuliert *„an der Kernnarration der Identität zu arbeiten“* (S. 223). Zudem besteht die Möglichkeit, sich mit anderen Userinnen und Usern über gemachte Erfahrungen auszutauschen und in Kontakt mit Gleichgesinnten zu treten (Livingstone & Haddon 2009, S. 3).

Problematisch ist wiederum laut Röll (2010), dass besonders von Jugendlichen oft Daten unreflektiert online gestellt werden und die Reichweite der Onlinekommunikation unterschätzt wird. Die hochgeladenen und geposteten Inhalte können im Social Web von einer breiten Maße eingesehen werden und dadurch weitreichende Folgen für die jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer haben (vgl. S. 221). Auch Schmidt et al. (2011) sehen Risikofaktoren der sozialen Medien vor allen im Umgang der Jugendlichen miteinander, bei denen die Heranwachsende selbst zu Akteuren fungieren. Als Beispiele können Cybermobbing und Cyberbullying genannt werden sowie das Verbreiten von problematischen Inhalten (vgl. S. 277). Daran anknüpfend formulieren Schmidt et al. (2011) die Eigendynamik von Interaktionen als weiteren Risikobereich der sozialen Medien. Fotos und Videos können *„über Plattformgrenzen hinweg“* (S.280) verbreitet und verlinkt werden. Auch bleiben oftmals peinliche Fotos, unbedachte Kommentare oder Beitritte zu virtuellen Gruppen im Social Web auffindbar und können negative Auswirkungen im Hinblick auf die Zukunft mit sich bringen. Des Weiteren besteht eine Gefahr darin, dass persönliche Daten welche beispielsweise auf Social Media Kanälen angegeben werden, missbräuchlich weitergegeben werden (vgl. ebd.).

Schmidt et. al. (ebd.) fassen zusammen, dass Risikopotentiale von Social Media nicht durch die Angebote entstehen, sondern vor allen Dingen durch die Nutzungsweise der Anwenderinnen und Anwender. Aus diesem Grund sind vor allen Dingen soziale und medienbezogene Kompetenzen der Social Media Nutzerinnen und Nutzer von großer Bedeutung (vgl. S. 281). Gerade Heranwachsende wollen die Möglichkeiten der sozialen Medien ausprobieren und

sich auf diese Weise auch von den Eltern abgrenzen. Trotzdem zeigt die Studie von Hasebrink und Schmidt (2011) auf, dass die meisten Jugendlichen sich der Risiken des Social Webs nicht bewusst sind bzw. nicht risikobewusst handeln. Aus diesem Grund schlagen die Autoren vor, die Angebote der sozialen Medien auch in den schulischen Alltag zu integrieren und so einen Beitrag zur Medienkompetenzförderung zu leisten (vgl. S. 287). Was unter Medienkompetenzförderung zu verstehen ist und wie diese im Hinblick auf Social Media geschehen kann, wird im folgenden Teil skizziert.

4.3. Medienkompetenzförderung im Kontext Social Media

Wie ersichtlich geworden sein sollte, stellt die Digitalisierung, und somit auch der Umgang mit Social Media, die Institution Schule vor neue Herausforderungen. Die Kernaufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler auf eine „*selbstbestimmte Teilhabe in der Gesellschaft vorzubereiten*“ (Eickelmann, S. 145), enthält auch die Vermittlung von Medienkompetenz. Doch was ist unter dem Begriff Medienkompetenz überhaupt zu verstehen?

Der Begriff Medienkompetenz wird im allgemeinen Sprachgebrauch verstanden als, „*die Fertigkeit, mit Medien umzugehen*“ (Schorb 2017, S. 254). Oft wird Medienkompetenz mit technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie mit formalen Wissen assoziiert. Dies hat zur Folge, dass die Begriffsbestimmung von Medienkompetenz fast ausschließlich auf die funktionale Ebene reduziert wird. In der Medienpädagogik gibt es über diese Begriffsbestimmung hinaus einige Ansätze, welche die Medienkompetenz als „*komplexen Prozess erworbener Fähigkeiten*“ (ebd.) verstehen.

Für ein tieferes Verständnis zur Medienkompetenz wird zunächst ein Blick auf Baackes (1997) Ausführungen gelegt, welcher den Begriff maßgeblich konkretisierte. Baacke (ebd.) unterteilt die Medienkompetenz in die vier Teilbereiche 1) *Medienkritik* 2) *Medienkunde*, 3) *Mediennutzung* und 4) *Mediengestaltung*.

Die Fähigkeit zur 1) *Medienkritik* umfasst nach Baacke (ebd.) drei Teilbereiche. Erstens müssen gesellschaftliche Prozesse „analytisch“ erfasst werden können. Swertz (2012) führt als Beispiel dafür an, dass Wissen darüber bestehen soll, wem Fernsehsender und Zeitungsverlage gehören (vgl. S. 154). Zweitens soll

Heranwachsenden vermittelt werden, ihr Wissen „reflexiv“ auf ihr eigenes Handeln anwenden zu können. Als dritte Dimension formuliert Baacke (ebd.) die ethische Dimension, durch welche das analytische Denken und der reflexive Rückbezug verknüpft werden sollen, um auf diese Weise zu lernen, einen sozialverantwortlichen Umgang mit Medien zu pflegen. Dies beinhaltet unter anderem einen verantwortungsbewussten Umgang im Hinblick auf sprachliche Äußerungen in den Medien. Ein verantwortungsvoller Umgang mit den Medien muss reflexiv sein und auch die eigene Mediennutzung und Medienproduktion in Augenschein nehmen (vgl. Swertz 2012, ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird die ethisch reflektierte Kommunikation in der Gruppe als ein Sonderfall gesehen und als sozialverantwortliches Medienhandeln bezeichnet. Ökonomische und politische Faktoren sind in dieser Arbeit von dieser Dimension ausgeschlossen.

Die 2) *Medienkunde*, umfasst das Wissen über aktuelle Medien und Mediensysteme und wird von ihm in zwei Dimensionen gegliedert. Der „informativen“ Dimension, welche klassische Wissensbestände umfasst, sowie die „instrumentell-qualifikatorische“ Dimension, welche sich auf die Fähigkeit der Handhabung neuer Geräte meint.

Unter 3) *Mediennutzung* versteht Baacke (ebd.) das Medienhandeln von Personen, welche ihm zufolge „rezeptiv-anwendend“ sowie „interaktiv-anbietend“ gelernt werden muss. Swertz (2012) zählt zu der „rezeptiv-anwendenden“ Mediennutzung die Fähigkeit, eine gezielte Auswahl an Programmen zu treffen. Auch Werbekompetenz wird von Swertz (ebd.) unter diese Dimension gefasst. Heranwachsende sollen lernen, Werbung von Programmen unterscheiden zu können. Die Rolle der „interaktiv-anbietende“ Mediennutzung wird von Swertz (ebd.) vor allen Dingen mit dem Internet in Verbindung gebracht. Im Internet findet die Mediennutzung nicht nur passiv sondern auch aktiv statt und muss erlernt werden (vgl. S. 155).

Als letzten Kompetenzbereich erwähnt Baacke (ebd.) die 4) *Mediengestaltung*, welche die innovative und kreative Gestaltung von Medien umfasst (vgl. S. 98f).

Auch Schorb (2017) orientiert sich an dem von Baacke (ebd.) formulierten Medienkompetenzbegriff und beschreibt in seiner Definition die Medienkompetenz

als die Fähigkeit, sich die „*Medien anzueignen und diese in den Dienst zu nehmen*“ (S. 255). Weiter formuliert Schorb (ebd.):

Medienkompetent ist ein Mensch, der mit den Medien kritisch, genussvoll und reflexiv-praktisch umzugehen weiß. Er kann sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen in den Dienst nehmen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln beurteilen und somit an der Gesellschaft gleichberechtigt und mitgestaltend partizipieren. (S. 255).

Mit dieser Definition im Hintergrund stehend, wird im Hinblick auf die Medienkompetenz im Kontext Social Media, auf Gebel & Wütscher (2015) verwiesen, welche konstatieren, dass soziale Medien hohe Anforderungen an die Medienkompetenz stellen. Zwar sind Social Media Angebote meist leicht in der Bedienung, dahinterliegende Strukturen sowie Konsequenzen, die sich durch die unreflektierte Nutzung ergeben, sind hingegen nicht einfach zu erkennen. Kenntnis und Orientierung in den sozialen Medien sind gefragt, um sich in diesen Strukturen selbstbestimmt und verantwortungsbewusst bewegen zu können. Um dies zu erlangen, muss Heranwachsenden Wissen über verschiedene Teilbereiche vermittelt werden. Zum einen gilt es, ein Wissen über mediale Inhalte und ihre Strukturen zu vermitteln, zum anderen ist auch ein gewisses Maß an Wissen über die Social Media Anbieter und deren Interessen zentral, um Orientierung zu erlangen. Auch ein „Know-How“ über Social Media Plattformen und deren Funktionsweisen sowie auch über Alternativen, sind notwendig, um Bewertungsmaßstäbe für das eigene Handeln erlangen zu können (vgl. S. 18f). In diesem Zusammenhang kann auf Baacke (1997) verwiesen werden, welcher die *Medienkunde*, also das Wissen über Medien und Mediensysteme, als Teilbereich der Medienkompetenz formuliert (vgl. S.99).

Für den Umgang mit Social Media Angeboten erscheint auch die Dimension der *Medienkritik* von Relevanz, da im Umgang mit diesen, ein selbstreflexiver und verantwortungsvoller Umgang besonders gefragt ist. Niesyto (2008) merkt an, dass pädagogische Medienkritik niemals unabhängig von den Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen entwickelt werden kann. Als übergreifendes Ziel der Medienkritik formuliert er in diesem Zusammenhang, dass den Heranwachsenden „*Lust auf einen qualitätsvollen Umgang mit Medien*“ (S. 132) gemacht werden soll (ebd.).

Schmidt und Hasebrink (2013) titulieren, dass es im Sinne einer Medienkompetenzförderung im Social Web vor allen Dingen darum geht, Jugendliche in der adäquaten Nutzung der sozialen Medien zu unterstützen. Auch hier kann erneut auf Baackes (1996) Medienkompetenzbegriff verwiesen werden, welcher das Erlernen der *Mediennutzung* als Dimension der Medienkompetenz beschreibt. Auch die Baackes (ebd.) Teilbereich der *Mediengestaltung* findet sich in den Ausführungen von Schmidt und Hasebrink (2013), welche darauf hinweisen, dass Heranwachsende zwar über potentielle Risiken informiert werden sollen, vielmehr gehe es allerdings darum, Wege aufzuzeigen, wie soziale Medien kreativ genutzt werden können (vgl. S. 286). Wampfler (2014) schlägt in diesem Zusammenhang vor, dass die Schule sich besonders dafür eigne, Social Media Angebote unter professionellen Rahmenbedingungen einzusetzen. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden, welche Potentiale aus solchen Kanälen geschöpft werden können. Von den Lehrpersonen soll versucht werden, durch Gespräche über die Aktivitäten der Schüler in den sozialen Medien, Perspektiven der Jugendlichen ersichtlich zu machen, um in weiterer Folge auch bei möglichen Schwierigkeiten helfen zu können bzw. Vermeidungsstrategien zu entwickeln (vgl. S. 133).

Abschließend wird nochmals auf Wampfler (ebd.) verwiesen, welcher Medienkompetenz im digitalen Raum zusammenfasst als:

„Verstehen, wie das Netz funktioniert; es zum Lernen benutzen können und darüber nachdenken, was mit einem selbst und anderen passiert, während man das tut“ (S. 133).

Anknüpfend an das von Wampfler (ebd.) formulierte Verständnis des Terminus der Medienkompetenz, erfolgt nun der empirische Teil dieser Arbeit. In diesem wird, wie in der Forschungsfrage bereits formuliert, nach den Einflüssen von Social Media auf Jugendliche aus Sicht von Lehrenden gefragt. In Zusammenhang mit der in Kapitel drei erläuterten Theorie des medialen Habitus, wird nicht nur nach den medialen Praktiken der Schülerinnen und Schüler gefragt, auch sollen die individuellen Medienbiografien der Lehrpersonen in den Blick genommen werden. Mit Baackes (1997) vier Dimensionen der Medienkompetenz im Hintergrund stehend, soll im empirischen Teil der Arbeit analysiert werden, inwiefern diese Teilbereiche der

Medienkompetenz, Einzug in das Unterrichtsgeschehen von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 finden.

5. Empirischer Teil

Nachfolgend zur theoretischen Verortung der Thematik, stellt dieser Abschnitt den empirischen Teil dieser Arbeit dar. Die empirische Untersuchung zielt darauf ab, den Geschmack als Ausdruck des medialen Habitus von Lehrenden der Sekundarstufe 1 im Hinblick auf soziale Medien und deren Einflüsse auf ihre Schülerinnen und Schüler zu erforschen, sowie deren eigene Medienbiografie zu erfragen.

Der empirische Teil gliedert sich in drei Unterkapitel. Zunächst wird im Kapitel 5.1. das Forschungsdesign dieser Untersuchung erläutert. Es wird begründet, weshalb eine qualitative Methode für die Untersuchung ausgewählt wurde. In diesem Zusammenhang werden auch die Forschungsfragen vorgestellt. Im zweiten Kapitel des empirischen Abschnitts wird die Datenerhebung in den Blick genommen. Hierfür wird zuerst das problemzentrierte Interview erläutert und anschließend der Interviewleitfaden vorgestellt. Auch wird in diesem Kapitel die Auswahl der Interviewten begründet und in diesem Zusammenhang die Stichprobe erläutert. Abschließend wird die Erhebung der Daten präsentiert, welche die Durchführung der geführten Interviews beschreibt und die Verschriftlichung der Interviews erläutert. Das dritte Kapitel erläutert das Auswertungsverfahren dieser Untersuchung. Die Daten werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die einzelnen Analyseschritte dieser Methode sowie das Erstellen eines Kategoriensystems werden in diesem Abschnitt erklärt.

5.1. Forschungsdesign

Im nachstehenden Kapitel wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsdesign vorgestellt. Die detaillierte Beschreibung des Forschungsprozesses dient der Sicherstellung der Kriterien der Nachvollziehbarkeit, der Transparenz und der Intersubjektivität.

Für die vorliegende Masterarbeit wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Ausgezeichnet wird die qualitative Forschung Flick (2009) zufolge vor allen Dingen

durch „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (S. 26).

Für die vorliegende Arbeit kann im Hinblick auf Flicks (ebd.) Formulierung der Kennzeichen der qualitativen Forschung zunächst auf den Theorieteil dieser Arbeit verwiesen werden. Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik und die theoretische Fundierung der Arbeit wurde ersichtlich, dass ein qualitatives Forschungsdesign für die Untersuchung am besten geeignet ist. Da die persönliche Sichtweise von Lehrenden im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht und diese mithilfe der medialen Habitus Theorie analysiert wird, ist ein qualitatives Verfahren angemessen.

Im Hinblick auf die geforderte Berücksichtigung und Analyse von verschiedenen Perspektiven, erscheint es sinnvoll, die Forschungsfragen, welche den Grundstein der Untersuchung bilden, erneut zu betrachten:

Was verstehen Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 unter „Social Media“, welchen Geschmack als Ausdruck ihres medialen Habitus bringen sie gegenüber sozialen Medien zum Ausdruck und welche Einflüsse sozialer Medien nehmen Lehrpersonen bei ihren Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihres medialen Habitus wahr?

Die Unterfragen, welche sich aus dieser zentralen Fragestellung ergeben, lauten:

- *Welche Medienbiographien haben die befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe 1?*
- *Welche medialen Praktiken nehmen Lehrpersonen bei Ihren SuS wahr und wie schätzen sie deren Umgang mit Social Media Plattformen ein?*
- *Welche Rolle schreiben sich Lehrpersonen im Hinblick auf die Vermittlung eines kompetenten Umgangs Ihrer SuS mit sozialen Medien zu?*

Mit Blick auf die Forschungsfragen erscheint es für die Untersuchung sinnvoll, die Einstellungen von mehreren Personen zu betrachten. Die qualitative Forschung versucht sich komplexen Einzelfällen insbesondere aus der Mikroebene anzunähern und Denken, Fühlen und Handeln von Menschen zu erfassen. Durch den Blick aus der Nähe ermöglicht die qualitative Forschung, vielfältige Elemente und Strukturen von Einzelfällen zu verstehen (vgl. Friebertshäuser et al. 2013, S. 34). Aus diesem Grund wurden für die Untersuchung sechs Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulen zur Thematik dieser Arbeit befragt, was ein Spektrum an unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht.

Neben den bereits angeführten Gründen für die Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns gilt es in weiterer Folge den Hintergrund des Untersuchungsziels dieser Arbeit zu betrachten. Zunächst kann mit Friebertshäuser et al. (2013) konnotiert werden, dass Menschen und ihre Lebenswelten stetig im Wandel sind, weshalb Reflexion und das kritische Hinterfragen der eigenen Ergebnisse so bedeutsam für die qualitative Forschung sind (vgl. S. 34). In Zusammenhang mit dem Begriff der Lebenswelten kann erneut auf Baacke et al. (1990) verwiesen werden, welcher bereits in der Einleitung mit seiner These *„Lebenswelten sind Medienwelten“* zitiert wurde. Der rasche Wandel der Medienwelt und die damit einhergehende Veränderung der Gebrauchspraktiken von Jugendlichen, fordert, wie ebenfalls bereits in der Einleitung formuliert, auch eine Veränderung der Institution Schule hinsichtlich der im Medienkompetenzbegriff formulierten Erziehungsziele. Lehrpersonen haben die bedeutende Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern einen adäquaten Umgang mit Medien zu vermitteln und ihnen auch dabei helfen zu lernen, mit sozialen Medien verantwortungsbewusst umzugehen (vgl. Wampfler 2014, S 121). Doch diese Aufgabe erweist sich mit Blick auf die Annahme von Süss (2007) als teilweise schwierig. Dieser titulierte, dass die Medienerziehung von Lehrpersonen in den meisten Fällen in die gerade aktuellen Erziehungskonzeptionen eingebettet ist und dadurch beispielsweise auch bewahrpädagogische Ansätze im Hintergrund vom Medienumgang in der Schule eine Rolle spielen (vgl. S. 113).

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Ansichten von Lehrpersonen im Hinblick auf die Thematik der Arbeit „Jugendliche und Social Media“ zu untersuchen und auf diese Weise möglicherweise auch zu einer Reflexion der persönlichen Einstellung beizutragen. Zudem wird im Zuge der Forschung auch nach der eigenen

Medienbiografie der Lehrpersonen gefragt, um mögliche Zusammenhänge im Hinblick auf deren Sichtweise zum Umgang ihrer Schülerinnen und Schüler mit sozialen Medien festzustellen.

Um dieses Forschungsvorhaben umzusetzen, wurden mittels problemzentrierter Interviews die nötigen Daten erhoben. Im weiteren Verlauf wurden die Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Der genaue Vorgang der Datenerhebung und die Datenauswertung werden in den nachfolgenden Kapiteln, 5.2 und 5.3, erläutert.

5.2. Datenerhebung

Im nachstehenden Kapitel wird die Datenerhebung erläutert. Dabei wird in einem ersten Schritt der Erhebungsmethode das problemzentrierte Interview in den Blick genommen. Anschließend wird der Leitfaden, welcher den Interviews zugrunde liegt, erläutert. Die Kontaktaufnahme sowie die Durchführung der Interviews wird in einem weiteren Unterkapitel beschrieben, um den Erhebungsprozess ersichtlich zu machen. Abschließend erfolgt eine Beschreibung der Verschriftlichung der Interviews.

5.2.1. Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview wurde maßgeblich von Andreas Witzel (1982, 1985) geprägt. Grundgedanke dieser Methode ist nach Witzel „*die tatsächlichen Probleme der Individuen systematisch zu eruieren*“ (Witzel 1985, o.S.). Ihm zufolge handelt es sich beim problemzentrierten Interview um eine „*Methodenkombination bzw. –integration von qualitativen Interviews, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse*“ (ebd., S. 230).

Das problemzentrierte Interview wird als offene, halbstrukturierte Befragung definiert, welche unter anderem dadurch gekennzeichnet wird, dass die Befragten möglichst frei und ohne Vorgaben zu Wort kommen. Obwohl das Interview auf eine bestimmte, vorher festgelegte Problemstellung zentriert ist, schafft es so die Möglichkeit einem offenen Gespräch sehr nahe zu kommen (vgl. Mayring 1999, S. 50).

Neben der erläuterten Offenheit des problemzentrierten Interviews, wird diese Methode durch drei weitere Prinzipien gekennzeichnet. Die Grundpositionen des problemzentrierten Interviews sind Witzel (2000) zufolge die „*Problemzentrierung*“, die „*Gegenstandsorientierung*“ sowie die „*Prozessorientierung*“ (vgl. o.S.).

Die *Problemzentrierung* kann als die Orientierung der Interviewerin bzw. des Interviewers an einer bedeutenden gesellschaftlichen Problemstellung verstanden werden. Mit dieser Problemstellung hat sich die Forscherin bzw. der Forscher schon vorab auseinandergesetzt, um die Ausführungen und Explikationen der interviewten Personen nachvollziehen zu können und Nachfragen zu formulieren, welche am Problem orientiert sind (vgl. ebd., o.S.).

In der Einleitung wurde bereits die Problemstellung präsentiert sowie unter Kapitel 1.1. der aktuelle Forschungsstand präsentiert, weshalb die Problemzentrierung in dieser Arbeit als gewährleistet angesehen werden kann.

Unter der *Gegenstandsorientierung* versteht Witzel (ebd.) „die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands“ (o.S.). Die Methode muss immer angemessen für den jeweiligen Gegenstand sein, was durch die Kombination unterschiedlicher Verfahren innerhalb des problemzentrierten Interviews ermöglicht wird (vgl. ebd.).

Die Gegenstandsorientierung kann in der vorliegenden Arbeit als gegeben betrachtet werden, da sich die Untersuchung direkt an die Lehrenden der Sekundarstufe 1 richtet und versucht wird die Ansichten der Lehrpersonen, im Hinblick auf den Einfluss von sozialen Medien auf ihre Schülerinnen und Schüler, zu ergründen sowie deren eigenen medialen Habitus zu erfassen.

Die dritte Grundposition ist die *Prozessorientierung*, welche den gesamten Forschungsablauf umfasst. Nach Witzel (1985) geht es hier vor allen Dingen darum, die Flexibilität der Analyse des wissenschaftlichen Problemfelds zu gewährleisten und „*eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen*“ (o.S.). Die Interviewte bzw. der Interviewte soll während des Interviews die Möglichkeit haben, Gedanken zu explizieren und auch Verbindungen zu anderen thematisch zusammenhängenden Inhalten zu knüpfen. Auf der anderen Seite soll die Interviewerin bzw. der Interviewer diesen Prozess insofern nutzen, als dass dieser als Lernprozess stattfindet und darauf angemessen und mit entsprechenden Nachfragen reagiert werden kann (vgl. ebd.).

Sind diese drei Kriterien des problemzentrierten Interviews sichergestellt, gibt es nach Witzel (2000) vier Instrumente, welche die Durchführung der Interviews unterstützen: Den Kurzfragebogen, den Leitfaden, die Tonaufzeichnung des Interviews sowie ein Postskriptum.

