

Bachelorarbeit

Digitale Kompetenz als Herausforderung an Erwachsene im

21. Jahrhundert

Entwicklung von Handlungsempfehlungen für die
medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen

Lena Katharina Weber

Matrikelnr.: 21306

lena.weber@posteo.de

Abgabedatum: 16.03.2018

Erstprüfer: Prof. Dr. paed. Ehram

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Geyer

Hinweis:

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Diese Formulierungen umfassen gleichermaßen weibliche und männliche Personen; alle sind damit selbstverständlich gleichberechtigt angesprochen.

1 Einleitung	1
2 Begriffsklärung	2
2.1 Der Kompetenzbegriff	2
2.2 Digitale Medien	3
2.3 Medienpädagogik	6
2.4 Die Zielgruppe Erwachsene	7
2.5 Charakteristik einer digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft	9
2.6 Zwischenfazit	13
3 Bereiche von Digitale Kompetenz	14
3.1 Ausgewählte Medienkompetenz Theorien	14
3.2 Digitale Kompetenz als Erweiterung von Medienkompetenz	16
3.3 Zwischenfazit	19
4 Empirische Studie: „Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“	20
4.1 Methodische Vorgehensweise	20
4.2 Deskriptive Auswertung	21
4.2.1 Personendaten	21
4.2.2 Interpretation der Ergebnisse	22
4.3 Zwischenfazit	25
5 Handlungsempfehlungen für die medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen	27
5.1 Medienpädagogische Angebotsstrukturen für Erwachsene	28
5.2 Inhaltliche Handlungsempfehlungen	30
5.2 Methodische Handlungsempfehlungen	31
5.3.1 Lebenslanges Lernen	31
5.3.2 Intergenerationelle Lernumgebungen	33
5.4 Zwischenfazit	34
6 Fazit und Kritik	35
Abkürzungsverzeichnis	37
Literaturverzeichnis	38
Internetquellenverzeichnis	40
Abbildungsverzeichnis	42
Tabellenverzeichnis	43
Anhang A bis Anhang D	44
Eidesstattliche Versicherung	58

1 Einleitung

„Aus einer Bildungsperspektive stellen sich daher Fragen nach der Art der Befähigung, welche die Digitalen Medien erfordern, nach der Art der Bildungspotenziale, die sie ermöglichen und nach ihren Herausforderungen für die Bildung“¹

Die digitale Transformation aufgrund von Digitalisierung und Mediatisierung ist in der heutigen Gesellschaft nicht mehr zu bestreiten. Es verändern sich für Erwachsene vertraute Strukturen und bisherige Zustände werden aufgeweicht. Seien es Terminvereinbarungen im Internet bei den lokalen Behörden oder die Kommunikation via Gruppenchat in einer mobilen Anwendung auf dem Smartphone. Eine unglaubliche Fülle an Informationen überschüttet Erwachsene täglich auf verschiedensten Kanälen und stellt diese vor Herausforderungen. Das Arbeits- und Privatleben ist im 21. Jahrhundert geradezu übersät mit Digitalen Medien. Kann eine Digitale Kompetenz Erwachsene befähigen der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft entgegen zu treten?

Für die notwendige Vermittlungsleistung zur Förderung und Entwicklung der Digitalen Kompetenz bei Erwachsenen ist die Medienpädagogik als Ansprechpartnerin zu sehen. Welche methodischen und inhaltlichen Empfehlungen können gegeben werden? Das Ziel dieser Arbeit ist die Entwicklung von Handlungsempfehlungen für die medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen.

Die vorliegende Bachelorarbeit „Digitale Kompetenz als Herausforderung an Erwachsene im 21. Jahrhundert. Entwicklung von Handlungsempfehlungen für die medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen“ ist in sechs Teilen gegliedert. Als theoretische Rahmen sind die ersten drei Kapitel zu sehen. Jedes der Kapitel endet mit einem Zwischenfazit. So folgen nach der Einleitung in Kapitel 2 definierende Begriffserklärungen zum thematischen Verständnis der Arbeit und im Kapitel 3 soll auf die Bereiche der Digitalen Kompetenz näher eingegangen werden. In Kapitel 4 veranschaulicht die durchgeführte empirische Studie „Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“ die Schulungsbedürfnisse Erwachsener hinsichtlich Digitaler Kompetenz. Die gewonnenen Erkenntnisse der Studie sowie die bereits dargestellten theoretischen Überlegungen führen zur Entwicklung der Handlungsempfehlungen in Kapitel 5 und abschließend folgt ein kritisches Fazit.

¹ Zorn 2011, S.176.

2 Begriffsklärung

Die Beschäftigung und Klärung von Begriffen, setzt eine Eingrenzung bezüglich des zu behandelnden Sachverhalts voraus und hebt relevante Merkmale hervor. Es werden folglich begriffliche Eigenschaften ausgelassen, welche irrelevant für die vorliegende Auseinandersetzung sind und die angestrebte Perspektive hindern.

2.1 Der Kompetenzbegriff

Zum Verständnis der Verwendung des Begriffs „Digitale Kompetenz“ in der vorliegenden Arbeit, soll an dieser Stelle zunächst der Kompetenzbegriff geklärt und definiert werden. Diese Definition beschreibt aus kommunikations- und medienwissenschaftlicher Perspektive die Verortung und Bedeutung des Begriffs „Kompetenz“ und Formen der Kompetenzentwicklung.

Die Verortung des Kompetenzbegriffs innerhalb der Sozialwissenschaften besteht erst seit dem sich dieser von der reinen sprachwissenschaftlichen Verwendung ab 1970 losgelöst hat². Als Vordenker sozialwissenschaftlicher Ansätze in der Kompetenzentwicklung gilt Chomsky (1968) mit seinem Verständnis von Kompetenz als Gebrauch von Sprache. Das Erlernen von Sprache basiere auf einer bereits beim Menschen vorhandenen Grundlage, welche als Kompetenz zu verstehen ist und intuitiv genutzt werden kann³. Weiterführend verwendet Habermas die Ansätze von Chomsky und erweitert die reine Sprachkompetenz um die Komponente der verbalen und nonverbalen Kommunikation. Habermas sieht seinen Kompetenzbegriff als Möglichkeit der kommunikativen Teilhabe in Gesellschaften und entwickelt damit die Basis einer kritischen Theorie von Sozialisation und Gesellschaft.⁴ Somit besteht die Annahme, dass sich Kompetenzen in einem interaktiven Bildungsprozess zwischen Mensch und Umwelt entwickeln.

In der Betrachtung von Erpenbeck/Sauter werden Kompetenzen als Handlungsstrategien verstanden, die sich in freien, unübersichtlichen, neuartigen situativen Gegebenheiten individuell und kreativ ereignen. Die Kompetenzentwicklung sei möglich, wenn sich Individuen in bisher unbekanntem Situationen befinden und als selbst handelnde Subjekte problemlösend agieren, ohne im Vorhinein konkrete Vorstellungen von dem Ergebnis zu haben.⁵

² vgl. Sutter/Charlton 2002, S.130.

³ vgl. Chomsky 1968 in Tulodziecki 2011, S.20.

⁴ vgl. Habermas 1971 in Tulodziecki, ebd.

⁵ vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S.32.

Kompetenzen sind somit schwer zu beobachten und lassen sich nicht an bestimmten Fähigkeiten messen, da es sich um kognitive Prozesse handelt.⁶

Die OECD-Mitgliedstaaten definieren Kompetenzen wie folgt:

„Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“⁷

2.2 Digitale Medien

In Annäherung an eine Bestimmung des Begriffs „Digitale Medien“ innerhalb des für diese Arbeit relevanten Bereiches der Medienpädagogik, liegt die Konzentration zunächst auf der Betrachtung von „Medien“ in ihren Eigenschaften und Funktionen. Daraus folgt die Unterscheidung von digitalen (neuen) und analogen (alten) Medien.

Der Begriff Medien oder in Einzahl das Medium *„bedeutet zunächst nicht mehr als Mittler oder Mittel“⁸*. Damit ist mit der Mediennutzung eine Verlängerung des eigenen Wirkungskreises möglich. Medien sind zur Vermittlung dienlich und wirken als Instanz der Information, Kommunikation und Sozialisation⁹ Medien können demnach als *„Werkzeuge der Weltaneignung“¹⁰* bezeichnet werden und werden bildungsrelevant in ihrer Eigenschaft, Wissen darzustellen, zu produzieren und zu verbreiten¹¹. Der kanadische Kulturtheoretiker Marshall McLuhan schreibt in den 1960er Jahren, dass Medien als *„Ausweitung unserer eigenen Person“¹²* beschrieben werden können und bestätigt die Aussage von Medien in der Funktion des helfenden Werkzeugs.

In ihrer Erscheinung können Medien in kommunikativer, materieller, technischer und institutioneller Hinsicht vielseitige Formen annehmen¹³. Beispielsweise ist ein Medium die Schrift, das Papier und die Druckerpresse und somit auch die Literatur und die Verlagsbranche¹⁴. So wirkt die Sprache in der Literatur für sich selbst und in der Schrift die darin ausgedrückte Sprache. Der Ton und das Bild wirken im Fernsehen separat sowie die Fernsehtechnik an sich ein eigenes Medium

⁶ vgl. Gapski 2001 in Gapski 2006, S.15.

⁷ OECD 2005, S.6.

⁸ Stiehler 2005, S.305.

⁹ vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S.58ff.

¹⁰ Wagner 2013, S.55.

¹¹ vgl. ebd.

¹² McLuhan [1964] 1994, S.21.

¹³ vgl. Bentele/Nothhaft 2005, S.217.

¹⁴ vgl. Stiehler ebd.

darstellt¹⁵. McLuhan ist der Meinung, dass „[d]as Medium [...] die Botschaft [ist]“¹⁶ und beschreibt damit, dass der Inhalt eines Mediums wiederum ein neues Medium sei. Diese Annahme bekräftigt die selbst wirkende Eigenschaft der Medien. So werden in dieser Hinsicht technische und formale Gesichtspunkte von Medien ebenso einbezogen wie auch ihre Wirkung auf die Information selbst. Medien sind demnach nicht unvoreingenommen, sondern wirken und beeinflussen durch ihre Beschaffenheit. Innerhalb der Kommunikation ist mit diesem Verständnis von Medien nicht nur der Transport von Information gemeint, sondern Medien werden auch als eine zusammenhängende sich gegenseitig bedingende Form in der Gesellschaft beschrieben.¹⁷

Kennzeichnend für diesen systematischen Ansatz von Medien ist der vermittelnde Kommunikationsmoment in der Gesellschaft. Dies passiert nach Pietraß auf zwei verschiedenen Wegen: Erstens, als die direkte Kommunikation zwischen einzelnen Personen mit Hilfe von Individualmedien wie z.B. das Gespräch, der Brief, das Telefon etc. Und Zweitens, die Massenkommunikation mit Medien wie das Fernsehen, die Zeitung und das Radio in der Vermittlung von Information über die Welt. In der erst genannten individuellen Kommunikationsebene erhält die soziale Interaktion einen größeren Stellenwert als in der bildungsrelevanteren zweiten Ebene der Massenkommunikation durch Medien.¹⁸

Das Internet als erstes digital vernetztes, interaktives Massenmedium ermöglicht eine Verbindung dieser beiden Ebenen. In seiner Interaktivität bietet es neue Chancen und Wege für die Bildung, welche bisher mit keinem Medium möglich waren. Unabhängig von Zeit und Raum ermöglicht es den Austausch und Zugang von Informationen. Das Internet schafft neue Arten der Kommunikation und Formen sozialer Unterstützung weltweit und somit einen neuen Raum für Bildungsprozesse.¹⁹ Als Massenmedium verschafft es „[...] *Hoffnung auf Demokratisierung des Zugangs zu Informationen und Möglichkeiten zur informellen Bildung, hierarchiefreien und gesellschaftlichen Partizipation*“²⁰.

