



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Medienkindheit in unterschiedlichen Erfahrungskontexten

Mediennutzung und Medienkompetenzförderung von in stationären
sozialpädagogischen Einrichtungen fremd untergebrachten Kindern im Alter
von 10 bis 13 Jahren

>Jutta Sigrid Vierhauser<

Angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag.^a phil.)

an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien

Wien, Juni 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuerin / Betreuer:

A >301 295<

Publizistik und Kommunikationswissenschaften

Univ.-Prof. Dr. Jürgen Grimm

In liebevoller Erinnerung und in lebhaftem Gedenken an meine Mutter und an meine Tochter Valentina.

Mit großem Dank an meinen Partner, an meinen Sohn, an meine Schwestern, an Marianne, an Dani und an Frau Reisinger – für die Unterstützung und den Rückhalt wie die freundlichen Aufmunterungen.

Und...

Es bleibe das Ziel sich jenen Menschen, Orten und Dingen zu widmen, die uns Liebe, Zuversicht und Achtsamkeit vermitteln.

Wien, 24. Mai 2008

INHALT:

1. Ausgangslage und Rahmenbedingungen.....	5
1.1 Ausgangslage und Problemstellung.....	5
1.2 Aufbau der Diplomarbeit.....	7
1.3 Relevante Forschungsbereiche	10
2. Sozialpädagogik und Heimerziehung.....	12
2.1 Sozialpädagogik.....	12
2.1.1 Sozialpädagogik in der wissenschaftstheoretischen Diskussion.....	12
2.1.2 Sozialpädagogik als Beschreibung eines Berufsfeldes	13
2.2 Heimerziehung als Arbeitsfeld der Sozialpädagogik	15
2.2.1 Zum Begriff der Heimerziehung.....	15
2.2.2 Berufsbild der SozialpädagogIn, der in sozialpädagogisch stationären Einrichtungen tätigen PädagogInnen.....	16
2.2.3 Heimerziehung als Aufgabe der sozialpädagogischen Wohngruppen im Auftrag der Jugendwohlfahrt.....	17
3. Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung als Aufgabe der Heimerziehung	20
4. Medienkompetenz.....	24
4.1. Medientechnischer Diskurs.....	25
4.2 Der soziologische Diskurs	26
4.3 Der medienpädagogische Diskurs.....	26
4.4 Schlussfolgerungen und Forderungen für die Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzbegriff in der Medienpädagogik	29
4.5 Definitionen des Begriffs „Medienkompetenz“ nach <i>Gapski</i>	30
4.6 Beispiele für unterschiedliche Definitionen des Begriffs der Medienkompetenz.....	31
4.7 Zusammenfassung der unterschiedlichen Definitionen des Begriffs „Medienkompetenz“ durch das AutorInnenteam <i>Süss et al.</i>	32
4.8 Der Begriff Medienkompetenz in der Diplomarbeit.....	33
5. Grundlagen der Mediennutzungsforschung.....	35
5.1. Definitionen des Medienbegriffs	35
5.2 Mediennutzungsforschung.....	37
5.2.1 Uses- and- Gratifications Approach.....	38
5.3 Ungleichheitsforschung und Wissensklufthypothese	49

5.3.1 Zur Relevanz der Wissensklufthypothese	49
5.3.2 Ungleichheitsforschung in der Kommunikationswissenschaft	54
 6. Methodische Grundlagen und empirische Erhebung	 59
6.1 Forschungsfragen	59
6.2 Datengrundlage und Forschungsdesign	60
6.3 Stichprobenbeschreibung	62
6.4 Auswertungsmethoden	68
 ERGEBNISSE DER DATENAUSWERTUNG	 69
 7. Medienausstattung der Wohngruppen	 69
 8. Mediennutzung der fremd untergebrachten Kinder	 71
8.1 Häufigkeit der Mediennutzung	71
8.2 Mediennutzungsorte	72
8.3 Mediennutzungsdauer	74
8.4 Mediennutzungsgemeinschaften	76
8.5 Bevorzugte Mediennutzungsarten	81
8.6 Nutzungsvorlieben	83
8.7 Mediennutzungsmotive	83
8.8 Mediennutzungsregeln	88
 9. Selbsteinschätzung der Medienkompetenz der befragten Kinder	 93
9.1 Technische Kompetenzen	93
9.2 Inhaltskompetenzen der befragten Kinder	94
9.3 Gestaltungskompetenz	97
9.4 Reflexionskompetenz	98
 10. KompetenzvermittlerInnen und Einschätzung der Medienkompetenzen in den Wohngruppen und in den Herkunftsfamilien	 100
10.1 Mediennutzungsvorbilder bei Printmedien	100
10.2 Medienkompetenzvermittlung beim Nutzen des PCs, des Internets und des Handys	101
10.3 Einschätzung der technischen Kompetenz der Betreuungspersonen in den Wohngruppen und in den Herkunftsfamilien	102
10.4 Einschätzung der Inhaltskompetenzen der Betreuungspersonen in den Wohngruppen und in den Herkunftsfamilien	104
10.6 Einschätzung der Gestaltungskompetenz der Betreuungspersonen in den Wohngruppen und in den Herkunftsfamilien	105

11. Medienbezogene Wünsche und Anliegen der befragten Kinder.....	107
11.1 Medianausstattung.....	107
11.2 Mit BetreuerInnen über Medieninhalte sprechen.....	107
11.3 Durch BetreuerInnen neue Medieninhalte kennenlernen	108
11.4 Gemeinsames Nutzen der Medien	109
11.5 Erwünschte Hilfe zur Erlangung von Gestaltungskompetenz und technischer Kompetenz.....	109
11.6 Sonstige medienbezogene Wünsche	110
 12. Zusammenfassung der Datenauswertung	 111
12.1 Exkurs zur Vorliebe von Kindern für Trickfilme.....	114
12.2 Exkurs zum Thema Kinder und PC-Spiele bzw. Konsolenspiele	115
 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE FÜR DIE MEDIENPÄDAGOGISCHE ARBEIT IM RAHMEN DER HEIMERZIEHUNG	 119
 13. Schlussfolgerungen.....	 119
 14. Überlegungen zur medienpädagogischen Arbeit im Rahmen der Heimerziehung	 123
14. 1 Ausbildung der (sozial-)pädagogischen BetreuerInnen.....	123
14. 2 Sozialpädagogisches Berufsfeld und Medienkompetenzförderung	129
14.3 Weiterbildung und Vernetzung	129
14.4 Medienpädagogische Grundsätze als Teil der verpflichtenden MitarbeiterInnenanleitung	133
 15. Schlussbemerkungen	 134
 ANHANG.....	 135
Anhang 1 – Fragebogen	135
Anhang 2 – Tabellen und Diagramme	157
Literatur und Quellenangabe	172

1. Ausgangslage und Rahmenbedingungen

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Kinder und Jugendliche, deren Eltern in nur schwer bewältigbaren Krisensituationen leben und deshalb die Betreuung ihrer Kinder nicht mehr leisten können, finden in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt die Pflege und Erziehung der Kinder übertragen bekommen haben, vorübergehend oder auch langfristig ein neues Zuhause. Ebenso Kinder, die zu Hause massive Vernachlässigung, Gewalt und/oder Missbrauch erlebten, werden hier von SozialpädagogInnen und/oder pädagogischem Fachpersonal betreut. Kinder und Jugendliche werden in der Aufarbeitung von traumatischen Erlebnissen unterstützt, sozialen und emotionalen Defiziten soll durch spezieller Förderung entgegen gewirkt werden.

Wichtiges Ziel ist es, Kinder im Prozess der Lebensbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Die Förderung der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls ist den SozialpädagogInnen und BetreuerInnen ein besonders großes Anliegen. Bis möglicherweise eine Rückführung des Kindes / des Jugendlichen in die Herkunftsfamilie angebahnt werden kann übernimmt der jeweilige Leistungsträger – das sind private stationäre sozialpädagogische Einrichtungen oder sozialpädagogische Einrichtungen der jeweiligen Landeskörperschaften - dem gesetzlichen Auftrag entsprechend die Aufgabe, die Pflege und Erziehung des Kindes zu übernehmen und Maßnahmen zu setzen, die das Kind /die Jugendliche in der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung bestmöglich fördern. Ist keine Rückführung möglich, so verbleiben die Jugendlichen bis zur Vollendung ihrer Volljährigkeit in der sozialpädagogischen Wohngruppe

„ §8(1) Die Konzeption von sozialpädagogischen Einrichtungen ist auf bestmögliche Integration und Sozialisation der Minderjährigen auszurichten. Der Erziehungsgrundsatz muss alle Bemühungen und Förderungen enthalten, welche die Minderjährigen im Streben nach Selbständigkeit unterstützen. Gewaltfreie Erziehung soll die Bereitschaft und die Fähigkeit der Minderjährigen zur friedlichen Konfliktaustragung fördern.“ (Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 1991, 3.Stück. Abschnitt II, §8 (1))

Ein unbestritten wichtiger Bestandteil jedes Erziehungsprozesses ist die Medienkompetenzförderung der Kinder und Jugendlichen.

„Erziehung und Bildung befassen sich mit dem Verhältnis des (heranwachsenden) Menschen zur Wirklichkeit, seiner Befähigung, in ihr verantwortlich zu handeln. Wirklichkeit aber ist heute vielfältig durch Medien vermittelt. Die Massenmedien vermitteln sie nicht nur, sie definieren zugleich Wirklichkeit. Zur pädagogischen Grundbeziehung von Ich und Wirklichkeit gehören die Medien unabdingbar dazu.“ (Hoffmann 2000 : 25)

Die wichtige Frage nach der Medienkompetenzförderung in sozialpädagogischen Einrichtungen setzt jedoch Kenntnisse über das Mediennutzungsverhalten von außerfamiliär untergebrachten Kindern und Jugendlichen voraus und daher wurden die Forschungsfragen dieser Diplomarbeit auch dementsprechend formuliert.

Das Mediennutzungsverhalten von außerfamiliär untergebrachten Kindern und Jugendlichen ist ein spannendes Erhebungsfeld, da die Kinder nicht nur in der sozialpädagogischen Wohngruppe, bei FreundInnen und in der Schule Medien nutzen, sondern manche Kinder und Jugendliche auch die Möglichkeit haben, Wochenenden und Ferientage bei ihren Herkunftsfamilien zu verbringen und dort Medien nutzen.

Interessant erscheint eine Klärung, wo Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit Medien sammeln, wie diese Erfahrungen aussehen und wer die Personen oder Institutionen sind, die Medienkompetenz vermitteln. Die Erhebung der Mediennutzung von außerfamiliär untergebrachten Kindern und Jugendlichen soll Hinweise ergeben, welche Problemfelder vorliegen und welche medienpädagogischen Aufgaben eine sozialpädagogische Einrichtung übernehmen sollte, um eine Diskriminierung der fremd untergebrachten Kinder und Jugendlichen wie sie unter anderem in der Wissensklufthypothese formuliert wird, zu verhindern.

Die Erhebung soll im Ausblick Anhaltspunkte geben, ob stationäre sozialpädagogische Wohngruppen ihre Zielsetzung nach bestmöglicher Integration und Sozialisation im Bereich der Medienkompetenzförderung erfüllen bzw. welche medienpädagogischen Ansätze in diesem Arbeitsbereich notwendig erscheinen und unter welchen Bedingungen welche Medienangebote gesetzt werden sollen.

„In der Mediengesellschaft spielen Medien bei der Identitätsentwicklung eine wichtige Rolle. Ging man früher davon aus, dass sich Identität nur in sozialen Interaktionen entwickelt, muss man

heute mediale Interaktionen hinzurechnen. Auch über die symbolischen Welten der Medientexte in der Medienrezeption und –aneignung werden das Selbstbild und die Identität entwickelt.(...) Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich Medienkompetenz nicht nur auf Medien an sich und den Umgang mit ihnen beziehen kann, sondern dass sie in einem umfassenderen Sinn als soziale Handlungskompetenz gesehen werden muss. Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist wesentliche Zielvorstellung eines Sozialisationsprozesses, in dessen Mittelpunkt die alltägliche Handlungsmächtigkeit der Individuen steht (Mikos, Lothar: Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz. www.medienpaedagogik-online.de/mk/00444/index.html, abgerufen am 24. April 06)

Um medienpädagogische Förderkonzepte in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen entwickeln zu können und relevante Schwerpunkte in der Betreuung setzen zu können, bedarf es einer Erhebung der aktuellen Mediennutzung von außerfamiliär untergebrachten Kindern und Jugendlichen.

„Die Nutzungsmuster von Medienangeboten, vor allem durch Kinder und Jugendliche, sind bei der Entwicklung medienpädagogischer Ansätze von entscheidender Bedeutung“ (Resch 2005:5)

Die Erhebung basiert auf dem Grundschemata: Wer nutzt wann, wo, wie, unter welchen Umständen, mit wem, mit welcher Motivation, wie lange welches Medium.

1.2 Aufbau der Diplomarbeit

Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes bemüht sich die vorliegende Diplomarbeit um einen Hypothesen generierenden Ansatz im Sinne einer empirisch quantitativen explorativen Untersuchung (vgl. Bortz – Döring 1995 : 334-345)

Zahlreiche fundierte Untersuchungen beschäftigen sich mit der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindern, auch im Bereich der Ungleichheitsforschung wird Bezug auf Medienkompetenz genommen, allerdings meist im Zusammenhang mit der Migrationsforschung. Der Bereich der stationären sozialpädagogischen Unterbringung scheint nur wenig erforscht.

Einerseits ist die Sozialpädagogik an sich ein Forschungsfeld, das sich immer wieder intensiv bemüht Klarheit und Wissenschaftlichkeit einzufordern, aber genau in diesem Bereich viele verschiedene Zugänge vorweist.

„Zwar kann die Sozialpädagogik in Österreich auf eine lange Tradition zurück blicken. Doch Forschungen dazu wurden bisher, wenn überhaupt, wenig systematisch betrieben.“ (Scheipl 2003 : 12)

Jener Teilbereich der Sozialpädagogik, der die stationäre sozialpädagogische Betreuung im Rahmen der Jugendwohlfahrt betrifft, weist wenig wissenschaftliche Auseinandersetzung auf. Seit 2008 liegen einige Neuerscheinungen aus Deutschland und Österreich zum Thema Heimerziehung vor, allerdings auch hier nicht zur Thematik der Mediennutzung und Medienkompetenzförderung.

Aufgabenstellung der Diplomarbeit ist es, Tendenzen der Mediennutzung und mögliche Problemfelder der Medienkompetenzförderung in stationären sozialpädagogischen Betreuungseinrichtungen zu untersuchen.

Fremd untergebrachte Kinder haben je nach Abschätzung der Gefährdung in ganz unterschiedlichem Ausmaß Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie und sind somit oft mit zwei verschiedenen Welten konfrontiert. Die „Gruppenerziehung“ in einer stationären sozialpädagogischen Wohngruppe und der Alltag an einem Wochenende oder in den Schulferien bei der Herkunftsfamilie können ganz verschiedene Erfahrungswelten sein. Dies macht die Frage nach der Medienkompetenz und der Medienkompetenzförderung von fremd untergebrachten Kindern sehr spannend.

Einerseits ist es Aufgabe der Forschungsarbeit auf die besonderen Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes hinzuweisen. Der stationäre sozialpädagogische Bereich ist ein sehr sensibles Arbeitsfeld. Datenschutz, Schweigepflicht und eine Vielzahl von unklaren Begriffsbestimmungen sind eine große Herausforderung. Es war sehr schwierig sozialpädagogische Einrichtungen zu finden, die sich bereit erklärt haben, ihre Mitarbeit anzubieten.

Interessante Herausforderung ist andererseits auch die logische Diskrepanz zwischen der Fülle an wissenschaftlichen Studien und Publikationen im Bereich der Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung und des wissenschaftlich sehr dürftig aufgearbeiteten Themenbereiches der Heimerziehung, der sich mit den stationären sozialpädagogischen Einrichtungen der Jugendwohlfahrt beschäftigt. In Österreich sind ca. 0,3% aller Minderjährigen in stationären sozialpädagogischen

Wohngruppen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt arbeiten, untergebracht. (vgl. Schmid :2004)

Basierend auf den Ausführungen der Ungleichheitsforschung bzw. Benachteiligtenforschung und der Wissensklufthypothese liegt bei Kindern, die in Heimen und sozialpädagogischen Wohngruppen fremd untergebracht sind die Vermutung nahe, dass sie in Bezug auf Mediennutzung und Medienkompetenz massiv benachteiligt sind. Fremd untergebrachte Kinder und Jugendliche erfahren innerhalb ihrer Familie massive Vernachlässigung, oftmals Gewalt, manchmal Missbrauch. Daraus lässt sich schließen, dass jene Kinder in vielen Bereichen nur unzureichend gefördert wurden und viele Defizite haben. So stellt sich die Frage, ob dies auch für den medienpädagogischen Bereich gilt. Sollte bei der Erhebung der Daten die Hypothese nahe liegen, dass in Heimen und sozialpädagogischen Wohngruppen fremduntergebrachte Kinder wenig Zugang zu verschiedenen Medien haben und die Kinder zudem ihre Medienkompetenz sehr gering einschätzen kann die Heimerziehung ihren Auftrag, Defizite zu mindern im medienpädagogischen Bereich nur unzureichend erfüllen.

Zudem stellt sich auch die Frage, wen die befragten Kinder im Bereich der Mediennutzung und Medienkompetenz als wichtige Person einschätzen, da viele fremd untergebrachte Kinder nicht nur in den Wohngruppen/Heimen Medien nutzen, sondern teilweise auch in ihren Herkunftsfamilien, anderen Angehörigen, bei FreundInnen und in der Schule. Die Diplomarbeit geht auch der Frage nach, wer Vermittlungskompetenz im Bereich der Mediennutzung laut Einschätzung der befragten Kinder hat und welche Mediennutzungsmotive für fremd untergebrachte Kinder wichtig sind.

Aufgrund fehlender Vergleichsdaten und demographischer Daten fremd untergebrachter Kinder geht es in der vorliegenden Diplomarbeit vor allem darum, Daten zu erheben, um eventuell daraus resultierende Problemfelder erkennen zu können, folglich Hypothesen formulieren zu können und abschließend mögliche Hilfestellungen vorzustellen.

1.3 Relevante Forschungsbereiche

Das Thema der Mediennutzung und der Medienkompetenzförderung von fremd untergebrachten Kindern berührt neben kommunikationswissenschaftlichen Forschungsbereichen auch den pädagogischen und soziologischen Forschungsbereich.

Vorerst gilt es mit Hilfe der Erziehungswissenschaft die Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes klar zu legen. Die Verwendung des Begriffes Sozialpädagogik und des Begriffs der Heimerziehung müssen näher erläutert und bestimmt werden.

Aufgaben der Jugendwohlfahrt werden dargestellt, um einen weiteren Einblick in das Forschungsfeld zu erhalten.

Die Klientel der stationären sozialpädagogischen Einrichtungen der Jugendwohlfahrt hat in den Herkunftsfamilien Vernachlässigung, zu geringe Förderung in vielen Bereichen erlebt. Alleine die Herausnahme aus der Familie aufgrund der hohen Gefährdung stellt oftmals zusätzlich eine große Traumatisierung des Kindes dar, die wiederum das Kind in vielen Bereichen benachteiligen kann. Daher liegt die Beschäftigung mit der Wissensklufthypothese und der Ungleichheitsforschung bzw. Benachteiligtenforschung nahe. Im Zusammenhang mit der Wissensklufthypothese steht auch die Auseinandersetzung mit dem Uses and Gratifications Approach der im Gegensatz zur Wissensklufthypothese die Funktionalität zugeordnet wird.

„Der Uses- and Gratifications Approach wie auch die Wissenskluftperspektive postulieren auf der Makroebene differenzierenden Effekte des Systems Massenkommunikation, bewerten deren Funktionalität gegensätzlich. Nach dem Uses- and Gratifications Approach ist die bedürfnisorientierte Medienzuwendung Ausdruck der in den heutigen entwickelten Industriegesellschaften vorhandenen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen und muss dementsprechend durchaus als funktionale Anpassung auf der Seite der Mediennutzer in Reaktion auf die Ausdifferenzierung des Mediensystems selbst in der Richtung mehr Special-Interest und Zielgruppenmedien gesehen werden. (...) Zum gegenteiligen Schluss gelangt die Wissensklufthypothese nach der die zunehmenden Kommunikations- und Wissensklüfte zwischen den verschiedenen sozialen Segmenten der Gesellschaft dysfunktional weil letztlich desintegrierend sind.“ (Bonfadelli:1994: 58)

Schwerpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist die Beschäftigung mit dem Bereich der Medienpädagogik. Eine kurze Darstellung verschiedener Theorien soll einen Einblick in den aktuellen Stand der medienpädagogischen Forschung bieten. Die dem Fragebogen zu Grunde liegenden Theorien werden dargestellt.

2. Sozialpädagogik und Heimerziehung

2.1 Sozialpädagogik

2.1.1 Sozialpädagogik in der wissenschaftstheoretischen Diskussion

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit Kindern in stationären sozialpädagogischen Wohngruppen im Auftrag der Jugendwohlfahrt. Die Klientel wird Großteils von dem Berufsfeld der SozialpädagogInnen betreut.

Die begriffliche Bestimmung der Sozialpädagogik unterscheidet prinzipiell zwischen einer theoretischen Begriffsbestimmung und Sozialpädagogik als Beschreibung einer beruflichen Tätigkeit.

Der Begriff der Sozialpädagogik ist nur schwer zu fassen und zu bestimmen.

„Sozialpädagogik lässt sich weder durch eindeutig abgegrenzte Problemlagen/Arbeitsfelder (Stichwort „diffuse Allzuständigkeit“) noch durch einen exklusiven methodischen Zugang hinreichend bestimmen. Was jeweils als Sozialpädagogik gilt, hat sich in unterschiedlichen Konfliktlagen und Aufgaben historisch entwickelt. Es lässt sich zwar – einem gängigen sozialpädagogischem Selbstverständnis entsprechend – nach Aufgaben der materiellen Lebenshilfen, der sozialen Erziehung und Bildung im allgemeinen und nach einer kompensierenden Erziehung, Beratung und sozialen Therapie in besonderen Mängel- und Notlagen zusammenfassen, zeigt sich aber im Konkreten als gleichsam buntscheckiges Nebeneinander sehr verschiedenartiger Aufgaben und Praxen. Dieser Umstand zeigt nicht zu unterschätzende Folgen für jedwede gegenstandsbezogene Theoriebildung ebenso wie für die diese erst fundierende wissenschaftstheoretische Reflexion und Grundierung der Sozialpädagogik.“ (Dewe / Otto 1996 : 15)

„Insgesamt erscheint der Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Sozialpädagogik wie auch die gegenstandsbezogene Theoriebildung unbefriedigend, zum großen Teil auch unüberschaubar, weil in vielfältige, nicht miteinander verknüpfte Fragerichtungen zersplittert“ (Dewe/ Otto 1996 : 20)

„ Die gängige Kritik an der Sozialpädagogik rekuriert hier auf den Zusammenhang, der darin besteht, dass die Sozialpädagogik als Wissenschaft, d.h. Wo sie für sozialpraktische Berufe Ausbildungsleistung erbringt, traditionellerweise reduktionistisch ihre Theorieproduktion nach dieser Maßgabe betrieben hat. Es hat aber den Anschein, als sei es ihr nicht gelungen, einerseits

die Praxis angemessen zu beschreiben und andererseits die Theoriebildung in der Wissenschaftstheorie einer institutionalisierten Disziplin zu übersetzen“ (Dewe/ Otto 1996: 32)

Begreift man den Begriff der Sozialpädagogik als Theoriemodell, so geht es hierbei vor allem um Konfliktlösung im Kinder- und Jugendbereich:

„Sozialpädagogik ist nicht nur eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Disziplin im allgemeinen Sinne, sondern gleichzeitig auch eine Theorie besonderer Praxisinstitutionen – vor allem der Jugendhilfe und Sozialarbeit. Als erziehungswissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich die Sozialpädagogik mit jenen sozial-strukturell und institutionell bedingten Konflikten, welche im Verlauf der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen auftreten: Konflikte zwischen subjektiven Antrieben und Vermögen der Kinder und Jugendlichen und gesellschaftlichen und institutionellen Anforderungen, wie sie in Familie, Schule, Arbeitswelt und Gemeinwesen vermittelt sind. Sie versucht, diese Konflikte aufzuklären, ihre Folgenprobleme zu prognostizieren und in diesem Kontext die Grundlagen für erzieherische Hilfen zu entwickeln. (Böhnisch 1979 : 22)“ (Hamburger 2003 : 14)

Noch weiter fasst *Michael Winkler* den Begriff der Sozialpädagogik als Theorieprojekt:

„Sozialpädagogische Theorie macht allgemein zum Thema, wie Gesellschaften die Bedingungen organisieren, unter welchen ihre Mitglieder aufwachsen. Das geschieht in doppelter Perspektive, nämlich sowohl im Blick auf die gesellschaftliche Reproduktion, somit auf ihre soziale und kulturelle Stabilität und Integration als System, wie auch in dem auf die Bedingungen dafür, dass die Individuen sich überhaupt entwickeln können.“ (Winkler 2003 : 76)

Für die Diplomarbeit ist vor allem die Begriffsbestimmung der Sozialpädagogik als Beruf- und Tätigkeitsfeld von Bedeutung.

2.1.2 Sozialpädagogik als Beschreibung eines Berufsfeldes

Die Begriffsbestimmung der Sozialpädagogik kann auch als praktische berufliche Tätigkeit im Bereich der Sozialen Arbeit formuliert werden.

„Sozialpädagogik wird gemeinsam mit Sozialarbeit unter dem Begriff der sozialen Arbeit eingeordnet. Da sie von ihren Zielvorstellungen her Veränderungsarbeit ist, individuelle (psychische) Bedingungen gleichermaßen berücksichtigt, systemisch denkt und sowohl einen präventiven wie begleitenden Aspekt hat, erfüllt sie die Kriterien der Zuordnung zum Bereich der psychosozialen Arbeit. (...) Sozialpädagogik ist als Handlungsfeld und Beruf immer in der

jeweiligen Gesellschaft in der sie praktiziert wird, verankert und hat prinzipiell mit sozialen Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozessen zu tun, die jeweils die Kehrseite des Fortschritts aufzeigen (Vogelmann 2000 : 26)

„Sozialpädagogik gilt als dritter eigenständiger Erziehungsbereich neben Familie und Schule/Beruf. Die Komplexität der Gesellschaft hat diese dritte pädagogische Institution notwendig gemacht. Sozialpädagogik ist eine eigenständige, gleichberechtigte Erziehungsinstitution. Sie übernimmt in unserer Gesellschaft wichtige Aufgaben. Sozialpädagogik arbeitet als dritte Erziehungsinstitution ebenso wie die beiden anderen Institutionen vor allem im prophylaktischen, vorbeugenden Bereich. Sozialpädagogik ist keine Krisen-Institution. Sozialpädagogik bietet Handlungs- und Erlebnissfelder an und übernimmt damit eine wichtige Erziehungs- Bildungs- und Lernaufgabe, die andere Sozialisationsinstitutionen so nicht leisten können bzw. wollen“ (Schilling 1997:167)

Demgegenüber stehen jedoch die Berufsfelder der Sozialpädagogik, die sehr wohl als Krisen-Institutionen verstanden werden müssen, wie der gesamte Bereich der Heimerziehung.

„Sozialpädagogik hat also zwei Funktionsbereiche: Sie hat eine individuelle und eine gesellschaftliche Funktion. Sie ist ein Teil der Pädagogik und übernimmt Erziehungsaufgaben, teils am Einzelnen, teils an der Gesellschaft. Bezogen auf den Einzelnen ist ihr Ziel, in Notsituationen zu helfen, die im Einzelnen schlummernden Kräfte zu aktivieren und auszufalten und den ihr Anvertrauten zur Selbstbestimmung, Mündigkeit und Autonomie zu führen und ihm so ein sinnvolles integriertes Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen. Auf die gesellschaftliche Funktion bezogen bedeutet das, dass sie nicht nur Notfallpädagogik ist, sondern auch präventiv arbeitet, Ausgleichs- und Korrekturangebote bereitstellt und die Möglichkeit zu sozialer Teilhabe und Eingliederung schafft. Diese beiden Funktionen lassen sich jedoch nicht immer spannungsfrei miteinander verbinden, sondern widersprechen einander teilweise.“ (Vogelmann 2000 : 21)

Sozialpädagogik ist nicht nur Theoriemodell, die Bezeichnung eines Arbeitsfeldes sondern auch staatlicher Auftrag zur Erfüllung eines Teils gesellschaftspolitischer Forderungen, da Erziehung nicht nur einem individuellen Auftrag sondern auch einen gesellschaftlichen Auftrag folgt.

Für die vorliegende Diplomarbeit gilt die Definition für den Begriff der Sozialpädagogik, wie sie Dewe vorschlägt, jedoch ohne die folgenden Einschränkungen: *dass es ein sozialpädagogisches gängiges Selbstverständnis gebe, nach dem die Aufgaben der Sozialpädagogik auf materielle Lebenshilfen reagiere, und soziale Erziehung und Bildung wie auch Beratung und soziale Therapie in besonderen Mängel- und Notlagen anbiete.* (vgl Dewe 1996 : 15)

2.2 Heimerziehung als Arbeitsfeld der Sozialpädagogik

2.2.1 Zum Begriff der Heimerziehung

Heimerziehung bezeichnet eine stationäre Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen in einer stationären sozialpädagogischen Institution, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt die Pflege und Erziehung von massiv vernachlässigten Kindern und Jugendlichen übernimmt.

Da es im Rahmen der Heimerziehung in den letzten 40 Jahren zu vielen Veränderungen gekommen ist wie die Ausweitung von Betreuungsangeboten, Dezentralisierung und die Auflösung der geschlossenen Anstalten und der Großheime sowie zu Gründungen von sozialpädagogischen Wohngemeinschaften gibt es immer wieder Bestrebungen, den sanktionierend und stigmatisierenden Begriff der „Heimerziehung“ in Frage zu stellen und ihn durch andere Formulierungen wie „Erziehung am anderen Ort“ (Winkler 1993a) oder „außer familiär“ oder „Fremdplatzierung“ zu ersetzen. (vgl. Tuggener In: Kupffer 1994 : 16).

Da es jedoch keine neue einheitliche Formulierung gibt, die den Begriff der Heimerziehung ablöst, wird in der vorliegenden Diplomarbeit der Begriff *Heimerziehung* trotz der vorher erwähnten Stigmatisierung weiterhin verwendet und bezeichnet die verschiedenen Formen der stationären Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen im Auftrag der öffentlichen Jugendwohlfahrt und hat die Pflege und Erziehung der untergebrachten Kinder und Jugendlichen zur Aufgabe.

Die verschiedenen Formen der stationären Fremdunterbringung werden auch als eine Form der stationären sozialpädagogischen Institutionen bezeichnet und weisen bestimmte Merkmale auf. Kinder- und Jugendheime, Sozialpädagogische Wohngruppen, Sozialpädagogische Wohngemeinschaften, Kinderdörfer - all diese Einrichtungen gehören zu den stationären sozialpädagogischen Einrichtungen, die im Rahmen der öffentlichen Jugendwohlfahrt die Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen übernommen haben, das heißt die Kinder und Jugendlichen werden von professionellen ErzieherInnen, SozialpädagogInnen und/oder pädagogischem Fachpersonal entweder vorübergehend oder für einen längeren Zeitraum betreut, versorgt, erzogen und sozialisiert. Die Einrichtungen haben familienersetzenden Charakter und haben den Auftrag fehlende oder mangelhafte

familiäre Erziehung auszugleichen. Wohngemeinschaften und Wohngruppen unterscheiden sich von Heimen vordergründig vor allem durch die Größe und den dadurch veränderten Bedingungen. (vgl. Vogelmann 2000 : 35)

Kinderdörfer sind in der Regel mit Kinderheimen gleichzusetzen.

2.2.2 Berufsbild der SozialpädagogIn, der in sozialpädagogisch stationären Einrichtungen tätigen PädagogInnen

Auch die Berufsbezeichnung jener Personen, die in Heimen und in sozialpädagogischen Wohngruppen tätig sind, kann Verwirrung stiften. In vielen Bundesländern durften ausschließlich an einem Bundesinstitut für Sozialpädagogik ausgebildete Personen in Heimen und sozialpädagogischen Wohngruppen tätig sein. Seit ca. einem halben Jahr dürfen in Wien auch AbsolventInnen der Universität Wien, die Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik studiert haben, als SozialpädagogInnen in stationären Einrichtungen der Jugendwohlfahrt tätig sein. Auch AbsolventInnen der eher jungen Ausbildungsform der Fachhochschule für Soziale Arbeit haben die Berechtigung als SozialpädagogIn zu arbeiten.

Die Berufsbezeichnung SozialpädagogIn löste in Österreich zwischen 1992 und 1994 die Berufsbezeichnung ErzieherIn ab. Auch innerhalb der EU und innerhalb anderer EU- Staaten gibt es verschiedene Ausbildungssysteme und verschiedene Berufsbezeichnungen für jene Berufsgruppe, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt arbeiten, angestellt sind.

Tatsächlich existieren zurzeit in Österreich einige verschiedene Ausbildungsformen zur SozialpädagogIn oder sozialpädagogischen FachbetreuerIn oder AbsolventIn der Fachhochschule für Soziale Arbeit, in Wien gibt es daher beispielsweise eine eigene Fachabteilung der Gemeinde Wien, die beurteilt, welche Ausbildung anerkannt wird.

Einen Überblick über das Berufsbild der SozialpädagogIn in Österreich bzw. der in sozialpädagogischen stationären Einrichtungen tätigen PädagogInnen bietet eine

Projektgruppe des Berufsverbandes Österreichischer SozialpädagogInnen mittels der Verschriftlichung des Berufsprofils.

„In Österreich bietet die Ausbildung zur Sozialpädagogik einige Berufsfelder an: den gesamten Bereich der Heimerziehung, Behindertenbetreuung, Mitarbeit in ambulanten Einrichtungen wie Beratungsstellen, Dienste zur Familienintensivbetreuung und Interventionszentren zur Bewältigung familiärer Krisensituationen. Weitere Beschäftigungsmöglichkeiten biete es in der offenen Jugendarbeit und in Jugendzentren. Auch Kinderabteilungen in Krankenhäusern und spezielle Kinderkrankenhäuser beschäftigen SozialpädagogInnen.“(Projektgruppe BÖS Berufsprofil Sozialpädagogik 2000: 39)

In der vorliegenden Diplomarbeit wird die Bezeichnung BetreuerIn für jene Personen verwendet, die in stationären Einrichtungen der Jugendwohlfahrt im Rahmen eines Kinderheims oder einer Wohngruppe, einer Wohngemeinschaft arbeiten und für die fremd untergebrachten Kinder und Jugendlichen den gesetzlichen Auftrag der Pflege und Erziehung zu erfüllen haben, dies sind sowohl ausgebildete SozialpädagogInnen wie auch pädagogisches Fachpersonal, in Ausnahmefällen BetreuerInnen mit „spartenfremden“ Ausbildungen, die von der Institution eingeschult wurden.

2.2.3 Heimerziehung als Aufgabe der sozialpädagogischen Wohngruppen im Auftrag der Jugendwohlfahrt

Das Jugendwohlfahrtsgesetz in Österreich gliedert sich in ein Bundesgesetz und in Landesgesetze und diese sind Grundlage für die sozialpädagogische Arbeit in Kinderheimen und sozialpädagogischen Wohngruppen sowie in ähnlichen stationären Einrichtungen der Jugendwohlfahrt.

Die Aufgaben der öffentlichen Jugendwohlfahrt sind:

- Die Mutterschafts-, Säuglings und Jugendfürsorge
- Der öffentlichen Jugendwohlfahrt kommt die allgemeine Aufgabe zu, die Familie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in der Pflege und Erziehung Minderjähriger zu beraten und zu unterstützen. Öffentliche Jugendwohlfahrt ist zu gewähren, wenn und insoweit die Erziehungsberechtigten das Wohl des Minderjährigen nicht gewährleisten

- Der Träger der öffentlichen Jugendwohlfahrt ist das Land. (vgl. *Österreichisches Jugendwohlfahrtsgesetz §1 und §2*)

Das Bundesgesetz unterscheidet verschiedene Hilfen zur Erziehung, die von der Jugendwohlfahrt übernommen werden. Die öffentliche Jugendwohlfahrt kann auch private Einrichtungen mit den Aufgaben der „Pflege und Erziehung“ betrauen.

Die Ämter für Jugend und Familie haben verschiedene Möglichkeiten, Familien bei der Pflege und Erziehung eines Kindes zu helfen:

- Unterstützung der Erziehung (ambulante Maßnahmen, das Kind bleibt in der Familie)
- Volle Erziehung: diese kann mit Einverständnis der Eltern, der Erziehungsberechtigten erfolgen oder gegen den Willen der Erziehungsberechtigten auf Antrag bei Gericht. (vgl. *Jugendwohlfahrtsgesetz Österreich §26 bis §28*). Das Kind wird in einer stationären sozialpädagogischen Wohngruppe oder in einer Pflegefamilie fremduntergebracht.

„Volle Erziehung umfasst die Pflege und Erziehung des Minderjährigen in einer Pflegefamilie, in einem Heim, in einer sonstigen Einrichtung oder durch nicht ortsfeste Formen der Pädagogik, sofern der Jugendwohlfahrtsträger zur Gänze betraut wurde. (Jugendwohlfahrtsgesetz Österreich §28)

Die im Rahmen der Diplomarbeit befragten Kinder leben im Rahmen der von der Jugendwohlfahrtsbehörde angeordneten „Vollen Erziehung“ in stationären sozialpädagogischen Wohngruppen.

Auf die einzelnen Landesgesetze für die jeweilige Jugendwohlfahrt wird nicht eingegangen, da sie sich sehr ähnlich sind und keinen weiteren oder genaueren Einblick in die Aufgabenstellung der sozialpädagogischen Wohngruppe bieten.

Aufgrund einer fehlenden eindeutigeren Begriffsbestimmung wird in dieser Diplomarbeit auch der Begriff Heimerziehung verwendet und bezeichnet damit jene Einrichtungen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt als stationäre sozialpädagogische Einrichtung im Rahmen der Vollen Erziehung Pflege und Erziehung eines Minderjährigen übernehmen. Die unterschiedlichen Formen der stationären sozialpädagogischen Einrichtungen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt fremd untergebrachte Kinder und Jugendliche betreuen werden als

„sozialpädagogische Wohngruppen“ zusammengefasst. Diese können als dislozierte eigenständige Wohngemeinschaft konzipiert sein oder sich gemeinsam mit anderen sozialpädagogischen Wohngruppen in einem Kleinheim, in einem Kinderdorf oder ähnlichen Einrichtungen befinden. All jenen Einrichtungen ist gemeinsam, dass sie von der öffentlichen Jugendwohlfahrt den Auftrag erhalten haben, für jene Kinder und Jugendlichen, die aufgrund zu großer Gefährdung nicht zu Hause bei ihren Eltern oder Angehörigen leben können, die Pflege und Erziehung – diese inkludiert bestmögliche Förderung des Kindes nach individuell erstellten Erziehungsplänen – zu übernehmen und mit entsprechendem Fachpersonal und Rahmenbedingungen diesen Auftrag bestmöglich zu erfüllen haben.

Wie dies geschehen soll, wird in den jeweiligen Konzepten der jeweiligen Einrichtung, die vom Jugendwohlfahrtsträger bewilligt werden müssen, beschrieben. Die jeweiligen Gesetzestexte der Landesjugendwohlfahrtsgesetze der Bundesländer beschreiben auch in den jeweiligen „Heimverordnungen“ der verschiedenen Bundesländer die Vorgaben, wie Pflege und Erziehung im Rahmen der „Vollen Erziehung“ zu gewährleisten seien.

3. Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung als Aufgabe der Heimerziehung

Die Beschreibung der Aufgabenstellung im Rahmen der Heimerziehung ist nicht leicht fassbar, da es gilt, verschiedene Gruppen zu bedienen:

- Kinder und Jugendliche, die fremd untergebracht wurden
- Die Angehörigen der Kinder und Jugendlichen: Ein Teil ihrer gesetzlichen Rechte geht auf die Einrichtung über, aber sie bleiben in den Erziehungsprozess mittelbar integriert
- Die Einrichtungen der Jugendwohlfahrt wie das Amt für Jugend und Familie, Jugendämter der jeweiligen Bundesländer: Sie bestimmen, wann eine Fremdunterbringung in eine stationäre sozialpädagogische Institution notwendig ist und beauftragen diese Institution, die Pflege und Erziehung für das Kind, den Jugendlichen zu übernehmen. Sie haben maßgebliche Mitsprache- und Mitentscheidungsrechte und übernehmen eine Kontrollfunktion. (vgl. Vogelmann 2000 : 26)

Richard Günder (2003) beschreibt die Klientel der „Heimerziehung“ genauer, um die Aufgabenstellung, die in einer stationären sozialpädagogische Wohngruppe zu erfüllen sind, besser verstehen zu können:

„Kinder und Jugendliche leben heute in Heimen oder in sonstigen betreuten Wohnformen (...), wenn sie aus sehr unterschiedlichen Gründen in ihren Herkunftsfamilien vorübergehend oder auf längere Sicht nicht leben können, wollen oder dürfen. Es handelt sich in der Regel um junge Menschen, die aus schwierigen oder aus schwierigsten Verhältnissen stammen. Sie bringen bei der Aufnahme ihre eigene individuelle Lebensgeschichte mit, die manchmal schon auf den ersten Blick sehr erschütternd sein kann. Bisweilen werden traumatische Lebenserfahrungen, langandauernde Frustrationen und Erziehungs- sowie Erfahrungsdefizite erst im Laufe der Heimunterbringung erkennbar. Die Kinder stammen in der Regel aus unterprivilegierten Bevölkerungsschichten, der Ausbildungsgrad und der berufliche Status ihrer Eltern sind gering. Kinder mit einem Stiefelternteil sind besonders häufig. Alkoholprobleme spielen in vielen Familien eine Rolle. (...) So genannte Scheidungswaisen sind in der Heimerziehung überrepräsentiert. Kinder und Jugendliche aus gescheiterten Pflegeverhältnissen kommen in den vergangenen Jahren immer häufiger in stationäre Institutionen der Jugendhilfe, insbesondere mit Beginn der Pubertät, wenn neue und möglicherweise auch größere Erziehungsprobleme auftauchen. Viele Kinder und Jugendliche haben leidvolle Gewalterfahrungen in ihren Familien erdulden müssen. In

den letzten Jahren fällt vor allem die stark zunehmende beziehungsweise entdeckte sexuelle Gewalt auf.“ (Günder 2003 : 27-28)

Die Magistratsabteilung 11 der Stadt Wien – Dezernat 6 – fordert von ihren sozialpädagogischen MitarbeiterInnen in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt arbeiten, dass sie theoriefundiert, handlungsorientiert, empiriebezogen, partizipativ, selbstreflektierend und alltagsbezogen zu handeln haben. (vgl. Stadt Wien, MAG ELF – Amt für Jugend und Familie, Dezernat 6 2006 :35) Weiter heißt es dazu:

„SozialpädagogInnen ermöglichen allen Kindern und Jugendlichen aktive Beteiligung bei der Gestaltung ihrer Lebensprozesse (...) Sozialpädagoginnen ermöglichen Minderjährigen die aktive und altersadäquate Teilnahme am sozialen und gesellschaftlichen Leben. Sozialpädagoginnen unterstützen Kinder und Jugendliche in ihrer Identitätsfindung.“ (Stadt Wien, MAG ELF – Amt für Jugend und Familie, Dezernat 6 2006 : 36)

Das Projekt „*Quality for Children*“ hat sich bemüht, Qualitätsstandards für die Fremdunterbringung zu entwickeln. Insgesamt haben 32 verschiedene Länder (EU – Mitgliedsstaaten, Mitgliederstaaten des EWR und EU Beitrittskandidatenländer) an dem Projekt teilgenommen. Es wurden 332 „Good Practice Geschichten“ aus 26 verschiedenen Ländern gesammelt und im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In Folge entstanden Vorschläge für Qualitätsstandards für fremd untergebrachte Kinder und Jugendliche, für BetreuerInnen, Jugendwohlfahrtsbehörden und anderen Personen wie Institutionen die mit der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen betraut sind. In Bezug auf die Medienkompetenzförderung im Rahmen der Heimerziehung erscheint vor allem Standard 14 als wichtiger Grundstein für eine „erfolgreiche“ Fremdunterbringung:

„Standard 14: Das Kind/der/die junge Erwachsene wird kontinuierlich auf ein selbstständiges Leben vorbereitet. Das Kind/der/die junge Erwachsene wird dabei unterstützt, seine/ihre Zukunft so zu gestalten, dass er/sie/es zu einem selbstständigen, unabhängigen und aktiven Mitglied der Gesellschaft heranwächst. Es/er/sie hat Zugang zu Bildung und erhält die Möglichkeit, soziale Fähigkeiten zu entwickeln und sich Werte anzueignen. Das Kind/der/die junge Erwachsene wird dabei unterstützt ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln, um mit Schwierigkeiten adäquater umgehen zu können.“ (Quality4children 2006 : 16)

Folgt man *Stolzenburgs* und *Bahls* Ausführungen (vgl. Schell, Stolzenburg, Theunert 1999 : 130) mit dem Einführungsstatement: „*Kinder – und Jugendalltag ist Medienalltag*“ so wird klar deutlich wie verknüpft die Forderung nach erzieherischen Maßnahmen

im Rahmen der Fremdunterbringung zur Förderung der größtmöglichen Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft und der Forderung nach Medienkompetenzförderung ist.

Auch *Inge Bonzenhardt* (Schell, Stolzenburg, Theunert 1999 : 167) beschreibt ihre außerschulische handlungsorientierte Medienarbeit mit jungen Menschen, die aus sozial benachteiligten Verhältnissen stammen als grundlegenden Beitrag, um einen Ausgleich von sozialen Benachteiligungen zu erreichen. Bezugnehmend auf das Sozialgesetzbuch für Deutschland beschreibt die Autorin, dass es in Deutschland einen verbrieften Auftrag an die Jugendarbeit zur handlungsorientierten Medienarbeit gäbe.

„Hier ist von Förderung der Entwicklung junger Menschen, von ihren Interessen, von Mitbestimmung und Mitgestaltung, Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Partizipation, von Ausgleich sozialer Benachteiligungen, von Förderung der Kritik- und Entscheidungsfähigkeit, von Eigenverantwortung und Verantwortung gegenüber Mitmenschen die Rede (...) Denn zweifelsohne sind die Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien heute in zunehmenden Maße Medienwelten. Bereits heute haben Massenmedien in der Lebenswelt Jugendlicher einen nahezu omnipotenten Stellenwert.“ (Bonzenhardt In Schell, Stolzenburg, Theunert 1999 : 167)

Neben vielen Aufgabenfeldern, die SozialpädagogInnen im Rahmen ihrer Tätigkeit in Institutionen der Fremdunterbringung zu leisten haben, nimmt die Medienkompetenzförderung in der Literatur und Ausbildung oft keinen explizit hohen Stellenwert ein. Obwohl es als unumstritten gilt, dass ein wichtiger Bestandteil des Erziehungsprozesses die Medienkompetenzförderung des Kindes ist.

„Medienkompetenz steht für das spezifisch medienpädagogische Ziel und umreißt die Fähigkeit, Medien und medial basierte Kommunikation zu begreifen und ebenso selbstbestimmt wie verantwortlich zu nutzen und sich dienstbar zu machen. Wo Medien zunehmend zu Schaltstellen von Information und Kommunikation werden, wird auch Medienkompetenz zunehmend zur Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe; sie wird als soziales Handeln zu einer entscheidenden Dimension kommunikativer Kompetenz, freilich ohne diese zu ersetzen. Medienkompetenz wird so zugleich zu einer relevanten Ziel- und Handlungsdimension jedweden pädagogischen Handelns und ihren Erwerb nicht nur wenigen, sondern allen zu öffnen, muss Ziel einer Gesellschaft sein, der Demokratie als Wert gilt.“ (Theunert 1999 In: Schell, Stolzenburg, Theunert 1999 : 53)

Erziehung hat allgemein formuliert die Förderung zur Identitätsentwicklung und die Förderung der Partizipationsfähigkeit am gesellschaftlichen Leben als Zielsetzung.

Die Forderung *Mikos*, die Wichtigkeit der Medienkompetenzförderung für die Identitätsentwicklung eines Kindes nicht zu unterschätzen (vgl. *Mikos* www.medienpaedagogik-online.de/mk/00444/index.html, abgerufen am 24. April 06) entspricht der aktuellen Diskussion im Rahmen der Heimerziehung. Grundlage sozialpädagogischer Arbeit im Rahmen der Fremdunterbringung ist oftmals der „*lebensweltorientierte Ansatz in der sozialen Arbeit*“.

Hans Thiersch, der sich vielfach mit diesen Aspekten der sozialen Arbeit befasst hat und dementsprechende Definitionen anbietet formuliert 1993 die Leitgedanken für die sozialpädagogische Arbeit in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche so:

„Neben Vorbeugung und Regionalisierung nennt er Alltagsorientierung, Integration und Partizipation als umzusetzende Ziele. Daher muss es Ziel der Betreuungsarbeit der sozialpädagogischen Wohngemeinschaften sein, alltagsorientiert zu arbeiten und Partizipation und Integration zu ermöglichen. Partizipation wird hier als Möglichkeit verstanden sein Leben handelnd mitzugestalten und teilzuhaben an den Möglichkeiten des Lebens. Integration bedeutet in diesem Zusammenhang die Eingliederung im Lebensumfeld, im sozialen Verband, in der Gesellschaft.“ (Vogelmann 2000 : 56).

Wenn sich nun der Prozess der Erziehung, der den BetreuerInnen der sozialpädagogischen Institutionen im Rahmen der Fremdunterbringung von der Jugendwohlfahrt übertragen wurde, sich im wesentlichen auf die Erfüllung der bestmöglichen Integration und Sozialisation der anvertrauten Minderjährigen beruft, ist die Förderung der Medienkompetenz ein unbestritten wichtiger Bestandteil, der jedoch in der Diskussion der aktuellen Heimerziehung wenig präsent ist. Umso bedeutender erscheint es, der Frage nachzugehen, welchen Beitrag die Heimerziehung zur Medienkompetenzförderung leistet bzw. leisten kann und soll. Vorweg muss jedoch geklärt werden, was unter dem Begriff der Medienkompetenz zu verstehen ist.

4. Medienkompetenz

Zur Bestimmung des Begriffs Medienkompetenz liegt eine riesige Zahl an Literatur vor. Einen Überblick über die verschiedenen Modelle und Definitionen bieten ebenso einige AutorInnen. Hier erwähnt werden die erläuterten Modelle und Definitionen von Gapski wie auch von Süss und seinem AutorInnenteam.

„Auf die Konjunktur des Begriffs und auf seine definitorische Vagheit bzw. Vielfalt ist wiederholt hingewiesen worden. Konsens herrscht bei vielen Autoren über die Notwendigkeit nach einer Klärung des Begriffs. (Gapski 2001 : 17)

Gapski beschäftigte sich in seiner Dissertation mit den Fragen wie und von wem wird Medienkompetenz definiert und wie wird der Begriff verwendet.

„Der Kompetenzbegriff allgemein in Lexika als „Sachverstand, Zuständigkeit“ und „Befugnis“ bestimmt, leitet allgemeinsprachliche Interpretationen und Gebrauchsweisen des Kompositums „Medienkompetenz“. Medienkompetenz bedeutet in diesem Sinne Sachverstand, die Zuständigkeit und Befugnis im Umgang mit Medien. Entsprechend breit ist das Spektrum möglicher Verwendungsweisen des Begriffs. (...) Quantitativ scheinen Verwendungsweisen des Begriffs im Sinne von Fähigkeit, Fertigkeiten oder Qualifizierungen eines Einzelnen im Umgang mit Medien zu überwiegen.“ (Gapski 2001 :24)

Gapski kritisiert in seiner Dissertation, dass bisherige Bestandsaufnahmen zum Thema Medienkompetenz sich vorwiegend und wie selbstverständlich auf medienpädagogischen Terrain bewegen. Die Bestandsaufnahme zum Thema Medienkompetenz wählt Gapski daher bewusst sehr breit angelegt.