Der Kurzfragebogen ermöglicht einerseits die Ermittlung von allgemeinen Daten, wie beispielsweise Alter, Ausbildung oder Beruf und kann andererseits in Kombination mit einer offen gestellten Frage als Einstieg in das Gespräch genutzt werden.

Der Leitfaden dient als Orientierungsrahmen des Interviews. Die Fragen sind auf das Forschungsinteresse abgestimmt und ermöglichen zudem die Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews. Enthalten sind darin eine vorformulierte Frage zur Einleitung des Interviews sowie einige Frageideen zu den verschiedenen Themenbereichen. Idealerweise bleibt der Leitfaden während des Interviews im Hintergrund und dient mehr als eine Art Kontrollorgan, um sicherzustellen, inwieweit die einzelnen Themenbereiche behandelt worden sind (o.S.).

Zusätzlich zu den Tonaufzeichnungen sollen nach Witzel (ebd.) unmittelbar nach dem Gespräch Postskripte verfasst werden. Diese beinhalten eine skizzenhafte Darstellung der Gesprächsinhalte sowie Anmerkungen zu nonverbalen Aspekten des Interviews. Zudem werden in einem Postskript spontane Auffälligkeiten des Interviews niedergeschrieben und bereits mögliche Ideen für die Interpretation notiert (vgl. o.S.).

5.2.2. Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden besteht zu einem Teil aus dem Kurzfragebogen, welcher nach den allgemeinen Daten der interviewten Person fragt. Der zweite Teil bildet den Kern des Interviewleitfadens und besteht aus zwei großen Fragenkomplexen zu den Themenbereichen *Wahrnehmung des medialen Habitus von SuS* sowie *Medialer Habitus von Lehrpersonen*.

Vor Beginn des Interviews wird mittels einer Einwilligungserklärung sichergestellt, dass die interviewte Person mit der Erhebung und Verarbeitung des Interviewmaterials einverstanden ist. Auch wird sie darüber aufgeklärt, dass Kontaktdaten und Interviewdaten anonymisiert werden und für Dritte unzugänglich gespeichert werden. Es wird zudem nochmals darauf hingewiesen, dass jederzeit

die Möglichkeit besteht, das Interview abubrechen und/oder das Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückzuziehen.

Obwohl mit den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern schon vorab über den Hintergrund der Untersuchung gesprochen wurde, wird zu Beginn der Gespräche vom Interviewer bzw. von der Interviewerin nochmals ein kurzer Überblick über die Thematik des Interviews gegeben. Es wird zudem sichergestellt, dass es allein um die persönliche Sichtweise geht und es keine richtigen oder falschen Antworten geben kann. Daran anschließend wird die Einstiegsfrage gestellt und die interviewte Person gebeten, alles zu erzählen, was ihr dazu in den Sinn kommt. Die formulierten Unterfragen unterstützen und erleichtern die Durchführung des Interviews, wobei die Reihenfolge der einzelnen Fragen variiert und je nach Verlauf des Interviews an die Gesprächssituation angepasst wird. Aufgezeichnet werden die Interviews digital mithilfe eines Smartphones.

1. Kurzfragebogen:

- Gewünschtes Pseudonym
- Geschlecht
- Alter
- Ausbildung
- Dienstjahr
- Kinderanzahl und Alter der Kinder
- Sonstiges

2. Interviewleitfaden

Fragenkomplex 1: Wahrnehmung des medialen Habitus von SuS

Zum Einstieg wäre es schön, wenn Sie mir einmal erzählen könnten, wie Sie den Einfluss von „Social Media“ auf Ihre Schülerinnen und Schüler einschätzen, auf welche Art und Weise äußern sich durch „Social Media“ bedingte Einflüsse und wie sollte darauf reagiert werden?

- Welche Medien werden Ihrer Ansicht nach von Ihren SuS vorrangig verwendet?
- Was für einen Stellenwert haben soziale Medien für Ihre SuS?
- Sehen Sie die steigende Verwendung von „Social Media“ als eher förderlich oder hinderlich für die Entwicklung Ihrer SuS?
- Haben Sie das Gefühl Ihre SuS haben einen verantwortungsvollen Umgang mit den (sozialen) Medien erlernt?
- Wie schätzen Sie Ihre eigene Rolle in diesem Kontext ein? Glauben Sie in Ihrer Rolle als Lehrer zu einem verantwortungsbewussten Medienumgang beitragen können?
- Was verstehen Sie unter Medienkompetenz? Inwiefern kann diese hilfreich sein im Umgang mit „Social Media“?
- Welche Herausforderungen bzw. Chancen sehen Sie in der Nutzung von „Social Media“ im Hinblick auf Ihr eigenes pädagogisches Handeln?

Fragenkomplex 2: Medialer Habitus von Lehrpersonen

Können Sie mir bitte erzählen welche Medien Sie in Ihrer Kindheit und Jugend genutzt haben und welche Medien Sie heute vorrangig verwenden.

- Verwenden Sie selbst „Social Media“ und seit wann?
- Aus welchem Grund nutzen Sie Social Media oder auch nicht?
- Wie schätzen Sie den Einfluss sozialer Medien auf Ihr eigenes Leben ein?
- Wie war der Umgang mit Medien in Ihrem Elternhaus? Hat Medienerziehung in Ihrem Elternhaus stattgefunden? Wenn ja, wie hat diese ausgesehen?
- Welche Einstellung haben Sie gegenüber sozialen Medien? Empfinden Sie diese als nützlich oder eher negativ?
- Was verstehen Sie unter dem Begriff Social Media?

5.2.3. Die Wahl der Stichprobe

Die Entscheidung, dass Lehrende die Zielgruppe der Forschung darstellen wurde schon vorab getroffen. Die Wahl der Kriterien der Stichprobe gilt es, in einem nächsten Schritt zu erläutern.

Die Kriterien der Verallgemeinerbarkeit sowie der Repräsentativität, an welche die standardisierte Forschung gebunden ist, sind für die qualitative Forschung keine sinnvollen Merkmale. Im Mittelpunkt der qualitativen Forschung steht nach Helfferich (2009) hingegen *„wie das Allgemeine im Besonderen zu fassen ist“* (S. 6). Ziel der Analyse und Interpretation von qualitativen Interviews ist es, typische Muster ersichtlich zu machen und zu rekonstruieren (vgl. ebd.).

Merkens (2000) schlägt für die Wahl der Stichprobe bei qualitativen Interviews eine Größenordnung zwischen sechs und dreißig Interviews vor. Zudem empfiehlt der Autor, folgende Merkmale zu beachten:

Erstens soll darauf geachtet werden, das inhaltliche Interesse an bestimmten Gruppen genau zu bestimmen. Zweitens soll das Kriterium der Repräsentativität durch das Merkmal der „inneren Repräsentation“ ersetzt werden. Dies ist der Fall, wenn *„der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe aufgenommen worden sind“* (S. 291). Drittens ist bei der Wahl der Stichprobe zu beachten, welche Konstellationen erforscht werden sollen und ob das Prinzip der Limitation gegeben ist (ebd.).

Für die Untersuchung wurden sechs Interviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 geführt. Um die Auswahl der Stichprobe noch zu präzisieren, wurden alle Interviews mit Lehrpersonen aus der Region Vorarlberg durchgeführt. Die Wahl, Interviews mit Vorarlberger Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 durchzuführen, rührt zum einen aus der Herkunft der Autorin, wodurch der Zugang zu Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern auch durch persönliche Kontakte zu Lehrpersonen eher gegeben war als im Umkreis von Wien. Zum anderen gibt es in Vorarlberg bislang keine eigene Universität, weshalb auch bildungswissenschaftliche Forschungsarbeiten an Schulen eher eine Seltenheit darstellen und aus diesem Grund von Interesse für die Autorin erschienen.

Drei der befragten Lehrpersonen waren weiblich und drei männlich. Um das Kriterium der „inneren Repräsentation“ sicherzustellen, wurden Lehrpersonen für die Interviews ausgewählt, welche sich in den letzten 10 Dienstjahren befinden. Zudem wurde eine Lehrperson mit 15 Dienstjahren und auch eine junge Lehrperson interviewt, welche erst das zweite Jahr unterrichtet. Kern der Stichprobe stellen demnach Lehrpersonen zwischen 50-60 Jahren dar. Um auch abweichende Vertreter präsentieren zu können, wurden eine Person im Alter von 40 Jahren und eine Person im Alter von 26 Jahren interviewt. Somit umfasst die Stichprobe *„maximal unterschiedliche und ebenso als typisch geltende Fälle“* (vgl. ebd. S. 7).

5.2.4. Erhebungsprozess

Nachdem die Wahl der Stichprobe erläutert wurde, wird in diesem Kapitel die Vorgehensweise zum Zustandekommen der Interviews sowie die tatsächliche Durchführung der Interviews beschrieben.

Die Interviews wurden im Zeitraum von November bis Dezember 2018 in Vorarlberg durchgeführt. Um Kontakt zu den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern herzustellen, wurden zuerst E-Mails an mehrere Sekundarstufenschulen in Vorarlberg versandt. In der E-Mail wurde als Vorinformation die Fachrichtung der Masterarbeit sowie deren Thematik mitgeteilt. Des Weiteren wurde das Anliegen der Interviewerin geschildert, Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 zu ihren Einstellungen und Ansichten im Hinblick auf die Einflüsse von sozialen Medien auf ihre Schülerinnen und Schüler zu befragen. Auch wurde im E-Mail darauf hingewiesen, dass das Interview in etwa eine halbe Stunde an Zeit in Anspruch nehmen würde und die Lehrpersonen über Ort und Zeit des Interviews entscheiden könnten.

Es gab nur wenig Rückmeldung auf diese Anfrage, womit sich der Zugang zu Lehrpersonen, die sich bereit erklärten an der Untersuchung teilzunehmen, schwierig gestaltete. Durch den persönlichen Kontakt zu zwei Lehrpersonen, welche in Ihrem Kollegium und Bekanntenkreis das Anliegen der Autorin schilderten, gelang es Kontakt zu sechs Lehrpersonen herzustellen, die sich bereit erklärten ein Interview zu geben. Fünf der Lehrpersonen unterrichten an einer Neuen Mittelschule, eine Lehrperson unterrichtet in der Unterstufe eines Gymnasiums.

Über Ort und Zeit der Interviews wurde von den Lehrpersonen bestimmt. Vier der Interviews fanden im Lehrerzimmer oder Besprechungszimmer der jeweiligen Schule der interviewten Lehrperson statt. Ein Interview fand während einer Freiarbeitsstunde in einer Schulklasse mit sechs anwesenden Schülern statt. Ein weiteres Interview wurde bei der Interviewpartnerin zuhause durchgeführt. Die problemzentrierten Interviews dauerten im Durchschnitt etwa 20 bis 30 Minuten.

Die Interviews wurden mittels eines Smartphones digital aufgenommen und im Anschluss an das Interview transkribiert. Der genaue Transkriptionsvorgang wird im folgenden Kapitel erläutert.

5.2.5. Verschriftlichung der Interviews

Wie im obigen Kapitel erwähnt, wurden die digitalen Aufnahmen im Anschluss an das Interview transkribiert. Zur Transkription wurde das Transkriptionsprogramm „F4“ herangezogen, welches ein Zurückspulen und Stoppen des Interviews ermöglicht und die Verschriftlichung des Gesprochenen vereinfacht. Das inhaltlich-semantic Transkriptionssystem wurde als Regelsystem für die Transkription der Interviews verwendet. Dieses besteht aus *„bewusst einfachen und schnell erlernbaren Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich ‚glätten‘ und den Fokus auf den (semantischen) Inhalt des Redebeitrages setzen“* (Kuckartz et al. 2008, zit. n. Dresing/Pehl 2017, 20).

Da die Interviews im Bundesland Vorarlberg durchgeführt wurden und während der Interviews im landestypischen Dialekt gesprochen wurde, erscheint die Wahl dieses Transkriptionssystems sinnvoll. Die deutliche Glättung des Gesprochenen im Transkript vereinfacht die weitere Bearbeitung und Analyse und stellt die Verständlichkeit der Interviewinhalte sicher.

Das vollständige Transkriptionssystem findet sich im Anhang dieser Arbeit wieder. Die Transkripte werden zum Schutz der Anonymität nicht im Anhang beigelegt – sie können beim Betreuer dieser Masterarbeit, Herrn Univ. Prof. Dr. Swertz, MA, jedoch jederzeit eingesehen werden.

5.3. Datenauswertung

Um mit dem Transkript der durchgeführten Interviews arbeiten zu können, bedarf es einer passenden Datenauswertung, welche die Analyse und Interpretation der Ergebnisse ermöglicht. Für die vorliegende Arbeit wird für die Auswertung der Daten die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen, welche im nachstehenden Kapitel genauer erläutert wird.

5.3.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

„Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring 2015, S. 12).

Doch die Begrifflichkeiten dieser Definition weisen eine Problematik auf – die Inhaltsanalyse analysiert nicht *nur* Kommunikation, auch weist diese Methode Mayring (ebd.) zufolge weitere Spezifika auf, die zentral für diese Methode sind.

Erstens macht die qualitative Inhaltsanalyse Kommunikation durch Sprache oder auch Bilder, Musik und Ähnliches zum Gegenstand. Die Inhaltsanalyse überträgt auf diese Weise Symbole. Auch wird die Inhaltsanalyse von Mayring (ebd.) als *„fixierte Kommunikation“* (S.13) beschrieben, da diese mit symbolischem Material arbeitet. Ein weiteres Spezifikum der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (ebd.) ist die Systematik, die für die Analyse des Materials angewandt wird. Dies unterscheidet die Inhaltsanalyse vom Großteil der hermeneutischen Verfahren. Ausgezeichnet wird die Systematik der Analyse durch ihre Regelgeleitetheit. Diese ermöglicht es das analysierte Material zu verstehen, es nachvollziehen und überprüfen zu können. Des Weiteren geht die qualitative Inhaltsanalyse theoriegeleitet vor, was bedeutet, dass die einzelnen Analyseschritte sowie die Interpretation des Materials von dem jeweiligen Theoriehintergrund hergeleitet werden. Das letzte Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie das Ziel verfolgt *„Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“* (ebd. S. 14). Demnach ist die Inhaltsanalyse eine schlussfolgernde Methode, welche ihr Material als Teil des gesamten Kommunikationsprozesses analysiert (vgl. ebd.).

Zusammenfassend können die Grundgedanken der Inhaltsanalyse so formuliert werden, dass sie sprachliches Material und Texte systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet analysiert. Dies geschieht, dass das Material *„zergliedert und*

schrittweise bearbeitet“ wird, mit dem Ziel, Rückschlüsse auf wesentliche Aspekte der Kommunikation ziehen zu können. (vgl. Mayring 1999, S. 91) Wie ersichtlich geworden sein sollte, hat die Inhaltsanalyse nicht nur Inhalte der Kommunikation zum Gegenstand, weshalb Mayring (2015) anstatt dessen den Begriff der *kategoriengeleiteten Textanalyse* vorschlägt (S. 14).

Des Weiteren unterscheidet Mayring (1999) zwischen drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: der *Zusammenfassung*, der *Explikation* und der *Strukturierung*. Die *Zusammenfassung* reduziert ihr Material in der Analyse, um in weiterer Folge durch die Abstraktion ein überschaubares Bild des zusammengetragenen Materials zu schaffen. Die *Explikation* trägt an fragliche Textteile weiteres Material heran, um das Verständnis für das Material zu erweitern. Die *Strukturierung* verfolgt das Ziel, durch das Herausfiltern bestimmter Aspekte des Materials unter festgelegten Ordnungskriterien, entweder einen „*Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen*“ (S.92).

Für diese Untersuchung wird die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet. Diese schafft durch die Genauigkeit der Definitionen des Kategoriensystems die Möglichkeit, eine genaue Zuordnung vom Textmaterial zu den jeweiligen Kategorien zu gewährleisten. Die strukturierende Inhaltsanalyse verfolgt in ihrem Aufbau drei zentrale Schritte. In einem ersten Schritt werden die Kategorien genau definiert und somit festgelegt, welche Bestandteile des Textes zur jeweiligen Kategorie zugeordnet werden können. Im zweiten Schritt werden mittels konkreter Textstellen Ankerbeispiele formuliert. Es wird auf diese Weise eine Art Prototyp, welcher für die jeweilige Kategorie gilt, festgelegt. Im dritten Schritt werden die Kodierregeln festgelegt. Diese helfen dabei die Kategorien voneinander abzugrenzen und eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien zu ermöglichen (vgl. Mayring 1999, S. 95f).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das strukturierende Kategoriensystem sich durch sein vorab festgelegtes Hauptkategoriensystem kennzeichnet. Doch Mayring (2010) differenziert diese Grundform in weitere Untergruppen und unterscheidet dabei zwischen der *formalen Strukturierung*, der *inhaltlichen Strukturierung* und der *typisierenden Strukturierung*. Für diese Arbeit

wurde die Form der inhaltlichen Strukturierung ausgewählt, welche das Material „zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert“ (S. 145) und zusammenfasst. Das Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wird im folgenden Kapitel genauer beschrieben.

5.3.2. Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung

Die inhaltliche Strukturierung verfolgt das Ziel, bestimmte Inhalte aus dem Material zu extrahieren und zusammenzufassen. Die theoriegeleiteten Kategorien und deren Unterkategorien bestimmen, welche Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden. Nachdem die Textinhalte mithilfe des Kategoriensystems bearbeitet wurden, wird das paraphrasierte Material pro jeweiliger Kategorie zusammengefasst. Daraus ergibt sich ein Vorgehen in zehn Schritten:

In einem ersten Schritt werden die Analyseeinheiten bestimmt. Der zweite Schritt legt die inhaltlichen Hauptkategorien theoriegeleitet fest. In einem dritten Schritt werden die Ausprägungen des Kategoriensystems bestimmt und das Kategoriensystem zusammengestellt. Es folgen in einem vierten Schritt die Formulierungen von Definitionen für die jeweilige Kategorie, Ankerbeispiele, welche als Prototyp fungieren, und Kodierregeln, die festlegen welche Textinhalte in welche Kategorie gehören. In einem fünften Schritt erfolgt ein Materialdurchlauf und die Fundstellen werden bezeichnet. Es folgt im sechsten Schritt ein weiterer Materialdurchlauf und die Fundstellen werden bearbeitet und möglicherweise extrahiert. Im siebten Schritt wird das Material überarbeitet und gegebenenfalls das Kategoriensystem und die jeweiligen Definitionen verändert. Im achten Schritt wird das herausgefilterte Material paraphrasiert, um darauffolgend die Zusammenfassungen für die jeweiligen Kategorien zu erleichtern. In einem abschließenden Schritt erfolgen die Zusammenfassungen der Hauptkategorien (vgl. Mayring 2010, S. 98f).

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel der Arbeit werden die Ergebnisse des empirischen Teils präsentiert. Wie im obigen Kapitel bereits erwähnt, wurde die inhaltliche Strukturierung als Analyseverfahren für die Untersuchung ausgewählt. Bei dieser Methode werden mithilfe der gesammelten Daten Kategorien gebildet, um die Textinhalte thematisch einordnen zu können. Zu den vier Hauptkategorien wurden in diesem Kategoriensystem zusätzliche Subkategorien gebildet. Das bei den Materialdurchläufen herausgefilterte und paraphrasierte Material der Interviews wird im Folgenden zusammengetragen. Die Ergebnisse jeder Hauptkategorie und deren Subkategorien werden nacheinander dargestellt und zusammengefasst.

6.1. Kategorie 1: Soziale Medien

In dieser Kategorie stehen die Ergebnisse der Interviews in Zusammenhang mit dem Themenbereich soziale Medien im Fokus der Betrachtung. In den aus dem Material herausgearbeiteten Subkategorien wird in einer ersten Kategorie das Verständnis der Lehrpersonen des Begriffs „Social Media“ beleuchtet. Die zweite und dritte Kategorie fokussieren die Einstellung der Lehrpersonen zum Einfluss von Social Media auf die Schülerinnen und Schüler sowie deren Einstellung zu sozialen Medien im Allgemeinen. Die vierte Subkategorie nimmt von den Lehrpersonen wahrgenommene Chancen, Herausforderungen sowie Risikopotentiale sozialer Medien in den Blick.

6.1.1. Verständnis von Social Media

„im Prinzip ist dieses Social Media irgendwelche Form der Kommunikation. Ob es Informationsbeschaffung dient oder ob es zur Verbreitung von irgendwelchen Fakten dient, ob es Hilferufe sind, die auf Facebook verbreitet / es ist immer irgendwo einfach nur das Mittel zur Kommunikation, dass es schnell und weitläufig verbreitet wird im Prinzip“ (LP2, Z. 216-220).

Dieses Zitat von LP2 verdeutlicht, dass sie den Begriff Social Media eindeutig mit dem Begriff *Kommunikation* assoziiert. Sie erläutert, dass diese Form der Kommunikation auf unterschiedliche Weise stattfinden kann und sich von Plattform zu Plattform unterschiedlich gestaltet. Die Geschwindigkeit der Weiterleitung von

Nachrichten sowie die große Reichweite werden von LP2 als weitere Kennzeichen sozialer Medien genannt. LP5 ist wie LP2 der Ansicht, dass das wichtigste Kennzeichen sozialer Medien die *Kommunikation* miteinander darstellt. Soziale Medien werden von ihr als Werkzeug angesehen, um wichtige Ereignisse teilen zu können und im Gegenzug auch von wichtigen Ereignissen erfahren zu können (LP5, Z. 195-198). Auch LP1 spricht die *Interaktion* miteinander an. Ihrer Ansicht nach sind soziale Medien „soziale Seiten, Netzwerke, wie Facebook Instagram, ich schätze auch Youtube, eigentlich alle Netzwerke in denen unterschiedliche Menschen miteinander eben netzwerken und interagieren können“ (LP1, Z. 270-273).

LP3 führt zu Beginn an, dass sie unter sozialen Medien keine Printmedien versteht, sondern diese mit der Möglichkeit gegenseitig zu kommunizieren in Verbindung bringt. Demnach sieht auch LP3 gleich wie LP5 vor allen Dingen die *gegenseitige Kommunikation* als zentralen Aspekt sozialer Medien und verweist auch auf den Begriff der *Interaktivität*. Die Merkmale sozialer Medien sind ihrer Ansicht nach „dass man eben selber was raupladen kann, selber was posten kann und der Andere kann auch antworten darauf oder kann followen oder kann irgendwie liken oder kann irgendwie seine Meinung kundtun oder also alles was so wirklich interaktiv, direkt interaktiv ist, oder“ (LP3, Z. 2 240-244). Ebenfalls verwendet wird der Begriff der *Interaktivität* auch von LP4 beim Versuch einer Definition von Social Media. Auch beschreibt sie soziale Medien als Medien, „wo es einen Austausch gibt“ und schließt sich somit der Ansicht an, dass eine wechselseitige Kommunikation zwischen den Akteuren bzw. Akteurinnen besteht und sich nicht einseitig vollzieht. Des Weiteren verweist LP4 auf die Reichweite und somit steigende gesellschaftliche Bedeutung sozialer Medien. Um diese Ansicht zu verdeutlichen, zieht LP4 einen Vergleich zum Medium Buch. Sie hält fest, dass es auch beim Buch eine Leserschaft gibt, der Austausch über die Inhalte des Buches sich jedoch meist viel geringer hält als bei einem Youtube Video, welches millionenfach angeklickt wird. Die schnelle und weitläufige Verbreitung von bestimmten Inhalten führt dazu, dass diese viel schneller an Bedeutung gewinnen können, als es durch irgendein anderes Medium möglich wäre. Sie verwendet in diesem Zusammenhang auch das Adjektiv „stark“ zur Beschreibung des Begriffs Social Media. Es kann angenommen werden, dass diese Medienform von LP4 vor allen Dingen wegen ihrer Reichweite und der

dadurch bestehenden Möglichkeit eine so große Anzahl an Menschen zu erreichen, als besonders „starkes“ Medium wahrgenommen wird (LP4, Z. 229-239)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Begriff Social Media vor allen Dingen durch *Kommunikation*, den *gegenseitigen Austausch* sowie *Interaktivität* gekennzeichnet wird. Erwähnenswert ist auch, dass drei der sechs Lehrpersonen in Zusammenhang mit sozialen Medien den Begriff *Miteinander* verwenden. Auch wird von zwei Lehrpersonen die durch Social Media mögliche, weitläufige Verbreitung von Nachrichten erwähnt.