Dahingehend werden unterschiedliche Arten von Medien aufgrund ihrer Neuartigkeit und revolutionierenden Eigenschaften als neu oder alt bezeichnet. Allgemein werden die beiden Begriffe „Neue Medien“ und „Digitale Medien“ oft gleichwertig verwendet, da die digitalen Medien heute als die neuesten gelten. Die

¹⁵ vgl. Kampmann/Schwering 2017, S.167.

¹⁶ McLuhan ebd., S.21f.

¹⁷ vgl. Stiehler ebd., S.306.

¹⁸ vgl. Pietraß 2005, S.39.

¹⁹ vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S.98.

²⁰ ebd., S.95.

Begriffsverwendung ist somit an eine zeitliche Dimension gebunden und unterliegt ihren Gesetzmäßigkeiten. Medien, welche in den 1990er Jahren als neu galten, sind heute bereits veraltet. Das erklärt auch den Begriff der „Alten Medien“ im Verständnis der Retrospektive. Demnach bezeichnen wir „Analoge Medien“ aus dem vorigen Jahrhundert als alt bzw. traditionell²¹. Es kann gesagt werden, dass die Nutzenden jeweils in ihrer subjektiven Wahrnehmung die Gegebenheiten ihrer Umwelt benennen denn *„Medienwelten sind Lebenswelten. Lebenswelten sind Medienwelten“*²².

Ein evidentes Unterscheidungsmerkmal zwischen Medien ist die jeweilige Medientechnologie. Aufgrund ihrer auf Software basierten Eigenschaften der Digitalen Medien, unterscheiden sich Digitale Medien maßgeblich von Analogen Medien²³. Dieser Unterschied äußert sich darin *„[...] dass Medieninhalte durch Rechenprozesse gestaltet und verändert werden“*²⁴. So ist zu beobachten, dass aufgrund neuer technikbedingter Optionen und Chancen innerhalb der so genannten *„digitalen Medienrevolution“*²⁵ analoge Medien auf digitale Technik umgestellt werden (z.B. Radio, Fernsehen, Zeitung). Diese Umstellung wird „Digitalisierung“ genannt. Die Digitalisierung enthält zwei unterschiedliche Begriffsinterpretationen: Zum einen ist das die technische Umwandlung von analogen Daten in eine digitale Datenform mit Hilfe des *„Digitizers“*²⁶. Zum anderen ist damit der Transfer von analogen, menschengesteuerten Prozessen in computergesteuerte Prozesse gemeint. Hiermit wird eine neue Beziehung zwischen Mensch und Technik beschrieben, in der Arbeitsschritte mit Hilfe von Technik automatisiert werden. Diese Entwicklung wird auch mit dem Begriff Industrie 4.0 bezeichnet²⁷.

Diese grundlegenden Unterschiede von „digital“ und „analog“ erzielen verschiedenartige Effekte und Wirkungen auf die Nutzenden. Bezeichnend dafür ist die inhaltliche Anpassungsfähigkeit an Nutzende und die Möglichkeit mit digitaler Technologie auf individuelle Bedürfnisse zu reagieren. Zu beobachten ist dies z.B. bei personalisierter Werbung in sozialen Netzwerken. Es stehen im Gegensatz dazu Medien wie Fernsehen, Radio oder Zeitung, mit ihren unveränderbaren Inhalten. Der Computer wird folglich als ganzheitliches Medium

²¹ vgl. Treumann et al. 2002, S.15.

²² Baacke/Sander/Vollbrecht 1990, S.31.

²³ vgl. Zorn 2011, S.175.

²⁴ ebd., S.176.

²⁵ Treumann et al. ebd., S.16.

²⁶ Hess 23.11.2016, online im Internet unter <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de> - Letzter Zugriff 13.03.18.

²⁷ vgl. ebd.

für Audio, Video, Bild und Kommunikation verstanden²⁸. Die Herausforderung und das Neue in den Digitalen Medien liegt für die Nutzenden selten in der technologischen Ebene als vielmehr in den neuen Optionen, welche ihnen geboten werden²⁹.

In vorliegender Arbeit meint der Begriff der „Digitalen Medien“ alle digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie das interaktive Massenmedium Internet. Mit dem Begriff „Analoge Medien“ werden alle auf analoger Technologie basierenden Informations- und Kommunikationstechnologien zusammengefasst.

2.3 Medienpädagogik

Die begriffliche Auseinandersetzung der „Medienpädagogik“ entwickelte sich aus der pädagogischen Diskussion mit dem wachsenden Aufkommen an Massenmedien in den 1960 Jahren. Bisherige pädagogische Betrachtungen und Begriffe bezogen sich auf einzelne Massenmedien und hatten keine medienübergreifende Gültigkeit³⁰. Die Medienpädagogik etablierte sich als eigenständiges pädagogisches Feld und gab Antworten auf gesellschaftliche Fragen, welche im Zuge der Implementierung von „Neuen Medien“ aufkamen. Die medienpädagogischen Konzepte orientieren sich seither im Kontext der zeitlich bedingten Entwicklungen in Politik, Ökonomie und Medientechnologie. Die Verbreitung der Digitalen Medien und die damit einhergehende irritierte Gesellschaft sind demnach probate Reaktionen. Als vermittelnde Instanz steht die Medienpädagogik zwischen „*Medienalltag und Medienhandeln*“³¹ und bezieht sich auf allgemeine medienspezifische Bedingungen und Umgebungen unter Berücksichtigung der Individuen mit ihren subjektorientierten Verhaltens- und Handlungsweisen.³²

„Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik.“³³

²⁸ vgl. Zorn 2011, S.175ff.

²⁹ vgl. Treumann et al. 2002, S.16.

³⁰ vgl. Tulodziecki 2011, S.12f.

³¹ Hüther/Schorb 2005, S.276.

³² vgl. ebd., S.267, 276.

³³ ebd., S.265.

Als Gegenstand der medienpädagogischen Untersuchung gelten Medien mit ihren inhaltlichen, funktionalen, nutzungsrelevanten Eigenschaften und deren Effekte auf Individuen und Gesellschaft. Die entwickelten medienpädagogischen Konzepte sollen Nutzende zu einem kompetenten Medienhandeln befähigen.³⁴ Innerhalb der Medienpädagogik können die Bereiche *„Medienkunde, Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienforschung“*³⁵ unterschieden werden.

*„Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen.“*³⁶

In diesem Sinne lassen sich alle medienbezogenen pädagogischen Betrachtungen unter dem Begriff Medienpädagogik zusammenfassen. Für die vorliegende Arbeit soll mit dem Begriff „medienpädagogische Arbeit“ ein stärkerer Praxisbezug hergestellt werden.

2.4 Die Zielgruppe Erwachsene

„Erwachsen sein“ - eine Definition und Beschreibung für diesen Lebensabschnitt zu finden, wurde innerhalb der Entwicklungspsychologie erst spät in den Fokus genommen. Lange war das Augenmerk auf Kinder, Jugendliche und Senioren gerichtet. Möglich ist, dass mit ihren anscheinend weniger auffälligen Schritten und Prozessen der Entwicklung, Erwachsene lange Zeit als fest und ausgereift galten, wodurch sie erst später als andere Altersgruppen in der Entwicklungspsychologie erforscht wurden. Jedoch steht heute fest, dass die Entwicklungsprozesse dieser Kohorte aus einer Vielzahl von psychischen, gesellschaftsrelevanten und demnach für die Wissenschaft interessanten Merkmalen und Faktoren bestehen³⁷.

Der amerikanische Sozialpsychologe Daniel J. Levinson beschreibt in seiner 1980 veröffentlichten Forschungsarbeit „Entwicklungsphasen des Erwachsenenalters“ bestimmte Altersbereiche des Erwachsenenalters in Form von Abschnitten und deren Übergangsspannen in den jeweils nächsten Altersbereich³⁸. Nach Levinsons Modell vollzieht sich der „Eintritt in die Erwachsenenwelt“³⁹ im Alter von

³⁴ vgl. Hüther/Schorb 2005, S.265.

³⁵ Tulodziecki 2011, S.12.

³⁶ ebd., S.13.

³⁷ vgl. Faltermaier et al. 2002, S.10f.

³⁸ vgl. ebd., S.61f.

³⁹ Levinson 1980, S.283 in Faltermaier et al. ebd.

22 bis 28 Jahren, sodass ein eindeutiges Erwachsensein im Alter von 28 Jahren für die vorliegende Arbeit definiert werden kann⁴⁰. Innerhalb der Erwachsenenwelt, lassen sich weiter nach Levinson unterschiedliche Altersabschnitte definieren. Für diese Arbeit relevant sind das halbierte „frühe Erwachsenenalter“ von 28 bis 40 Jahren, das „mittlere Erwachsenenalter“ von 41 bis 60 und der „Übergang des späten Erwachsenenalters“ sowie der Beginn der „späten Erwachsenenjahre“ von 61 bis 67 Jahren^{41,42}.

Im Zusammenhang mit vorliegender Arbeit zur Untersuchung der Digitalen Kompetenz bei Erwachsenen und ihrer auf die Medienpädagogik gerichteten Forschungsansatz, ist die zu definierende Zielgruppe der Erwachsenen ebenso im Kontext der Mediensozialisation zu sehen. Jede Generation ist geprägt von den Medien ihrer Zeit. So ist davon auszugehen, dass mit der Einführung neuer Digitaler Medien signifikante Unterschiede zwischen den Generationen hinsichtlich der „Erlebnis- und Kommunikationsweisen“⁴³ bestehen.

“You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants”⁴⁴.

Dieses provokante Zitat gibt den Impuls für eine kritische Betrachtung möglicher von Medientechnologie verursachter Generationsunterschiede. Passend dazu ist der Ansatz von Prensky (2001) mit der Formulierung der Begriffe „Digital Immigrants“ und „Digital Natives“⁴⁵ (dt. Digitale Einwanderer und Digitale Ureinwohner). So haben bekanntlich Einwanderer eine neue Sprache und Kultur zu lernen, in diesem Fall die Anpassung an eine digitale und vernetzte Wissensgesellschaft (s. Kapitel 2.4). Dem entgegenstehen die Ureinwohner als privilegierte Muttersprachler. Sie sind mit diesen Bedingungen aufgewachsen und sozialisiert worden, was den Vorteil gegenüber den Einwanderern darstellt⁴⁶. Prensky geht in seinem Aufsatz sogar noch einen Schritt weiter und vermutet zudem unterschiedliche Denkstrukturen zwischen den beiden Gruppen⁴⁷:

⁴⁰ vgl. Faltermaier et al. ebd., S.61.

⁴¹ Anhang A – vgl. Abb. Nr. 3: Levinson 1980, S.283 in Faltermaier et al. 2002, S.61.