„Ungeachtet der Grenzen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen und gesellschaftlicher Bereiche(...) und über verschiedene mediale Darstellungsformen hinweg (...) wird Medienkompetenz in all ihren verschiedenen Diskursen und Definitionen in den Bestand genommen.“ (Gapski 2001 : 29)

Gapski unterscheidet 11 verschiedene Diskurse zum Thema Medienkompetenz, die vom medientechnischen bis zum medienethischen Diskurs reichen.

Hier wird im Rahmen der Diplomarbeit auf die relevant erscheinenden Diskurse näher eingegangen: auf den medientechnischen Diskurs, den soziologischen Diskurs und den medienpädagogischen Diskurs.

4.1. Medientechnischer Diskurs

Unter diesem Punkt erwähnt *Gapski u.a. Heller*, die sich dafür ausspricht, aufgrund der Vielschichtigkeit des Medienbegriffs überhaupt nicht mehr von einem klar definierten Begriff Medienkompetenz zu sprechen, sondern den Begriff auf ganz konkrete Situationen zu beziehen und ihn dann aus diesem heraus zu definieren (vgl. *Gapski 2001 : 48 ,Heller 1999 : 49*)

„Letztendlich zerfasert der Medienkompetenz-Begriff in ebenso viele Begriffsdefinitionen wie es Medientechniken und Anwendungszusammenhänge gibt. (Gapski 2001 : 48)“

Eine weitere Erschwerung der Klärung des Medienkompetenzbegriffs liegt darin begründet, dass eine Differenzierung zwischen dem Begriff Medienkompetenz der Medien und Medienkompetenz durch Medien vorzunehmen ist. (vgl *Gapski 2001 : 50*)

„Zusammenfassend kann (...) festgehalten werden, dass die Diskurse über die Beziehungen zwischen Medienkompetenz und medientechnischer Form ein uneinheitliches Bild zeigen. Die Bindung des Medienkompetenzbegriffs an bestimmte Medientypen wird unterschiedliche definiert und bewertet. Einerseits wird ein allgemeiner Medienbegriff und die allgemeine anthropologisch begründete Fähigkeit des kompetenten Umgangs mit ihnen zu Grunde gelegt, um einer Verkürzung des Kompetenzbegriffs vorzubeugen. Andererseits wird eine inhaltliche Abhängigkeit des Medienkompetenz-Begriffs „von den jeweils verfügbaren bzw. dominierenden Medien und Technologien in einer Kultur gesehen.(...) Verändern sich diese, so hat dies zwangsläufig auch Auswirkungen darauf, was als medienkompetent gilt.““ (Hipfl 1996:32 In Gapski 2001:51)

Demgegenüber formuliert *Stefan Aufenanger* seine Bedenken derart:

„Projiziert man den Begriff (Medienkompetenz) auf bestimmte Medienformen, um ihn inhaltlich zu füllen, entsteht grundsätzlich „das Problem, wie Medienkompetenz in einer Gesellschaft bestimmt werden kann, in der die medientechnologischen Entwicklungen schnelle Veränderungen hervorbringen, die sich kaum mehr überschauen lassen.“ (Aufenanger 1997 :17 In Gapski 2001: 51)

4.2 Der soziologische Diskurs

Basierend auf der Kritik am linguistischen Kompetenzbegriff *Chomskys*, auf den hier nicht näher eingegangen wird, da dieser zu abstrakt, zu unhistorisch und zu apersonal sei (vgl. *Kübler 1996:12 In: Gapski 2001 : 63*) wurde der Kompetenzbegriff erweitert zum Begriff der „kommunikativen Kompetenz“.

„Theorien der kommunikativen Kompetenz erweitern die linguistische Kompetenz um pragmatische Dimensionen und unter Einschluss personaler, sozialer und situativer Parameter. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Bedingungen und das Zustandekommen von Sprechakten. Weiter gefasst, verbreitete sich seit den 70er Jahren der Kompetenzbegriff in der soziologischen Diskussion insbesondere durch die gesellschaftstheoretischen Entwürfe von Habermas.“ (Gapski 2001:63-64)

Habermas Ansatz als Basis für den soziologischen Diskurs um die Begriffsbestimmung der Medienkompetenz gilt als emanzipatorisch, indem er den technischen Medienbegriff ein ambivalentes Potential zuschreibt. (vgl. *Habermas 1988b : 573 In Gapski 2001 : 66*)

„Medienkompetenz als Teil einer umfassenderen kommunikativen Kompetenz aufzufassen, emanzipiert die Medienwelt von der 'realen Welt', indem sozialisierende, partizipative und kommunikative Folgen der Medienkommunikation für die Lebenswelt des Einzelnen hervorgehoben werden. Je mehr Medienwelten zu Alltagswelten werden und eigene Sozialisations- und Ausdrucksinstanzen ausbilden, desto mehr durchdringen sich kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz, bis hin zur Annahme einer Umkehrung des Grundlagenverhältnisses. Diese sozialisationsrelevante Schnittfläche ist ein Ansatzpunkt für den pädagogischen Diskurs der Medienkompetenz und rekurriert auch auf das kommunikationsökologische Motiv der authentischen Lebenskompetenz.“ (Gapski 2001: 67)

4.3 Der medienpädagogische Diskurs

Im pädagogischen Diskurs finden sich verschiedene Positionen im Hinblick auf das Dreiecksverhältnis Medienkompetenz, kommunikative Kompetenz und allgemeine Handlungskompetenz. *Mikos*, *Schell* und *Schorb* positionieren Medienkompetenz in einem oder in beiden dieser umfassenden Konzepte, während *Baacke* (1999 : 8)

fordert, dass alle drei Kompetenzen konzeptionell zusammengefügt werden sollen (vgl. Gapski 2001 : 72)

„Der kompetente Mensch lernt sprechen, seine Kontaktsinne einsetzen, mit Medien umgehen und sein Handeln, so wie das Handeln anderer beeinflussen“ (Baacke 1999a : 8, In: Gapski 2001 : 72)

Anlehnend an Chomskys Kompetenz-Performanz-Modell entwickelte Jürgen Habermas einen Kompetenzbegriff, der keine Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz vorsieht. Habermas entwickelte die Theorie einer „kommunikativen Kompetenz“, die schlussendlich Dieter Baacke aufgriff:

„Ebenso, wie wir im Alltag über eine kommunikative Kompetenz verfügen, verfügen wir heute über eine Medienkompetenz, die sich von der kommunikativen Kompetenz dadurch unterscheidet, dass sie nicht in face-to-face Situationen stattfindet, sondern in der parasozialen Interaktion mit Medienbotschaften und ihren Trägern.“ (Baacke 1997 : 54 In: Anschöber 2005 : 43)

Baacke führt weiter aus:

„Für die Behauptung einer „kommunikativen Kompetenz“ des Menschen hat sich die Pädagogik insgesamt interessiert, weil diese Arbeitshypothese von der Erziehbarkeit des Menschen ausgeht. Sie begründet sich in seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln und damit zur Fähigkeit, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen. Verbunden mit der Erziehbarkeit und Bildbarkeit des Individuums ist die Verpflichtung, dies auch zu ermöglichen. Es steckt also von Anfang an ein Zielwert in dem Konzept, und damit wechselt es aus der analytischen Dimension in die pädagogische über.“ (Baacke 1997 : 51)

Der Begriff der „Medienkompetenz“ im medienpädagogischen Diskurs ist nach Baacke nicht nur allein im Pädagogischen verhaftet:

„Wollen wir die so vielfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssen wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene anzielen, nämlich den Diskurs der Informationsgesellschaft. Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen, ästhetischen Probleme einbeziehen, um so die „Medienkompetenz“ auf dem Laufenden zu halten.“ Baacke 1997 : 99)

Auch Theunert bezieht sich in seinen Ausführungen auf den emanzipatorischen Ansatz Habermas' Theorien in Bezug auf den medienpädagogischen Diskurs zur Begriffsbestimmung der Medienkompetenz:

„Mit dieser Ausdehnung und Bereicherung kommt ein soziotechnischer und damit dynamischer Bezug ins Spiel, der in der medienpädagogischen Diskussion das (oben genannte) Verhältnis von kommunikativer Kompetenz zu Medienkompetenz umkehren lässt: „In einer Gesellschaft, in der die Medien zu Schaltstellen von Kommunikation und Information gestaltet werden, wird Medienkompetenz immer mehr zur Grundlage kommunikativer Kompetenz.““ (Theunert 1996a :62 In Gapski 2001 : 72)

Gapski weist auf die Schwierigkeiten des pädagogischen Diskurses hin indem er Kübler zitiert:

„Medienkompetenz bezeichnet aufgrund ihrer Herleitung aus dem linguistischen Kompetenzbegriff einerseits eine gegebene menschliche Disposition, andererseits eine (medienpädagogische) Zielvorstellung und umgreift damit als pädagogischen Begriff strukturelle, prozesshafte und normative Aspekte zugleich, worin nicht zuletzt auch eine Schwierigkeit seiner pädagogischen Indienstrahme liegt: „Medienpädagogik hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz, zumal nicht einen, der sich nicht an jeweils aktuelle Medientechnologien anhängt und sich über deren Konditionen definiert (...).“ Kübler 1996 : 13 In Gapski 2001 : 76)

Der medienpädagogische Diskurs kann kein allgemein anerkanntes Medienkompetenzbegriffskonzept vorweisen. Im Diskurs wird dies immer wieder festgestellt. Dennoch folgt daraus keine Aufgabe des Begriffs der Medienkompetenz:

„ Aus Mangel an Alternativkonzepten (Moser 1999 : 215) und auch aus Gründen seiner zukunfts offenen Flexibilität und Bedeutung als pädagogische Zielorientierung kann der Medienkompetenz-Begriff - „richtig gebraucht“ - „weite und fruchtbare Felder nicht nur des Diskurses, sondern auch des praktisch -medienpädagogischen Handelns“ erschließen (Baacke 1996a:10) In Gapski 2001: 76)

Gapski fasst den medienpädagogischen Diskurs zusammen:

„Im medienpädagogischen Diskurs finden sich zwei Akzentuierungen innerhalb des Medienkompetenz- Konzepts, die sich aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag gegenüber Heranwachsenden ableiten lassen und in anderen Diskursen, etwa im medienwirtschaftlichen Diskurs, kaum thematisiert werden: Zum einen ist dies die altersspezifische Differenzierung, die sich in der konkreten Operationalisierung des Medienkompetenz-Begriffs zeigt und durch den psychologischen Diskurs entwicklungs- und sozialisationstheoretisch gestützt wird. Zum anderen ist es die „affektive Dimension“ der Medienkompetenz, deren Relevanz vor allem für Kinder und ihre psychische Aufarbeitung von Medienerlebnissen hervorgehoben wird. (Gapski 2001 : 77)

Gapski betont hier den Zusammenhang des medienpädagogischen Diskurses mit der Entwicklungspsychologie und den rechtlich verankerten Maßnahmen in Bezug auf Mediennutzung und Kinder- und Jugendschutz. Er folgert daraus, dass die Auseinandersetzung mit dem medienpädagogischen Diskurs die Konsequenz beinhalte, dass *„Medienerziehung und als ihr Zielwert die Medienkompetenz nicht alleine von der Schule zu leisten bzw. zu fördern ist, sondern eine „gesamtgesellschaftliche Aufgabe(BLK 1995: 419)“ darstellt.“ (Gapski 2001: 77)*

4.4 Schlussfolgerungen und Forderungen für die Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzbegriff in der Medienpädagogik

Gapski fasst die Auseinandersetzung innerhalb des medienpädagogischen Diskurses mit dem Begriff der Medienkompetenz sehr gut nachvollziehbar zusammen und präsentiert relevante Schlussfolgerungen:

„Zusammenfassend verbindet und bündelt Medienkompetenz als begriffliches Konstrukt und als Zielwert mehrere dieser medienpädagogischen und historisch entwickelten Teildiskurse auf unterschiedlichen Ebenen:

- *Medienkompetenz greift den Selbstbewahrungsaspekt der Medienpädagogik auf, indem Mediennutzer den Medienwirkungen – durch Kompetenz ausreichend „immunisiert“ - aktiv und nicht passiv, eher gestaltend als ausgeliefert gegenüberstehen.*
- *Im medienpädagogisch-emanzipatorischen Diskurs über Medienkompetenz verbindet sich der Angewohnheits- und der Universalitätstopos des linguistischen Kompetenzbegriffs mit den normativen und gesellschaftstheoretischen Postulaten der kommunikativen Kompetenz: Alle Menschen sind prinzipiell (medien-) kompetent und (medien-)mündig.*
- *Angereichert um entwicklungs- und sozialisationstheoretische Einsichten muss Medienkompetenz aus pädagogischer Perspektive altersspezifisch und entwicklungsspezifisch differenziert werden und affektive Dimensionen der Mediennutzung entsprechend einbeziehen*
- *Handlungs- und lebensweltorientierte Medienpädagogiken lassen sich direkt an den soziologischen Diskurs des Kompetenzbegriffs von Habermas anschließen, kritisch entfalten und normativ-ethisch begründen. Medienkompetenz kann somit in eine medienpädagogisch reflektierte Relation zur Medienmündigkeit gebracht werden.*
- *Medienpädagogik und ihr Zielwert Medienkompetenz liegen im Spannungsfeld von normativer Zielvorstellung und soziotechnischem Anpassungsdruck. Das medienpädagogische Verständnis von Medienkompetenz hebt die Gefahr einer Verkürzung des Begriffs auf instrumentelle Dimensionen hervor und positioniert den Begriff in*

umfassendere, pädagogisch anschlussfähige Konzepte wie Bildung, Handlungskompetenz oder Mündigkeit.

- *Der Begriff Medienkompetenz fügt sich im Sinne des Beherrschens von (Neuen) Medien zur didaktischen Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen in die bildungstechnologische Traditionslinie ein, die vor dem Hintergrund von Anwendungsformen wie Tele-Learning und Distance Learning an aktueller Bedeutung gewonnen hat. Hier ergeben sich Anschlussstellen für den bildungspolitischen und wirtschaftspolitischen Diskurs der Medienkompetenz.“ (Gapski 2001:78-79)*

4.5 Definitionen des Begriffs „Medienkompetenz“ nach Gapski

Gapski hat sich in seiner Dissertation nicht nur mit den Diskursen rund um den Begriff „Medienpädagogik“ beschäftigt, sondern auch im Rahmen einer Inhaltsanalyse 104 verschiedene Definitionen und definitioide Sätze im Rahmen einer explorativen Fallstudie analysiert (Gapski 2001 : 156 – 195) mit folgendem Ergebnis:

„Die Konjunktur des Begriffs Medienkompetenz konnte sowohl in der wissenschaftlichen, ins besonders in der medienpädagogischen Literatur, als auch in mehreren allgemeinen Publikationsmedien quantitativ nachgewiesen werden. (...) Der starke Anstieg von Publikationen zum Thema Medienkompetenz, die breite gesellschaftliche Streuung der Kommunikatoren und die Nennung von Schlüsselfunktionen bestätigen die gesellschaftliche Bedeutung, die dem Begriff zukommt. Die Subjektzentriertheit konnte deutlich bestätigt werden. Die Mehrheit der Definitionen sprechen über Medienkompetenz im Sinne einer Fähig – oder Fertigkeit eines Subjektes. (...) Die Auszählung der gesellschaftlichen Bereiche aus denen Autor bzw. Kommunikatoren stammen, ergibt ein breit gefächertes Spektrum, wobei der pädagogische, der politische und der wissenschaftliche Bereich am stärksten vertreten sind. In der Fallstudie entstammen dem pädagogischen Bereich, dem etwa ein Drittel aller gefundenen Definitionen zugeordnet werden können. In den aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Perspektiven formulierten Definitionen der Medienkompetenz herrscht eine subjekt- und individuengebundene vor, die Medienkompetenz als einen Komplex verschiedenartiger kognitiver und handlungspraktischer Fähig- und Fertigkeiten in Bezug auf den Umgang mit Medien beschreibt.“ (Gapski 2001 191-193)

4.6 Beispiele für unterschiedliche Definitionen des Begriffs der Medienkompetenz

Gapski (2006) zeigt eine Übersicht der Definition des Begriffs Medienpädagogik von fünf deutschen WissenschaftlerInnen :

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Groebe (2002)	Kübler (1999)	Tulodziecki (1998)
Kognitive Dimension	Medienkunde	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein	Kognitive Fähigkeiten	Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen
Moralische Dimension	Medienkritik	Medienspezifische Rezeptionsmuster	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten
Soziale Dimension	Mediennutzung	Medienbezogene Genussfähigkeit	Sozial reflexive Fähigkeiten	Mediengestaltungen verstehen und bewerten
Affektive Dimension	Mediengestaltung	Medienbezogene Kritikfähigkeit	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten
Ästhetische Dimension		Selektion/ Kombination von Mediennutzung		Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend erfassen
Handlungs-Dimension		Partizipationsmuster		
		Anschlusskommunikation		

(vgl. Abbildung in Gapski 2006 : 17)

Gapski bietet in seinem 2006 erschienenen Buch „*Medienkompetenz messen?*“ Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen“ eine allgemeine und offene Arbeitsdefinition an:

„Medienkompetenz ist die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf, technische Medien effektiv zur Kommunikation einsetzen sowie ihre Wirkungen reflektieren und steuern zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern.“ (Gapski 2006: 18)

4.7 Zusammenfassung der unterschiedlichen Definitionen des Begriffs „Medienkompetenz“ durch das AutorInnenteam Süss et al.

Eine übersichtliche Zusammenfassung der verschiedenen Begriffsdefinitionen der „Medienkompetenz“ findet sich in der Beschreibung des Forschungsprojektes „Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzung und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich“ von Süss, Rutschmann, Böhi, Merz, Basler und Mosele, publiziert im Oktober 2003.

Der Überblick basiert wiederum auf Gapskis Auseinandersetzung mit den Diskursen und Definitionen rund um den Begriff der „Medienkompetenz“, allerdings wurden die Zitate nach Schwerpunkten geordnet und das AutorInnenteam bietet eine zusammenfassende Reflexion zu den bei Gapski vorgestellten Modellen und Definitionen.

„Wie wir gesehen haben gilt Baacke als der Begründer des Begriffs Medienkompetenz. (...) Als Kritikpunkt weist Moser darauf hin, dass Baackes Modell zu einer Zeit formuliert wurde, als die Computer in der Medienlandschaft fehlten. Der Versuch Baackes, dies später unter der Rubrik Medienkunde einzufügen, gelingt nach Moser (1999:215) nicht überzeugend. Als einziger hebt Spanhel (1999) den Erwerb der Medienkompetenz im frühen Kindesalter hervor. (...) Spanhel ist dem systemischen Ansatz verpflichtet, da er betont, dass die Kinder im Erwerb von Medienkompetenz nur unterstützt werden können. (...) In den neueren Konzepten werden je nach Adressat, andere Teildimensionen hinzu gefügt. Dazu gehören die technische, kulturelle und soziale Kompetenz bei Aufenanger (1998) und Moser (1999). Als wichtiger Aspekt wird die hedonistische Funktion der Unterhaltung und zum Genießen in den Konzepten bei Aufenanger (1998) und Groeben (2002) eingefügt. (...) Groebel (2001) stellt den Erwerb der Medienkompetenz ins Zentrum und kreist ihn mit den pädagogischen Strategien 'Mediendidaktik', 'Medienerziehung' und 'Kommunikationsbildung' ein. (...) Theunert (1999) sieht in der Medienkompetenz hauptsächlich ein Bündel von kognitiven Fähigkeiten, die mit entsprechenden Teilkompetenzen (...) erworben werden kann. (...)“ (Süss et al 2003:40).

Das AutorInnenteam kommt zu folgendem Schluss:

„Kritisch muss festgehalten werden, dass manche Definitionen und Modellierungen abstrakt bleiben und/oder einseitig normativ fundiert sind. Baackes Ziel, den Diskurs auf überindividueller und gesellschaftlicher Ebene zu führen, sollte ergänzt werden mit den Bemühungen von Groeben, eine Binnen- und Außendifferenzierung des Begriffs Medienkompetenz vorzunehmen, um Grundlagen für eine empirische Operationalisierung zu schaffen. Diese sollte zudem stärker deskriptiv orientiert sein, um am konkreten Medienhandeln der Kinder und ihrer erwachsenen Bezugspersonen anzusetzen.“ (Süss et al 2003 : 41)

4.8 Der Begriff Medienkompetenz in der Diplomarbeit

Die Diplomarbeit bezieht sich nicht nur auf die im Kapitel 4.1.6 erwähnte sehr breit gefasste Arbeitsdefinition von *Gapski (2006 : 18)*, sondern sieht sich im Hinblick auf implizierte Zielsetzungen den Definitionen des medienpädagogischen Diskurses verpflichtet. Da gerade die Operationalisierbarkeit im Vordergrund steht wurde die von *Goertz* vorgeschlagene Definition in Hinblick auf die unterschiedlichen Dimensionen der Medienkompetenz gewählt. *Goertz* stellt in seinem Beitrag *„Impulse zur Kompetenzmessung aus der Berufswelt“* einige erprobte Messverfahren zur Kompetenzmessung vor und überträgt die Erfahrungswerte dieser Messverfahren mit entsprechenden Einschränkungen auf die Messung von Medienkompetenz. Auf Basis der Kompetenzmessungen, die in der Berufswelt eingesetzt werden, hat das MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung in Essen, ein Konzept zur Messung von Medienkompetenz entwickelt und schlägt die Verwendung von folgenden sechs Dimensionen der Medienkompetenz vor:

- *„Technische Kompetenz: Inwieweit ist ein Mediennutzer in der Lage, die verschiedenen Endgeräte des Mediensystems zu bedienen?*
- *Inhaltskompetenz: Welche Kenntnisse hat er oder sie über Medieninhalte und über die Anbieter dieser Inhalte? Welche Fernsehsendungen gibt es und wo kann man sie sehen? Welche Inhalte bietet das Internet?*
- *Medienwissen: Wissen über das Mediensystem, über wirtschaftliche Zusammenhänge, Verbreitung von Medien, Aufbau von Medienorganisationen, Wissen über Tätigkeiten der Kommunikatoren, über den Herstellungsprozess von Medieninhalten*
- *Gestaltungskompetenz: Inwieweit ist der Rezipient selbst in der Lage, Medieninhalte zu produzieren?*
- *Reflexionskompetenz: Verarbeitung von Medieninhalten durch Rezipienten, Nachdenken über Medienangebote, Herstellung einer Beziehung zwischen Medieninhalten und der individuellen Lebenswelt.*

- *Verantwortung: Inwieweit denkt der Rezipient über das Gesehene, Gelesene und Gehörte nach? Kann er sich über Medieninhalte eine Meinung bilden?“ (Goertz 2006 in Gapski 2006 : 69-70)*

Der hier beschriebene Vorschlag war maßgebliche Grundlage für die Operationalisierung der Datenerhebung und für die Auswertung der Daten.

5. Grundlagen der Mediennutzungsforschung

Die Diplomarbeit beschäftigt sich u.a. mit der Frage wie fremd untergebrachte Kinder Medien nutzen. Um auf die Frage eingehen zu können und eine entsprechende Operationalisierung erstellen zu können soll auf den aktuellen Stand der Mediennutzungsforschung eingegangen werden.

Einen klaren Überblick über die Mediennutzungsforschung bietet *Schweiger* (2007).

5.1. Definitionen des Medienbegriffs

Schweiger beschäftigt sich eingangs in seinem 2007 erschienen Buch zur Mediennutzungsforschung mit der Definition des Begriffs „Medien“ der aufgrund der schnellen technischen Weiterentwicklung und der daraus resultierenden Konvergenz nicht leicht einzugrenzen ist.

„Theorien zur Mediennutzung können sich - gemäß der Frage „Was wird genutzt?“- auf unterschiedlichste Materialobjekte aus dem Kommunikations- und Medienbereich beziehen. Aufgrund der Komplexität und der Dynamik des Mediensystems und wohl auch aufgrund der unterschiedlichen disziplinären Zugänge innerhalb des Faches gibt es in der Kommunikationswissenschaft bis heute keine einheitliche Mediendefinition. Prinzipiell ist zu unterscheiden zwischen Individualmedien und Massenmedien. Nach der im deutschen Sprachraum verbreiteten Systematik von Maletzke (1963) definieren Massenmedien durch das Vorhandensein von fünf Attributen: (1) öffentlich (im Gegensatz zu privater Kommunikation), (2) technisch vermittelt, (3) einseitig (vom Sender zum Empfänger, in Gegensatz zu zweiseitiger Kommunikation und wechselnder Kommunikationsrichtung, wie beim Telefon), (4) indirekt (Zeit und Ort von Produktion und Rezeption müssen nicht identisch sein) und (5) an ein disperses Publikum gerichtet (als Aggregat räumlich getrennter Individuen, die sich nicht kennen). Nach diesem Verständnis sind nicht nur Fernsehen, Hörfunk, Zeitung und Zeitschrift Massenmedien, sondern auch Bücher und Tonträger. Als Individualmedien gelten technische Mittel, die zweiseitige Kommunikation zwischen Individuen und/oder kleineren Gruppen ohne räumliche und zeitliche Anwesenheit der Kommunikationspartner (=indirekt) ermöglichen, wie z.B. Telefon, E-Mail, SMS, Brief, Chatrooms oder Diskussionsforen (vgl. ausführlich Krotz 1995a ; Höflich 1996, 1997) (..)

Geläufig ist ferner die Unterscheidung in technische und institutionelle Medien (Saxer 1987, Schmid und Kubicek 1994). Technische Medien sind alle Mittel zum raum-zeitlichen Transport und zur Ein-bzw. Ausgabe von Mitteilungen, wie Telefonleitungen, drahtlose Übertragungsnetze (Mobilfunk, WLAN; Wifi), Rundfunksatelliten, Fernsehgeräte, Handys, Computer oder das

Internet. Unter institutionellen Medien hingegen versteht man Massenmedien, die von professionellen Kommunikatoren arbeitsteilig und nach bestimmten Routinen produziert werden und deren Inhalte, Gestaltung und Handhabung dem Publikum vertraut sind. Produktion, Inhalt und Rezeption sind sozial institutionalisiert und entsprechen allseits bekannten Standards. Deshalb sind alle soeben aufgezählten Massenmedien institutionelle Medien. (...) Unklar ist ebenfalls, unter welchen Voraussetzungen man im Internet von institutionellen Massenmedien sprechen kann (Morris und Ogan 1995). Doch auch hier scheint es einen letztlich nur intuitiv zu begründenden Konsens unter den meisten Fachvertretern zu geben, dass journalistische Webangebote mit einem größeren Publikum, wie z.B. „spiegel.de“, „tageschau.de“ oder „netzzeitung.de“, durchaus institutionelle Massenmedien sind. Ähnliches gilt für Onlineformate zur produzierenden Mediennutzung, in denen Nutzer eigene Inhalte erstellen und veröffentlichen (z.B. private Websites, Weblogs, User-Generated Content).

Eine letzte Abgrenzung des kommunikationswissenschaftlichen Massenmedienbegriffs bezieht sich auf die inhaltliche Ebene. Bücher, Kinofilme, Computerspiele oder Tonträger sind sicherlich institutionelle Medien mit massenhafter Verbreitung. Ihnen fehlen mindestens eine der Eigenschaften Publizität (politisch – gesellschaftliche Relevanz), Aktualität (zeitliche Relevanz) und Periodizität (regelmäßiges bzw. permanentes Erscheinen), die Bestandteil der Zeitungsdefinition nach Otto Groth und den kommunikationswissenschaftlichen Fokus beschreiben.“ (Schweiger 2007 : 16-17)

Im Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft findet sich unter dem Begriff „Medien“ u.a. die Unterscheidung zwischen *taktilen, gustatorischen, thermalen und olfaktorischen Kanäle der interpersonalen Kommunikation* auch die Unterscheidung zwischen *visuellen und auditiven Kanäle* und es wird darauf hingewiesen, dass der Begriff Medien insbesondere ein Sammelbegriff für die verschiedenen aktuellen Massenmedien sei. (vgl Beck 2003 In: Bentele et al 2003 : 165)

Die Operationalisierung des Fragebogens der Diplomarbeit bezieht sich auf eine Einteilung der Medien nach Sinnesmodalitäten, die allerdings in Hinblick auf Multifunktionelle Mediengeräte nur begrenzt anwendbar ist. So wurde neben den Auditiven Medien, Audiovisuelle Medien und Printmedien das Handy und der PC mit den gängigen Nutzungsarten jeweils als technisch konvergentes Medium in die Untersuchung mit einbezogen – mit dem Bewusstsein nicht alle Mediennutzungsmöglichkeiten berücksichtigt zu haben.

5.2 Mediennutzungsforschung

Die Mediennutzungsforschung selbst definiert *Schweiger (2007)* mit der Aussage:

„Die Mediennutzungsforschung umfasst alle Forschungsansätze, die Mediennutzungsepisoden, Mediennutzungsmuster oder Medienbewertung/ - kompetenzen von Individuen, sozialen Gruppen oder Medienpublika beschreiben oder anhand einschlägiger Faktoren erklären.“ (Schweiger 2007 : 32)

Allgemein zur Mediennutzungsforschung und die Einteilung in unterschiedliche Forschungsschwerpunkte und Ansätze stellt *Schweiger* fest:

„Überblickt man sämtliche Theorien und Ansätze zur Mediennutzung, lassen sich drei Hauptgruppen bilden, die man als funktionale, prozessuale und strukturelle Perspektiven bezeichnen kann.“ (Schweiger 2007 : 20)

Einen guten Überblick über die verschiedenen Perspektiven der Mediennutzungsforschung bietet *Schweiger* in der nachstehenden Tabelle:

	Funktionale Perspektive	Prozessuale Perspektive	Strukturelle Perspektive
Leitfrage	Warum nutzen Menschen Medien?	Wie gehen Menschen mit Medien um?	Unter welchen Bedingungen nutzen Menschen Medien?
Ursachen	Individuelle Bedürfnisse • kognitiv • affektiv • sozial • Identität • Zeit	Situative Einflüsse • Medium (Inhalt, Darstellung, Handhabung, Glaubwürdigkeit usw.) • Rezipient (Emotionen, Stimmungen, Bedürfnisse, Erwartungen usw.) • Kontext (Zeit, Ort, soziales Umfeld, Wetter usw.)	Unterschiedliche Bedingungen: Individuum • soziales Umfeld • Gesellschaften • Mediensystem
Wirkungen	Medienpräferenzen und Mediennutzungsmuster	Typische Mediennutzungsepisoden mit Selektions- und Rezeptionsprozessen	Mediendiffusion, - aneignung, - nutzung, Publikumsstruktur

(Schweiger 2007 : 21 Tabelle 1)

Die Grenze zwischen Medienwirkungsforschung und Mediennutzungsforschung ist nur schwer, manchmal auch nicht zu ziehen. *Schweiger (2007 : 24-26)* befasst sich mit den verschiedenen Problemen der Abgrenzung der unterschiedlichen Forschungsgebiete und ihren Überschneidungen. Da die Mediennutzungsforschung

in der Medienwirkungsforschung ihren Ursprung hat ist sie oft auch Teilgebiet der Medienwirkungsforschung. Schweiger spricht sich dennoch für eine Unterscheidung der beiden Kerngebiete der Kommunikationsforschung aus mit den Begründungen:

„Mindestens drei Gründe lassen eine Unterscheidung in Nutzungs- und Wirkungsforschung als notwendig erscheinen: Erstens ist es für Laien und Medienpraktiker kaum einsichtig, warum es der sozialwissenschaftlichen Kommunikationswissenschaft nicht gelingen sollte, zwischen der Nutzung und der Wirkung von Medien zu differenzieren, zumal die Unterscheidung im Detail zwar Probleme bereiten mag, von außen betrachtet jedoch trivial anmutet. Zweitens haben Medienwirkungen in der bisherigen Forschung mehr Beachtung bekommen als Nutzungsaspekte. Möchte man die Beachtung der Nutzungsseite im Fach stärken, muss man das Feld besser konturieren. Drittens: In den letzten Jahren hat das wissenschaftliche Interesse am individuellen und sozialen Umgang mit Medien eindeutig zugenommen, und eine ansehnliche Menge theoretischer und empirischer Beiträge ist entstanden. Es ist deshalb an der Zeit, die Mediennutzungsforschung als eigenständiges Forschungsgebiet wahrzunehmen und darzustellen.“ (Schweiger 2007 : 28)

5.2.1 Uses- and- Gratifications Approach

Als „prominenteste“ (Schweiger 2007 : 25) Theorie der Mediennutzungsforschung gilt der Uses-and-Gratifications Approach. Der Uses-and-Gratifications Approach kann als Weiterentwicklung der Medienwirkungsforschung interpretiert werden insofern da er unterschiedliche Ansätze, die aus der Weiterentwicklung des Stimulus – Response Modells entstanden sind, anbietet, die auf einer gemeinsamen Grundannahme basieren:

„Die zentrale Annahme des Uses-and-Gratifications-Ansatzes lautet, dass Menschen Medien funktional nutzen, um bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen.“ (Schweiger 2007 : 25)

„Die aktive Medienselektion und -rezeption erfolgt immer funktional und dient der Erreichung gewünschter Wirkungen. Die beiden wichtigsten Bedürfnisse sind das Informations- und das Unterhaltungsbedürfnis.“ (Schweiger 2007 : 61)

Michael Jäckel (1996) beschreibt den Beginn der Uses-and-Gratifications Approach Forschung als „Markierung einer Zäsur innerhalb der Medienwirkungsforschung“, ausgehend von Elihu Katz und David Foulkes 1962 durch die Veröffentlichung eines Artikels in „The Public Opinion Quarterly“:

„Die Frage, was das Publikum mit den Medienangeboten macht, fand – auch initiiert durch diesen Beitrag – nun weitaus mehr die Aufmerksamkeit der Wissenschaft als es zuvor der Fall war, obwohl Katz und Foulkes das Phänomen des Eskapismus in den Vordergrund ihrer Analyse stellten. (vgl. Katz/Foulkes 1962 :379 ff)“ (Jäckel In Jäckel, Winterhoff-Spurk 1996 : 149)

Der Uses-and-Gratifications Approach beinhaltet im Wesentlichen fünf Postulate um die Grundannahmen dieses Ansatzes der Mediennutzungsforschung zu beschreiben:

1. Das Publikum ist aktiv und betreibt einen zielorientierten Mediengebrauch
2. Das Publikum strebt nach Bedürfnisgratifikationen.
3. Medien konkurrieren mit andern Quellen der Bedürfnisbefriedigung
4. Ziele der Mediennutzung lassen sich aus Daten des Medienkonsums und der von den RezipientInnen berichteten Zuwendungsmotivation ermitteln.
5. Bewertungen über die kulturelle Bedeutung der Massenkommunikation sollten unterbleiben, wenn es darum geht, die Zuschauerorientierungen zu erforschen. (Katz et al 1973 In Public Opinion Quarterly In Grimm 2005 :25)

Die Entwicklung des Uses-and-Gratifications- Ansatzes beschreibt *Bonfadelli* als logische Weiterentwicklung der Medienwirkungsforschung.

„Die Medienwirkungsforschung der 50er und 60er Jahre hat sich vorwiegend mit inhaltsspezifischen Medieneffekten befasst. Untersucht wurde, welche Wirkungen eine durch ein Medium verbreitete, inhaltlich festgelegte Medienaussage auf bestimmte Rezipienten ausübt. Kommunikatives Verhalten tritt bei einer solchen Fragestellung nur in Form von konstanten Rahmenbedingungen auf. Es wird durch die Untersuchungsanlage gesichert, dass der Stimulus diskriminiert, aufgenommen und richtig verstanden wird. Während auf der einen Seite der unabhängigen Variablen die Medienaussage als Stimulus fungiert, werden als abhängige Variable Einstellungsänderungen gemessen. Das den Wirkungsprozess vermittelnde kommunikative Verhalten des Rezipienten selbst wird damit nicht zum Forschungsgegenstand gemacht, sondern es wird vielmehr durch die gewählte Untersuchungsanlage ausgeklammert. Erst relativ spät wurde das kommunikative Verhalten der Rezipienten als in der Zeit ablaufendes und Zeit verbrauchendes soziales Handeln selbst als ein wichtiger Medieneffekt, und zwar unabhängig von spezifischen Medieninhalten, erkannt und als erforschungswürdiges Phänomen anerkannt. In einer solchen Perspektive erscheint das Medienverhalten als erklärungsbedürftiges soziales Phänomen und wird als abhängiger Variablenkomplex gesetzt. Untersucht wird, warum bestimmte Akteure in gewissen sozialen Situationen aktiv Informationen suchen und aufnehmen, während andere sich nur als passive Informationsnutzer erweisen. Während der Information Seeking Approach informationsbezogen danach fragt, wie Personen die in ihrem Alltag auftauchenden Probleme durch welche Informationen aus welchen Informationsquellen zu lösen

versuchen , geht der Uses-and-Gratifications-Approach noch umfassender von der Prämisse aus, dass Medienzuwendung immer bedürfnisbezogen, mehr oder weniger aktiv und sinnorientiert ist. Dementsprechend stellt sich in dieser dem Symbolischen Interaktionismus fundierten Perspektive die postkommunikative Ausgangsfrage der klassischen Wirkungsforschung -“Was machen die Medien mit den Menschen?“ - grundsätzlich anders, und zwar umgekehrt präkommunikativ so:“Was machen die Menschen mit den Medien?““ (Bonfadelli 1994 : 44-47)

Herta Herzogs Untersuchung über die Auswirkungen des regelmäßigen Konsums von Radiohörspielen auf die Hörerschaft mit dem Titel: „*What Do We Really Know About Daytime Serial Listeners?*“ aus den 1940er Jahren gilt als eine der ersten Untersuchungen die sich mit den Gratifikationen der RezipientInnen auseinandersetzt. (vgl. Schenk 1987 : 379) Die Bedürfnisse der Hörerschaft wird im Wesentlichen in dieser Studie in drei Kategorien unterteilt: In die Bedürfnisse nach emotionaler Entspannung und Ablenkung von eigenen Problemen, in das Bedürfnis nach 'Wunschdenken' als eskapistische Reaktion auf eigene Probleme und in das Bedürfnis nach Ratschlägen als Unterstützung zur Bewältigung eigener Probleme. (vgl. Schenk 1987 : 379-381)

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang Schweigers Ausführung , dass der Uses-and-Gratifications-Approach dennoch nicht als Paradigmenwechsel in der Medienwirkungsforschung zu sehen sei, sondern es sich um die Zuwendung der Forschung zu einer neuen Fragestellung handelt, da die Fragestellung nach Bedürfnissen der Menschen im Zusammenhang mit der Mediennutzung die Medienwirkungsforschung nicht ablöst. (Schweiger 2007 : 62)

Schweiger erklärt den Ansatz der Uses-and-Gratifications Forschung und die wichtigsten Annahmen ausführlich und weist gut nachvollziehbar auf die Grundsätze der Uses-and-Gratifications hin:

„Wenn Menschen Medien nutzen, dann muss mindestens ein persönlicher Grund für dieses Verhalten existieren. Kausallogisch formuliert: Menschliche Bedürfnisse führen zu einer bestimmten Mediennutzung.

Diese Kausalität darf man jedoch nicht als Automatismus oder gar Konditionierung verstehen. Auch wenn das in vielen U&G- Beiträgen nicht expliziert wird, so steht doch immer die Vorstellung des Menschen als aktiven Informationsverarbeiter bzw. Problemlöser im Mittelpunkt. (...) Nach der Vorstellung der meisten U&G-Vertreter erfolgen Mediennutzungsentscheidungen nicht etwa triebgesteuert oder unbewusst, sondern nach einem funktionalen Kalkül. Deshalb gründet sich der Ansatz ursprünglich auf dem soziologischen Funktionalismus (Merton 1949); er

lässt sich jedoch genauso gut mit anderen Theorien verknüpfen (...). Die Initiative zur Medienzuwendung liegt nicht auf der Medien- sondern auf der Rezipientenseite. Während die klassische Wirkungsforschung den Einfluss von Medieninhalten auf Rezipienten untersucht (Was machen die Medien mit Menschen?), dreht der U&G-Ansatz die Richtung um und fragt, wie individuell-menschliche Bedürfnisse den Medienumgang prägen (...). Genau die Frage jedoch, warum sich Menschen also aktiv und freiwillig einem Medium aussetzen, ist Gegenstand des U&G-Ansatzes. Ob ein freiwilliger Medienkontakt Wirkungen nach sich zieht, wurde in manchen U&G-Studien zusätzlich untersucht; die meisten Studien jedoch beließen es bei einer reinen Nutzungs-bzw. Motivanalyse.“(Schweiger 2007 : 61)

Die Kritik am Uses-and-Gratifications Approach, dass es zu einer latenten Überbetonung der nutzerorientierten Perspektive geführt hätte beschreibt u.a. Jäckel (1996):

„Weibull wiederum fordert die Einbindung struktureller Aspekte über eine Spezifizierung der vorhandenen Medienstrukturen als Rahmenbedingungen von medienbezogenen Handlungen (vgl. Weibull 1985). Sicherlich werden hierdurch Möglichkeitsräume geschaffen, aber aus soziologischer Sicht noch wichtiger ist das, was die Auswahl und Verarbeitung von Medieninhalten mit steuert. Wie wird das, was man hört, sieht oder liest bedeutsam? Welchen Stellenwert haben dabei lebensweltliche Bezüge? Diese Frage bleibt vor allem in der amerikanischen Variante des Nutzen- und Belohnungsansatzes unterbelichtet.“ (Jäckel In Jäckel, Winterhoff-Spurk 1996 : 154-155)

Diese Kritik steht stellvertretende für viele AutorInnen. Dem entgegen steht Katzs Stellungnahme zu diesem immer wieder angeführten Kritikpunkt in seinem 1985 erschienen Sammelband zur Uses-and- Gratifications Approach Forschung in dem er sich wie folgt äußert:

„ We never meant to talk about abstracted individuals, but about people in social situations that give rise to their needs. The individual is part of a social structure, and his or her choices are less free and random than a vulgar gratificationism would presume (Blumler, Gurevitch, Katz 1985 : 260)“ (Jäckel In Jäckel, Winterhoff-Spurk 1996 : 154)

Für die Erarbeitung der Erhebungsmethode der Diplomarbeit ist die Auseinandersetzung wie man von RezipientInnen am besten Auskünfte zu Motiven in Bezug auf ihre Mediennutzung erhält von Bedeutung. Auch in dieser Auseinandersetzung bietet Schweiger einen guten Überblick über den wissenschaftlichen Diskurs:

„Der U&G-Ansatz steht eindeutig in einer empirischen Tradition. Da sich menschliche Bedürfnisse der Beobachtung von außen verschließen, können sie nur durch Selbstauskunft

ermittelt werden. Die befragten Rezipienten müssen sich deshalb ihrer Nutzungsmotive bewusst sein und sie benennen können. Gerade diese (...) Grundannahme erfuhr viel Kritik (...). „Damit wird aber von den Befragten eine große Gedächtnis- und Generalisierungsleistung verlangt. Da die Entscheidung für die Mediennutzung häufig eine Low-Involvement-Entscheidung ist, an die man sich nicht so explizit erinnern kann (Jäckel 1992), bleibt die tatsächliche Bedeutung der so erfragten Gratifikation unklar“ (Scherer und Schütz 2002 : 134). (...) U&G-Forschung bezieht sich theoretisch auf konkretes und damit situationsgebundenes Verhalten, interessiert sich forschungspragmatisch für allgemeines Verhalten bzw. Verhaltensmuster und wählt deshalb als methodischen Zugang die situationsunabhängige Selbstauskunft (...)“ (Schweiger 2007:64-66)

Erfahrungen während der Befragung im Rahmen eines quantitativen Forschungsdesigns zeigten sowohl im Pretest wie in den nachfolgenden Befragungen, dass die Kinder wenig Schwierigkeit hatten die Motivfragen zu beantworten und mit ihren Kommentaren vermittelten, dass allgemein gültige Beschreibungen über Nutzungsmotive für sie sehr wohl relevant seien und prägend seien, wobei die Motivbefragung sich nicht auf einzelne Inhalte der verschiedenen Mediengenres bezogen, sondern sogar sehr allgemein gehalten wurde.

Problematisch ist die Erstellung eines Motivkatalogs auf Grund verschiedener Schwierigkeiten, die der Literatur, die sich kritisch mit dem U&G- Ansatz auseinander setzen, zu finden sind. *Schweiger (2007)* nennt in diesem Zusammenhang vor allem den „Individualismus – Funktionalismus – Vorwurf“ verschiedener AutorInnen:

„(...)dass dem U&G-Ansatz wiederholt vorgeworfen wurde, rein individualistisch (...) zu argumentieren. Dennoch ist dieser Vorwurf nicht ganz von der Hand zu weisen, denn es geht fast immer um die persönlichen Bedürfnisse von Individuen. Soziale Interaktion zwischen Menschen vor und während der Entstehung von Bedürfnissen und der Mediennutzung bleiben meist ausgeklammert.“ (Schweiger 2007 : 68)

Im Rahmen der Diplomarbeit wurde bei der Erstellung des Fragebogens versucht auf diese Kritik einzugehen und gleichzeitig die Bedeutung der Peergroup in der psychosozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen, sodass im Motivkatalog auch Fragen eingebaut wurden, die als Nutzungsmotiv das Kriterium der sozialen Funktion zu berücksichtigen sucht.

Zur Methodenkritik wendet sich Schweiger auch Problematik in Bezug auf „bewusste Auswahl und Post-Hoc- Rationalisierung“ zu:

„Relevanter erscheint die Kritik, dass es Rezipienten gar nicht möglich sei, Großteils habitualisiertes und unbewusstes Medienverhalten und die damit verbundenen Bedürfnisse, Erwartungen und Bewertungen in einer Befragungssituation zu benennen.(Elliott 1974; Swanson 1977; vgl. auch Rubin 2002). Mediennutzung ist aus dieser Sicht häufig eben keine sinn- und absichtsvolle Handlung, sondern unbewusstes und stimulusgesteuertes Verhalten. (...) Dieser Kritik lässt sich Verschiedenes entgegen: Erstens ist eine Gleichsetzung von Rationalität und Bewusstsein problematisch. Ein Großteil menschlichen Verhaltens erfolgt intuitiv und damit eher unbewusst und doch rational. (...) Auch wenn habituelle bzw. gewohnheitsmäßige Mediennutzung situativ unbewusst erfolgt, so kann es doch ursprünglich gute und bewusste Gründe für dieses Verhalten gegeben haben. Eine weitere Kritik am U&G-Ansatz besagt, die Mediennutzung eines Einzelnen werde von so vielen externen Faktoren beeinflusst (:::), dass persönliche Bedürfnisse als Erklärungsfaktor für die Medienauswahl kaum eine Rolle spielen. (Bogart 1965).“ (Schweiger 2007 : 69-70)

Die Diplomarbeit thematisiert u.a. die Erforschung von Motiven bei der Nutzung von Medien und die Beantwortung der Frage, warum Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren, die fremd untergebracht sind, die verschiedenen Medien nutzen, welche Bedürfnisse Medien befriedigen sollen. Es wird bei der Auswertung der Befragung vor allem darum gehen, ob sich innerhalb der oben beschriebenen Gruppe Muster bei der Mediennutzung im Hinblick auf die Motive der Mediennutzung ablesen lassen bzw. ob Mediennutzungsmotive mit Alter, Geschlecht oder Familiensituation, Umfeld korrelieren. Interessant ist ja gerade die Frage nach den Motiven der Mediennutzung im Hinblick auf soziale und kulturelle Faktoren.

War in der Beschreibung des Uses-and-Gratifications-Ansatzes vor allem von „Bedürfnissen“, deren Befriedigung zu einer bestimmten Auswahl von Medienangeboten führe, die Rede, beschäftigt sich die Diplomarbeit mit Motiven für Mediennutzung. Dem Uses-and-Gratifications-Ansatz zu Folge motivieren Bedürfnisse zur Mediennutzung. (vgl. Schweiger 2007 : 74). Die Begriffsbestimmung von „Bedürfnisse“ birgt jedoch eine Reihe von Problemen in sich. So scheint es, dass mehrstufige Bedürfnisketten einer Medienauswahl zu Grunde liegen und Bedürfnisse nur schwer fassbar und oft nachvollziehbar sind. (vgl. Schweiger 2007: 74). Trotz zahlreicher Bemühungen, den Begriff „Bedürfnis“ zu differenzieren und zu strukturieren bleiben offene Fragen in Bezug auf die Konzeptionierung und der empirischen Nachvollziehbarkeit (vgl. Schweiger 2007 :75).

„Nur unwesentlich zur Klärung tragen McLeod und Becker (1981 : 73) bei. Sie unterscheiden in ihrem transaktionalen Modell zwischen grundlegenden Bedürfnissen („basic needs“) und Motiven („Motives“). Aus ihrer Sicht liegen grundlegende Bedürfnisse im Bereich der Psychologie und

Physiologie und können schlecht durch Selbstauskunft gemessen werden, während Motive etwas bewusster und daher leichter zu messen sowie stärker auf ein mögliches Lösungsverhalten ausgerichtet sind.“ (Schweiger 2007 : 75)

Schweiger fürchtet jedoch, dass dieser Ansatz Operationalisierungsprobleme wie soziale Erwünschtheit, mangelnde Selbstreflexion oder ex-post-Rationalisierung ignoriert. (vgl. Schweiger 2007 : 75)

Allerdings lässt sich nach Schweiger (2007 : 75) feststellen, dass in der Forschung sämtliche Begriffe wie Motive, Motivation, Bedürfnis, Gratifikation, Nutzen üblicherweise synonym verwendet werden. Diese Konzept- und Begriffsverwirrung existiere jedoch nicht nur in der Kommunikationswissenschaft, sondern auch in der Psychologie.

Die Diplomarbeit basiert auf einer der zahlreichen U&G-Motivkatalogen, die im Gegensatz zu psychologischen Systematisierungen „üblicherweise von den Medien und ihren Leistungen her gedacht und entwickelt“ (McQuail et al 1974:167, In Schweiger 2007 : 80) wurden.

Schweiger schreibt in Bezug auf die U&G-Motivkataloge:

„Sie inventarisieren nur diejenigen Gratifikationen, die Rezipienten tatsächlich von Medien erhalten können“. (Schweiger 2007:80)

Schweiger (2007 : 80) fasst zusammen, dass in den meisten Motivkatalogen einige zentrale Motive immer wieder zu finden seien und beschreibt vier „klassische“ Bedürfnisgruppen in Anlehnung an Kuniczek und Zipfel (2001 : 345):

- *Kognitive Bedürfnisse: Suche nach Information und Wissen, Orientierung, Umweltbeobachtung*
- *Affektive Bedürfnisse: Entspannung, Erholung, Ablenkung, Verdrängung von Problemen, Bekämpfung von Langeweile, Suche nach affektiver Erregung.*
- *Soziale Bedürfnisse: parasoziale Beziehungen, Anschlusskommunikation*
- *Identitätsbedürfnisse: Selbstfindung, Suche nach Rollenvorbildern, Identifikation, Bestärkung von Werthaltungen, sozialer Vergleich der eigenen Situation mit der Situation von Medienakteuren.*

In die Diplomarbeit hat auch das Motiv „Mediennutzung als Selbstwert“ wie es von Schweiger (2007 : 85) gefordert wird Eingang gefunden und wurde in den

Motivkatalog aufgenommen und war für die befragten Kinder oftmals ein genanntes Motiv („weil mir die Nutzung Spaß macht“).

Zur Abgrenzung ist zu erwähnen, dass sich die Diplomarbeit nicht mit prozessualen Perspektiven zur individuellen Mediennutzung beschäftigt, sondern vielmehr strukturelle Perspektiven als Grundlage verwendet. Individuelle RezipientInneneigenschaften wie Geschlecht, Alter, Bildung wie auch soziologische Merkmale sind Basis der Fragebogenauswertung.

Das Forschungsinteresse der Diplomarbeit fokussiert sich auf die Mediennutzung und Medienkompetenzförderung von in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen untergebrachten Kindern. Verallgemeinernd kann davon ausgegangen werden, dass fremd untergebrachte Kinder und Jugendliche aufgrund der Belastungen die zur Fremdunterbringung geführt haben, der oft sehr instabilen Familiensysteme, der Betreuungsform und den ökonomischen Bedingungen der Institutionen als in vielen Bereichen benachteiligt gelten müssen.

Kinder und Jugendliche, werden in der Regel dann fremd untergebracht, wenn die Gefährdung in der Familie so hoch eingeschätzt wird, dass ambulante Maßnahmen nicht mehr das Wohl des Kindes gewährleisten können.