6.1.2. Einstellung zu sozialen Medien allgemein

Wenn der Gegenüber das nutzt, sinnvoll nutzt, finde ich das toll. Wenn der Gegenüber auf eine Reise geht und hunderttausend Fotos postet von irgendetwas sinnlosem, dann finde ich das überladen und dann finde ich das zu viel. Also das ist / es kommt ganz darauf an wie der Umgang mit diesen Medien ist [...] wenn ich weiß ob ich jetzt auf Facebook das rein poste dass ich jetzt aufs Klo gehe, das gehört sich einfach nicht (LP6, Z. 288-291).

Wie dieses Zitat ersichtlich macht, spielt der Umgang mit den sozialen Medien bei LP6 eine zentrale Rolle hinsichtlich seiner Einstellung zu diesen. Zentral in seinen Ausführungen sind die Worte *sinnvoll* und *sinnlos*. Was genau sie unter einem sinnvollen Umgang versteht und was diesen von einem sinnlosen Umgang unterscheidet, versucht sie anhand eines Beispiels zu explizieren. LP6 ist der Ansicht, dass ein sinnvoller Umgang bedeutet, dass erstens abgeklärt ist, ob das Hochladen der Fotos bzw. Videos datenschutzrechtlich in Ordnung ist und zweitens, vor dem Online Stellen von Inhalten eine Selektion dieser stattfindet. Ein sinnloser Umgang mit sozialen Medien wäre ihr zufolge, wenn diese Vorauswahl nicht stattfindet und Inhalte mit der Öffentlichkeit ungefiltert geteilt werden. Sie versucht durch das Beispiel des Postens eines Fotos auf der Toilette zu verdeutlichen, dass einige Nutzer bzw. Nutzerinnen sozialer Medien Inhalte unreflektiert online stellen, ohne darüber nachzudenken, ob diese Inhalte einer breiten Masse an Menschen wirklich zugänglich gemacht werden sollten. Aufgrund ihrer Aussage, dass sich ein solches Verhalten nicht gehöre, kann vermutet werden, dass LP6 besonders viel Wert auf ein gutes Benehmen bzw. Manieren im Netz legt (LP6, Z. 164 -174).

Auch LP3 ist der Ansicht, dass User und Userinnen sozialer Medien vor allen Dingen darauf achten sollten, welche Inhalte öffentlich gemacht werden. Auch sie verwendet in ihren Ausführungen den Terminus des *sinnvollen* Umgangs. Ein solch sinnvoller Umgang mit sozialen Medien wird LP3 zufolge dadurch sichergestellt, dass darauf geachtet wird, was gepostet wird und welche Informationen öffentlich geteilt werden. Anders als bei LP6 begründet sie die Notwendigkeit der Reflexion der geposteten Inhalte damit, dass diese Inhalte möglicherweise Konsequenzen mit sich bringen könnten und für immer einsehbar sind. Auch erwähnt sie, welch große Bedeutung einem kritischen Blick im Hinblick auf mediale Inhalte zukommt und verweist in diesem Zusammenhang auf die Thematik Fake News. Trotz der erwähnten Risikopotentiale erläutert LP3, dass sie sozialen Medien gegenüber sehr positiv eingestellt sei. Ihrer Ansicht nach ist dadurch alles viel globaler geworden und es herrsche *„einfach nicht so eine Enge wie wir es gehabt haben“*. Insbesondere die Möglichkeit mit Menschen aus der ganzen Welt in Kontakt zu treten und Kontakte pflegen zu können, empfindet sie als große Bereicherung, welche durch soziale Medien geschaffen wurde. Sie hält fest, dass sie soziale Medien höchstwahrscheinlich noch viel mehr nutzen würde, wenn sie noch etwas jünger wäre (LP3, Z. 203-212).

Ähnlich wie LP3 sieht auch LP4 die Verwendung und den Einsatz sozialer Medien als sehr nützlich. Besondere Erwähnung findet die Netzwerkplattform Facebook, welche von ihr vor allen Dingen dafür genutzt wird, um mit Gleichgesinnten in Kontakt zu treten. Die interviewte Lehrperson ist Buddhist und erläutert, dass sie durch Facebook die Möglichkeit hat, mit Menschen mit derselben religiösen Gesinnung in Kontakt zu treten und auf diese Weise auch auf wertvolle Beiträge zu stoßen. Ihre Einstellung zur Netzwerkplattform Facebook fasst sie folgendermaßen zusammen:

Also sehr informativ, Facebook. Informativ, ein Stück weit auch Unterhaltungswert, ein Stück weit auch ästhetisch. Also der Schrott, den schmeiß ich raus. Also da bin ich sehr kritisch, wenn Leute da mit Werbung kommen, das will ich alles aus und draus haben. Das nervt (LP4, Z. 171-183).

In ihren weiteren Ausführungen verweist LP4 auf die Notwendigkeit des Schaffens eines kritischen Bewusstseins für Facebook und andere soziale Medien. Dieses

Bewusstsein für den Umgang mit sozialen Medien kann ihrer Meinung nach nur durch Medienerziehung geschaffen werden. In ihren Schilderungen spricht sie davon, dass es unter anderem eine Riesenaufgabe der modernen Gesellschaft darstelle, mit der Flut an Angeboten richtig umgehen zu lernen. Dabei spricht sie nicht nur den Umgang von Heranwachsenden mit sozialen Medien an, sondern formuliert die allgemeine Forderung, den eigenen Medienkonsum zu reflektieren und zu lernen, sich selbst einzugrenzen:

„dass man bewusst hergehen muss und sagen muss, jetzt ist Stop, jetzt schalte ich das Handy aus. Dass ich selektiere / also ich mich wie ein Stück weit erziehe, dass ich nicht erschlagen werde von dieser Flut [...] Also es ist extrem wichtig, dass die Leute kritisch schauen und auch fähig bleiben, sich, sich einzugrenzen (LP4, Z. 244-253)

LP5 sieht die Entwicklung der digitalen Medien als positiv und verweist auf die dadurch entstehende Möglichkeit, miteinander in einen Austausch über verschiedenste Themen kommen zu können. Kritisch betrachtet sie soziale Medien dann, wenn *„man diese nur als Konsument nützt“*. Wie schon LP3 und LP4 erachtet auch LP5 es als besonders wichtig, Medien nicht nur zu konsumieren, sondern diese auch kritisch zu reflektieren (LP5, Z. 304-316).

Anders als die anderen Lehrpersonen scheint LP1 eine durchwegs positive Einstellung zu sozialen Medien zu haben. Ihren Schilderungen zufolge ist eine pessimistische Haltung gegenüber sozialen Medien eine *„total alte Einstellung“*, von welcher sie sich als Junglehrerin, der Aussage zufolge, zu distanzieren scheint. Wichtig wäre es ihrer Ansicht nach zu lernen, mit den bestehenden Angeboten angemessen umzugehen und diese auch im Schulalltag positiv zu nutzen, anstatt Neuerungen zu verweigern bzw. zu verbieten (LP1, Z. 257-263).

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass keine der befragten Lehrpersonen grundsätzlich negativ gegenüber sozialen Medien eingestellt ist. Ein besonders wichtiger Aspekt scheint jedoch besonders der *sinnvolle* Umgang mit sozialen Medien darzustellen. LP3 und LP6 verweisen explizit darauf wie wichtig es ist, ein Bewusstsein dafür zu schaffen welche Inhalte online gestellt werden. Des Weiteren wurde von mehreren Lehrpersonen auf die Bedeutung der *Kritikfähigkeit* und *Reflexion* im Umgang mit sozialen Medien verwiesen. Wenn die

Mediennutzerinnen und Nutzer fähig sind, die Inhalte nicht nur zu konsumieren, sondern kritisch zu reflektieren, sind alle befragten Lehrpersonen der Ansicht, dass soziale Medien durchaus einen positiven Nutzen haben. Besonders die Möglichkeit mit Personen und Gleichgesinnten aus der ganzen Welt in Kontakt treten zu können, wird von zwei der Lehrpersonen als positiver Aspekt herausgehoben. Zudem dienen soziale Medien als wichtige Informationsquelle, um Beiträge und Artikel zu verschiedenen Themengebieten einsehen zu können. LP1 ist der Ansicht, dass die vielen Möglichkeiten, welche durch soziale Medien geschaffen werden, auch in den Schulalltag integriert werden sollten und auf diese Weise positiv zu Nutzen gemacht werden könnten.

6.1.3. Einstellung zum Einfluss von sozialen Medien

LP1 hält fest, dass der Einfluss, den das Medium Handy auf ihre Schülerinnen und Schüler hat, durch die ständige Präsenz sehr stark spürbar sei. Im Unterricht sei es besonders auffällig, da Schülerinnen und Schüler oft Beispiele aus den sozialen Medien geben. Abseits des Unterrichtsgeschehens bekommt LP1 durch Gespräche von Schülerinnen und Schülern untereinander einen Eindruck davon, wie wichtig die Selbstdarstellung in den sozialen Medien für die Jugendlichen zu sein scheint. Diese würden oft miteinander darüber diskutieren, wie sich Mitschülerinnen und Mitschüler auf Social Media Plattformen präsentieren (LP1, Z. 10-15).

Daran anknüpfend können die Schilderungen von LP6 erwähnt werden. Auch sie ist der Ansicht, dass soziale Medien von ihren Schülerinnen und Schülern primär deshalb genutzt werden, um sich zu zeigen. Sie führt in diesem Zusammenhang an, dass es für Schülerinnen und Schüler immens wichtig sei, gesehen zu werden und sich selbst darzustellen. Diese Möglichkeit, sich auf Social Media Plattformen selbst zu präsentieren, empfindet LP6 nicht als negativ, gibt aber zu bedenken, dass einige Schülerinnen und Schüler nicht darüber nachdenken, wie sie sich präsentieren und wie viel sie von sich selbst preisgeben:

„man zeigt natürlich da viel mehr wie man eigentlich zeigen sollte“: (LP6, Z. 16-17)

Welche Inhalte von den Schülerinnen und Schülern nicht gezeigt werden sollte, wird von ihr nicht genau expliziert. Mit Blick auf Aussage der vorherigen Kategorie, dass sich gewisse Dinge einfach nicht gehören würden, kann vermutet werden, dass LP6 eine klare Vorstellung hat, wie eine angemessene Präsentation in den sozialen Medien auszusehen hat (LP6, Z. 11-19).

LP2 hält fest, dass ihrer Ansicht nach die Einflüsse sozialer Medien auf ihre Schülerinnen und Schüler positiv sowie negativ ausfallen können. Insbesondere die schnelle Weiterleitung von Nachrichten in Hilfesituationen, wie beispielsweise aufgrund vergessener Hausübungen, führt sie als vorteilhaften Aspekt sozialer Medien an. Jedoch habe es an ihrer Schule schon einige Fälle von Cybermobbing gegeben, da die Schülerinnen und Schüler auch, ihrer Ansicht nach, teilweise einen sehr unbedarften Umgang mit sozialen Medien hätten. Diese würden nicht überlegen, welche Wortwahl angemessen sei und auch nicht darüber nachdenken, welche Bilder auf Social Media Plattformen hochgeladen werden (LP2, Z. 13-18).

Auch LP3 spricht im Hinblick auf die Einflüsse von Social Media das Thema Mobbing an. Einige ihrer Schülerinnen und Schüler seien in den sozialen Medien durch Benachrichtigungen und Kommentare anderer Jugendlicher gemobbt worden. (LP3, Z. 24-26). Beide Lehrpersonen nehmen insbesondere das Thema Cyberbullying bzw. Mobbing als negativen Einfluss bzw. Auswirkung sozialer Medien wahr. Besonders LP2 erwähnt in diesem Zusammenhang die Problematik des unreflektierten Umgangs von Jugendlichen in den sozialen Netzwerken im Hinblick auf gepostete Inhalte.

LP4 empfindet den Einfluss sozialer Medien auf ihre Schülerinnen und Schüler als sehr groß. Diese Ansicht führt sie darauf zurück, dass die Jugendlichen sehr viel Zeit in den sozialen Medien verbringen würden. Sie hat das Gefühl, dass viele ihrer Schülerinnen und Schüler auch nachts noch sehr aktiv in den sozialen Medien sind und aus diesem Grund der Schlafrhythmus der Jugendlichen gestört sei. Positiv anzumerken sei zwar, dass die Jugendlichen auf den sozialen Medien miteinander kommunizieren und ein Austausch stattfinde, allerdings sei ihrer Ansicht nach meist keine besondere Qualität in diesem Austausch vorhanden und es sei „*einfach irgendwie Unterhaltung und sehr banal*“ (LP4, Z. 39-40). Diese Aussage impliziert, dass LP4 die Kommunikation ihrer Schülerinnen und Schüler auf Social Media Plattformen als nur wenig wertvoll betrachtet. Die negativen Einflüsse, welche

soziale Medien auf Jugendliche haben können, überwiegen in ihren Schilderungen (ebd., Z. 27-40).

Auch LP5 stellt fest, dass viele ihrer Schülerinnen und Schüler bis weit nach Mitternacht in den sozialen Medien aktiv sind und dies einen negativen Einfluss auf die Konzentration am nächsten Schulalltag mit sich bringe. Sie betont, dass auch ein Unterschied im Umgang mit sozialen Medien zwischen den Geschlechtern ersichtlich ist. Besonders junge Buben seien aufgrund der medialen Aktivitäten in der Nacht am nächsten Tag in der Schule oft müde. Mädchen würden ihren Beobachtungen zufolge noch eher auf die Eltern hören und das Handy irgendwann abschalten. Zudem merkt LP5 an, dass auch zwischen den Schulstufen eine Differenzierung hinsichtlich des Einflusses sozialer Medien auf ihre Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden müsse. In der ersten und zweiten Klasse schätze sie den Einfluss zwar schon als erheblich, jedoch noch nicht bedenklich ein. In der dritten und vierten Klasse sei der Einfluss schon sehr groß und auch zunehmend bedenklich. Dies führt sie auf das erwähnte hohe Zeitausmaß, welche Jugendliche in diesem Alter mit der Beschäftigung auf Social Media verbringen würden, zurück (LP5, Z. 25-33). Positive Aspekte hinsichtlich des Einflusses sozialer Medien auf die Schülerinnen und Schüler werden in diesem Kontext von LP5 nicht erwähnt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei den befragten Lehrpersonen die negativen Einflüsse sozialer Medien in ihren Wahrnehmungen überwiegen. Es gebe natürlich schon auch positive Einflüsse, wie beispielsweise die Kommunikation untereinander und die schnelle Weiterleitung von Nachrichten wie von LP2 und LP5 erwähnt. Auch dass soziale Medien dazu beitragen können, dass Schüler sich selbst präsentieren und darstellen, wird grundsätzlich nicht als negativ betrachtet, trotzdem wird der unbedarfte Umgang der Schülerinnen und Schüler in und mit den sozialen Medien immer wieder erwähnt. Zwei Lehrpersonen sprechen im Zusammenhang mit Risikopotentialen von Social Media das Aufkommen von Cybermobbing an ihrer Schule an. Zwei weitere Lehrpersonen erläutern, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit oft bis spät nachts in den sozialen Medien aktiv sind und dies negative Auswirkungen auf den nächsten Schultag mit sich bringe. Die Jugendlichen seien oftmals verschlafen und im Unterricht

unkonzentriert. LP5 führt in diesem Zusammenhang an, dass dies vor allen Dingen bei Buben aus der dritten und vierten Klasse wahrzunehmen sei.

6.1.4. Chancen, Herausforderungen und Risikopotentiale

„Wenn ein bewusster Umgang damit geschaffen wird, das heißt vom Elternhaus und von der Schule aus aufgezeigt wird, wie man mit dem konstruktiv umgehen kann, dann ist es gut. Wenn man sie einfach machen lässt, dann ist es höchst kritisch. Also die Facebook Geschichten wo sie sich auskotzen können. Wo sie in irgendwelche rechtsextremen Geschichten reinrutschen können, ist höchst fragwürdig [...]“ (LP4, Z. 60-65).

Dieses Zitat verdeutlicht, was auch schon in der obigen Kategorie teilweise ersichtlich geworden ist. Der ungeschulte Umgang der Schülerinnen und Schüler mit sozialen Medien wird von LP4 als sehr kritisch wahrgenommen. Sie formuliert die Bedenken, dass Jugendliche auf diese Weise teilweise in etwas hineingeraten könnten, deren Auswirkungen bzw. Konsequenzen sie sich vielleicht gar nicht bewusst sind. Sie verweist in ihren weiteren Ausführungen auch auf die Gefahr von Fake News. Schülerinnen und Schüler seien sich teilweise nicht bewusst, welche Inhalte tatsächlich der Wahrheit entsprechen, weshalb insbesondere ein vorsichtiger Umgang geschult werden sollte (ebd., Z. 111-116). Auch LP3 ist der Ansicht, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Inhalten in den sozialen Medien konfrontiert werden, welche sie überfordern (LP 3, Z. 203-208). Überforderung sieht sie in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur bei den Jugendlichen, auch die Eltern würden teilweise nicht wissen, wie sie mit der Thematik richtig umgehen sollen. Es fehle an Vertrautheit mit der Thematik an sich und habe auch viel mit der Beziehung zwischen Eltern und Kind zu tun. Sie berichtet in diesem Zusammenhang von einem Fall an ihrer Schule, in welchem ein Mädchen von Mitschülern erpresst wurde, Nacktfotos von sich zu verschicken. Die ganze Klasse habe diesen Vorfall mitbekommen, lediglich eine Schülerin habe sich an die Eltern gewandt und ihnen davon berichtet. Diese hätten den Fall dann der Schule gemeldet. Dieser Umstand macht für LP3 ersichtlich, dass wahrscheinlich noch viel mehr solcher Dinge geschehen, welche weder von den Eltern noch von den Lehrpersonen registriert würden. Es kann vermutet werden, dass LP3 durch das geschilderte Ereignis hinsichtlich der Gefahren, welche von Social Media ausgehen können, geprägt wurde, da in diesem Fall auch eine persönliche Betroffenheit vorliegt (LP3, Z. 274-282). Auch LP5 und LP6 erwähnen in Zusammenhang mit den

von Social Media ausgehenden Risikopotentialen, dass Mobbing über Facebook und WhatsApp schon Thema an ihrer Schule war (LP5, Z. 40-46 und LP6, Z. 302-316). LP6 äußert in diesem Kontext die Ansicht, dass die Erlernung des Umgangs mit sozialen Medien eine große Aufgabe darstelle und sowohl die Eltern als auch die Schule Verantwortung dafür tragen, den Heranwachsenden diesen Umgang beizubringen (LP6, Z. 302-316). Cyberbullying und Mobbing scheinen demnach Gefahrenquellen sozialer Medien darzustellen, obwohl LP3 und LP5 davon berichten, dass sich in den letzten Jahren einiges in dieser Hinsicht verändert habe. LP3 erwähnt an dieser Stelle:

„[...] die Gefahren sind schon öffentlicher geworden oder man ist sich das schon bewusst aber trotzdem glaub ich, dass da trotzdem viele Kinder mit Inhalten konfrontiert werden, die sie überfordern. Und ja, da bräuchte es sicher noch mehr solche Workshops, auch außerschulische, wo auch andere Leute kommen wo die Schüler dann vielleicht eher auch Dinge erzählen, was Ihnen schon passiert ist, womit Sie schon konfrontiert wurden“ (LP3, Z. 203-208).

Sie spricht an dieser Stelle bereits mögliche Vorschläge hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler an. Ihrer Aussage nach wäre es sinnvoll, die Vermittlung dieser Medienkompetenz nicht nur in den Aufgabenbereich der Schule zu stellen, sondern auch Experten miteinzubeziehen, um den Umgang und die Handhabung mit diesen Medien zu schulen. Hinsichtlich der Chancen von Social Media verweisen LP1 sowie LP3 auf die Möglichkeit, Kontakte auf der ganzen Welt knüpfen zu können. LP1 spricht insbesondere die Chance an, dass durch die sozialen Medien Inhalte geteilt und auf Inhalte zugegriffen werden können, welche auf anderem Weg wahrscheinlich nicht in Erfahrung gebracht werden würden (LP1, Z. 129-138). LP3 spricht davon, dass durch den Austausch und die Möglichkeit Kontakte in der ganzen Welt zu pflegen, der Horizont der Jugendlichen erweitert werden würde. Sie berichtet im Interview von einer Schülerin, welche Fan einer koreanischen Boyband sei und durch Social Media auch Kontakte zu anderen Fans und Menschen aus Korea pflegen kann (LP3, Z. 51-57). Diesen Umstand scheint LP3 als sehr positiv wahrzunehmen und zeigt auf, dass sie trotz der negativen Erfahrung, welche sie im obigen Teil geschildert hat, durchaus die Chancen sozialer Medien zu erkennen weiß.

Bezüglich der Ergebnisse kann festgehalten werden, dass nach Wahrnehmung einer befragten Lehrperson eine Herausforderung darin bestehe, Schülerinnen und

Schüler genug zu schulen, um in der digitalen Welt nicht manipuliert zu werden und auf diese Weise in falsche Kreise hineinzugeraten. Da sich Jugendliche häufig in den sozialen Netzwerken informieren sei es zudem wichtig, sie über mögliche Falschmeldungen, die im Internet kursieren, aufzuklären und ihre Kritikfähigkeit im Hinblick auf mögliche Fake News zu stärken. Drei Lehrpersonen geben an, dass eine große Gefahr von Social Media darin bestehe, dass Jugendliche in den sozialen Medien oft Opfer von Mobbing werden. In diesem Zusammenhang fordert LP3, dass die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht nur durch Eltern und Lehrpersonen, sondern auch durch außerschulische Workshops gestärkt werden sollte. Hinsichtlich der Chancen geben zwei Lehrpersonen an, dass durch soziale Medien die Möglichkeit eröffnet wird, Kontakte mit Personen aus aller Welt zu knüpfen und zu pflegen. Nach Ansicht von LP3 würde dies dazu beitragen, den Horizont der Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

6.2. Kategorie 2: Mediale Praktiken von Schülerinnen und Schüler

Im Zentrum dieser Kategorie stehen die von den Lehrpersonen wahrgenommenen medialen Praktiken ihrer Schülerinnen und Schüler. Das Material wurde nach Textpassagen zum Mediennutzungsverhalten der Heranwachsenden, dem Stellenwert sozialer Medien sowie den Umgangsformen mit sozialen Medien durchforstet. Die herausgearbeiteten Inhalte wurden in drei Subkategorien eingeteilt und im folgenden Teil dargestellt.