Anmerkung: Auf die darin einbegriffenen Phasen der Entwicklung wird weiter nicht explizit eingegangen, da diese zu untersuchen den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde.

⁴² ebd.

⁴³ Pietraß/Grengs 2012, S.25.

⁴⁴ Barlow 1996, online im Internet unter: www.eff.org - Letzter Zugriff 13.03.18.

⁴⁵ Prensky, 2001a, S.1.

⁴⁶ vgl. ebd., S.1ff.

⁴⁷ vgl Prensky, 2001b, S.3.

„They have been adjusting or programming their brains to the speed, interactivity, and other factors in the games⁴⁸ much as boomers’ brains were programmed to accommodate television, and literate man’s brains were reprogrammed to deal with the invention of written language and reading“⁴⁹.

Er spricht von der Nutzung unterschiedlicher Medien zu unterschiedlichen Zeiten der Geschichte und schlussfolgert daraus eine Herausbildung spezifischer Fähigkeiten und Kompetenzen. Diese Vermutung wird von Pietraß und Grengs in der Auseinandersetzung mit Menschengenerationen und Medien gestützt, indem von *„anderen Kompetenzen und Herangehensweisen an Welt“⁵⁰* gesprochen wird, da Digital Natives in eine Welt der Digitalen Medien geboren wurden und somit Verhältnisse vorherrschen, die es vorher nicht gab⁵¹. Jäckel meint 2010 treffend: *„Aus einer immobilien Gesellschaft des Fernsehens wird vermehrt eine mobile des vernetzten Zeitalters“⁵²*. Auch hier wird rückblickend auf das Verhältnis von generationsbedingten Medien und Nutzenden eingegangen.

Prenskys mediensozialisatorische Einteilung beinhaltet die Abgrenzung all derer voneinander, die vor oder nach 1980 geboren sind⁵³. Also vor oder nach der Erfindung des interaktiven Massenmediums Internet. Das bedeutet für das Jahr 2018, alle Menschen die 38 oder älter sind, gehören zu den Digital Immigrants und alle die jünger sind zu den Digital Natives. Für die empirische Studie *„Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“* (s. Kapitel 4) sind Digital Natives von 28 bis 37 Jahren relevant und Digital Immigrants von 38 bis 67. Da die Einteilung der verschiedenen Alterskohorten nach Prenskys Ansatz starr und unflexibel erscheint, wird in der besagten Studie geprüft, ob alterspezifische Unterschiede in dieser Form bestehen.

2.5 Charakteristik einer digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft

„Wir haben es mit nichts Geringerem zu tun als mit der Vermutung, dass die Einführung des Computers für die Gesellschaft ebenso dramatische Folgen hat wie zuvor nur die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks“⁵⁴.

Baecker beschreibt in kulturkritischer Manier anhand dieser Vergleiche den mediengeprägten Wandel, der bereits seit Jahrhunderten in unserer Gesellschaft zu beobachten ist⁵⁵. Heute wird unsere Gesellschaft unter anderem als

⁴⁸ **Anmerkung:** Mit "games" sind Videospiele ab 1974 gemeint (vgl Prensky, 2001b, S.3.)

⁴⁹ ebd.

⁵⁰ Pietraß/Grengs 2012, S.25.

⁵¹ vgl. ebd.

⁵² Jäckel 2010, S.255, online im Internet unter: www.ard-werbung.de - Letzter Zugriff 13.03.18.

⁵³ vgl. Prensky, 2001a, S.1.

⁵⁴ Baecker, 2007, S.7.

⁵⁵ vgl. ebd.

„*Wissensgesellschaft*“⁵⁶ beschrieben, da sie auf der Nutzung von Medien beruht, durch die Erkenntnisse generiert werden. Die Begriffe Wissensgesellschaft und „*Informationsgesellschaft*“⁵⁷ finden in der öffentlichen Diskussion oft eine gleichbedeutende Verwendung. Die Konzentration auf Information anstatt Wissen impliziert einen größeren Fokus auf technische Aspekte. In der vorliegenden Arbeit wird zwecks medienpädagogischer Relevanz der Begriff der Wissensgesellschaft verwendet, da dieser stärker die handelnde Perspektive der Akteure betont.⁵⁸

Aufgrund von spezifischen Eigenschaften und Funktionen von Medien (s. Kapitel 2.2), sind Lern- oder Bildungsprozesse heute ohne Medien nicht mehr plausibel⁵⁹. Die Verwendung traditioneller Medien wird um Digitalen Medien erweitert. Heute sind sie fester Bestandteil im Leben nahezu aller Individuen und wirken wie verschmolzen und vernetzt mit den sie Nutzenden eingeflochten in der täglichen Lebensbewältigung und Teilhabe einer kaum zu durchschauenden globalisierten Gesellschaft⁶⁰. Neue Medieninnovationen werden zahlreich der Bevölkerung angeboten, da sich in „*technischer, ökonomischer und sozialer Hinsicht eine Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten eröffnen*“⁶¹.

Das Interesse der Wissensgesellschaft bildet den Zusammenhang von technischen und sozialen Entwicklungen ab, welche sich gegenseitig bedingen⁶². Wenn von einer digitalen Gesellschaft die Rede ist, geht es oft um den Begriff Digitalisierung (s. Kapitel 2.2). Doch wie bereits genannt, geht es bei der Digitalisierung um spezifische Prozesse und Vorgänge. Der Begriff wird häufig missverstanden, da eigentlich die „*digitale Transformation*“⁶³ gemeint ist. Hierbei handelt es sich um gesellschaftliche Umbrüche aufgrund von Digitalen Medien⁶⁴. So thematisieren Knaus, Meister und Tulodziecki den Prozess der digitalen Transformation als „*technikinduzierten Wandel*“⁶⁵ in der Folge von angewandter Digitalisierung:

„Die Digitalisierung (r)evolutioniert unsere Lebenswelten und damit unsere Gesellschaft. Der technikinduzierte Wandel wirkt auf zahlreiche gesellschaftlich

⁵⁶ Jörissen/Marotzki 2010, S.20.

⁵⁷ von Hippel 2007, S.57.

⁵⁸ vgl. von Hippel 2007, S.57.

⁵⁹ vgl. ebd.

⁶⁰ vgl. Jörissen/Marotzki 2010, S.20.

⁶¹ Jäckel 2010, S.247, online im Internet unter: www.ard-werbung.de - Letzter Zugriff 13.03.18.

⁶² vgl. ebd. S.248.

⁶³ Hess 23.11.2016, online im Internet unter: <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de> - Letzter Zugriff 13.03.18.

⁶⁴ vgl. ebd.

⁶⁵ Knaus et al. 2017, S.2, online im Internet unter: www.medienpaed.com - Letzter Zugriff 13.03.18.

*relevante Bereiche, wie Kommunikation und Kultur, Wirtschaft und Beruf, Meinungsfreiheit und Meinungsbildung sowie Demokratie und Politik*⁶⁶.

Diese revolutions- und evolutionsartig sich wandelnden Prozesse verlaufen verschiedenartig, je nachdem um welche Medien und Bereiche es sich handelt. In der Kommunikations- und Medienforschung wird diese wechselseitige Beziehung zwischen verändernden Medien und Kommunikation auf der einen Seite, sowie sich wandelnden kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnissen auf der anderen Seite als Mediatisierung bezeichnet⁶⁷.

*„Mediatisierungsforschung rückt damit das situative kommunikative Handeln in Bezug auf sich wandelnde und neue Medien in den Mittelpunkt und fragt nach den darin gründenden, auch strukturellen, Veränderungen in den verschiedenen Lebensbereichen der Menschen*⁶⁸.

Nach Schulz lassen sich vier Prozesse von Mediatisierung unterscheiden:

„ Extension “ (dt. Erweiterung)	Medientechnologien erweitern die natürlichen Grenzen des menschlichen Kommunikationsvermögens und ermöglichen die Überwindung von zeitlicher und räumlicher Distanz ⁶⁹ .
„ Substitution “ (dt. Ersatz)	Medieninnovationen verdrängen oder verändern gegenwärtige soziale Aktivitäten und andere Formen der Kommunikation.
„ Amalgamation “ (dt. Verschmelzung)	Medienpraxis verschmilzt mit non-medialen Handlungen.
„ Accomodation “ (dt. Anpassung)	Gesellschaftlicher Wandel vollzieht sich aufgrund der Existenz von Medien.

Tab. Nr. 1: Prozesse von Mediatisierung (Tabelle frei nach Schulz)⁷⁰

Das Erkennen der Mediatisierungsprozesse lässt veränderte Kommunikationsstrukturen sichtbar werden, die mit Hilfe der zahlreich verfügbaren Digitalen Medien entstehen und auf Nutzende wirken⁷¹. Voraussetzung für das Wahrnehmen und Analysieren von Mediatisierung und anderer Phänomenen der Wissensgesellschaft ist die Fähigkeit konkrete Denkvorgänge durchzuführen. Die erforderlichen Denkleistungen die für diesen Prozess nötig sind, basieren auf analytischen und wissenschaftlichen Ansätzen und können als gesellschaftliche Anforderungen in der Wissensgesellschaft gesehen werden. Die analytische

⁶⁶ ebd.

⁶⁷ vgl. Hepp/Röser 2014, S.165.

⁶⁸ Krotz et al. 2014, S.13f.

⁶⁹ **Anmerkung:** Angelehnt an den Ansatz von McLuhan: Medien zur „Ausweitung unserer eigenen Person“ (s. Kapitel 2.2).

⁷⁰ vgl. Schulz 2004, S.88ff, online im Internet unter: www.journals.sagepub.com - Letzter Zugriff 13.03.18.

⁷¹ vgl. Wagner 2013, S.68.

Kompetenz kann sowohl individuelle Orientierung und Integration ermöglichen, als auch bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme helfen⁷². Indem Individuen u.a. die Prozesse von Mediatisierung verstehen und analysieren, erschließen sie sich folglich Wissen über die Wirkungsweisen von Digitalen Medien und damit ebenso deren grundlegenden informatischen Funktionsweisen. Wie im Kapitel 2.2 beschrieben sind Digitale Medien computerbasiert und d.h., dass ihre Funktionstüchtigkeit auf der Programmierung basiert. Informationen werden in eine „Programmiersprache (Semiotisierung)“⁷³ übersetzt und können so in Form von Software verarbeitet werden⁷⁴. *„Informatik verändert nachhaltig unsere Lebens- und Arbeitswelt und damit unsere Kultur. Sie bewirkt gesellschaftspolitischen Wandel und darf sich daher nicht außerhalb eines breiten gesellschaftlichen Diskurses entfalten“*⁷⁵. Die Gesellschaft für Informatik proklamiert somit die große Bedeutung von Informatik für die aktive Partizipation in der Gesellschaft und fordert ein breiteres grundlegendes informatisches Verständnis und die Herausbildung von dementsprechenden Kompetenzen als Ergänzung zu Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz⁷⁶. Was die Wissensgesellschaft in ihrer digitalen (informatischen) Eigenschaft folglich beschreibt, ist die Art und Weise der Verarbeitung, Generierung und Speicherung von Informationen. Datenverarbeitung in digitaler Form ermöglicht es, Wissen in vielfältiger Art und Weise zu verwenden und zu vervielfachen.