„Die öffentliche Jugendwohlfahrt darf in familiäre Bereiche und Beziehungen nur insoweit eingreifen, als dies zum Wohl des Minderjährigen notwendig ist. Dies ist besonders auch dann der Fall, wenn zur Durchsetzung von Erziehungszielen Gewalt angewendet oder körperliches oder seelisches Leid zugefügt wird.“ (Österreichischen Jugendwohlfahrtsgesetz §2 (3))

Das heißt, Kinder und Jugendliche, die fremd untergebracht werden haben zu Hause bei ihren Eltern oder sonstigen Angehörigen oftmals massive Vernachlässigung, Gewalt, Krankheit der Bezugsperson und/oder Drogenmissbrauch der Bezugsperson(en) erlebt. Zum Schutz des Kindes ist ein Eingreifen der öffentlichen Jugendwohlfahrt notwendig und die muss bei massiver Gefährdung eine Fremdunterbringung veranlassen, die so lange wie notwendig konzipiert werden soll, d.h. es wird prinzipiell davon ausgegangen, dass das familiäre Umfeld zu Veränderungen befähigt ist, die eine Rückkehr des Kindes ins Familiensystem wieder ermöglichen soll und als Zielsetzung der Heimerziehung oftmals formuliert wird:

„Sozialpädagogische Hilfestellungen bei Kindern und Jugendlichen haben in erster Linie deren Rückführung in das jeweilige Familiensystem zum Ziel. Bei Jugendlichen kann die Förderung zur Erlangung der Selbstständigkeit im Vordergrund stehen.“ (Stadt Wien, MAG ELF – Amt für Jugend und Familie, Dezernat 6 2006 : 33)

Die Fremdunterbringung in eine stationäre sozialpädagogische Institution hat aber nicht nur zum Ziel, die Gefährdung des Kindes zu unterbinden, sondern die Pflege und Erziehung des Kindes zu übernehmen und den folgenden Gesetzauftrag bestmöglich auszuführen:

„§ 8 (1) Die Konzeption von sozialpädagogischen Einrichtungen ist auf bestmögliche Integration und Sozialisation der Minderjährigen auszurichten.“ (Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 1991, 3.Stück, Abschnitt II, §8 (1))

Da fremd untergebrachte Kinder oftmals traumatisiert sind, Sozialisationsdefizite aufweisen und die Fremdunterbringung selbst verkraftet werden muss bzw. die unklare Zukunft (eine mögliche Rückführung in das Familiensystem wird an bestimmte Bedingungen an die Eltern, Angehörigen geknüpft, die Erfüllung dieser Bedingungen muss von den Eltern, Angehörigen geleistet werden und die Kinder/Jugendlichen haben kaum Einfluss darauf, d.h. ob und wann Eltern, Angehörige diese Bedingungen erfüllen, lässt sich meist nicht abschätzen) eine oft unterschätzte Beeinträchtigung darstellen kann befinden sich Kinder und Jugendliche, die in Heimen oder sonstigen sozialpädagogischen Einrichtungen fremd untergebracht sind in einer Lebenssituation, die deutlich von Kindern und Jugendlichen abweichen kann, die nicht fremd untergebracht sind und die Voraussetzungen als selbstbewusster junger Mensch mit einer guten, fundierten Ausbildung gleichberechtigt an der Gesellschaft partizipieren zu können sind oftmals nicht gegeben. Die Heimerziehung setzt sich dieses zum Ziel – durch professionelles Setting, gute Ausbildung der BetreuerInnen, vielen professionellen Angeboten und große Anstrengungen. Diese Zielorientierung bedeutet jedoch auch, dass die Heimerziehung je nach „Vorgeschichte“ des Kindes, des Jugendlichen und der aktuellen Familiensituation wie der vorhanden oder nicht vorhandenen klaren Zukunftsperspektive des Kindes mit unglaublich vielen Arbeitsbereichen konfrontiert ist. Einerseits geht es um die Bemühungen, Defizite zu minimieren, psychische Beeinträchtigungen zu erkennen und ihnen gegenzusteuern – je nach individueller Problemlage, andererseits geht es auch darum, Bildungsdefizite zu erkennen und

durch entsprechende Maßnahme gegen zu wirken, um eine bestmögliche Ausbildung zu gewährleisten.

„Diese institutionelle familienersetzende oder familienergänzende Erziehung sollte jedoch nur die Alternative sein, wenn keine anderen Möglichkeiten (mehr) sinnvoll sind. Soweit dies möglich ist, sind Kontakte zu den betroffenen Eltern und Familien zu knüpfen und diese in das Erziehungsgeschehen einzubeziehen.“ (Hofstätter, Machat-Hertwig, Roithinger 2000 :5)

„Die Aufgaben selbst sind vielfältig und gehen von der Hilfe bis zur persönlichen Lebensgestaltung, zur Unterstützung der schulischen Bildungsarbeit und die nötige Förderung dabei, zum Beistand bei der Entwicklung der ethischen und moralischen Weltanschauung und der Entwicklung der menschlichen Begegnung, Hilfe in Richtung kritischer Auseinandersetzung mit Massenmedien und sinnvolle Bewältigung der Freizeit bis hin zum Abbau von Verhaltensstörungen, Kontaktpflege mit den Eltern, Vorbereitung auf das Leben nach dem Heimaufenthalt bis hin zur Hilfe für die Berufsfindung, oft ist die Erstellung von Berichten gefordert und überhaupt die Gestaltung des Heimlebens, die Mitwirkung am Heimkonzept. Das ergibt keine vollständige Checkliste, die nur abgehakt werden muss. In dieser Auflistung stecken viele unzählige Teilaufgaben, die der einzelne Erzieher selbstständig erkennen und bewältigen muss.“ (Hofstätter, Machat-Hertwig, Roithinger 2000 :5)

„Die Betreuung der Kinder und Jugendlichen in Heimen, die hauptsächlich in der Gruppe erfolgt, umfasst eine unglaublich große Palette an Handlungsfeldern bzw. - Spielräumen. Im Folgenden sollen die wichtigsten Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche (...) beschrieben werden:

- Sicherstellen der Grundbedürfnisse: gemeinsame Versorgung und Verköstigen, gemeinsames Wohnen und Schlafen*
- Organisation der Alltagsroutinen, Planen des Tagesablaufs*
- Emotionale Zuwendung, psychische Begleitung der Kinder und Jugendlichen als Bezugsperson*
- Strukturierung des Freizeitbereiches: Impulse für die Freizeitgestaltung, gemeinsame Freizeitaktivitäten, spielpädagogische Betreuung.*

Die zentralen Ziele sind:

- alltägliche Lebensbewältigung*
- Hilfestellung bei schulischen und persönlichen Problemen*
- Unterstützung und Stärkung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung.“ (Hofstätter, Machat-Hertwig, Roithinger: 2000 :5-7)*

Kritik an dieser Beschreibung der Aufgaben und Ziele der Heimerziehung, ist, dass sie sehr oberflächlich ist und nicht auf die speziellen Kriterien fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher eingeht. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Heimerziehung

„Erziehung unter erschwerten Bedingungen“ zu bezeichnen ist: (vgl. Simmen 1993 In Vogelmann 2000 : 47)

Die erschwerten Bedingungen sind die Hinweise für die sozialpädagogische Arbeit im Bereich (aufgrund von traumatisierenden Erlebnissen) benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Insofern muss die Diplomarbeit zumindest basale Kenntnisse der Wissensklufthypothese und der Ungleichheitsforschung berücksichtigen.

Die soziologische Ungleichheitsforschung, die immer wieder Eingang in Forschungsbereichen der Kommunikationswissenschaft findet, wie auch die Wissensklufthypothese beziehen sich auf Befürchtungen, dass die rasante Entwicklung der Informationstechnologie gesellschaftliche Ungleichheiten bzw. Benachteiligungen verstärken könne.

Jäckel und Winterhoff-Spurk thematisieren diese Befürchtungen in ihrem Buch: „*Mediale Klassengesellschaft*“:

„Wollte man vor dem Hintergrund der Diskussion um den Begriff „Informationsgesellschaft“ ein neues Wörterbuch herausgeben, dann könnte man es das „Wörterbuch der Hilflosigkeit“ nennen. Immer wieder begegnet man einer Argumentation, die Zwangsläufigkeit einerseits und Ohnmacht andererseits vermittelt. Die Zwangsläufigkeit begegnet uns in Gestalt einer Vielzahl neuer Informationstechnologien, deren Einführung unvermeidlich zu sein scheint, die Ohnmacht hingegen in der durch die Vielfalt der Angebote bedingten Orientierungslosigkeit der Nachfrager. (...) Wenn heute so häufig von der Segmentierung des Publikums gesprochen wird, soll damit auch auf einen Strukturwandel von Öffentlichkeiten, die sich über die Nutzung der Medien konstituieren, hingewiesen werden. Die Befürchtungen sind zum Teil sehr dramatischer Natur und vermitteln den Eindruck, dass die Medienangebote in Zukunft die Spaltung der Gesellschaft fördern und Integrationsleistungen einbüßen. Nicht nur, aber auch durch die Geburtsstunde der elektronischen Medien und ihrer massenhaften Verbreitung sind aber auch vormals getrennte „Informations-Welten“ (Meyrowitz 1990 s.31) vermischt worden. Vormals Unzugängliches wurde – gleichwohl medienvermittelt – erfahrbar. Erfahrungswelten werden ergänzt durch Phasen situationsspezifischer Unterschiedslosigkeit, in denen man von Ereignissen erfährt, die einem ansonsten unzugänglich bleiben. Dieses Argument bezieht sich auf den Zugang, nicht dagegen auf die Verwertung von Informationen. Gerade der Begriff „mediale Klassengesellschaft“ zielt hingegen auf die individuellen, vor allem aber sozialen Folgen von Mediennutzung““ (Jäckel, Winterhoff-Spurk 1998 : 9-11)

Hoffmann-Riem hat im Jahr 1995 sogar von einer neuen sozialen Frage gesprochen:

„Leistungserwartungen an die Medien können (...) auch daraus folgen, dass sie es sind, die der Informations- und Wissensgesellschaft Leben ein hauchen und mit darüber entscheiden, ob alle Interessen der Gesellschaft angemessene kommunikative Verwirklichungschancen haben oder ob es eine neue soziale Frage der Informations- und Wissensgesellschaft geben wird, mit sozio-kulturellen Absichtungen und Abschottungen (Hoffmann- Riem, 1995 : 14-15)

Zugangsprobleme zu diesen Informations- und Wissensangeboten seien aber nicht vorwiegend eine Frage des Angebots. Daher wird Medienkompetenz eingefordert, zugleich aber auch die Folgen diesbezüglicher Unklarheiten formuliert. In Bezug auf Diskussionen in der *Europäischen Kommission* heiß es weiter:

„Zu den von ihr thematisierten drohenden Klüften in den technologischen und finanziellen Zugangsmöglichkeiten treten Probleme der sozio-kulturellen Fähigkeiten zur Kommunikationsnutzung, also der kommunikativen Kompetenzen, hinzu. Dass hier eine neue soziale Frage, die soziale Frage der Wissens- und Informationsgesellschaft entstehen könnte, dürfte evident sein. Die Informationsgesellschaft kann Ungleichheiten verstärken, die in der Gesellschaft anderweitig verankert sind, nämlich insbesondere in strukturell benachteiligten Lebenssituationen, die zum Beispiel durch Altern, Bildung, Lebensort, Armut, ethnische Herkunft und ähnliches geprägt sind.“ (Hoffmann- Riem 1995, s. 29)

Diese Ausführungen fließen in die Diplomarbeit insofern ein, als die befragten Kinder nach der in den sozialpädagogischen Einrichtungen vorhandenen Medienausstattung gefragt werden und ihr Nutzungsverhalten erhoben werden soll. Vergleichsstudien sind nicht vorhanden, zudem die ökonomischen Bedingungen der Alltagswelt wie auch die familiären Situationen vergleichbar sein müssten.

5.3 Ungleichheitsforschung und Wissensklufthypothese

5.3.1 Zur Relevanz der Wissensklufthypothese

Die Erhebung der Mediennutzung von außerfamiliär untergebrachten Kindern und Jugendlichen soll Hinweise ergeben, welche Problemfelder vorliegen und welche medienpädagogischen Aufgaben eine sozialpädagogische Einrichtung übernehmen sollte, um eine Diskriminierung der fremd untergebrachten Kinder und Jugendlichen wie sie unter anderem in der Wissensklufthypothese formuliert wird, zu verhindern. Die Erhebung soll im Ausblick Anhaltspunkte geben, ob sozialpädagogische

Wohngruppen ihre Zielsetzung nach bestmöglicher Integration und Sozialisation im Bereich der Medienkompetenzförderung erfüllen bzw. welche medienpädagogischen Ansätze in diesem Arbeitsbereich notwendig erscheinen, unter welchen Bedingungen sollen welche Medienangebote gesetzt werden.

Bonfadelli (1994) bezieht sich in seinen Ausführungen zur Wissensklufthypothese einführend auf die gesellschaftliche Bedeutung massenmedial vermittelter Information:

„Die Bedeutung der Massenkommunikation für das Funktionieren jedes demokratischen Systems wird von Politikern, aber auch Journalisten immer wieder betont: Fernsehen, Radio und Presse schaffen durch ihre Information die Voraussetzungen, die es dem Bürger erlauben, sich demokratisch an seinem Staat zu beteiligen. Und diese Leistung wird immer wichtiger, beruht doch ein Großteil des politischen Wissens bei den meisten Bürgern heute mehr und mehr auf Sekundärinformation. (...) Obwohl also der Bürger auf die Massenmedien als Mittel der politischen Information und Orientierung angewiesen ist, werden aber die Medien und ihre Informationen – vor dem Hintergrund der Einführung der Neuen Medien – zunehmend komplexer und undurchschaubarer. (...) Vor allem die sozial und bildungsmäßig tiefer gestellten Gruppen sind über das gesellschaftliche Geschehen nur sehr unzureichend informiert. (...) Wenn der einzelne Bürger nicht hinreichend motiviert ist, nach Informationen zu suchen, und wenn er nicht über entsprechende Fertigkeiten im Umgang mit Medien und ihren Inhalten verfügt. Dann resultiert auch aus einem u.U. Hohen allgemeinen Fernsehkonsum keine politische Informiertheit. (Bonfadelli 1994 : 17-26)

Bonfadelli geht von einer Informationsüberlastung aus und daher ist ein wesentlicher Bestandteil der Leistung der RezipientInnen die Auswahl relevanter Informationen, die *Bonfadelli* als Informationsreduktion bezeichnet. (vgl. *Bonfadelli 1994 :21*)

„Zu den rein quantitativen gesellen sich zudem qualitative Probleme der Informationsreduktion, fehlen doch dem einzelnen Menschen als Nutzer der Medieninformation oft die Auswahlkriterien und das entsprechende Hintergrundwissen, um das Medienangebot gezielt nutzen und den rezipierten Inhalten Sinn verleihen zu können. Es wächst somit die Diskrepanz zwischen dem medial vermittelten und verfügbaren Angebot an Information und dessen Bewältigungsvermögen durch die Bürger wie auch durch die Öffentlichkeit.“ (Bonfadelli 1994 : 21)

„Zur Lösung dieser Probleme plädiert Haefner (1989) für ein doppeltes Vorgehen: zum einen bedarf die informationelle Umwelt einer Neuorganisation, wobei nach ihm „Wahrheit“, „Verfügbarkeit“ und „Transparenz“ wichtige Kriterien dafür sein müssen. Zum anderen müssen Endnutzer bzw. die Öffentlichkeit auf der Meta-Ebene über Verfahren der Aggregation von Information besser informiert werden. Für den Nutzer von Informationsquellen ist ja in der Regel

unklar, nach welchen Kriterien die angebotene Information selektiert und strukturiert worden ist. Deshalb plädiert er für verstärkte Anstrengungen des Bildungssystems zur Erhöhung der „psychischen Mobilität mit Informationstechnik“, die eine informierte und nicht nur eine Informationsgesellschaft ermöglichen soll.“ (Bonfadelli 1994 :21)

Die Wissensklufthypothese ist laut *Bonfadelli* verankert in der Diskussion um die Funktion von Mediensystemen.

„Information als Korrelat von „Unkenntnis“ ist eine Basisfunktion jedes Mediensystems. Sie folgt aus der Notwendigkeit von Umweltüberwachung durch das jeweilige Bezugssystem und soll durch die Reduktion von Komplexität dessen realitätsadäquate Orientierung sicherstellen und rationale Entscheidungen ermöglichen. Mediensysteme schaffen also Ordnung im „Ereignischaos der Welt“, indem sie daraus nach journalistischen Codes nur bestimmte Aspekte thematisieren, medienspezifisch präsentieren und für Massenpublika publizieren. Angesichts der hochgradigen Komplexität modernen Gesellschaften mit ihren ausdifferenzierten Subsystemen darf die Beurteilung des faktischen Leistungsvermögens des Mediensystems nicht pauschal erfolgen, sondern immer nur in Bezug auf die jeweiligen Referenzsysteme einerseits und entsprechenden Zielgruppen andererseits.“(Bonfadelli 1994 : 37)

Bonfadelli unterscheidet verschiedene dysfunktionale Aspekte der Information durch Massenmedien. Auch die Wissensklufthypothese präsentiert ein makrotheoretisches strukturelles Systemmodell, das stark konfliktorientiert auf die dysfunktionalen Aspekte der Information eingeht. *Tichenor, Donohue und Olien* von der Minnesota University gehen 1972 von einer Konzeption aus, in dem jeder Informationsfluss immer unter dem Einfluss sozialer Kontrollprozesse stehen würde, um das soziale System aufrecht zu erhalten. Die Wissenschaftler beschäftigten sich in Folge mit der Frage: „Who controls information, how, for what purpose, and with what social consequences?“ (vgl. *Bonfadelli* 1994 : 40)

Bonfadelli beschreibt die grundsätzlichen Annahmen der Wissensklufthypothese derart:

„In Sozialsystemen von geringer Komplexität und Differenzierung besteht also nach Meinung der Autoren (Tichenor, Donohue und Olien / Anm. der Verfasserin) die Tendenz, soziale Konflikte auf einer informellen Ebene konsensuell zu lösen, und dementsprechend funktionieren die Lokalmedien auch integrativ, indem durch entsprechende Kontrolle die Verbreitung von Information durch das politische System kontrolliert erfolgt. Erst mit zunehmender Größe und dementsprechend wachsender Differenziertheit und zunehmenden Pluralismus erfüllen die Medien in stärkerem Ausmaß auch Feedback-Funktionen, indem sie mit ihrer Berichterstattung das politische System kontrollieren (...) Entgegen der gängigen Meinung, dass

Medienberichterstattung funktional ist, indem sie zu einer allgemeinen Anhebung der Informiertheit und des Wissens in einer Gesellschaft führt, behauptet die Hypothese von der wachsenden Wissenskluft somit, dass die Berichterstattung der Medien nicht homogenisierend wirkt, sondern im Sinne einer Trendverstärkerthese bestehende Ungleichheiten sogar noch verstärkt. Medienvermittelte Information orientiert sich an den Interessen und Werten der gesellschaftlichen Eliten und dementsprechend sind es auch wiederum die Eliten, die von der Medieninformation am stärksten Gebrauch machen und von ihr am meisten profitieren.“(Bonfadelli 1994 : 41)

Im Gegensatz zu Schweiger (2007) bezeichnet Bonfadelli die Wissenskluft-Perspektive und den Uses-and-Gratifications Approach als neue Ansätze der Medienwirkungsforschung, der Unterschied sei jedoch die gegensätzliche Funktionalität der Massenkommunikation obwohl sich beide Ansätze mit der Differenzierung auseinandersetzen würden. Während der Uses-and-Gratifications Approach der Bewertungsdimension Funktionalität zugeordnet wird, wird der Wissenskluft-Perspektive die Dysfunktionalität zugeordnet (vgl. Bonfadelli 1994 : 58).

„Der Uses-and-Gratifications Approach wie auch die Wissenskluft-Perspektive postulieren auf der Makroebene differenzierenden Effekte des Systems Massenkommunikation, bewerten jedoch deren Funktionalität gegensätzlich. Nach dem Uses-and-Gratifications Approach ist die bedürfnisorientierte Medienzuwendung Ausdruck der in den heutigen entwickelten Industriegesellschaften vorhandenen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen und muss dementsprechend durchaus als funktionale Anpassung auf der Seite der Mediennutzer in Reaktion auf die Ausdifferenzierung des Mediensystems selbst in der Richtung mehr Special-Interest- und Zielgruppenmedien gesehen werden. Auch der Information-Seeking Ansatz postuliert funktionale Effekte von problemorientierter Mediennutzung, weil dieser Ansatz von einzelnen Rezipienten ausgeht und die gesellschaftliche Ebene kaum berücksichtigt. Zum gerade gegenteiligen Schluss gelangt die Wissenskluft-Hypothese, nach der die zunehmenden Kommunikations- und Wissensklüfte zwischen den verschiedenen sozialen Segmenten der Gesellschaft dysfunktional weil letztlich desintegrierend sind.“(Bonfadelli 1994 : 58)

Die Wissensklufthypothese wird sehr stark von politischem Engagement getragen:

„Von medienpolitischer Relevanz ist die Wissensklufthypothese deshalb, weil Disparitäten der gesellschaftlichen Wissensverteilung immer auch mit ungleich verteilten sozialen Chancen verknüpft sind.“(Bonfadelli 1994:59)

Bonfadelli, der sich sehr intensiv in seiner Forschungstätigkeit mit der Wissensklufthypothese auseinandersetzt, schränkt selbst die Gültigkeit dieser Hypothese ein:

„Darüber hinaus gilt als spezifizierende Rahmenbedingung, dass die Hypothese der wachsenden Wissensklüfte hauptsächlich auf politische Probleme des öffentlichen Lebens – public affairs- und Berichte aus der Wissenschaft zutrefte und nicht notwendigerweise auf Soft-News oder stärker rezipientenbezogene Themen aus den Bereichen Sport und Hobbies.“ (Bonfadelli 1994:59)

Die Diplomarbeit ist keine wissenschaftliche empirische Erhebung im Sinne der Wissensklufthypothese, da nicht untersucht wird, wie unterschiedliche soziale Gruppen bestimmte Medieninhalte zu einem bestimmten politischen Ereignis rezipieren. In vielen Studien konnte nachgewiesen werden, dass es oft zu Effekten im Sinne der Wissensklufthypothese kommt. Vorerst scheint es sinnvoll abzuklären wie die Rahmenbedingungen für die Mediennutzung aussehen und wie die Kinder und Jugendlichen begleitet werden, welche Unterstützung, welche Einschränkungen sie erfahren. Im Rahmen der Diplomarbeit sollen jene Bereiche empirisch erhoben werden, die vorab geklärt werden müssen, nämlich, wie die Ausgangsbedingungen zur Mediennutzung aussehen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, über welches Medienangebot Kinder und Jugendliche, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen, die im Rahmen der öffentlichen Jugendwohlfahrt die Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen übernommen haben, leben verfügen können, welche Personen sie als VermittlerInnen von Medienkompetenz als wichtig erachten und wie medienkompetent sie sich selbst einschätzen.

Die Heimerziehung hat meist mit einer Klientel zu tun, das in mehrfacher Hinsicht benachteiligt ist. Fremd untergebrachte Kinder kommen aus einem ökonomisch schwachen Haushalten, sind oftmals traumatisiert und leben in einer Gruppe mit bis zu 11 anderen Kindern und Jugendlichen mit ganz eigenen Lebensbedingungen. Das heißt die fremd untergebrachten Kinder haben soziale und emotionale Defizite und stammen oft aus niedrigeren sozialen Schichten, das nicht bedeuten soll, dass Eliten ihre Kinder besser erziehen, es gilt eher zu vermuten, dass auftretende Probleme mit anderen Mitteln, die Eliten eher zur Verfügung stehen, zu lösen versucht werden. Für den schulischen Bildungsbereich bedeutet das ein großes Risiko für die Bildungskarriere:

„Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse lässt sich eindeutig feststellen, dass bestimmte Gruppen von SchülerInnen wegen ihrer sozialen und familiären Herkunft einer größeren Gefahr ausgesetzt sind, deshalb zu RisikoschülerInnen zu gehören.“(Haaser 2006:125)

5.3.2 Ungleichheitsforschung in der Kommunikationswissenschaft

Für die Diplomarbeit ist vor allem die aktuelle Studie von *Paus-Hasebrink und Michelle Bichler (2008)* von Bedeutung. Sie stellt eine Ausnahme in der Forschung dar, da es zur Problematik Mediensozialisationsforschung bzw. Mediennutzungsforschung im Bereich von sozial benachteiligten Gesellschaftsschichten in Österreich kaum Studie gibt. Die AutorInnen setzen sich im Rahmen einer qualitativen Panelstudie, die aus drei Teilstudien besteht, mit der Frage auseinander, welche Relevanz Medien im Sozialisationsprozess von 5 bis 8 jährigen sozial benachteiligten Kindern haben. Die Bedeutung ihrer Studie begründen die Autorinnen mit der immer wichtiger werdenden Funktion der Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen:

„So definiert sich Gesellschaft stärker denn je über die in ihr erzeugte und in ihr zirkulierende Kommunikation. Nicht zu kommunizieren oder von Kommunikation ausgeschlossen zu sein, das meint auch nicht angemessen kommunizieren zu können, gilt damit nahezu als pathologisches Phänomen, als Devianz. Die Förderung kommunikativer Kompetenz, die ihre vornehmste Ausgestaltung bei Jürgen Habermas in seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz erhielt und die von Dieter Baacke (1973, 1996) im Hinblick auf die Medienkommunikation als Medienkompetenz neu gefasst wurde, ist damit zu einer zentralen Aufgabe geworden. Sie gilt es im Hinblick auf die partizipatorischen Belange von Menschen in einer von Medien geprägten Gesellschaft ernst zu nehmen. Diese Herausforderung gewinnt (...) an weiterer Brisanz, so zeigt sich Kindheit heute als eine Lebensspanne mit weitgehend selbstbestimmten und gleichwohl marktorientierten Lebensformen, in der Kinder nicht selten ein breites Medienmenü neuer, globalisierter und in ausgeprägter Weise auch kommerzialisierter fiktionaler Kinderunterhaltungskultur nutzen (...) Vor dem Hintergrund der sich individualisierenden, häufig fragmentierenden und neu zusammensetzenden lebensweltlichen Strukturen, moderiert durch Alter, Geschlecht, formaler Bildung und insbesondere den – unterschiedlichen – lebensweltlichen Bedingungen von Kindern bieten sich oft gerade Medienangebote als stabile, weil leicht erreichbare und weitgehend selbstbestimmbare Foren zur Selbstauseinandersetzung und Selbstvergewisserung an. (Paus-Hasebrink, Bichler 2008 : 17-18)

Paus- Hasebrink und Bichler verweisen deutlich auf die hohe Bedeutung ungleicher Lebensbedingungen im Sozialisationsprozess und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. So haben sich seit Ende der 1950 er Jahre viele wissenschaftliche Untersuchungen damit beschäftigt und weisen darauf hin, dass unterschiedliche Schichten und Milieus einen großen Einfluss auf Förderung von Kindern haben. (vgl. *Paus-Hasebrink, Bichler 2008 : 21*)

„So zeigt Iben auf, dass sozial benachteiligte Kinder durch ihre Lebenssituation verursacht einer Reihe von Belastungen und Erschwerungen ausgesetzt sind: „Der Rückgang elementarer Sozialerfahrungen, auch durch den in bestimmten Schichten extensiven Fernseh- und Videokonsum, bringen einen neuen Sozialisationstyp hervor, der in pädagogischen Einrichtungen bestimmte Stufen des sozialen Lernens erst nachholen muss (sic) und andererseits eine Vielzahl von Störungen der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, der Sprach- und Denkentwicklung und des sozialen Verhaltens in den Erziehungsalltag einbringt“ (Iben 1990 : 7) Auch Mansel/Neubauer (1998) und Lange/Lauterbach (2000) betonen die massive Beeinträchtigung der Bildungschancen von Kindern aus Familien, die in Armut leben“ (Paus-Hasebrink, Bichler 2008 : 21)

Dass die Klientel der Heimerziehung vorwiegend aus einem benachteiligten Milieu stammt kann an dieser Stelle nicht mit Statistiken und Studien belegt werden, sondern beruht auf praktischen Erfahrungen, die in gesonderten Studien sicherlich noch zu überprüfen wären. Allerdings wurden bei den Befragungen im Rahmen der Diplomarbeit die Kinder auch gefragt, ob in ihrem Haushalt zumindest eine Person arbeitslos ist und dies haben 63,1 % der befragten Kinder mit „Ja“ beantwortet.

Die Ausführungen von *Paus-Hasebrink und Bichler (2008)* zeigen ganz deutlich, wie wichtig die Auseinandersetzung mit der Mediennutzung und der Medienkompetenzförderung im Bereich von benachteiligten Milieus, dem aus unterschiedlichsten Gründen fremd untergebrachte Kinder zuzuordnen sind, ist. Die deutliche Mediendominanz in der heutigen Kindheit muss beim professionellen Erziehungsprozess in Institutionen berücksichtigt werden und in Erziehungsplanungsprozessen folglich einen großen Stellenwert einnehmen.

Mit kommunikationswissenschaftlicher Ungleichheitsforschung setzt sich beispielsweise auch *Nicole Zillien* auseinander. Sie bezieht sich in ihrer Forschung vor allem auf Schichtzugehörigkeit und Internetnutzung. In diesem Kapitel wird näher auf die Dissertation von *Zillien* eingegangen, da diese ein wichtiger Beitrag für die Ungleichheitsforschung im Bereich der Kommunikationswissenschaft darstellt, wenngleich sich die Dissertation hauptsächlich mit der Internetnutzung und in diesem Zusammenhang mit dem Begriff des „Digital Divide“ auseinandersetzt.

Zillien bezieht sich eingangs auf die Eigenschaften unserer Informationsgesellschaft und deren Auswirkungen:

„ Die Informations- und Wissensgesellschaft ist technologie-, informations- und wissensbasiert, komplex, unübersichtlich, globalisiert, vernetzt, kommunikationsintensiv, angebotsreich,

enttraditionalisiert, zunehmend anonymisiert und erfordert selektives und flexibles Handeln. (...)Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass Wissen als Stratifizierungsprinzip an Bedeutung gewinnt. Dabei wird angenommen, dass aufgrund der Erweiterung von Verhaltensregeln und -möglichkeiten zunehmend Information und Wissen erforderlich ist – jedoch weniger in der Form von feinen Unterschieden als vielmehr in der Form modernisierten Kulturkapitals. Gleichzeitig nimmt die direkte Erfahrbarkeit von relevanten Ereignissen im Zuge der Globalisierung ab, weshalb der medialen Informationsvermittlung und den daraus resultierenden Wissenserwerb eine immer größere Bedeutung zukommt. Kulturkapital als Appropriationsmittel zur effektiven Nutzung neuer Medien wird deshalb immer wichtiger“ (Zillien 2006 :56)

In Bezug auf die Erziehung von Kindern – sei es in der Familie, in der Schule, in sozialpädagogischen stationären Einrichtungen, in außerschulischen Freizeiteinrichtungen- impliziert diese Ausführung Kindern Kompetenzen vermitteln zu müssen, die es ihnen ermöglicht Wissen zu erwerben und effektiv nutzen zu können.

Zillien beschreibt, dass Ungleichheitsverteilung von Wissen großen Einfluss auf die soziale Stellung Einzelner innerhalb einer Gesellschaft habe:

„Nach Kreckel (2004:75) entwickelt sich mit der wachsenden Bedeutung von Wissenschaft und Technologie die Ungleichverteilung von Wissen zu einem grundlegenden Merkmal sozialer Ungleichheit. Strasser und Dederichs (2000:88) konstatieren in diesem Sinne, dass ein grundlegender Wandel in der Logik der Klassenbildung stattgefunden habe, da Einkommen und Besitz nicht mehr vorrangige Schichtungsfaktoren gelten könnten: „Erziehung und Ausbildung, der Erwerb kultureller Kompetenzen und ästhetischer Urteilskraft bestimmen heute das soziale Schicksal des Einzelnen und von Gruppen““ (Zillien 2006 :57)

Wenn nun Heimerziehung als Aufgabe sieht, Kinder und Jugendliche bestmöglich zu fördern, muss sie davon ausgehen, dass diese Kinder und Jugendlichen nicht nur im sozio-emotionalen Bereich einer professionellen Förderung bedürfen, sondern auch gerade im kognitiven Bereich, um eine möglichst gute Bildung zu erreichen und in Folge auch dafür Sorge tragen möchte, dass diese Kinder und Jugendlichen durch Medienkompetenz Fähigkeiten erlangen, die es ihnen ermöglichen, Informationen aus der Fülle der Angebote gewinnbringend zu nutzen. (vgl. Zillien 2006 : 58)

In Folge zitiert Nicole Zillien u.a. Castells Beitrag aus dem Jahr 2001 mit dem Titel: „Das Informationszeitalter“, um darauf hinzuweisen, wie wichtig für die Teilhabe an

der Gesellschaft und Positionierung innerhalb dieser es ist, mit Informationstechnologien adäquat umgehen zu können:

„Die Informationstechnologie und die Fähigkeit, sie zu nutzen und anzupassen, sind in unserer Zeit die entscheidenden Faktoren um Reichtum, Macht und Wissen hervorzubringen und Zugang dazu zu erhalten.(Castells 2002: 95) (...) Darüber hinaus sind, bereits erläutert, Eigenverantwortlichkeit, selektives Vorgehen, Engagement, Mobilität, Flexibilität, Zeitmanagement, die Fähigkeit und Bereitschaft zum unbegrenzten Lernen, hohe Frustrationstoleranz, Hartnäckigkeit und die Fähigkeit zur Bewältigung kultureller Heterogenität Eigenschaften, die eine Ausschöpfung medialer Informationen wahrscheinlicher machen“ (Zillien 2006 : 62)

In dieselbe Richtung deutet auch *Degeles* These, die ebenso darauf verweist, dass das Wissen erster Ordnung zu Gunsten des Wissens zweiter Ordnung an Bedeutung verliere – in Bezug auf die Nutzung des Internets:

„Degele (2000) stellt darüber hinaus die These auf, dass durch die Diffusion von Informations- und Kommunikationstechnologien das Wissen zweiter Ordnung, also das Wissen über die richtige Informationsbeschaffung und Informationsverwendung, gegenüber Wissensinhalten zunehmend an Relevanz gewinnt.“ (Zillien 2006 :63)

Die Verwendung des Internet fordert jedoch noch mehr:

„Zur erfolgreichen Aneignung des Internets sind demnach weder die technischen Bedienkompetenzen, noch das Wissen zweiter Ordnung allein ausreichend, sondern darüber hinaus ist die Kompetenz erforderlich, bestimmte Informationen als relevant zu erkennen, in einen größeren Zusammenhang stellen und einer Bewertung unterziehen zu können.“ (Zillien 2006 . 64)

Zillien beschreibt sehr anschaulich die Konsequenz dieser gesellschaftlichen Entwicklung:

„Für formal niedriger Gebildete besteht hingegen die konkrete Gefahr, in unsicheren und schlecht bezahlten Anstellungen beschäftigt zu werden oder den Arbeitsmarkt gar nicht erst zu betreten. Eine relativ hohe formale Bildung stellt die Eintrittskarte für den Arbeitsmarkt dar und ist Minimalvoraussetzung für Erhalt und Sicherung beruflicher Optionen; Erwerbstätigkeit ist darüber hinaus der beste Garant für ökonomische Sicherheit und schießt ein Armutsrisiko weitgehend aus. (Beck 1986:244)“ (Zillien 2006: 67)

Zillien schildert in ihrem Buch sehr ausführlich verschiedene Ansatzpunkte der Digital-Divide Modelle. Im Bereich der dreistufigen Modelle und der

Regenbogenmodelle wird sehr deutlich, dass Medienkompetenz nur eine von vielen Dimensionen ist, die entscheidet, wie sehr man Informationen und Wissen vermittelt durch das Internet für sich persönlich nutzen kann. Wobei auch die verschiedenen Dimensionen, die nicht explizit als Medienkompetenz beschrieben werden, diesem Bereich zugeordnet werden können.

Als Beispiel eines Modells im Rahmen der Digital-Divide Forschung erwähnt Zillien u.a. das „*Dreistufige Digital Divide Modell von Kim und Kim (2001 : 81ff)*“

„Stufe 1: Auf der ersten Stufe werden die, die Zugang zu Informationstechnologien haben, von jenen unterschieden, die nicht die Möglichkeit haben, darauf zurückzugreifen. Hier spielen vor allem ökonomische Faktoren eine Rolle (...)

Stufe 2: Auf der zweiten Stufe werden jene, die über einen Internetzugang verfügen, durch unterschiedliche Medienkompetenz, Hard- und Softwarekenntnisse unterschieden – besonders wichtig ist dabei die Verfügbarkeit persönlicher / technologischer Netzwerke.

Stufe 3: Auf der dritten Stufe werden die, die die Fähigkeit haben, Informationsquellen richtig zu bewerten, von jenen unterschieden, denen zu einer solchen Einordnung nicht in der Lage sind. Die hierzu erforderlichen Rezeptionsfähigkeiten hängen in erster Linie von der Verfügbarkeit kulturellen Kapitals ab.“ (Zillien 2006 : 99)

Ausschlaggebend sei für die AutorInnen des Modells jedoch, ob die NutzerIn die Fähigkeit besitze, Informationstechnologien zur Verbesserung der eigenen Lebensqualität einzusetzen. (vgl. Zillien 2006 : 99)

Es ist zwar nicht ganz nachvollziehbar, warum die Bewertung von Informationsquellen nicht der Medienkompetenz zugeschrieben wird, dennoch zeigt das Modell, wie wichtig in der Diskussion um die Modelle des Digital Divides die verschiedenen Kompetenzbereiche und Fähigkeiten sind.

Geht man von den Modellen aus, die technologische Spektren in den Mittelpunkt ihrer Forschung stellen, so werden die Fragen nach dem Ort des Zugangs der Mediennutzung, der technischen Ausstattung und der Nutzungsdauer, Nutzungsfrequenz gestellt. (vgl. Zillien 2006 : 94). Diese Kriterien sind Basis der Erstellung der Fragestellungen der Erhebung im Rahmen der Diplomarbeit.

6. Methodische Grundlagen und empirische Erhebung

In Folge werden basierend auf den zuvor ausgeführten theoretischen Grundlagen die Fragestellungen der Diplomarbeit wiederholt kurz dargestellt. Die Datengrundlage und das Forschungsdesign mit den wichtigsten Hinweisen zur Operationalisierung und den Methoden der Datenerhebung werden in den folgenden Kapiteln beschrieben.

6.1 Forschungsfragen

Im Mittelpunkt der Diplomarbeit steht die Frage nach der Mediennutzung und Medienkompetenz von in sozialpädagogischen stationären Einrichtungen fremd untergebrachten Kindern. Da vergleichbare ernsthafte Studien zu dieser Thematik fehlen soll es vor allem darum gehen, eventuelle Tendenzen und Problemlagen erkennen zu können um in Folge Hypothesen generieren zu können. Da nur ein sehr geringer Prozentsatz der Kinder und Jugendlichen in Österreich fremd untergebracht ist (ca. 0,3 % der Minderjährigen im Alter von 0-18 Jahren, Kinder in Pflegefamilien sind hier nicht eingerechnet – vgl. *Jugendwohlfahrtsbericht 2004*), ist die geringe Anzahl der wissenschaftlichen Stellungnahmen zu diesem Thema auch gut nachvollziehbar.

Fremd untergebrachte Kinder haben wenn möglich Kontakt zu ihren Eltern bzw. Angehörigen, die für sie von Bedeutung sind. (Diese werden bei der Auswertung der Diplomarbeit als Herkunftsfamilie bzw. HaupterzieherInnen bezeichnet) Mitunter können die Kinder vom zuständigen Amt für Jugend und Familie die Erlaubnis erhalten, Wochenenden bei ihren Eltern bzw. Angehörigen zu verbringen. D.h. ein wichtiger Bereich für die Fragestellung ist ein Vergleich der Mediennutzung in den Wohngruppen und bei den Eltern bzw. Angehörigen wobei berücksichtigt werden muss, dass der Alltag verbunden mit dem Schulbesuch und der damit verbundenen Strukturierung und Aufgabenstellung fast ausschließlich im Bereich der sozialpädagogischen Wohngruppen zu finden ist.

Im ersten Teil der Erhebung wurden die Kinder nach verschiedenen Mediennutzungskriterien gefragt.

- Welche Mediengruppen nutzen sie wie häufig?
- Wo nutzen sie welche Medien?
- In welchem Ausmaß nutzen sie Medien?
- Mit wem nutzen sie Medien?
- Mit welchen Motiven nutzen sie Medien?
- Mit welchen Regeln zur Mediennutzung sind die Kinder konfrontiert?

Dieser Fragenkatalog soll auch einen Vergleich zwischen den verschiedenen Nutzungsorten – nämlich einerseits in der sozialpädagogischen Wohngruppe, andererseits bei den Eltern bzw. Angehörigen – ermöglichen.

Im zweiten Teil der Erhebung wird auf Grundlage der Definition von *Goertz (Goertz 2006 in Gapski 2006 : 69-70)* nach verschiedenen Medienkompetenzbereiche im Sinne einer Selbsteinschätzung gefragt. Inhaltskompetenz, Technische Kompetenz, Gestaltungskompetenz und Reflexionskompetenz beurteilen die befragten Kinder in der Selbsteinschätzung. Zudem werden sie aufgefordert, auch Eltern bzw. betreuende Angehörige und die (sozialpädagogischen) BetreuerInnen in Hinblick auf deren Kompetenzen einzuschätzen.

Der letzte Teil der Erhebung ist den Wünschen der Kinder gewidmet. Hier wird ihnen die Gelegenheit geboten, Wünsche in Bezug auf Mediennutzung, Medienausstattung, Erlernen von verschiedenen Bereichen der Medienkompetenz zu äußern.

6.2 Datengrundlage und Forschungsdesign

Für die empirische Forschung wurde zur Erhebung der Daten die mündliche Befragung ausgewählt. Aufgrund der umfangreichen Fragestellungen wurde ein quantitativer Zugang zur Datenerhebung verwendet.

Im Rahmen einer direkten Befragung wurden 67 Kinder von 20 verschiedenen sozialpädagogischen Einrichtungen aus fünf verschiedenen Bundesländern mittels eines fast vollständig standardisierten Fragebogens befragt. Der Autoritätsanspruch der InterviewerInnen kann als „weich“ bezeichnet werden.

„Das weiche Interview basiert auf den Prinzipien der Gesprächspsychotherapie (vgl. z.B. Rogers 1942 und 1945), die eine betont einfühlsame, entgegenkommende und emotional beteiligte Gesprächsführung verlangen. Man hofft, dem Befragten auf diese Art seine Hemmungen zu nehmen und ihn zu reichhaltigeren und aufrichtigeren Antworten anzuregen.“ (Bortz-Döring 1995 : 219).

Die Einzelinterviews, die face-to-face stattgefunden haben, wurden in den jeweiligen Wohngruppen bzw. in Räumen, die von den Wohngruppen genutzt werden, also im Wohnbereich bzw. Lebensbereich der Kinder geführt.

Der Fragebogen ist sehr umfangreich und stellt eine hohe Anforderung dar. Im Pretest mit 6 Kindern im Alter zwischen 10 und 13 Jahren, die unterschiedlich beschult werden (Förderklassen und Regelschulen), stellte sich allerdings heraus, dass die Kinder großen Anteil an der Herausforderung nahmen, sehr gut motivierbar waren und Umfang wie Fragestellungen erstaunlicher Weise gut bewältigen konnten. Die Beantwortung eines Fragebogens dauerte ungefähr eine Stunde.

Insgesamt wurden dann 67 Kinder befragt, nur ein Kind brach die Beantwortung des Fragebogens ab, ein Fragebogen war ungültig, da das Kind bereits über 14 Jahre alt war.

Es stellte sich als unbedingte Voraussetzung dar, bei der Befragung der Kinder anwesend zu sein. Einerseits war es wichtig zu motivieren wie auch die Angst zu nehmen und immer wieder Anonymität zuzusichern. Andererseits konnte so schon vor Ort bei Unstimmigkeiten bei der Beantwortung nachgefragt werden. Den meisten Kindern schien diese Form der Auseinandersetzung mit den Medien großen Spaß zu machen.

Die Zusammensetzung des Fragebogens basiert auf der Beschäftigung mit medienpädagogischen Studien, als besonders hilfreich seien hier die *Medienforschungsstudien KIM 2006* (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest : 2006), die Studie von *Süss et al: Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft* (2003) und *Schweigers (2007)* Überblick über die Mediennutzungstheorien genannt.

6.3 Stichprobenbeschreibung

Eine schwierige Herausforderung war es im Bereich der Träger der sozialpädagogische stationären Einrichtungen der Jugendwohlfahrt Einrichtungen zu finden, die sich bereit erklärten an der Befragung teilzunehmen.

Aufgrund hoher Auflagen zum Datenschutz und der Schweigepflicht ist der sozialpädagogische stationäre Bereich ein sehr sensibles Arbeitsfeld. Es haben sich dennoch vier Träger bereit erklärt an der Erhebung teilzunehmen. Die Trägervereine haben jedoch ganz unterschiedliche Strukturen, sie unterscheiden sich in der Größe, in der Form (Dislozierte Wohngemeinschaften und Kinderdorf) und insgesamt haben die Befragungen in fünf verschiedenen Bundesländern stattgefunden. Dennoch haben alle sozialpädagogischen Wohngruppen eine gewisse Grundstruktur gemeinsam: egal ob sich die Wohngruppen nun in einem Kinderdorf (dort sind am selben Areal mehrere Wohngruppen beheimatet) befunden haben oder eigenständig positioniert sind, die Grundform bleibt die Wohngruppe mit denselben Aufgabenstellungen in der Betreuung von fremd untergebrachten Kindern.

Es wurden 67 Kinder im Alter zwischen 10 und 13 Jahren in insgesamt 20 verschiedenen Wohngruppen, die von vier verschiedenen Trägervereinen geführt werden, befragt. Die Wohngruppen befinden sich in den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Burgenland, in der Steiermark und in Oberösterreich.

Für die Auswertung wichtig ist die Erwähnung, dass es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe handelt. Da die Diplomarbeit aufgrund fehlender Studien zum Medienverhalten fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher und fehlender Vergleichsdaten nicht fremduntergebrachter Kinder, die in ähnlichen ökonomischen und sozialen Verhältnissen ihre Lebenswelt haben, versucht sie den Richtlinien der Hypothesen generierenden empirischen Forschungsdesigns zu entsprechen, und es gilt die Hoffnung aufgrund der Auswertung in Form einer explorativen quantitativen Datenanalyse Hypothesen gewinnen zu können. (vgl. Bortz-Döring 1995 : 348)

Tabelle 1 zeigt in der Übersicht die Anzahl und Geschlechterverteilung wie Altersverteilung der befragten Kinder, die Grundgesamtheit ist 65 Kinder, in der

Tabelle sind die beiden Kinder, deren Fragebogen nicht berücksichtigt werden konnte bereits ausgegliedert.

Es wurden 27 Mädchen und 38 Buben befragt, die prozentuelle Verteilung zwischen den Geschlechtern der Kinder entspricht in etwa der Geschlechterverteilung innerhalb der betroffenen Wohngruppen. 27 zehn- bis elfjährige Kinder und 38 zwölf- bis dreizehnjährige Kinder nahmen an der Befragung teil. Es geben 42 Kinder an, in einer Regelschule beschult zu werden, 23 Kinder geben an in einer anderen Form beschult zu werden (Förderklasse, Beschulung nach ASO Lehrplan, Mosaikklassse, Familienklasse, Integrationsklasse u.ä.), die in der Regel ein intensiveres Setting aufweisen, um auf speziellen Förderbedarf der Kinder eingehen zu können.

Diagramm 1 zeigt die unterschiedlichen Ausbildungsstandards der 91 Beschäftigten, die in der Betreuung tätig sind. In 20 % der Wohngruppen arbeiten ausschließlich ausgebildete SozialpädagogInnen mit anerkannter Ausbildung, den größten Anteil (75%) haben jene Wohngruppen, die sowohl ausgebildete SozialpädagogInnen wie PädagogInnen aus anderen Berufsgruppen beschäftigen. Eine Wohngruppe, die an der Befragung teilnahm, beschäftigt ausschließlich PädagogInnen ohne sozialpädagogische abgeschlossene Ausbildung.

Da in der Diplomarbeit auch eventuelle Unterschiede in der Mediennutzung und Medienkompetenzförderung in der Wohngruppe und bei den Angehörigen bzw. Eltern zu denen regelmäßig Kontakt herausgearbeitet werden sollen, ist die Frage nach dem Kontaktausmaß von Bedeutung. Die Heimerziehung ist bestrebt bzw. hat den verbindlichen Auftrag, den Kontakt zu den Eltern bzw. Obsorge berechtigten oder für das Kind sehr wichtigen Angehörigen im größtmöglichen Ausmaß zu fördern (vgl. Pädagogische Konzepte bzw. Leitbilder von sozialpädagogischen Wohngruppen). Insgesamt gaben 12 Kinder an, keinen bzw. nur sporadischen Kontakt zu den Eltern bzw. wichtigen Angehörigen oder Pflegefamilien zu haben. Fragen, die sich auf den Vergleich zwischen den Wohngruppen und den Herkunftsfamilien beziehen, wurden nur dann ausgewertet, wenn die befragten Kinder regelmäßig mindestens ein mal pro Monat ein Wochenende mit Nächtigung bei ihren HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilie verbringen.

Erhoben wurde auch die ökonomische Situation der Herkunftsfamilien, indem nach jenen Haushalten gefragt wurde, in denen mindestens eine dort wohnende

Erwachsene Person ohne Arbeit ist. Wie in Tabelle 2 ersichtlich geben 63,1% der Kinder dies an. Zudem wurde die Familienstruktur erhoben. Die befragten Kinder wurden aufgefordert anzugeben, wie ihre Herkunftsfamilien strukturiert sind. 21,5 % der Kinder gaben an, aus einer Familie mit leiblichem Vater und leiblicher Mutter zu kommen. 20% sprachen davon, dass ihr familiäres Bezugssystem eine Patchworkfamilie sei. Der überwiegende Anteil der Kinder gab mit 47,7% an, dass das elterliche Bezugssystem hauptsächlich die alleinerziehende Mutter bzw. der alleinerziehende Vater sei. 2 Kinder wurden aus Pflegefamilien heraus fremd untergebracht, 5 Kinder geben „Sonstiges Familiensystem“ an und meinen damit den gemeinsamen Haushalt eines alleinerziehenden Elternteils, der gemeinsam mit den Großeltern oder einer Tante bzw. einem Onkel zusammenlebt.