6.2.1. Nutzung

Ja also die Schüler sind eigentlich alle in Social Media aktiv also vor allem jetzt in der Mittelschule in dem Alter oder. Und zwar ja angefangen halt von Instagram, von Facebook, wobei das schon wieder abnehmend ist und die Jungs sind natürlich schon auch auf Social Media aber eher, ja, so vernetzt mit Spielen [...] Ja so Online Spielen und so also die Jungs sind eher in diesem Bereich aktiv und die Mädchen halt eher so mit chatten, ja, mit WhatsApp mit Facebook mit Snapchat und so. (LP3, Z. 13-24)

Die Aussage von LP3 wird auch von den anderen interviewten Lehrpersonen bestätigt. Insbesondere Instagram, Snapchat und WhatsApp werden von den Lehrpersonen als die von ihren Schülerinnen und Schülern am meisten genutzten sozialen Medien beschrieben (LP6, Z. 26-29; LP2, Z. 23-26) Im Hinblick auf

Facebook konstatiert LP6 *„Facebook ist out“* (Z. 26). Youtube ist laut LP5 jenes soziale Medium, welches ihre Schülerinnen und Schüler vorrangig verwenden. Diese Plattform wird zwar von den anderen Lehrpersonen in diesem Kontext nicht erwähnt, es kann jedoch vermutet werden, dass einige von ihnen sich nicht bewusst sind, dass Youtube ebenfalls ein soziales Medium darstellt. Diese Vermutung rührt daher, dass die Lehrpersonen in den Interviews dazu tendierten, lediglich soziale Netzwerkseiten im Hinblick auf die Thematik Social Media zu erwähnen und andere Social Media Formen vorwiegend unerwähnt blieben. Die Differenzierung zwischen den Interessen von Mädchen und Buben wurde nicht nur von LP3 festgestellt, auch LP5 gibt an, dass besonders die Buben an Online-Spielen interessiert seien. Sie konstatiert in diesem Zusammenhang: *„Fortnite ist das Spiel unserer Schule. Von der ersten Klasse bis zur vierten Klasse kennt das jeder Junge. Die Mädchen fast davon unberührt“* (LP5, Z. 62-64).

Es lässt sich also festhalten, dass nach Wahrnehmung der interviewten Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe 1 vorrangig die Social Media Plattformen Instagram, Snapchat und WhatsApp verwenden. Das soziale Onlinenetzwerk Facebook wird von den Lehrpersonen zwar noch erwähnt, sei jedoch immer weniger präsent bei den Jugendlichen und inzwischen „out“. Auch Youtube wird von einer Lehrperson als wichtigstes soziales Medium ihrer Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Zudem geben zwei Lehrpersonen an, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Nutzung sozialer Medien gebe. Online-Spiele seien bei den jugendlichen Buben sehr im Trend, wohingegen die Mädchen in diesem Alter lieber andere Social Media Plattformen nutzen würden.

6.2.2. Umgangsform

„Es hat mir gerade eine Schülerin erzählt, dass sie jetzt bei Instagram nicht mehr öffentlich postet oder. Und was ich jetzt schon bemerke ist jetzt im Vergleich zu vor zehn Jahren, ist dass die Schüler schon kritischer geworden sind also im Umgang mit Social Media. Dass sie einfach schon auf die Einstellungen achten, was ist wirklich öffentlich und so also sie sind deutlich besser informiert als früher“ (LP3, Z. 27-32).

Die Auffassung, dass die Schülerinnen und Schüler in den letzten Jahren im Umgang mit Social Media vorsichtiger geworden sind, teilt auch LP5. Sie ist der Ansicht, dass die Jugendlichen speziell im Hinblick auf das Versenden und Posten von Fotos achtsamer geworden sind. Dies führt sie darauf zurück, dass es auch an

der Schule schon einige negative Vorfälle mit Schülerinnen und Schülern gegeben hat und die Schule nun durch angebotene Kurse versucht, die Jugendlichen im Hinblick auf einen verantwortungsvollen Umgang zu sensibilisieren (LP5, 94-98). Auch LP1 ist der Auffassung, dass viele Schülerinnen und Schüler bereits einen sehr verantwortungsbewussten Umgang mit sozialen Medien haben und diese auch nutzen würden, um sich beispielsweise für politische Themen zu engagieren. In diesem Zusammenhang kann erwähnt werden, dass LP1 die einzige Lehrperson ist, welche an der Sekundarstufe 1 eines Gymnasiums unterrichtet. Die anderen Lehrpersonen sind an einer NMS tätig, weshalb sich die Beobachtungen von LP1 und den anderen Lehrpersonen möglicherweise unterscheiden. In diesem Zusammenhang können die Ausführungen von LP6 erwähnt werden, dessen Wahrnehmung nach dem Umgang mit sozialen Medien in direktem Zusammenhang mit dem Bildungsgrad der Eltern stehe. Sie formuliert folgende These:

„Wenn Gebildete oder wenn das Bildungsniveau vom Elternhaus ein bisschen höher ist, dann wird schon eher ein bisschen mehr darauf geschaut wie bei den Anderen“ (LP6, Z. 69-71).

Welche Rolle die Eltern nach Auffassung der Lehrpersonen hinsichtlich eines verantwortungsvollen Umgangs mit sozialen Medien spielen, wird in der Kategorie Elternarbeit noch weiter erläutert. Mit Blick auf die Umgangsformen der Schülerinnen und Schüler kann erwähnt werden, dass zwar einige Lehrpersonen eine Verbesserung festgestellt haben, alle befragten Lehrpersonen jedoch anmerken, dass Schülerinnen und Schüler größtenteils noch einen sehr unreflektierten Umgang mit sozialen Medien hätten (LP2, Z. 54-55; LP6, 51-59; LP1, Z. 73-86; LP5, Z. 94-98). Auch LP1 beobachtet bei ihren Schülerinnen und Schülern, dass einige von ihnen Social Media Plattformen weitestgehend für die eigene Selbstinszenierung verwenden und einen sehr unbedarften Umgang vorweisen. Ihrer Auffassung nach, denken diese Schülerinnen und Schüler meist nicht darüber nach, was sie ins Netz stellen und welche Konsequenzen diese Inhalte für sie haben könnten. Sie hat das Gefühl, viele Jugendliche würden Dinge posten, für die sie sich später einmal schämen könnten (ebd., Z. 73-86).

LP3 führt an, dass Jugendliche oft *„auch unkritisch die Sachen einfach übernehmen oder irgendwelche Youtube Channels, Blogs abonnieren und in dieser Blase drinnen sind.“* (Z. 68-69). Den Schilderungen dieser Lehrperson zufolge wäre es

demnach wichtig, die Kinder zu kritischen Medienverwendern zu erziehen. Auch LP5 ist der Auffassung, *„dass die Schüler hauptsächlich diesen konsumorientierten Umgang mit den Medien haben und nicht den Nutzen praktisch“* (LP5, Z. 143-135). Es kann angenommen werden, dass diese Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler teilweise als passive Konsumenten wahrnehmen, welche viele Inhalte weitestgehend nicht hinterfragen.

Als Resümee dieser Kategorie kann festgehalten werden, dass einige der Lehrpersonen eine Verbesserung im Umgang mit sozialen Medien bei ihren Schülerinnen und Schülern feststellen. Dies betrifft primär das Versenden und Posten von Fotos und Videos sowie das Achten auf die Einstellungen hinsichtlich der Privatsphäre auf bestimmten Plattformen. Als Grund für diese Weiterentwicklung nennen die Lehrpersonen, dass in den letzten Jahren vermehrt versucht wurde, die Jugendlichen hinsichtlich der Gefahren und Risikopotentiale zu sensibilisieren. Trotz des Fortschritts stellen alle Lehrpersonen fest, dass ein Großteil der Mädchen und Jungen dieser Altersgruppe noch einen sehr unreflektierten und unkritischen Umgang mit sozialen Medien haben. Eine Lehrperson ist der Auffassung, dass besonders Jugendliche, welche aus einem Elternhaus mit hohem Bildungsniveau kommen, vermehrt auf einen reflektierten Umgang mit sozialen Medien achten. Der Umgang mit sozialen Medien steht der Aussage dieser Lehrperson zufolge in direktem Zusammenhang mit dem Bildungsgrad der Eltern.

6.2.3. Stellenwert

„Dass es ganz wichtig ist für sie, immer zu wissen, was wo passiert, wer wo was schreibt und sagt und welches Foto postet. Und da wird immer irgendwie was diskutiert“ (LP1, Z. 15-17).

Auch die anderen Lehrpersonen teilen die Auffassung von LP1, dass soziale Medien einen sehr hohen Stellenwert bei ihren Schülerinnen und Schülern haben. Nach Auffassung von LP5 steigert sich dieser von der ersten bis zur vierten Klasse kontinuierlich. In der ersten und zweiten Klasse würden soziale Medien zwar schon einen gewissen Stellenwert haben, dieser sei jedoch noch nicht besorgniserregend. Bei den etwas älteren Schülerinnen und Schülern habe es schon einen immensen

Stellenwert. Sie betont insbesondere die Bedeutung des Handys, ohne welches die Schülerinnen und Schüler gar nicht mehr leben könnten (LP2, Z. 38-40 und Z. 72-76). Auch LP3 schließt sich dieser Annahme an und stellt fest:

„Also das, das Handy ist sowieso wie ein eigenes Organ. Also ohne Handy geht gar nichts. Also das ist für sie ganz ganz wichtig. Also da verbringen sie eigentlich auch die meiste Freizeit“ (LP3, Z. 44-46).

Auch LP4 spricht davon, dass ihren Wahrnehmungen zufolge, die Schülerinnen und Schüler sehr viel ihrer Freizeit in den sozialen Medien verbringen würden. Diesen Umstand betrachtet sie zwar kritisch und äußert ihre Bedenken, dass dadurch zu wenig Zeit für kreative und sportliche Aktivitäten der Jugendlichen bleiben würde. Trotzdem merkt sie positiv an, dass trotz des hohen Medienkonsums der Jugendlichen, diese immer noch den größten Teil ihrer Freizeit mit Freunden verbringen würden (LP4, Z. 215-224).

Den Schilderungen der Lehrpersonen kann zusammenfassend entnommen werden, dass diese sich darüber einig sind, dass soziale Medien für ihre Schülerinnen und Schüler einen sehr hohen Stellenwert zu haben scheinen. Besonders betont wird in diesem Zusammenhang die große Bedeutung des Smartphones im Allgemeinen für die Jugendlichen. Die Beschäftigung mit diesem stelle für die Schülerinnen und Schüler einen großen Teil ihrer Freizeitgestaltung dar. Eine Lehrperson differenziert hinsichtlich des Alters und gibt an, dass soziale Medien insbesondere in den höheren Schulstufen an Bedeutung gewinnen. Eine weitere Lehrperson merkt an, dass trotz des hohen Stellenwerts, welche die Nutzung dieser Medien für die Schülerinnen und Schüler habe, die Beschäftigung und das Treffen mit Freunden immer noch an erster Stelle stehen würde.

6.3. Kategorie 3: Mediale Praktiken von Lehrpersonen

Diese Kategorie fokussiert die medialen Praktiken der interviewten Lehrpersonen. Dabei werden in einer ersten Subkategorie die medialen Praktiken in Kindheit und Jugend analysiert. Besonders wird darauf eingegangen, welche Medien in Kindheit und Jugend vorrangig genutzt wurden und welche privaten medialen Praktiken die Lehrpersonen heute aufweisen. In einer weiteren Subkategorie werden die

Ergebnisse zur Medienerziehung im Elternhaus zusammengefasst. Auch werden die Ergebnisse hinsichtlich des Stellenwerts sozialer Medien im Alltag der Lehrpersonen zusammengetragen.

6.3.1. Kindheit und Jugend versus heute

„Ja gut also nachdem ich ja schon älter bin, war bei uns halt schon Fernseher super. Fernseher, Radio, Telefon mit Viereranschluss. Also in der Jugend da war natürlich das alles erst in den Anfängen“ (LP3, Z. 152-154).

LP3 ist in den 60er Jahren aufgewachsen und berichtet davon, dass in ihrer Jugend das Medium Fernseher bereits als besonders toll erachtet wurde. Auch Radio und Telefon fungierten als zentrale Medien in der Zeit des Aufwachsens von LP3. Heute besitzt sie ein Smartphone und nutzt dieses auch gerne. Hinsichtlich der Verwendung von Social Media erwähnt sie, dass sie zwar gerne WhatsApp nutze, ansonsten hätte sie jedoch den Anschluss verpasst. Es sei ihr nicht notwendig vorgekommen in den sozialen Medien aktiv zu werden, da sie mehr der *„reale Typ“* sei und sich mit Freunden lieber persönlich treffe. Auch das Posten von Fotos sei einfach nichts für sie. Um den Kontakt mit Personen, die weiter weg sind, zu pflegen, nutzt LP3 neben dem telefonieren auch gerne den Instant Messaging Dienst WhatsApp oder auch Skype. Dies sei neben dem finanziellen Aspekt einfach auch sehr praktisch (Z. 154-158 & Z. 178-183).

Auch LP2 berichtet, dass das Telefon, der Fernseher und das Radio die Leitmedien ihrer Kindheit waren. Das Medium Zeitung spielte in ihrer Kindheit bzw. Jugend keine große Rolle (LP2, Z. 156-168). Heute nutze sie, wie LP3, besonders gerne und viel den Instant Messaging Dienst WhatsApp. Auch habe sie einen eigenen Facebook Account, den sie vorrangig deshalb erstellt habe, um Bekannte und Freunde von früher suchen zu können. Dies ist ihrer Ansicht nach *„eine super Funktion weil man wirklich viel findet“*. Abseits von Facebook und WhatsApp nutze sie jedoch keine Social Media Plattformen, weil diese ihrem Wissen nach primär dazu verwendet werden würden, um *„irgendwelche Fotos mit irgendeinem Kommentar zu posten“*. Ähnlich wie LP3, gibt auch LP2 an, dass sie einfach nicht so der Typ Mensch sei, der überall *„einen Post machen muss und das mit der ganzen Welt teilen muss“* (Z. 171-185).

Im Gegensatz zu LP2 berichtet LP4 davon, dass insbesondere Zeitschriften, Bücher und Comics wichtige Medien ihrer Kindheit und Jugend waren. Wie bei LP2 und LP3 wurden jedoch auch Fernseher und Radio als weitere Medien von ihr genutzt (LP4, Z. 150-158). Die Mediennutzung von LP4 habe sich, ihren Ausführungen von zufolge, von damals zu heute nicht grob verändert. Auch heute nutze sie vorrangig Fernseher, Bücher und Zeitschriften. Hinzugekommen sei natürlich das Internet. Insbesondere WhatsApp zählt für LP4 zu einem wichtigen sozialen Medium sowie „Facebook ein Stück weit auch“. (Z. 162-164).

LP5 schildert, dass ein wichtiges Medium für sie der Kassettenrekorder darstellte, wodurch ihr die Möglichkeit eröffnet wurde, Lieder vom Radio herunterzuladen (LP5, Z. 200-215). Auch wurden von LP5 als Jugendlicher gerne Bücher von Karl May sowie „die ganzen alten Rittersagen“ gelesen (Z. 255-259). Heute nutze sie von den sozialen Medien eigentlich nur WhatsApp sowie auch Youtube. Auch habe sie ein Facebook Konto, welches sie jedoch „nur für ganz wenig Freunde“ verwende (Z. 168-270).

LP6 wuchs in den 80er Jahren auf. Ähnlich wie bei LP5 waren auch in ihrer Kindheit neben dem Fernseher vor allen Dingen Audiomedien wie Radio, Schallplatten und Kassetten präsent. Später kamen durch die mediale Entwicklung dann auch CDs hinzu (LP6, Z. 229-231). Heute sei hingegen durch das große Angebot an diversen Plattformen alles anders. WhatsApp wird von LP6 genutzt, auf Facebook hingegen sei sie zwar angemeldet, wobei diese Social Media Plattform nicht aktiv genutzt werde. Generell spielt das Internet im Alltag von LP4 eine große Rolle. Neben dem Internetbanking sowie Online Einkäufen wird auch die Zeitung online gelesen. Der Aussage von LP4 zufolge ist ihr „Fokus schon sehr stark dort rein“. Insbesondere das Handy werde den ganzen Tag über zwar viel aber sehr bewusst genutzt (Z. 231-239). Diese bewusste Nutzung bedeutet nach Aussage von LP6: „Also nicht immer nur dranhängen und schauen sondern schon bewusst also“ (Z. 240). Diese Aussage verdeutlicht, dass LP6 das eigene Smartphone zwar sehr intensiv und gerne nutzt, es jedoch für sehr wichtig hält, den eigenen Medienkonsum im Blick zu behalten, um nicht zu viel Zeit damit zu verbringen.

Anders als die anderen Lehrpersonen, von denen vier in den 60er und 70er Jahren und eine Lehrperson in den 80er Jahren aufwuchsen, war die Jugendzeit von LP1

in den 2000er Jahren. Sie berichtet davon, dass es in ihrer Jugend bereits soziale Netzwerkseiten gab, wie beispielsweise UBOOT, auf welchen man die Möglichkeit hatte, seine eigene Seite zu kreieren. Weiter berichtet sie davon, dass Facebook als sie 15 Jahre alt war aufgekommen ist. Ihren Schilderungen kann entnommen werden, dass dies wohl als das Leitmedium ihrer Jugend fungierte (LP1, Z. 146-153). Auch heute sei, besonders in ihrer Generation, Facebook noch ziemlich präsent. Früher habe sie jedoch noch aktiver Inhalte geteilt und sei mit mehreren Personen auf dieser Social Media Plattform im Austausch gewesen. Heute nutze sie Facebook eher dazu, Events zu finden sowie an Informationen zu gelangen. Auch Instagram wird von ihr verwendet. Dies jedoch primär, um Bilder anzuschauen und auf diese Weise verschiedenste Ideen, wie beispielsweise für handwerkliche Sachen, zu sammeln (Z. 202-211).

Im Hinblick auf die Relevanz von Printmedien in Kindheit und Jugend der Lehrpersonen kann erwähnt werden, dass diese nur sehr wenig Erwähnung in den Schilderungen der Lehrpersonen finden. Neben LP2 berichten lediglich LP1 und LP5, dass sie in Kindheit und Jugend gerne Bücher gelesen haben. Weshalb die befragten Lehrpersonen sich vermehrt über digitale Medien äußern und Printmedien weitestgehend unerwähnt bleiben, kann nur vermutet werden. Möglicherweise sind die Lehrpersonen aufgrund dessen, dass die zentrale Thematik dieser Arbeit Social Media darstellt, dahingehend beeinflusst, dass sie sich vermehrt auf soziale Medien fokussieren. An weitere Medienformen wird gar nicht gedacht, was durch die Aussage von LP5, „*mein Gott Bücher ist ja auch noch ein Medium*“ (ebd. Z. 268) verdeutlicht werden kann. Diese Formulierung zeigt, dass erst nachdem konkret nach der Bedeutung von Printmedien gefragt wurde, LP5 bewusst wurde, dass auch Bücher zu den Medien zählen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass fünf der sechs Lehrpersonen zu einer Zeit aufgewachsen sind, in denen primär Fernseher, Radio und Telefon als Leitmedien dienten. Für LP5 und LP6 waren in der Zeit des Aufwachsens insbesondere Hörmedien, wie beispielsweise die Kassette, von Bedeutung. Auch Bücher waren für LP5 und LP4 wichtige Medien der Kindheit und Jugend. LP1 wuchs in einer anderen Zeit auf und berichtet davon, dass die soziale Onlinenetzwerkseite Facebook in ihrer Jugend besonders populär war und als wichtiges Medium diente. Hinsichtlich der Mediennutzung heute, kann resümiert

werden, dass die befragten Lehrpersonen teilweise sehr ähnliche mediale Praktiken im Hinblick auf Social Media aufweisen. Als soziales Medium wird insbesondere WhatsApp erwähnt, welches von allen Lehrpersonen gerne genutzt wird. Abgesehen von LP3, haben alle Lehrpersonen einen Facebook Account, der jedoch meist nicht sehr aktiv genutzt wird. Instagram wird nur von LP1 genutzt, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass sie die jüngste der befragten Personen ist und wahrscheinlich am ehesten mit dieser Art von sozialem Medium vertraut ist. Den Account nutzt sie ihren Angaben zufolge primär zur Ideensammlung für den eigenen Unterricht und nicht um Fotos oder Videos zu posten. Es lässt sich feststellen, dass die Lehrpersonen vermehrt von sozialen Medien gesprochen haben, obwohl nicht explizit nach diesen gefragt wurde. Dies kann wohl darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrpersonen durch das Wissen über die Thematik der Arbeit beeinflusst sind und der Fokus ihrer Gedanken stark auf den sozialen Medienangeboten liegt.

6.3.2. Medienerziehung

Also beim Fernsehen natürlich schon gewisse Medienerziehung im Sinne von was ist / hat einigermaßen Niveau, also nicht jeder Blödsinn / also da war man auch in gewisser Weise einschränkend. Also Sex hat es in dem / in der Zeit nicht allzu viel gegeben aber wenn ja (lacht) dann war da auch eine Schranke (lacht), eine elterliche Schranke und Grenze gesetzt und auch Gewalt in dem Sinn. War also schon Medienerziehung. Also ja da hat es schon Grenzen gegeben in dem Sinn also dass nicht jeder Schund erlaubt ist. Ja so ungefähr. (LP4, Z. 267-274)

Einschränkungen, im Hinblick auf das Fernsehprogramm, gab es auch bei weiteren Lehrpersonen. LP2 berichtet davon, dass in ihrem Elternhaus der Fernsehkonsum sehr limitiert war und ihre Eltern sehr darauf bedacht waren, dass sie nicht zu lange fernsahen. Auch wurde in ihrer Kindheit sehr darauf geachtet, dass nur altersgerechte Sendungen angeschaut wurden. Des Weiteren berichtet LP2 davon, dass das Fernsehschauen und der Medienkonsum im Allgemeinen keinen besonders großen Stellenwert in ihrer Freizeitgestaltung eingenommen habe (Z.234-243).

Auch LP3 gibt an, dass ihre Eltern sehr penibel darauf geachtet hätten, was für Fernsehprogramme gesehen wurden. Nur das Schauen von Kinderfilmen war in

ihrer Kindheit erlaubt. Interessanterweise führen, trotz der geäußerten Schilderungen hinsichtlich der Regeln im Elternhaus betreffend den Fernsehkonsum, beide Lehrpersonen an, dass es Medienerziehung in dem Sinne nicht gab. Was LP2 und LP3 unter den Begriff Medienerziehung genau verstehen, bleibt offen. LP3 begründet die ihrer Ansicht nach in ihrem Elternhaus nicht stattgefundene Medienerziehung damit, dass es in der Zeit, in der sie aufgewachsen ist, noch keine Skepsis gegenüber den in den Medien verbreiteten Inhalten gab. Damals sei es üblich gewesen zu denken, *„was in der Zeitung steht stimmt sowieso, was im Radio und im Fernseher kommt auch“* (LP3, Z.331-340). Diese Aussage verdeutlicht, dass LP3 Medienerziehung sehr stark mit der Dimension der Medienkritik in Verbindung bringt. Eine kritische Medienrezeption und in diesem Sinne auch die Fähigkeit zur Reflexion, scheinen für sie demzufolge grundlegende Aspekte der Medienerziehung darzustellen.