Wissen erneuert sich exponentiell. Doch die Informationsflut seit der Erfindung des Internets entwickelt sich zu ungeheuerlich großen, bisher noch nie dagewesenen Datenmengen innerhalb der letzten drei Jahrzehnte. Diese Datenmassen werden „Big Data“ oder auch „digital universe“⁷⁷ (dt. große Daten und digitales Universum) genannt und haben eine jährliche Wachstumsrate von 40%⁷⁸. Das digitale Universum beinhaltet daher ähnlich viele Bits, wie Sterne sich im realen Universum befinden und verdoppelt sich alle zwei Jahre. So werden weltweit jeden Tag große Mengen an Informationen auf Servern gespeichert. Dieses Wachstum wurde mitunter durch verschiedene Medieninnovationen angetrieben wie z.B. die Umstellung von analoger Kameratechnik auf digitale, die Digitalisierung des Telefonsystems und des Fernsehens. Hinzu kommt eine neue

⁷² vgl. Pietraß, 2006, S.115.

⁷³ Zorn 2011, S.177.

⁷⁴ vgl. ebd.

⁷⁵ GI - Gesellschaft für Informatik e.V. 2006, S.6.

⁷⁶ vgl. ebd.

⁷⁷ Turner et al. 2014, S.1.

⁷⁸ vgl. ebd.

Wachstumssparte im digitalen Universum. Das Internet der Dinge. Die Regelung und Navigation der physikalischen Welt mit Hilfe von Digitalen Medien. Die Vernetzung von Mensch und Maschine produziert eine große Menge digitale Informationen und das stetig wachsend. Das Internet steht als Quelle für massenhafte Datenerfassung⁷⁹ mit personenbezogenen Datenbergen in Form von „digitalen Fußabdrücken“⁸⁰ können vielfältige Rückschlüsse über Verhaltensweisen und Vorlieben der Nutzenden geschlossen und weiterverwertet werden⁸¹. Die angeführten Auswirkungen digitaler Transformation machen folglich die Herausforderungen an Erwachsene deutlich, hinsichtlich des Schutzes der Daten und Umgangs mit Informationen. Allgemein steigen die Erwartungen an Erwachsene, die Erscheinungen der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft im beruflichen und privaten Kontext wahrzunehmen und eine Einordnung, Bewertung und Reflektion angemessen zu bewerkstelligen. Das gilt sowohl auf individueller personenbezogener Ebene, als auch auf institutioneller. Besonders Bildungswesen und Politik sind dazu angehalten, die nötigen Rahmenbedingungen zu schaffen⁸².

2.6 Zwischenfazit

Erwachsene stehen mit der Implementierung von Digitalen Medien in der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft veränderten Verhältnissen im täglichen Leben gegenüber. Das erforderliche Wissen zur Orientierung in der mediengeprägten Wissensgesellschaft war bisher in Form von Medienkompetenz als maßgebende qualifizierende Kompetenz anzusehen. Die Kompetenzentwicklung kann durch medienpädagogische Arbeit unterstützt werden. Angebote der Medienpädagogik und Konzepte des lebenslangen Lernens können diese Vermittlungsleistung erbringen⁸³. Jedoch ändern sich die Anforderungen an Kompetenzen für Erwachsene im Zuge der digitalen Transformation ständig. Die fortschreitende Mediatisierung und Digitalisierung erfordern reformierte Ansätze von Medienkompetenz⁸⁴. Daraus ist die Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen Kompetenz in Erweiterung der bisherigen Medienkompetenzmodelle abzuleiten. Eine Digitale Kompetenz, welche Erwachsene befähigen soll, den

⁷⁹ vgl. Turner et al. ebd., S.3.

⁸⁰ ebd.

⁸¹ vgl. ebd.

⁸² vgl. Knaus et al. 2017, S.2f, online im Internet unter: www.medienpaed.com - Letzter Zugriff 13.03.18.

⁸³ vgl. von Hippel 2007, S.54f.

⁸⁴ vgl. Knaus et al. ebd., S.3.

Herausforderungen der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft gestärkt entgegenzutreten.

3 Bereiche von digitale Kompetenz

3.1 Ausgewählte Medienkompetenz Theorien

Durch das Aufgreifen, der in Punkt 2.1 und 2.2 skizzierten Begriffsklärung von Kompetenz und Medien, folgt in diesem Abschnitt die Darstellung von „Medienkompetenz“.

Medienkompetenz ist in unserer Gesellschaft ein omnipräsenter Begriff, der vielfältige Verwendung und Bedeutung besitzt⁸⁵. Medienkompetenz trat in den 1980er Jahren des vorigen Jahrhunderts zunehmend in den Fokus medienpsychologischer Forschung. Die Wichtigkeit des Forschungsbereichs entstand zunächst im Zuge der Erweiterung des deutschen Fernsehsystems von öffentlich-rechtlichen Sendern hin zu privaten Sendern für alle Fernsehrezipienten. Die programmtechnische, quotenabhängige Umstellung des Fernsehens alarmierte Forschungs- und Bildungsinstitutionen aufgrund des starken Nutzungsanstiegs eine umfassende Kompetenz im Umgang mit Medien zu entwickeln⁸⁶. Zu besagter Zeit ist innerhalb einer Publikation von Bonfadelli und Saxer von dem Begriff der Medienkompetenz zum ersten Mal die Rede. Es geht um Kommunikation in Verbindung mit zielgerichtetem Handeln⁸⁷. Die eigentliche medienpädagogische Auseinandersetzung begann bereits Ende der 1970er Jahre mit Dieter Baacke und der Weiterverwendung von Habermas Modell der kommunikativen Kompetenz⁸⁸ (s. Kapitel 2.1). Habermas kommunikative Kompetenz verknüpft Baacke in Teilen mit medientheoretischen Ansätzen und Sozialisationsprozessen. Baacke gilt als der Gründervater der Medienkompetenz und entwickelte das Bielefelder Kompetenzmodell⁸⁹.

MEDIENKOMPETENZ (nach Baacke)			
Vermittlung		Zielorientierung	
Medienkritik	Medienkunde	Mediennutzung	Mediengestaltung
- analytisch	- informativ	- rezeptiv, anwenden	- innovativ
- reflexiv	- instrumentell-	- interaktiv, anbieten	- kreativ
- ethisch	qualifikatorisch		

Tab. Nr. 2: Medienkompetenzmodell (Tabelle frei nach Baacke)⁹⁰

⁸⁵ vgl. Schorb 2005, S.257.

⁸⁶ vgl. Trepte/Reinecke 2013, S.205.

⁸⁷ vgl. Tulodziecki 2011, S.21.

⁸⁸ vgl. Schorb, 2005, S. 257f.

⁸⁹ vgl. Trepte/Reinecke ebd., S.206f.

⁹⁰ vgl. Baacke [1997] 2007, S.98f.

Wie auf der Tabelle zu sehen, besteht Medienkompetenz nach Baacke aus zwei großen Kategorien und zwar der „Dimension der Vermittlung und der Zielorientierung“⁹¹. Diese spalten sich im Bereich der Vermittlung weiter auf in „Medienkritik“ und „Medienkunde“⁹². Medienkritik beinhaltet die Analyse problematischer Vorgänge im Mediensystem und die damit verbundene Reflexion auf das eigene Handeln mit ethischem Bezug. Medienkunde umfasst einerseits das Wissen über mediale Systeme und Medien in ihrer Funktion und Ausprägung. Andererseits sind konkrete Kompetenzen hinsichtlich Anwendung und Umgang inbegriffen. Innerhalb der Dimension „Zielorientierung“ sind die Bereiche „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“⁹³ verortet. Mit Mediennutzung meint Baacke das Handeln mit Medien in Form von Rezeption und Interaktion. Neben der Nutzung steht die Gestaltung von Medien als aktiver Prozess des Erschaffens von Neuem und der Modifikation von Bestehendem⁹⁴. Ergänzend zu Baackes Theorie kann der medientheoretische Ansatz von Groeben gesehen werden, indem er Medienkompetenz um die Dimension der „medienbezogenen Genussfähigkeit“⁹⁵ erweitert. Hierdurch sieht Groeben eine Chance für Nutzende aktivierend und motivierend angeregt zu werden, Medien konstruktiv zu nutzen. Unter Einbeziehung des normativen Aspekts obliegt es regulierenden gesellschaftlichen Strukturen, die Grenze zwischen Medienabhängigkeit und Mediengenuss zu ziehen⁹⁶. Angrenzend an Baackes und Groebens Verständnis von Medienkompetenz steht der Ansatz von Schorb. Medienkompetenz fasst Schorb folgendermaßen zusammen:

„Medienkompetenz ist die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten“⁹⁷.

Die Definition von Schorb beinhaltet unter anderem die medienpädagogischen Ansätze von Baacke und Groeben, welche stark an klassischen Massenmedien wie Fernsehen, Zeitung und Radio orientiert sind. Dem kann entgegen gestellt werden, dass Digitale Medien heute großen gesellschaftlichen Einfluss innehaben

⁹¹ Baacke [1997] 2007, S.98.

⁹² ebd.

⁹³ ebd.

⁹⁴ vgl. Baacke [1997] 2007, S.98f.

⁹⁵ Groeben/Hurrelmann 2002, S.170.

⁹⁶ vgl. ebd.

⁹⁷ Schorb 2005, S.262.

(vgl. Kapitel 2.2 und 2.5), sodass unbedingt mehr Bezug auf die veränderten Zustände genommen werden muss. Aufgrund dieser Veränderungen haben sich auch die Bedürfnisse der Nutzenden verändert⁹⁸. Demnach ist eine zeitgemäße begriffliche und inhaltliche Neuorientierung von Medienkompetenz nötig, da der Begriff ununterbrochen fortgeführt und ergänzt wird mit einer „Fülle der Bindestrich-Kompetenzen, auf die man in der Diskussion stößt: IT-Kompetenz, Computer-Kompetenz, Internet-Kompetenz, Handy-Kompetenz, Web 2.0-Kompetenz, Bild-Kompetenz, Film-Kompetenz, Fernseh-Kompetenz, Medien- und Methoden-Kompetenz usw.“⁹⁹.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass Medienkompetenz als diskursive medienpädagogische Handlungsstrategie in unserer von Digitalen Medien geprägten Wissensgesellschaft angepasst werden muss, da sie als Grundlage für Digitale Kompetenz dient.

3.2 Digitale Kompetenz als Erweiterung von Medienkompetenz

Wie im vorigen Abschnitt besprochen wurde, erfüllen die bisherigen Ansätze von Medienkompetenz die heutigen Ansprüche an eine Kompetenz im Umgang mit Digitalen Medien nicht ausreichend. Um die in den Kapiteln 2.2 und 2.5 beschriebene Beziehung zwischen Digitalen Medien und Erwachsenen so erfolgreich wie möglich zu gestalten, benötigt es die Digitale Kompetenz als neue gesellschaftliche Bildungsaufgabe in der Erweiterung von Medienkompetenz nach Baacke, Groeben und Schorb. In welcher Form und Ausprägung sich Digitale Kompetenz zusammensetzen kann, soll in folgendem Abschnitt betrachtet werden.



Abb. Nr. 1: Dagstuhl-Dreieck¹⁰⁰

⁹⁸ vgl. Zorn 2011, S.175,184.

⁹⁹ Wagner 2013, S.53.

¹⁰⁰ vgl. GI – Gesellschaft für Informatik e.V. 2016, S.3.