	Trägerverein	Anzahl Ki WG	Ki weiblich	Ki männlich	Anzahl BetreuerInnen	Betr. weiblich	Betr. männlich	Betreuungsschlüssel	Anzahl befragte Kinder	Befr. Kinder weiblich	Befr. Kinder männlich	Befr. Ki 10-11 Jahre	Befr. Ki. 12-13 Jahre	Befr. Ki 3.u.4. Ki Vs u.ä.	Befr. Ki 1.u.2.Ki HS u.ä.	Befr. Ki 3. u.4.Ki HS u.ä.	Befr. Ki Regelschule	Befr. Ki andere Beschul
WG1	A	10	6	4	4	3	1	2,5	3	2	1	1	2	1	1	1	1	2
WG 2	A	10	6	4	4	1	3	2,5	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1
WG 3	A	10	3	7	4	2	2	2,5	4	0	4	2	2	1	1	2	3	1
WG 4	A	9	6	3	4	2	2	2,25	2	2	0	2	0	1	1	0	1	1
WG 5	A	9	5	4	4	2	2	2,25	5	2	3	1	4	1	3	1	3	2
WG 6	A	9	3	6	4	2	2	2,25	3	1	2	2	1	2	0	1	3	0
WG 7	B	9	4	5	4	3	1	2,25	5	2	3	5	0	2	3	0	1	4
WG 8	B	9	3	6	5	3	2	1,8	4	2	2	3	1	3	1	0	2	2
WG 9	B	9	2	7	4	4	0	2,25	2	0	2	0	2	0	1	1	2	0
WG10	C	7	0	7	5	3	2	1,4	3	0	3	2	1	2	1	0	2	1
WG11	C	8	0	8	4	1	3	2	2	0	2	1	1	1	1	0	2	0
WG12	C	5	5	0	4	1	3	1,25	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0
WG13	D	11	5	6	5	4	1	2,2	6	2	4	1	5	0	4	2	3	3
WG14	D	12	6	6	7	7	0	1,7	6	3	3	2	4	2	1	3	4	2
WG 15	D	7	2	5	4	3	1	1,75	3	0	3	0	3	0	1	2	2	1
WG16	D	9	5	4	5	2	3	1,8	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0
WG17	D	7	5	2	4	3	1	1,75	2	2	0	1	1	1	0	1	2	0
WG18	D	9	5	4	5	3	2	1,8	5	3	2	1	4	1	3	1	4	1
WG19	D	12	3	9	6	6	0	2	3	1	2	0	3	0	1	2	3	0
WG20	D	9	5	4	5	2	3	1,8	4	2	2	0	4	0	2	2	2	2
	Insg	180	79	101	91	57	34	Mw	65	27	38	27	38	20	26	19	42	23
	%	100	43,9	56,1	100	62,6	37,4	(=2)	100	41,5	58,5	41,5	58,5	30,8	40	29,2	64,6	35,4

Tabelle 1 Übersicht A – Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

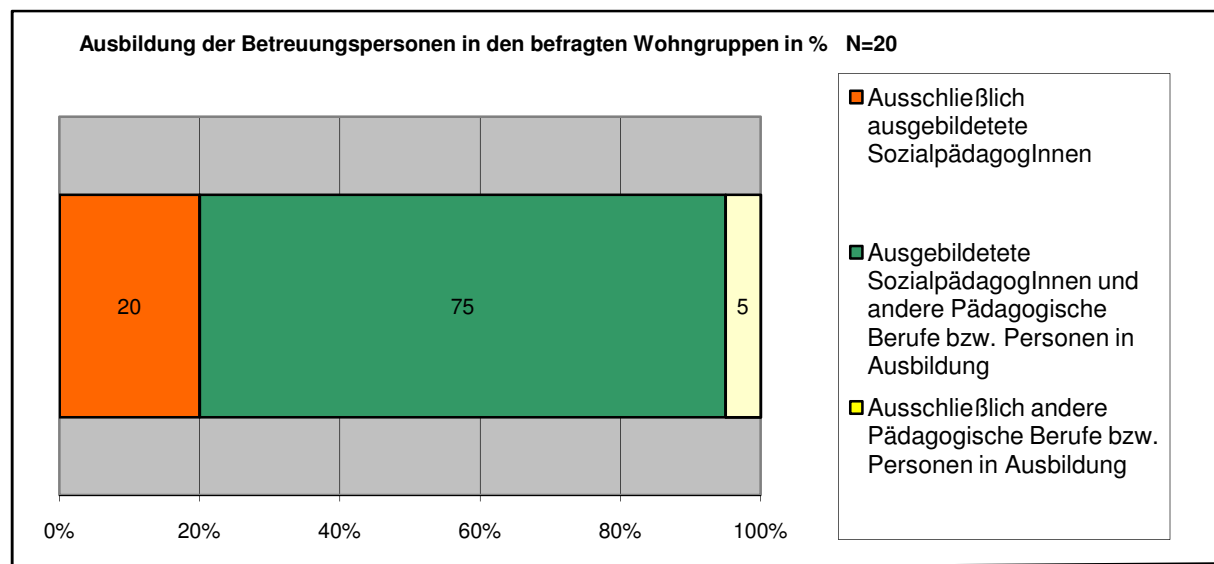


Diagramm 1 Ausbildung der Betreuungspersonen – Untersuchungszeitraum Oktober 2007 – Juli 2008

	Trägerverein	Anzahl KI WG	Ki weiblich	Ki männlich	Anzahl befragte Kinder	Befr. Kinder weiblich	Befr. Kinder männlich	Kein oder sporad. Kontakt zu EA	1-2 WE mit N bei EA pro Monat	Fast jedes WE bei EA	Familienstruktur: Familie	Familienstruktur: Patchwork	Familienstruktur AlleinerzieherIn	Familienstruktur: Pflegefamilie	Familienstruktur: sonstiges	Ökonom. Verh.: mind 1 Pers ohne Arbeit
WG1	A	10	6	4	3	2	1	0	3	0	1	2	0	0	0	1
WG 2	A	10	6	4	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
WG 3	A	10	3	7	4	0	4	1	3	0	1	1	2	0	0	3
WG 4	A	9	6	3	2	2	0	1	1	0	1	1	0	0	0	2
WG 5	A	9	5	4	5	2	3	1	4	0	0	1	4	0	0	2
WG 6	A	9	3	6	3	1	2	0	3	0	0	0	3	0	0	3
WG 7	B	9	4	5	5	2	3	0	4	1	1	0	3	0	1	5
WG 8	B	9	3	6	4	2	2	1	1	2	1	1	2	0	0	3
WG 9	B	9	2	7	2	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2
WG10	C	7	0	7	3	0	3	0	3	0	0	1	2	0	0	1
WG11	C	8	0	8	2	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	0
WG12	C	5	5	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
WG13	D	11	5	6	6	2	4	1	5	0	2	1	3	0	0	3
WG14	D	12	6	6	6	3	3	3	3	0	4	0	0	1	1	5
WG15	D	7	2	5	3	0	3	0	3	0	0	1	2	0	0	1
WG16	D	9	5	4	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
WG17	D	7	5	2	2	2	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0
WG18	D	9	5	4	5	3	2	0	4	1	2	0	3	0	0	5
WG19	D	12	3	9	3	1	2	1	2	0	1	0	0	1	1	2
WG20	D	9	5	4	4	2	2	1	3	0	0	2	1	0	1	2
	Total	180	79	101	65	27	38	12	47	6	14	13	31	2	5	41
	%	100	43,9	56,1	100	41,5	58,5	18,4	72,3	9,2	21,5	20	47,7	3,1	7,7	63,1

Tabelle 2 Übersicht B – Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

6.4 Auswertungsmethoden

Die anhand der Fragebogen erhobenen Daten wurden mit einem SPSS-Programm ausgewertet. Großteils werden dadurch Häufigkeitsverteilungen beschrieben, die zu Vergleichen zwischen der Mediennutzungssituation in den Wohngruppen und bei den Herkunftsfamilien herangezogen werden. Auch die unterschiedliche Nutzungsdauer, die Nutzungsorte, Nutzungshäufigkeit wie Nutzungsmotive wurden vorerst deskriptiv mittels Frequenzanalyse ausgewertet. In Folge wurden die Daten auf einen möglichen Bezug zu den soziodemographischen Variablen meist mittels Kreuztabellen und Chi-Quadrat, um eventuelle Signifikanzen von Unterschieden feststellen zu können, untersucht. Bei der Analyse der Inhaltskompetenz im Kapitel Selbsteinschätzung der Medienkompetenz wurden T-Tests und Varianzanalysen angewendet.

ERGEBNISSE DER DATENAUSWERTUNG

7. Medienausstattung der Wohngruppen

Sowohl die Kinder wie auch die Leitungspersonen wurden danach gefragt, wie ihre Wohngruppen mit den verschiedenen Medien ausgestattet seien. Grundsätzlich kann dem Ergebnis nach von einer sehr guten Ausstattung der meisten Wohngruppen ausgegangen werden. Eine Wohngemeinschaft scheint über keinen funktionstüchtigen PC zu verfügen, 2 Wohngemeinschaften besitzen keinen Internetanschluss. Im Sinne der Medienkompetenzförderung und der bestmöglichen Integration der fremduntergebrachten Kinder in die Gesellschaft, wäre es selbstverständlich notwendig, dass alle Wohngruppen über funktionstüchtige PCs und einen Internetanschluss verfügen, um einen geschützten Raum im Erlernen des richtigen Umgangs mit Medien anbieten zu können.

Die Wohngruppen verfügen % über folgende Medienausstattung

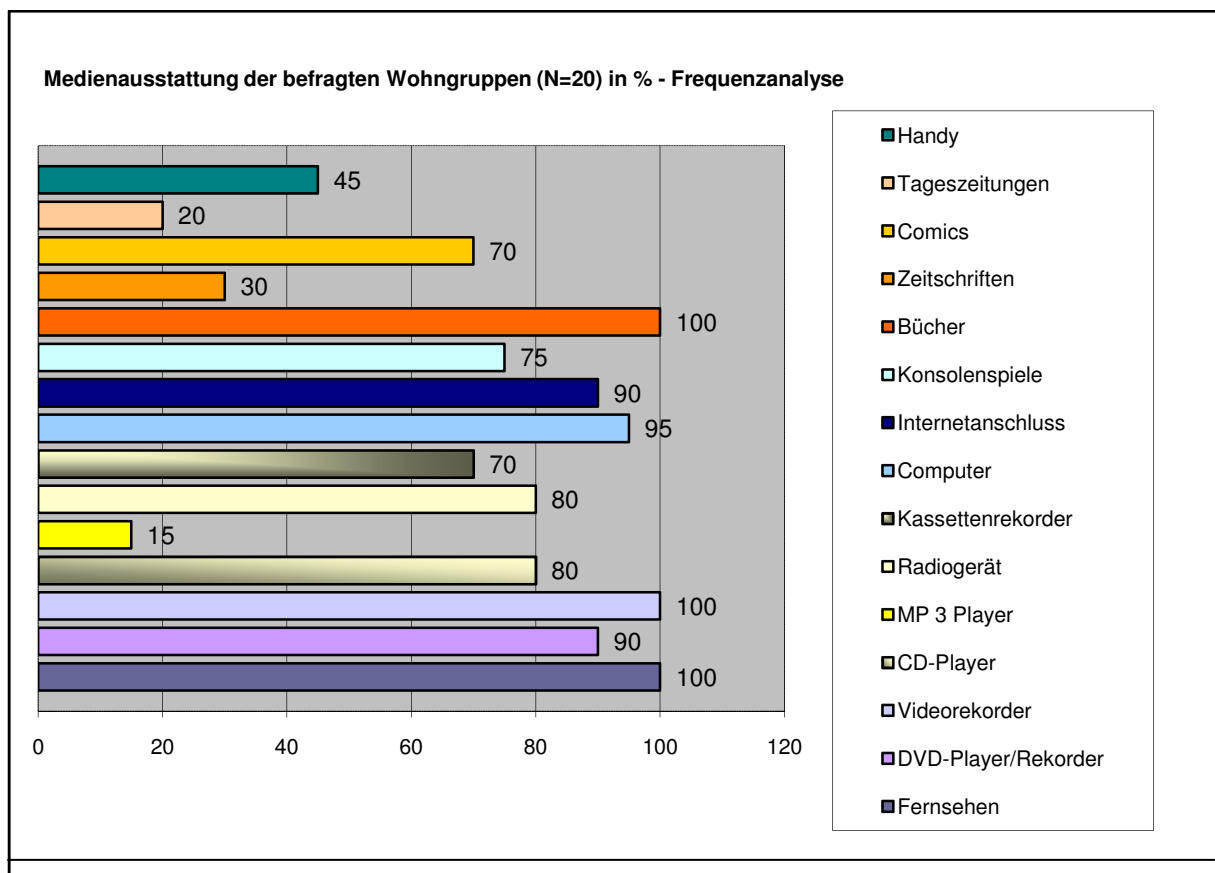


Diagramm 2 Medienausstattung der WGs – Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

In der deutschen *KIM Studie* über das Jahr 2006 (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007 : 7*) ist die Geräteausstattung der in dieser Forschungsarbeit befragten Kinder und HaupterzieherInnen dargestellt. In dieser Studie wurden 1203 Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren und deren Haupterziehungsperson als repräsentative Stichprobe als ProbandInnen ausgewählt. Im Gegensatz zur *KIM Studie* wurde in der Erhebung für die Diplomarbeit nicht zwischen der Geräteausstattung des Haushaltes und dem Gerätebesitz der Kinder unterschieden.

„Haushalte, in denen Kinder aufwachsen, verfügen über eine sehr gute technische Ausstattung. Ein Fernsehgerät steht in jedem Haushalt zur Verfügung. So gut wie alle Haushalte haben Telefon, Handy, Radio und einen CD-Player. Neun von zehn Familien besitzen jeweils einen Videorekorder und einen Computer. Vier Fünftel verfügen über Internet, DVD-Player und Kassettenrekorder. Über drei Viertel der Haushalte haben zumindest eine Spielkonsole.“
(*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007 : 7*)

Mit Ausnahme der Verfügbarkeit des Handys lassen sich die Prozentzahlen in etwa vergleichen und weisen keine allzu großen Unterschiede auf.

8. Mediennutzung der fremd untergebrachten Kinder

8.1 Häufigkeit der Mediennutzung

Die Häufigkeit der Mediennutzung der befragten Kinder wurde in den Ausprägungen Nie, 1 Mal pro Monat, 2-3 Mal pro Monat, 1 Mal pro Woche, 2-3 Mal pro Woche, (fast) jeden Tag erhoben. Für die Auswertung wurden die Values zusammengefasst.

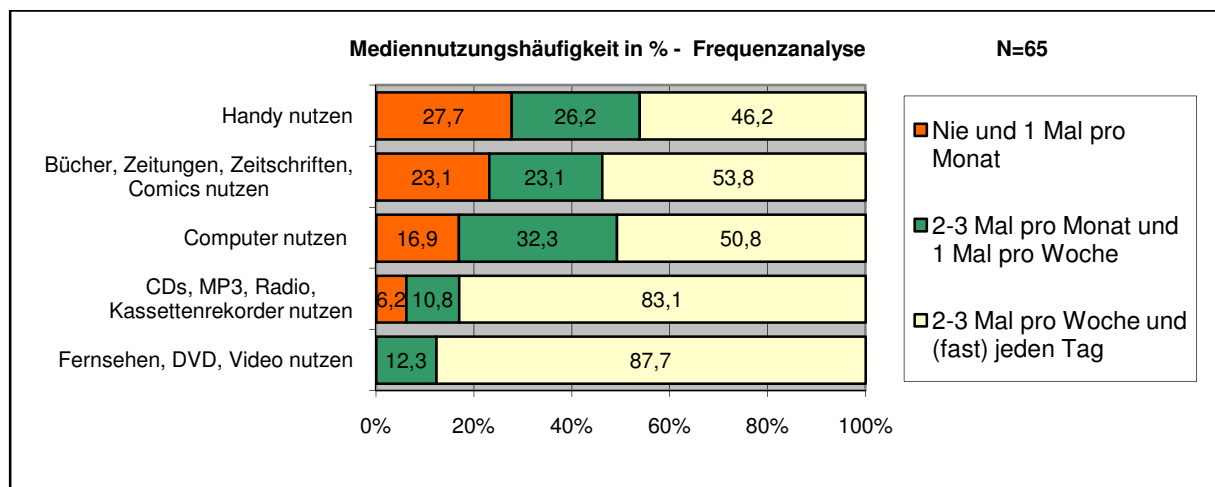


Diagramm 3 Mediennutzungshäufigkeit N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Die Nutzungsfrequenzen erstaunen nicht. Kein einziges Kind gibt an, nie Filme zu sehen. Bei der Mediennutzungshäufigkeit sind die AV-Medien und die AU-Medien die wichtigsten Mediengruppen für die befragten Kinder. Das Handy und die Printmedien werden am öftesten von den Kindern im Zusammenhang mit keiner Nutzung erwähnt. Mädchen nutzen Printmedien häufiger, die Mediennutzungshäufigkeit des Handys steigt mit dem Alter der Kinder. (*Tabelle 3 und Tabelle 4 im Anhang*). Ein Vergleich mit der *KIM Studie 2006* ist aufgrund der ausgeprägteren Differenzierungen der Studie im Gegensatz zur Diplomarbeit nicht möglich.

8.2 Mediennutzungsorte

Für die Auswertung der für die Kinder wichtigsten Mediennutzungsorte wurden jene Kinder als Grundgesamtheit ausgewählt, die zumindest regelmäßig einmal im Monat ein Wochenende bei ihren Eltern oder anderen HaupterzieherInnen verbringen. Die Kinder sollten angeben, ob sie Mediengruppen in der WG bei ihren Eltern/ HaupterzieherInnen, bei FreundInnen, die nicht in der Wohngruppe leben und/ oder in der Schule nutzen.

Die Wohngruppen und das Elternhaus bzw. der Ort an dem die Kinder das Wochenende regelmäßig verbringen sind die wichtigsten Mediennutzungsorte. Mehrfachnennungen waren möglich und aufgrund der Fragestellung ohne Ausnahme vorhanden.

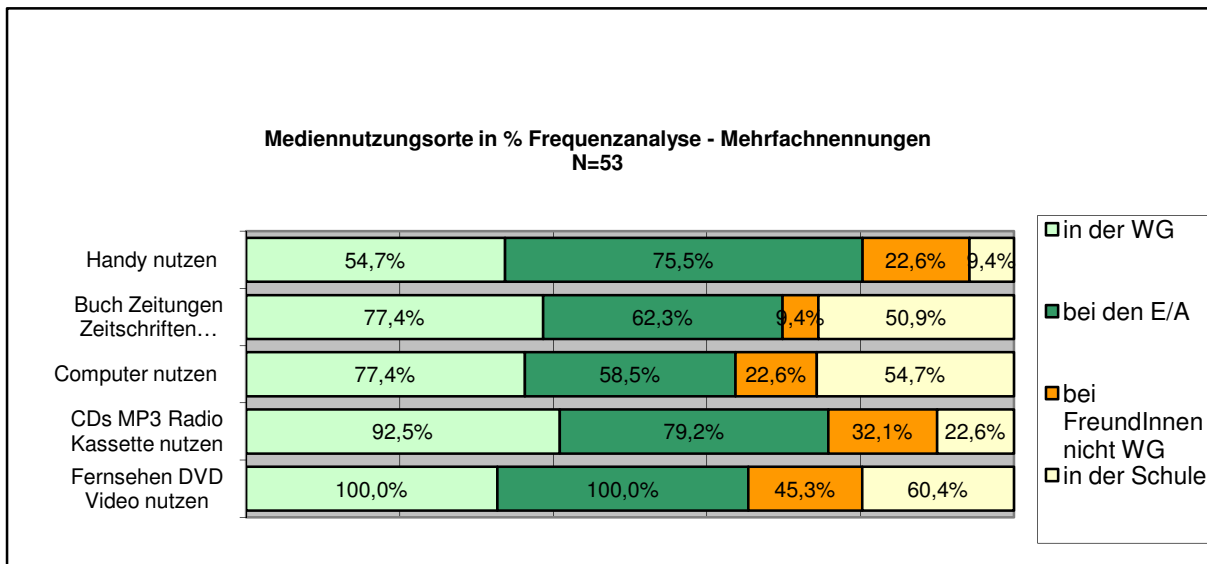


Diagramm 6 Mediennutzungsorte Frequenzanalyse N=53

Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Bei der Mediengruppe der audiovisuellen Medien geben die befragten Kinder an, dass sowohl die Wohngruppe wie auch das Elternhaus bzw. bei den HaupterzieherInnen (Angehörige, die statt den Eltern Bezugspersonen für das Kind sind, bzw. familienfremde Personen, die obsorgeberechtigt sind) zu Hause die wichtigsten Mediennutzungsorte sind. Beim Benutzen des PCs und der Printmedien werden die Wohngruppen öfter als Mediennutzungsorte genannt. Nur beim Handy stellt sich heraus, dass dieses öfter zu Hause bei den Eltern oder HaupterzieherInnen benutzt wird.

Nur 50,9% der befragten Kinder, die regelmäßig ein Wochenende mindestens einmal pro Monat bei ihren Eltern oder HaupterzieherInnen verbringen, geben an, in der Schule Printmedien zu nutzen. Ein knapp höherer Prozentsatz ist im Bereich der PC-Nutzung zu finden: 54% der befragten Kinder gibt an, diesen in der Schule zu nutzen.

Die gemeinsame Mediennutzung mit der Peergroup scheint für diese Altersgruppe bereits ausgeprägt, bis auf den Bereich der Printmedien, da bei der Nutzung des Mediums Film immerhin 45,3% der befragten Kinder angeben, sich gemeinsam mit FreundInnen, die nicht in der Wohngruppe wohnen, Filme anzusehen.

Bei der Nutzung des Handys zu Hause bei den Eltern bzw. HaupterzieherInnen lässt sich feststellen, dass die Nutzung des Handys mit dem Alter deutlich zunimmt. 22,6% der 10-11 Jährigen gibt an, dass Handy zu Hause bei den Eltern oder HaupterzieherInnen zu nutzen. Bei den 12-13 Jährigen sind das bereits 52,8%. Im Gegensatz dazu lässt sich bei der Handynutzung in den Wohngruppen kein Zusammenhang zwischen den Altersgruppen und der Handynutzung in den Wohngruppen feststellen. (In einigen Wohngruppen ist die Handynutzung generell erst ab 14 Jahren erlaubt)

Befragt nach den Mediennutzungsorten in Bezug auf Printmedien und den Mediennutzungsort bei den Eltern bzw. HaupterzieherInnen geben nur 5,7% der Mädchen an dort nie Printmedien zu nutzen. Im Gegensatz dazu geben immerhin 32,1% der Burschen an, zu Hause bei den HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilie nie Printmedien zu nutzen. (*vgl. Tabelle 6 und Tabelle 7 im Anhang*).

8.3 Mediennutzungsdauer

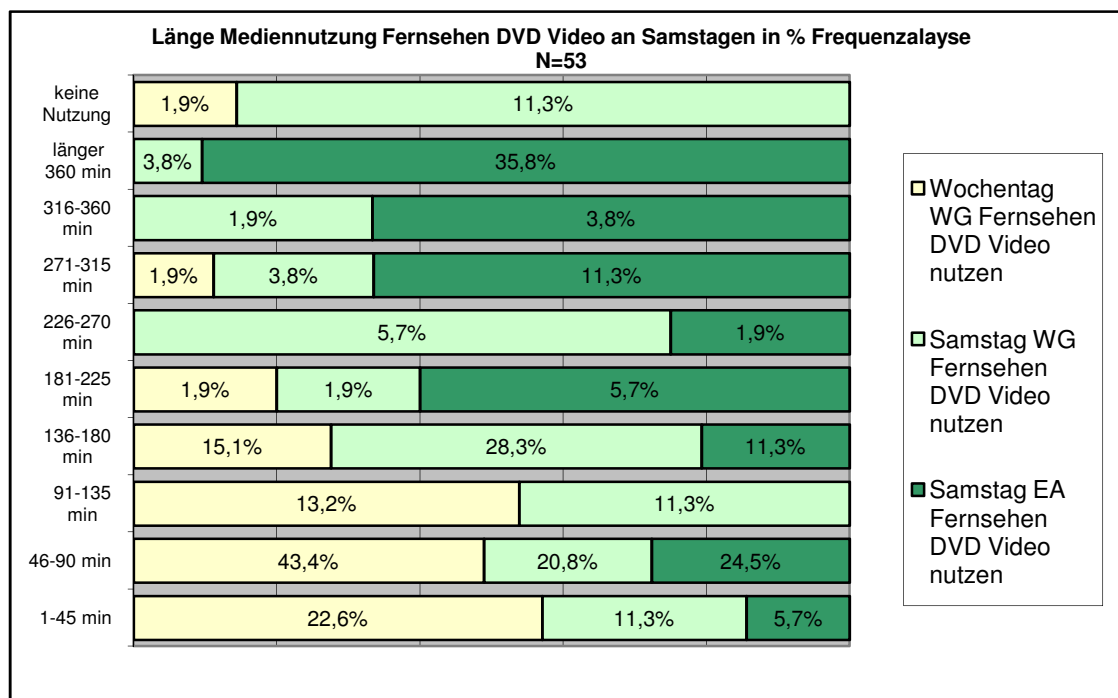


Diagramm 7 Mediennutzungslänge Fernsehen DVD Video N=53 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 – Juli 2008

Im Bereich der AV-Mediennutzung bestätigt sich die Annahme, dass fremd untergebrachte Kinder zu Hause bei ihren Eltern bzw. HaupterzieherInnen wesentlich länger Filme ansehen als in den Wohngruppen. Vergleichstag war der Samstag. Vergleicht man von allen Kindern, die zumindest ein Wochenende im Monat regelmäßig bei ihren Eltern bzw. HaupterzieherInnen verbringen (N=53), die gesamte Nutzungsdauer in Bezug auf die AV-Medien so ergibt sich ein sehr großer Unterschied. Während 53 Kinder in der WG insgesamt an einem Samstag 7374 Minuten (durchschnittlich 2,3 Stunden pro Kind) Filme ansehen, sind das zu Hause bei den Eltern bzw. HaupterzieherInnen 17 235 Minuten (durchschnittlich 5,4 Stunden pro Kind). Kinder, die angeben, an einem Samstag länger als 360 Minuten fernzusehen, beziehen diese Nutzungsdauer in 3,8% auf die Nutzung in der Wohngruppe, hingegen 35,8% auf die Nutzung zu Hause bei ihren Eltern bzw. HaupterzieherInnen.

Bei der Mediengruppe der auditiven Medien wird an Samstagen im Vergleich zwischen der Nutzungsdauer in den Wohngruppen und zu Hause bei den Eltern bzw. HaupterzieherInnen von den Kindern angegeben, dass sie insgesamt in den Wohngruppen 6230 Minuten diese Mediengruppe nutzen würden, bei den Eltern beläuft sich die Nutzungsdauer aller Kinder mit regelmäßigen Kontakten auf 4895

Minuten. Im Bezug auf die PC – Nutzung werden insgesamt 1814 Minuten Nutzungsdauer im Gegensatz zu 3871 Nutzungsminuten zu Hause bei den Eltern oder HaupterzieherInnen angegeben. Die gesamte Nutzungsdauer der Printmedien unterscheidet sich nur sehr geringfügig und ist fast vergleichbar.

Bei der Nutzungsdauer des Handys beträgt die gesamte Nutzungsdauer aller Kinder, die regelmäßig Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie haben in den Wohngruppen 2786 Minuten, zu Hause bei den Eltern bzw. HaupterzieherInnen 5462 Minuten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Nutzungsdauer in Bezug auf AV-Medien, PC-Nutzung und Handynutzung zu Hause bei den Eltern bzw. HaupterzieherInnen an einem Samstag deutlich höher ist als samstags in den Wohngruppen.

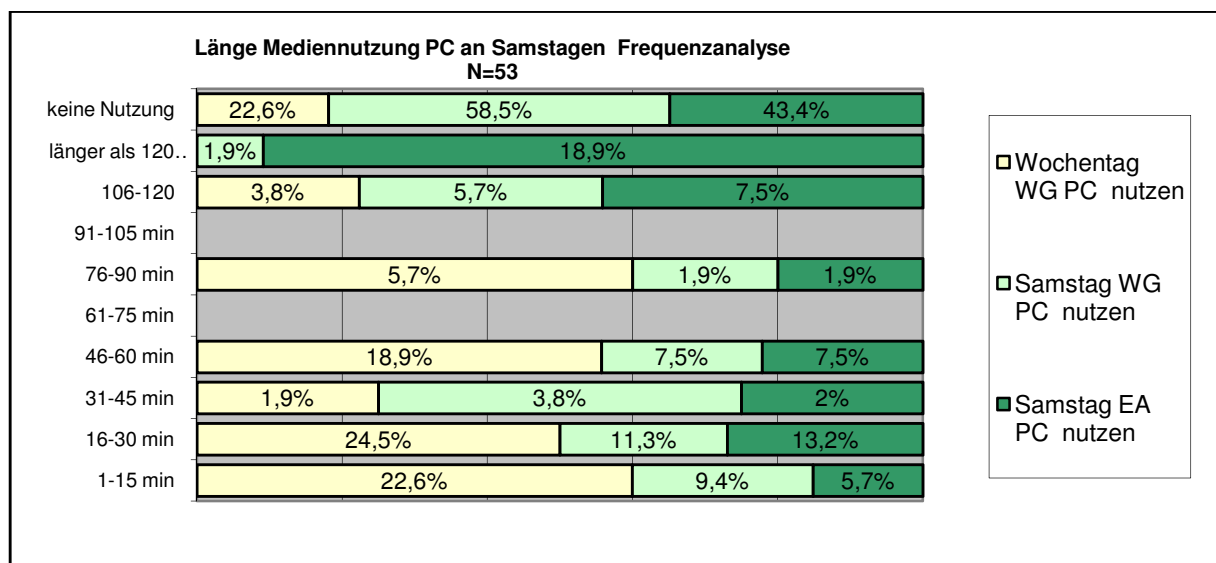


Diagramm 9 Mediennutzungslänge PC N=53 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

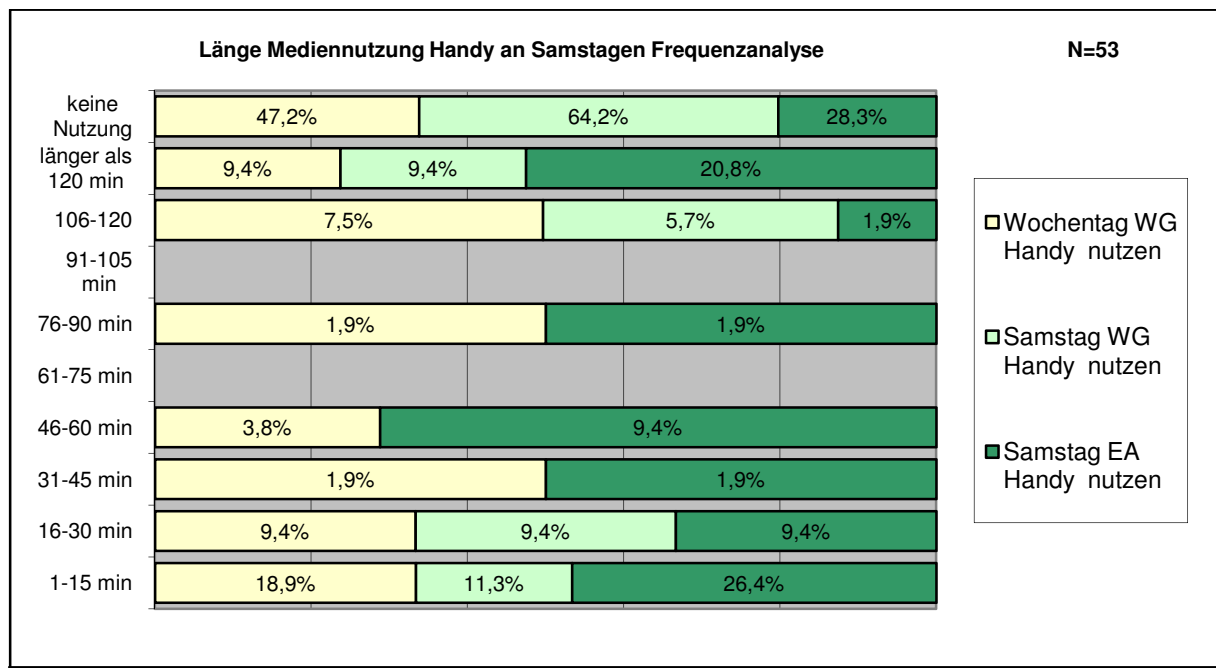


Diagramm 11 Mediennutzungslänge Handy N=53 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 – Juli 2008

8.4 Mediennutzungsgemeinschaften

Die Untersuchung der Daten zu Mediennutzungsgemeinschaften soll Auskunft darüber geben, ob Kinder, die regelmäßig mindestens einmal pro Monat ein Wochenende zu Hause bei ihren Eltern oder HaupterzieherInnen verbringen dort wesentlich öfter ohne Anwesenheit von Erwachsenen die Medien nutzen als in den Wohngruppen. Vergleichstag war hier wieder der Samstag. Grundgesamtheit ist 53, da 12 Kinder keinen oder nur sporadischen Kontakt zu ihren Herkunftsfamilien haben. Um bei der Auswertung mehr Möglichkeiten zu haben wurden die Values in Folge zusammengefasst: einerseits in jene Gruppe die ganz alleine die Medien nutzt, dann die Gruppe, die angeben es seien immer Erwachsene dabei, weiteres die Gruppe, die angibt, Erwachsene seien nie dabei und eine Gruppe, die angibt Erwachsene seien zumindest manchmal bei der Mediennutzung dabei.

Hier wurden bei der Datenauswertung die Mediengruppen AV-Medien, Auditive Medien und die Nutzung des PCs verwendet.

In Bezug auf die AV-Medien ist das Ergebnis eindeutig. **62,5% der Kinder**, die regelmäßig mindestens einmal pro Monat ein Wochenende bei der Herkunftsfamilie verbringen und Filme an Samstagen sehen geben an, dass **Erwachsene in den Wohngruppen nie** dabei seien. Im Gegensatz dazu geben 22,6% der NutzerInnen

an, dass zu Hause in ihrer Herkunftsfamilie nie Erwachsene bei Ansehen von Filmen dabei seien. D.h. obwohl Kinder bei ihren Herkunftsfamilien wesentlich länger Filme ansehen, tun sie das wesentlich weniger häufig ohne Anwesenheit der Eltern. In den Wohngruppen scheinen mehr als die Hälfte der befragten Kinder ohne Anwesenheit von Erwachsenen Filme anzusehen.

Auch in Bezug auf die Auditiven Medien lässt sich feststellen, dass die befragten Kinder, die diese Mediengruppe nutzen, mit 51,4% angeben, dass sie in den Wohngruppen „Hörmedien“ ohne Beisein von Erwachsenen nutzen, während nur 25,6% sagen, sie würden diese Mediengruppe zu Hause bei den Eltern oder HaupterzieherInnen ohne deren Beisein nutzen.

Gerade bei der Nutzung des Computers verwundern die Aussagen der Kinder sehr. 47,8% der NutzerInnen geben an, sie würden den PC in den Wohngruppen immer ohne Beisein von Erwachsenen nutzen, hingegen geben nur 22,6% der NutzerInnen an, sie würden bei den HaupterzieherInnen zu Hause den PC ohne Beisein von erwachsenen Personen nutzen. Allerdings geben 67,7% der NutzerInnen auch an, zu Hause bei den Eltern bzw. HaupterzieherInnen überhaupt alleine den PC zu nutzen. (Bei der Beantwortung der Fragen, waren die Angabe „alleine“ und „ohne Beisein von Erwachsenen“ zwei verschiedene Values) D.h. sowohl in den Wohngruppen wie auch bei den Eltern oder HaupterzieherInnen zu Hause bleiben die Kinder bei der Nutzung des PCs zum ganz großen Teil auf sich gestellt. Knapp über 90% der NutzerInnen, die regelmäßig zumindest ein Wochenende bei ihren Eltern oder HaupterzieherInnen verbringen, nutzen den PC entweder ganz alleine oder ohne Anwesenheit von Erwachsenen. Diese Zahl erstaunt aufgrund der Altersverteilung, handelt es sich doch um 10 bis 13 jährige Kinder, die aufgrund von traumatischen Erlebnissen oftmals unter emotionaler Belastung bzw. kognitiven Einschränkungen aufgrund der psychischen Probleme leiden.

In der *KIM Studie 2008* wird der Frage nachgegangen, welche Mediennutzungsarten Kinder im Alter von 6 bis 13 vorwiegend alleine, vorwiegend mit den Eltern und vorwiegend mit FreundInnen genutzt werden und die Studie kommt zu einem ähnlichen Ergebnis:

„In der KIM-Studie 2008 sollten die befragten Kinder für eine Reihe von Medientätigkeiten angeben, ob sie diese eher alleine, eher mit Freunden oder eher mit den Eltern gemeinsam

nutzen. Hieran lässt sich aufzeigen, inwieweit die Kinder in der Lage sind, eigenständig mit Medien umzugehen, welche Rolle diese Medien als gemeinsames Erlebnis im Freundeskreis spielen und nicht zuletzt inwieweit Eltern ihre Kinder bei der Mediennutzung begleiten. Per Telefon, E-Mail oder SMS wird meist alleine kommuniziert, hier spielt die Privatsphäre eine große Rolle. Auch Musik und Radio werden häufig ohne weitere Beteiligte genutzt. Gemeinsame mediale Familienerlebnisse gibt es am ehesten beim Fernsehen, beim Radiohören und bei gemeinsamen Internetsitzungen. Zusammen mit Freunden werden vor allem Computer- und Konsolenspiele genutzt und auch Musik wird oft im Freundeskreis gehört.

Insbesondere bei Kindern gilt ein besonderes Augenmerk der Mediennutzung ohne weitere Begleitung. Bereits bei den 6- bis 7-Jährigen nutzen mehr als die Hälfte selbstständig das Telefon und hören alleine Musik. Auch Fernsehen, Radio und Computerspiele werden häufig alleine genutzt. Allerdings zeigt sich, dass unter den jüngeren Kindern nur sehr wenige das Internet und dessen Dienste ohne Begleitung in Anspruch nehmen. Mit zunehmendem Alter zeigt sich hier eine größere Eigenständigkeit.“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009 : 14-15)

Zu den Ergebnissen der Befragung in Bezug auf Mediennutzungsdauer und Mediennutzungsgemeinschaften lassen sich Parallelen zur Studie von *Paus-Hasebrink und Bichler (2008)* feststellen, wenn sie bei der Zusammenfassung der Studie, die sich allerdings auf fünf bis achtjährige Kinder bezieht, meinen:

„Zusammenfassend lässt sich sagen: Medien spielen im Alltag aller untersuchten (Kinder aus benachteiligten Milieus Anm. der Verfasserin) Familien eine eminent wichtige Rolle. Da die Eltern infolge ihrer sozialen Lage – mangelnde finanzielle Ausstattung (...), einer formal niedrigen Bildung, schlechten Wohnbedingungen bzw. die mit einem schlechten Wohnumfeld verbundenen ungünstigeren Freizeitbedingungen – in allen zwanzig Fällen ein unausgewogenes, in sich inkohärentes (Medien-) Erziehungsverhalten erkennen lassen. (...) Die sich aus der sozialen Situation der Mütter und Väter ergebenden Defizite werden damit doppelt an den Medien ausgefüllt. (...) Medienpädagogen weisen daher eindringlich darauf hin, dass der selbständige Mediengebrauch von Kindern einer kritischen Begleitung durch ihre Eltern bedarf. (vgl. Spanhel 2007) (...) Wie die vorliegende Studie zeigt, werden die Kinder (...) mit zunehmendem Alter allein gelassen. Auch das zuvor noch häufig geäußerte schlechte Gewissen der Eltern nimmt mit dem Älterwerden der Kinder ab. An einer Begleitung im Sinne einer fördernden Medienerziehung fehlt es in fast allen (befragten) Familien – mehr oder weniger. So erhalten Medien in der Identitätsgenes der Kinder eine große Relevanz bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben (...) Medien dienen ihnen auch dazu, ihren Alltag zu strukturieren und leere Zeit auszufüllen.(...) Medien können so zu einer massiven Gefährdung werden,(...) sie können aber auch zum Aufbau der Identität von Kinder beitragen. (...) Bei allen untersuchten Familien lässt sich durchgängig eine überdurchschnittliche Mediennutzung und Bedeutungszuschreibung feststellen; Medien sind zweifellos ein – und in vielen Familien fast der wichtigste – Sozialisationsfaktor. (...) Soziale

*Benachteiligung ist nicht gleich soziale Benachteiligung und damit über einen Kamm zu scheren“
(Paus-Hasebrink, Bichler : 2008: 296 – 297)*

Die Ausführungen weisen sehr deutlich darauf hin, dass fremd untergebrachte Kinder, die vorwiegend aus benachteiligten Bevölkerungsschichten stammen, wenig Anleitung bzw. Begleitung beim Erwerb von Medienkompetenzen haben, dies ist aber umso wichtiger, wie die Medienangebote wachsen und Medienmärkte globalisiert werden. Umso bedenklicher stimmt es, dass nach Angaben der Kinder die Heimerziehung ein ähnliches Bild zeigt und sich scheinbar nicht der Aufgabe bewusst ist, wie wichtig das Vermitteln eines kompetenten Medientumgangs ist und die kompetente Begleitung beim Konsumieren von Medien.

Im letzten Teil der Diplomarbeit, der sich mit möglichen Ansatzpunkten zur Medienkompetenzförderung in stationären sozialpädagogischen Wohngruppen beschäftigt, wird näher auf diesen Punkt eingegangen.

N= 53 Frequenz- Analyse	Mediennutzungsgemeinschaften an Samstagen																	
	AV-Medien WG			AV-Medien EA			AU-Medien WG			AU-Medien EA			PC WG			PC EA		
	N	%	%Nutz	N	%	%Nutz	N	%	%Nutz	N	%	%Nutz	N	%	%Nutz	N	%	%Nutz
alleine	0	0,0%	0,0%	12	22,6%	22,6%	15	28,3%	40,5%	26	49,1%	60,5%	10	18,9%	43,5%	21	39,6%	67,7%
Value 3 od 6	30	56,6%	62,5%	12	22,6%	22,6%	19	35,8%	51,4%	11	20,8%	25,6%	11	20,8%	47,8%	7	13,2%	22,6%
Value 2 od 4	11	20,8%	22,9%	24	45,3%	45,3%	1	1,9%	2,7%	6	11,3%	14,0%	0	0,0%	0,0%	3	5,7%	9,7%
Value 5,7,8 od 9	7	13,2%	14,6%	5	9,4%	9,4%	2	3,8%	5,4%	0	0,0%	0,0%	2	3,8%	8,7%	0	0,0%	0,0%
Keine Nutzung	5	9,4%	-----	0	0,0%	-----	16	30,2%	-----	10	18,9%	-----	30	56,6%	-----	22	41,5%	-----
Verwendete Values: 1= alleine 2= mit Erwachsenen (EZ u. MZ) 3= mit Kindern (EZ u. MZ) 4= mit Erwachsenen (EZ u. MZ) + mit Kinder (EZ u. MZ) 5=alleine und Erwachsenen (EZ u. MZ) 6=alleine oder mit anderen Kindern (EZ u. MZ) 7=alleine oder mit Kindern +Erwachsene (EZ u. MZ) 8=mit Erwachsenen oder mit Kindern (EZ u. MZ) 9=mit Kindern oder mit Kindern und Erwachsenen (EZ u.MZ)																		

Tabelle 9 N=53 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Zusammenfassung der Values in

Value 1: alleine
 Values 2 und 4 : Erwachsene sind immer dabei
 Values 3 und 6: nicht alleine, Erwachsene sind nie dabei
 Value 5,7,8,9: Erwachsene sind manchmal dabei

8.5 Bevorzugte Mediennutzungsarten

Die befragten Kinder gaben auch Auskunft über ihre bevorzugten Mediennutzungsarten. Eindeutige Bevorzugung bei der Nutzung des PCs gibt es für die Nutzungsarten „Internet nutzen“ und „Spielen“.

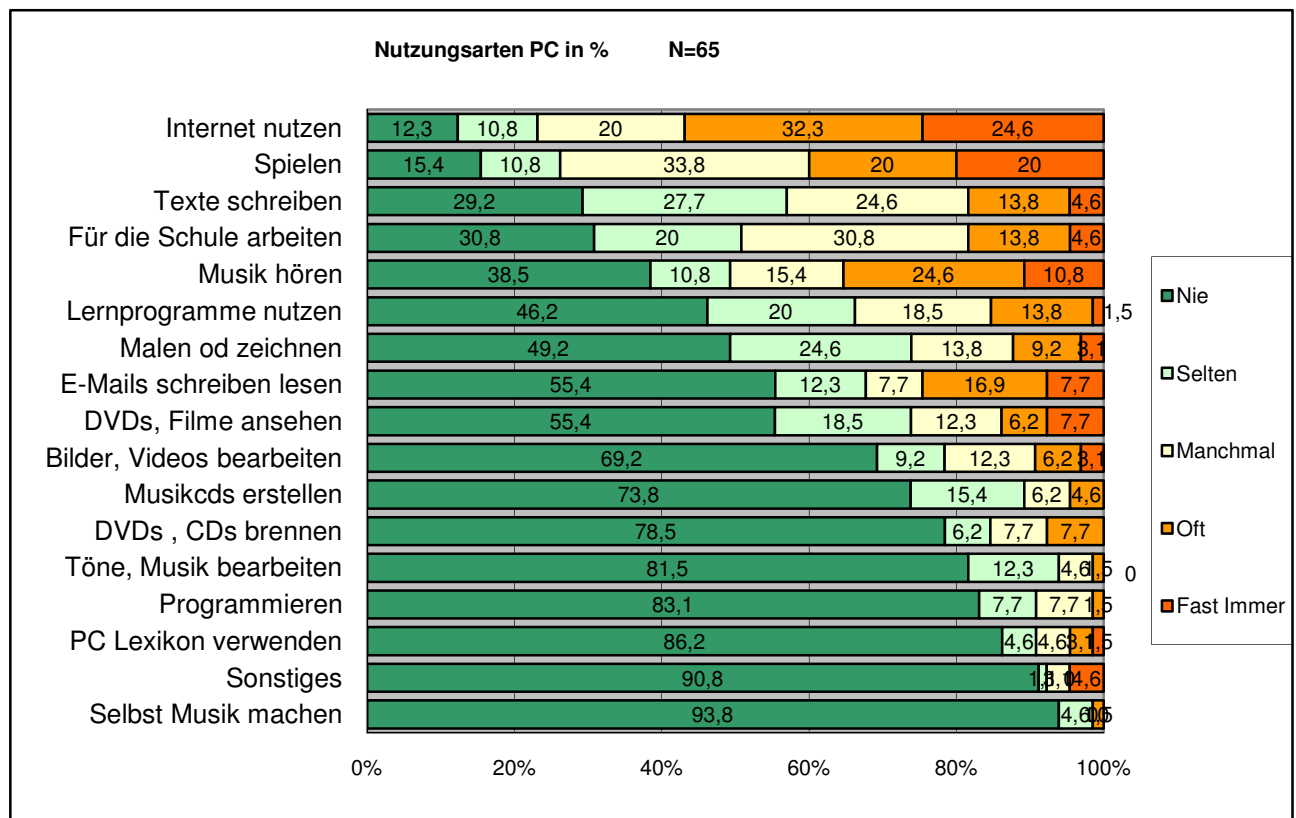


Diagramm 14 Frequenzanalyse N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juni 2008

Die beiden beliebtesten Nutzungsarten wurden in Hinblick auf eventuell auffällige Verteilungen bei den soziodemographischen Variablen untersucht.

Hoch signifikant ist die Geschlechterverteilung bei der Vorliebe der verschiedenen Nutzungsarten des PCs bei der Kategorie „Spielen“. 12 Mädchen geben an, nie oder selten am PC Spiele zu nutzen hingegen geben dies nur 5 Knaben an. (Insgesamt wurden 27 Mädchen und 38 Buben befragt). Den Value Oft oder (Fast) Immer (diese Values wurden für die Auswertung zusammengefasst) geben 6 Mädchen an und im Gegensatz dazu immerhin 20 Burschen. D.h. Burschen nutzen den PC hoch signifikant öfter zum Spielen als Mädchen. (vgl. *Tabelle 11 im Anhang*). Auch hier wäre ein guter Ansatzpunkt für die medienpädagogische Sozialpädagogik, die im Bereich der Gendersensibilität hier

diese Verteilung berücksichtigen sollte und Maßnahmen anbieten sollte zur Verbesserung der Gleichberechtigung.

Bei der Nutzung des Internets als Nutzungsart des PCs ergibt die Datenauswertung eine häufigere Angabe dieser Nutzungsart bei der älteren NutzerInnengruppe, der 12 bis 13 – Jährigen. Beide Ergebnisse entsprechen gängigen Mediennutzungsstudien. Bei den verschiedenen Nutzungsarten des Internets (Chatten, Herunterladen von Dateien, E-Mail benutzen, Online Spiele nutzen, Infos suchen u.ä.) ist die bevorzugte Nutzungsart der befragten Kinder das Spielen von Online-Spielen. (37% der befragten Kinder geben an, Oft oder (Fast) Immer Online-Spiele zu nutzen) (vgl. *Tabelle 13 im Anhang*). Die genaueren Hinweise, ob Zusammenhänge mit dem Alter oder dem Geschlecht signifikant wären waren aufgrund der zu geringen Gruppengröße nicht zu erheben.

Die Beliebtheit der PC-Spiele – online oder in anderer Form – ist bereits bei Fromme, der sich auf Untersuchungen von *Schindler (1992) und Leu (1993)* bezieht, als Mediennutzungsart der PCs bzw. des Internets erwähnt. Auch das Projekt „Evaluation der Computerspielkulturen bei Heranwachsenden (8-14 Jahre)“ das von Oktober 1995 bis 1998 an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde geht davon aus. (vgl. *Fromme www.familienhandbuch.de abgerufen November 2006*).

Auch bei der *KIM 2006* wurden ähnliche Ergebnisse erzielt. Das Spielen am PC ist für Kinder eine sehr beliebte Nutzungsart des PCs. (vgl. *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007 : 33-46*)

Auch die verschiedenen Möglichkeiten, ein Handy zu nutzen wurden den Kindern zur Auswahl gestellt. Wie bei den anderen Medien sollten sie angeben, welche Nutzungsart sie nie, selten, manchmal, oft oder sehr oft nutzen würden. Telefonieren (Oft oder Sehr oft insgesamt 75,5%) und Musik hören (Oft und Sehr Oft insgesamt 43,1%) gefolgt von den Spielen (Oft und Sehr Oft insgesamt 32,3%) sind die beliebtesten Nutzungsarten des Handys bei den befragten Kindern. Am Seltensten werden Handys für das Verschicken von E-Mails oder das Nutzen des Internets verwendet. (vgl. *Tabelle 14 im Anhang*)

8.6 Nutzungsvorlieben

Bei den Mediengruppen Print und Film wurden die Kinder nach ihren Vorlieben gefragt, welches Printmedium sie am liebsten lesen und welches Filmgenre sie bevorzugen würden. Am häufigsten werden Bücher gelesen, gefolgt von Comics und dann Zeitschriften, wobei für die Auswertung die Kategorien Oft und Sehr Oft wie auch Nie und Selten zusammengefasst wurden (vgl. *Tabelle 15*). Immer wieder wurde von Mädchen darauf hingewiesen, dass sie auch gerne Kataloge ansehen würden (Kategorie Sonstiges), drei Mädchen gaben an, ausschließlich Kataloge anzusehen und sonst keine anderen Printmedien zu lesen. Bei der Nutzungsvorliebe für das Buch konnte eine statistische Tendenz erhoben werden: Buben geben weniger oft als Mädchen an, Bücher zu lesen (vgl. *Tabelle 16 im Anhang*).

Bei den verschiedenen Genres der Filme ergab die Befragung, dass Trickfilme (Oft und (Fast) Immer gesamt 47,7%), Komödien (Oft und (Fast) Immer gesamt 61,5%) und Actionfilme (Oft und (fast) Immer 56,9%) bei den Kindern die beliebtesten Genres sind (vgl. *Tabelle 17 im Anhang*).

8.7 Mediennutzungsmotive

Die Erstellung des Motivkataloges für die Befragung basiert hauptsächlich auf den Ausführungen von *Rupp, Heyer und Bonholt (2004)*, *Schweiger (2007)* und der *KIM 2006*. (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest : 2007*)

Heyer (In Rupp, Heyer, Bonholt : 2004) erläutert in ihrem Beitrag „*Von der Print- zur AV- und zur Neue Medien-Orientierung*“ sehr ausführlich verschiedene Nutzungsmotive benennt diese allerdings als Nutzungskategorien.