Auch LP5 berichtet davon, dass bei ihr Zuhause *„eigentlich keine Erziehung über den Umgang mit Medien stattgefunden“* hat. Dies rührt ihren Schilderungen zufolge daher, dass sie bis zu ihrem sechzehnten Lebensjahr nicht einmal einen Fernseher hatten. Auch war in ihrem Elternhaus keine Zeitung abonniert. Es scheint als wären Medien in ihrem Elternhaus nur sehr wenig präsent gewesen, weshalb auch keine Medienerziehung stattfand (LP5, Z. 322-326).

LP6 ist in den 80er Jahren aufgewachsen, weshalb etwas andere Medien in ihrer Jugend präsent waren. Sie berichtet davon, dass besonders der Fernseher ein sehr bedeutendes Medium ihrer Kindheit war. Auch hatte sie eine eigene Spielekonsole, einen Nintendo, mit dem sie in ihrer Jugend gerne spielte. Es habe jedoch klare Regeln betreffend des Medienkonsums gegeben. Unter der Woche war das Spielen mit dem Nintendo nicht erlaubt gewesen und auch hinsichtlich des Fernsehkonsums gab es Einschränkungen. Besonders ihre Mutter habe sehr genau darauf geachtet, welche Sendungen geschaut wurden. Und *„wenn sie eine Sendung empfunden hat war nicht in Ordnung, dann durften wir es nicht anschauen. Da gab es auch keine Diskussionen. Das war einfach so“* (LP6. Z. 346-354). Auch führt LP6 an, Medienerziehung habe bei ihr zuhause auf die Weise stattgefunden, wie es auch heute noch bei ihr stattfindet. Sie führt dies zwar nicht genauer aus, es kann jedoch vermutet werden, dass auch ihre Kinder klare Regeln und Vorgaben ihren Medienkonsum betreffend haben.

LP1 ist die jüngste der befragten Lehrpersonen und ist demzufolge in einer Zeit aufgewachsen, in welcher auch schon andere Medien präsent waren als bei den älteren der befragten Lehrpersonen. Fernsehen wurde von ihren Eltern dann erlaubt, wenn die Hausübungen erledigt waren und *„am Abend je nach Alter dann gewisse Zeiten“*. Auch der Computer wurde nur abends genutzt. Sie erwähnt, dass ihre Eltern hinsichtlich der Regelungen zum Medienkonsum zwischen den Geschwistern differenzierten. Sie sei immer sehr gut in der Schule gewesen, weshalb ihre Eltern sich wenig Sorgen machten und auch der Medienkonsum nicht wirklich limitiert wurde. Ihr Bruder sei hingegen sehr viel am Handy gewesen und *„hat das nicht selber regulieren können, da waren sie dann natürlich schon strenger“* (LP1, Z. 310-311). Auch berichtet sie, hinsichtlich des Umgangs mit Medien in ihrem Elternhaus, davon, dass besonders Bücher für sie eine wichtige Rolle gespielt haben. Ihre Eltern hätten ihr immer vorgelesen und so habe sie auch selber entdeckt wie *„toll das ist, wenn man lesen kann“* (ebd. Z. 302). Trotz ihrer Schilderungen gibt sie an, dass Medienerziehung bei ihr zuhause nicht wirklich bewusst stattgefunden habe und führt in diesem Kontext an, dass *„meine Eltern eben, wie vorher schon erwähnt, sich jetzt nicht bewusst waren, dass sie da irgendeine gewisse Art von Medienerziehung leisten müssten oder sollen, weil es einfach nicht so präsent war wie es wahrscheinlich jetzt ist“* (ebd. Z. 316-319). Dieses Zitat lässt vermuten, dass für LP1 die Thematik Medienerziehung für sie eine sehr aktuelle Thematik darstellt, welche in ihrer Kindheit noch keine große Rolle gespielt hat. Auch scheint sie den Begriff der Medienerziehung sehr stark mit digitalen Medien in Verbindung zu bringen.

Es lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen hinsichtlich der Medienerziehung im Elternhaus teilweise von sehr ähnlichen Umgangsformen berichten. Fünf Lehrpersonen berichten davon, dass es bei ihnen zuhause Limitationen hinsichtlich des Fernsehkonsums gab. LP4 begründet diese Form der Medienerziehung damit, dass ihre Eltern sie vor diesem *„Schund“* fernhalten wollten. Dass die befragten Lehrpersonen von Einschränkungen hinsichtlich des Fernsehkonsums berichten, kann wohl darauf zurückgeführt werden, dass der Fernseher das Leitmedium der damaligen Zeit darstellte. Andere digitale Medien waren in der Zeit des Aufwachsens der befragten Lehrpersonen nur sehr wenig präsent. LP5 berichtet sogar davon, dass bei ihr zuhause keinerlei Medienerziehung stattgefunden hätte, da es in ihrem Elternhaus weder Fernseher noch Zeitungsabonnement gab. LP6,

welche in den 80er Jahren aufgewachsen ist, berichtet davon, dass sie bereits eine Spielekonsole hatte, welche sie jedoch nur limitiert verwenden durfte. LP1 hingegen ist in einer Zeit aufgewachsen, in der Computer bereits präsent waren. Limitationen hinsichtlich des Fernsehkonsums und Computergebrauchs wurden von ihren Eltern zwar nicht explizit formuliert, allerdings war es die Regel, dass diese Medien erst nach Erledigung der Hausübungen genutzt werden durften. Wie auch schon LP2 und LP3 berichtet auch LP1 davon, dass in ihrem Elternhaus keine bewusste Medienerziehung stattgefunden habe. Sie begründet diesen Umstand damit, dass dies zur damaligen Zeit ein weniger präsent Thema war als es heute ist.

6.3.3. Stellenwert

„Eigentlich, nicht sehr groß. Ich bin froh, dass es das gibt. Facebook Gruppen, äh WhatsApp Gruppen sind was Hervorragendes. Wenn man schnell Termine ausmachen will. Alle bekommen es zur selben Zeit, alle sehen es. Das ist hervorragend. Das gab es früher nicht und das spart einem viel Zeit“ (LP5, Z. 285-288).

Auch den Schilderungen von LP3 zufolge kann gemutmaßt werden, dass insbesondere WhatsApp, im Gegensatz zu anderen sozialen Medien, einen vergleichsweise hohen Stellenwert einnimmt. Es sei zeitsparend, praktisch und erleichtere die Kommunikation. Trotz dieser Vorteile merkt sie an, dass sie immer noch den persönlichen Kontakt bevorzuge (LP3, Z. 188-193). Auch LP6, die, wie in der vorhergegangenen Kategorie festgehalten, sehr viel Zeit am Smartphone verbringt, gibt an, dass digitale Medien im Allgemeinen keinen besonders hohen Stellenwert einnehmen. Ähnlich wie LP2 hält sie fest, dass es zwar angenehm sei, dass es das Smartphone gibt, es ihr jedoch auch egal wäre, wenn Nachrichten nicht immer sofort verfügbar seien (LP6, Z. 274-281).

LP4 merkt an, dass für sie soziale Medien einen Stellenwert im Hinblick auf Informationsbeschaffung sowie Informationsweiterleitung besitzen.

„dann kommen so Beiträge die finde sehr wertvoll und die verwende ich für mich selber aber auch für die Schüler zum Beispiel [...] Also umweltschützend oder fördernd, was einfach nicht gut läuft oder Projekte gestartet werden wo gut sind. Also dass erstens mal die Infos zu mir kommen das bringt mich in Bewegung und genau so kann ich das wieder zurückgeben und weiterleiten also als Stück weit als Lehrer, als Multiplikator macht das Sinn (Z. 178-193).

Sie führt dies weiter aus und gibt an, dass sie selbst jedoch darauf achte, sehr selektiv vorzugehen, auch um sich selbst zu schützen: *„Es gibt ja so viel Schrott wo mich fertig machen würde, das grenze ich total aus“* (Z.195-196). Es kann festgehalten werden, dass soziale Medien bei LP4 durchaus einen bedeutenden Stellenwert einnehmen. Insbesondere im Hinblick auf die Beschaffung und Weiterleitung von qualitativ hochwertigen Inhalten.

Ähnlich wie LP4, nutzt auch LP1 soziale Medien hauptsächlich als Informationsquelle. Sie folge auf Instagram Bloggerinnen und Aktivistinnen, durch deren Beiträge sie immer wieder interessante Informationen bekommen würde. Sonst würden soziale Medien, im Vergleich zu vor zehn Jahren, keinen besonders hohen Stellenwert mehr einnehmen, sondern dienten lediglich zur Ideensammlung und ein Stück weit auch zum Zeitvertreib. Damals in der Pubertät sei es ihr noch wichtig gewesen, sich selbst zu präsentieren. Auch deshalb, weil ein gewisser Zwang da gewesen sei, mit anderen Gleichaltrigen mitzuhalten (LP1, Z. 239-251). Da LP1 schon in einer Zeit aufgewachsen ist, in denen soziale Medien präsent waren, hat sie möglicherweise einen anderen Blickwinkel auf den Stellenwert sozialer Medien. Sie erinnert sich daran, dass es bei ihr einen gewissen Zwang zur Selbstdarstellung gegeben habe und aus diesem Grund hat sie auch, im Hinblick auf die Mediennutzung ihrer Schülerinnen und Schüler, möglicherweise einen anderen Zugang als die älteren Lehrpersonen.

Mit Blick auf die dargestellten Interviewinhalte kann festgehalten werden, dass insbesondere die Social Media Plattform WhatsApp den höchsten Stellenwert bei den befragten Lehrpersonen einnimmt. Diese Smartphone App sei zeitsparend und äußerst praktisch. Das soziale Onlinenetzwerk Facebook wird von den Lehrpersonen teilweise genutzt und dient der Kontaktaufnahme mit Bekannten sowie, wie bei LP3 und LP1 ersichtlich geworden sein sollte, als Quelle der Information.

6.4. Kategorie 4: Medienkompetenz

Die vierte Kategorie umfasst alle Ergebnisse hinsichtlich der von den Lehrpersonen getroffenen Aussagen zum Thema Medienkompetenz. In einer ersten Subkategorie werden jene Inhalte zusammengetragen, welche das Verständnis der Lehrpersonen

zum Begriff der Medienkompetenz aufzeigen. Die zweite Subkategorie befasst sich mit den Aussagen der Lehrpersonen hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule. Die dritte Subkategorie nimmt jene Inhalte in den Blick, welche die Rolle der Eltern bzw. die Elternarbeit im Hinblick auf einen verantwortungsbewussten Umgang mit sozialen Medien thematisieren.

6.4.1. Verständnis von Medienkompetenz

„Ich versteh darunter dass ich, diese Medienformen also einsetzen kann, also dass ich ein geschickter Anwender bin dessen einerseits, andererseits aber auch gut unterscheiden kann, was ist jetzt fehlgeleitet. Also was weiß ich, wenn da ein Shitstorm passiert und sich da so akkumuliert und und irgendwie völlig verselbstständigt. Das, dass eine extrem hohe Schädlichkeit haben kann, der Sache wegen oder der Einzelperson wegen wo das betrifft [...] Und es gibt einfach ganz viel in den sozialen Medien, Informationen wo die Leute völlig aufspringen und gar nicht merken dass es ein völliger Quatsch ist, so oder. Also in diesem Punkt, ist wieder wichtig, die Leute zu einem kritischen / zu einer kritischen Medienrezeption zu erziehen. Dass sie einfach nicht jedes Ding glauben, was da drinnen steht oder. Umgekehrt wieder Sachen wo stimmen auch sagen können, ja / Also das ist sehr komplex eigentlich. Das ist echt nicht so einfach“ (LP4, Z. 105-121).

Nach dem von LP4 geäußerten Verständnis von Medienkompetenz sind vor allen Dingen Medienkunde sowie Medienkritik wichtige Aspekte, welche den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollten. Auch nach Aussage von LP2 ist es wichtig, *„die Kinder zu kritischen Medienverwendern erziehen“* (ebd. Z. 23). Im Hinblick auf den Umgang mit Social Media sei es bedeutend, dass Jugendliche hinterfragen, was auf diese Plattformen hochgeladen wird und die gegebenen Gefahren zu erkennen (ebd. Z. 24-26). LP3 spricht wie LP2 und LP4 die Medienkritik an und beschreibt Medienkompetenz als *„dass man eben die Vor- und Nachteile sieht, einfach was kann das Medium überhaupt, was eben / hab ich da wirklich eine gute Information oder ist es eben nur Teil des Ganzen. Oder also das ich das beurteilen kann und eben auch die Gefahren einschätzen kann oder“* (ebd. Z. 102-105). Sowohl LP2 als auch LP4 sprechen in Zusammenhang mit ihrem Verständnis von Medienkompetenz an, dass es wichtig sei, die von Social Media ausgehenden Gefahren zu erkennen. Welche Gefahren sie damit genau meinen, wird an dieser Stelle des Interviews nicht klar formuliert. Beide Lehrpersonen haben jedoch zu einem vorhergehenden Zeitpunkt davon berichtet, dass es an ihrer Schule bereits

Fälle von Cybermobbing gab, weshalb möglicherweise auch auf diese Thematik angespielt wurde.

LP1 versteht unter Medienkompetenz, *„unterschiedliche Medien (...) so verwenden zu können, dass man sie sich selber zu Nutzen macht, nämlich positiv zu Nutzen macht. Und, vielleicht nicht nur, irgendwie auf eine Art konsumiert und sich berieseln lässt, sondern aktiv irgendwas damit macht. Und reflektiert vielleicht auch“* (Z. 121-124). Auch LP6 teilt diese Ansicht und erwähnt, dass Schülerinnen und Schüler davon profitieren würden, wenn diese selbst aktiv werden und beispielsweise einen Blog selbst gestalten würden (LP6, Z. 157-160).

Das Verständnis des Begriffs der Medienkompetenz bei LP5 sowie LP6 bezieht sich auf das Erlernen des Umgangs mit den Endgeräten und des Internets (LP5, Z. 145-148; LP6 Z. 139-142). Dazu gehört für LP6 auch, zu wissen, ob Informationen wahr oder doch Fake News sind. Auch *„zu wissen wie man etwas sucht, wie die Ergebnisse zu interpretieren sind. Das gehört alles mit dazu. Das heißt nicht nur weil Google etwas liefert ist das wahr oder weil es in Wikipedia drinnen steht, ist es wahr. Sondern es einfach ein bisschen kritisch hinterfragen, das gehört auch mit dazu in die Medienkompetenz“* (ebd. Z. 143-146). Es wird ersichtlich, dass für LP6 nicht nur die Medienkunde zur Medienkompetenz gehört, auch die Medienkritik spielt für sie eine Rolle im Umgang mit Medien.

Es kann resümiert werden, dass die Lehrpersonen ein teilweise sehr ähnliches Verständnis des Begriffs der Medienkompetenz aufweisen. Die Fähigkeit einer kritischen Medienrezeption und ein sozialverantwortlicher Umgang mit sozialen Medien erwähnen vier der befragten Lehrpersonen. Auch Bedienkompetenz im Umgang mit den Endgeräten wird von drei Lehrpersonen unter dem Begriff der Medienkompetenz verstanden. Die Fähigkeit, sich die Medien aktiv zu Nutzen machen zu können, verstehen zwei Lehrpersonen unter Medienkompetenz.

6.4.2. Vermittlung von Medienkompetenz

„[...] in der Schule ist es eher so, dass ich sie halt darauf aufmerksam mach, dass ich sage, überlegt gut was ihr hochladet, überlegt gut was ihr schreibt. Versucht viele Dinge auch persönlich, gebt ja keine Bilder von euch preis wo halt nicht ganz kosher (lacht) sind sagen wir mal, gebt nie eine Adresse ein, gebt nie eine Telefonnummer an. Macht die Dinge nicht. Trefft euch nie mit jemandem den ihr nicht kennt. Das sind so die Dinge wo man ihnen halt als Hilfestellung mitgibt“ (LP2, Z. 96-103).

LP2 scheint dieser Aussage zufolge, hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz, besonders viel Wert auf einen sozialverantwortlichen Umgang mit Medien zu legen. Auch LP1 ist der Ansicht, dass es wichtig sei, bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie sie sich selbst in der Online Welt präsentieren. Sie ist der Meinung, dass dies in fast allen Fächern besprochen werden könnte, tut dies momentan jedoch nicht geplant, sondern nur wenn das Thema gerade bei den Jugendlichen aufkommt. Auch ist sie der Ansicht wäre es sinnvoll, Projekte dazu zu machen, gibt jedoch an, nicht genau zu wissen, was konkret darüber im Lehrplan stehe (LP1, Z. 37-46). An dieser Stelle kann erwähnt werden, dass LP1 erst im zweiten Unterrichtsjahr ist. Es scheint als sei sie zwar gewillt auch handlungsorientiert mit den Schülerinnen und Schülern an deren Medienkompetenz zu arbeiten, weiß jedoch nicht, ob dies überhaupt für den Unterricht vorgesehen ist. Es kann vermutet werden, dass die Schule, an der sie unterrichtet, hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz keine konkreten Vorgaben gibt.

Die Ausführungen von LP3 hingegen lassen vermuten, dass an ihrer Schule einiges für die Vermittlung von Medienkompetenz getan wird. Es gebe jedes Jahr Safer Internet Kurse und andere Workshops, in denen die Schülerinnen und Schüler über den Umgang mit Medien informiert würden. Auch an der Schule von LP5 finden Kurse zur Vermittlung von Medienkompetenz statt (LP3, Z. 79-80). Beide führen dies auch darauf zurück, dass es an ihrer Schule schon einige Fälle von Mobbing gab, weshalb dringender Handlungsbedarf gegeben war. Auch sieht sich LP3 in ihrer Rolle als Lehrperson dazu verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler sowie auch die Eltern über mögliche Risikopotentiale zu informieren (ebd. Z. 86-97). Insbesondere Information und Wissen zum Thema Sexting zu geben, scheint ihren Ausführungen zufolge besonders wichtig für die Vermittlung von Medienkompetenz

bei Jugendlichen zu sein. Dies kann wohl damit begründet werden, dass schon Bilder einer Schülerin von LP3 auf einer Kinderpornoseite gefunden wurden. Ihre eigene Betroffenheit spielt wahrscheinlich hinsichtlich des hohen Stellenwerts, dem sie dieser Thematik bei der Vermittlung von Medienkompetenz einräumt, eine bedeutende Rolle (LP3, Z. 313-323). Welche Versuche sie zudem unternimmt, um die Medienkritik ihrer Schülerinnen und Schüler zu stärken, kann durch folgendes Zitat verdeutlicht werden:

„Und man zeigt ihnen, als ich zeig ihnen immer auch, schaut auf die Quelle, was steht jetzt da, wer hat diesen Film gemacht. Also dass sie schon immer auch die Quellen angeben müssen. Da legen wir GROSSEN Wert / Also dass sie einfach nicht die Sachen zusammen suchen irgendwo und als eigenes oder, sondern dass sie immer einfach auch genau die Quelle angeben und dass eben Youtube oder Google keine Quelle ist sondern dass man da noch genauer schauen muss“ (Z. 138-145).

Auch LP2 gibt an, die Schülerinnen und Schüler besonders über die Thematik Cybermobbing zu informieren. Sie versucht ihnen bewusst zu machen, welche Auswirkungen die Anonymität des Internets haben kann (LP2, Z. 143-148). Wie bereits erwähnt, gab es auch an der Schule von LP2 Mobbingfälle. Die Thematik scheint vielleicht auch aus diesem Grund für sie einen bedeutenden Stellenwert hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz einzunehmen

LP5 versucht Medienkompetenz dahingehend zu vermitteln, bei ihren Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für eine angemessene Mediennutzung zu schaffen. Sie gibt an, dass sie selbst einen Sohn habe, der, gleich wie viele ihrer Schüler, süchtig nach dem Spiel Fortnite sei. Ihr sei es deshalb besonders wichtig, mit den Jugendlichen darüber zu diskutieren, *„wie viel Zeit sie, kostbare Zeit sie da verlieren da, mit immer demselben. Denn schlussendlich sind diese Spiele immer dieselben. Und sie darüber zum Nachdenken anregen, was das, ob das nicht, ob sie nicht selber schon süchtig sind. Und ob sie das selbst nicht einschränken sollten [...]“* (Z.115-119). Die Beobachtungen bei ihrem eigenen Sohn scheinen ihre Ansicht, hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule, wesentlich zu prägen. Wie auch schon in der vorhergegangenen Kategorie 6.2.1. Nutzung erwähnt, empfindet sie speziell Online Spiele als besonders präsent bei den Jugendlichen und ist vermutlich auch deshalb der Ansicht, dass besonders das Spielverhalten der Jugendlichen eingeschränkt werden sollte. In Zusammenhang

mit sozialen Medien führt sie an, dass sie sich nicht sicher sei, ob sie in ihrer Rolle als Lehrperson die medialen Praktiken der Schülerinnen und Schüler wirklich beeinflussen könne.

„Ich kann nicht über Instagram schimpfen wenn ich selber nicht, das nicht kenne oder Facebook / ich selber nicht dabei bin, wenn ich mich selber nicht genau auskenne. Aber das ist eben / da würde es wieder Kurse geben aber dafür bin ich schon zu alt (lacht) (ebd. Z. 123-127).

An dieser Stelle ist anzumerken, dass LP5 in ihrem letzten Dienstjahr ist. Es scheint, als wäre sie sich zwar bewusst, dass die Vermittlung von Medienkompetenz auch im Umgang mit sozialen Medien von Bedeutung wäre, gibt diese Verantwortung aber ein Stück weit an jüngere Lehrpersonen ab. Im Hinblick auf die Mediennutzung im Unterricht führt sie an, dass sie gerne mit Google Classroom und Google Drive arbeite und auch hier gute Möglichkeiten für die Zukunft sehe (LP5, 172-180). Auch empfindet sie Youtube Videos als nützliche Quelle, welche gut im Unterricht angewendet werden könne (LP5, Z. 185-190).

LP6 verwendet sehr gerne die Social Media Plattform School Fox für den Austausch mit den Eltern. Wie LP5, nutzt LP6 zudem auch gerne Youtube im Unterricht. Auch die Schule habe dort ihren eigenen Kanal, in denen auch Videos zu sehen seien, welche sie im Informatikunterricht einmal gemacht hätten (LP6, Z. 180-195). LP6 ist die einzige Lehrperson, welche mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht selbst etwas aktiv gestaltet hat. Dieser Umstand ist auch darauf zurückzuführen, dass LP6 als Informatiklehrer wahrscheinlich die meisten praktischen Kenntnisse hinsichtlich des Umgangs mit Medien mit sich bringt. Neben der Mediengestaltung im Unterricht gibt LP6 an, dass es zudem sehr wichtig sei, als Lehrperson eine Vorbildwirkung hinsichtlich des Umgangs mit Medien einzunehmen *„und auch aufzeigen muss, was sein kann, was sein soll“* (ebd. Z.105). Diese Themen behandelt sie sowohl im Informatikunterricht als auch im sozialen Lernen. Weshalb dieses Wissen nach Ansicht dieser Lehrperson so wichtig für die Schülerinnen und Schüler ist, verdeutlicht das folgende Zitat:

„weil die Schüler das einfach nicht wissen zum Teil, weil sie diese Information vom Elternhaus einfach nicht mitkriegen. Was ist eigentlich alles rechters, was ist unrechters, was darf ich, was darf ich nicht, was ist legal, was ist illegal, was gehört sich und was gehört sich nicht. Das sind auch Manieren,

gehört auch, sind auch einfach so Themen, die auch einfach dazu gehören und das ist schon wichtig dass man das im Unterricht behandelt. Nicht nur in Form von Informatik. Das gehört einfach zu einer gelebten Kultur genauso dazu. Also das finde ich ist ganz wichtig, in jedem Fach eigentlich“ (LP6, Z. 104-119).