Die bereits skizzierten Auswirkungen von Digitalisierung, Digitaler Transformation und Mediatisierung verdeutlichen die Vermutung, dass Digitale Kompetenz als vierte Kulturtechnik neben der Lese- Schreib- und Rechenkompetenz gelten könnte¹⁰¹. Welche Aspekte in der Entwicklung von Digitaler Kompetenz mit einbezogen werden sollten, verdeutlicht das „Dagstuhl-Dreieck“ mit der „technologischen, anwendungsbezogenen und gesellschaftlich-kulturellen Perspektive“ auf eine „digital vernetzte Welt“¹⁰². Das Individuum steht dieser digital vernetzten Welt gegenüber und soll befähigt werden, seine vielfältigen Chancen zur gesellschaftlichen Einflussnahme wahrzunehmen¹⁰³.

In der „technologischen Perspektive – wie funktioniert das?“¹⁰⁴ liegt der Fokus auf grundlegenden Fragen zu Funktion und Wirkung von Systemen, welche für die digital vernetzte Wissensgesellschaft prägend sind. Es sollen Wissen und Handlungsstrategien vermittelt werden die teilweise wiederholend oder modifiziert anwendbar sind¹⁰⁵. Die „gesellschaftlich-kulturelle Perspektive – wie wirkt das?“¹⁰⁶ analysiert gesellschaftliche, individuelle und von Digitalen Medien beeinflusste Interferenzen. Fragen nach Möglichkeiten der Partizipation und Einflussnahme von Individuen, Beurteilung von Informationen und Manifestation einer digitalen Kultur werden hier beachtet¹⁰⁷. Die dritte „anwendungsbezogene Perspektive – wie nutze ich das?“¹⁰⁸ konzentriert sich auf den Bereich optimaler Mediennutzung in individuellen und kooperativen Umgebungen unter Berücksichtigung der verschiedenen medialen Werkzeuge. Für eine erfolgreiche Anwendung ist Medienwissen und Medienkritik zwingend erforderlich¹⁰⁹.

Die einzelnen Ebenen können als Erweiterung der Medienkompetenzmodelle von Baacke, Groeben und Schorb gesehen werden, da sich alle Bereiche dieser hier wiederfinden, jedoch umfassender gedacht werden. Besonders die Dimension der Medienkritik gewinnt einen größeren Stellenwert, da sie in jeder Ebene (Funktion, Wirkung, Nutzung) mit einbezogen wird. Dahingehend stellt Medienkritik eine grundlegende Kompetenz für den autonomen und eigenverantwortlichen Umgang mit Medien (analog und digital) dar. Sie schafft die nötige Distanzierung, um Medien in ihrem Leistungsumfang adäquat einschätzen zu können und den eigenen individuellen Anforderungen entsprechend zu nutzen. Die Medienkritik

¹⁰¹ vgl. KMK 2016, S.12.

¹⁰² GI – Gesellschaft für Informatik e.V. 2016, S.3.

¹⁰³ vgl. ebd., S.2.

¹⁰⁴ ebd., S.3.

¹⁰⁵ vgl. ebd.

¹⁰⁶ ebd.

¹⁰⁷ vgl. ebd.

¹⁰⁸ ebd.

¹⁰⁹ vgl. ebd.

umfasst Vorgänge der Wahrnehmung, Decodierung, Analyse, Reflektion und Bewertung von Medien¹¹⁰. Die angewandte Medienkritik bevollmächtigt dementsprechend Individuen, sowohl die Risiken und Gefahren als auch Chancen und Optionen der digital vernetzten Wissensgesellschaft zu erkennen, Handlungsstrategien zu entwickeln und bildet folglich die Grundlage für Digitale Kompetenz.

„Medienkritik stellt eine Kompetenz dar, die darauf abzielt, Medien anhand von bestimmten objektiven und subjektiven Kriterien zu bewerten, die sich aus den jeweiligen Normen und Werten einer Person ergeben. Dieser Prozess setzt medienspezifisches Wissen voraus, das durch Erfahrung, Beobachtung und theoretische Exploration angeeignet wird. Demnach ist Wissen einerseits die Folge von Lernprozessen, stellt andererseits aber auch eine Voraussetzung für Lern-, Denk- und Problemlösungsprozesse dar, da es dem Individuum nicht nur ermöglicht, die Welt zu interpretieren, sondern auch die Grundlage dafür bildet, auf seine Umwelt einzuwirken“¹¹¹.

Ganguin macht hier deutlich, dass ein medienpädagogisches Interesse bei der Vermittlung von Medienkritik unerlässlich ist. Als konstitutiven Bestandteil von Digitale Kompetenz ist auch in der Strategie der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 „Bildung in der digitalen Welt“ Medienkritik u.a. als Bildungsaufgabe für die Erwachsenenbildung zu verstehen¹¹². In Form von „Kompetenzen in der digitalen Welt“¹¹³ sind sechs Kompetenzbereiche festgelegt:

1.	Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren	<ul style="list-style-type: none"> • Suchen und Filtern • Auswerten und Bewerten • Speichern und Abrufen
2.	Kommunizieren, Kooperieren	<ul style="list-style-type: none"> • Interagieren, Teilen, Zusammenarbeiten • Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette) • An der Gesellschaft aktiv teilhaben
3.	Produzieren, Präsentieren	<ul style="list-style-type: none"> • Entwickeln und Produzieren • Weiterverarbeiten und Integrieren • Rechtliche Vorgaben beachten
4.	Schützen, sicher Agieren	<ul style="list-style-type: none"> • Sicher in digitalen Umgebungen agieren • Persönliche Daten und Privatsphäre schützen • Gesundheit schützen • Natur und Umwelt schützen
5.	Problemlösen, Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Technische Probleme lösen • Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen • Eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen • Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen • Algorithmen erkennen und formulieren
6.	Analysieren, Reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • Medien analysieren und bewerten • Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren

Tab. Nr. 3: Kompetenzen in der digitalen Welt (Tabelle frei nach KMK)¹¹⁴

¹¹⁰ vgl. Ganguin 2004, S.5, Online im Internet unter: www.ph-ludwigsburg.de Letzter Zugriff 13.03.18

¹¹¹ ebd., S.3.

¹¹² vgl. KMK 2016, S.18. Online im Internet unter: www.kmk.org Letzter Zugriff 13.03.18

¹¹³ ebd., S.15-18.

¹¹⁴ vgl. KMK 2016, S.15-18. Online im Internet unter: www.kmk.org Letzter Zugriff 13.03.18

Die abgebildeten sechs Kompetenzbereiche verdeutlichen die gestiegenen Anforderungen an Digitale Kompetenz und können als erweiterten Rahmen verstanden werden. Die Inhalte beschäftigen sich kongruent mit den Herausforderungen der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft, so dass sie als Erweiterung von Medienkompetenz gesehen werden können. Das ist zum einen der Umgang mit Informationen und Daten im ersten Kompetenzbereich, informatische Grundlagen inbegriffen. Zum anderen die Bewältigung veränderter Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in Punkt zwei. Des Weiteren werden die Anforderungen an Datenschutz, Gesundheit und Umwelt thematisiert, was in dieser Ausprägung in Theorien der Medienkompetenz nicht beachtet wurde. Gerade gesundheitliche Aspekte wie die Vermeidung von Medienabhängigkeit und die Herausbildung von Strategien zum sicheren Handeln in „digitalen Umgebungen“¹¹⁵ sind zeitgemäß. Der dritte Kompetenzbereich widmet sich der Mediengestaltung und Mediennutzung als sich bedingende Kategorie in Form von Produktion und Präsentation digitaler Medieninhalte. Darin inbegriffen ist anwendungs- und technikbezogenes Medienwissen sowie Medienrecht. Im Punkt „Problemlösen und Handeln“¹¹⁶ verbinden sich Medienwissen, Medienhandeln und Medienkritik. Grundlegende analytische Fähigkeiten werden hier skizziert und erstmals in konkreter Form gefordert. Der sechste Kompetenzbereich beschäftigt sich mit medienkritischen Inhalten der Analyse und Reflektion¹¹⁷. Die Wichtigkeit der Medienkritik als grundlegende Kompetenz wurde bereits angeführt. In weniger ausgeprägter Form, dennoch nennenswert ist das „Raster zur Selbstbeurteilung“¹¹⁸ der persönlichen Digitalen Kompetenz im „Europass“¹¹⁹ der Europäischen Union. Die inhaltlichen Kriterien sind nach „Datenverarbeitung, Kommunikation, Erstellung von Inhalten, Sicherheit, Problemlösung“¹²⁰ gegliedert. Der Bewertungsbogen kann auf europäischer Ebene als Vorgängerversion für das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz von 2016 gesehen werden.

3.3 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Digitale Kompetenz aus mehreren genannten Komponenten besteht in Erweiterung zu Medienkompetenz nach Baacke, Groeben und Schorb. Allgemein gibt es keinen medientheoretischen

¹¹⁵ ebd., S.17.

¹¹⁶ ebd.

¹¹⁷ vgl. ebd.

¹¹⁸ Europäische Union 2015, S.1. Online im Internet unter: www.europass.cedefop.europa.eu Letzter Zugriff 13.03.18

¹¹⁹ ebd.

¹²⁰ ebd.

Ansatz, der den Anforderungen von Digitaler Kompetenz wie hier beschrieben genügt. Die Dagstuhl-Erklärung ist als mögliche Erweiterung zu sehen, sowie die Strategie der Kultusministerkonferenz, welche als Richtlinie für Bildungsinstitutionen aller Bundesländer Deutschlands gilt. Als bedeutenden Teil von Digitale Kompetenz ist die Medienkritik als Kernkompetenz nach Ganguin zu verstehen. In der weiteren Verwendung des Begriffs Digitale Kompetenz in dieser Arbeit, sollen alle genannten Erweiterungen als inbegriffen verstanden werden.

4 Empirische Studie: „Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“

Nachdem dargelegt wurde, dass Digitale Medien im Zusammenhang mit der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft großen Einfluss auf das Leben von Erwachsenen haben, ist die Entwicklung und Förderung von Digitaler Kompetenz bei Erwachsenen obligat.

4.1 Methodische Vorgehensweise

Die vorliegende empirische Studie beschäftigt sich mit „Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“. Die Untersuchung geht der Fragestellung nach, welche inhaltlichen Handlungsfelder für die medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen bestehen. Dabei wird von der Hypothese ausgegangen, dass bei Erwachsenen aktuell Mängel an Digitaler Kompetenz vorliegen. Es soll jedoch untersucht werden, welche expliziten Bereiche Digitaler Kompetenz der medienpädagogischer Förderung und Entwicklung bedürfen. Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse bilden die Grundlage für die in Kapitel 5 entwickelten Handlungsempfehlungen für die medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen. Die inhaltliche Konzeption basiert auf dem besprochenen Konzept von Digitale Kompetenz als medienpädagogischen Auftrag und Interesse, sowie den entsprechenden Anforderungen der Digitalen Medien und der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft.