„Das Fernsehen hat weiterhin eine Forumsfunktion, denn es stellt Anlässe und Themen sozialen Austauschs bereit. In Gesprächen über Fernsehsendungen können „eigene Meinungen, Fragen und Interessen leicht und vermittelt zur Sprache gebracht werden“ (*Sander 1999 : 226*). (...) Ein zentraler Aspekt der somit von *Sander* im Kontext der Mediennutzung Jugendlicher herausgestellt wird, ist die „Selbstvergewisserung“ (*ebd : 231*). Diese wird in der Kommunikation über Medien vollzogen, dadurch dass dem Gegenüber mitgeteilt wird, was man mag und was zu einem passt.“ (*Heyer 2004 : 49*)

Heyer zitiert Döring (1999) mit den zentralen „Nutzungskategorien des Fernsehens“:

1. Information
2. Unterhaltung
3. Soziale Identität (vgl. Heyer 2004 : 51)

„Die soziale Identitätsfunktion umfasst dabei sowohl

- Interpersonale Kontakte (Medieninhalte als gemeinsames Gesprächsthema, Geselligkeit beim Mediengebrauch)
- Sozialen Vergleich und soziale Kategorisierung (z.B. Unterstützung der eigenen Meinung durch Mediendarstellung, Identifikation mit medial repräsentierten sozialen Gruppen) als auch
- Parasoziale Interaktionen (z.B. emotionale Bindung an Medienakteure wie Moderatoren, Schauspielerinnen)“ (Heyer 2004 : 51)

In Bezug auf die Nutzungskategorien von Computer und Internet bezieht sich Heyer ausschließlich auf Studien über Jugendliche ab 14 Jahren. Heyer erwähnt dann in Folge auch Hurrelmann, die sich mit der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen beschäftigt hat:

„der differenzierte Umgang mit Computer [braucht] unter Umständen doch ähnliche Unterstützung wie der mit dem Buch.“ (Hurrelmann 1998 : 191 In Heyer 2004 : 51)

Studien wie die KIM 2008 zeigen, dass Kinder größtenteils ohne Erwachsene Mediennutzungsarten des PCs verwenden. Aufgrund der großen Anforderung an Kompetenzen bei der Nutzung des PCs, der Anforderung aus einer Fülle von Angeboten auswählen zu müssen, die große Gefährdung durch die Möglichkeit, mit Hilfe des Internets Missbrauch zu betreiben bedeuten jedoch einen dringenden Handlungsbedarf. So warnen die MitarbeiterInnen der Präventionsstelle von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen namens Zartbitter, die ihren Sitz in Köln hat, dass vor allem jugendliche pädophile TäterInnen zunehmend via Handy- und Internetkommunikation aktiv werden. Allein im Jahre 2006 haben 60.000 12-15 jährige Jugendliche an Zartbitter – Präventionsveranstaltungen teilgenommen und viele von den TeilnehmerInnen hätten erzählt, dass sexuelle Gewalt in den neuen Medien vielfach von Täter und Täterinnen aus dem sozialen Nahbereich verübt werden würde. (vgl. www.zartbitter.de, abgerufen im April 2009)

Bei den Nutzungskategorien in Bezug auf Musik bezieht sich Heyer vor allem auf die Studie von Schmidbauer und Löhr aus dem Jahr 1996. Diese AutorInnen unterscheiden folgende Kategorien:

- *Musik als Mittel der Selbstverwirklichung*
- *Musik als Aktivierung und Management von Gefühlen*
- *Musik als wichtiger Bestandteil sozialer Beziehungen*
- *Musik als Medium des Ausbruchs und der Provokation (Schmidbauer, Lohr 1996 : 27 In: Rupp, Heyer und Bonholt 2004: 52-53)*

Für die Nutzungskategorien beim Lesen zieht *Heyer* vor allem *Hurrelmanns* Ausführungen heran. Demnach seien die Nutzungskategorien des Lesens derart zusammenzufassen:

- *Identifikation, Identitätskonstruktion*
- *Mentale Reise in imaginäre Welten*
- *Empathie*
- *Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis*
- *Information und Lernen*
- *Fundierung aller anderen Formen der Mediennutzung (Hurrelmann 1994 : 35 -36 In: Rupp, Heyer, Bonholt 2004 : 56).*

In der Studie des medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, der *KIM 2006*, sprechen die AutorInnen nicht von Mediennutzungsmotiven sondern von „Medienfunktionen“:

mache ich am ehesten, wenn....(in Prozent) n=1.203									
	Radio	CD/MC MP3	TV	Video DVD	Telefon Handy	Bücher	PCs ohne Internet	Internet	nichts davon
ich Musik hören will	28	54	7			1	2		6
mir langweilig ist	3	9	48	3	4	9	11	3	9
ich mit Freunden zusammen bin	3	7	12	5	2	1	18	2	49
ich mit meinen Eltern zusammen bin	2		44	4		2	6	4	37
ich traurig bin	6	14	20	4	6	8	6	2	33
ich alles um mich herum vergessen will	6	15	26	4	2	10	11	3	24
ich Spaß haben will	1	5	20	5	4	3	19	6	38
ich mich geärgert habe	4	9	16	2	9	3	10	3	43
ich besonders gute Laune habe	6	12	12	2	5	5	9	4	44
ich was spannendes erleben will	1	1	27	7	1	7	13	7	35
ich mich alleine fühle	5	8	39	2	8	7	7	4	19

Quelle: KIM Studie 2006 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007 : 56)

Schweiger (2007 : 80-81) spricht in Anlehnung an den Uses-and-Gratifications Approach von Gratifikationskatalogen, so gehe es darum welche Bedürfnisse durch den Konsum von Medien befriedigt werden sollen und er nennt in Anlehnung an *Kuniczik und Zipfel (2001 : 345)* vier Bedürfniskategorien, von denen *Schweiger* meint, dass diese zentralen Motive in den Gratifikationskatalogen immer wieder genannt werden würden.

In Bezug auf die Mediengruppen Internet, PC-Spiele bzw. Konsolenspiele und E-Mail flossen auch die Motivgruppen, die von *Fritz* erwähnt werden (vgl. *Fritz 2003 : 10-17*), ins Fragebogenkonzept ein.

Fritz spricht im Medienpädagogischen Manual: Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten davon, dass ComputerspielerInnen Macht, Herrschaft und Kontrolle erlangen möchten (vgl. *Fritz 2003 : 10-24*)

„Macht erwächst dem Spieler dadurch, dass er sich Kenntnisse über die verschiedenen Spezialisten und ihre Wirkungen verschafft; er diese Spezialisten zu koordinieren lernt; er antizipiert, was bei welchen Spielhandlungen passiert; er vorausschauend denkt, also zu erfassen versucht, was in welcher Reihenfolge zu geschehen hat; er aus Fehlern lernt, neue Einfälle ausprobiert, und Handlungsmuster für die Welt (hier das Spiel Anm. d. Verfasserin:) Lemminge ausbildet“ (Fritz 2003 : 13 bezogen auf die Beschreibung des PC-Spiels „Lemminge“)

„Spielkontrolle und damit Spielerfolge stehen eindeutig im Mittelpunkt der Spielmotivation. (...) Der Spaß am Spiel steigt beträchtlich, wenn man in der Lage ist, den Spielanforderungen zu genügen, das Spiel zu verstehen, die Spielfiguren angemessen zu führen, die Spielaufgabe zu lösen und ins nächste Level zu kommen. (...) Das Gefühl ein Spiel kontrollieren zu können ist insbesondere für Kinder so stimulierend, dass sie immer wieder zu den Spielen greifen, in denen sie Erfolge hatte.“ (Fritz 2003: 15)

Ist das Kind allerdings nicht in der Lage, Spielerfolge zu erzielen, hat es das Gefühl trotz Anstrengung nicht weiter zu kommen, so kann dies heftige Wutreaktionen auf diese Kontrollverluste beim Spielen mit sich bringen. (vgl. *Fritz 2003 : 16*)

„Für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene ist das Motiv, das Spiel zu beherrschen und zu kontrollieren, es zu „schaffen“, in den Mittelpunkt ihres spielerischen Interesses gerückt. (...) Selbst bei Jüngeren (...) steht das Erfüllen der Spielanforderungen im Mittelpunkt. (...) Das Motiv der Spielkontrolle ist insbesondere für die älteren Vielspieler bestimmend. Nach einigen Untersuchungen mit mehr als hundert dieser Spielexperten zufolge steht bei 97,2 Prozent der Erfolg im Spiel im Mittelpunkt. Um das Spiel zu schaffen, muss man die entsprechende Kompetenz besitzen oder in den vielfältigen Spielversuchen ausbilden. (...) Hat man es schließlich geschafft, den Spielanforderungen zu genügen, stellen sich meist Gefühle des Stolzes und der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung ein. (...) Daneben

spielen Gefühle der Kompetenz, der Leistungssteigerung und der darauf bezogenen Gratifikationen eine große Rolle. (...) Nur: diese Gefühle verblassen sehr schnell und bedürfen daher der Bestätigung durch neuen Erfolge in neue Spielen. (...) Die Bedeutung, die das Motive „Macht, Kontrolle und Herrschaft“ für viele Spieler hat, ist in empirischen Untersuchungen bestätigt worden.“ (Fritz 2003 : 16-17)

Im Anhang sind die Konzeption des Motivkatalogs und das Ergebnis der Frage nach den Nutzungsmotiven in *Tabelle 18* ersichtlich. Für die Auswertung wurden einerseits die drei häufigsten genannten Motive pro Mediengruppe näher untersucht und zudem eine Zusammenfassung nach Motivgruppen in Gewohnheit, Information (kognitives Bedürfnis), Eskapismus (affektives Bedürfnis), Unterhaltung (affektives Bedürfnis), Interaktion (soziales Bedürfnis und Anschlusskommunikation), Parasoziale Interaktion (soziales Bedürfnis), „Macht-Herrschaft- Kontrolle“ erleben vorgenommen.

Affektive Bedürfnisse wie „Ich will mir die Zeit vertreiben“ und „Ich will Spaß haben“ sind in allen Mediengruppen unter den drei meist genannten Kategorien zu finden.

Außerdem stark vertreten war bei den Mediengruppen AV-Medien, Printmedien und AU-Medien das Motiv „Ich mache es aus Gewohnheit“.

Bei den sogenannten „Neuen Medien“ waren zudem bei den PC-und Konsolenspielen das Motiv „Ich will eine knifflige Aufgabe lösen können“ (Macht-Herrschaft- Kontrolle erleben), beim Internet das Motiv „Ich will wissen, was es Neues gibt“ (kognitives Bedürfnis), beim E-Mail benutzen und SMS und MMS nutzen waren die Motive „Ich will erreichbar sein“ (Macht, Herrschaft, Kontrolle erleben) und „ich will Verabredungen vereinbaren und Grüße versenden (soziales Bedürfnis, tw. aber auch Macht, Herrschaft, Kontrolle u.U zuordenbar).

Bei der genaueren Untersuchung der beliebtesten Mediennutzungsmotive und den soziodemographischen Variablen ergab sich, dass bei der Mediengruppe AU-Medien das Motiv „Ich will Spaß haben“ von Kindern, die keine Regelschule besuchen, öfter angegeben wird, dass dieses Motiv zutrefte (5 von 23 Kindern geben an, diese Aussage treffe nicht zu, 18 Kinder geben an diese Aussage treffe zu). Bei Kindern, die eine Regelschule besuchen, ist das Verhältnis der Angaben „trifft zu“ und „trifft nicht zu“ ganz ausgewogen (21 von 42 Nennungen zu 21 von 42 Nennungen *vgl. Tabelle 20 im Anhang*).

Bei der PC Nutzung ergibt sich in Bezug auf das Alter bei der Motivangabe „ich will Spaß haben“ eine statistische Signifikanz. Das Mediennutzungsmotiv bei der PC-Nutzung „Ich

will Spaß haben“, trifft bei der Altersgruppe der 12-13 Jährigen signifikant seltener zu als bei den 10- 11 Jährigen (Vgl. Tabelle 21 im Anhang).

Bei der Mediengruppe Mail/SMS/MMS wurde das Motiv „ich will erreichbar sein“ signifikant häufiger von der Altersgruppe der 12-13 Jährigen als von der Gruppe der 10 -11 Jährigen angegeben. (Vgl. Tabelle 26 im Anhang).

8.8 Mediennutzungsregeln

Da fremd untergebrachte Kinder oft zwei verschiedene „Medienwelten“ erleben, indem sie einerseits in einer relativ großen Gruppe gemeinsam mit anderen Kindern leben, aber viele von ihnen immer wieder ein Wochenende zu Hause bei ihrer Herkunftsfamilie verbringen, ist es von Interesse in Bezug auf die verschiedenen Mediennutzungsregeln zu erheben, wie sich diese vermutlich unterschiedlichen Mediennutzungswelten von einander in Bezug auf Mediennutzungsregeln unterscheiden bzw. ob sie sich überhaupt voneinander unterscheiden.

In der unten angeführten Tabelle werden die Angaben der Kinder zu den Nutzungsregeln in Prozent angeführt, um die unterschiedlichen Grundgesamtheiten vergleichen zu können. Von den befragten 65 Kindern (N=65) verbringen 52 regelmäßig zumindest ein Wochenende mit Nächtigung bei der Herkunftsfamilie. (N=52).

N(EA)= 52 N(WG)=63 Frequenzanalyse Mehrfachnennung möglich Trifft zu in %	Nutzungsregeln WG und bei EA											
	fernsehen, Filme anschauen		lesen		Computer und Internet nutzt. (ohne Spiele)		Musik, Hörbücher, Radiobeiträ ge hören		Computer- spiel nutzen		Mails, MMS; SMS, versenden und verschicke	
	W	EA	W	EA	W	EA	W	EA	W	EA	W	EA
Keine Nutzung	0	0	20,	44,	20,	42,	6,3	23,	20,	34,	60,	46,
Wie lange Du ...darfst	79,	11,	9,5	3,8	58,	9,6	3,2	0	52,	11,	17,	3,8
Zu welcher Uhrzeit	82,	15,	11,	1,9	54	9,6	7,9	1,9	50,	7,7	20,	0
Was Du ansehen, ben.	74,	23,	4,8	3,8	49,	7,7	7,9	1,9	46	7,7	11,	1,9
Wann Du nicht ... darfst	84,	17,	3,2	1,9	46	5,8	11,	3,8	38,	5,8	15,	0
Mit wem Du das machst	14,	0	0	0	14,	0	0	0	7,9	0	0	0
Sonstige Regeln	0	0	0	0	1,6	0	12,	5,8	0	0	0	0

Tabelle 28 Häufigkeitsverteilung in % N(WG) = 63 N(EA)=52 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 20082

Bei keiner Mediengruppe gibt es zu Hause bei der Herkunftsfamilie nach Einschätzung der befragten Kinder häufiger Regeln als in der Wohngruppe. 40% der befragten Kinder, die zumindest einmal im Monat ein Wochenende bei ihrer Herkunftsfamilie verbringen, gibt an, dass es in der Herkunftsfamilie keine Nutzungsregeln geben würde.

In der Studie von *Paus – Hasebrink und Bichler (2008)* wird auch bei der Auswertung der Ergebnisse der Studie zur Mediensozialisation von benachteiligten Kindern im Alter von 5 bis 8 Jahren auf das Verhalten der Eltern bzw. der HaupterzieherIn der Herkunftsfamilie beschrieben:

„Auch die in sozialer Benachteiligung lebenden Eltern nehmen am gesellschaftlichen Diskurs darüber teil, was Kinder können sollten, was sie nicht tun sollten bzw. was als entwicklungsschädigend zu gelten hat, wie etwa ein zu hoher Medienkonsum bzw. ein besonders ausgeprägter Konsum bestimmter Medienangebote, allen voran von gewaltorientierten Fernsehsendungen und von Computerspielen. Damit entsteht oft eine Diskrepanz zwischen Ideal und tatsächlicher Umsetzung, die auch eine Diskrepanz zwischen Wollen und Können in der (Medien-) Erziehung markiert. (Medien-)Gebote und – Verbote werden nicht systematisch eingesetzt, sondern zumeist nur punktuell, nach einem dem den überforderten Elternteil opportun erscheinenden Bedarf, dies jedoch ohne für die Kinder transparente bzw. nachvollziehbare (Medien-) Erziehungsregeln. Den Kindern wird damit nur wenig für ihre Entwicklungsphase im Kindergarten- wie auch im Grundschulalter bzw. für den die Kinder besonders fordernden Einstieg in die Schule notwendige Ordnung geboten, die ihnen im Sinne von sicheren Handlungsanleitungen und Vorbildern Raum für die Identitätsgenese im Rahmen eines von Geborgenheit gekennzeichneten Sozialisationsprozesses lässt. Die sich aus der sozialen Situation der Mütter und Väter ergebenden Defizite werden damit doppelt von den Medien ausgefüllt.“ (Paus-Hasebrink, Bichler 2008 : 296)

Befragt nach der Situation in den Wohngruppen behauptet hingegen kein einziges Kind keine Mediennutzungsregeln vorgegeben zu haben. Auch der Vergleich der prozentuellen Verteilung der verschiedenen Nutzungsregeln zeigt, dass es keine einzige Nutzungsregel gibt, die in der Herkunftsfamilie öfter angewendet werden würde, als in den Wohngruppen. Wichtig erscheinen in den Wohngruppen die Reglementierung der Länge der Nutzung und der Zeitpunkt der Nutzung bei allen Mediengruppen. Mit wem die Kinder die verschiedenen Medien nutzen wird hingegen sehr wenig vorgegeben. Welche Inhalte konsumiert werden dürfen scheint von Bedeutung bei den AV-Medien, bei der PC Nutzung, bei der Nutzung von PC-und Konsolenspielen. Auch bei der Musikauswahl berichten 5 von 63 Kindern, dass die Texte mit den BetreuerInnen besprochen würden und wenn diese bestimmten moralischen Vorgaben nicht entsprächen auch nicht erlaubt seien.

Bei den Nutzungsregeln in den Wohngruppen konnten zwei signifikante Zusammenhänge mit soziodemographischen Variablen erhoben werden.

Bei den Nutzungsregeln in der WG bei der Mediengruppe AV-Medien in Bezug auf Dauer der Mediennutzung geben 3,9% der 10-11 Jährigen an, dass sie in Bezug auf die Mediennutzungsdauer keine Regeln vorgegeben hätten, bei den 12-13 Jährigen sagen dies 21%. (Vgl. Tabelle 29 im Anhang).

Da bei den Nutzungsregeln über 40% der befragten Kinder, die regelmäßig zumindest ein Wochenende pro Monat bei ihrer Herkunftsfamilie verbringen, angeben, dass es keinerlei Mediennutzungsregeln bei der Herkunftsfamilie gäbe, ist die verbleibende Gruppengröße für Kreuztabellen zu klein. Somit können keine Aussagen über Zusammenhänge mit soziodemographischen Variablen aufgrund der zu geringen Anzahl der verbleibenden Datensätze gemacht werden.

Des Weiteren wurden die Kinder nach der Intensität der Regeln, nach Unterschieden zwischen den Betreuungspersonen und nach dem Vorhandensein von Mediennutzungsverböten gefragt.

N=65 Frequenzanalyse	Nutzungsregeln WG und bei EA											
	Regeln werden als streng empfunden				Unterschiede zwischen den Betreuungspersonen, Angehörigen				Mediennutzungsverböte			
	WG		EA		WG		EA		WG		EA	
Nie bzw. Sehr selten und Selten	3 2	49, 2%	2 5	38, 5%	2 3	35, 4%	2 0	30, 8%	32 ,2	49 ,2	49 ,4	75 ,4
Manchmal	2 4	36, 9%	2 3	3,1 %	2 2	33, 8%	3 2	4,6 %	17 ,2	26 ,2	4 2	6, 2
Oft und (Fast) Immer bzw. Sehr oft	9 4	13, 8%	0 0	0 0	2 0	30, 8%	4 0	6,2 %	16 ,6	24 ,6	0 0	0 0
Kein Kontakt bzw. kein Aufenthalte bei den EA	-- -	--- -	1 2	18, 5%	-- -	--- -	1 2	18, 5%	--- ---	--- ---	12 5	18 ,5
Es gibt keine Regeln	-- -	--- -	2 6	40 %	-- -	--- -	2 6	40 %	--- ---	--- ---	--- ---	--- ---

Tabelle 33 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Bei diesen Fragestellungen geben die Kinder sowohl im Bereich der Intensität der Regeln wie bei den Unterschieden zwischen den Betreuungspersonen wie auch beim Vorhandensein von Mediennutzungsverböten am häufigsten die Values Nie /Sehr selten bzw. Selten an, sowohl in den Wohngruppen wie in Bezug auf die Herkunftsfamilien. Die

Values Manchmal und Oft bzw. (Fast) Immer werden ganz deutlich eher den Wohngruppen zugeordnet.

Durch die Zusammenfassung der Values war es möglich zumindest die Qualitäten der Nutzungsregeln in den Wohngruppen in Hinblick auf mögliche Zusammenhänge mit soziodemographischen Variablen zu prüfen.

Hoch signifikant ist der Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Mediennutzungsverböten und dem BetreuerInnen Schlüssel (*vgl. Tabelle 34 im Anhang*). Bei einem niedrigeren Betreuungsschlüssel (Setting 1 BetreuerIn auf 1,7 – 2 Kinder, errechnet mit Anzahl der Kinder geteilt durch die Anzahl der BetreuerInnen) würden laut Angaben der Kinder weniger häufig Mediennutzungsverböte existieren als in Einrichtungen mit einem höheren Betreuungsschlüssel (1 Betreuungsperson auf 2,1 -2,75 Kinder). Das kann als Hinweis gedeutet werden, dass in Wohngruppen, in denen BetreuerInnen mehr Kinder zu betreuen haben das Mediennutzungsverbot öfter als pädagogische Maßnahme gesetzt wird.

Die überwiegende Mehrheit der befragten Kinder wünscht sich weder in den Wohngruppen noch bei den Eltern bzw. Herkunftsfamilien eine Änderung der Mediennutzungsregeln.

Im letzten Teil des Befragungsabschnittes Mediennutzungsregeln wurde danach gefragt, wer die Auswahl bei der Mediennutzung bestimme: das Kind oder die Kinder alleine, die erwachsene Betreuungsperson alleine, alle gemeinsam u.ä.

Der größte Unterschied zwischen den Wohngruppen und den Herkunftsfamilien ist im Bereich der Mediengruppe der AV-Medien zu finden: in den Wohngruppen bestimmt die Auswahl des Filmes nie das einzelne Kind alleine, bei den Herkunftsfamilien geben 49% jener Kinder, die regelmäßig zumindest einmal ein Wochenende im Monat bei der Herkunftsfamilie verbringen, alleine, welchen Film es sehen möchte.

In den Wohngruppen bestimmen die Betreuungspersonen deutlich häufiger, welche Medieninhalte benutzt werden dürfen.

Wieder auffallend ist, dass der größte Anteil der befragten Kinder sowohl in den Wohngruppen wie auch bei den Herkunftsfamilien bei der Auswahl der Medien (Ausnahme Film) sich selbst überlassen bleiben. Beim Computerspiel (inkludiert auch Konsolenspiele)

geben mehr als die Hälfte der Kinder, die das Medium nutzen (63,5%), an, dass sie in den Wohngruppen alleine bestimmen würden, welches Computerspiel sie nutzen würden. Nur ein Kind gibt an, dass es gemeinsam mit einer Betreuungsperson das Computerspiel auswählen würde. Bei den Eltern ist dieser Prozentsatz wesentlich höher, wenn man die Zahl der NichtnutzerInnen und der Kinder, die nur sporadischen oder keinen Kontakt mit den Herkunftsfamilien pflegen wegzählt. Von diesen 35 Kindern geben 88,6% an, sie würden alleine das Computerspiel auswählen.

Bei der Auswahl der Internetseiten geben 60% der befragten NutzerInnen (N=50) an, sie würden in den Wohngruppen alleine entscheiden, welche Internetseiten sie ansehen. Von 31 Kindern, die das Internet zu Hause bei den Herkunftsfamilien nutzen und regelmäßige Wochenendkontakte zu den Herkunftsfamilien haben, geben 80,7% an ohne Mitbestimmung von Erwachsenen selbst und alleine auszuwählen, welche Internetseiten sie besuchen (*Ausgangsdaten vgl. Tabelle 36 im Anhang*). Auf diese Ergebnisse wird im letzten Teil der Diplomarbeit, indem es um die möglichen Konsequenzen auf die erhobenen Hinweise geht, detaillierter eingegangen.

9. Selbsteinschätzung der Medienkompetenz der befragten Kinder

9.1 Technische Kompetenzen

Die technischen Kompetenzen der befragten Kinder, der Betreuungspersonen und der HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilien wurden nach den von *Gnahs* (vgl. *Gapski 2006 : 33*) vorgeschlagenen Niveauskalierungen erhoben. *Gnahs* spricht sich für ein „lebenslanges Lernen und Sichtbarmachen von Kompetenzen“ aus und stellt in diesem Zusammenhang den „Profilpass als Instrument der Kompetenzbilanzierung und –entwicklung“ (vgl. *Projekt ALL im Rahmen der Erwachsenenbildung In: Gapski 2006 : 30-31*) Um Kompetenzen zu identifizieren schlägt *Gnahs* folgende Skala vor, die für die Operationalisierung des Fragebogens leicht verändert und erweitert übernommen wurde:

Niveau 1	Ich kann es unter Anleitung durch eine andere Person oder mit Hilfe einer schriftlichen Anleitung tun.
Niveau 2	Ich kann es selbständig unter ähnlichen Bedingungen tun
Niveau 3	Ich kann es selbständig in einem anderen Zusammenhang (Situation, Bedingung, Ort, Arbeitsgebiet) tun
Niveau 4	Ich kann es selbständig in einem anderen Zusammenhang tun und ich kann es erläutern und vormachen

Quelle: nicht nummerierte Tabelle Gapski 2006 : 33

Bei der Einschätzung der Technischen Kompetenzen konnten die befragten Kinder zwischen den Antwortkategorien „Ich kann es nicht bzw. habe es noch nie gemacht“ bis hin zur Antwortkategorie „ Ich kann es auch mit anderen Geräten und anderen Programmen und kann es auch anderen erklären“. Insgesamt standen fünf verschiedene Kategorien als fünf verschiedene Ausprägungen der technischen Kompetenzen zur Auswahl.

Am häufigsten wurde in jener Kategorie, die die größte technische Kompetenz voraussetzt, die Bedienung eines MP 3 Players genannt. Dieses Ergebnis erstaunt insofern, da nur 15 % der 20 teilgenommenen Wohngruppen angeben, über einen MP 3 Player zu verfügen. Dies könnte vielleicht ein Hinweis darauf sein, dass einerseits der Wunsch, einen MP 3 Player zu besitzen sehr groß ist bzw. bei der Peergroup sehr wichtig

ist oder MP 3 Player in den Herkunftsfamilien benutzt werden. Als zweite meist genannte Technische Kompetenz, die so gut beherrscht wird, dass sie auch auf anderen Geräten bzw. mit anderen Bedienungsprogrammen durchführbar ist und die Kinder sie auch anderen Personen erklären können, wurde mit 64,6 % das Abspielen einer DVD genannt.

Am wenigsten kompetent fühlen sich die Kinder bei der Fähigkeit eine CD zu brennen, sich im Chatroom anzumelden, in weiterer Folge mit dem Handy Bilder oder Töne zu versenden, einen Videorekorder zu programmieren und Dateiverzeichnisse anzulegen und Dateien aus dem Internet runterzuladen (*vgl. Tabelle 39 im Anhang*). Da das Versenden von Bildern und Tönen mit dem Handy wie auch das Anlegen von Dateiverzeichnissen und das Downloaden von Dateien aus dem Internet dieser Altersgruppe eigentlich durchaus zuzutrauen ist, ist diese Angabe einigermaßen erstaunlich, dennoch liegen die Prozentzahlen sogar über den Angaben der *KIM 2006*. Bei der *KIM 2006* führt bei den technischen Kompetenzen das Abspielen einer DVD mit der Angabe von 61% der befragten Kinder, die angeben, dies gut zu können. Das technisch versierte Bedienen eines MP 3 Players geben hingegen bei der *KIM 2006* 38 % der befragten Kinder an. Nur 18% der befragten Kinder geben an, eine CD brennen zu können, 14% eine Datei aus dem Internet runterladen zu können, 18% ein Dateiverzeichnis anlegen zu können. Allerdings geht es bei der *KIM* Studie um die Altersgruppe der 6 -13 Jährigen. (*vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007 : 52*)

9.2 Inhaltskompetenzen der befragten Kinder

Um die Inhaltskompetenz der Kinder in Bezug auf verschiedene Fernsehsender beschreiben zu können wurden die Daten erhoben, indem den Kindern die Logos der Fernsehsender vorgelegt wurden und sie die ihnen bekannten auswählten und auch beschrieben, wie gut sie das Sendungsangebot kennen würden. Im Fragebogen selbst wurden jene Fernsehsender die 2006 über einen Marktanteil von 1% verfügten namentlich erwähnt, die anderen wurden zur Kategorie „Sonstige“ (*vgl. <http://mediaresearch.orf.at>, TV-Marktanteile 2006 abgerufen Oktober 2007*) zusammengefasst. Die Kategorien „kenne ich gut = ich kann 3 bis 5 Sendungen und ihren Sendetermin dieses Senders nennen“ und „kenne ich sehr gut = ich kann 6 und mehr Sendungen nennen und kenne die Sendetermine“

wurden zusammengefasst und die Anzahl der genannten TV-Sender wurde in Hinblick auf die verschiedenen soziodemographischen Variablen ausgewertet.

Zur Inhaltskompetenz ergibt die Befragung, dass Mädchen durchschnittlich 5,4 Sender gut bzw. sehr gut und Burschen 5,2 Sender gut bzw. sehr gut kennen würden.

Die Altersaufteilung ist ebenso sehr ausgeglichen, die Gruppen der 10-11 Jährigen kennt durchschnittlich 4,6 Sender, die 12-13 Jährigen 5,8 Sender gut bzw. sehr gut. Auch in Bezug auf die Beschulung ist die Verteilung sehr ähnlich.

Die Daten wurden auch in Hinblick auf die verschiedenen Gruppengrößen der Wohngruppen hin untersucht. Hier wurde eine statistische Tendenz sichtbar. In jenen Wohngruppen, in denen 9 bis 12 Kinder leben, gaben die Kinder an durchschnittlich 5,6 Sender gut bzw. sehr gut zu kennen, bei den kleineren Wohngruppen, die 5 bis 8 Kinder beheimaten, sind dies 3,8 Sender im Mittelwert.

In Hinblick auf den Betreuungsschlüssel wurde eine statistische Signifikanz erhoben. Ein geringerer Betreuungsschlüssel zeigt eine etwas niedrigere Anzahl der Nennungen von Sendern, die Kinder gut oder sehr gut zu kennen meinen. (*vgl. Tabelle 45 und Tabelle 46 im Anhang*) Bei der Durchsicht der Daten kann man feststellen, dass Kinder die in einer Wohngruppe mit einem höheren BetreuerInnenschlüssel leben, etwas länger die Mediengruppe AV-Medien nutzt, allerdings handelt es sich nicht um ein statistisch signifikantes Ergebnis.

Bei der Inhaltskompetenz in Bezug auf Radiosender ergibt sich, dass die befragten Mädchen durchschnittlich 3,2 Radiosender gut bzw. sehr gut kennen. Die befragten Burschen geben durchschnittlich 2,7 Radiosender an, von denen sie meinen, sie gut oder sehr gut zu kennen. Bei der Altersverteilung lässt sich eine statistische Tendenz erkennen: Die jüngere Altersgruppe weist einen höheren Durchschnittswert auf, sie kennen durchschnittlich 3,6 verschiedene Radiosender gut bzw. sehr gut (12-13 Jährige: 2,4 Radiosender *vgl. Tabelle 48 im Anhang*).

Auch bei den Radiosendern ergibt sich wie bei den Fernsehsendern eine statistische Tendenz in Bezug auf Inhaltskompetenz und Gruppengröße der Wohngruppen. Kinder, die in größeren Gruppen leben, kennen mehr Radiosender als Kinder, die in kleineren Wohngruppen leben (*Vgl. Tabelle 50 im Anhang*).

Auch die Inhaltskompetenz in Bezug auf Zeitungen und Zeitschriften wurde erhoben. Bei der Kategorisierung der Zeitschriften wurde unter anderem die Kategorisierung wie sie *Ellen Kurz* in ihrer Diplomarbeit vorschlägt (*Kurz 2000*) berücksichtigt.

Um Hinweise auf die Inhaltskompetenz zu bekommen, wurden auch hier die Kinder gefragt, wie gut sie welche Zeitschriften bzw. Zeitungen kennen würden. Für den Mittelwert wurden wie auch zuvor die Kategorien „gut“ und „sehr gut“ zusammengefasst.

Hier ergab sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der Höhe des Mittelwerts (Anzahl der Zeitungen/ Zeitschriften, von dem die befragten Kinder meinen, sie gut oder sehr gut zu kennen) und dem Geschlecht der befragten Kinder. Mädchen weisen einen deutlich höheren Mittelwert auf, obwohl insgesamt weniger Mädchen befragt wurden. (*vgl. Tabelle 52 im Anhang*)

Um die Inhaltskompetenz der Kinder in Bezug auf das Internet zu erheben wurden die Kinder aufgefordert spontan jene Internetseiten zu nennen, die sie kennen und gleichzeitig wurden sie nach ihrer Einschätzung gefragt, wie oft sie denn diese Seite auch nutzen würden. Der Großteil der Kinder hatte Schwierigkeiten mit dieser Aufgabe. Es kam immer wieder vor, dass eingangs die Kinder meinten, sie würden sehr viele Seiten gut kennen, bei der Aufforderung diese zu nennen, mussten fast alle lange überlegen. Kein einziges Kind konnte mehr als 6 Internetseiten nennen. 15 Kinder gaben bei der Frage nach der Mediennutzungsdauer und Mediennutzungsart an, das Internet Nie oder Selten zu nutzen, immerhin 37 Kinder gaben an, das Internet Oft bzw. Sehr Oft zu nutzen.

Diese Forschungsfrage würde sicherlich einen interessanten Ansatzpunkt für eine genauere Erhebung darstellen, da die Datenauswertung ein Hinweis darauf sein könnte, dass zwar konsumiert wird, jedoch ohne zu wissen auf welcher Seite man sich befindet. Es könnte jedoch auch ein Hinweis darauf sein, dass der Internetzugang in den Wohngruppen derart eingeschränkt ist, dass es keine diesbezüglichen Auseinandersetzungen gibt, sondern sich die Kinder innerhalb eines eingeschränkten Rahmens frei das Internet nutzen können.

N=65 Frequenzanalyse	Inhaltskompetenz Internet	
	N	%
Trifft zu		
Kind kann keine Internetseite nennen	18	27,7
Kind nennt 1-2 Internetseiten	27	41,5
Kind nennt 3-4 Internetseiten	13	20
Kind nennt 5 bis 6 Internetseiten	7	10,8

Tabelle 57 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Aufgrund des kleinen Datensatzes kam es bei der Untersuchung, ob es signifikante Zusammenhänge mit soziodemographischen Variablen gäbe, zu keinen auswertbaren Ergebnissen.

9.3 Gestaltungskompetenz

Bei der Erhebung der Daten zur Gestaltungskompetenz sollten die befragten Kinder Auskunft darüber geben, ob sie jemals bei der Gestaltung einer Zeitung, eines Videofilms, einer Radiosendung oder einer Homepage mitgewirkt haben, wenn ja, sollten sie angeben, wie sie ihre Fähigkeiten diese Medien zu gestalten einschätzen.

N=65 Frequenzanalyse	Gestaltungskompetenz der Kinder									
	Ich kann es nicht / Ich habe es noch nie gemacht		Mit Hilfe kann ich es		Mit dem selben Programm bzw. Gerät kann ich es allein		Ich kann es auch mit anderen Programmen bzw. Geräten alleine		Ich kann es mit anderen Programmen und Geräten alleine und auch anderen erklären	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zeitung machen	49	75,4%	9	13,8%	3	4,6%	2	3,1%	2	3,1%
Videofilm machen	48	73,8%	10	15,4%	5	7,7%	0	0%	2	3,1%
Radiosendung	56	86,2%	8	12,3%	0	0%	1	1,5%	0	0%
Homepage erstellen	50	76,9%	6	9,2%	3	4,6%	1	1,5%	5	7,7%

Tabelle 59 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Die *KIM Studie* setzt sich in ihrer Erhebung zur Mediennutzung und Medienkompetenz von 6 bis 13 jährigen Kinder auch mit dem Thema „Medienpraktische Erfahrung“ auseinander.

„So hatte etwa jedes zehnte Kind bereits die Möglichkeit, bei der Erstellung einer Zeitung mitzuarbeiten und einen Videofilm zu drehen. Etwa jedes zwanzigste Kind hat bereits eine Homepage erstellt oder war bei der Produktion eines Hörspiels dabei. Zwei Prozent hatten schon einmal eine Radiosendung gestaltet.“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2007 : 54-55)

Die Gestaltungskompetenz schätzen die befragten Kinder im Vergleich zu den Aussagen der Kinder der *KIM 2006* deutlich höher ein. Fast 25% der Kinder geben nicht an, dass sie noch nie eine Zeitung gemacht hätten. Mehr als 25 % geben nicht an, dass sie noch nie einen Videofilm gemacht hätten und ca. 23 % der Kinder geben nicht an, dass sie noch nie eine Homepage erstellt hätten. Die hier gewonnenen Daten werden jedoch nicht zur Hypothesengewinnung herangezogen, da es bei der Nachbesprechung mit den InterviewerInnen Hinweise gab, dass die Fragestellung von den InterviewerInnen unterschiedlich mit den Kindern besprochen wurde.

9.4 Reflexionskompetenz

Obwohl angenommen werden kann, dass sich die Reflexionskompetenz in der Altersgruppe der 10 bis 13 jährigen noch ausbildet und mit dem Alter bei entsprechender Förderung zunimmt (vgl. Schell et al 1999 : 130-147) wurden die Kinder befragt, ob sie manchmal über Medieninhalte länger als zwei Tage nachdenken würden (vgl. Gapski 2006 : 70), über was sie nachdenken würden und ob für sie Themen wie die Medienlandschaft, professionelle Medianauswahl und –gestaltung wichtig seien.

Die Values „Manchmal, Oft und Sehr oft“ wurden zusammengefasst, mit dem Ergebnis, dass immerhin 26,2% der befragten Kinder angeben, sie würden zumindest manchmal länger als zwei Tage über einen Medieninhalt nachdenken. Der Großteil der Kinder meinte damit wirklich, dass sie inhaltsbezogen nachdenken würden. Ein Kind gab an, dass es eher nachdenke, wie ein Film bzw. Tricks gemacht seien.

Außerdem wurden die Kinder befragt, ob sie mit den BetreuerInnen der Wohngruppen über Medieninhalte diskutieren würden.

N=65 Frequenzanalyse	Diskutieren über Medieninhalte mit den BetreuerInnen									
	Nie		Selten		Manchmal		Oft		Sehr Oft	
MI Film / Fernsehen	25	38,5%	14	21,5%	11	16,9%	8	12,3%	7	10,8%
MI Printmedien	45	69,2%	12	18,5%	4	6,2%	2	3,1%	2	3,1%
MI Computerspiele und Konsolenspiele	32	49,2%	7	10,8%	12	18,5%	10	15,4%	4	6,2%
MI Internetseiten ohne Spiele	33	50,5%	6	9,2%	13	20%	7	10,8%	6	9,2%
MI Mail SMS MMS	46	70,8%	6	9,2%	4	6,2%	5	7,7%	4	6,2%
MI Musik u. Hörbeiträge	30	46,2%	12	18,5	7	10,8%	7	10,8%	9	13,8%

Tabelle 36 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Am ehesten diskutieren die Kinder über Medieninhalte bei Filmen und bei Musik wie auch bei Hörbeiträgen. Am seltensten gibt es inhaltsbezogene Diskussionen mit den BetreuerInnen bei Printmedien und bei Mails, MMS, SMS. Allerdings geben bei allen Mediengruppen mindestens 35 % der befragten Kinder an, nie mit ihren BetreuerInnen zu diskutieren. Fasst man die Values Nie und Selten zusammen, dann sind dies zumindest 59 % die sagen, sie würden nie bzw. selten mit ihren BetreuerInnen über Medieninhalte diskutieren. Da anzunehmen ist, dass gerade die Diskussion, das Besprechen von Medieninhalten wesentlich zur Bildung von Medienkompetenz beiträgt, wäre es sehr wünschenswert immer wieder im pädagogischen Setting dazu anzuregen.

Jene Kinder, die zumindest bei einer Mediengruppe angaben, oft bzw. sehr oft über Medieninhalte zu diskutieren, wurden befragt, welche Diskussionsgründe denn dies seien, mit dem Ergebnis, dass über 55,9 % angaben, es gehe hauptsächlich darum den Geschmack zu vergleichen, dies kommt einer Orientierungsfunktion sehr nahe und betrifft hauptsächlich die Altersgruppe der 12-13 Jährigen (*vgl. Tabelle 65 im Anhang*).

10. KompetenzvermittlerInnen und Einschätzung der Medienkompetenzen in den Wohngruppen und in den Herkunftsfamilien

Die Kinder der Wohngruppen wurden auch danach gefragt, wie sie die Medienkompetenzen der BetreuerInnen in den Wohngruppen und der HaupterzieherInnen in den Herkunftsfamilien einschätzen. Bei den Printmedien wurde nach dem Nutzungsvorlieben der Erwachsenen gefragt, um Hinweise auf eventuelle Vorbildwirkung zu erhalten.

10.1 Mediennutzungsvorbilder bei Printmedien

Insgesamt schätzen die Kinder die Lesegewohnheiten der BetreuerInnen anders ein als die ihrer Eltern, so glauben ca. 46 % der befragten Kinder, dass Ihre Betreuungspersonen in den Wohngruppen oft bzw. sehr oft Bücher lesen würden. (vgl. Mama 18,5% , Papa 17%)

N=65 Frequenzanalyse Mediennutzungsvorbilder Printmedien	Einschätzung der Lesegewohnheiten													
	Nie		Selten		Manch mal		Oft		Sehr Oft		Weiß ich nicht		Keine Angabe	
Lesen Mama Buch	20	30,8%	12	18,5%	12	18,5%	4	6,2%	8	12,3%	9	13,8%	0	0%
Lesen Mama Zeitschrift	21	32,3%	8	12,3%	6	9,2%	12	18,5%	7	10,8%	11	16,9%	0	0%
Lesen Mama Comic	52	80%	0	0%	0	0%	1	1,5%	0	0%	12	18,5%	0	0%
Lesen Mama Zeitung	10	15,4%	5	7,7%	7	10,8%	7	10,8%	24	36,9%	12	18,5%	0	0%
Lesen Mama Sonstiges	48	73,8%	0	0%	2	3,1%	0	0%	3	4,6%	12	18,5%	0	0%
Lesen Papa Buch	22	33,8%	8	12,3%	5	7,7%	7	10,8%	4	6,2%	16	24,6%	3	4,6%
Lesen Papa Zeitschrift	23	35,4%	3	4,6%	8	12,3%	6	9,2%	5	7,7%	17	26,2%	3	4,6%
Lesen Papa Comic	39	60%	2	3,1%	3	4,6%	1	1,5%	0	0%	17	26,2%	3	4,6%
Lesen Papa Zeitung	10	15,4%	3	4,6%	6	9,2%	8	12,3%	18	27,7%	17	26,2%	3	4,6%
Lesen Papa Sonstiges	37	56,9%	2	3,1%	1	1,5%	1	1,5%	4	6,25	17	26,2%	3	4,6%
Lesen Geschwister Buch	25	38,5%	13	20%	7	10,8%	9	13,8%	4	6,3%	5	7,7%	2	3,1%
Lesen Geschwister Zeitschrift	33	50,8%	6	9,2%	9	13,8%	4	6,2%	6	9,2%	5	7,7%	2	3,1%
Lesen Geschwister Comic	29	44,6%	6	9,2%	10	15,4%	6	9,2%	7	10,8%	5	7,7%	2	3,1%
Lesen Geschwister Zeitung	33	50,8%	7	10,8%	7	10,8%	6	9,2%	5	7,7%	5	7,7%	2	3,1%
Lesen Geschwister Sonstiges	55	84,6%	0	0%	2	3,1%	0	0%	1	1,55	5	7,7%	2	3,1%
Lesen BetreuerInnen Buch	3	4,6%	7	10,8%	19	29,2%	14	21,5%	16	24,6%	5	7,7%	1	1,5%
Lesen BetreuerInnen Zeitschrift	13	20%	10	15,4%	18	27,7%	10	15,4%	9	13,8%	5	7,7%	0	0%
Lesen BetreuerInnen Comic	46	70,8%	4	6,2%	7	10,8%	1	1,5%	3	4,6%	4	6,2%	0	0%
Lesen BetreuerInnen Zeitung	8	12,3%	5	7,7%	11	16,9%	18	27,7%	18	27,7%	4	6,2%	1	1,5%
Lesen BetreuerInnen Sonstiges	49	75,4%	3	4,6%	1	1,5%	3	4,6%	3	4,6%	5	7,7%	1	1,5%
Lesen Freunde nicht WG Buch	22	33,8%	4	6,2%	14	21,5%	14	21,5%	6	9,2%	4	6,2%	1	1,5%
Lesen Freunde nicht WG Zeitschrift	23	35,4%	7	10,8%	12	18,5%	8	12,3%	9	13,8%	5	7,7%	1	1,5%
Lesen Freunde nicht WG Comic	19	29,2%	10	15,4%	12	18,5%	9	13,8%	9	13,8%	5	7,7%	1	1,5%
Lesen Freunde nicht WG Buch Zeitung	30	46,2%	8	12,3%	10	15,4%	4	6,2%	5	7,7%	6	9,25	2	3,1%
Lesen Freunde nicht WG Buch Sonstiges	51	78,5%	4	6,2%	1	1,5%	2	3,1%	1	1,5%	5	7,7%	1	1,5%
Lesen Freunde WG Buch	13	20%	11	16,9%	19	29,2%	13	20%	6	9,2%	2	3,1%	1	1,5%
LesenFreunde WG Zeitschrift	15	23,1%	11	16,9%	19	29,2%	7	10,8%	11	16,9%	2	3,1%	0	0%
Lesen Freunde WG Comic	7	10,8%	8	12,3%	19	29,2%	13	20%	15	23,1%	3	4,6%	0	0%
Lesen Freunde WG Zeitung	27	41,5%	16	24,6%	15	23,1%	2	3,1%	3	4,6%	2	3,1%	0	0%
Lesen Freunde WG Sonstiges	55	84,6%	3	4,6%	4	6,2%	1	1,5%	0	0%	2	3,1%	0	0%

Tabelle 37 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

10.2 Medienkompetenzvermittlung beim Nutzen des PCs, des Internets und des Handys

Die Kinder wurden auch danach gefragt, wer ihnen bestimmte Kompetenzen im Umgang mit dem PC, mit dem Internet und mit dem Handy beigebracht habe (vgl. *Tabelle 38 im Anhang*). Besonderes Augenmerk wurde auf die bevorzugten Nutzungsarten des Computers und des Handys gelegt, dh. es wurden vor allem jene Daten nach der Frage, wer denn wichtige KompetenzenvermittlerIn beim Erlernen von der Benutzung von PC

Spiele, bei der Nutzung des Internets, bei der Nutzung von Onlinespielen und bei der Nutzung des Handys beim Spielen, Musik hören und Telefonieren sei, genauer untersucht.

Bei den bevorzugten Mediennutzungsarten bei diesen Mediengruppen bezieht sich die höchste Prozentzahl immer auf die Angabe, man habe sich diese Nutzungsart selber beigebracht. Bei den bevorzugten Mediennutzungsarten des Handys stehen an zweiter Stelle bei den KompetenzvermittlerInnen die Mütter der Kinder, allerdings bereits mit einer sehr geringen Prozentzahl. Beim Spielen am PC und bei den Onlinespielen ist die Kompetenzvermittlung durch andere Kinder auch von Bedeutung. Nur bei der Nutzung des Internets als Nutzungsart des PCs schreiben die befragten Kinder den BetreuerInnen der Wohngruppen wichtige Vermittlungskompetenz zu.

Die Analyse der Daten könnte die Hypothese, dass Kinder bei der Mediennutzung sehr häufig auf sich selbst gestellt sind, weiter verstärken.

10.3 Einschätzung der technischen Kompetenz der Betreuungspersonen in den Wohngruppen und in den Herkunftsfamilien

Die Kinder wurden im Laufe der Befragung auch nach ihrer Einschätzung der technischen Kompetenzen der Erwachsenen gefragt. Bei diesem Abschnitt wurde nicht unterschieden, welche Kinder wie oft Kontakt zu den Eltern oder HaupterzieherInnen haben, da auch die Kategorie „ich weiß es nicht“ zur Auswahl stand.

Die technischen Kompetenzen der BetreuerInnen und HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilien werden als gut eingeschätzt. (Bei den BetreuerInnen der WGs 46,2% bis 76,9 % trifft völlig zu / bei den HaupterzieherInnen zu Hause 29,2% bis 67,7% mit trifft völlig zu). Die HaupterzieherInnen schneiden bei der Einschätzung der technischen Kompetenz allerdings etwas schlechter ab als die BetreuerInnen in den Wohngruppen – vor allem wenn man den Value „trifft überhaupt nicht zu“ berücksichtigt. (Bei den BetreuerInnen wird dieser Value im Ausmaß von max. 21,5% angegeben, bei den HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilien ist die maximale Ausprägung dieser Kategorie mit maximal 33,8% häufiger angegeben). Bei allen Benutzungsarten wird die Kategorie „Trifft überhaupt nicht zu“ bei den HaupterzieherInnen häufiger angegeben als bei den BetreuerInnen. (vgl. *Tabelle 40 und Tabelle 41 im Anhang*).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Einerseits scheint es, dass die Kinder oftmals bei der Mediennutzung sich selbst überlassen sind, andererseits schätzen die Kinder die technischen Kompetenzen der Erwachsenen, die sie betreuen, nicht so schlecht ein (vgl. *Tabelle 40 und 41 im Anhang*)

Die folgenden Diagramme zeigen die Values „Trifft völlig zu und Trifft zu“ und die Angaben „Trifft überhaupt nicht zu und trifft kaum zu“ zusammengefasst, um einen Vergleich zu erleichtern.