Wie auch schon an anderer Stelle ersichtlich geworden sein sollte, scheint LP6 besonders viel Wert auf ein gutes Benehmen in der Online Welt zu legen. Weshalb diese Thematik für sie so wichtig ist, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass verschiedene Ansätze hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz bei den Lehrpersonen vorzufinden sind. Drei der befragten Lehrpersonen scheinen besonders viel Wert auf die Vermittlung eines kritischen Medienumgangs zu legen. Dies rührt möglicherweise daher, dass das Thema Cybermobbing an deren Schule schon präsent war und Aufklärung, hinsichtlich eines verantwortungsbewussten Umgangs in den sozialen Medien, aus diesem Grund für diese Lehrpersonen von besonderer Bedeutung zu sein scheint. Auch der Umgang und die Reflexion mit Quellen wird von LP3 in Zusammenhang mit der Vermittlung von Medienkompetenz erwähnt. LP5 animiert ihre Schülerinnen und Schüler dazu, über ihren Umgang mit Medien und ihre Mediennutzungszeiten nachzudenken. LP6 erwähnt in ihren Schilderungen hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz, dass sie versucht, bei ihren Schülerinnen und Schülern Wissen, hinsichtlich des Umgangs in den sozialen Medien, zu vermitteln und über gesellschaftliche Prozesse aufzuklären. Auch gestaltet LP6 gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eigene Youtube Videos im Informatik Unterricht.

6.4.3. Elternarbeit

[...] es haben auch Freunde Einfluss der wichtig ist aber ganz stark ist bei den Eltern zuhause. Dass die auch sagen, so und so, und die müssen das natürlich auch vorleben. Also es nutzt nichts, wenn es nicht authentisch ist und dann sagen sie, jetzt legst einmal das Handy weg und selber hängt man die ganze Zeit am Handy. Also das ist schon wichtig, also dieses authentisch sein, als Elternteil auch oder (LP6, Z. 322-327).

Mit Blick auf dieses Zitat lässt sich feststellen, dass nach Ansicht von LP6 es sehr wichtig zu sein scheint, wie das Medienhandeln im Elternhaus stattfindet. Für sie scheint insbesondere das „*authentisch sein*“ der Eltern eine bedeutende Rolle, hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz bei Jugendlichen, einzunehmen.

LP4 gibt an, dass sie es für besonders wichtig halte, dass die Eltern darauf achten, die Mediennutzung der Jugendlichen einzugrenzen. Wie von ihr bereits erwähnt, sei ein großes Thema, hinsichtlich der Mediennutzungszeiten der Jugendlichen, der dadurch entstehende Schlafmangel. Sie empfiehlt in Elterngesprächen deshalb, dass diese ihren Kindern das Smartphone über Nacht abnehmen sollen, um einen ungestörten Schlaf zu ermöglichen (LP 4, Z. 40-46).

LP3 ist der Ansicht, dass viele Kinder mit Inhalten konfrontiert seien, welche sie überfordern und aus diesem Grund besonders auch die Eltern gefordert seien:

Da ist dieses Monster wo jetzt da gerade auch so rundum geht, Momo heißt es glaub ich, so ganz an unheimliches Schreckgespenst wo eben über WhatsApp rundherum geschickt wird und wenn man es nicht weiterschickt wird man verflucht wo die Kinder einfach auch Angst haben und es ist halt immer eine Frage der geistigen Reife, wie kann ich damit umgehen. Und da glaub ich schon, dass die Eltern sehr gefordert sind oder (LP3, Z. 244-264)

Sie führt in diesem Zusammenhang an, dass wenn sie selbst ein Kind in diesem Alter hätte, sie auch das Handy des Kindes immer mal wieder kontrollieren würde, um Bescheid zu wissen. Diese von LP3 vorgeschlagene Maßnahme kann möglicherweise auch darauf zurückgeführt werden, dass es wie bereits erwähnt, einen schlimmen Vorfall von Cybermobbing in ihrer Klasse gab. Wie LP3 vor diesem Geschehnis hinsichtlich der Rolle der Eltern zum Thema Medienhandeln von Jugendlichen eingestellt war, kann zu diesem Zeitpunkt nicht gesagt werden.

Mit Blick auf die dargestellten Inhalte kann festgehalten werden, dass drei der Lehrpersonen hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz die Rolle der Eltern für wichtig erachten. Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass während des Interviews nicht explizit nach dieser Thematik gefragt wurde, weshalb mögliche Einstellungen von anderen Lehrpersonen nicht festgehalten werden können. Eine Lehrperson sieht die Rolle der Eltern darin, Vorbildwirkung einzunehmen, um den Kindern auf diese Weise einen adäquaten Umgang mit Medien zu erlernen. Eine weitere Lehrperson erachtet es als wichtig, die Mediennutzung der Kinder dahingehend einzuschränken, dass diese ihre Smartphones in der Nacht nicht verwenden dürfen. Eine weitere Lehrperson befürchtet, dass Jugendliche teils mit Inhalten konfrontiert würden, welche sie überfordern könnten. Aus diesem Grund

schlägt sie vor, dass Eltern die Handys ihrer Kinder hin und wieder kontrollieren sollten, um über mögliche problematische Inhalte aufklären zu können.

7. Diskussion

Nachdem die Ergebnisse der Interviews zusammengetragen und interpretiert wurden, folgt im nachstehenden Kapitel die Diskussion der dargestellten Inhalte. Da die Ergebnisse der Subkategorien im obigen Teil bereits genau erläutert wurden, werden nun die zentralen Inhalte der vier Hauptkategorien zusammengetragen und theoretisch verortet. Auf diese Weise wird eine Brücke zwischen Theorie und Empirie geschlagen.

7.1. Kategorie 1: Soziale Medien

Die verschiedenen Definitionen des Begriffs *Social Media* sind sich größtenteils sehr ähnlich. Zentrales Kennzeichen sozialer Medien stelle vor allen Dingen die Möglichkeit zur *Kommunikation* dar. Auch die *Interaktivität* wird als wesentliches Merkmal sozialer Medien von den Lehrpersonen genannt. Die genannten Aspekte von Social Media decken sich sehr gut mit dem Verständnis von Schmidt und Taddicken (2017). Wie in Kapitel 3.2. bereits erwähnt, definieren die Autoren Social Media folgendermaßen:

„Alle Medien sind insofern sozial, als sie Teil von Kommunikationsakten, Interaktionen und sozialem Handeln sind“ (S.14).

Mit dieser Definition im Hintergrund stehend, kann hinsichtlich der Einstellung der Lehrpersonen zu sozialen Medien erwähnt werden, dass diese zwar nicht zwingend negativ ist, eine kritische Haltung, insbesondere bezogen auf die verschiedenen Nutzungsweisen, jedoch erkennbar ist. Soziale Medien seien nur dann positiv, wenn ein sinnvoller Umgang damit stattfindet. Besonders die Bedeutung der Kritikfähigkeit und Reflexion im Umgang mit sozialen Medien wird, im Hinblick auf die Nutzung sozialer Medien, erwähnt. Mit Blick auf die Theorie lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrpersonen insbesondere die Autonomie der Medienrezipienten als wichtig erachten. In den Einstellungen der Lehrpersonen lassen sich Tendenzen hin zu einer kritisch-emanzipativen Medienpädagogik

erkennen, welche insbesondere darauf bedacht ist, dass die Kritikfähigkeit der Heranwachsenden durch Aufklärung gestärkt wird (vgl. Süss et. al. 2010, S. 83).

Doch auch positive Aspekte sozialer Medien finden mehrheitlich in den Schilderungen der Lehrpersonen Erwähnung. Insbesondere die Möglichkeit Kontakte mit Personen und Gleichgesinnten aus der ganzen Welt zu pflegen, wird von einigen Lehrpersonen als bereichernder Aspekt sozialer Medien beschrieben. Auch Wagner (2010) beschreibt, dass besonders soziale Motive, wie die Pflege und Erweiterung von Freundschaften eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Nutzung von Social Media einnehmen (vgl. S. 5). In diesem Zusammenhang kann auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen, hinsichtlich des Einflusses sozialer Medien auf ihre Schülerinnen und Schüler, verwiesen werden. Obwohl die Möglichkeit des sozialen Austauschs und der Kommunikation zwar als positiver Einfluss sozialer Medien immer wieder Erwähnung findet, betonen nahezu alle Lehrpersonen, wie unbedarft der Umgang ihrer Schülerinnen und Schüler mit sozialen Medien sei. Die geteilten Inhalte würden oft unreflektiert online gestellt werden, ohne die Reichweite der Onlinekommunikation zu bedenken. Diese Einstellung deckt sich gut mit der von Röll (2010) in Kapitel 4.1. erwähnten Ansicht, welcher konstatiert, dass insbesondere Jugendliche dazu tendieren würden, Daten unüberlegt online zu stellen ohne sich möglicher Konsequenzen bewusst zu sein (vgl. S. 221). Schmidt et al (2011) sprechen in diesem Zusammenhang auch die dadurch entstehende Gefahr von Cybermobbing an. Grund dafür seien nicht die Social Media Angebote an sich, sondern vielmehr die Nutzungsweise der Anwenderinnen und Anwender (vgl. S. 281). Anlehnend daran können die Schilderungen einiger befragter Lehrpersonen erwähnt werden, welche insbesondere Cybermobbing als primäres Risikopotential sozialer Medien erachten. Des Weiteren erwähnen zwei Lehrpersonen Schlaf bzw. Konzentrationsmangel als Risikopotential sozialer Medien. Einige Jugendliche, insbesondere Buben, seien bis spät nachts am Smartphone aktiv, weshalb diese nicht genug Schlaf bekommen würden.

7.2. Kategorie 2: Mediale Praktiken von Schülerinnen und Schülern

Die Wahrnehmung der interviewten Personen hinsichtlich der Nutzung sozialer Medien ihrer Schülerinnen und Schüler gestaltet sich als relativ einheitlich. Insbesondere der zu Facebook gehörende Onlinedienst Instagram, die Social

Media Plattform Snapchat und der Instant-Messaging Dienst WhatsApp werden aus Sicht der Lehrenden vorrangig von den Jugendlichen verwendet. Ähnliche Ergebnisse liefert auch die österreichische Jugend-Medien-Studie 2017. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, sind insbesondere WhatsApp und Instagram bei jungen Internetnutzerinnen und Nutzern sehr beliebt. Auch Youtube steht laut der Studie bei Jugendlichen hoch im Kurs (vgl. Education Group 2017, S. 4f). Diese Multimedia Plattform findet in Zusammenhang mit den Nutzungsweisen der Heranwachsenden jedoch nur bei einer Lehrperson Erwähnung. Dies kann in Anlehnung auf Schmidt et. al (2011) darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrpersonen teilweise nicht über die verschiedenen Formen von Social Media Angeboten informiert sind (vgl. S. 276).

Hinsichtlich des Blickes der Lehrpersonen auf die Umgangsformen ihrer Schülerinnen und Schüler mit sozialen Medien, sind keine großen Unterschiede festzustellen. Der Umgang von Jugendlichen mit Social Media wird von den befragten Lehrpersonen als größtenteils unreflektiert und äußerst unkritisch beschrieben. Eine Lehrperson sieht einen direkten Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Medien und dem Bildungsniveau des Elternhauses. Sie ist der Auffassung, dass besonders Jugendliche, welche aus einem Elternhaus mit hohem Bildungsniveau kommen, vermehrt auf einen reflektierten Umgang mit sozialen Medien achten. Auch Schmidt & Hasebrink (2013) konstatieren wie in Kapitel 4.1. erwähnt, dass verschiedene Faktoren, wie beispielsweise das Geschlecht, die soziale Schicht sowie auch der Bildungsgrad Einfluss nehmen auf das Medienhandeln von Jugendlichen (vgl. S.121). Auch lässt sich diese These gut mit dem Konzept des medialen Habitus verbinden, welcher in Kapitel 3.2 ausführlich erläutert wurde. Da gesammelte Erfahrungen in unterschiedlichen Existenzbedingungen zur Bildung des Habitus beitragen, muss unter anderem auch das vorhandene Bildungskapital betrachtet werden (vgl. Kommer 2010, S. 92).

Trotz der vorhandenen Unterschiede im Umgang mit sozialen Medien, ist nach Ansicht von zwei Lehrpersonen dennoch eine generelle Verbesserung im Vergleich zu vor ein paar Jahren festzustellen. Obwohl der Umgang teilweise noch unbedarft sei, haben die Schülerinnen und Schüler ihren Beobachtungen zufolge in den letzten Jahren einiges dazu gelernt. Einen bewussteren Umgang stellen sie insbesondere beim Hochladen und Versenden von Fotos und anderen Inhalten fest.

Auch bezüglich der Einstellungen die Privatsphäre betreffend, habe sich nach Ansicht einer Lehrperson schon einiges hinsichtlich eines verantwortungsbewussteren Medienumgangs getan.

Neben den Umgangsformen mit sozialen Medien, wurden die Lehrpersonen zudem nach ihrer Wahrnehmung, betreffend des Stellenwerts sozialer Medien bei ihren Schülerinnen und Schüler, gefragt. Auch hier lassen sich sehr ähnliche Beobachtungen der Lehrpersonen feststellen. Die befragten Personen sind sich darüber einig, dass soziale Medien für ihre Schülerinnen und Schüler einen sehr hohen Stellenwert haben. Einige Lehrpersonen beziehen sich in ihren Schilderungen nicht nur auf die Thematik Social Media, sondern sprechen die große Bedeutung des Smartphones im Alltag der Jugendlichen an. Trotzdem rangiere, nach Aussage einer Lehrperson, immer noch das Treffen mit Freunden an erster Stelle der Freizeitgestaltung. Erneut kann in diesem Zusammenhang auf die Jugend-Medien Studie (2017) verwiesen werden. Der Studie zufolge sei zwar die Beschäftigung mit dem Smartphone in den letzten Jahren zu einer Selbstverständlichkeit in der Lebenswelt der Jugendlichen geworden. Trotzdem stelle das Treffen mit Freunden nach wie vor die Nummer eins hinsichtlich der Freizeitaktivitäten von Jugendlichen dar (vgl. Education Group, S. 4f).

7.3. Kategorie 3: Mediale Praktiken von Lehrpersonen

Kommer (2010) führt in seinen Erläuterungen zum medialen Habitus an, dass, um herauszufinden, welche Erfahrungen und Existenzbedingungen zur Bildung des Habitus beitragen, besonders auf intentionale Aspekte der Medienerziehung der Eltern geachtet werden sollte (vgl. S. 92). Basierend ist diese Forderung auf der Annahme, dass der Grundstein des medialen Habitus bereits in der Kindheit entsteht und sich im Erwachsenenalter nur mühsam verändern lässt, wie in Anlehnung an Swertz (2012) bereits in Kapitel 3.2 erwähnt wurde (vgl. S. 156).

Folglich wird nun versucht, den medialen Habitus der befragten Lehrpersonen in Zusammenhang mit deren Medienbiografien zu ergründen und auf diese Weise auch deren medienpädagogisches Vorgehen im Schulalltag zu verstehen. Um dieses Vorhaben umsetzen zu können, werden die Ergebnisse der sechs befragten

Lehrpersonen einzeln in den Fokus der Betrachtung gestellt und mithilfe der von Mutsch (2012) erarbeiteten Habitusformen eingeordnet.

Bei LP3 zeichnet sich eine eher risikozentrierte Einstellung gegenüber sozialen Medien ab. Zwar erwähnt sie auch die positiven Aspekte sozialer Medien, zentral in ihren Schilderungen sind jedoch die von Social Media ausgehenden Gefahren. Insbesondere das Thema Cybermobbing wird aufgrund eigener Erfahrungen im Schulalltag als Gefahrenquelle von Social Media thematisiert. Dieses Thema findet auch hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz Einzug in das Unterrichtsgeschehen, indem sie die Schülerinnen und Schüler versucht davor zu warnen, Inhalte unreflektiert online zu stellen. Auch hat sie bereits Workshops zum Thema Cybermobbing gebucht und Elternabende organisiert. Ihre Strategie zur Vermittlung von Medienkompetenz lässt sich nicht eindeutig einem Ansatz zuordnen. Doch lässt sich festhalten, dass wenn es darum geht, das Wissen und die Informationen über die Funktionsweisen von Medien durch organisierte Workshops zu erhöhen, *aufklärende* Tendenzen bei LP3 sichtbar werden. (vgl. Süss et al 2010, S. 83). Hinsichtlich des medialen Habitus und mit Rückgriff auf Mutsch (2012), kann LP3 der Habitusform der Pragmatiker zugeordnet werden. Eine eindeutigere Zuweisung lässt sich nicht festmachen, da sie weder auffallend kritisch noch unsicher zu sein scheint. Sie ist sich durchaus bewusst, welche Chancen in der Nutzung sozialer Medien liegen können, betont aber, dass sie selbst aufgrund ihres Alters den Anschluss verpasst habe. Die Nutzung sozialer Medien beschränkt sich bei LP3 auf die Verwendung von WhatsApp und Skype. Andere Social Media Plattformen spielen in ihrem Leben keine Rolle. Hinsichtlich ihrer Mediennutzung in ihrer Kindheit erläutert sie, dass ihre Eltern ein besonders Auge darauf hatten, dass nur Kindersendungen geschaut wurden. Auch vertritt sie selbst die Ansicht, dass Kinder teilweise mit Inhalten konfrontiert seien, welche sie überfordern, weshalb die Eltern sehr gefragt seien. Um Kinder und Jugendliche vor solchen problematischen Inhalten zu schützen, sei es sinnvoll das Handy der Heranwachsenden immer mal wieder zu kontrollieren. Eine *bewahrpädagogische* Tendenz lässt sich folglich nicht nur im Elternhaus der befragten Lehrperson erkennen, auch findet sich diese Haltung im medialen Habitus der Lehrperson selbst.

Ähnliche Konturen weist auch LP2 hinsichtlich ihres medialen Habitus auf und lässt sich mit Mutsch (2012) ebenfalls in die Sparte der Pragmatiker einordnen. Auch sie ist in einer Zeit aufgewachsen, in welcher primär Telefon, Radio und Fernseher als Leitmedien fungierten. Wie bei LP3, gab es auch bei LP2 Limitationen hinsichtlich des Fernsehkonsums, was auf mögliche *bewahrpädagogisch* geprägte Ansichten der Eltern zurückzuführen ist. Hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz erwähnt sie, dass sie bei ihren eigenen Kindern darauf geachtet hätte, einen gewissen Einblick hinsichtlich der Social Media Nutzung ihrer Kinder zu haben. Die Zugangsdaten ihrer Kinder mussten zu Beginn für sie greifbar sein, um eine Kontrolle ihrerseits zu ermöglichen. Auch hier lässt sich eine Parallele zu LP3 feststellen, welche die Kontrolle des Smartphones als wichtige Maßnahme zum Schutz der Jugendlichen erachtet. Bei ihren Schülerinnen und Schülern versuche sie Medienkompetenz auf die Weise zu vermitteln, indem sie versucht diese, betreffend des Postens und Hochladens von Inhalten, zu sensibilisieren und auch zum Thema Cybermobbing aufklärt. Ähnlich wie bei LP3, lassen sich auch bei LP2 *aufklärende* Tendenzen hinsichtlich der Medienkompetenzvermittlung finden (vgl. Süss et. al. 2010, S. 83).

LP4 ist ebenfalls in den 60er Jahren aufgewachsen, wobei neben dem Fernseher und dem Radio für sie auch Printmedien in ihrer Kindheit präsent waren. Die befragte Lehrperson wuchs in einem sehr religiösen Haus auf, weshalb neben dem Lesen der Zeitung auch das Lesen von religiösen Schriften sehr gepflegt wurde. Über die gelesenen Inhalte habe man gemeinsam gesprochen, wobei es eine kritische Haltung gegenüber gewissen Büchern in ihrem Elternhaus gab. Ein gewisses Niveau sollten die konsumierten Medien im Allgemeinen haben – sogenannter „Schund“ wurde verboten. Anlehnend an diese Formulierung, lässt sich auf den Hintergrund der Bewahrpädagogik verweisen. Ziel dieser medienpädagogischen Strömung war es, Heranwachsende vor sogenanntem „Schmutz und Schund“ neuer Medien zu bewahren (vgl. Hoffmann 2008, S. 42). Bücher und Zeitschriften liest LP4 heute noch sehr gerne, wobei sie auch das Internet oft nutze. Es gebe viele wertvolle Beiträge auf Facebook, weshalb sie diese Social Media Plattform als hochinteressant beschreibt – Schminkvideos auf Youtube, durch welche Jugendliche animiert würden, rein auf das Äußerliche zu gehen, hält LP4 hingegen für „*sehr fragwürdig*“ (Z. 78). Die bewahrpädagogische Erziehung von LP4 zeigt sich auch heute noch teilweise in ihrem medialen Habitus.

LP4 ist sehr positiv gegenüber der Nutzung sozialer Medien eingestellt, wichtig sei jedoch zwischen den verschiedenen Medienangeboten selektieren zu können und genug Bewusstsein mitzubringen, um mit dieser Flut an Angeboten richtig umzugehen und zudem fähig zu bleiben, sich selbst einzugrenzen. Diesen Ratschlag versucht LP4 auch den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler zu geben – diese sollten darauf achten, dass das Handy zu einer gewissen Uhrzeit abgegeben wird und dann beispielsweise ein Buch gelesen wird. Es zeigt sich, dass für LP4, wie schon in ihrem Elternhaus, besonders die Qualität und kulturelle Wertigkeit der konsumierten Medien vordergründig hinsichtlich der Einstellung zu diesen ist. Mit Rückgriff auf Mutsch (2012) kann diese Lehrperson der Habitusform der kritisch-distanzierten Pragmatiker eingeordnet werden. Medien werden vorrangig aus pragmatischen Gründen genutzt, wobei vor allen Dingen auf eine qualitätsvolle Inhaltsauswahl geachtet wird (vgl. S. 162).