Das Verfahren der empirischen Studie wurde mit einer Befragung als quantitativem Erhebungsinstrument der Sozialforschung in Form eines digitalen internetbasierten Fragebogens durchgeführt. Auf der Internetplattform www.umfrageonline.com, konnte auf diese Weise eine Stichprobe der genannten Zielgruppe Erwachsene innerhalb eines Zeitraums von vier Wochen (15/01/18-12/02/18) befragt werden. Eine Voraussetzung für das Ausfüllen des Fragebogens war für die Befragten der Zugang zum Internet, was insofern eine Eingrenzung der

Stichprobenziehung bedeutet. Die nicht erreichten „Offliner“¹²¹ sind heute in Deutschland klar in der Minderheit mit 4% der 30- bis 40-jährigen und 15% der 50- bis 64-jährigen. Lediglich die 65-jährigen und älteren Offliner sind noch stark vertreten mit 52%¹²². Da sich die vorliegende Studie mit Erwachsenen im Alter von 28-67 beschäftigt, ist zwar keine absolute jedoch mehrheitlich objektive Darstellung von Erwachsenen gewährleistet. Eine vollständige Abbildung der realen Bevölkerung in Deutschland war im Rahmen dieser Arbeit nicht umsetzbar. Eine weitere mögliche Verfälschungstendenz der Befragung können sozial erwünschte Antworten sein, die aufgrund gesellschaftlicher Maßstäbe gegeben werden. Um diese Praxis zu vermeiden, wurde der Fragebogen anonym durchgeführt.

Die Datenauswertung und -darstellung erfolgte mit den Softwareprogrammen Microsoft Excel und Adobe Illustrator, als auch mit inklusiven Bearbeitungsfunktionen der statistischen Online-Anwendung¹²³.

Es wird daraufhin gewiesen, dass Diagramme und Infographiken der deskriptiven Auswertung sich im Anhang B befinden. Der Fragebogen befindet sich im Anhang C. Die Rohdaten befinden sich auf einer CD-Rom anbei.

4.2 Deskriptive Auswertung

4.2.1 Personendaten

Es wurden 145 Erwachsene zum Thema „Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“ befragt. Diese können in zwei unterschiedlich große Klassen eingeteilt werden, sodass eine eingipflige Verteilung im Merkmal Alter entsteht.¹²⁴

Die Häufigkeitsverteilung im Merkmal biologisches Geschlecht verzeichnet deutlich mehr weiblichen Probanden (99 Angaben) als männliche (43 Angaben). Die Angaben zur Enthaltung (andere) und weiterer Geschlechterdiversität (intersexuell/zwischen Geschlechtlich) sind stark unterrepräsentiert, sodass keine Aussagen getroffen werden können¹²⁵. Allgemein sind in Deutschland laut Statistischem Bundesamt 1,32% mehr Frauen als Männer erfasst¹²⁶ jedoch in der vorliegenden Studie sind es 38,6% mehr Frauen als Männer. Anhand der Abb. Nr.

¹²¹ Initiative D21 e.V./TNS Infratest (Hrsg.) 2018, S.12. Online im Internet unter: www.initiaved21.de Letzter Zugriff 13.03.18

¹²² vgl. ebd., S.11.

¹²³ Online im Internet unter: www.umfrageonline.com

¹²⁴ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 4.

¹²⁵ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 5.

¹²⁶ vgl. Statistisches Bundesamt 2017. Online im Internet unter: www.destatis.de Letzter Zugriff 13.03.18

6 ist einerseits die Alterstruktur (Häufigkeit Alter) zu erkennen und andererseits die dazugehörige Geschlechterverteilung¹²⁷.

Betreffend der beruflichen Situation von Erwachsenen entsteht ein aussagekräftiges Ergebnis, da 84,13% der Befragten erwerbstätig in Voll- und Teilzeit beschäftigt sind. Auffallend ist, dass keiner der Teilnehmenden arbeitslos ist. Studierende und in Teilzeit Erwerbstätige sind mit jeweils 4,14% stark unterrepräsentiert. Zu vernachlässigen ist ebenfalls die Kategorie Rente und Hausfrau mit jeweils einer Angabe 0,69%.¹²⁸

4.2.2 Interpretation der Ergebnisse

Entsprechend der ausgearbeiteten Bereiche von Digitaler Kompetenz werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse der Befragung ausgewertet. Diese gliedern sich in Informations- und Datenverarbeitung, Kommunikation und Kooperation, Mediennutzung, Erstellung von Medieninhalten unter Berücksichtigung von Medienrecht, Sicherheitsaspekte, Problemlösung sowie Medienkritik.

Die Teilnehmenden gaben an, dass für Sie der Umgang mit digitalen Informationen hinsichtlich Recherche, Aufbewahrung, Bewertung und Auswahl generell einfach zu bewerkstelligen sei. Damit bestehen primär keine Bedürfnisse zum Erwerb von grundlegendem Wissen der Informations- und Datenverarbeitung bei befragten Erwachsenen.¹²⁹

Im Bereich Kommunikation und Kooperation bestehen Schulungsbedürfnisse bei der Beachtung medienrechtlicher Aspekte. Zwar geben mehr als die Hälfte der Befragten an (34 immer, 52 oft), rechtliche Vorgaben bei der Verbreitung (Teilen) von Informationen zu beachten, aber die trotz allem geringe Einhaltung gesetzlicher Regelungen zum Schutz von Individuen und Gesellschaft macht deutlich, wo medienpädagogische Arbeit anknüpfen muss¹³⁰. Im Gegensatz dazu besteht bei Erwachsenen ein breiteres Einverständnis rechtliche Vorgaben bei der Medienproduktion zu beachten (65 immer, 59 oft). Nur 20 der befragten Personen geben an, diese nie oder selten zu berücksichtigen.¹³¹

Das Verständnis des mündigen Bürgers überträgt Rechte und Pflichten auch auf den digitalen Raum. Ebenso mehrheitlich stimmen die Probanden mit 72,8% für die Beachtung von Umgangsregeln und ethischen Prinzipien im Internet, wie sie

¹²⁷ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 6. und Tab. Nr. 6 zu Abb. Nr. 6.

¹²⁸ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 7.

¹²⁹ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 8.

¹³⁰ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 9.

¹³¹ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 10.

im richtigen Leben gelten. Ein Ergebnis, dass auf eine demokratische, respektvolle und chancengleiche Teilhabe im Internet hoffen lässt. Und sich bereits in einer Art Regelwerk im Internet, die sogenannte „Netiquette“ niederschlägt¹³².

Weitere eindeutige Ergebnisse sind bei der Verwendung von Digitalen Werkzeugen in der Zusammenarbeit mit anderen zu beobachten. Die Kooperation und Kommunikation mit Hilfe von Digitalen Werkzeugen gelingt mehrheitlich. Die Befragten geben zu 78,62 % an, sehr gut mittels Online-Anwendungen kommunizieren zu können und nutzen Digitale Werkzeuge wie z.B. Email, Messenger-Dienste und Social Media-Plattformen für die Zusammenarbeit. 65,52% können sehr gut Digitale Werkzeuge für den Datentransfer mittels Hardware, wie z.B. USB-Sticks, externe Festplatten nutzen. Der Datentransfer mittels Online-Anwendungen wie Wettransfer oder Dropbox scheint Erwachsenen schwerer zu fallen. 49,66% der Probanden geben an, die Online-Anwendungen für den Datentransfer zu nutzen. Es sind im Vergleich jedoch nur wenige Befragte (10,34%), welche Digitale Werkzeuge für den Datentransfer überhaupt nicht nutzen. Dafür können Erwachsene mittels Online-Anwendungen sehr gut organisieren, z.B. via E-mail oder mit Projektmanagement-Anwendungen (62,07%). Es lässt sich schlussfolgern, dass die befragten Erwachsenen Digitale Werkzeuge für die Kommunikation, Organisation und Hardware basierten Datentransfer mehrheitlich sehr gut beherrschen. Allerdings bestehen Schulungsbedürfnisse bei internetbasierten Anwendungen und Programmen.¹³³

Wenn Erwachsene bei technischen Problemen passende Lösungen finden möchten, suchen sie mehrheitlich im Internet nach Antworten oder fragen Freunde, Familie, Kollegen etc. Die Lösung selbst erarbeiten durch Ausprobieren und Nachdenken ist mit fast der Hälfte (43,4%) der Probanden die drittbeliebteste Methode. Unbeliebt ist das Problem erstmal zu ignorieren (10.3%) oder ein Dienstleistungsunternehmen zu beauftragen (7.6%). Passende Information in Printmedien zu suchen, steht an letzter Stelle (5.5%). Der Trend für das Lösen technischer Probleme geht folglich zur Selbstbefähigung durch den Wissenserwerb via Internet und den Austausch im eigenen lebensweltlichen Umfeld.¹³⁴

Laut vorliegender Studie informieren sich Erwachsene regelmäßig über Risiken und Gefahren in digitalen Umgebungen. 53,8% der Befragten tun das oft und

¹³² KMK 2016, S.16. Online im Internet unter: www.kmk.org Letzter Zugriff 13.03.18

¹³³ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 11.

¹³⁴ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 12.

14,5% sogar immer. Selten informieren sich 26,9 % der Befragten und nur 5,5% nie. Dazu gehört unter anderem das Wissen darüber, wie persönliche Daten vor Datenmissbrauch geschützt werden können. Sicherheitseinstellungen werden von 37,2% der Befragten eher selten aktualisiert und nur von 4,8% nie. Dagegen stehen ebenfalls die mehrheitlich Befragten mit 40,7%, welche Aktualisierungen oft vornehmen und 17,2% geben an, dies immer zu tun. Eine allgemeine Bereitschaft, sich mit Themen zu Sicherheit und Datenschutz auseinanderzusetzen ist abzulesen. Die Anzahl der „Verweigerer“ liegt unter 5%.¹³⁵

Es ist festzustellen, dass die Nutzung Digitaler Medien für Erwachsene außerordentlich hilfreich beim Arbeiten (62,24%) und Informationen beschaffen (66,90%) ist. Für ziemlich hilfreich erachten die Probanden die digitale Mediennutzung bei der Freizeitplanung (53,10%), Kommunikation (51,03%), beim Probleme lösen (50,69%) und Lernen (46,81%).¹³⁶

Bei der Einschätzung von Auswirkungen der Nutzung Digitaler Medien entstehen eindeutige Positionen hinsichtlich Chancen und Risiken bei den 145 Probanden. Die Ergebnisse zur Wahrnehmung von Prozessen der Mediatisierung, ergänzen somit die Überlegungen aus Kapitel 2.4. Als positiv bezeichnen Probanden die erweiternde Möglichkeit der Digitalen Medien zur Informationsbeschaffung (78/145) und aktiven Teilhabe an der Gesellschaft (61/145). Offensichtlich nutzen fast die Hälfte der Befragten Digitale Medien häufig länger, als sie es vorhatten (68/145) und es passiert leicht, dass viele ihrer Aktivitäten und Handlungen mit der Medienpraxis verschmelzen, z.B. Fernsehen bei Mahlzeiten, Nachrichten schreiben beim Autofahren etc (67/145). Die ständige Erreichbarkeit empfinden nur (51/145) der Befragten als gut. Lediglich (44/145) nehmen sich oft vor, in Zukunft öfter bewusst „offline“ zu sein und ihre Erreichbarkeit einzuschränken. Ebenso wenige Teilnehmenden geben an (35/145), dass ihnen Selbstkontrolle oft schwer fällt und sie sich schlecht von Digitalen Medien abgrenzen können z.B. „Offline“- Zeiten durchhalten, Medienkonsum einschränken. Deutlich weniger (22/145) merken die Gefahr, bestehende Freizeitaktivitäten und Kommunikationsformen mit Digitalen Medien zu ersetzen z.B. virtuelle anstatt realer Interaktion, Film schauen anstatt Theaterbesuch usw. Abschließend lässt sich vermuten, dass die Befragten mehrheitlich die Auswirkungen mediatisierender Prozesse der Digitalen Medien nicht wahrnehmen.¹³⁷

¹³⁵ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 13.