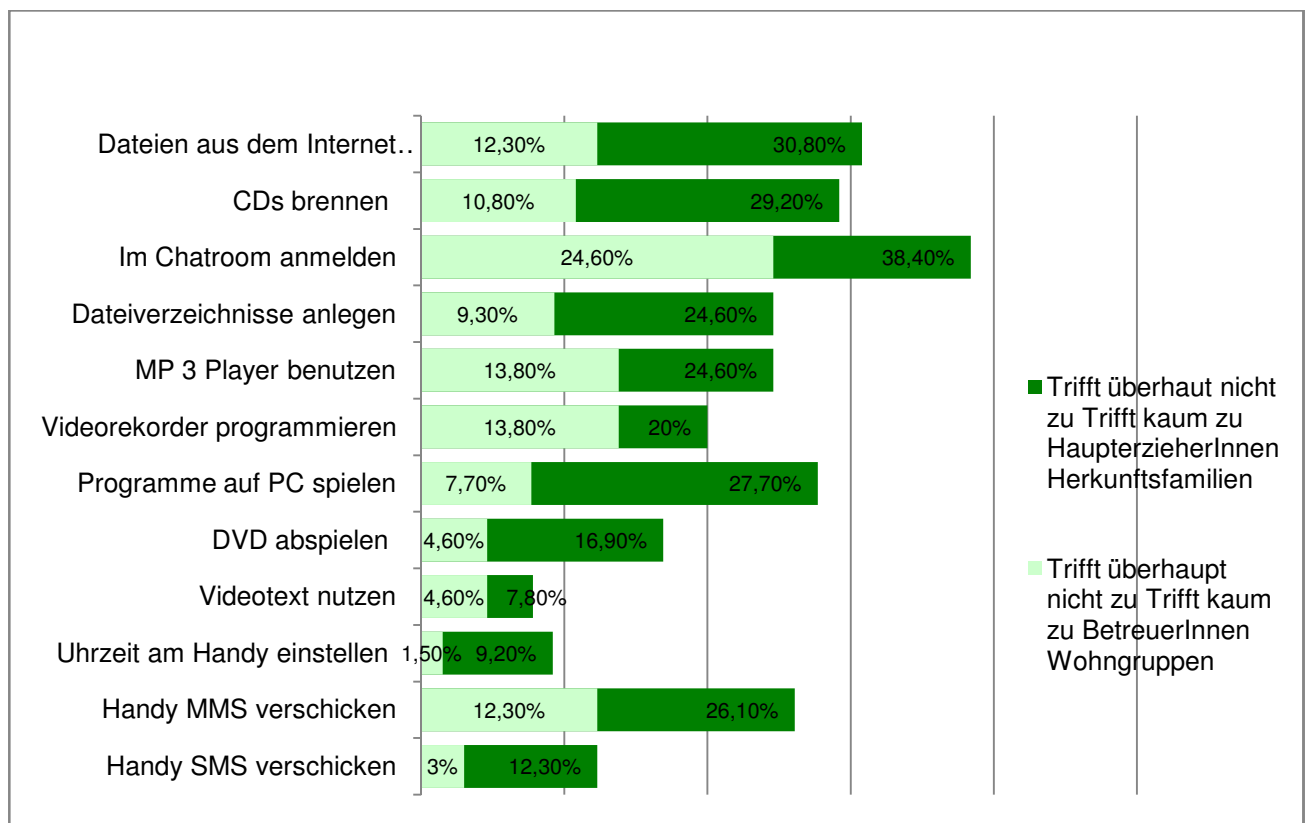


Diagramm 15 Technische Kompetenz der Erwachsenen A N= 65 Frequenzanalyse Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

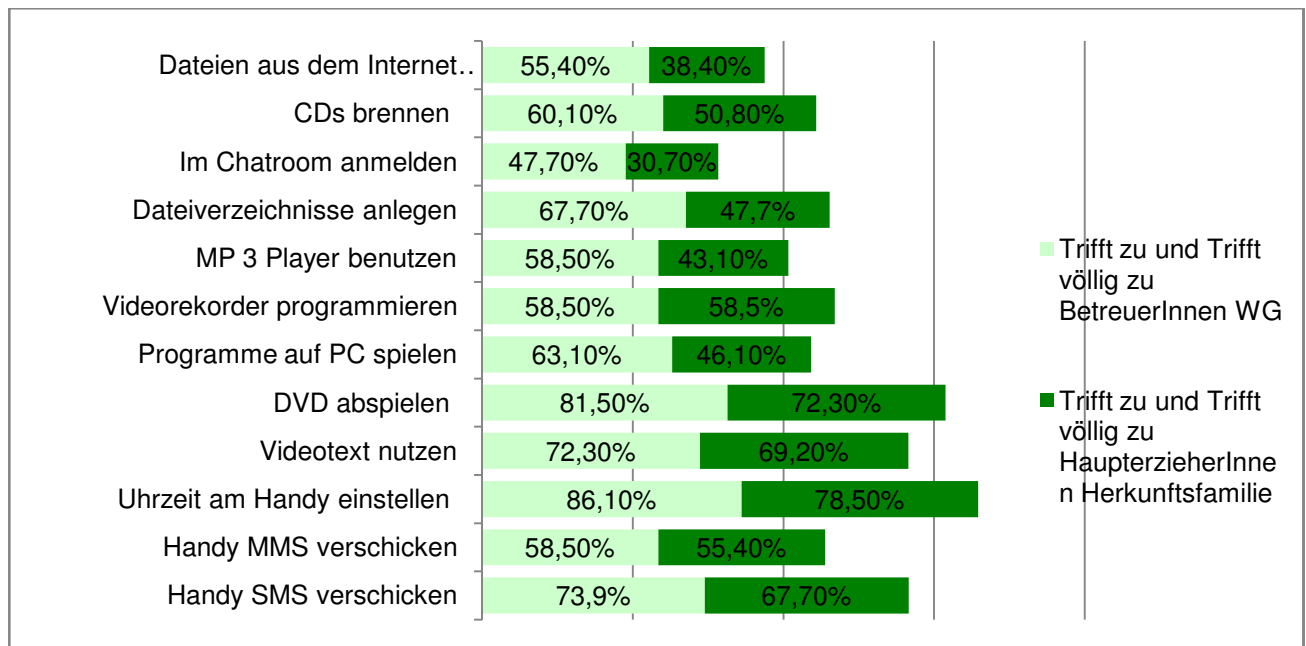


Diagramm 16 Technische Kompetenz der Erwachsenen B N= 65 Frequenzanalyse Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Die BetreuerInnen der Wohngruppen werden kompetenter eingestuft als die Erwachsenen in den Herkunftsfamilien. Diese Zahlen könnten ein Hinweis darauf sein, dass die Erwartungshaltung der Kinder in die Kompetenz der BetreuerInnen der Wohngruppen in Bezug auf die technische Kompetenz relativ ausgeprägt ist.

10.4 Einschätzung der Inhaltskompetenzen der Betreuungspersonen in den Wohngruppen und in den Herkunftsfamilien

Um Daten erheben zu können, wie hoch die Kinder die Inhaltskompetenzen ihrer Betreuungspersonen in den Wohngruppen aber auch zu Hause in den Herkunftsfamilien einschätzen wurden die Kinder aufgefordert anzugeben, ob sie meinen, dass die Erwachsenen viele verschiedene Sender, Internetseiten, verschiedene Zeitungen, Zeitschriften, Bücher oder Hörspiele kennen würden.

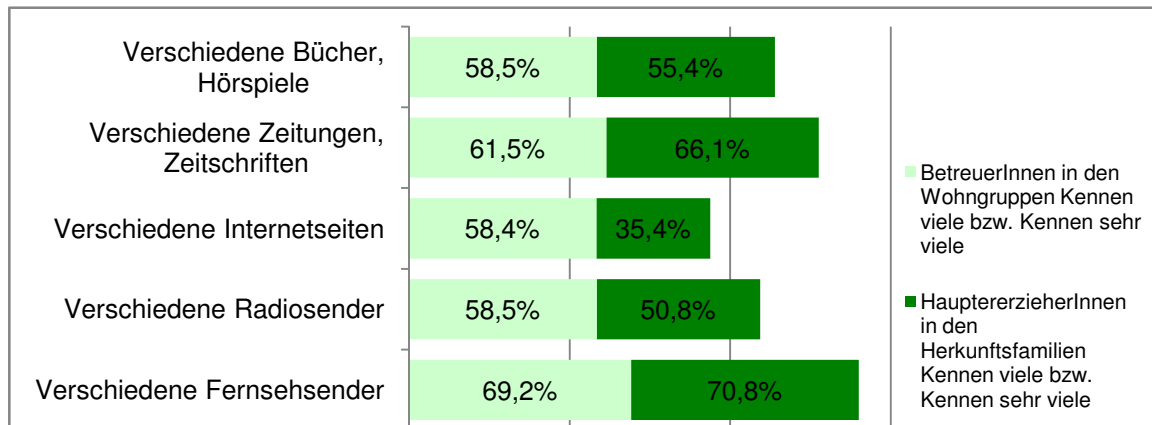


Diagramm 17 N=65 Frequenzanalyse Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

In Bezug auf Filme, Zeitungen und Zeitschriften werden die HaupterzieherInnen in den Herkunftsfamilien als kompetenter eingestuft, es wird ihnen also zugetraut, viele bzw. sehr viel verschiedene zu kennen. Auch in Bezug auf die Inhaltskompetenz bei den Fernsehsendern werden die Angehörigen bzw. HaupterzieherInnen eine Spur kompetenter als die BetreuerInnen der Wohngruppen eingestuft. Einen deutlichen Unterschied gibt es bei der Einschätzung der Inhaltskompetenz bei Internetseiten – hier wird den BetreuerInnen der Wohngruppen eine wesentlich höhere Kompetenz zugetraut als den HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilien bzw. den betreuenden Angehörigen. Da in den Wohngruppen mindestens vier verschiedene Betreuungspersonen abwechselnd Dienst versehen, könnte davon ausgegangen werden, dass die Kinder mindestens die Hälfte des sie betreuenden Teams als kompetent bzw. sehr kompetent in Bezug auf die Inhaltskompetenz beim Medium Internet einschätzen.

10.6 Einschätzung der Gestaltungskompetenz der Betreuungspersonen in den Wohngruppen und in den Herkunftsfamilien

Insgesamt wird die Gestaltungskompetenz der Betreuungspersonen nicht sehr hoch eingeschätzt, jedoch ist anzunehmen, dass generell die Gestaltungskompetenz der erwachsenen Bevölkerung nicht allzu hoch von Kindern eingeschätzt wird und dies vermutlich auch der Realität entsprechen könnte.

21,5% der Kinder geben an, dass sie glauben, die BetreuerInnen in den Wohngruppen könnten eine Zeitung gut bzw. sehr gut selber gestalten. Von den HaupterzieherInnen in den Herkunftsfamilien glauben dies 13,9 % der befragten Kinder.

Bei der Herstellung eines Videofilms meinen 27,7% der befragten Kinder, dass die BetreuerInnen der Wohngruppen dies gut bzw. sehr gut können würden, befragt, wie sie diese Gestaltungskompetenz bei ihren HaupterzieherInnen zu Hause in ihren Herkunftsfamilien einschätzen würden, meinen 20% der Kinder diese könnten das gut bzw. sehr gut. 24,6% der Kinder schätzen die Gestaltungskompetenz ihrer BetreuerInnen in den Wohngruppen in Bezug auf Gestaltung einer Radiosendung als gut bzw. sehr gut ein, von den HaupterzieherInnen in den Herkunftsfamilien meinen dies 7,7% der Kinder.

Die befragten Kinder schätzen auch die Gestaltungskompetenzen in Bezug auf die Erstellung einer Homepage bei den BetreuerInnen der Wohngruppen relativ gut ein, so meinen immerhin 18,5% der Kinder ihre BetreuerInnen könnten dies gut bzw. sehr gut. (9,3% der Kinder glauben, dass die HaupterzieherInnen in den Herkunftsfamilien über diese Kompetenz gut bzw. sehr gut verfügen würde).

Zusammenfassend schätzen die befragten Kinder die Gestaltungskompetenzen der Betreuungspersonen in den Wohngruppen etwas höher ein als die Gestaltungskompetenzen ihrer HaupterzieherInnen ihrer Herkunftsfamilien (*vgl. Tabelle 60 und Tabelle 61 im Anhang*).

11. Medienbezogene Wünsche und Anliegen der befragten Kinder

11.1 Medienausstattung

Die befragten Kinder können sich bei vielen Medien vorstellen auf diese verzichten zu können. Bei fast allen angeführten Medien geben mehr Kinder an, sich einen Verzicht vorstellen zu können, als dieses Medium zu vermissen. Einzige Ausnahme stellt das Handy in den Wohngruppen dar. 20% der befragten Kinder geben an das Handy in den Wohngruppen zu vermissen, 15,4% geben an, sie könnten auf ein Handy in der Wohngruppe verzichten (*vgl. Tabelle 66 im Anhang*).

11.2 Mit BetreuerInnen über Medieninhalte sprechen

Die Frage an die Kinder, ob sie gerne über Medien mit den BetreuerInnen der Wohngruppen sprechen möchten, beantworten die Kinder mit überwiegender Mehrheit mit Ablehnung. Je nach Medium geben zw. 70 % und 90,8% der Kinder an, dass dies kein Wunsch von ihnen sei. 20% der Kinder geben an, dass sie manchmal den Wunsch hätten, über das Internet mit ihren BetreuerInnen zu sprechen, 7,7% geben an, dass es ein großer Wunsch sei, mit den BetreuerInnen über PC-Spiele und Konsolenspiele zu reden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die meisten befragten Kinder angeben, nie bzw. kaum über Medieninhalte mit ihren BetreuerInnen zu diskutieren und zudem auch keinen Wunsch haben, dies zu verändern.

N=65 Frequenzanalyse	Wünsche an BetreuerInnen – über Medien sprechen					
	Kein Wunsch		Manchmal Wunsch		Großer Wunsch	
Trifft zu						
Filme	57	87,7%	7	10,8	1	1,5%
Bücher, Zeitschriften Zeitungen, Comics	58	89,2%	5	7,7%	2	3,1%
PC-und Konsolenspiele	52	80%	8	12,3%	5	7,7%
Musik und Hörbeiträge	54	83,1%	9	13,8%	2	3,1%
PC ohne Internet, Spiele E-Mail	56	86,2%	9	13,8%	0	0
Internet	49	75,4%	13	20%	3	4,6%
Mail, MMS, SMS	59	90,8%	5	7,7%	1	1,5%

Tabelle 67 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Diskutieren über Medieninhalte mit den BetreuerInnen									
	Nie		Selten		Manchmal		Oft		Sehr Oft	
MI Film / Fernsehen	25	38,5%	14	21,5%	11	16,9%	8	12,3%	7	10,8%
MI Printmedien	45	69,2%	12	18,5%	4	6,2%	2	3,1%	2	3,1%
MI Computerspiele und Konsolenspiele	32	49,2%	7	10,8%	12	18,5%	10	15,4%	4	6,2%
MI Internetseiten ohne Spiele	33	50,5%	6	9,2%	13	20%	7	10,8%	6	9,2%
MI Mail SMS MMS	46	70,8%	6	9,2%	4	6,2%	5	7,7%	4	6,2%
MI Musik u. Hörbeiträge	30	46,2%	12	18,5	7	10,8%	7	10,8%	9	13,8%

Tabelle 64 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

11.3 Durch BetreuerInnen neue Medieninhalte kennenlernen

Die Frage an die Kinder, ob sie sich wünschen würden, dass ihnen ihre BetreuerInnen neue Filme, neue PC-Spiele und andere neue Inhalte in Bezug auf die verschiedenen Medien vorstellen sollen beantworteten die Kinder etwas anders als die Frage nach dem Wunsch Medien besprechen zu wollen. Der Prozentsatz jener Kinder, die meinen, es sei kein Wunsch von ihnen Neues von den BetreuerInnen kennenzulernen bewegt sich zwischen 55,4% und 83,1%, ist also etwas geringer als jener der vorigen Frage. Beim Value „Manchmal ein Wunsch von mir“ sind die Prozentzahlen ebenso etwas höher als bei der Frage nach dem Wunsch über Medien sprechen zu wollen.

Der Wunsch, von den BetreuerInnen Neues aus dem jeweiligen Mediengenre kennenlernen zu wollen ist nicht sehr groß.

Am ehesten ist dieser Wunsch im Bereich des Internets zu finden. Hier geben 27,7% der befragten Kinder an, dass es manchmal ein Wunsch von ihnen sei, hier Neues kennenlernen zu wollen und 15,4% geben an, dass dies ein großer Wunsch von ihnen sei (vgl. *Tabelle 68 im Anhang*).

Diese Angaben könnten als Hinweis gelten, dass im Bereich des Internets Handlungsbedarf gegeben ist, einerseits das Gespräch über das Medium zu erweitern, andererseits verschiedene für Kinder geeignete Seiten anzubieten.

11.4 Gemeinsames Nutzen der Medien

Die Kinder wurden zudem befragt, ob es ein Wunsch von ihnen sei, bestimmte Mediengruppen gemeinsam mit den BetreuerInnen nutzen zu wollen. Auch bei dieser Frage stellt sich ein ähnliches Bild dar, wie bei den beiden vorangegangenen. Der Wunsch ist nicht sehr ausgeprägt und hat eine ähnliche prozentuelle Verteilung wie bei der Frage nach dem Kennenlernen von Neuem aus dem jeweiligen Genre. Allerdings verschieben sich hier nun die Angaben und jenes Medium bei dem dieser Wunsch noch am ehesten ausgeprägt ist, ist nun das Medium Film. 26,2 % der Kinder geben an, dass es manchmal ein Wunsch von ihnen sei, gemeinsam mit den BetreuerInnen einen Film anzusehen. 15,4% geben an, dass dies ein großer Wunsch sei (*vgl. Tabelle 69 im Anhang*).

11.5 Erwünschte Hilfe zur Erlangung von Gestaltungskompetenz und technischer Kompetenz

Im Rahmen der Datenerhebung wurden den Kindern auch die Fragen gestellt, ob sie gerne mit ihren BetreuerInnen Medien selbst gestalten möchten und ob sie gerne Unterstützung bei der Erlangung von technischer Kompetenz hätten.

Auch bei diesen beiden Fragen sind die Wünsche nach Unterstützung der BetreuerInnen nicht sehr ausgeprägt. 18,5% der befragten Kinder haben manchmal den Wunsch, mit ihren BetreuerInnen einen Videofilm gemeinsam gestalten zu wollen, 16,9 % geben an, dass dies ein großer Wunsch von ihnen sei.

Die Wünsche nach Unterstützung durch die BetreuerInnen in Bezug auf die technische Kompetenz sind vor allem im Bereich der Computernutzung zu finden, allerdings sind es auch hier nie mehr als 17 % der befragten Kinder, die diese Wünsche äußern. 16,9 % der befragten Kinder geben an, dass es manchmal ein Wunsch von ihnen sei, von den BetreuerInnen zu lernen, wie man Dateiverzeichnisse anlegt. Jeweils 15,4% der befragten Kinder geben an, dass es manchmal ein Wunsch von ihnen sei, von den BetreuerInnen zu lernen wie man eine CD brennt bzw. wie man Dateien aus dem Internet runterladen kann. 15,4% der Kinder meinen, dass es ein großer Wunsch von ihnen sei zu lernen, wie man

eine CD brennen kann, 12,3% der befragten Kinder sagen dass es ein großer Wunsch sei von den BetreuerInnen zu lernen wie man Dateien aus dem Internet runterladen kann.

11.6 Sonstige medienbezogene Wünsche

Abschließend wurden die fremd untergebrachten Kinder gefragt, ob es noch andere Wünsche an ihre BetreuerInnen geben würde, hier haben nur zwei Kinder Wünsche geäußert. Das eine Kind möchte mehr fernsehen dürfen, vor allem Sponge Bob und Horrorfilme, das andere Kind wünscht sich, dass die Wohngruppe eine Spielkonsole erwerben solle und der Besitz eines Handys erlaubt sein solle

Auffallendes Gesamtbild ist, dass die befragten Kinder insgesamt sehr wenig Wünsche äußern.

12. Zusammenfassung der Datenauswertung

Wie anfangs erwähnt steht die Diplomarbeit für eine Hypothesen generierende explorative Studie und nicht für eine Hypothesen prüfende Forschungsarbeit. Der Hinweis auf die Fremdunterbringung bezieht sich in den folgenden Hypothesen immer auf stationäre sozialpädagogische Wohngruppen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt arbeiten und nicht auf Pflegefamilien.

Die Auswertung der Daten liefert Hinweise zur Entwicklung folgender Hypothesen:

A/ Hypothesen zur Mediennutzung von 10-13 jährigen in sozialpädagogischen Wohngruppen fremd untergebrachten Kindern

- AV-Medien werden von in sozialpädagogischen Einrichtungen fremd untergebrachten Kindern an den Wochenenden zu Hause bei den HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilien wesentlich länger genutzt als in den sozialpädagogischen Wohngruppen.
- AU-Medien werden in den sozialpädagogischen Wohngruppen von den dort lebenden Kindern am Wochenende länger genutzt als in den Herkunftsfamilien
- Die PC-Nutzung der fremd untergebrachten Kinder ist an jenen Wochenenden, die sie bei ihren HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilie verbringen, wesentlich höher als an Wochenenden in den Wohngruppen.
- Auch das Handy wird zu Hause bei den HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilien wesentlich länger genutzt als in den Wohngruppen.
- AV-Medien werden in den Wohngruppen wesentlich häufiger ohne Anwesenheit von Erwachsenen genutzt als in den Herkunftsfamilien.
- Ein Großteil der fremduntergebrachten Kinder wird bei der PC-Nutzung – egal ob bei den Herkunftsfamilien oder in den Wohngruppen – sich selbst überlassen.
- Bevorzugte Mediennutzungsarten fremd untergebrachter Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren bei der PC-Nutzung sind „Internet nutzen“ und „Spielen“
- Burschen nutzen den PC signifikant häufiger als Spielgerät als Mädchen.
- Komödien, Actionfilme und Trickfilme sind die bevorzugten Filmgenres bei fremd untergebrachten Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren.

- Die vorherrschenden Mediennutzungsmotive von 10-13 jährigen in sozialpädagogischen Wohngruppen fremd untergebrachten Kindern sind in den Bereichen der affektiven Bedürfnisse einzuordnen.
- Für die 12 bis 13 jährigen Kinder wird es zunehmend wichtiger via Medien erreichbar zu sein.
- Zu Hause bei den Herkunftsfamilien gibt es häufig keine Mediennutzungsregeln.
- Bei AV-Medien gibt es in den sozialpädagogischen Wohngruppen häufiger Unterstützung bei der Filmauswahl durch die PädagogInnen als durch die Angehörigen in den Herkunftsfamilien.
- Die Mehrheit der fremd untergebrachten Kinder im Alter zwischen 10-13 jährigen Kinder wählt das Computer - bzw. Konsolenspiel und die Internetseiten alleine ohne Absprache mit den PädagogInnen aus.
- Eine überwiegende Mehrheit der in sozialpädagogischen Wohngruppen untergebrachten Kinder im Alter von 10-13 Jahren bestimmt alleine zu Hause in der Herkunftsfamilie welches PC – Spiel sie nutzt und welche Internetseiten sie sich ansieht.

B/ Hypothesen zur Medienkompetenz von 10-13 jährigen in sozialpädagogischen Wohngruppen fremd untergebrachten Kindern

- Die Inhaltskompetenz in Bezug auf Zeitschriften und Zeitungen von fremd untergebrachten 10-13 –jährigen Mädchen ist deutliche ausgeprägt als die der gleichaltrigen Burschen.
- Mehr als die Hälfte der fremd untergebrachten Kinder im Alter von 10 – 13 Jahren diskutiert nicht mit den BetreuerInnen der Wohngruppen über Medieninhalte
- Bei jenen Kindern die mit den BetreuerInnen der Wohngruppen diskutieren, steht die Orientierungsfunktion mit zunehmendem Alter im Vordergrund (Geschmack vergleichen).
- Fremd untergebrachte Kinder im Alter von 10 – 13 Jahren haben in hohem Ausmaß den Eindruck sich die bevorzugten Mediennutzungsarten des PC (Spielen, Internet nutzen) selbst beizubringen.
- Bei der Handynutzung sind die Mütter der fremd untergebrachten 10-13 jährigen Kinder wichtige Kompetenzvermittlerinnen.

- Fremd untergebrachte Kinder nutzen in den Wohngruppen und zu Hause mit Ausnahme vom Konsumieren von Filmen in der Herkunftsfamilie die Medien größtenteils ohne Anwesenheit von Erwachsenen.
- Fremd untergebrachte Kinder im Alter von 10 – 13 Jahren schätzen die Gestaltungskompetenzen ihrer BetreuerInnen deutlich höher ein als die ihrer HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilien.
- Die Inhaltskompetenz der HaupterzieherInnen der Herkunftsfamilien bei Filmen und Zeitungen/Zeitschriften wird deutlich höher eingeschätzt als die der BetreuerInnen.

C/ Hypothesen zu den medienbezogenen Wünschen von 10-13 jährigen in sozialpädagogischen Wohngruppen fremd untergebrachten Kindern

- Ein Großteil der fremd untergebrachten Kinder im Alter von 10-13 hat nicht den Wunsch mit den BetreuerInnen über Medieninhalte bzw. über Medien sprechen zu wollen.
- Jene Kinder, die gerne mit den BetreuerInnen über Medien bzw. Medieninhalte sprechen möchten, äußern diesen Wunsch vorrangig in Bezug auf PC- Spiele und das Internet.
- Medienbezogene Wünsche werden von den 10-13 jährigen fremd untergebrachten Kindern nur ganz wenig geäußert.

12.1 Exkurs zur Vorliebe von Kindern für Trickfilme

In Bezug auf die Vorliebe von Kindern für Trickfilme, die auch für fremd untergebrachte Kinder zu gelten scheint beschreibt Rathmann (2003) sehr gut, wie diese Vorliebe pädagogisch einzuschätzen ist.

„Unter der Vielzahl an Medien, mit denen heutige Kinder aufwachsen, nimmt das Fernsehen eine exponierte Position ein. Gerade für Grundschüler stellt es nach wie vor ein Leitmedium in ihrer Alltags- und Freizeitgestaltung dar. Dabei sind die Sendungspräferenzen seit Jahren konstant geblieben. Kinder lieben Cartoons. (...) Lustige Cartoons präsentieren den Zuschauenden eine Welt, in der prinzipiell alles, insbesondere aber das Unwahrscheinlichste, möglich ist. Damit bieten sie den Heranwachsenden emotionale Entlastung von einem als anstrengend oder langweilig empfundenen Alltag und eine zumindest zeitweise Befreiung von der Dominanz des Rationalen. (...) Darüber hinaus ist offensichtlich, dass lustige Cartoons dem Humor von Kindern und seinen Ausdrucksformen in besonderem Maße entgegen kommen. Sie spielen mit Extremen, plakativen Überzeichnungen, sinnlichen Effekten, der Erwartbarkeit und leichten Durchschaubarkeit komischer Kontraste. Für deren Genuss sind weder besonders Vorwissen oder logische Kombinationsfähigkeit noch spezifische Erfahrung oder Urteilsfähigkeit nötig. Im Gegenteil: Die Angebotsstruktur zielt auf Entlastung vom Rationalitäts-, Urteils- und Reflexionsdruck. (...) Die Kinder gehen sehr kompetent mit dem Genre um. (...) Für die Kinder steht außer Zweifel, dass im Cartoonbereich keine Wirklichkeitsentsprechung behauptet wird. Das gilt auch für die Präsentation von Gewalt. (...) Die Reduzierung des kognitiven Anspruchs geht dabei einher mit einem emotional distanzierten Rezeptionsstil. Identifikation und Empathie werden vermieden. Dies umso mehr, wenn es sich um Gewaltdarstellungen handelt. (...): Fazit: Cartoons vergnügen, aber sie genügen nicht! Es ist festzuhalten, dass die befragten Heranwachsenden mit lustigen Cartoons kompetent umgehen. In der Regel nutzen sie die gezeichneten Geschichten gezielt zu ihrer Unterhaltung und Entspannung – mehr erwarten sie nicht. (...) (...): Nachdenklich stimmt jedoch, dass sich durch die Dominanz von Zeichentrickangeboten im Kinderprogramm alternativ symbolisch-narrative Erfahrungen für Heranwachsende kaum ergeben. Gerade bei jüngeren ZuschauerInnen besteht so die Gefahr, dass sich ihre Medienerfahrungen auf ein Genre konzentrieren, dessen Potential für die kognitive und emotionale wie auch die Humorentwicklung der Kinder sehr begrenzt ist. Hinzu kommt, dass den Heranwachsenden unter der Voraussetzung einer „Monokultur“ der Cartoons nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten zur Entwicklung von Medienkompetenz zur Verfügung stehen. (...) Zur Medienkompetenz gehört aber gerade auch die Fähigkeit zur Auswahl und kombinierten Nutzung verschiedenartiger Angebote, wovon nicht zuletzt wiederum die Genussfähigkeit profitiert. Denn: Genussfähigkeit ist eine Dimension von Medienkompetenz, aber nicht die einzige!“ (Rathmann 2003 : 165 -176)

Diese Ausführungen beschreiben gut, welche Kompetenzen den Kindern im Umgang mit Trickfilmen zuzuschreiben sind und ganz deutlich ist jedoch auch der Hinweis zu

vernehmen wie wichtig es im pädagogischen Handeln ist, immer wieder andere Genres im Bereich des Films anzubieten.

12.2 Exkurs zum Thema Kinder und PC-Spiele bzw. Konsolenspiele

In Bezug auf die Nutzung von Computerspielen ist vor allem auf die Literatur von *Fritz* und *Fromme* hinzuweisen. *Fritz* (2003) beschäftigt sich auch sehr ausführlich mit den Motiven der Kinder beim Spielen von Computerspielen und beschreibt die Funktionskreise der Spiele:

„Macht, Herrschaft und Kontrolle im Spiel hängen unmittelbar von der eigenen Lenkungs-Kompetenz ab. Diese Fähigkeit zeigt sich in vier miteinander verwobenen Funktionskreisen, in denen der Spieler auf unterschiedliche Herausforderungen trifft:

- *Die sensomotorische Synchronisierung*
- *Die Bedeutungsübertragung*
- *Die Regelkompetenz*
- *Der Selbstbezug (Fritz 2003 : 18)*

„Computerspiele tragen das Stigma von Macht, Kontrolle und Herrschaft in mehrfacher Hinsicht. Die Dramaturgie der Spiele enthält Muster für Macht, Kontrolle und Herrschaft. Dies korrespondiert mit dem Inhalt der Spiele: mit seinen Beherrschungsobjekten und Beherrschungssituationen. Die Anforderungsstruktur der Spiele setzt dies ungebrochen fort. Es gilt das Spiel zu beherrschen, also so zu durchschauen und angemessene Handlungsmuster zu entwickeln. Dazu ist Selbstbeherrschung notwendig. Um der Forderungsstruktur zu genügen, muss die Herrschaft über die eigene Psyche auch in Spielsituationen errungen werden. Dies drückt sich beispielsweise in Stressresistenz, Ausdauer, Wachheit und Konzentrationskraft aus. Ein Ansteigen von Anspannung und Stress beeinträchtigt die Leistungsvoraussetzungen der Spieler; Erfolge können sich damit nicht einstellen. Die Spieler müssen also lernen, nicht nur das Spiel zu kontrollieren, sondern auch sich selbst in ihren emotionalen Reaktionen.“ (Fritz 2003 : 23)

Es bedarf daher oft einer sehr hohen Selbststeuerung, um Anspannung und Misserfolg zu überwinden. Einerseits setzt die Bewältigung von Computerspielen viele Kompetenzen voraus und kann so sicherlich bei traumatisierten und belasteten Kindern schnell zu Misserfolg führen. Andererseits können Computerspiele – richtig und adäquat ausgewählt und eingesetzt - auch Stressresistenz und Konzentrationsfähigkeit fördern. *Fritzs* Ausführungen zeigen, wie wichtig aufgrund der hohen Voraussetzungen für das Spielen

von Computerspielen eine gute Auswahl der Spiele und der Spielsituation bei Kindern, die unter geringer Frustrationstoleranz, Konzentrationsstörungen und hoher emotionaler Belastung leiden, ist. Dies wiederum setzt voraus, dass den SozialpädagogInnen theoretische Kenntnisse der Mediennutzungs- und Medienwirkungsforschung zur Verfügung stehen und damit die Bedeutung der Medienpädagogik für die sozialpädagogische Tätigkeit anerkannt wird.

Fritz beschäftigt sich in Folge auch mit den Fragen, ob PC-Spiele den Spieler in seinem Handeln, Denken und Fühlen gefährden und ob Beeinträchtigungen und Fehlentwicklungen, die sich negativ auf das Umfeld des Spielers auswirken können, eintreten.

„Die Medienwirkungsforschung kennt auf diese Fragen keine generellen Antworten. Allenfalls kann sie belegen, dass unter bestimmten Bedingungen bei bestimmten Personen mit speziellen sozialen Hintergründen Effekte auftreten können. Befragt man die Spieler direkt, und das zeigen alle unserer Untersuchungen, wird eine nachhaltige Auswirkung der virtuellen auf die reale Welt eindeutig bestritten. Wohl aber, und darin sind sich viele ältere Spieler einig, könnte dies bei Jüngeren der Fall sein.

Wenn sich die Frage nach der Gefährdung durch Computerspiele unter Rückgriff auf die möglichen Wirkungen nicht beantworten lässt, so kann man sich zumindest fragen was Computerspiele in Hinblick auf einen Gefährdungsaspekt nicht bewirken. Und hier wird man rasch fündig. Sie bewirken keine Empathie. Das Gegenüber im Computerspiel fordert nicht zum Mitgefühl heraus. (...) Empathie ist nur in der realen Welt des menschlichen Miteinanders erlernbar (und verlernbar) und nicht in der virtuellen Welt des Computerspiels. Immer längere Aufenthalte in der virtuellen Welt können schädigen, weil sich dadurch die Zeit vermindert, in der sich diese Empathie ausbilden könnte. Sie schädigen auch deshalb, weil sich Muster für emotionale Befriedigungen herausbilden können, die ohne Empathie auskommen und daher von der Notwendigkeit ablenken, eine empathische Form der Zwischenmenschlichkeit auszubilden, die auf Gewalt weitgehend verzichten kann und die durch ihre besondere emotionale Qualität Befriedigung schenkt.“ (Fritz 2003 : 56-57)

Diese Ausführungen sind wichtige Hinweise darauf, wie bedeutend für den sozialpädagogischen Berufsalltag die Kenntnisse über Computerspiele sind. Denn richtig ausgewählt und eingesetzt können sie eine gute und fördernde Ressource sein, aber gerade in Bezug auf die besonderen Bedürfnisse die fremd untergebrachte Kinder aufgrund ihre spezifischen Erfahrungen haben, ist eine Abstimmung auf diese besonders wichtig.

Johannes Fromme versucht 1992 eine Einteilung der unterschiedlichen Wirkungen von PC-Spielen (vgl. *Fromme 1992 : 73*). Diese Ausführungen sind für den Einsatz von PC – und Konsolenspielen in sozialpädagogischen Wohngruppen und Heimen wichtig, um einen Einblick in mögliche Wirkungsweisen bekommen zu können.

Positiv	Negativ
Sensomotorischer Bereich	
• Förderung motorischer Geschicklichkeit • Förderung sensomotorischer Koordination • Förderung zielgerichteter Reaktionen	• Bewegungsdrang verkümmert, körperlich-vitale Antriebe werden abgeschwächt • Weitere Industrialisierung der Wahrnehmung • Geringe ganzkörperliche Aktivität
Kognitiver Bereich	
• Einübung in logisches und strategisches Denken • Förderung von Fantasie • Einübung in selbststeuerbare mediale Prozesse • Komplexe Sachverhalte lassen sich veranschaulichen	• Aufgrund des Tempos keine Möglichkeit zur Reflexion • Verlust qualitativen Denkens zu Gunsten instrumentalten Denkens • Verhinderung der Fantasie • Bilder sprechen rechte Gehirnhälfte an, während die kritisch-rationale linke Hälfte umgangen wird
Emotionaler Bereich	
• Geduldiges berechenbares Medium, das keinen Stimmungen ausgesetzt ist • Aggressionsventil • Regt Erfahrungsaustausch über Emotionen an	• Gewöhnung an Gewalt, Aggressivitätssteigerung • Flucht in Scheinwelten, im Extremfall Suchtgefahr • Allgemeine Gefühlsabflachung • Stress bzw. Disstress wird erzeugt ohne adäquate Aktivitätsmöglichkeit
Sozialer Bereich	
• Ermöglicht sowohl privat wie auch gemeinschaftliche Nutzung • Regt zu sozialer Interaktion über das Medium an	• Verhindert Ausbildung kommunikativer Kompetenz • Intensive Zeitverbraucher verhindern andere Freizeitbeschäftigungen • Begünstigen soziale Isolation und Vereinsamung • Verfestigen soziale Ungleichheit

(vgl. *Fromme In Büttner et al 1992 : 73*)

Daniela Gabriel (2006) beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit „Kinder und Computerspiele – Chancen und Gefahren“ mit den unterschiedlichen AutorInnen, die sich mit diesem Thema

befasst haben. Im Kapitel Chancen und Risiken auf sozialisatorischer Ebene fasst sie zusammen:

„ So betont auch Schachtner (Schachtner 2000 : 231 ff), dass Medien Instrumente sind, die die „innere und äußere Wirklichkeit“ des Menschen mit strukturieren. Der Autorin zufolge erweisen sich Computerspiele, und hier vor allem selbst programmierte, als ideale Möglichkeit um mit verschiedenen Identitäten zu experimentieren, wodurch das Individuum die Chance erhält, verschiedene Handlungsalternativen auszuloten, Vielfalt zu leben, Widersprüche auszuhalten, sowie Pluralitätskompetenz und Übergangsfähigkeit zu entwickeln. (...) Da die Realität für Kinder zunehmend unüberschaubar wird, sieht die Autorin die Gefahr, dass die Welt der Computerspiele mit ihren klaren und eindeutigen Regeln für die Heranwachsenden als Fluchtpunkt angesehen wird. Eine weitere Gefahr sieht Schachtner in der Ungleichverteilung der Zugangschancen zu einem Computer. (Schachtner 2000 . 233 ff) (...) Der Konsum von Computerspielen fördert kognitive Fähigkeiten und ermöglicht das Ausleben von Alternativszenarien, wodurch die Individuen Anerkennung und Autonomie erfahren können. In diesem Zusammenhang wirkt der Computer auch als Katalysator für die Bewältigung bestimmter entwicklungsspezifischer Probleme. (...) Computerspiele bieten den Kindern auch die Chance, mit verschiedenen Identitäten zu experimentieren, sowie verschiedene Fähigkeiten zu üben, die von der Gesellschaft gefordert werden.“ (Gabriel 2006 : 67-69)

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE FÜR DIE MEDIENPÄDAGOGISCHE ARBEIT IM RAHMEN DER HEIMERZIEHUNG

13. Schlussfolgerungen

Die Datenauswertung gibt vor allem wichtige Hinweise darauf, dass es unbedingt notwendig scheint, sich im Bereich der Heimerziehung intensiv mit dem Thema der Mediennutzung und der Medienkompetenzförderung auseinanderzusetzen. Es sollte unbedingt die Hypothese überprüft werden, ob die fremd untergebrachten Kinder bei der Mediennutzung tatsächlich in einem derart hohen Ausmaß, wie es die Datenauswertung vermuten lässt, sich selbst überlassen sind. Auch ob und inwieweit die Kinder kompetent bei der Auswahl der Medien begleitet werden sollte einer genaueren Überprüfung unterzogen werden. Die Heimerziehung hat im Sinne einer bestmöglichen Integration der ihr anvertrauten Kinder für eine gute Medienkompetenzförderung zu sorgen. In Bezug auf die Altersgruppen der 11 bis 15 jährigen Kinder beschreiben *Stolzenburg und Bahl (1999)* sehr gut, inwieweit die Medienkompetenzförderung ein Bestandteil der Förderung der sozial-kognitiven Fähigkeiten ist bzw. die Medienkompetenzförderung auf der Förderung der sozial-kognitiven Fähigkeiten aufbaut:

„Das logische Denken ist zu Beginn dieses Altersstadiums weitgehend entwickelt. Die für das soziale Verhalten und die moralische Urteilsfähigkeit zentrale Fähigkeit der Perspektivenübernahme wird zunehmend ausgeformt und verfeinert. (...) Den älteren Kindern gelingt es immer mehr, die ideologischen und ökonomischen Ziele des Werbemarktes zu durchschauen und Werbung auch moralisch, speziell auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu befragen. (...) Der eigene und der im sozialen Umfeld vorfindbare Bildungsstand ist allerdings ein wichtiger Moderationsfaktor. Eine reflektierte „Steuerung“ des eigenen Verhaltens und Handelns setzt voraus, die eigenen Gefühle auch begrifflich abstrakt repräsentieren und damit umgehen zu können. (...) Der Wunsch und die Fähigkeiten, das reale wie das mediale Leben selbst zu gestalten werden im Verlauf dieses Altersstadiums zunehmend größer.(...) Die Balance zwischen Unterstützung und Autonomie zu wahren, wird dann zur entscheidenden pädagogischen Anforderung. Zwangsläufig stellt sich jedoch Medienkompetenz auch bei der aktiven Medienarbeit nicht ein. Kritische Reflexion der Handlungsprozesse sind dafür ebenso unabdingbar wie darin integrierte Anstöße, die Medienrealität zu durchdringen, in bezug auf ihre Produkte, Produktions- und Distributionsbedingungen ebenso wie in Bezug auf ihre individuellen und kollektiven Effekte und die hinter ihr stehenden Interessensgeflechte.“ (Stolzenburg, Bahl In: Schell et al 1999 : 128-136)

Die Heimerziehung muss sich bewusst sein, dass sie im Rahmen ihres Auftrages einen sehr reflektierten und den wissenschaftlichen Erkenntnisstand der Medienpädagogik entsprechenden pädagogischen Auftrag erfüllen muss. Die Medien prägen heute in einem sehr hohen Maße die Kindheit und so ist es unbedingt notwendig, in der Ausbildung der PädagogInnen auf spezielle Konzepte der Medienkompetenzförderung, die die Erkenntnisse der Benachteiligtenforschung ebenso einbringen wie den aktuellen Stand der erziehungswissenschaftlichen Einsichten. Die Datenauswertung in Bezug auf die Begleitung der Kinder durch Erwachsene ist alarmierend und diese Hypothese sollte unbedingt überprüft werden.

Wie *Paus-Hasebrink und Bichler(2008)* in ihrer aktuellen Studie belegen können, steht die Mediennutzung von sozial benachteiligten Kindern in einem großen Zusammenhang mit deren sozialer Herkunft. Fernsehen und Video würden von sozial benachteiligten Kindern länger genutzt als von Kindern aus sozial reicheren Familien. Gleichzeitig sei die materielle Ausstattung der sozial benachteiligten Kinder erstaunlich gut. So scheine es, dass die HaupterzieherInnen der sozial benachteiligten Familien dem öffentlichen Diskurs folgend, dass Kinder möglichst früh lernen sollen, mit dem Internet und dem PC umgehen zu können die Kinderzimmer sehr gut mit Computer und Monitoren ausstatten. Eine notwendige erzieherische Begleitung finde jedoch meist aus Gründen der Überforderung bzw. der mangelnden Kompetenzen der HaupterzieherInnen von Familien in sozial benachteiligten Milieus nicht statt. Kinder, die in ökonomisch günstigeren Milieus aufwachsen, d.h. deren HaupterzieherInnen über mehr finanzielle Ressourcen verfügen, würden ihre Freizeit wesentlich öfter außer Haus und nicht vor dem Fernsehgerät verbringen. Da das Fernsehen bzw. ansehen von Filmen eine kostengünstige Freizeitgestaltung sei, würde sie als solche vor allem in sozial benachteiligten Milieus genutzt (*vgl. Paus-Hasebrink, Bichler 2008 : 229*).

Entsprechend der Datenauswertung der Diplomarbeit ist zu befürchten, dass es aufgrund der Hinweise sein könnte, dass dieser Trend von der Heimerziehung fortgesetzt wird und hier nicht im Sinne einer Minimierung von erlebten Erziehungsdefiziten gearbeitet wird. Die aus den folgenden Ausführungen resultierende Schlussfolgerung, dass gerade Kinder aus sozial benachteiligten Milieus einer besonders guten medienpädagogischen Betreuung bedürfen, zeigt wie notwendig eine intensive Auseinandersetzung der Heimerziehung mit der Medienkompetenzförderung ist. Auch die Einrichtungen, die an der Befragung

teilgenommen haben, verfügen über eine sehr gute Medienausstattung, bei der Mediennutzung von PädagogInnen begleitet fühlen sich die befragten Kinder jedoch nicht.

Weiters führen die Autorinnen aus, dass entsprechend der Ergebnisse ihrer qualitativen Panelstudie, Kinder, die aus anregungsärmeren Milieus stammen häufiger in Gesellschaft von Erwachsenen vor dem TV – Gerät sitzen würden,

„da das Fernsehen in diesen weniger aktiven Milieus einen Rahmen für gemeinsames familiäres Erleben darbietet: Gemeinsames Fernsehen innerhalb der Familie kann als eine Art kollektive (und kostengünstige) Freizeitnutzung gesehen werden, die gegebenenfalls auch zur Stärkung der familialen Gemeinschaft beitragen kann. (...) Insgesamt zeigt sich aber dass die Eltern nur wenig Interesse an den Fernsehbedürfnissen ihrer Kinder haben und dass sie die gemeinsame Fernsehnutzung nach eigenen Bedürfnissen situational organisieren.“ (Paus-Hasebrink, Bichler 2008 : 299-300)

Diese Ergebnisse decken sich mit der Datenauswertung der Diplomarbeit, auch die befragten fremd untergebrachten Kinder geben mehrheitlich an, dass sie in ihren Herkunftsfamilien in Anwesenheit von Erwachsenen Filme ansehen würden.

In Anlehnung an die qualitative Panelstudie zur Mediensozialisationsforschung von *Paus-Hasebrink und Bichler (2008)* haben die von den Autorinnen formulierten Forderungen, die als Ergebnis der Studie abschließend formuliert werden auch für die Heimerziehung große Bedeutung:

„Bei der Vermittlung von Medienkompetenz kommt vor allem den Eltern größte Verantwortung zu. Nach Aufenanger sind Eltern jedoch nur selten „auf diese Rolle vorbereitet“ (2004 :13) oder als „medienkompetente Mediennutzer“ (ebda) einzustufen. Fehlt es aber an Kompetenz im Umgang mit Medienangeboten, an Kenntnissen über Produktionsbedingungen sowie über multimediale Kommerzialisierungsstrategien der Medienanbieter – kurz an Medienkompetenz – besteht eindeutig insbesondere für sozial benachteiligte Familien Handlungsbedarf; denn sie stehen, wie die vorliegende Studie deutlich gemacht hat, unter einem erhöhten Problemdruck, gleichzeitig haben sie aber durchgängig ein geringeres Problembewusstsein und sie verfügen über geringere Ressourcen zur autonomen Bearbeitung der vorliegenden Probleme. Diese Familien bedürfen daher der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit und Verantwortung in besonderem Maße. (...) Vielmehr ist es dringend notwendig (...), Konzepte zu entwickeln, in deren Umsetzung alle beteiligten Stakeholder – von Kindergärten und Schulen über Familienämter und Einrichtungen des Kindes- und Jugendwohls bis hin zu Jugendhilfe- und zu Elternbildungseinrichtungen – miteinbezogen werden.

Die vorliegende Studie zeigt, dass gesellschaftlicher Handlungsbedarf auf vielfältigen Ebenen besteht und dass es einer nicht nur finanziellen, aber auch großen finanziellen Anstrengung der Gesellschaft

bedarf, um Kindern in sozial benachteiligten Familien das ihnen – wie anderen Kindern – zustehende Recht auf Entwicklung, Integration und Partizipation zu gewährleisten bzw. dass es überfällig ist, Konstellationen zu schaffen, die die Einlösung dieses Rechtsanspruches erst ermöglichen. Dies gilt insbesondere deshalb, weil es - nicht nur in den betroffenen Familien, sondern insgesamt in der Gesellschaft, dies bezieht auch und explizit den medialen Diskurs mit ein – an einem sorgfältigeren Blick auf die Einzelangebote des von Kindern genutzten Medienspektrums mangelt.“ (Paus- Hasebrink, Bichler 2008 : 301)

Entsprechend der Datenauswertung der vorliegenden Diplomarbeit schließt sich diese an diesen Forderung an. In den folgenden und abschließenden Kapiteln werden einige Überlegungen zur Umsetzung dieser Forderung in Bezug auf die Heimerziehung vorgestellt.

14. Überlegungen zur medienpädagogischen Arbeit im Rahmen der Heimerziehung

14. 1 Ausbildung der (sozial-)pädagogischen BetreuerInnen

Die Übernahme der Pflege und Erziehung von fremd untergebrachten Kindern und Jugendlichen im Rahmen einer stationären sozialpädagogischen Unterbringung bringt eine Fülle an verschiedenen und hohen Arbeitsanforderungen mit sich. Die Institutionalisierung der Erziehung einerseits und die Arbeit mit einem sehr bedürftigen und oftmals mehrfach traumatisierten Klientel wie auch die oftmals nicht zufriedenstellende ökonomische Situation der Heimerziehung bedeuten für das Arbeitsfeld der sozialpädagogischen BetreuerInnen eine Vielzahl an vielfältigen Herausforderungen. Die Literatur und Aufschlüsselungen über das Berufsfeld und die tatsächlichen Leistungen und berufsbezogenen Herausforderungen sind nur unzureichend vorhanden. Aufgrund der Komplexität des Erziehungsprozesses, der Forderung nach der Alltagsweltorientierung in der Erziehungsplanung, der Vielzahl unterschiedlicher Problemlagen und Förderbedürfnisse wie auch vieler nicht vorhersehbaren Faktoren ist die Tätigkeit in hohem Maße geprägt von Eigenengagement und Flexibilität wie auch Reflexionsfähigkeit.

Gute Voraussetzungen für eine solide Ausbildung im Bereich der sozialpädagogischen BetreuerInnen sollte es daher sein, einen möglichst großen Einblick in die verschiedenen pädagogischen Bereiche der institutionellen Erziehung zu erhalten. Eine fundierte Ausbildung im Bereich der Medienpädagogik scheint als sehr dringlich. Ein sicherer Einblick in die Grundlagen der Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung ist als Ausbildungsbereich von großer Bedeutung, vor allem um die Wichtigkeit dieser Thematik zu vermitteln und eine Auseinandersetzung und Weiterbildung mit dem Thema anzustreben.

Es geht hierbei nicht darum besser als Kinder mit den „neuen Medien“ umgehen zu können. Es ist aber unbedingt notwendig über ausreichende Grundkenntnisse zu verfügen um mit den anvertrauten Kindern in Diskussionsprozesse zu kommen und vernünftige Regelungen anbieten zu können. Was würde es helfen, Verbote bzw. Nutzungsregeln einzuführen, wenn SozialpädagogInnen eine derart mangelnde Kompetenz vorweisen, sodass sie die Einhaltung der Verbote in keiner Weise kontrollieren könnten. Eine Vielzahl

von pädagogischen Ratgebern, viele davon auch im Internet veröffentlicht, beschäftigen sich mit dem Thema Mediennutzung und schlagen bestimmte Richtlinien vor, sodass hier ausreichend Unterstützung für die Erarbeitung von grundlegenden Handlungsrichtlinien im Bereich des Medienumgangs in der Heimerziehung vorhanden ist.

Neben der Vermittlung von theoretischem Wissen in Bezug auf die Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung ist auch das Experimentieren mit ganz konkreten niederschweligen, medienpädagogischen Projekten im Sinne einer motivierenden aktiven Medienarbeit ein wichtiger Bereich, der in der Ausbildung von den verschiedenen AusbildungsanbieterInnen angeboten werden soll.

Aufgrund der zahlreichen wissenschaftlichen Hinweise, wie wichtig für einen „gelungenen“ Sozialisationsprozess die Förderung einer entsprechenden Medienkompetenz ist, um als erwachsener Mensch an der Gesellschaft möglichst gleichberechtigt partizipieren zu können gilt es PädagogInnen zu „kompetenten“ KompetenzvermittlerInnen auszubilden.

Kerstin Mayrberger (vgl. Bonfadelli et al 2004 : 89-101) stellt in ihrem Beitrag konkrete Forderungen für die Ausbildung von ErzieherInnen im Bereich der Medienpädagogik vor.

„ Zu einer pädagogisch professionellen Handlungskompetenz gehört in der heutigen Gesellschaft die Fähigkeit angemessen Medienkompetenz fördern und vermitteln zu können. Daher ist für pädagogische Fachkräfte eine medienpädagogische Kompetenz unabdingbar. (...)Die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern steht heute noch immer nicht in einem angemessenen Verhältnis zur Bedeutung, die Medien in der heutigen Gesellschaft und der Welt von Kindern erfahren. Im Mittelpunkt steht in der Regel eine auf aktive Medienarbeit oder auf eine technische Kompetenz hin orientierte Medienkompetenzvermittlung. Dieses hängt auch damit zusammen, dass die entsprechenden Lehrkräfte oft selbst nicht über eine ausreichende medienpädagogische Kompetenz verfügen und selten auf eine geschlechtsspezifische Herangehensweise eingegangen wird (Kobbeloer 2002 : 30ff/80ff)

Eine medienpädagogische Kompetenz soll hier verstanden werden als Fähigkeit Medienkompetenz zielgruppengerecht und pädagogisch professionell im Rahmen der Medienerziehung fördern zu können. (...) Medienbildung umfasst im Sinne Aufenangers „den kompetenten Umgang mit Medien, die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können“ (Aufenanger 2001 : 6) und hat immer den Menschen als Ganzen im Blick“ (Mayerberger In Bonfadelli et al 2004 : 89 ff)

In Folge stellt Mayerberger im Sinne Oevermanns (2002) und Aufenangers (2001) ein Konzept für die Ziele der medienpädagogischen Ausbildung für Erzieher und Erzieherinnen vor und benennt dies als Anforderungsprofil an eine professionelle medienpädagogische Handlungskompetenz im Sinne eines systematischen Entwurfes, der immer wieder adaptiert werden sollte.