Auch LP5 ist wie die anderen drei Lehrpersonen in den 60er Jahren aufgewachsen. Anders als bei LP2, LP3 und LP4 gab es keinen Fernseher im Elternhaus von LP5. Es war auch keine Zeitung abonniert, wobei das Lesen durch eine Buchclubmitgliedschaft von den Eltern gefördert wurde. In der Medienbiografie von LP5 spielen neben den Printmedien vor allen Dingen Audiomedien eine wichtige Rolle. Soziale Medien werden von LP5 vor allem aus praktischen Dingen genutzt, um beispielsweise Zeit zu sparen und sich schnell Termine ausmachen zu können. Es gebe zwar viele Chancen, welche die Nutzung sozialer Medien mit sich bringen würde, ihre Schülerinnen und Schüler würden diese jedoch nicht nutzen und einen sehr konsumorientierten Umgang aufweisen. Neben der Gefahr von Cybermobbing, erwähnt sie die hohen Mediennutzungszeiten der Jugendlichen, welche besorgniserregend seien. Aus diesem Grund versucht sie, die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu animieren, über ihren eigenen Medienkonsum nachzudenken und diesen zu reflektieren. Ein *alltagsorientierter* und *reflexiver* Ansatz wird hierbei hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz forciert (vgl. Süss et. al 2010, S. 83). Es werden zwar soziale Medien wie Youtube im Unterricht eingesetzt, weitere Unternehmungen hinsichtlich der Medienkompetenzvermittlung werden von LP4 jedoch nicht unternommen, da, wie sie betont, sie sich dafür mehr mit diesen Themen auseinandersetzen müsste, wofür sie jedoch schon zu alt sei. Mit Mutsch (2012) scheint diese Lehrperson am ehesten in die Sparte der Pragmatiker zu passen, da diese Lehrperson soziale Medien vorwiegend aus

pragmatischen Gründen nutzt und den Schilderungen zufolge zu alt für eine vielseitigere Verwendung von Social Media sei.

Einen sehr sicheren Umgang mit Medien weist hingegen LP6 auf, was sich neben der vielseitigen Mediennutzung auch durch die Wahl des Unterrichtsfachs Informatik zeigt. Für wichtig hält LP6 insbesondere einen sinnvollen Umgang mit Medien, welche ihrer Ansicht nach auch durch ein gewisses Benehmen im Netz gekennzeichnet ist. Aufzuzeigen wie diese Manieren in den sozialen Medien auszusehen haben, sieht sie als gemeinsame Aufgabe von Schule und Elternhaus. Sie selbst sei in einem Elternhaus aufgewachsen, in welchem sehr darauf geachtet wurde was angeschaut werden durfte und es gab auch Limitationen hinsichtlich des Medienkonsums. Den Umgang mit Medien, insbesondere hinsichtlich der Mediennutzungszeiten von Heranwachsenden zu erlernen, sieht sie auch heute noch primär als Aufgabenfeld der Eltern. Auf diese Weise sind Teile der medienerzieherischen Maßnahmen der Eltern heute noch im medialen Habitus der Lehrperson verankert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Auswirkungen der mediale Habitus dieser Lehrperson auf die Vermittlung von Medienkompetenz im Unterricht hat. Wesentlich scheint für LP6 zu sein, den Schülerinnen und Schülern ein Vorbild hinsichtlich des Umgangs mit Medien zu sein, um mögliche Defizite der Eltern ausgleichen zu können. Die Lehrperson versucht die Vermittlung von Medienkompetenz nicht nur auf den Informatikunterricht zu beschränken, sondern auch fächerübergreifend zu thematisieren. LP6 forciert dabei einerseits einen *aufklärenden* Ansatz, um das Wissen über die Funktionsweisen und somit die Autonomie der Medienrezipienten zu erhöhen – andererseits scheint sie auch *handlungsorientiert* zu agieren, wenn es darum geht, Medien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu gestalten (vgl. Süss et. al. 2010, S. 83). Aufgrund der prinzipiellen Aufgeschlossenheit gegenüber einem vielseitigen Medieneinsatz, lässt sich diese Lehrperson mit Rückbezug auf Mutsch (2012), wohl in die Habitusform der hedonistischen Allrounder einordnen (vgl. S. 176).

In der Kindheit von LP1 waren sowohl Printmedien als auch digitale Medien präsent. Durch das häufige Vorlesen der Eltern wurde auch ihr eigenes Interesse am Lesen geweckt. Hinsichtlich der Medienumgangsregeln war es in ihrem Elternhaus üblich, dass erst nach den Hausübungen Fernseher geschaut oder Computer gespielt

werden durfte. Auch soziale Medien spielen bereits als Teenager eine zentrale Rolle in der Medienbiografie von LP1, insbesondere das soziale Onlinenetzwerk Facebook war in der Zeit ihres Aufwachsens sehr präsent. Heute nutzt sie Social Media zwar vermehrt aus pragmatischen Gründen, die Bedeutung, welche die Selbstdarstellung auf Facebook oder anderen Plattformen im Jugendalter hat, weiß LP1 jedoch aus eigener Erfahrung. Auch für sie war es damals wichtig, sich selbst auf Social Media bestmöglich darzustellen. Auch aus diesem Grund versucht sie ihre Schülerinnen und Schüler im Sinne eines *alltagsorientierten & reflexiven* Ansatzes die Jugendlichen vor allen Dingen dahingehend zu schulen, die Selbstinszenierung auf Social Media Plattformen zu hinterfragen und den eigenen Online Auftritt zu überdenken (vgl. Süss et al. 2010, S. 83). Weitere Maßnahmen um sich die verschiedensten Medienformen zu Nutze zu machen würde sie zwar als wichtig empfinden, es lässt sich aber eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Umsetzung dieser erkennen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Lehrperson aufgrund ihrer noch sehr kurzen Laufbahn teilweise noch Bedenken hinsichtlich der im Lehrplan stehenden Vorgaben betreffend der Vermittlung von Medienkompetenz hegt. Eine klare Zuordnung zu einer von Mutsch (2012) erarbeiteten Habitusform gestaltet sich bei dieser Lehrperson schwierig - sie nutzt soziale Medien zwar vorwiegend aus pragmatischen Gründen, weist aber grundsätzlich eine sehr positive Einstellung gegenüber sozialen Medien auf (vgl. S. 163).

Mit Rückgriff auf die von Mutsch (2012) erarbeiteten Habitusformen und mit speziellem Fokus auf die Social Media Nutzung, konnten vier Lehrpersonen in die Sparte der Pragmatiker eingeordnet werden. Alle dieser vier Lehrpersonen sind in den 60er und 70er Jahren aufgewachsen, davon sind zwei Lehrpersonen männlich und zwei weiblich. Eine Lehrperson konnte dabei zur Untergruppe der kritisch-distanzierten Pragmatiker zugeordnet werden, da diese besonderen Wert auf die Qualität und kulturelle Wertigkeit der konsumierten Medien zu legen scheint. Bei den anderen Lehrpersonen konnte keine klare Zuweisung erfolgen, da diese weder besonders *unsicher* noch *kritisch* zu sein scheinen. Vielmehr werden soziale Medien von ihnen aus pragmatischen Gründen genutzt, Interesse an einer intensiveren Nutzung besteht jedoch nicht. Dies rührt nach den Ausführungen der Lehrpersonen teilweise auch daher, dass sie aufgrund ihres Alters den Anschluss verpasst hätten. Zur Habitusform der hedonistischen Allrounder konnte eine Lehrperson zugeordnet werden. Diese Lehrperson berichtet bereits von einer

vielfältigen Mediennutzung in der Kindheit und hegt auch heute noch Interesse für Medien jeglicher Art. Dieses Interesse spiegelt sich auch in der Fachauswahl Informatik wieder, welches von ihr unterrichtet wird. Auch hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz weist diese Lehrperson die vielfältigsten Unternehmungen auf. Die jüngste Lehrperson versteht zwar aufgrund ihrer eigenen Medienbiografie die Bedeutung der Online Präsentation der Jugendlichen, beschränkt die Vermittlung von Medienkompetenz bisher jedoch noch auf die Vermittlung Medienkritik. Auch eine klare Zuweisung zu einer Habitusform konnte trotz der hedonistischen Sichtweise hinsichtlich sozialer Medien bei dieser Lehrperson nicht getroffen werden, da diese zwar vielfältige Medienerfahrungen aufweist und diese auch positiv konnotiert, dennoch bisher keine Unternehmungen hinsichtlich einer umfassenden Medienbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu forcieren scheint.

7.4. Kategorie 4: Medienkompetenz

Im Hinblick auf das Verständnis der Lehrpersonen des Begriffs der Medienkompetenz, kann resümiert werden, dass insbesondere ein sozialverantwortlicher Umgang hinsichtlich des Postens und Hochladens von Fotos und Kommentaren von der Mehrheit der befragten Lehrpersonen unter dem Begriff der Medienkompetenz gefasst wird. In Anlehnung an die von Baacke (1997) formulierten vier Dimensionen der Medienkompetenz, kristallisiert sich heraus, dass die befragten Lehrpersonen insbesondere den Aspekt der Medienkritik im Umgang mit sozialen Medien als besonders wichtig erachten. Wie in Kapitel 4.3 erläutert, versteht Baacke (ebd.) unter der Medienkritik das Verständnis gesellschaftlicher Prozesse, die Fähigkeit das Wissen um diese Prozesse reflexiv auf das eigene Handeln anwenden zu können und als Folge sozialverantwortlich zu handeln. Auch beinhaltet dies einen verantwortungsbewussten Umgang im Hinblick auf sprachliche Äußerungen im Netz zu erlernen (vgl. Swertz, 2012, S. 154). Zurückzuführen ist dieses Anliegen der Lehrpersonen darauf, dass Vorfälle von Mobbing und Cyberbullying an einigen der Schulen der befragten Lehrpersonen präsent waren, weshalb das Augenmerk einiger Lehrpersonen stark auf dieser Kompetenzdimension zu liegen scheint. Auch die Bedienkompetenz im Umgang mit den Endgeräten wird von einigen Lehrpersonen unter dem Begriff der Medienkompetenz verstanden, welche in Baackes (ebd.) Dimension der

Medienkunde eingeordnet werden kann. Der Fokus liegt bei den interviewten Lehrpersonen eher auf der „instrumentell-qualifikatorischen“ Dimension, welche die Fähigkeit der Handhabung der Medien umfasst (vgl. S. 98f). Die Fähigkeit, sich die Medien aktiv zu Nutze machen zu können, verstehen zwei Lehrpersonen unter Medienkompetenz. Sie sprechen damit die Dimension der *Mediennutzung* an. Lediglich der Aspekt der *Mediengestaltung* wird von den befragten Lehrpersonen hinsichtlich ihres Verständnisses der Medienkompetenz nicht explizit erwähnt.

Doch wie sieht die Rolle der Lehrpersonen im Hinblick auf die Vermittlung von Medienkompetenz überhaupt aus? Mit Blick auf die Aussagen der Lehrpersonen, lassen sich alle vier Dimensionen der Medienkompetenz bei der Vermittlung von Medienkompetenz finden. Besonders die Vermittlung eines kritischen und reflexiven Umgangs mit Medien findet, nach den Schilderungen von drei Lehrpersonen, Einzug ins Unterrichtsgeschehen. Mit Blick auf die Theorie kann auf Nieysto (2008) verwiesen werden, der anmerkt, dass pädagogische Medienkritik niemals unabhängig von den Medienerfahrungen der Heranwachsenden entwickelt werden kann (S.132). Im Hinblick auf diese Forderung des Autors, kann in Rückkoppelung an die Schilderungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Mediennutzung ihrer Schülerinnen und Schüler erwähnt werden, dass diese ein sehr genaues Bild hinsichtlich des Medienumgangs und der Medienerfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu haben scheinen. Eine Lehrperson animiert ihre Schülerinnen und Schüler dazu, über ihren Umgang mit Medien und ihre Mediennutzungszeiten nachzudenken, womit bei ihr die Dimension der *Mediennutzung* ersichtlich wird. Im Gegensatz dazu erwähnt eine weitere Lehrperson, dass sie versucht bei ihren Schülerinnen und Schülern Wissen in Bezug auf deren Umgang in den sozialen Medien zu vermitteln. Mit Rückgriff auf die Forderung von Schmidt & Hasebrink (2013) kann festgehalten werden, dass diese Lehrperson versucht, die Jugendlichen hinsichtlich einer adäquaten Nutzung zu unterstützen (vgl. S. 286). Auch nimmt, neben der *Medienkunde*, bei LP6 auch die *Mediengestaltung* bei der Vermittlung von Medienkompetenz eine Rolle ein. Nach den Autoren Schmidt & Hasebrink (ebd.) sei es besonders wichtig, den Schülerinnen und Schüler Wege aufzuzeigen wie soziale Medien kreativ genutzt werden können (vgl. S. 286).

In Zusammenhang mit der Thematik Medienkompetenz muss zudem erwähnt werden, dass drei Lehrpersonen explizit die Rolle der Eltern erwähnen. Nach

Ansicht der Lehrpersonen, müssen auch diese ihren Beitrag bei der Vermittlung von Medienkompetenz leisten. In diesem Kontext kann auch auf Wagner (2010) verwiesen werden, der das Medienhandeln „*als eng verwoben mit den Lebenswelten der Heranwachsenden*“ (S.12) bezeichnet. Nach Ansicht des Autors spielen die Eltern dabei eine bedeutende Rolle, da diese, wie in Kapitel 4.1. erwähnt, durch ihr eigenes Medienhandeln großen Einfluss auf die Jugendlichen nehmen (vgl. ebd.).

8. Fazit

Mit Blick auf die gesammelten Ergebnisse und unter Berücksichtigung der Forschungsfrage, kristallisiert sich folgendes Ergebnis dieser Untersuchung heraus. Social Media wird von den befragten Lehrpersonen als Mittel zur Kommunikation und Interaktion angesehen, welches die Möglichkeit eröffnet, mit Personen aus der ganzen Welt in Kontakt zu treten. Neben diesem positiv konnotierten Aspekt sozialer Medien, ist der Blick der Lehrpersonen auf Social Media ein vermehrt risikozentrierter. Den Schilderungen der Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass ihrer Ansicht nach die Verwendung von Social Media von ihren Schülerinnen und Schülern nur sehr selten professionell genutzt wird. Einige Lehrpersonen nehmen zwar Verbesserungen hinsichtlich eines bewussteren Umgangs der Jugendlichen mit sozialen Medien wahr, größtenteils sei der Umgang der Jugendlichen auf sozialen Onlinenetzwerken jedoch noch sehr unbedarft. Auf diesen sozialen Onlinenetzwerken würden Schülerinnen und Schüler oftmals unreflektiert Inhalte veröffentlichen, ohne sich über mögliche Konsequenzen bewusst zu sein. Einige dieser Lehrpersonen haben bereits Fälle von Cybermobbing in ihrer Klasse erlebt, weshalb diese einen reflektierten und sozialverantwortlichen Umgang mit den sozialen Medien und damit auch die Dimension der Medienkritik als besonders wichtig erachten. Auch lässt sich feststellen, dass die Lehrpersonen soziale Medien dann als positiv erachten, wenn ein sinnvoller Umgang damit gegeben ist. Der Begriff *sinnvoll* scheint sich, im Hinblick auf die Thematik Social Media, vor allen Dingen durch die Fähigkeit zur Kritik und Reflexion der Medien zu kennzeichnen. Den Eindrücken der Lehrpersonen zufolge, besitzen die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler diese Fähigkeit jedoch nicht, sondern werden vielmehr als passive Konsumenten wahrgenommen.

Um die erwähnten Einstellungen und Wahrnehmungen besser verstehen zu können, kann ein Blick auf den medialen Habitus der Lehrpersonen gelegt werden. Dabei konnten mit Rückgriff auf Mutsch (2012) vier Lehrpersonen der Habitusform der Pragmatiker zugeordnet werden sowie eine Lehrperson in die Sparte der hedonistischen Allrounder. Die Grundgesamtheit betrachtend lässt sich hinsichtlich der Medienbiographien feststellen, dass vier der Lehrpersonen in einer Zeit aufgewachsen sind, in der neben dem Telefon und dem Radio insbesondere der Fernseher als Leitmedium fungierte. Eine dieser Lehrpersonen wuchs in einem Haushalt auf, in dem kein Fernseher vorhanden war und Bücher und Kassetten die einzigen Medien darstellten. Das Aufwachsen der zwei jüngeren Lehrpersonen war geprägt von etwas vielfältigeren Medienerfahrungen. Bei LP6 waren die ersten Spielkonsolen auf dem Markt, in der Jugend von LP1 hingegen gab es bereits die ersten sozialen Onlinenetze. Printmedien werden von älteren sowie der jungen Lehrperson als wichtiges Medium der Kindheit genannt. Trotz teilweise unterschiedlicher Medienbiographien, lässt sich eine Gemeinsamkeit hinsichtlich des familiären Umgangs mit Medien bei allen Lehrpersonen feststellen: Bei allen Lehrpersonen in dessen Haushalt es einen Fernseher gab, gab es auch Reglementierungen hinsichtlich des Fernsehkonsums. Bewahrpädagogische Tendenzen der Eltern lassen sich als Grund für diese Maßnahme vermuten. Diese Annahme im Hintergrund stehend, scheinen Teile der Medienerziehung durch die Eltern auch heute noch im medialen Habitus der Lehrpersonen verankert zu sein. Mehrere Lehrpersonen erwähnen, dass die Eltern hinsichtlich des Mediennutzungsverhaltens ihrer Kinder sehr gefragt seien, um diese auch vor Inhalten zu schützen, für die die Kinder nicht reif genug seien. Auch sprechen zwei Lehrpersonen davon, dass es wichtig sei, den Medienkonsum der Jugendlichen durch geregelte Zeiten einzugrenzen. Die Limitationen hinsichtlich des Medienkonsums, die es im Elternhaus einiger befragter Lehrpersonen gegeben hat, scheinen auch heute noch hinsichtlich der Einstellung zu einem adäquaten Umgang mit Medien mitzuwirken.

Die Fähigkeit sich selbst einzugrenzen, wird auch im Hinblick auf das eigene mediale Handeln von den Lehrpersonen erwähnt. Dies zeigt sich auch in den Nutzungsweisen der Lehrpersonen, welche soziale Medien mehrheitlich als nur wenig wichtig erachten. Vorrangig wird der Instant Messaging Dienst WhatsApp genutzt, welcher aufgrund der schnellen Weiterleitung von Nachrichten sehr

praktisch sei. Fünf der Lehrpersonen haben zwar einen Facebook Account, dieser wird jedoch nach Schilderungen der Lehrpersonen nicht sehr aktiv genutzt. Lediglich zwei der Lehrpersonen benutzen das soziale Netzwerk als Informationsquelle. Andere Social Media Plattformen sind im Alltag der befragten Lehrpersonen wenig präsent. Die persönliche Kommunikation wird als wesentlich wertvoller als die online Kommunikation betrachtet. Hinzukommt, dass zwei Lehrpersonen ihr Alter als Grund angeben, weshalb sie Social Media nicht vermehrt nutzen. Im Gegensatz zu ihren Schülerinnen und Schülern, verwenden die Lehrpersonen Social Media relativ einseitig und in sehr eingeschränkter Form und weisen demnach eine divergierende Habitusform auf. Inwieweit sich diese unterschiedlichen Habitusformen auf die Vermittlung von Medienkompetenz auswirken, wird im folgenden Teil erläutert.

Die Vermittlung von Medienkompetenz, im Kontext Social Media, wird von den Lehrpersonen vorrangig mit der Dimension der Medienkritik assoziiert. Insbesondere die Reflexion der geposteten Inhalte sowie sprachlichen Äußerungen im Netz, scheinen mehrheitlich als wichtiges Element eines medienkompetenten Umgangs erachtet zu werden. Dies erscheint, anlehnend an die Berichte über Vorkommnisse von Cybermobbing, ein besonderes präsent Thema für einige der Lehrpersonen zu sein. Die Thematik wird sowohl im Unterricht thematisiert sowie teilweise auch durch externe Workshops sowie Safer Internet Kurse den Schülerinnen und Schülern vermittelt. Auch das Wissen über Fake News sowie das Hinterfragen von Internetquellen, wird von einigen Lehrpersonen als wichtiger Teil der Medienkompetenz erachtet und im Unterricht geschult. Die anderen Dimensionen der Medienkompetenz finden nur vereinzelt Einzug in das Unterrichtsgeschehen. Das Sprechen über die Mediennutzungszeiten wird von einigen Lehrpersonen erwähnt und zwei Lehrpersonen erachten auch die Bedienkompetenz als wesentlichen Faktor für einen kompetenten Umgang mit Medien. Lediglich eine Lehrperson arbeitet an der Dimension der Mediengestaltung und erstellt Videos mit den Schülerinnen und Schülern im Informatikunterricht. Von drei Lehrpersonen wird, in Zusammenhang mit der Vermittlung von Medienkompetenz, auf die Rolle der Eltern verwiesen. Diese hätten eine Vorbildfunktion und sollten darauf achten, Regeln hinsichtlich des Umgangs mit Medien zu erstellen. Dabei wird explizit die Thematik der hohen Mediennutzungszeiten angesprochen, welche von den Eltern eingeschränkt

werden sollten. Auch sieht es eine Lehrperson als wichtige Maßnahme an, um die Kinder vor problematischen Inhalten zu bewahren, regelmäßig das Smartphone zu kontrollieren.

Es kann resümiert werden, dass die Lehrpersonen insbesondere die Aufklärung ihrer Schülerinnen und Schüler über mögliche Gefahren und Risikopotentiale als zentrale Aufgabe hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz erachten. Jugendliche sollen, im Sinne der Dimension der Medienkritik, problematische gesellschaftliche Prozesse erfassen und lernen, ihr Wissen auf ihr eigenes Handeln anzuwenden. Auch scheinen Werthaltungen wie „Maß halten“, im Hinblick auf den adäquaten Umgang mit Medien, bei einigen Lehrpersonen eine Rolle zu spielen. Dies kann auch auf den in der Kindheit entstandenen medialen Habitus zurückgeführt werden. Im Elternhaus einiger Lehrpersonen wurde, wie bereits erwähnt, besonders hinsichtlich des Fernsehkonsums auf Limitationen geachtet. Auch kann die Forderung einiger Lehrpersonen, dass die Eltern die Aufgabe hätten, darauf zu achten, dass der Medienkonsum ihrer Kinder reglementiert wird, durch ihren eigenen medialen Habitus begründet werden. Wege, Heranwachsenden zu zeigen wie sie sich soziale Medien zu Nutze machen können, werden nur vereinzelt aufgezeigt. Auch dies rührt daher, dass die befragten Lehrpersonen einen anderen medialen Habitus aufweisen als ihre Schülerinnen und Schüler und sich diese beiden Formen als nur sehr wenig aneinander anschlussfähig gestalten. Mitgrund dafür ist, dass die Mehrzahl der Lehrpersonen eine altersbedingte, grundverschiedene Mediensozialisation aufweist, als deren Schülerinnen und Schüler. Lediglich eine Lehrperson ist in einer Zeit aufgewachsen, in welcher soziale Medien bereits präsent waren. Es zeigt sich, dass sich der Medienumgang der Lehrpersonen kaum mit dem, von den Lehrpersonen wahrgenommenen Medienumgang der Lernenden, deckt. Zwar versuchen die Lehrpersonen einerseits im Sinne einer *aufklärenden* Medienpädagogik die Kritikfähigkeit der Jugendlichen zu stärken – sowie andererseits mittels eines *alltagsorientierten* Ansatzes dazu anzuregen, den eigenen Medienumgang zu reflektieren, *handlungsorientierte* Ansätze finden allerdings auch aufgrund der eigenen Medienbiographie nur wenig Einsatz im Unterricht der befragten Lehrperson.