¹³⁶ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 14 und Tab. Nr. 7 zu Abb. Nr. 14.

¹³⁷ Anhang B – vgl. Tab. Nr. 8.

Dennoch haben die Probanden mehrheitliches Interesse, die Funktionsweisen und grundlegenden Prinzipien der digitalen Welt zu kennen und zu verstehen. (32,4 % ausserordentlich/ 40,0% ziemlich). Lediglich 7 von 145 Probanden haben kein Interesse¹³⁸. Denn es ist klar abgebildet, dass für 66,2% der befragten Erwachsenen (96/145) eine Schwierigkeit besteht, den Wahrheitsgehalt von Inhalten im Internet zu prüfen¹³⁹. Erkennbar ist auch, dass die Dominanz von Inhalten in Digitalen Medien für 94,5% der Befragten an Interessen Dritter geknüpft ist.¹⁴⁰

Bei Angaben zur medienkritischen Mediennutzung stimmen fast 80% (46.9% ziemlich richtig/31.7% völlig richtig) der Aussage zu, den eigenen Medienkonsum zu beobachten und gegebenenfalls etwas an dem eigenen Verhalten zu verändern¹⁴¹. Für beinahe alle Befragten 95,1% (64,1% völlig richtig/ 31% ziemlich richtig) ist die kritische Auseinandersetzung mit Digitalen Medien sehr wichtig. Eine kleine Minderheit von 4,9%(0,7% völlig falsch/ 2,8% ziemlich falsch/ 1,38% anderes) empfindet die Auseinandersetzung als nicht relevant¹⁴². Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die kompetente Reflektion und Analyse im Umgang mit Medien für Erwachsene von großer Bedeutung ist.

4.4 Zwischenfazit

Die deskriptive statistische Datenauswertung der empirischen Studie „Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“ ergab folgende Ergebnisse. Die Nutzung Digitaler Medien ist in beruflichen und privaten Lebensbereichen der Probanden fest verankert und unterstützt diese vielseitig, vor allem beim Wissenserwerb. Die Informations- und Datenverarbeitung gelingt bei den Probanden mehrheitlich sehr gut. Schulungsbedürfnisse bestehen bei Online-Anwendungen für kooperative Prozesse, angewandtem Medienrecht und Medienwissen. Es ist ein starkes Interesse vorhanden, sich kritisch mit Digitalen Medien auseinanderzusetzen. Eine medienpädagogische Förderung zum Schutz von Individuum und Gesellschaft ist für Erwachsene dennoch ergänzend notwendig. Dazu gehören u.a. aktuelle Informationen zu Medienrecht und Sicherheitsaspekten, die Wahrnehmung von Auswirkungen der Mediatisierung, sowie Grundlagen der Digitalen Welt. Die persönliche Erfahrung eines Probanden

¹³⁸ Anhang B- vgl. Abb. Nr. 15.

¹³⁹ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 16

¹⁴⁰ Anhang B- vgl. ebd.

¹⁴¹ Anhang B - vgl. Abb. Nr. 17.

¹⁴² Anhang B - vgl. Abb. Nr. 18.

verdeutlicht den Einfluss Digitaler Medien auf einzelne Lebensbereiche von Erwachsenen:

„Der Genuss, das reale Leben dank moderner Technologien besser durchschauen zu können, drückt sich bei mir durch folgendes aus: Ich habe auf dem Smartphone "Wikipedia offline" und nutze es am historisch relevanten Ort wie einen Luxus-Reiseführer. Potentielle Urlaubsorte schaue ich mir vorab mit Google VR und Street View an. Ich kaufe schwedische Angelkarten spontan online. Ich plane meine Angeltrips ohne langfristige Buchungen dank der spontanen Nutzung von Meta-Hotel-Suchmaschinen. Ich filetiere meine selbstgefangenen Fische mithilfe eines YouTube-Tutorials. Ich erlebe moderne, technische Neuerungen wie Smartphones als sehr große Bereicherungen und Vertiefungsmöglichkeiten meiner realen Erfahrungen“¹⁴³.

Es ergeben sich keine altersspezifischen signifikanten Unterschiede innerhalb der vorliegenden Studie. Die Ergebnisse lassen keine Aussagen zu, welche bestimmte Alterskohorten sich innerhalb der Stichprobe voneinander trennen lassen. Die Annahme von Prensky der Digital Natives und Digital Immigrants (vgl. Kapitel 2.4) gilt bei hiesigem Stichprobenumfang der Zielgruppe Erwachsene als falsifiziert. Bei einer Untersuchung die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene berücksichtigt, ist ein konträres Ergebnis zu vermuten und eine Verifizierung von Prenskys These ist möglich. Vorliegende Studie hat sich dem Untersuchungsgegenstand der Erwachsenen zugewandt, der Anteil Digital Natives ist gering. Der Stand aktueller Forschung ist nicht ausreichend und es bedarf weiterer Erkenntnisse, um klare generationsspezifische Unterschiede bei Erwachsenen im Umgang mit Digitalen Medien festzustellen¹⁴⁴. Die Vermutung liegt in Folge dessen nahe, medienpädagogische Angebote zur Förderung von Digitaler Kompetenz an kompetenzorientierten Nutzergruppen zu orientieren und nicht an altershomogenen Lerngruppen. Eine solche Typisierung von Nutzenden findet beispielsweise bei der der Bestimmung des Digital-Index der Initiative D21 e.V. mit Kategorien wie „Digital Abseitsstehende“, „Digital Mithaltende“ und „Digitale Vorreiter“¹⁴⁵ statt. Ebenso ist in der qualitativen Forschung von Treumann et al. eine Bildung von Nutzertypen mit den Differenzierungen „Tüftler“, „Avantgardisten“, „Durchschnittlichen“, „Optimisten“, „Desinteressierten“ und „Zögerlichen“¹⁴⁶ zu finden¹⁴⁷.

¹⁴³ vgl. Anhang D - Individuelle Antwort eines Probanden aus der Befragung.

¹⁴⁴ vgl. Franz 2012; S.185.

¹⁴⁵ Initiative D21 e.V./TNS Infratest (Hrsg.) 2018, S.32f. Online im Internet unter: www.initiaved21.de Letzter Zugriff 13.03.18

¹⁴⁶ Treuman et al. 2002, S.250-325.

¹⁴⁷ **Anmerkung:** Ein Verfahren zur Ermittlung und Bestimmung verschiedener Nutzergruppen, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten.

Für die medienpädagogische Praxis ergibt sich folglich, dass die Bereiche von Digitaler Kompetenz bei Erwachsenen sehr heterogen und abhängig von den jeweiligen Lebensentwürfen hinsichtlich Sozialisation, Bildungsstand und informellen Lernvermögens in Beziehung stehen¹⁴⁸.

5 Handlungsempfehlungen für die medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen

Dieses Kapitel beschreibt inhaltliche und methodische Handlungsempfehlungen zur Entwicklung und Förderung von Digitaler Kompetenz bei Erwachsenen in der medienpädagogische Arbeit.

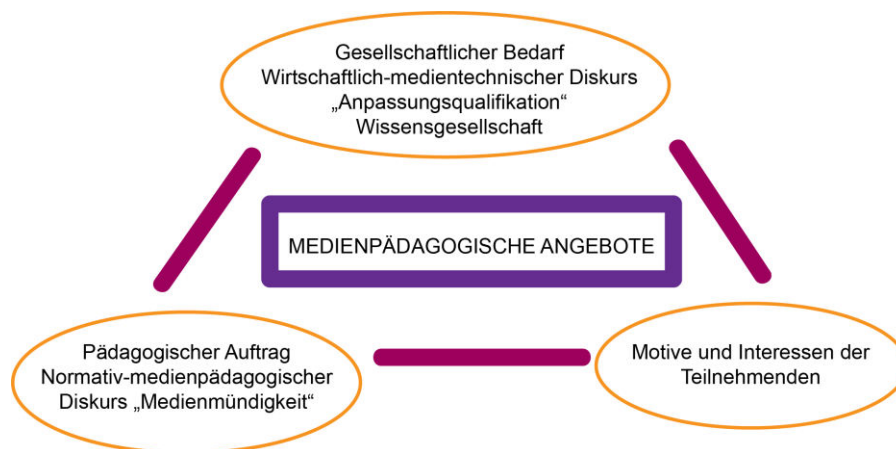


Abb. Nr. 2: „Programmplanungshandeln in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung“
(frei nach von Hippel, angelehnt an Siebert)¹⁴⁹

Anhand der Abb. Nr. 22 werden Strukturen sichtbar, die für die Entwicklung medienpädagogischer Angebote relevant sind. Die einzelnen Kategorien wurden bereits in den vorigen Kapiteln dargestellt. Der gesellschaftliche Bedarf orientiert sich an Anforderungen der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft und den Digitalen Medien, der pädagogische Auftrag aus der Digitalen Kompetenz und der Kompetenzentwicklung. Anhand der Begriffserklärung von Erwachsenen und der empirischen Studie „Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“ konnten verschiedene Motive und Interessen der Teilnehmenden erforscht, jedoch nicht vollständig erfasst werden.¹⁵⁰ Die gewonnenen

¹⁴⁸ vgl. Pietraß 2006, S.114.

¹⁴⁹ vgl. von Hippel 2007 (angelehnt an Siebert 2000), S.23.

¹⁵⁰ **Anmerkung:** Die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema kann an dieser Stelle nicht in ihrer eigentlichen Komplexität behandelt werden, da der Rahmen der vorliegenden Arbeit dies nicht zulässt.

Erkenntnisse der vorigen Kapitel und empirischen Studie fließen in die Entwicklung der Handlungsempfehlungen für die medienpädagogische Arbeit ein.