		Professionelle Handlungskompetenz (vgl. Oevermann 2002)	
		Wissens-/Normenvermittlung	(medien)pädagogisches Können
Medienkompetenz (vgl. Aufenanger 1999, 2001)	Kognitive Dimension	Mediensymbole verstehen; Hypertextstruktur erkennen, Mediensysteme verstehen; Methoden der Medienanalyse kennen; Kenntnis der Rezeptionsforschung	Navigation im Internet; Hypertexte schreiben; Medienanalyse durchführen; (Formale) Bewertung von Medieninhalten (Software, Buch; Film); (Formale) Bewertung von Informationen (Internet, Fernsehen, Zeitungen); Besuch einer Rundfunkanstalt
	Handlungsdimension	Technischen Aufbau von Medien; Informationsangebote kennen (Internet, Fernsehen, Zeitungen); kennen; Methoden der Mediengestaltung kennen; funktionales Wissen um die Handhabung von Medien	Umgang mit PC und Internet („Computerführerschein“), medienpraktische Erfahrungen mit neuen und alten Medien gemacht haben (Website-Gestaltung, Videofilm drehen, Fotoarbeit, Radioarbeit) Durchführung eines Medienprojektes
	Moralische Dimension	Jugendmedienschutzbestimmungen und –institutionen kennen, Normen und Werte kennen; Bedingungen von Medienproduktionen kennen; Kommunikationszusammenhänge kennen.	Medienanalyse durchführen und Problembereiche beschreiben (Handlung, Darstellungsweisen, Charaktere, Gewalt, Geschlecht, Machtverhältnisse etc); Geschlechterrollen-Stereotypen erkennen, Medien auf ihren ideologischen Gehalt analysieren.
	Soziale Dimension	(politische) Angebotsstruktur der Medienlandschaft (Zeitungen, Fernsehen, Internet) kennen; (politische) Rolle der Medien in der Gesellschaft kennen; Wissen um die Veränderung von Kommunikation durch Medien	Aktive Kommunikation mit Hilfe von Medien erfahren (SMS, E-Mail, Chat, Brief); Erfahrungsaustausch über Kommunikationssituationen;
	Affektive Dimension	Wissen um Unterhaltung und seine Funktionen; Wissen um eine angemessene Mediennutzung	Unterhaltung erleben können; Medienbiographische Erfahrungen / Medienerlebnisse reflektieren und mit Methoden bearbeiten können.
	Ästhetische Dimension	Methoden der ästhetischen Mediengestaltung kennen; Wissen um die Handhabungsmöglichkeiten von Medien	Produktion von Medieninhalten unter ästhetischen Aspekten (Musikvideoclip oder Trickfilm erstellen, Gestaltung einer persönlichen Homepage)
	Wissen um pädagog./ didaktische Konzepte	Konzepte der Frühpädagogik kennen und deren jeweiligen Standpunkt zum Einsatz von Medien (z.B. Situationsansatz und neue Medien); Konzepte für den sinnvollen Medieneinsatz (Computer, aktive Medienarbeit) im Kindergarten kennen; Wissen um mediendidaktische Methoden	Erarbeitung eines überzeugenden (medien)pädagogischen Konzeptes für die eigene Einrichtung und dieses argumentativ vertreten können (z.B. Computerspielplatz); Medienprojekte planen und Zielsetzungen ausformulieren und begründen können;
	Wissen um Medienwelt von Kindern und Jugendlichen.	Kenntnisse des sozialökologischen Ansatzes der Mediensozialisation; Kenntnisse von Medienpräferenzen	Offen gegenüber den Medienthemen und –figuren von Vorschulkindern sein und dieses angemessen zeigen können (Dialogbereitschaft); Auseinandersetzung mit einem Medienverbund und Merchandising zu einem bestimmten Medieninhalt; aktive Erkundung von Medienorten hinsichtlich Angeboten für Kinder (Internet, Fernsehprogramm, Kinderzeitschriften); Kindermedien ausprobieren (Hörcassetten, Edutainment/Computerspiele; Bilderbücher; Kinder-Websites; Kinderzeitschriften)
	Sensibilität für Medien Themen und Medien-erlebnisse	Bedeutung und Funktion von Medien für Vorschulkinder kennen; Kenntnisse der Rezeptionsforschung (u.a. strukturanalytische Rezeptionsforschung); Kenntnis des Konzepts der handlungsleitenden Themen	Symbolische Darstellungen von Medieninhalten im Spiel und Medienäußerungen von Kindern erkennen und damit angemessen umgehen können; den Stellenwert von Medienfiguren erkennen und thematisieren können

Tab.1: Professionelle medienpädagogische Handlungskompetenz (Mayrberger 2004 In Bonfadelli et al 2004 : 98-99)

Mayrberger bezieht sich in ihren Ausführungen hauptsächlich auf den Bereich der vorschulischen Pädagogik und nicht auf den Bereich der Heimerziehung. Da auch der Begriff und das Berufsbild „ErzieherIn“ vielfältige Deutungsmöglichkeiten hat, nicht nur unterschiedlich in den EU-Ländern, sondern auch innerhalb der Länder verschiedene Bedeutung haben kann, ist eine klare Einordnung nicht immer möglich, sie bezieht sich hier aber deutlich auf den Bereich der Vorschulpädagogik bzw. Kleinkindpädagogik. Die Tabelle wurde aber dennoch als Vorschlag zu einer fundierten medienpädagogischen Ausbildung von SozialpädagogInnen bzw. pädagogischen BetreuerInnen übernommen, da sie sehr ausführlich aufzeigt, welche Grundkenntnisse eine gute Basis für den Bereich der pädagogischen Arbeit in der Fremdunterbringung wären. Spezielle Themen wie „Gefährdung durch Chats und Missbrauchsgefährdung durch das Internet“ sind sicherlich auch wichtige Ausbildungsbereiche und müssten entsprechend ergänzt werden. (Hinweise zu diesem Thema finden sich auf der Homepage: www.zartbitter.de. Der Verein setzt sich intensiv mit Missbrauchsprävention auseinander und bietet zu diesem Thema sehr gute Richtlinien). Hinweise zur Literatur, die das Thema Medien und Missbrauchsprävention bearbeiten sind auf Homepages spezieller Verlage zu finden.

Ebenfalls mit der Förderung von Kindern im Rahmen der frühkindlichen Erziehung in Kindergärten beschäftigt sich *Schallhart (Seminar-Skriptum 2008)*. Auch sie weist darauf hin, dass es bei der Medienkompetenzförderung nicht nur um die Vermittlung von technischen Kenntnissen gehen darf.

„Vielmehr müssen Fähigkeiten und Kompetenzen gefördert werden, die tief in die Persönlichkeit der Kinder einwirken. Die Förderung der Medienkompetenz ist so Teil einer „Lebenskompetenz“ (vgl. Münschmeier 2002) welche voraussetzt, sich in einer medial geprägten Welt zurecht zu finden.“
(Schallhart 2008 : 1)

Obwohl sich auch *Schallhart* auf die Kindergartenpraxis bezieht, lassen sich ihre Ausführungen und Forderungen dennoch auch auf die Heimerziehung übertragen. Gerade ihre Forderung, dass medienpädagogische Arbeit eine pädagogische Grundhaltung voraussetze, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren solle und zudem die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten berücksichtigt kommt der Praxis der Heimerziehung sehr entgegen, da diese grundsätzliche Forderung Basis der sozialpädagogischen Arbeit in stationären Einrichtungen der Jugendwohlfahrt ist (vgl. *Fachliche Standards der MAG 11 für den Bereich sozialpädagogische MitarbeiterInnen*)

Schallhart fordert:

„Eine wichtige Voraussetzung für den Start medienpädagogischer Arbeit ist die Bereitschaft und die Motivation von Seiten der pädagogischen Fachkraft. Sie muss bereit sein, ihre Medienkompetenzen ständig zu erweitern und zu verfeinern. Die Einarbeitung in der Bereich der Medienarbeit und die Suche nach Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten erfordern Zeit. Aber die persönliche Motivation und die Überzeugung, wertvolle pädagogische Arbeit zu leisten, helfen dabei, medienpädagogische Arbeit gelingen zu lassen.“

Schallhart hebt vor allem die Bedeutung der gemeinsamen Medienarbeit hervor, da in einer konstruktiven Auseinandersetzung und der Arbeit mit den Medien und Medienprodukten zudem sozial-kommunikative Kompetenzen gefördert würden.

„Kinder beratschlagen miteinander, wie sie Probleme zum Beispiel in der Handhabung verschiedener Medien gemeinsam bewältigen können oder geben Hilfestellung bei Computerspielen. Auch kreative Ausdrucksmöglichkeiten werden besonders durch die aktive Medienarbeit gefördert und erweitert. Die Kinder erlernen alternative Ausdrucksmöglichkeiten durch Medien und beginnen, ihre kreativen Potentiale in der Mediengestaltung auszuschöpfen. Einige praktische Beispiele wären die Arbeit mit Malprogrammen am Computer, das Experimentieren mit analogen oder digitalen Kameras oder erste Erfahrungen mit der Aufnahme von Audiofiles. (...) Durch das aktive Arbeiten mit Medien und dem Herstellen erster Medienprodukte erfahren sich die Kinder als Produzenten anstatt als Rezipienten, wie sie es vom „Fernsehen auf der Couch“ gewohnt sind. Medienpädagogische Arbeit und vor allem kreatives Arbeiten mit Medien gewährt den Kindern „einen Blick hinter die Kulissen.“ (...) Besonders Kinder aus sozial benachteiligten Familien, Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen profitieren von den medienpädagogischen Intentionen oder von Angeboten, die speziell für ihre Bedürfnisse bereitgestellt werden.“ (Schallhart 2008)

In diesem Zusammenhang kann hier auch auf das *Medienpädagogische Manifest* verwiesen werden, das am Ende der Tagung Computer/Players/Game Cultures an der Otto-von Guericke-Universität Magdeburg im März 2009 präsentiert und im Internet veröffentlicht wurde.

„Notwendig ist eine umfassende Förderung der Medienpädagogik in Wissenschaft und Forschung sowie auf allen Ebenen der Erziehungs- und Bildungspraxis. Dies verlangt nicht nur programmatische Überlegungen sowie eine auf Jahre angelegte strategische Planung, sondern insbesondere auch personelle, infrastrukturelle und finanzielle Investitionen auf Länder- und Bundesebene. Dabei müssen alle Erziehungs- und Bildungsbereiche und deren Institutionen, aber auch die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, die berufliche Aus- und Fortbildung sowie Erwachsenen-, Familien- und Altenbildung berücksichtigt werden.“

(www.uni-magdeburg.de/gamecultures/images/medienpaedagogisches%20manifest_2009.pdf)

14. 2 Sozialpädagogisches Berufsfeld und Medienkompetenzförderung

SozialpädagogInnen und sozialpädagogische BetreuerInnen begleiten im Rahmen eines Turnusdienstes meist alleine zwischen 5 und 12 Kinder bei der Bewältigung der Alltagssituation und sind verpflichtet für eine sehr gute soziale, kognitive, psychische und emotionale Förderung der ihnen anvertrauten Kinder zu sorgen. Die Grundaussagen vieler pädagogischer Handbücher zum richtigen Umgang mit Medien in Familien sind also nur bedingt umsetzbar. Die sehr wichtige Forderung nach dem Dabeisein einer Erziehungsperson beim Nutzen des Internets, beim Benutzen von E-Mails, bei der Auswahl von PC-Spielen und bei der Auswahl von Filmen lässt sich in dieser Arbeitssituation oftmals nur dann durchführen, wenn die PädagogInnen über ein sehr gutes Wissen über Medien und Medienpädagogik wie auch Medienkompetenzförderung verfügen.

Umso wichtiger erscheint es in diesem Bereich einerseits mit Vernetzungen zu arbeiten und außerschulische Einrichtungen, die medienpädagogische Projekte anbieten in die Mitarbeit einzubinden, andererseits im Bereich der Projektarbeit gezielte Angebote zu setzen. (Anm. der Verfasserin: In diesem Zusammenhang sei beispielsweise *Bernward Hoffmann* genannt, er lehrt an der FH für Sozialarbeit in Münster Medienpädagogik und seine Tätigkeit stellt er immer wieder bei verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen vor). Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die Alltagsbewältigung im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit derart mit Medienkonsum verknüpft ist, dass diese Formen der Unterstützung sozialpädagogische Einrichtungen nicht von der Verantwortung entbinden können, sich mit medienpädagogischen Konzepten auseinander zu setzen.

14.3 Weiterbildung und Vernetzung

Erste Recherchen, inwieweit in Wien bzw. österreichweit medienpädagogische Projekte konsequent durchgeführt werden haben sich teilweise als mühsam erwiesen. So gibt es in der außerschulischen Jugendarbeit im Bereich Internet immer wieder Projekte und auch eigene Homepages. Ärgerlich ist es jedoch, dass damit verbundene Angebote im Internet oftmals nicht abrufbar sind oder nicht aktuell erscheinen. (z.B. www.jugendserver.at, abgerufen im April 2009)

Sehr umfassende Hilfestellungen, Anregungen und Informationen bietet hingegen die Homepage www.saferinternet.at, die nicht nur auf die Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen eingeht, sondern auch auf die Handynutzung und vieles mehr. Die Informationen sind sehr umfangreich und leicht verständlich. Außerdem funktionierte die Anforderung der Broschüren für Einrichtungen unkompliziert, verlässlich und schnell.

Einen guten Überblick bietet <http://www.bildung-beratung-erziehung.de/ww3ee/6912860.php?sid=15204056625741529424066846685390> mit vielen guten Ideen zur Umsetzung und auch Hinweise zu theoretischem Wissen und Fachtagungen, allerdings hauptsächlich bezogen auf den Raum Deutschland. Auf dieser Homepage sind aber auch gute kreative Umsetzungsmöglichkeiten sehr genau und gut umsetzbar beschrieben. Der Schwerpunkt liegt auch hier wieder in der Medienkompetenzförderung im Vorschulbereich.

Der Blog <http://medienpaedagogik.kaywa.com/all> (abgerufen im April 2009) bezieht sich auf Österreich und bietet einen vielseitigen Einblick in die verschiedenen Themenbereiche der Medienpädagogik in Österreich.

Der zweite wichtige Bereich ist der Forschungsbereich der Benachteiligtenförderung und Mediennutzung bzw. Medienkompetenzförderungsmaßnahmen. Hier wurden kaum nennenswerte Ergebnisse bei der Recherche für den Raum Österreich gefunden. *In diesem Zusammenhang ist die qualitative Panelstudie von Ingrid Paus-Hasebrink und Michelle Bichler hervorzuheben. (Paus-Hasebrink, Bichler 2008).* Diese Studie bezieht sich auf fünf bis achtjährige Kinder, die in sozial benachteiligten Milieus aufwachsen. Die Autorinnen stellen fest, dass es nicht nur in Österreich schlecht bestellt ist, um wissenschaftliche Studien in Bezug auf Mediennutzung und Medienkompetenz im Zusammenhang mit der Ungleichheits – bzw. Benachteiligtenforschung. (vgl. Paus-Hasebrink, Bichler 2008 : 95)

Dies lässt vermuten, dass medienpädagogisches Engagement noch sehr auf einem hohen persönlichen Interesse und Eigenengagement basiert und sowohl im Ausbildungsbereich wie in den Projekten nicht von einer konsequenten klar konzeptionierten, nachhaltigen und verbindlichen Medienkompetenzförderung im Bereich der Benachteiligtenförderung in Österreich gesprochen werden kann.

Das würde jedoch auch heißen, dass es Aufgabe der ArbeitgeberInnen von stationären sozialpädagogischen Einrichtungen der Jugendwohlfahrt sein muss, Weiterbildungsangebote und Vernetzungsstrukturen zu recherchieren und anzubieten. Das Bewusstsein, dass eine Medienkompetenzförderung im Sinne der Benachteiligtenförderung in der sozialpädagogischen Tätigkeit einen großen Stellenwert haben muss, soll daher in erster Linie im Rahmen der Ausbildung sowie von den Trägern und TrägerInnen der stationären sozialpädagogischen Einrichtungen der Jugendwohlfahrt vermittelt werden. Zudem wäre eine vermehrte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Medienkompetenz und Benachteiligtenförderung in Österreich sehr wünschenswert.

In Wien bieten sich für die Vernetzung das Medienzentrum an, wenn es auch auf der eigenen Homepage ausschließlich eine Unterteilung in mz für Jugendliche und mz für Erwachsene gibt. (<http://www.wienextra.at/default.asp?er=6>, abgerufen April 2009).

Auch das Kindermuseum Zoom bietet immer wieder interessante Veranstaltungen für Kinder im Bereich der Mediengestaltung und dem Medienverstehen an.

Die *Wiener Volkshochschulen* hingegen, die in vielen Bereichen ein gutes und vielfältiges Weiterbildungsangebot anbieten, bieten im Sommersemester 2009 insgesamt 645 Kurse für Kinder oder zum Thema Kinder an, nur drei davon beschäftigen sich mit Mediennutzung bzw. Mediengestaltung (Comics, Trickfilm, Bilderbücher)

Das *Computerclubhouse in Wien 3 und Wien 16 (Wiener Kinderfreunde)* hat im Bereich der Internetnutzung und im Umgang mit dem PC einige Angebote im Programm und kann von der Grundidee mit dem Gedanken der Benachteiligtenförderung gesehen werden. (www.computerclubhouse.at)

In der Steiermark gibt es die Medienwerkstatt, die Kurse und Seminare anbietet (http://www.medienwerkstatt-graz.org/mw_folge_konzept02.html, abgerufen April 09), in Oberösterreich bieten die Kinderfreunde einige medienpädagogische Kurse an (http://www.kinderfreunde-ooe.at/index.php?page_new=15)

Das in Kärnten beheimatete Institut für Kommunikation und angewandte Medienpädagogik (<http://medienkulturraum.at>) birgt manchmal interessante Hinweise für den Kinder- und

Jugendbereich. (Abgerufen wurde die Seite Ende April 2009, das letzte Update war im Februar 2009 so dass nicht ganz klar ist, wie intensiv diese Seite genutzt wird)

Das Unterrichtsministerium bietet für die Grundschulen Arbeitsblätter an, deren Verwendung auch für den sozialpädagogischen Bereich interessant sind
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11402/mederz_mat.pdf

In diesem Zusammenhang können die folgenden Homepages empfohlen werden:

www.flimmo-fachportal.de

www.medienmanual.at

www.bimez.at

www.medienpaed.at

www.zartbitter.de

www.bupp.at

www.bpb.de

Die Liste ist selbstverständlich keinesfalls vollständig, sollte jedoch dazu anregen, die Links auszuprobieren und sich Ideen für die medienpädagogische Arbeit im Sozialpädagogischen Bereich einzuholen. Zusammenfassend hat die Internet- und Literaturrecherche ergeben, dass inzwischen viele geeignete Homepages und Bücher zur Förderung vorhanden sind, jedoch meist in Bezug auf Vorschulpädagogik oder Förderung von Jugendlichen. Im Bereich der Kinder im Grundschulalter waren die Ergebnisse eher dürftig. Auch sei hier darauf hingewiesen, dass sich Materialien zur Kompetenzförderung oftmals nur den Bereich der „Neuen“ bzw. Multimediabereich befassen und der Bereich der Lesekompetenzförderung nicht mehr so populär zu sein scheint.

Hier sei der Text von *Sandra Niebuhr und Ute Ritterfeld* (vgl. *Hurrelmann, Becker 2003 : 101-112*) erwähnt, die vor allem auf die Bedeutung der Leseförderung vor dem Schuleintritt betonen, sei es durch das gemeinsame Besprechen von Bilderbüchern, dem Vorlesen von Büchern und dem Anbieten von Hörspielen, die gut ohne die Anwesenheit von Erwachsenen genutzt werden können, es sei aber auf die Möglichkeit einer Reflexionsbegleitung nach dem Anhören oder wenn möglich beim Anhören als wichtige Unterstützung für die Kinder hingewiesen.

„ Lesen zu können gehört in unserer Gesellschaft nach wie vor zu den Schlüsselqualifikationen. Trotz einer immer vielfältiger werdenden Medienlandschaft ist und bleibt gerade das Lesen diejenige

*Kompetenz, mit der wir uns auch die so genannten neuen Medien erschließen und nutzbar machen“
(Niebuhr, Ritterfeld 2003 : 101)*

14.4 Medienpädagogische Grundsätze als Teil der verpflichtenden MitarbeiterInnenanleitung

Für sozialpädagogische stationäre Einrichtungen, die im Auftrag der Jugendwohlfahrt handeln, ist es von großer Bedeutung, sich mit medienpädagogischen Grundsätzen, der Benachteiligtenforschung und der Medienkompetenzförderung auseinanderzusetzen und dementsprechend medienpädagogische Grundsätze für die MitarbeiterInnen in der jeweiligen Einrichtung zu erstellen, die auch als Diskussionsgrundlage gelten sollen, um immer wieder überprüfen zu können, ob die Grundsätze aufgrund medialer wie technischer Entwicklungen und neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse im Bereich der Erziehungswissenschaften adaptiert werden müssen.

Als wichtiges Anliegen sollte es auch sein, die verschiedenen Medien bei der Medienkompetenzförderung nicht zu vernachlässigen: Der Umgang mit Printmedien, mit dem Handy, mit Computerspielen, Hörspielen, mit dem Internet und dem PC bedürfen ebenso der Kompetenzförderung wie der Umgang mit der Digitalfotoapparat und der Digitalfilmkamera, der Umgang mit dem Wissenserwerb um neue Technologien – der Bereich ist sehr groß und vielfältig.

.

15. Schlussbemerkung

Die Datenauswertung im Rahmen der Diplomarbeit zeigt Hinweise auf mögliche Problemfelder auf. Einerseits scheint es an der Begleitung des kindlichen Medienkonsums durch die PädagogInnen zu mangeln, andererseits äußern die befragten fremd untergebrachten Kinder kaum Änderungswünsche, die sich auf die Mediennutzung in den stationären sozialpädagogischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche bezogen. Sollte eine Überprüfung dieser Hypothesen ergeben, dass sich dieses Bild tatsächlich auch in anderen stationären sozialpädagogischen Einrichtungen zeigt, so bedeutet dies einen mehr als dringenden Handlungsbedarf, da es sehr ungewöhnlich ist, dass Kinder in der Altersgruppe zwischen 10 und 13 Jahren nur wenig Wünsche zur Mediennutzung und Mediengestaltung äußern und dies im schlechtesten Fall auch so interpretiert werden könnte, dass die fremd untergebrachten Kinder in den sozialpädagogischen Wohngruppen wie in ihren Herkunftsfamilien in anregungsarmen Milieus in Bezug auf die Mediennutzung aufwachsen.

Die Heimerziehung bietet traditionell viele andere Beschäftigungsbereiche für die anvertrauten Kinder und Jugendlichen an und es wird in zahlreichen Einrichtungen berechtigter Weise großer Wert auf andere Freizeitbeschäftigungen gelegt, oftmals werden spezielle Outdoorprojekte und/ oder erlebnispädagogische Angebote gesetzt. Trotzdem darf auf die kompetente Begleitung beim Erwerb der Medienkompetenz durch SozialpädagogInnen und anderes pädagogisches Fachpersonal nicht vergessen werden.

Im Sinne der Benachteiligtenförderung und des Anspruches gerade sozial benachteiligte und emotional sehr belastete Kinder so zu fördern und zu unterstützen, dass sie ausreichend Fähigkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft erlangen können, ist eine intensive Beschäftigung der Sozialpädagogik und insbesondere der Heimerziehung mit der Medienpädagogik und hier speziell mit der Medienkompetenzförderung im Rahmen der Benachteiligtenförderung dringend notwendig.

Anhang

Anhang 1 – Fragebogen

Befragung der LeiterInnen:

1. Angaben zum befragten Kind und der zuständigen Wohngruppe o.ä

Vorname des Kindes	
Alter des Kindes	
Schulklasse	
Schultyp	
Familienstruktur (welche Bezugspersonen gibt es f. Ki/Ju)	
Berufe der fam. Bezugspersonen	
Ausgangsregelung (wohin, wie oft)	
Anzahl der Ki/Ju in der Wohngruppe ges: ♀ ♂	
Anzahl der Sozpäd / ErzieherInnen in der Wohngruppe ♀ ♂	
Professionen der ErzieherInnen (Sozpäd, Sozarb,)	

2. Angaben zur Medienausstattung der Wohngruppe (bitte vorhandenes ankreuzen)

Fernsehgerät	
Handy	
Videorekorder	
Computer	
Internetzugang	
DVD Player	
Tageszeitungen	
Zeitschriften	
Comics	
Bücher	
Spielkonsolen	
Radiogerät	
CD-Player	
Kassettenrekorder	
MP 3 Player	
Sonstiges	

1. Bitte gib an, wie häufig Du folgende Tätigkeiten machst: 1 Nennung pro Zeile:

	Nie	1 Mal pro Monat	2-3 Mal pro Monat	1 Mal pro Woche	2-3 Mal pro Woche	(Fast) Jeden Tag
Fernsehen, DVD, Video nutzen						
CDs, MP3, Radio, Kassette nutzen						
Computer benutzen (zB. Texte schreiben, zeichnen, Internet nutzen, Konsolenspiele spielen...)						
Buch, Zeitungen, Zeitschriften, Comics lesen.						
Handy benutzen (telefonieren, SMS, MMS senden und empfangen, spielen...)						

2. Bitte gib an, wo Du die unten genannten Tätigkeiten machst (Mehrfachnennung möglich) (Kontrolle Frage 1)

	In der WG	Bei Eltern od. Angehör.	Bei FreundInn. (nicht in WG)	In der Schule	Keine Nutzung
Fernsehen, DVD, Video nutzen					
CDs, MP3, Radio, Kassette nutzen					
Computer benutzen (zB. Texte schreiben, zeichnen, Internet nutzen, Konsolenspiele spielen...)					
Buch, Zeitungen, Zeitschriften, Comics lesen.					
Handy benutzen (telefonieren, SMS, MMS senden und empfangen, spielen...)					

3. **Wie lange** machst Du die Tätigkeiten an einem durchschnittlichen Tag in der Wohngruppe und bei Deinen Eltern, Angehörigen? (Kontrolle: Frage 1, bei einigen Kindern fällt Sp 2,3 weg)

	Geschätzte Nutzungsdauer an einem durchschnittlichen Wochentag in der Wohngruppe / Schulzeit	Geschätzte Nutzungsdauer an einem durchschnittlichen Samstag in der Wohngruppe	Geschätzte Nutzungsdauer an einem durchschnittlichen Samstag bei Deinen Eltern, Angehörigen
Fernsehen, DVD, Video nutzen			
CDs, MP3, Radio, Kassette nutzen			
Computer benutzen (zB. Texte schreiben, zeichnen, Internet nutzen, Konsolenspiele spielen...)			
Buch, Zeitungen, Zeitschriften, Comics lesen.			
Handy benutzen (telefonieren, SMS, MMS senden und empfangen, spielen...)			

4. **Mit wem** machst Du die unten genannten Tätigkeiten üblicher Weise? (Kontrolle Frage 1)
Material: Smiles (Mehrfachnennung möglich)

- 1 ☺ = alleine
 2 ☺ ☺ = mit einem oder mehreren Erwachsenen gemeinsam
 3 ☺ ☺ ☺ = mit einem oder mehreren Kindern gemeinsam
 4 ☺ ☺ ☺ ☺ = mit einem oder mehreren Erwachsenen und mit einem oder mehreren Kindern gemeinsam

	An einem durchschnittlichen Wochentag in der Wohngruppe / Schulzeit	An einem durchschnittlichen Samstag in der Wohngruppe	An einem durchschnittlichen Samstag bei Deinen Eltern/ Angehörigen
Fernsehen, DVD, Video nutzen			
CDs, MP3, Radio, Kasette nutzen			
Computer benutzen (zB. Texte schreiben, zeichnen, Internet nutzen, Konsolenspiele spielen...)			
Buch, Zeitungen, Zeitschriften, Comics, lesen.			
Handy benutzen (telefonieren, SMS, MMS senden und empfangen, spielen...)			

5. Wenn Du Dich mit dem Computer beschäftigst, für welche Tätigkeiten verwendest Du ihn? (Kontrolle Frage 1)

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	(Fast) Immer
Um am Computer zu spielen					
Um für die Schule zu arbeiten					
Um Lernprogramme zu nutzen					
Um zu malen oder zu zeichnen					
Um Texte zu schreiben					
Um ein PC-Lexikon zu verwenden					
Um Musik zu hören					
Um DVDs / Filme anschauen					
Um DVDs/CDs brennen					
Um Bilder / Videos bearbeiten					
Um Musik CDs erstellen					
Um zu programmieren					
Um Töne / Musik zu bearbeiten					
Um selbst Musik machen					
Um das Internet zu nutzen					
Um E-Mails zu schreiben, zu lesen					
Sonstiges					

6. Wer hat Dir hauptsächlich beigebracht, wie das funktioniert? Nur eine Nennung möglich.

	Keine Nutz.	Mama	Papa	Geschw	Freund die nicht in der WG leben	Lehr.	Andere Kinder der WG	Selber	Betreu.
am Computer spielen									
für die Schule am PC arbeiten									
Lernprogramme nutzen									
Am PC malen u. zeichnen									
Am PC Texte schreiben									
ein PC-Lexikon verwenden									
Am PC Musik hören									
DVDs anschauen / Filme ansehen									
DVDs/CDs brennen									
Am PC Bilder/Videos bearbeiten									
Musik CDs erstellen									
programmieren									
Töne / Musik bearbeiten									
selbst Musik machen									
das Internet zu nutzen									
E-Mails schreiben, zu lesen									
Sonstiges									

7. Welches Computerspiel magst Du am liebsten? Warum?

8. Für welche Tätigkeiten verwendest Du das Internet? (Kontrolle Frage 1 und 5)

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	(Fast) Immer
Informationssuche für die Schule					
Informationssuche für private Interessen					
Kommunikation via E-Mail					
Chatten					
Online Spiele					
Herunterladen von Bilddateien					
Herunterladen von Musikdateien					

9. Wer hat Dir hauptsächlich beigebracht, wie man das macht? Nur eine Nennung möglich

	Keine Nutzung	Mama	Papa	Geschwl	Freund., die nicht in der WG leben	Andere Kinder in der WG	LehrerIn	Selber	Betreu.
Informationssuche Schule									
Informationssuche priv									
Kommunikation via E-Mail									
Chatten									
Online Spiele									
Herunterladen von Bilddat.									
Herunterladen v Musikdat									

10. Was liest Du gerne? (Kontrolle: Frage 1)

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Sehr Oft
Buch					
Zeitschrift					
Comic					
Zeitung					
Sonstiges					

11. Wie wichtig sind Bücher, Zeitschriften, Comics, Zeitungen für Deine Eltern, Geschwister, FreundInnen und BetreuerInnen? Was schätzt Du: was lesen sie wie oft?

1= Nie 2=Selten 3=Manchmal 4= Oft 5= Sehr Oft

	Mama	Papa	Geschw	Betreu.	Freund, die nicht in der WG wohnen	Andere Kinder der Wg
Buch						
Zeitschrift						
Comic						
Zeitung						
Sonstiges						

12. Für welche Tätigkeiten verwendest du das Handy?

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	(Fast) Immer
Fotografieren und filmen					
SMS schicken und empfangen					
Bilder und Töne schicken und empfangen					
E-Mails schicken und empfangen					
Das Internet mittels Handy nutzen					
Spielen					
Musik hören					
Wecker, Organizer, Notizen verwenden					

Telefonieren					
--------------	--	--	--	--	--

13. Wer hat Dir hauptsächlich beigebracht, wie man das macht? Nur eine Nennung möglich

	Keine Nutzung	Mama	Papa	Geschw	Freund.,die nicht in WG wohnen	Andere Kinder der WG	Lehrerl	Selber	Betreu.
fotografieren und filmen									
SMS schicken und empfangen									
Bilder, Töne schicken und empfangen									
E-Mails schicken und empfangen									
das Internet mittels Handy nutzen									
Spiele									
Musik hören									
Wecker, Organizer, Notizen verwenden									
Telefonieren									

14. Was hörst Du wie oft?

1= nie

2=selten

3= manchmal

4=oft

5=sehr oft

	Radio	CD	MP 3	Kassette
Musik				
Hörspiel, Hörbuch				
Nachrichten		_____	_____	_____
Andere Textbeiträge		_____	_____	

15. Was hörst Du am liebsten? Warum?

16. Welche Filme, Fernsehsendungen siehst Du? (Kontrolle Frage 1)

	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
Katastrophenfilm					
Western					
Heimatfilm					
Krimi, Thriller					
Science Fiction					
Comedy					
Kriegsfilm					
Actionfilm					
Trickfilm/Animation					
Horrorfilm					
Dokumentarfilm					
Sonstige					

17. Gründe für die Mediennutzung: Bitte kreuze jene Gründe an, die auf Dich zutreffen: (Kontrolle Frage 1)

Gründe, warum Du	Fern siehst Filme ansiehst	Liest,	PC Spiele und Konsol. Spiele spielst	Musik, Radio beiträge, Hör spiele hörst	Den Computer nutzt (ohne Spiele ohne Internet u. Mail)	Das Internet nutzt	Mails, SMS, MMS versendest empfängst
Keine Nutzung							
Das mache ich aus Gewohnheit							
Ich will Dinge erfahren, die für mich wichtig sind							
Ich will mir die Zeit vertreiben							
Ich will Spaß haben							
Ich fühle mich gut, wenn ich sehe, dass andere ähnliche Probleme wie ich haben							
Ich will alles um mich herum für eine Zeit lang vergessen und abschalten							
Ich will etwas gemeinsam mit anderen machen							
Ich will bei meinen FreundInnen und SchulkollegInnen mitreden können.							
Ich mache mich gerne über die Figuren, DarstellerInnen lustig.							
Ich will damit meine Stimmung verändern							
Ich versetze mich gerne in Figuren, DarstellerInnen, MusikerInnen							
Ich will mich mit Figuren, DarstellerInnen, MusikerInnen umgeben, die mir besonders ans Herz gewachsen sind							
Ich kann mich über die Figuren, DarstellerInnen, MusikerInnen so schön aufregen							
Ich will wissen, was es Neues gibt.							
Ich will mich mit der Technik auseinandersetzen	-----	-----		-----			
Ich will eine knifflige Aufgabe lösen können	-----	-----		-----		-----	
Ich will erreichbar sein	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Ich will Verabredungen vereinbaren und Grüße versenden	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
Sonstiges							

18. Bitte kreuze jene Tätigkeiten an, für die es in Deiner Wohngruppe Regeln gibt (keine Zeitangabe oder Angabe der Regel selbst, sondern nur ein Kreuzerl, wenn es dazu eine Regel gibt)

	fernsehen, Filme anschauen	lesen	Computer und Internet nutzt. (ohne Spiele)	Musik, Radiobeiträge hören	Computerspiele	Mails, MMS; SMS, versenden und verschicken
Keine Nutzung						
Wie lange Du ...darfst						
Zu welcher Uhrzeit Du..darfst						
Was Du ansehen, benutzen darfst						
Wann Du nicht ... darfst						
Mit wem Du das machst						
Sonstige Regeln						

20. Sind das sehr strenge Regeln in Deiner Wohngruppe?

☐ Sehr selten ☐ Selten ☐ Manchmal ☐ Oft ☐ (Fast) Immer

21. Gibt es auch Ausnahmen oder Unterschiede zwischen den BetreuerInnen?

☐ Nie ☐ Selten ☐ Manchmal ☐ Oft ☐ Sehr oft

22. Gibt es Medienbenutzungsverbote?

☐ Nie ☐ Selten ☐ Manchmal ☐ Oft ☐ Sehr oft

23. Wenn ja, unter welchen Bedingungen?

24. Würdest Du gerne etwas an den Regeln ändern?

☐ Nein ☐ Ja

25. Wenn ja, was?

26. Wer bestimmt in der Wohngruppe, was gesehen wird, was gespielt wird?

	Ich alleine	BetreuerIn alleine	Ich und die anderen Kinder der WG	Alle gemeinsam	Sonstige Personen / Kombination en	Keine Nutzung
Welche Fernsehsendung, Film Du Dir ansiehst						
Welches Buch, Zeitung, Zeitschrift, Comics Du liest						
Welches Computerspiele Du spielst						
Welche Musik, Radiobeiträge, Hörbücher Du hörst						
Welche SMS, MMS, E-Mails Du versendest und liest						
Welche Internetseiten Du ansiehst						
Welche Tätigkeiten Du am Computer machst						

27. Für welche Medien gibt es zu Hause bei Deinen Eltern / Angehörigen Regeln für die Nutzung? gibt (keine Zeitangabe oder Angabe der Regel selbst, sondern nur ein Kreuzerl, wenn es dazu eine Regel gibt)

	fernsehen, Filme anschauen	lesen,	Computer benutzen (ohne Spiele)	Musik, Radiobeiträ ge hören	Computersp iel	Mails, MMS; SMS, versenden und verschicken
Keine Nutzung						
Wie lange Du ...darfst						
Zu welcher Uhrzeit Du..darfst						
Was Du ansehen, benutzen darfst						
Wann Du nicht ... darfst						
Mit wem Du das machst						
Sonstige Regeln						

28. Sind das sehr strenge Regeln zu Hause bei Deinen Eltern / Angehörigen?

☐ Sehr selten ☐ Selten ☐ Manchmal ☐ Oft ☐ (Fast) Immer

29. Gibt es auch Ausnahmen oder Unterschiede zwischen Deinen Eltern, Angehörigen?

☐ Nie ☐ Selten ☐ Manchmal ☐ Oft ☐ Sehr oft

30. Gibt es bei Deinen Eltern / Angehörigen Mediennutzungsverbote?

☐ Nie ☐ Selten ☐ Manchmal ☐ Oft ☐ Sehr oft

31. Wenn ja, unter welchen Bedingungen

32. Würdest Du gerne etwas an den Regeln ändern?

☐ Nein ☐ Ja

33. Wenn ja, was?

34. Wer bestimmt bei Deinen Eltern / Angehörigen zu Hause hauptsächlich, welchen Film Du Dir ansiehst, welches Computerspiel Du spielst etc.? (Kontrolle Frage 1) 1 Nennung mögl.

	Ich alleine	Meine Eltern od Angh. alleine	Ich und die anderen Kinder	Alle gemeins	Sonstige	Keine Nutz.
Welche Fernsehsendung, Film Du Dir ansiehst						
Welches Buch, Zeitung, Zeitschrift, Comics Du liest						
Welches Computerspiele Du spielst						
Welche Musik, Radiobeiträge, welches Hörbuch Du hörst						
An wen Du SMS, MMS, E-Mails versendest						
Welche Internetseiten Du ansiehst						
Zu was Du den Computer nutzt						

35. Bitte schätze Deine Fähigkeiten ein (Kontrolle Frage 1):

Niveau 0 : Ich kann es nicht oder habe es noch nie gemacht

Niveau 1: Mit Hilfe kann ich es

Niveau 2: Mit demselben Gerät, mit demselben Programm kann ich es alleine

Niveau 3: Ich kann es auch mit einem anderen Gerät, einem anderen Programm alleine

Niveau 4 Ich kann es mit verschiedenen Geräte, Programmen und anderen auch erklären wie es geht.

	0	1	2	3	4
Mit dem Handy SMS verschicken					
Mit dem Handy MMS verschicken					
Uhrzeit am Handy einstellen					
Videotext im Fernsehen nutzen					
Eine DVD abspielen					
Programme auf den Computer spielen					
Videorekorder programmieren					
Einen MP 3 Player benutzen					
Dateiverzeichnisse anlegen					
Im Chatroom anmelden					
CD Roms brennen					
Dateien aus dem Internet downloaden					

37. Wie schätzt Du die Fähigkeiten Deiner BetreuerInnen ein / Wie schätzt Du die Fähigkeiten Deiner Eltern / Angehörigen ein? 1 trifft überhaupt nicht zu....5 trifft völlig zu ● weiß ich nicht

Wenn Du die Fähigkeiten Deiner Sozpäd. / Eltern / sehr unterschiedlich einschätzt, so kannst Du mehrere Ziffern einsetzen (Auswertung Mittelwert)

	Sozpäd	Eltern
Sie /Er kann mit dem Handy SMS verschicken		
Sie / Er kann mit dem Handy MMS verschicken		
Sie / Er kann die Uhrzeit am Handy einstellen		
Sie / Er kann den Videotext im Fernsehen nutzen		
Sie / Er kann eine DVD abspielen		
Sie / Er kann Programme auf den Computer spielen		
Sie / Er kann den Videorekorder programmieren		
Sie / Er kann einen MP 3 Player benutzen		
Sie / Er kann Dateiverzeichnisse anlegen		
Sie / Er kann sich Im Chatroom anmelden		
Sie / Er kann CD Roms brennen		
Sie / Er kann Dateien aus dem Internet downloaden		

38. Bitte gib an, wie gut Du die Sendungsangebote der verschiedenen Sender kennst:

Material (Kontrolle Frage 1)

kenne ich kaum= ich habe das Logo schon mal gesehen und mal eine Sendung auf diesem Sender gesehen
kenne ich ein bisschen= ich kenne den Sender ein bisschen und kann 1 bis 2 Sendungen nennen, die regelmäßig auf diesem Sender gespielt werden

kenne ich gut= ich kenne den Sender gut und kann 3 bis 5 Sendungen und ihren Sendetermin nennen, die regelmäßig auf diesem Sender gespielt werden

kenne ich sehr gut = ich kenne den Sender sehr gut und kann 6 und mehr Sendungen und ihren Sendetermin nennen, die regelmäßig auf diesem Sender gespielt werden

	Kenne ich nicht	kaum	ein bisschen	gut	sehr gut
ORF 1					
ORF 2					
SAT 1					
RTL					
PRO 7					
ZDF					
ARD					
VOX					
Kabel 1					
RTL II					
ATV +					
BR					
Super RTL					
3 Sat					
Eurosport					
Sonstige					

39. Bitte gib an, wie gut Du die Sendungsangebote der verschiedenen Sender kennst (Bsp für Wien):

Material

kenne ich kaum= ich habe das Logo schon mal gesehen und mal eine Sendung auf diesem Sender gesehen
 kenne ich ein bisschen= ich kenne den Sender ein bisschen und kann 1 bis 2 Sendungen nennen, die regelmäßig auf diesem Sender gespielt werden

kenne ich gut= ich kenne den Sender gut und kann 3 bis 5 Sendungen und ihren Sendetermin nennen, die regelmäßig auf diesem Sender gespielt werden

kenne ich sehr gut = ich kenne den Sender sehr gut und kann 6 und mehr Sendungen und ihren Sendetermin nennen, die regelmäßig auf diesem Sender gespielt werden

Bgl:

	Kenne ich nicht	kaum	ein bisschen	gut	sehr gut
Ö1					
Radio Burgenland					
Ö3					
FM 4					
Krone Hit					
Hit FM Burgenland					
106,7 Party FM					

Stm. Graz Umgebung

	Kenne ich nicht	kaum	ein bisschen	gut	sehr gut
Ö1					
Radio Steiermark					
Ö3					
FM 4					
Krone Hit					
Antenne Steiermark					
Soundportal 97,9 FM					
Radio Helsinki					
Radio West					

Wien:

	Kenne ich nicht	kaum	ein bisschen	gut	sehr gut
Ö1					
Radio Wien					
Ö3					
FM 4					
Krone Hit					
Antenne					
Energy					
Radio Orange					
88,6					
Radio Stephansdom					
Radio Arabella					

Oberösterreich

Kenne ich	nicht	kaum	ein bisschen	gut	sehr gut
Ö1					
Radio Oberösterreich					
Ö3					
FM 4					
Krone Hit					
Life Radio					
Radio FRO (Regional)					
Radio Salzkammergut (Regional)					
Antenne Wels					
Arabella					
Welle 1					

40. Wie heißt Deine Lieblingsradiosendung, Dein Lieblingssender? Warum magst Du sie, ihn so gerne?

41. Bitte gib an, welche sechs Internetseiten Dir spontan einfallen und wie häufig Du sie besuchst:

(Kontrolle: Frage 1, 5 und 8)

Internetseite	1 / pro Monat	2 - 3 / Monat	1 / Woche	2-3 / Woche	(fast) täglich

42. Welche Internetseite magst Du am liebsten? Warum?

43. Bitte gib an, wie gut Du die genannten Tageszeitung und Magazine kennst: Material

kenne ich kaum = ich habe die Zeitung, Zeitschrift schon mal wo gesehen und mal einen Artikel darin gelesen, angesehen
kenne ich ein bisschen= ich lese die Tageszeitung 1 / Monat, Zeitschrift 2-3 mal pro Jahr
kenne ich gut = ich lese die Tageszeitung 1 mal pro Woche; Zeitschrift mehr als 3 mal pro Jahr
Kenne ich sehr gut = ich lese die Tageszeitung mehrmals pro Woche, Zeitschrift (fast) immer, wenn sie erscheint (Abos!)

	Kenne ich nicht	Kenne ich kaum	Kenne ich ein biss.	Kenne ich gut	Kenne ich sehr gut
Kronen Zeitung					
Kurier					
Der Standard					
Die Presse					
Österreich					
Kleine Zeitung					
OÖN					
Salzburger Nachrichten					
Wochenzeitschriften wie Die Furche und die ganze Woche					
Comiczeitschriften					
Mädchenzeitschriften (Sailor Moon, Disneys Prinzessin, Barbie etc.)					
Natur- und Umweltzeitschriften (Löwenzahn, GeoLino etc, Tierfreund)					
Jugendzeitschriften (Bravo)					
Pferdezeitschriften (Wendy, Lissy)					
TV Serienzeitschriften (GZSZ)					
Rätselzeitschriften					
Computerzeitschriften					
Magazine für Erwachsene					
Sonstige					

44. Welche Zeitung, welche Zeitschrift ist Dir am liebsten? Warum?

45. Welches Buch magst Du am liebsten? Warum?

46. Wie schätzt Du das Wissen Deiner SozialpädagogInnen ein / Wie schätzt Du das Wissen Deiner Eltern / Angehörigen ein? Setze eine Zahl von 1 bis 5 ein.

Wird das Wissen versch. BetreuerInnen sehr unterschiedlich eingeschätzt, dann können in eine Spalte mehrer Zahlen eingesetzt werden. Setze eine Zahl von 1 bis 5 ein)

1 trifft überhaupt nicht zu

5 trifft völlig zu

● weiß ich nicht

	BetreuerIn	Elternteil Angehör.
Sie/Er kennt viele verschiedene Fernsehsender		
Sie / Er kennt viele verschiedene Radiosender		
Sie / Er kennt viele verschiedene Internetseiten		
Sie / Er kennt viele verschiedene Tageszeitungen /		
Sie / Er kennt viele verschiedene Bücher, Hörspiele		

47. Bitte gib an, in welchem Ausmaß Du selbst Medien gestalten kannst und kreuze pro Zeile eine für Dich richtige Antwort an.

Niveau 0 : Ich kann es nicht oder habe es noch nie gemacht

Niveau 1: Mit Hilfe kann ich es

Niveau 2: Mit demselben Gerät, mit demselben Programm kann ich es alleine

Niveau 3: Ich kann es auch mit einem anderen Gerät, einem anderen Programm alleine

Niveau 4 Ich kann es mit verschiedenen Geräte, Programmen und anderen auch erklären wie es geht.

	0	1	2	3	4
Eine Zeitung machen					
Einen Videofilm machen					
Eine Radiosendung gestalten					
Eine Homepage erstellen					

48. Wie schätzt Du die Fähigkeiten Deiner BetreuerInnen ein / Wie schätzt Du die Fähigkeiten Deiner Eltern / Angehörigen ein (Trage eine Zahl von 1 bis 5 ein)?