Abschließend wird darauf verwiesen, dass den gewonnenen Erkenntnissen dieser Arbeit, wie jeder Arbeit, Grenzen gesteckt sind. Die im Zuge dieser Arbeit

generierten Aspekte lassen keine allgemeingültigen Aussagen zu. Die aus der Literatur gewonnen Erkenntnisse spiegeln nur einen Teil der Realität wieder und die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung basieren auf den im Interview geschilderten, individuellen Wahrnehmungen der befragten Lehrpersonen. Obwohl sich die Methode der problemzentrierten Interviews als geeignetes Verfahren erwiesen hat, um die Sicht der Lehrpersonen auf die Social Media Praktiken ihrer Schülerinnen und Schüler ersichtlich zu machen, könnte die Forschung mittels einer quantitativen Forschung noch weiter ausgebaut werden. Auch muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die von Mutsch (ebd.) erarbeiteten Habitusformen sich auf die allgemeine Mediennutzung von Lehrpersonen beziehen. Die im Zuge dieser Arbeit befragten Lehrpersonen wurden zwar ebenfalls hinsichtlich ihrer vorrangig genutzten Medien im Alltag befragt, die Antworten der Lehrpersonen sowie auch die gestellten Nachfragen der Interviewerin fokussierten sich jedoch sehr stark auf die Social Media Praktiken der Lehrpersonen. Die Einteilung der Lehrpersonen zu einer Habitusform, erfolgte demnach auf Grundlage der generierten Ergebnisse. Eine größer angelegte Forschung würde es ermöglichen, noch umfassendere Ergebnisse hinsichtlich des medialen Habitus der befragten Lehrpersonen zu erlangen. Mithilfe einer umfangreicheren Stichprobe könnte eine größere Datenmenge erfasst und auf diese Weise die Einstellungen und privaten medialen Praktiken der Pädagoginnen und Pädagogen gezielter analysiert und herausgearbeitet werden. Hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz im Kontext Social Media, wäre auch die teilnehmende Beobachtung als geeignete qualitative Methode vorstellbar. Diese Methode ist durch den direkten Einblick in das soziale Geschehen gekennzeichnet, durch welchen die Forscherin bzw. der Forscher die Umsetzung der geschilderten Maßnahmen direkt beobachten kann.

Quellenverzeichnis

Atteslander, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. – Berlin: Walter de Gruyter, 8. Auflage

Aufenanger, S. (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Medien. Medienkompetenz: Modelle und Projekte. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1996, S. 94-97

Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH & Co.

Baacke, D. Sander, U. & Vollbrecht, R. (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher. Opladen: Leske + Budrich.

Beher, S. & Hilgert, C. & Mämecke, T. (2011): Netz-Werke. Funktionale Differenzierung, Selbstdarstellung und Beziehungspflege auf Social Networking Platforms. In M. Bommers & V. Tacke (Hrsg.). Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft (S. 289-314). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Biermann, R. (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.

Castells, M. (2001): Das Informationszeitalter I. Die Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Dittler, U. & Hoyer, M. (2008): Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive. München: koepaed.

Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.). Heidelberg: Springer-Verlag.

Ebersbach, A. & Glaser, M. & Heigl, R. (2016): Social Web (3. Auflage). Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH

Education Group (2017): Oö. Jugend-Medien-Studie 2017. Das Medienverhalten der 11-19-Jährigen. Linz: Education Group GmbH.

Eickelmann, B. (2017): Schulische Medienkompetenzförderung. In: Gapski, H. & Oberle, M. & Staufer, W. (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Verlagshaus Zarbock GmbH & Co.

Flick, U (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (2. Auflage). Rowohlt Verlag GmbH: Hamburg.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. & Prengel, A. (2013): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In Friebertshäuser, B. & Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. durchgesehene Auflage). Beltz Juventa: Weinheim und Basel.

Gebel, C. & Wütscher, S. (2015): Social Media und die Förderung von Werte- und Medienkompetenz Jugendlicher. Expertise zu den Potenzialen der Medienarbeit mit Social Media. München: JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.

Hasebrink, I. & Bichler, M. (2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.

Hartung-Griemberg, A. & Schorb, B. (2017): Medienpädagogik. In: Hartung-Griemberg, A. & Schorb, B.(Hrsg): Grundbegriffe Medienpädagogik (6. Auflage). München: koepaed.

Hedrich, A. & Voß-Fertmann, T. (1999): Medienkompetenz im Jugendalter: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Stellenwert der Medien und medienpädagogische Handlungsfelder. In: Schell, F. / Stolzenburg, E. / Theunert, H. (Hrsg): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Schriftreihe Medienpädagogik.

Helfferrich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Hoffmann, D. (2008): Bewahrpädagogik. In: Sander, U. & von Gross, F. & Hugger, K. (Hrsg): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoffmann, D. & Krotz, F. & Reißmann, W. (2017): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer VS.

Hoffmann, D. & Mikos, L. (2007): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH

Hugger, K. (2008): Medienkompetenz. In: Sander, U. & von Gross, F. & Hugger, K. (Hrsg): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH

Hugger, K. (2010): Digitale Jugendkulturen: Einleitung. In Hugger, K (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hüther, J. (1986): Das irreführende Schlagwort: Nicht die Medien sind neu, sondern ihre Nutzungsmöglichkeiten. In: Hüther, J. & Terlinden, R. (Hrsg.): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Handbuch für Praktiker. München: Max Hueber Verlag.

Hüther, J. & Schorb, B. (1997): Medienpädagogik. In: Hüther, J. & Schorb, B. & Brehm-Klotz, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag.

Hüther, J. & Schorb, B. (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed verlagsgmbh

Hüther, J. & Podehl, B. (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, J. & Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed verlagsgmbh, 116-127.

Keupp, H. (2000): Identitäten in Bewegung – und die illusionäre Hoffnung auf den Körper. In: motorik, H.3, S. 113-123-

Keupp, H. (2017): Identität. In: Schorb, B. & Hartung, A. Dallmann, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: koepaed.

Knop, K. (2017): Social Media. In: Schorb, B. & Hartung-Griemberg, A. & Dallmann, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik.

Koller, HC. (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (6. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

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

Kommer, S. (2013): Das Konzept des „Medialen Habitus“. Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. Abgerufen am 16. Oktober 2018 von <https://www.medienimpulse.at/articles/view/602>

Kommer, S. & Biermann, R. (2012): Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien, 81-108.

Krais, B. & Gebauer, G. (2008): Habitus. Bielefeld: Transcript.

Kukartz, U. & Dresing, T. & Rädiker, S. & Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Kutscher, N (2014): Soziale Ungleichheit. In: Tillmann, A. & Fleischer, S. & Hugger, K. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Livingstone, S. /Haddon, L. (2009): Kurzversion von EU Kids Online: Abschlussbericht. London. Online verfügbar: <http://www.hans-bredow-institut.de/webfmsend/373>.

Mayring, P. (1999): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (4. Auflage). Psychologie Verlags Union: Weinheim.

Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag: Weinheim

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Auflage). Beltz Verlag: Weinheim

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarbeitete Auflage). Beltz Verlag: Weinheim.

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) (2003): LehrerInnen und Medien 2003: Nutzung, Einstellung, Perspektiven. Abgerufen am 16. Oktober 2018 von <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/Einzelstudien/Lehrerbefragung.pdf>

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) (2017): JIM-Studie 2016. Jugend, Internet, Medien. Abgerufen am 12. Oktober 2018 von <http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017/>

Merkens, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U. & Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwolt: Haburg. 286-299.

Mikos, L. & Hoffmann, D. & Winter, R. (2007): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim: Juventa.

Moser, H. & Hipfl, B. & Hug, T. & Meister, D. & Sesnik, W. (2008): Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Mutsch, U. (2012): Dissertation: Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns. Universität Wien.

Niesyto, H. (2008): Medienkritik. In: Sander, U. & von Gross, F. & Hugger, K. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rehbein, B. (2016): Die Soziologie Pierre Bourdieus (3. Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Röll, F. (2010): Social Network Sites. In: Hugger, K. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sesnik, W. & Kerres, M. & Moser, H. (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherr A. (2018) Sozialisation. In: Kopp J., Steinbach A. (eds) Grundbegriffe der Soziologie. Springer VS, Wiesbaden

Schmidt, J. & Taddicken, M. (2017): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Schmidt, J. (2018): Social Media (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schmitz, U. (1995): Neue Medien und Gegenwartssprache. Lagebericht und Problemskizze. In: Schmitz, U (Hrsg): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 50: Neue Medien. Hannover: SOAK.

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

Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U. & von Gross, F. & Hugger, K. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75-86.

Spanhel, D. (1999): Medienkompetenz muß Lehrerinnen und Lehrern in der universitären Ausbildung vermittelt werden. In: Schell, F. / Stolzenburg, E. / Theunert, H. (Hrsg): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Schriftreihe Medienpädagogik.

Süss, D. (2007): Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Hoffmann, D. / Mikos, L. Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS.

Süss, D. (2007): Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Hoffmann, D. & Mikos, L. (Hrsg.) Mediensozialisationstheorien: Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Süss, D. & Lampert, C. & Wijnen, C. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS

Swertz, C. (2012): Mit Medien bewusst umgehen. Förderung von Medienkompetenz im Kindergartenalter. Linz: Fachverlag UNSERE KINDER.

Theunert, H. (2011): Alles auf dem Schirm? Jugendliche in vernetzten Informationswelten. München: koepaed.

Treumann, KP., Meister, D., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotman, M., Wegener, C. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Kompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Tulodziecki, G. (2000): Vergleichende Zusammenfassung und Empfehlungen. In: Tulodziecki, Gerhard et al. (Hrsg): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildungen. Opladen: Leske + Budrich, 459-484).

Tulodziecki, G. (2001): Medien in Unterricht und Erziehung. In: Roth, L. (Hrsg): Pädagogik (2. Auflage). München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH

Tulodziecki, G. & Herzig, B. & Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinhardt

Vollbrecht, R. (2005): Stichwort: Medien. In: Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH

Waller, G. & Willemse, I. & Genner, S. & Suter, L. & Süß, D. (2016): JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien– Erhebung Schweiz. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Wagner, U. (2010): Das Medienhandeln der Jugendgeneration – Potentiale zur Verstärkung oder zum Aufbrechen von Benachteiligung. In: Theunert, H. (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: koepaed. S. 81-96.

Wermke, J. (2001): Medienpädagogik. In: Schanze, H. (Hrsg): Handbuch der Mediengeschichte. Stuttgart: Kröner

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. Abgerufen am 9. Januar 2019 unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/563>

Witzel, A (2000): Das problemzentrierte Interview. Abgerufen am 9. Januar 2019 unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Abkürzungsverzeichnis

SuS	Schülerinnen und Schüler
LP1.....	Lehrperson eins
LP2.....	Lehrperson zwei
LP3.....	Lehrperson drei
LP4.....	Lehrperson vier
LP5.....	Lehrperson fünf
LP6.....	Lehrperson sechs

Anhang

Postskriptum

- Interview-Nr.:
- Datum:
- Ort:
- Räumlichkeit:
- Dauer des Interviews:

Skizze der Gesprächsinhalte:

Situative und nonverbale Aspekte:

Thematische Schwerpunkte und Auffälligkeiten:

Interpretationsvorschläge:

Transkriptionsregeln

Inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing & Pehl (S. 2018, S. 21f.):

1. *„Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend“.*
2. *„Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“*
3. *„Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.*
4. *„Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert“.*
5. *„Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“*
6. *„Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet“.*
7. *„Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden“.*
8. *„Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden“.*
9. *„Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert“.*
10. *„Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet“.*
11. *„Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt“.*
12. *„Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert“.*
13. *„Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv.,*

Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist“.

14. „Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet („B1:“, „Peter:“).

15. „Das Transkript wird als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Mediendateinamen (ohne Endung wav, mp3), beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf.“

Kodierleitfaden

Haupt- und Subkategorie	Definition der Kategorie	Ankerbeispiel
Kategorie 1: Soziale Medien	Diese Kategorie beinhaltet die Interviewinhalte zum Verständnis der Lehrpersonen zum Begriff Social Media, der Einstellung zu sozialen Medien allgemein sowie der Einstellung zum Einfluss sozialer Medien auf die Schülerinnen und Schüler.	
Verständnis von Social Media	In dieser Kategorie wird das Verständnis der Lehrpersonen zum Begriff „Social Media“ erläutert.	„Ja Social Media ist eigentlich jegliche mediale Form der Kommunikation“ (Interview LP 2, Z. 212)
Einstellung zu sozialen Medien allgemein	In diese Kategorie fallen die Interviewinhalte, die Einstellung der Lehrpersonen zu sozialen Medien im Allgemeinen betreffend.	„Also das ist / es kommt ganz darauf an wie der Umgang mit diesen Medien ist. An sich ist es eine tolle Sache [...] Wenn man es sinnvoll einsetzt. (Interview LP 6, Z. 290-294)

Einstellung zum Einfluss von sozialen Medien	Zu dieser Kategorie gehören die Inhalte der Interviews, in denen der Einfluss sozialer Medien auf Heranwachsende thematisiert wird. <i>Reizwörter:</i> positiv, negativ, hinderlich, förderlich	„Also die Einflüsse, die Einflüsse, können einerseits positiv aber auch negativ sein. Stichwort Cybermobbing. Natürlich auch schon bei uns an der Schule ein Thema. Allerdings positive Einflüsse auch die schnelle Weiterleitung von Nachrichten in Hilfesituationen wie vergessene Hausübungen etc. (Interview LP 2, Z. 13-16).
Chancen, Herausforderungen und Risikopotentiale	In diese Kategorie fallen alle Interviewpassagen, welche die von den Lehrpersonen wahrgenommenen Chancen sowie auch Herausforderungen und Risikopotentiale von sozialen Medien zum Ausdruck bringen.	[...] die Gefahren sind schon öffentlicher geworden oder man ist sich das schon bewusst aber trotzdem glaub ich das da trotzdem viele Kinder mit Inhalten konfrontiert werden die sie überfordern. Und ja, da bräuchte es sicher noch mehr solche Workshops, auch außerschulische, wo auch andere Leute kommen wo die Schüler dann vielleicht eher auch Dinge erzählen, was Ihnen schon passiert ist, womit Sie schon konfrontiert wurden. Ja. (LP3, Z. 303-308).

Kategorie 2: Mediale Praktiken Schülerinnen und Schüler	Diese Kategorie beinhaltet die Interviewinhalte zur Wahrnehmung der Lehrpersonen im Hinblick auf das Medienhandeln ihrer Schülerinnen und Schüler. Das Material wird nach Aussagen zum Mediennutzungsverhalten von Heranwachsenden, dem Stellenwert sozialer Medien sowie dem Umgangsformen mit sozialen Medien, durchforstet.	
Nutzung	Diese Kategorie versucht die Wahrnehmungen der Lehrpersonen im Hinblick auf das Mediennutzungsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zusammenzutragen.	„[...] in der dritten vierten Klasse sind viele Kinder praktisch schon im Übermaß in den Social Medias tätig. Das heißt bis weit nach Mitternacht / Youtube, vor allen Dingen mit Youtube schauen.“ (LP5, Z. 29-30).
Stellenwert	In dieser Kategorie werden die Aussagen der Interviewpartner/innen hinsichtlich des Stellenwerts sozialer Medien bei Heranwachsenden extrahiert.	„Das es ganz wichtig ist für sie, immer zu wissen, was wo passiert, wer wo was schreibt und sagt und welches Foto postet. Und da wird immer irgendwie was diskutiert“ (Interview LP 1, Z. 15-17).

Umgangsform	Diese Kategorie beinhaltet die Wahrnehmungen der Lehrpersonen die Umgangsformen der Schülerinnen und Schüler mit „Social Media“ betreffend. <i>Reizwörter:</i> verantwortungsbewusst, reflektiert, kritisch, unreflektiert	„Vollkommen unreflektiert. Da wird mit ihren Bloggern im Internet oder im Youtube / Da wird jeder Blödsinn praktisch bis zum Ende auskosten. Was sie gelernt haben ist der Umgang mit Fotos verschicken, also das haben sie schon öfters gehört, das ist ja bei uns auch schon vorgekommen.“ (LP 5, Z. 94-97).
Kategorie 3: Mediale Praktiken von Lehrpersonen	In dieser Kategorie werden die Interviews nach Textpassagen durchgesehen, welche die medialen Praktiken der befragten Lehrpersonen sowohl in Kindheit und Jugend als auch heute beleuchten.	
Mediale Praktiken in Kindheit und Jugend	In diese Kategorie fallen alle Passagen, welche das Mediennutzungsverhalten, den Stellenwert sowie den Umgang mit Medien in Kindheit und Jugend der befragten Personen verdeutlichen.	„Ja gut also nachdem ich ja schon älter bin, war bei uns halt schon Fernseher super. Fernseher, Radio, Telefon mit Viereranschluss. Also in der Jugend da war natürlich alles erst in den Anfängen“ (LP 3, Z. 152-154).

Medienerziehung	Inhalt dieser Kategorie bilden jene Passagen, in welchen die befragten Lehrpersonen über den Umgang mit Medien sowie die damit einhergehende Medienerziehung ihres Elternhauses sprechen	Zum Thema Medienerziehung. Ich bin ja in den 60er Jahren, 70er Jahren großgeworden und zu dieser Zeit gab es halt in den Haushalten Radio, Fernseher, aber eigentlich erst später. Dann Kommunikationsmedien waren Telefon aber mit Viereranschluss und mein Vater hatte auch ein Tonband und später hatten wir dann auch eine Tageszeitung. Und unsere Eltern haben wirklich sehr sehr genau darauf geachtet, was wir im Fernseher anschauen. Also wir durften wirklich nur Kinderfilme anschauen und da haben die Eltern sehr genau darauf geschaut. Aber Medienerziehung in dem Sinne gab es nicht weil man hat die Medien auch einfach als wahr genommen. Was in der Zeitung steht stimmt sowieso, was im Radio und im Fernseher kommt auch (LP3, 331-240)
-----------------	--	--

Private mediale Praktiken heute	Diese Kategorie fokussiert jene Interviewinhalte, welche die medialen Praktiken der Lehrpersonen heute veranschaulichen. Insbesondere wird das Augenmerk auf die Verwendung, den Stellenwert sowie den Umgang mit sozialen Medien gelegt.	„Und jetzt natürlich seit es Smartphones gibt hab ich natürlich auch ein Smartphone und nütze es natürlich auch immer. Was ich jetzt aber nie genutzt habe ist Facebook oder Instagram. Also diese neuen Medien nütze ich eigentlich nicht. Über WhatsApp natürlich schon und Youtube aber Snapchat und das Ganze, da bin ich / da habe ich den Anschluss verpasst (lacht).“ (LP3, Z. 154-158).
Stellenwert	Diese Kategorie fokussiert jene Textpassagen welche den Stellenwert von sozialen Medien im Leben der Lehrpersonen verdeutlichen.	„Eigentlich nicht sehr groß. Ich bin froh, dass es das gibt. Facebook Gruppen, äh WhatsApp Gruppen sind etwas Hervorragendes wenn man schnell Termine ausmachen will. Alle bekommen es zur selben Zeit, alle sehen es. Das ist hervorragend. Das gab es früher nicht und das spart einem viel Zeit“ (LP 5, Z 285-288).

Kategorie 4: Medienkompetenz	Im Zentrum dieser Kategorie steht die Rolle der Lehrpersonen im Hinblick auf das Thema Medienkompetenz. Diese Kategorie nimmt das Verständnis bzw. die Auffassung der Lehrpersonen zum Begriff Medienkompetenz in den Blick. Auch wird thematisiert, wie die Vermittlung von Medienkompetenz, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit „Social Media“, im Schulalltag stattfindet.	
Verständnis von Medienkompetenz	In dieser Kategorie werden jene Textstellen hervorgehoben, welche das Verständnis der Lehrpersonen zum Begriff der Medienkompetenz umfassen.	„Ich versteh darunter, dass ich diese Medienformen einsetzen kann, also das ich ein geschickter Anwender bin dessen einerseits, andererseits aber auch gut unterscheiden kann, was ist jetzt fehlgeleitet. Also was weiß ich, wenn da ein Shitstorm passiert und sich da akkumuliert und und und irgendwie völlig verselbstständigt. Das, das eine extrem hohe Schädlichkeit haben kann, der Sache wegen oder der Einzelperson wegen wo das betrifft. (Interview LP4, Z. 105-110).

Vermittlung von Medienkompetenz	Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Rolle, welche sich die befragten Lehrpersonen im Hinblick auf die Vermittlung von Medienkompetenz und in diesem Zusammenhang einem verantwortungsbewussten Umgang mit sozialen Medien zuschreiben.	„[...] in der Schule ist es eher so, dass ich sie halt drauf aufmerksam mach, dass ich sage, überlegt gut was ihr hochladet, überlegt gut was ihr schreibt. Versucht viele Dinge auch persönlich. Gebt ja keine Bilder von euch preis wo halt nicht ganz kosher (lacht) sind sagen wir mal [...] Trefft euch nie mit jemandem den ihr nicht kennt. Das sind so die Dinge wo man ihnen Ahalt als Hilfestellung mitgibt“ (Interview LP2, Z. 97-103).
Elternarbeit	Diese Kategorie nimmt jene Textpassagen in den Fokus, welche die Rolle der Eltern hinsichtlich der Medienerziehung von Heranwachsenden thematisieren.	„es haben auch Freunde Einfluss der wichtig ist aber ganz stark ist bei den Eltern zuhause. Das die auch sagen, so und so, und die müssen das natürlich auf vorleben. Also es nutzt nichts wenn es nicht authentisch ist und dann sagen sie, jetzt legst einmal das Handy weg und selber hängt man die ganze Zeit am Handy. Also das ist schon wichtig, also dieses authentisch sein, als Elternteil auch oder“ (LP6, Z. 322-327)

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit den Einstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Social Media Praktiken ihrer Schülerinnen und Schüler. Zentrales Interesse der Forschung stellt die Sichtweise der Lehrpersonen betreffend der von ihnen wahrgenommenen Einflüsse sozialer Medien dar, welche vor dem Hintergrund ihres medialen Habitus untersucht wird.

Die Erkenntnisgewinnung findet mittels sechs problemzentrierter Interviews statt, welche mit sechs Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 aus der Region Vorarlberg durchgeführt wurden. Die Auswertungsmethode dieser Arbeit stellt die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring dar. Primäres Ziel dieser Arbeit ist es, mögliche Zusammenhänge zwischen den Sichtweisen der Lehrpersonen auf die Social Media Praktiken ihrer Schülerinnen und Schüler und deren eigener Medienbiographie herzustellen. Auch wird die Rolle der Lehrpersonen hinsichtlich der Vermittlung eines kompetenten Umgangs mit sozialen Medien in den Blick genommen und versucht, medienpädagogisch zu verorten.

Abstract

This master's thesis deals with the attitudes of teachers regarding the social media practices of their students. The central interest of the research is the teachers' perspective regarding the influences of social media on their students, which is examined with regard to their own media habitus.

The acquisition of knowledge takes place by means of six problem-centered interviews, which were conducted with six secondary school teachers from the region of Vorarlberg. The evaluation method for this work is the qualitative content analysis by Mayring. The primary aim of this work is to establish possible connections between the perspectives of the teachers on the social media practices of their students and their own media biography. The role of teachers in communicating a proficient way of dealing with social media is also taken into account and it is also attempted to locate it in terms of media pedagogy.

Eidesstaatliche Erklärung

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am.....