1 trifft überhaupt nicht zu

5 trifft völlig zu

● weiß ich nicht

	BetreuerIn	Elternteil
Sie/Er kann eine Zeitung machen		
Sie / Er kann einen Videofilm machen		
Sie / Er kann eine Radiosendung gestalten		
Sie / Er kann eine Homepage erstellen		

49. Bitte gib an, welche Medieninhalte Dich 2 Tage und länger zum Nachdenken anregen:

50. Wenn Du über bestimmte Medieninhalte nachdenkst, was genau macht Dich nachdenklich?

51. Bitte gib an, ob manche Medieninhalte Diskussionen zwischen Dir und Deinen FreundInnen oder Dir und Deinen Angehörigen/ BetreuerInnen auslösen können:

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Sehr oft
Filme und Fernsehsendungen					
Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Comics,					
Computerspiele, Spiele für Spielkonsolen					
Internetseiten (ohne Spiele)					
Nachrichten per Mail, SMS, MMS					
Musik, Radiobeiträge, Hörbücher					

**52. Bei der Beurteilung Manchmal bis Sehr oft:
Warum gibt es Diskussionen?**

53. Bitte beurteile, ob die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen:

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Sehr oft
Ich mache mir Gedanken, wie Medieninhalte hergestellt werden (wie werden Zeitungsartikel verfasst, Meldungen ausgesucht, wie entsteht eine Fernsehsendung, wer sucht aus, was wie					
Wenn mich ein Thema besonders interessiert, dann vergleiche ich die verschiedenen Medienpräsentationen zu diesem Thema (wie wird in der Zeitung darüber berichtet, wie wird das gleiche Thema im Fernsehen, im Internet und im					

**54. Wie beurteilst Du die Ausstattungssituation in Deiner Wohngruppe und bei Deinen Eltern, Angehörigen?
Was vermisst Du, auf was kannst, könntest Du verzichten?**

	Das vermisste ich bei meinen Eltern, Angeh.	Darauf könnte ich bei Eltern, Angh verzichten.	Das vermisste ich in der Wohngruppe	Darauf könnte ich in der Wohngruppe verzichten
Fernsehgerät				
Handy				
Videorekorder				
Computer				
Internetzugang				
DVD Player				
Tageszeitungen				
Zeitschriften				
Comics				
Spielkonsolen				
Radiogerät				
CD-Player				
Kassettenrekorder				
MP 3 Player				

55. Welche Wünsche an die BetreuerInnen hast Du?

1= Kein Wunsch von mir

2= Manchmal ein Wunsch von mir

3= Ein großer Wunsch von mir

	Mit den BetreuerInnen darüber sprechen	Von den Betreu. Neues aus dem Genre kennen lernen.	Mit den Betreu. gemeinsam nutzen
Filme und Fernsehsendungen			
Bücher, Zeitschriften, Comics, Zeitungen			
Computer(konsolen) spiele			
Musik, Hörbücher, Textbeiträge			
Computer (ohne Internet, E-Mail, Spiele)			
Internet			
Mails, MMS, SMS			

56. Bitte teile den einzelnen Zeilen die passende Ziffer zu:

1= Kein Wunsch von mir

2= Manchmal ein Wunsch von mir

3= Ein großer Wunsch von mir

Die BetreuerInnen sollen mit mir	1	2	3
eine Zeitung machen			
einen Videofilm machen			
eine Radiosendung gestalten			
eine Homepage erstellen			

57. Was möchtest Du von den BetreuerInnen lernen?

1= Kein Wunsch von mir

2= Manchmal ein Wunsch von mir

3= Ein großer Wunsch von mir

	1	2	3
Mit dem Handy SMS verschicken			
Mit dem Handy MMS verschicken			
Uhrzeit am Handy einstellen			
Videotext im Fernsehen nutzen			
Eine DVD abspielen			
Programme auf den Computer spielen			
Videorekorder programmieren			
Einen MP 3 Player benutzen			
Dateiverzeichnisse anlegen			
Im Chatroom anmelden			
CD Roms brennen			
Dateien aus dem Internet downloaden			

58. Sonstige Wünsche an die BetreuerInnen ?

Anhang 2 – Tabellen und Diagramme

A / Mediennutzung

Häufigkeit Mediennutzung - Printmedien nach Geschlecht des Kindes

N=65 Kreuztabelle	Geschlecht Ki	
	weibli	männlich
Nie und 1 Mal pro Monat (N)	01	14
2-3 Mal pro Monat und 1 Mal pro Woche (N)	06	09
2-3 Mal pro Woche und (fast) jeden Tag (N)	20	15
Pearson $\chi^2 = 0,04$		

Tabelle 3 Kreuztabelle N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Häufigkeit Mediennutzung – Handy nach Altersgruppen der Kinder

N=65 Kreuztabelle	Alter des Kindes	
	10-	12-13
Nie und 1 Mal pro Monat (N)	11	07
2-3 Mal pro Monat und 1 Mal pro Woche (N)	09	08
2-3 Mal pro Woche und (fast) jeden Tag (N)	07	23
Pearson $\chi^2 = 0,02$		

Tabelle 4 Kreuztabelle N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Nutzungsort EA Handy nach Alter

N=53 Kreuztabelle	Alter d Ki			
	10-11		12-13	
Nein	9	17%	4	7,5%
Ja	12	22,6%	28	52,8%
Pearson $\chi^2 = 0,012$ signifikant				

Tabelle 6 N=53 Pearson $\chi^2 = 0.012$ Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

EA Print nach Geschlecht

N=53 Kreuztabelle	Geschlecht d Ki			
	weiblich		männlich	
Nein	3	5,7%	17	32,1%
Ja	17	32%	16	30,2%
Pearson $\chi^2 = 0,008$ hoch signifikant				

Tabelle 7 N=53 Pearson $\chi^2 = 0,008$ Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

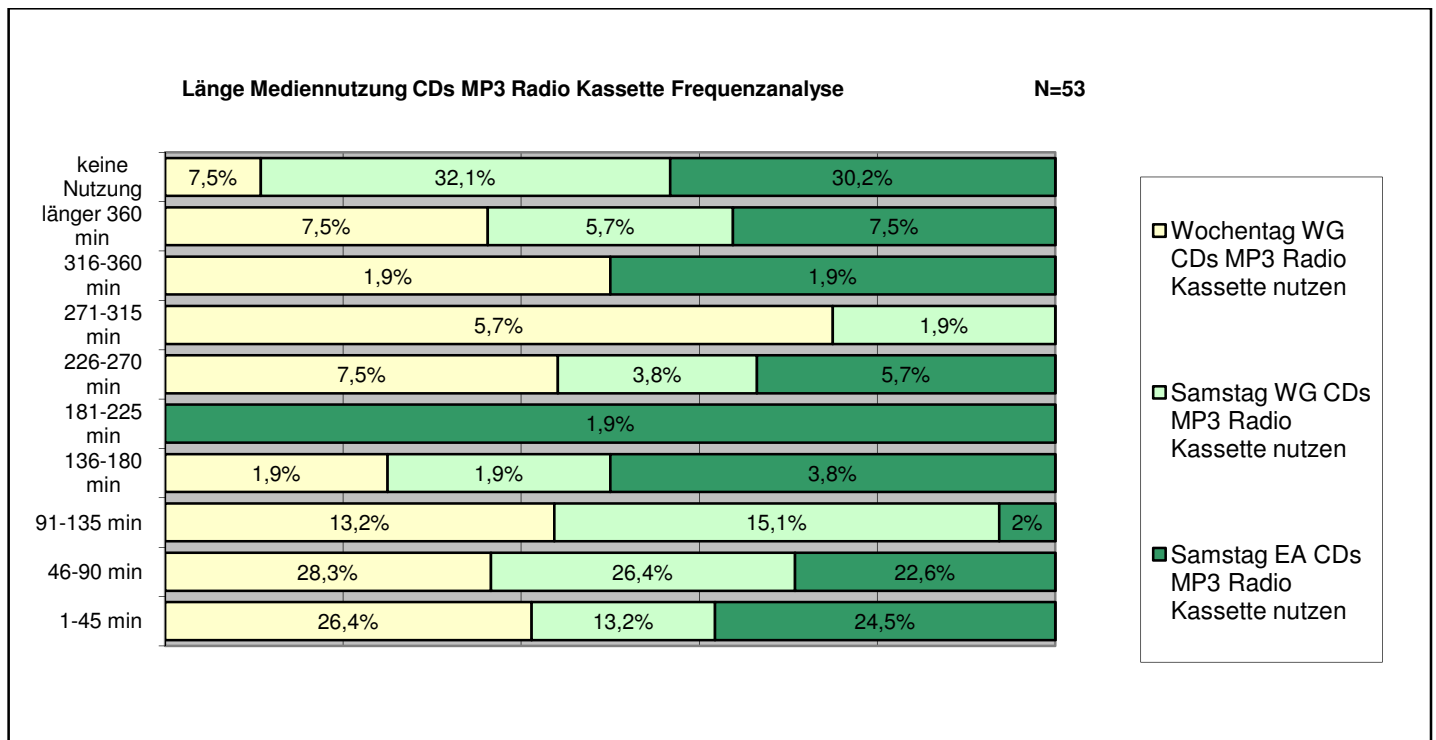


Diagramm 8 Mediennutzungslänge Frequenzanalyse N=53 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

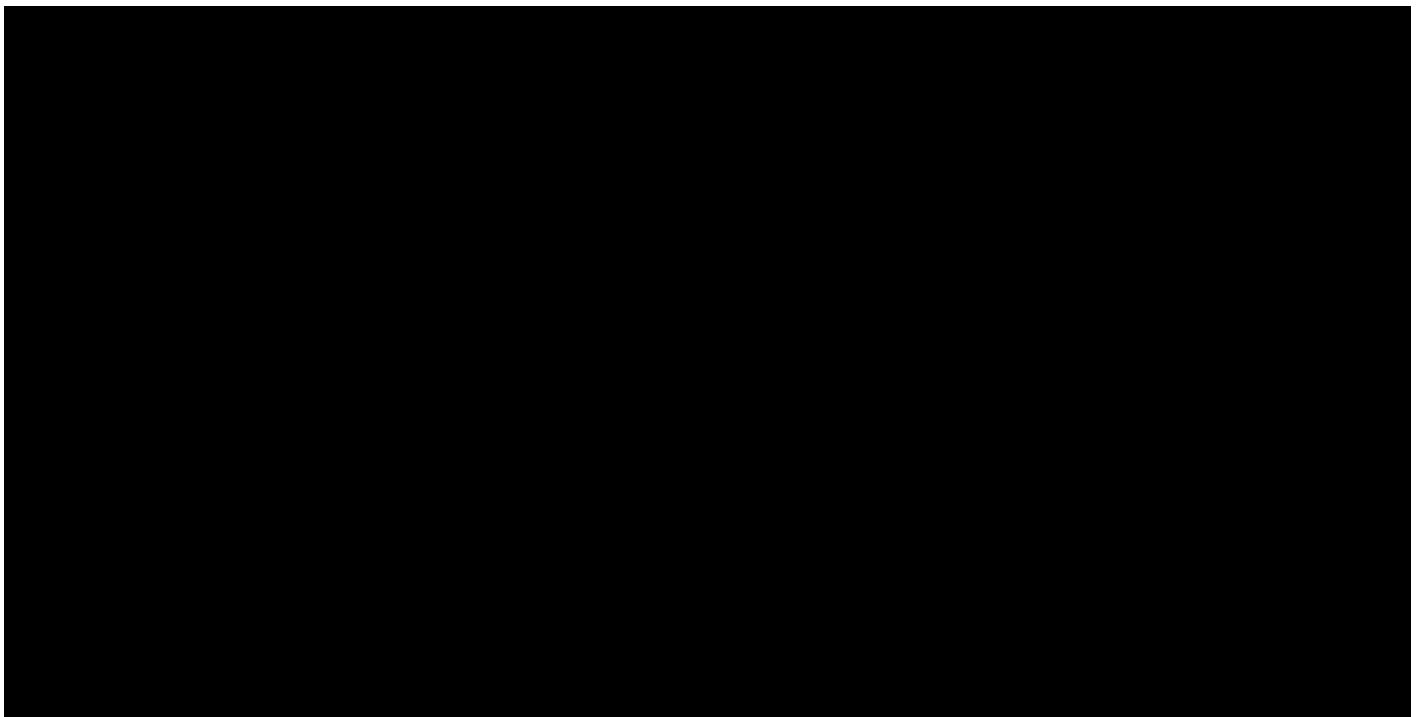


Diagramm 10 Mediennutzungslänge Printmedien N=53 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Nutzungsvorlieben PC – Tätigkeit Spielen nach Geschlecht des Kindes

N=65 Frequenzanalyse	Geschlecht d Ki	
	weiblich	männlich
Nie oder Selten (N)	12	5
Manchmal (N)	9	13
Oft oder (fast) Immer (N)	6	20
Pearson Chi ² = 0,008 hoch signifikant		

Tabelle 11 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Nutzungsvorlieben PC – Tätigkeit Internet nutzen nach Alter des Kindes

N=65 Frequenzanalyse	Alter des Kindes	
	10 u.11 Jahre	12 u.13 Jahre
Nie oder Selten (N)	10	5
Manchmal (N)	6	7
Oft oder (fast) Immer (N)	27	38
Pearson Chi ² = 0,046 signifikant		

Tabelle 12 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N= 65 Frequenzanalyse	Nutzungsarten Internet									
	Nie	%	Selt.	%	Manchmal	%	Oft	%	Fast immer	%
Chatten	46	70,8	4	6,2	4	6,2	8	12,3	3	4,6
Herunterladen von Musikdateien	42	64,6	4	6,2	8	12,3	6	9,2	5	7,7
E-Mail benutzen	38	58,5	11	16,9	3	4,6	9	13,8	4	6,2
Informationen für die Schule suchen	33	50,8	16	24,6	9	13,8	5	7,7	2	3,1
Herunterladen von Bilddateien	26	40	12	18,5	12	18,5	10	15,4	5	7,7
Informationen für priv. Interessen suchen	22	33,8	9	13,8	15	23,1	15	23,1	4	6,2
Online Spiele nutzen	21	32,3	8	12,3	12	18,5	17	26,2	7	10,8

Tabelle 13 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Nutzungsarten Handy									
	Nie	%	Selt.	%	Manchmal	%	Oft	%	Sehr oft	%
E-Mails schicken empfangen	57	87,7	2	3,1	2	3,1	3	4,6	1	1,5
Internet nutzen	55	84,6	5	7,7	1	1,5	3	4,6	1	1,5
Wecker, Organizer Notizen verwenden	42	64,6	7	10,8	7	10,8	3	4,6	6	9,2
Bilder, Töne schicken empfangen	37	56,9	6	9,2	7	10,8	10	15,4	5	7,7
SMS schicken empfangen	36	55,4	5	7,7	6	9,2	12	18,5	6	9,2
Fotografieren, filmen	28	43,1	11	16,9	11	16,9	10	15,4	5	7,7
Spiele	22	33,8	10	15,4	12	18,5	15	23,1	6	9,2
Musik hören	21	32,3	8	12,3	8	12,3	17	26,2	11	16,9
Telefonieren	15	23,1	7	10,8	5	7,7	17	26,2	21	32,3

Tabelle 14 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Nutzungsvorlieben Printmedien nutzen									
	Nie	%	Selt.	%	Manchmal	%	Oft	%	Sehr oft	%
Buch	15	23,1	17	26,2	13	20	13	20	7	10,8
Zeitschrift	25	38,5	14	21,5	9	13,8	11	16,9	6	9,2
Comic	25	38,5	12	18,5	8	12,3	13	20	7	10,8
Zeitung	32	49,2	9	13,8	11	16,9	5	7,7	8	12,2
Sonstiges	53	81,5	2	3,1	4	6,2	3	4,6	3	4,6

Tabelle 15 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Nutzungsvorliebe Printmedien – Buch nach Geschlecht des Kindes

N=65 Frequenzanalyse	Geschlecht d Ki	
	weiblich	männlich
Nie - Selten (N)	9	23
Manchmal (N)	7	6
Oft - (fast) Immer (N)	11	9
Pearson $\chi^2 = 0,097$ statistische Tendenz		

Tabelle 16 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Nutzungsvorlieben Filme									
	Nie	%	Selt.	%	Manchmal	%	Oft	%	Sehr oft	%
Trickfilm Animation	4	6,2	10	15,4	20	30,8	14	21,5	17	26,2
Komödien	4	6,2	6	9,2	15	23,1	24	36,9	16	24,6
Actionfilm	13	20	3	4,6	12	18,5	23	35,4	14	21,5
Krimi Thriller	23	35,4	12	18,5	6	9,2	10	15,4	14	21,5
Science Fiction	25	38,5	11	16,9	13	20	11	16,9	5	7,7
Dokumentarfilm	26	40	12	18,5	17	26,2	5	7,7	5	7,7
Horrorfilm	28	43,1	7	10,8	7	10,8	9	13,8	14	21,5
Kriegsfilm	28	43,1	13	20	11	16,9	7	10,8	6	9,2
Katastrophenfilm	31	47,7	10	15,4	7	10,8	9	13,8	8	12,3
Western	43	66,2	9	13,8	5	7,7	5	7,7	3	4,6
Heimatfilm	49	75,4	6	9,2	8	12,3	0	0	2	3,1
Sonstige	57	87,7	1	1,5	2	3,1	4	6,2	1	1,5

Tabelle 17 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Frequencies – Mehrere Nennungen waren möglich N=65		Mediennutzungsmotive (N)						
Motivgruppen	Gründe, warum Du	Fernsiehst Filme anschaust	Liest	Computer spiel und Konsolen spiel spielst	Musik, Radio beiträge, Hörspiele hörst	Den Computer nutzt (ohne Spiele ohne Internet u. Mail)	das Internet nutzt	Mails, SMS, MMS versendest empfängst
	Keine Nutzung	0	7	6	1	12	7	20
GEW	Das mache ich aus Gewohnheit	29	14	17	27	7	14	10
INF	Ich will Dinge erfahren,	22	11	5	5	4	14	5
ESKAP	Ich will mir die Zeit	26	24	19	33	21	19	10
UNT	Ich will Spaß haben	33	17	38	39	17	27	14
IDENT	Ich fühle mich gut, wenn ich sehe, dass andere ähnliche Probleme wie ich haben	9	6	6	3	3	5	2
ESKAP	Ich will alles um mich herum für eine Zeit lang vergessen und abschalten	18	7	9	12	6	9	4
INTER	Ich will etwas gemeinsam mit anderen machen	15	3	10	10	4	4	1
INTER	Ich will bei meinen FreundInnen und SchulkollegInnen mitreden können.	18	4	6	8	4	7	3
PARA	Ich mache mich gerne über die Figuren, DarstellerInnen lustig	16	3	5	3	2	3	2
ESKAP	Ich will damit meine Stimmung verändern	12	9	11	13	4	4	5
PARA	Ich versetze mich gerne in Figuren, DarstellerInnen, MusikerInnen	15	7	7	5	0	2	0
PARA	Ich will mich mit Figuren, DarstellerInnen, MusikerInnen umgeben, die mir besonders ans Herz gewachsen sind	20	9	5	13	2	2	1
PARA	Ich kann mich über die Figuren, DarstellerInnen, MusikerInnen so schön aufregen	10	0	5	2	0	1	0
INFO	Ich will wissen, was es Neues gibt.	23	9	9	9	6	20	5
INFO	Ich will mich mit der Technik auseinandersetzen	-----	-----	10	-----	7	6	3
MHK	Ich will eine knifflige Aufgabe lösen können	-----	-----	22	-----	9	-----	3
MHK	Ich will erreichbar sein	-----	-----	-----	-----	-----	-----	20
UNT	Ich will Verabredungen vereinbaren	-----	-----	-----	-----	-----	-----	20
	Sonstiges	2	8	0	1	2	1	0
	Kann keinen Grund angeben	2	7	1	0	8	4	7

Tabelle 18 65 Kinder wurden befragt – mehrere Nennungen möglich Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Gründe Mediennutzung AU-Medien Spaß haben

N=65 Kreuztabelle	Schultyp des Kindes	
	Regelschule	Nicht RS
Trifft nicht zu (N)	21	5
Trifft zu (N)	21	18
Pearson $\chi^2 = 0,026$ statistisch signifikant		

Tabelle 20 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Gründe Mediennutzung PC Spaß haben

N=65 Kreuztabelle	Alter des Kindes	
	10-11	12-13
Trifft nicht zu (N)	16	32
Trifft zu (N)	11	6
Pearson $\chi^2 = 0,024$ statistisch signifikant		

Tabelle 21 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Gründe Mediennutzung Mail/SMS/MMS erreichbar sein wollen

N=65 Kreuztabelle	Alter des Kindes			
	10-11		12-13	
Trifft nicht zu	23	35,4%	22	33,8%
Trifft zu	4	6,2%	16	24,6%
Pearson $\chi^2 = 0,019$ statistisch signifikant				

Tabelle 26 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

WG Film Fernsehen- Nutzungsdauer

N=51 Kreuztabelle	Alter des Kindes	
	10-11	12-13
Trifft nicht zu (N)	2	11
Trifft zu (N)	18	20
Pearson $\chi^2 = 0,041$ statistisch signifikant		

Tabelle 29 N=51 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Nutzungsregeln WG PC Uhrzeit

N=51 Kreuztabelle	Alter des Kindes	
	10-11	12-13
Trifft nicht zu (N)	6	18
Trifft zu (N)	14	13
Pearson $\chi^2 = 0,050$ statistische Tendenz		

Tabelle 29A N=51 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Nutzungsregeln in der WG - Mediennutzungsverbot

N=65 Kreuztabelle	BetreuerInnenschl.			
	1,7 bis 2 Ki pro Betr.		2,1 bis 2,75 Ki pro Betr	
Nie oder sehr selten und Selten	23	35,4 %	9	13,8%
Manchmal	4	6,2%	13	0,2%
Oft und Sehr oft bzw. (Fast) Immer	7	10,8 %	9	13,8%
Pearson $\chi^2 = 0,004$ statistisch hoch signifikant				

Tabelle 34 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65	Nutzungsregeln WG und bei EA Auswahlbestimmungen																			
Frequenzanalyse	Film				Computerspiel				E-Mails, MMS; SMS				Internetseiten				Computer (ohne Internet und Spiel)			
Wer bestimmt:	WG		EA		WG		EA		WG		EA		WG		EA		WG		EA	
Kind alleine	0	0	2	40	3	50,	3	47,	36	55	27	41	30	46	25	38	34	52	29	44
Betreuungsperson alleine	2	32,	9	13,	1	24,	1	1,5	3	4,	0	0	12	18	2	3,	13	20	1	1,
Kinder gemeinsam	6	9,2	4	6,2	2	3,1	2	3,1	1	1,	1	1,	1	1,	1	1,	2	3,	1	1,
Das Kind und Betreuungsperson	3	4,6	1	1,5	0	0	1	1,5	0	0	1	1,	4	6,	1	1,	0	0	0	0
Alle gemeinsam	3	49,	1	18,	1	1,5	0	0	1	1,	1	1,	3	4,	1	1,	2	3,	1	1,
Sonstige Komb	3	4,6	1	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,	0	0	1	1,
Kein Aufenthalt bei den EA	--	---	1	18,	--	---	1	18,	---	---	12	18	---	---	12	18	---	---	12	18
Keine Nutzung	--	---	--	---	1	20	1	27,	24	36	23	35	15	23	22	33	14	21	20	30
	-		-		3	%	8	7%		,9		,4		,1		,8		,5		,8

Tabelle 36 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

B / Medienkompetenz

N=65 Frequenzanalyse	Selbsteinschätzung der technischen Kompetenz									
	Kann es nicht / noch nie gemacht		Mit Hilfe kann ich es		Mit selb. Gerät od. Progr. Kann ich es alleine		Ich kann es auch mit and Geräten od. Programmen alleine		Ich kann es auch mit and. Geräten und Programmen alleine und auch erklären	
Handy – SMS verschicken	15	23,1%	4	6,2%	9	13,8%	4	6,2%	33	50,8%
Handy – MMS verschicken	36	55,4%	2	3,1%	5	7,7%	5	7,7%	17	26,2%
Uhrzeit am Handy einstellen	12	18,5%	3	4,6%	9	13,8%	6	9,2%	35	53,8%
Videotext nutzen	20	30,8%	1	1,5%	7	10,8%	6	9,2%	31	47,7%
DVD abspielen	10	15,4%	3	4,6%	8	12,3%	2	3,1%	42	64,6%
Programme auf PC spielen	20	30,8%	9	13,8%	1	1,5%	8	12,3%	27	41,5%
Videorekorder programmieren	32	49,2%	8	12,3%	5	7,7%	0	0%	20	30,8%
MP3 Player benutzen	4	6,2%	4	6,2%	4	6,2%	3	4,6%	50	76,9%
Dateiverzeichnisse anlegen	27	41,5%	10	15,4%	5	7,7%	8	12,3%	15	23,1%
Im Chatroom anmelden	38	58,5%	6	9,2%	3	4,6%	2	3,1%	16	24,6%
CDs brennen	38	58,5%	11	16,9%	5	7,7%	3	4,6%	8	12,3%
Dateien aus dem Internet downloaden	27	41,5%	9	13,8%	6	9,2%	6	9,2%	17	26,2%

Tabelle 39 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Inhaltskompetenz Fernsehsender:

Group Statistics

	Anzahl der Kinder in der WG	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Inhaltskompetenz	5 bis 8 Kinder in der WG	11	3,8182	2,71360	,81818
Tv Summe	9 bis 12 Kinder in der WG	54	5,5741	4,42379	,60200

Tabelle 45 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juni 2008

Group Statistics

	Betreuungsschlüssel	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Inhaltskompetenz	kleiner 2,1	33	4,2121	3,49783	,60889
Tv Summe	2,1 und höher	32	6,3750	4,65417	,82275

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Inhaltskompetenz Tv Summe	Equal variances assumed	6,641	,012	-2,122	63	,038	-2,1629	1,01912	-4,19942	-,12634
	Equal variances not assumed			-2,113	57,537	,039	-2,1629	1,02356	-4,21210	-,11366

Tabelle 47 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Group Statistics

	Alter des Kindes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Inhaltskompetenz	10 und 11 Jahre	27	3,5556	2,63604	,50731
Radio sum rekodiert	12 und 13 Jahre	38	2,4211	1,88352	,30555

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Inhaltskompetenz Radio sum rekodiert	Equal variances assumed	4,003	,050	2,026	63	,047	1,1345	,56007	,01530	2,25371
	Equal variances not assumed			1,916	44,198	,062	1,1345	,59222	-,05888	2,32788

Tabelle 48 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juni 2008

Group Statistics

	Anzahl der Kinder in der WG	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Inhaltskompetenz	5 bis 8 Kinder in der WG	11	1,7273	1,61808	,48787
Radio sum rekodiert	9 bis 12 Kinder in der WG	54	3,1296	2,33146	,31727

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Inhaltskompetenz Radio sum rekodiert	Equal variances assumed	1,528	,221	-1,898	63	,062	-1,4024	,73884	-2,87880	,07409
	Equal variances not assumed			-2,410	19,586	,026	-1,4024	,58196	-2,61795	-,18676

Tabelle 50 N= 65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juni 2008

Group Statistics

	Geschlecht des Kindes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
IHK Zeit rekodiert Summe	weiblich	27	5,4444	4,60212	,88568
	männlich	38	2,5789	2,57463	,41766

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
IHK Zeit rekodiert Summe	Equal variances assumed	18,434	,000	3,203	63	,002	2,8655	,89464	1,07769	4,65330
	Equal variances not assumed			2,926	37,545	,006	2,8655	,97922	,88239	4,84861

Tabelle 52 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=34 Frequenzanalyse	Diskussionsgründe beim Diskutieren über Medieninhalte	
Geschmack vergleichen	19	55,9%
Meinung über Inhalt Qualität und Herstellung	9	26,5%
Regeln diskutieren	5	14,7%
Reden als Beruhigung	1	2,9%

Tabelle 65 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

	Das vermisse ich bei meinen Eltern, Angeh.		Darauf könnte ich bei Eltern, Angh verzichten.		Das vermisse ich in der Wohngruppe		Darauf könnte ich in der Wohngruppe verzichten	
Fernsehgerät	1	1,5%	15	23,1%	1	1,5%	17	26,2%
Handy	9	13,8%	11	16,9%	13	20%	10	15,4%
Videorekorder	1	1,5%	23	35,4%	1	1,5%	28	43,1%
Computer	8	12,3%	15	23,1%	6	9,2%	15	23,1%
Internetzugang	7	10,8%	14	21,5%	3	4,6%	16	24,6%
DVD Player	1	1,5%	15	23,1%	1	1,5%	16	24,6%
Tageszeitungen	1	1,5%	29	44,6%	1	1,5%	32	49,2%
Zeitschriften	0	0	20	30,8%	2	3,1%	22	33,8%
Comics	3	4,6%	25	38,5%	1	1,5%	25	38,5%
Spielkonsolen	7	10,8%	15	23,1%	7	10,8%	14	21,5%
Radiogerät	2	3,1%	13	20%	0	0	13	20%
CD-Player	2	3,1%	12	18,5%	2	3,1%	10	15,4%
Kassettenrekorder	1	1,5%	29	44,6%	0	0	29	44,6%
MP 3 Player	6	9,2%	10	15,4%	9	13,8%	11	16,9

Tabelle 66 N=65 Frequenzanalyse Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenz- analyse Nutzungs- arten gelernt von	Medienkompetenzvermittlung durch Anleitung																	
	Mama		Papa		Geschw		Freun. (nicht WG)		Lehrkr.		Andere Kinder der WG		Selber		Betreuer Innen		Keine Nutz.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PC-Spielen	2	3,1	6	9,2	4	6,2	3	4,6	1	1,5	12	18,5	21	32,3	7	10,8	10	15,4
PC-Schule	2	3,1	2	3,1	0	0	0	0	21	32,3	4	6,2	9	13,8	7	10,8	20	30,8
PC-Lernprogr	2	3,1	4	6,2	1	1,5	0	0	13	20	3	4,6	6	9,2	5	7,7	31	47,7
PC Malen	2	3,1	1	1,5	1	1,5	0	0	4	6,2	3	4,6	16	24,6	6	9,2	32	49,2
PC Texte	5	7,7	5	7,7	3	4,6	1	1,5	9	13,8	3	4,6	12	18,5	7	10,8	20	30,8
PC Lexikon	1	1,5	1	1,5	0	0	0	0	6	9,2	1	1,5	1	1,5	0	0	55	84,6
PC M hören	5	7,7	2	3,1	3	4,6	1	1,5	2	3,1	5	7,7	20	30,8	2	3,1	25	38,5
PC Filme ansehen	1	1,5	4	6,2	3	4,6	2	3,1	2	3,1	6	9,2	9	13,8	2	3,1	36	55,4
PC DVDs CDs brennen	0	0	6	9,2	0	0	0	0	0	0	5	7,7	3	4,6	1	1,5	50	76,9
PC Bilder bearb	4	6,2	2	3,1	1	1,5	2	3,1	2	3,1	2	3,1	6	9,2	1	1,5	45	69,2
PC CDs erstellen	3	4,6	0	0	1	1,5	0	0	2	3,1	2	3,1	6	9,2	3	4,6	48	73,8
PC Programmieren	1	1,5	1	1,5	1	1,5	1	1,5	3	4,6	2	3,1	2	3,1	0	0	54	83,1
PC Musik bearb	0	0	0	0	2	3,1	2	3,1	2	3,1	2	3,1	4	6,2	0	0	53	81,5
PC Musik machen	0	0	0	0	1	1,5	0	0	0	0	1	1,5	1	1,5	1	1,5	61	93,8
PC Internet	7	10,8	4	6,2	2	3,1	3	4,6	8	12,3	8	12,3	15	23,1	10	15,4	8	12,3
PC E-Mails	3	4,6	4	6,2	0	0	3	4,6	3	4,6	8	12,3	3	4,6	5	7,7	36	55,4
PC Sonstiges	1	1,5	0	0	0	0	0	0	1	1,5	1	1,5	3	4,6	0	0	59	90,8
Internet Schule	1	1,5	0	0	1	1,5	1	1,5	14	21,5	2	3,1	5	7,7	8	12,3	33	50,8
Internet Privat	1	1,5	3	4,6	1	1,5	2	3,1	5	7,7	7	10,8	17	26,2	7	10,8	22	33,8
Internet E-Mail	23	3,1	2	3,1	4	6,2	1	1,5	3	4,6	7	10,8	4	6,2	4	6,2	38	58,5
Internet Chatten	0	0	0	0	3	4,6	3	4,6	1	1,5	4	6,2	8	12,3	0	0	46	70,8
Internet Onlinespiele	1	1,5	1	1,5	0	0	8	12,3	3	4,6	8	12,3	20	30,8	3	4,6	21	32,3
Internet Bilddown	3	4,6	5	7,7	1	1,5	5	7,7	3	4,6	5	7,7	14	21,5	3	4,6	26	40
Internet Musikdown	0	0	6	9,2	1	1,5	5	7,7	0	0	4	6,2	5	7,7	2	3,1	42	64,6
Handy Fotografieren	6	9,2	5	7,7	3	4,6	3	4,6	0	0	2	3,1	17	26,2	1	1,5	28	43,1
Handy SMS	2	3,1	3	4,6	3	4,6	1	1,5	0	0	3	4,6	17	26,2	1	1,5	35	53,8
Handy MMS	2	3,1	2	3,1	4	6,2	2	3,1	0	0	4	6,2	14	21,5	0	0	37	56,9
Handy E-Mails	0	0	2	3,1	0	0	0	0	1	1,5	1	1,5	4	6,2	0	0	57	87,7
Handy Internet	0	0	0	0	1	1,5	0	0	1	1,5	2	3,1	6	9,2	0	0	55	84,6
Handy Spielen	6	9,2	4	6,2	2	3,1	0	0	0	0	2	3,1	29	44,6	0	0	22	33,8
Handy Musik	5	7,7	1	1,5	2	3,1	0	0	0	0	4	6,2	31	47,7	1	1,5	21	32,3
Handy Organizer	3	4,6	4	6,2	2	3,1	1	1,5	1	1,5	2	3,1	10	15,4	0	0	42	64,6
Handy Telefonieren	8	12,3	3	4,6	2	3,1	0	0	0	0	2	3,1	35	53,8	0	0	15	23,1

Tabelle 38 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Technische Kompetenz der BetreuerInnen in den Wohngruppen											
	Trifft überhaupt nicht zu		Trifft kaum zu		Trifft ein bisschen zu		Trifft zu		Trifft völlig zu		Weiß ich nicht	
Handy – SMS verschicken	1	1,5%	1	1,5%	7	10,8%	2	3,1%	46	70,8%	8	12,3%
Handy – MMS verschicken	7	10,8%	1	1,5%	7	10,8%	2	3,1%	36	55,4%	12	18,5%
Uhrzeit am Handy einstellen	1	1,5%	0	0%	3	4,6%	6	9,2%	50	76,9%	5	7,7%
Videotext nutzen	2	3,1%	1	1,5%	7	10,8%	5	7,7%	42	64,6%	8	12,3%
DVD abspielen	3	4,6%	0	0%	3	4,6%	6	9,2%	47	72,3%	6	9,2%
Programme auf PC spielen	3	4,6%	2	3,1%	7	10,8%	5	7,7%	36	55,4%	12	18,5%
Videorekorder	7	10,7%	2	3,1%	9	13,8%	4	6,2%	34	52,3%	9	13,8%
MP3 Player benutzen	7	10,8%	2	3,1%	5	7,7%	4	6,2%	34	52,3%	13	20%
Dateiverzeichnisse anlegen	4	6,2%	2	3,1%	5	7,7%	6	9,2%	38	58,5%	10	15,4%
Im Chatroom anmelden	14	21,5%	2	3,1%	5	7,7%	1	1,5%	30	46,2%	13	20%
CDs brennen	7	10,8%	0	0%	8	12,3%	4	6,28%	35	53,8%	11	16,9%
Dateien aus dem Internet downloaden	6	9,2%	2	3,1%	7	10,8%	2	3,1%	34	52,3%	14	21,5%

Tabelle 40 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Technische Kompetenz der Eltern / Angehörigen											
	Trifft überhaupt nicht zu		Trifft kaum zu		Trifft ein bisschen zu		Trifft zu		Trifft völlig zu		Weiß ich nicht	
Handy – SMS verschicken	6	9,2%	2	3,1%	8	12,3%	2	3,1%	42	64,6%	5	7,7%
Handy – MMS verschicken	16	24,6%	1	1,5%	3	4,6%	4	6,2%	32	49,2%	9	13,8%
Uhrzeit am Handy einstellen	6	9,2%	0	0%	3	4,6%	7	10,8%	44	67,7%	5	7,7%
Videotext nutzen	3	4,6%	2	3,1%	6	9,2%	6	9,2%	39	60%	9	13,8%
DVD abspielen	9	13,8%	2	3,1%	3	4,6%	3	4,6%	47	67,7%	4	6,2%
Programme auf PC spielen	14	21,5%	4	6,2%	11	16,9%	3	4,6%	27	41,5%	6	9,2%
Videorekorder	11	16,9%	2	3,1%	7	10,8%	8	12,3%	30	46,2%	7	10,8%
MP3 Player benutzen	16	24,6%	0	0%	7	10,8%	4	6,2%	24	36,9%	14	21,5%
Dateiverzeichnisse anlegen	14	21,5%	2	3,1%	5	7,7%	7	10,8%	24	36,9%	13	20%
Im Chatroom anmelden	22	33,8%	3	4,6%	7	10,8%	1	1,5%	19	29,2%	13	20%
CDs brennen	18	27,7%	1	1,5%	4	6,2%	5	7,7%	28	43,1%	9	13,8%
Dateien aus dem Internet downloaden	17	26,2%	3	4,6%	8	12,3%	3	4,6%	22	33,8%	12	18,5%

Tabelle 41 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Gestaltungskompetenz der BetreuerInnen											
	Kann es überhaupt		Kann es kaum		Kann es ein bisschen		Kann es gut		Kann es sehr gut		Weiß ich nicht	
Zeitung machen	32	49,2 %	3	4,6%	4	6,2%	3	4,6%	11	16,9%	12	18,5%
Videofilm machen	22	33,8%	5	7,7%	5	7,7%	4	6,2%	14	21,5%	15	23,1%
Radiosendung machen	37	56,9%	1	1,5%	4	6,2%	2	3,1%	7	21,5%	14	21,5%
Homepage erstellen	31	47,7%	2	3,1%	7	10,8%	4	6,2%	8	12,3%	13	20%

Tabelle 60 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Gestaltungskompetenz der Angehörigen											
	Kann es überhaupt nicht		Kann es kaum		Kann es ein bisschen		Kann es gut		Kann es sehr gut		Weiß ich nicht	
Zeitung machen	35	53,8%	4	6,2%	4	6,2%	2	3,1%	7	10,8%	13	20%
Videofilm machen	36	55,4%	2	3,1%	3	4,6%	6	9,2%	7	10,8%	11	16,9%
Radiosendung machen	44	67,7%	2	3,1%	3	4,6%	1	1,5%	4	6,2%	11	16,9%
Homepage erstellen	44	67,7%	1	1,5%	5	7,7%	1	1,5%	5	7,7%	9	13,8%

Tabelle 61 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

	Das vermisste ich bei meinen Eltern, Angeh.		Darauf könnte ich bei Eltern, Angh verzichten.		Das vermisste ich in der Wohngruppe		Darauf könnte ich in der Wohngruppe verzichten	
Fernsehgerät	1	1,5%	15	23,1%	1	1,5%	17	26,2%
Handy	9	13,8%	11	16,9%	13	20%	10	15,4%
Videorekorder	1	1,5%	23	35,4%	1	1,5%	28	43,1%
Computer	8	12,3%	15	23,1%	6	9,2%	15	23,1%
Internetzugang	7	10,8%	14	21,5%	3	4,6%	16	24,6%
DVD Player	1	1,5%	15	23,1%	1	1,5%	16	24,6%
Tageszeitungen	1	1,5%	29	44,6%	1	1,5%	32	49,2%
Zeitschriften	0	0	20	30,8%	2	3,1%	22	33,8%
Comics	3	4,6%	25	38,5%	1	1,5%	25	38,5%
Spielkonsolen	7	10,8%	15	23,1%	7	10,8%	14	21,5%
Radiogerät	2	3,1%	13	20%	0	0	13	20%
CD-Player	2	3,1%	12	18,5%	2	3,1%	10	15,4%
Kassettenrekorder	1	1,5%	29	44,6%	0	0	29	44,6%
MP 3 Player	6	9,2%	10	15,4%	9	13,8%	11	16,9%

Tabelle 66 N=65 Frequenzanalyse Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

C/ Medienbezogene Wunsch an die BetreuerInnen

N=65 Frequenzanalyse	Wünsche an BetreuerInnen – Neues kennen lernen							
	Kein Wunsch		Manchmal Wunsch		Großer Wunsch		Keine Angabe	
Filme	45	69,2%	13	20%	6	9,2%	1	1,5%
Bücher, Zeitschriften Zeitungen,	52	80%	6	9,2%	6	9,2%	1	1,5%
PC-und Konsolenspiele	41	63,1%	15	23,1%	8	12,3%	1	1,5%
Musik und Hörbeiträge	47	72,3%	11	16,9%	6	9,2%	1	1,5%
PC ohne Internet, Spiele E-Mail	45	69,2%	15	23,1%	4	6,2%	1	1,5%
Internet	36	55,4%	18	27,7%	10	15,4%	1	1,5%
Mail, MMS, SMS	54	83,1%	6	9,2%	4	6,2%	1	1,5%

Tabelle 68 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

N=65 Frequenzanalyse	Wünsche an die BetreuerInnen gemeinsam nutzen							
	Kein Wunsch		Manchmal Wunsch		Großer Wunsch		Keine Angaben	
Filme	37	56,9%	17	26,2%	10	15,4%	1	1,5%
Bücher, Zeitschriften Zeitungen,	55	84,6%	5	7,7%	4	6,2%	1	1,5%
PC-und Konsolenspiele	48	73,8%	8	12,3%	8	12,3%	1	1,5%
Musik und Hörbeiträge	56	86,2%	5	7,7%	3	4,6%	1	1,5%
PC ohne Internet, Spiele E-Mail	52	80%	8	12,3%	4	6,2%	1	1,5%
Internet	52	80%	7	10,8%	5	7,7%	1	1,5%
Mail, MMS, SMS	57	87,7%	5	7,7%	2	3,1%	1	1,5%

Tabelle 69 N=65 Untersuchungszeitraum Oktober 2007 bis Juli 2008

Literatur:

Anschöber B. (2005) Visuelle Kompetenz. Diplomarbeit, Innsbruck.

Aufenanger, S /Hrsg (1997): Multimedia. Eine Herausforderung an Erziehung und Unterricht. Leske und Budrich. In: Gapski, H.(2001): Medienkompetenz Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Dissertation. Westdeutscher Verlag, s. 51

Baacke D (1997): Medienpädagogik. Niemeyer

Baacke, D / Hrsg (1999): Handbuch Medien. Medienkompetenz, Modelle und Projekte. Bundeszentrale für politische Bildung. In: Gapski, H.(2001): Medienkompetenz Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Dissertation. Westdeutscher Verlag, s. 72

Bentele, G; Brosius, H-B; Jarren, O / Hrsg (2006): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhnisch, L. (1979): Politische Dimensionen sozialpädagogischer Analyse. Dissertation. In: Hamburger, F.(2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Kohlhammer, s.23

Bonfadelli, H. (1994): Die Wissenskluff-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Ölschläger Verlag

Bonfadelli, H., Bucher, P; Paus-Hasebrink, Süss, D / Hrsg (2004): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Verlag Pestalozzianum

Bonzenhardt, I (1999): Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Jugendarbeit. In: Schell, F.; Stolzenburg, E., Theunert, H. (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. KoPäd Verlag, s.167

Bortz,J.; Döring, N.(1995) Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Springer Verlag

Dewe,B; Otto; H-U. (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim

Döring, N (1999) Sozialpsychologie des Internet. Hofgrete In: Rupp, Heyer, Bonholt (2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Juventa, s.51

Fritz, J.; Fehr, W. (2003): Computerspiele. Virtuelle Spiel und Lernwelten. Bundeszentrale für politische Bildung.

Fromme, J. (1992): Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die Spiel und Unterhaltungswelten der „Game Boy“ – Generation. In: Büttner, C; Elschenbroich, D.; Ende, A. (Hrsg): Kinderkulturen. Neue Freizeit – Alte Muster. Jahrbuch der Kindheit. Band 9 Belz Verlag, s.73

Gabriel, D.(2006): Kinder und Computerspiele – Chancen und Gefahren. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.

Gapski, H. / Hrsg (2006): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Kopaed. Verlagsgmbh.

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

Gnahn, D.(2006): Lebenslanges Lernen und Sichtbarmachung von Kompetenzen Erwachsener. In: Gapski, H./Hrsg (2006): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Kopaed Verlagsgmbh, s.29-41

Günder, R. (2003) : Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklung, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. Lambertus

Haaser, A. (2006): Die Risikoschüler/innen in der PISA Studie 2003 – Eine Analyse der Länder Österreich, Deutschland, Finnland und Niederlande. Diplomarbeit

Haefner, K.(1989): Der Mensch in seiner zunehmend technisch geprägten informationellen Umwelt. In: Wissensvermittlung, Medien und Gesellschaft. Ein Symposium der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, 1989, s.14-33 In: Bonfadelli (1994): Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Ölschläger Verlag

Hamburger, F.(2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Kohlhammer

Heller, U.; Kortzleisch, H. von; Winand, U. (1999): Medienkompetenz. In: Szyperski, N./ Hrsg.(1999): Perspektiven der Medienwirtschaft. Kompetenz - Akzeptanz - Geschäftsfelder. Lohmar, s. 37 - 50. In: Gapski, H.(2001): Medienkompetenz Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Dissertation. Westdeutscher Verlag, s.48

Heyer, P (2004): Von der Print- zur AV- und zur Neue Medien-Orientierung. In: Rupp, G.; Heyer, P; Bonholt, H.(2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendlichen den Deutschunterricht verarbeiten. Juventa, s.39-112

Hoffmann, B.(2000): Kommunikation und Medien. Einführung und Praxis aus (sozial)pädagogischer Perspektive. Forschung, Studium und Praxis. Schriften des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster. Band 3. Waxmann

Hoffmann-Riem, W; Simonis, H. (1995): Chancen, Risiken und Regelungsbedarf im Übergang zum Multi-Media-Zeitalter. Dokumentation zum Medienworkshop am 21. August 1995. Kiel 1995 s.14-32. In: Jäckel, Winterhoff-Spurk (1996): Mediale Klassengesellschaft. Fischer

Hofstätter, Machat-Hertwig, Roithinger / Projektteam 2000): Berufsprofil. Sozialpädagoge/Sozialpädagogin (Erzieher / Erzieherin). Österreichisches Institut für Bildungsforschung im Auftrag des BM für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten und des BM für Jugend und Familie.

Hurrelmann B. (1998) Lese- und Mediengewohnheiten im Umbruch – eine pädagogische Herausforderung. In: Stiftung Lesen (Hrsg): Lesen im Umbruch – Forschungsperspektiven im Zeitalter von Multimedia (187-195) In: Rupp, Heyer, Bonholt (2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Juventa

Jäckel, M. (1996): Was machen die Menschen mit den Medien. In: Jäckel, M.; Winterhoff-Spurk, P. /Hrsg (1996): Mediale Klassengesellschaft? Politische und soziale Folgen der Medienentwicklung. Fischer.

Jäckel, Winterhoff-Spurk (1996): Mediale Klassengesellschaft? Fischer

Katz, E.; Blumler, J.G; Gurevitch, M.(1973): Uses and Gratifications Research. In: Public Opinion Quarterly, vol 37, No.4, s.509-523. In: Grimm: Vorlesungsskriptum: Einführung in die Kommunikationsforschung. 2005, s.25

Kübler, H-D (1996): Medienqualität – was macht sie aus? Zur Qualität einer nicht beendeten, aber verstummenden Debatte. In: Gapski, H.(2001): Medienkompetenz Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Dissertation. Westdeutscher Verlag, S.51

Kuniczik, M; Zipfel, A (2001) Publizistik. UTB In: Schweiger (2007): Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.345

Kuppfer H. /Hrsg (1994): Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung. Quelle und Meyer

Kurz E., (2000): Kinderzeitschriften. Erstellung einer Marktübersicht sowie einer annotierten Empfehlungsliste im Internet In: <http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/pdfs/kinderzeitschriften.pdf>, abgerufen April 2007

Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 1991, 3.Stück. Abschnitt II, §8 (1)

Mayrberger K. (2004): Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen Handelns. Anforderungen an das medienpädagogische „Wissen“ und Können“ von ErzieherInnen und Erziehern. In: Bonfadelli, H.; Bucher, P; Paus-Hasebrink, I.; Süß, D./Hrsg (2004): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Pestalozzianum, s.89 - 99

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest / Hrsg (2007): KIM Studie 2006 Kinder und Medien Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Mediengebrauch 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest / Hrsg (2009): KIM Studie 2008 Kinder und Medien Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Mediengebrauch 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.

Mikos, L: Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz. Unter: www.medienpaedagogik-online.de/mk/00444/index.html, abgerufen am 24. April 06)

Paus-Hasebrink, I.; Bichler, M.(2008): Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder. Studien Verlag. Band 11 der Reihe Beiträge zur Medien- und Kommunikationsgesellschaft.

Projektgruppe BÖS (2000): Berufsprofil Sozialpädagogik. Skriptum der BÖS: Berufsverband Österreichischer SozialpädagogInnen.

Rathmann, C. (2003) Lustige Cartoons und ihre Rezeption durch Kinder und Eltern. In: Hurrelmann, Bettina; Becker Susanne Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. 2003 Juventa s.165 - 176

Resch, C. (2005): Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Diplomarbeit Universität Linz.

Rupp, G.; Heyer, P; Bonholt, H.(2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendlichen den Deutschunterricht verarbeiten. Juventa

Schallhart, E.(2008): Medienarbeit macht Kinder stark. Seminarskriptum. Institut für Freizeitpädagogik Wien.

Scheipl, J.(2003): Soziale Arbeit in Österreich – ein Torso? Brüchige Entwicklungen, angedeutete Perspektiven. In: Lauermann, Karin und Knapp Gerald / Hrsg (2003) Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis.Hermagoras/Mohorjeva, s.12

Schell, F.; Stolzenburg, E; Theunert, H. (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. KoPäd Verlag.

Schenk, M.(1987): Medienwirkungsforschung. Mohr Verlag

Schilling, J.(1997): Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik – Sozialarbeit. Luchterhand

Schmid, B.(2005): Jugendwohlfahrtsbericht 2004. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. Unter: www.jugend.bmsg.gv.at/cms/site/attachements/9/6/8/CH0076/CMS1055942567692/jugendwohlfahrtsstatistik_2005.pdf abgerufen am 3.Dezember 2006

Schmidbauer, M; Löhr, P: (1996): Das Programm für Jugendliche: Musikvideos in MTV Europe und VIVA. In: TeleviZion.9/2 (6-32) In: Rupp, Heyer, Bonholt (2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Juventa, s.52-53

Schweiger W.(2007): Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Simmen, R (1993): Heimerziehung im Aufbruch. Alternativen zu Bürokratie und Spezialisierung im Heim. Haupt. In: Vogelmann, B (2000): Qualität in der Heimerziehung. Eine Annäherung an die Thematik sowie der Versuch der Übertragung auf die Praxis von sechs burgenländischen Wohngemeinschaften. Diplomarbeit, s.47

Stadt Wien, MAG ELF – Amt für Jugend und Familie, Dezernat 6 / Hrsg (2006): Fachliche Standards. Sozialpädagogische Einrichtungen.

Stolzenburg, E.; Bahl A.(1999): Medienkompetenz bei 11- bis 15 jährigen Mädchen und Jungen: Grundlagen und Voraussetzungen für die weitere Ausformung. In: Schell, F.; Stolzenburg, Theunert (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. KoPäd Verlag. S.17-24

Süss, D; Rutschmann, V; Böhi, S; Merz, C; Basler, M; Mosele, F (2003): Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich. DORE Projekt Nr. 101204/KTI Nr. 6465. 1 FHS. Unter: www.hapzh.ch/download/F_Medienkompetenz_153.pdf, abgerufen im April 2007

Theunert, H (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, F.; Stolzenburg,E; Theunert, H (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. KoPäd Verlag.

Vogelmann, B (2000): Qualität in der Heimerziehung. Eine Annäherung an die Thematik sowie der Versuch der Übertragung auf die Praxis von sechs burgenländischen Wohngemeinschaften. Diplomarbeit

Winkler, M. (2003): Theorie der Sozialpädagogik. Annäherung mit Johann Nestroy In: Lauermann, K. / Hrsg (2003): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Verlag Mohorjeva / Hermagoras

Zillien, N (2006) : Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Dissertation. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Internetquellen ohne Angabe von AutorInnen:

<http://mediaresearch.orf.at>, TV-Marktanteile 2006 abgerufen Oktober 2007

Jugendwohlfahrtsgesetz Österreich Unter: [www.jusline.at/jugendwohlfahrtsgesetz_\(JWG\)_Langversion.html](http://www.jusline.at/jugendwohlfahrtsgesetz_(JWG)_Langversion.html), abgerufen im Oktober 2006

www.uni-magdeburg.de/gamecultures/images/medienpaedagogisches%20manifest_2009.pdf, abgerufen im April 2009

Landesgesetzblatt für Wien, Jahrgang 1991, 3.Stück, Abschnitt II , §8 (1) Unter:
www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/index.htm - 15k, abgerufen im November 2006

Quality4Children (2006) Unter: http://www.quality4children.info/ps/rup/utis/download.php?alias=q4c_docudb&mdhash=82235020c01f90184d506c7173fd77a9&praefix=cms2_&name=Quality_Deutsch.pdf, abgerufen Mai 2008

<http://www.bildung-beratung-erziehung.de/ww3ee/6912860.php?sid=15204056625741529424066846685390>, abgerufen im Jänner 2009

www.jugendserver.at, abgerufen im April 2009

www.saferinternet.at, abgerufen im April 2009

<http://medienpaedagogik.kaywa.com/all>, abgerufen im April 2009

www.wienextra.at/default.asp?er=6, abgerufen April 2009.

www.computerclubhouse.at, abgerufen im April 2009

www.medienwerkstatt-graz.org/mw_folge_konzept02.html, abgerufen April 09

www.kinderfreunde-ooe.at/index.php?page_new=15, abgerufen im April 09

<http://medienkulturraum.at>, abgerufen im April 09

www.bmukk.gv.at/medienpool/11402/mederz_mat.pdf, abgerufen im April 09

www.flimmo-fachportal.de, abgerufen im April 09

www.medienmanual.at, abgerufen im April 09

www.bimez.at, abgerufen im April 09

www.medienpaed.at, abgerufen im April 09

www.zartbitter.de, abgerufen im April 09

Abstract

Kinder und Jugendliche, deren Eltern in nur schwer bewältigbaren Krisensituationen leben und deshalb die Betreuung ihrer Kinder nicht mehr leisten können, finden in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen vorübergehend oder auch langfristig ein neues Zuhause. Auch Kinder, die zu Hause massive Vernachlässigung, Gewalt oder Missbrauch erlebten, werden hier von SozialpädagogInnen betreut. Kinder und Jugendliche sollen in der Aufarbeitung von traumatischen Erlebnissen unterstützt werden, soziale und emotionale Defizite sollen durch spezielle Förderung aufgehoben werden. Wichtiges Ziel ist es, Kinder im Prozess der Lebensbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Bis eine Rückführung des Kindes / des Jugendlichen in die Familie angebahnt werden kann, übernimmt der jeweilige Leistungsträger dem gesetzlichen Auftrag entsprechend die Aufgabe, die Pflege und Erziehung des Kindes zu übernehmen und Maßnahmen zu setzen, die das Kind /die Jugendliche in der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung bestmöglich fördern.

Ein unbestritten wichtiger Bestandteil des Erziehungsprozesses ist die Medienkompetenzförderung der Kinder und Jugendlichen, daher ist es von großem Interesse ob und wie der pädagogische Auftrag, fremd untergebrachte Kinder und Jugendliche best möglich zu fördern bei der Mediennutzung und Medienkompetenzförderung in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen zu tragen kommt.

Die wichtige Frage nach der Medienkompetenzförderung in sozialpädagogischen Einrichtungen setzt jedoch Kenntnisse über das Mediennutzungsverhalten von außerfamiliär untergebrachten Kindern und Jugendlichen voraus und folglich wurden die Forschungsfragen auch dementsprechend formuliert.

Das Mediennutzungsverhalten von außerfamiliär untergebrachten Kindern und Jugendlichen ist ein spannendes Erhebungsfeld, da die Kinder nicht nur in den sozialpädagogischen Wohngemeinschaften, bei Freunden und in der Schule Medien nutzen, sondern manche Kinder und Jugendliche auch die Möglichkeit haben, Wochenenden und Ferientage bei ihren Eltern zu verbringen und dort Medien nutzen.

Ein weitere Forschungsbereich bezieht sich auf Wünsche der fremd untergebrachten Kinder bei ihrer Mediennutzung und zur Medienkompetenzförderung.

Im letzten Teil wird Bezug auf die Auswertung und auf die generierten Hypothesen genommen und es werden Vorschläge für die Medienkompetenzförderung in der Heimerziehung vorgestellt.

Im Rahmen der Diplomarbeit wurden 65 fremd untergebrachte Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren zu ihrer Mediennutzung in den Wohngruppen und zu Hause bei ihrer Herkunftsfamilie und nach der Medienkompetenzförderung befragt. Die Konzeption und Auswertung des Fragebogens basiert auf den Grundlagen einer Hypothesen generierenden explorativen quantitativen Erhebung.

Ausbildung

Matura am BORG Honauerstraße in Linz (Juni 1987)

- 1987 Beginn des Studiums der Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Uni Wien
- 1990 bis 1992 Kolleg für Sozialpädagogik
- 1997 Wiederaufnahme des Studiums der Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Uni Wien
- Seit 2008 Ausbildung zur Mal- und Gestaltungstherapeutin

Beruflicher Werdegang

- Während des Studiums unterschiedliche berufliche Tätigkeiten wie Redaktionsgehilfin bei der Arbeiterzeitung (bzw. AZ), Mitarbeit im Künstlerhauskino, Saalaufsicht in Museen.
- 1992 bis 2001 SozialpädagogIn in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen
- Seit 2001 Pädagogische Leiterin von drei sozialpädagogischen Wohngruppen