5.1 Medienpädagogische Angebotsstrukturen für Erwachsene

In den Bereichen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung existieren heterogene medienpädagogische Angebote für Erwachsene. Entsprechend der Weiterbildungsnachfrage, werden die meisten Angebote berufsbezogen offeriert und meist in Form von EDV-Kursen. Innerhalb der allgemeinen Weiterbildung ist der deutsche Volkshochschul-Verband der größte Anbieter. Die Rundfunk- und Fernsehanstalten in Form von Landesmedienanstalten fördern die Medienbildung Erwachsener und unterstützen Projekte wie beispielsweise Medienkompetenzzentren. In Hochschulen werden Studierende mit internen Kursen und Angeboten geschult. Des Weiteren sind Kirchen und Gewerkschaften in freier Trägerschaft zu nennen, sowie kommerzielle Einrichtungen und übergreifende Netzwerke, die die medienpädagogische Arbeit fördern. Zu bemängeln ist die schwache Auseinandersetzung und Integration von Digitalen Medien in den Angeboten. Ein Grund könnten nicht ausreichend geschulte Dozierende sein und wiederum die Schwierigkeit, feste Programmstrukturen zu erweitern. Auch in der Forschung mangelt es an Untersuchungen, die sich mit Formen und Ausprägungen von Kompetenzmodellen für den Umgang mit [Digitalen] Medien in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung auseinandersetzen und anwendbare Modelle bereitstellen.¹⁵¹

Die Forschungsarbeiten von Treumann et al., welche Erwachsene im Umgang mit Digitalen Medien zum Gegenstand nehmen, beinhalten die Durchführung von Weiterbildungsangeboten¹⁵². Eines der Angebote soll hier exemplarisch als Beispiel für die medienpädagogische Arbeit vorgestellt werden:

Weiterbildungsangebot	„In die Welt des Internets. Ein Einführungskurs für Frauen“
Weiterbildungspartner	Katholische Familienbildungsstätte Leverkusen, Abt. Medien im Erzbistum Köln
Schwerpunkt	- Für Frauen im Erwachsenenalter - Grundlagen der Internetnutzung privat/beruflich - Internetbezogene Themenfelder: Information, Kommunikation, Dienstleistungen
Umfang	- einmalige Tagesveranstaltung von 10-17h - 11 Teilnehmerinnen im Alter von 40-55 Jahren

Tab. Nr. 6: Medienpädagogisches Angebot im Rahmen der Untersuchung „Neue Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Tabelle frei nach Treumann et al.)¹⁵³

¹⁵¹ vgl. von Hippel 2007, S.102-107.

¹⁵² vgl. Treumann 2002, S.345f.

¹⁵³ vgl. Treumann 2002, S.345f.

Das Angebot eröffnet mögliche intergenerationelle Lernumgebungen von Frauen jeden Alters. Die behandelten Themen ermöglichen den Teilnehmerinnen das Internet bedürfnisgerecht zu nutzen und ein grundlegendes Verständnis zu erlangen. Bei dargestelltem Angebot ist zu bemängeln, dass es sich nicht mit medienrechtlichen und medienkritischen Aspekten des Digitalen Mediums Internet auseinandersetzt, wie es die Digitale Kompetenz verlangt. Ähnliches stellt von Hippel bei der Analyse einer exemplarischen Betrachtung der Angebotsstrukturen von medienpädagogischen Weiterbildungspartnern fest. Die Ausrichtung der Angebote orientiert sich stark an der technischen Wissensvermittlung und vernachlässigt Bereiche wie Medienkritik, Funktionen und Wirkungen der Digitalen Medien als auch Sicherheitsaspekte.¹⁵⁴

Wie bereits genannt, orientieren sich die Weiterbildungsbedürfnisse der Erwachsenen an subjektiven Erfahrungen der Mediennutzung und dem individuellen beruflichen Kontext. Bei der Recherche im Internet wird dieser Umstand bemerkbar, z.B. in der „Medienkompetenz-Datenbank“¹⁵⁵ der Bundeszentrale für politische Bildung. Dort sind deutschlandweite medienpädagogische Angebote wie z.B. Schulungen, Workshops Beratungen, Informationsmaterial uvm. verzeichnet. Der Begriff Digitale Kompetenz o.Ä. findet keinen Gebrauch in der Datenbank, die Konzentration liegt auf Konzepten der Medienkompetenz. In der erweiterten Suchfunktion ist es möglich, passende Bildungsangebote nach Medien-, Angebotsart und Zielgruppe auszuwählen und aufzurufen. Bedauerlicherweise, sind Erwachsene als Zielgruppe nicht einzeln anzuwählen. Ein Fokus liegt hier auf Kindern, Jugendlichen, Eltern, Migranten, Senioren. Lediglich die Suche nach „Medien(kompetenz)projekte und – Institutionen“ liefert Suchergebnisse mit Angeboten für Erwachsene¹⁵⁶. Diese Beobachtung bestätigt, dass es der Medienpädagogik bisher noch nicht gelungen ist, Erwachsene gleichermaßen in den Diskurs für Praxis und Forschung zu berücksichtigen wie bisher Kinder und Jugendliche Gegenstand waren¹⁵⁷.

Die wenigen verfügbaren Angebote, welche im Internet zum Thema Digitale Kompetenz gelistet sind, werden von privaten Anbietern bereitgestellt und sind inhaltlich berufsbezogen aufgebaut. Als Beispiel kann der MOOC¹⁵⁸ „Mastering

¹⁵⁴ vgl. von Hippel 2013, S.111.

¹⁵⁵ bpb - Bundeszentrale für politische Bildung 2018, Online im Internet unter: www.bpb.de Letzter Zugriff 13.03.18

¹⁵⁶ vgl. ebd.

¹⁵⁷ vgl. Stang 2003, S.13. Online im Internet unter: www.ph-ludwigsburg.de - Letzter Zugriff 13.03.18

¹⁵⁸ **Definition MOOC:** Ein MOOC (Massive Open Online Course) ist ein internetbasiertes kostenloses Kursangebot und auf große Teilnehmerzahlen ausgerichtet. Die Lernenden werden angeregt, im internen Netzwerk durch Austausch und Diskussion sich auseinanderzusetzen. Die

Digital Transformation – Adding Value to your Business“¹⁵⁹ von der msg systems AG genannt werden, welcher an wirtschaftlich Unternehmende adressiert ist. Fraglich ist, inwiefern die Digitale Kompetenz in jeweiligem Weiterbildungsangebot definiert und didaktisch aufbereitet wird.

Unter dem Suchbegriff „Medienkompetenz“ sind die meisten medienpädagogischen Angebote für Erwachsene in Internet-Datenbanken und Suchmaschinen zu finden. Auch hier ist festzustellen, dass medienpädagogische Angebote für Erwachsene zur Förderung von Digitaler Kompetenz nur in überschaubarem Umfang angeboten werden. Allgemein ist die medienpädagogische Erwachsenenbildung noch ein wenig ausgebauter Bereich¹⁶⁰. Die verfügbaren Angebote der unterschiedlichen Träger und Institutionen weichen stark voneinander ab und sind schwer zu überblicken¹⁶¹.

5.2 Inhaltliche Handlungsempfehlungen

Die Handlungsempfehlungen beinhalten die zuvor dargestellten Gegenstände der Digitalen Kompetenz, sowie die Anforderungen an eine digitale und vernetzte Wissensgesellschaft.

Erwachsene üben den Umgang mit Digitalen Medien in der Regel während der Mediennutzung in privatem oder beruflichem Kontext. Die Notwendigkeit einer Erweiterung der eigenen Kompetenzen besteht meist nur bei Problemen in der Anwendung und Nutzung.¹⁶² *„Manipulation, Fehlinformation und Wirklichkeitsverzerrung, durch Emotionalisierung und Trivialisierung bestehende Qualitätsmängel fallen nicht immer auf“*¹⁶³. Medienpädagogische Angebote haben es in so fern schwer, auf Interesse von Seiten der Erwachsenen zu stoßen¹⁶⁴. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Schulungsbedürfnisse bei Erwachsenen oft selbstreflexiv nicht erkannt werden, sodass ein auf Forschungsergebnissen basierendes medienpädagogisches Konzept für die Vermittlung von Digitaler Kompetenz entwickelt werden muss. Jedoch ist das Feld der medienpädagogischen Erwachsenenbildung bisher recht unerschlossen und es bedarf weiterer Forschungsarbeit. Die „Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen“ in der

Lerninhalte folgen vorwiegend einem zeitlich fixierten Rahmen und beinhalten verschiedene Aktivitäten auf Basis selbst organisierten Lernens (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S.73f).

¹⁵⁹ mooc.house 2018. Online im Internet unter: www.mooc.house Letzter Zugriff 13.03.18

¹⁶⁰ vgl. Pietraß 2006, S.112.

¹⁶¹ vgl. von Hippel 2007, S.111.

¹⁶² vgl. Pietraß ebd.

¹⁶³ ebd.

¹⁶⁴ vgl. ebd.

medienpädagogischen Erwachsenenbildung ist in diesem Zusammenhang nennenswert, welche von Hippel 2007 veröffentlicht. Darin bestätigt von Hippel die Annahme, dass die inhaltlichen Erwartungen der Erwachsenen aus dem individuellen privaten und beruflichen Umgang mit Medien hervor gehen, große Unterschiede aufzeigen und nicht zu verallgemeinern sind¹⁶⁵. In der hier vorgestellten empirischen Studie, ergaben sich inhaltliche Anhaltspunkte für die medienpädagogische Arbeit. Die Schulungsbedürfnisse der Probanden konzentrieren sich auf:

- online Anwendungen für kooperative Prozesse
- Medienrecht und Sicherheitsaspekte in digitalen Umgebungen
- angewandte Medienkritik als Förderung der Wahrnehmung von Medialisierungsprozessen und Wirkungsweisen von Digitalen Medien.

Richtungsweisend für die inhaltliche Aufbereitung medienpädagogischer Angebote sind empirische Ergebnisse kompetenzorientierter Nutzergruppen, um eine teilnehmerorientierte Förderung zu gewährleisten.

5.3 Methodische Handlungsempfehlungen

5.3.1 Lebenslanges Lernen

Eine methodische Empfehlung für die medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen hinsichtlich Kompetenzentwicklung ist die Förderung des Lebenslangen Lernens¹⁶⁶. Wie bereits beschrieben, verlangt die digitale und vernetzte Wissensgesellschaft die ständige Auseinandersetzung und Anpassungsleistung von Erwachsenen, um aktiv am öffentlichen, sozialen und politischen Leben teilhaben zu können. Erwachsene müssen ermutigt und gestärkt werden, eine Bereitschaft und Selbstverständlichkeit zum selbstverantwortlichen Lernen über die gesamte Lebensspanne zu entwickeln.¹⁶⁷

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften definiert 2001 das Lebenslange Lernen folgendermaßen:

„Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“¹⁶⁸

Der Ansatz des Lebenslangen Lernens ist keinesfalls neu und seit den 1970er Jahren des vorigen Jahrhunderts in der internationalen Diskussion stark vertreten.

¹⁶⁵ vgl. von Hippel 2007, S. 182.

¹⁶⁶ **Anmerkung:** Lebenslanges Lernen wird hier als Begriff verwendet und groß geschrieben.

¹⁶⁷ vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S.5,8.

¹⁶⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S.9.

Das Lernen mit und durch den Umgang mit Informationen, gesellschaftlichen Veränderungen und Lebenserfahrungen sollte selbstverständlich sein, wird jedoch meist als von außen gesteuerter Bildungsprozess verstanden. Die Aufgabe bei der Kompetenzentwicklung ist also, Lernen als individuellen und selbstgesteuerten Vorgang zu begreifen und zwar in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen¹⁶⁹. Die Lernfelder unterscheiden sich wie folgt:

Formales Lernen	Non-formales Lernen	Informelles Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • Findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt • Führt zu Abschlüssen und Qualifikationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Findet außerhalb der hauptsächlichen Bildungssysteme statt (z.B. Organisationen, Gruppierungen, am Arbeitsplatz etc.) • Führt nicht unbedingt zu formalen Abschlüssen 	<ul style="list-style-type: none"> • passiert als Begleiterscheinung des täglichen Lebens, wird meist nicht als bewusstes, intentionales Lernen wahrgenommen • Steht im Gegensatz zu formalem Lernen

Tab. Nr. 4: Spektrum des Lernens (Tabelle frei nach Kommission der Europäischen Gemeinschaften)¹⁷⁰

Im oben genannten Spektrum des Lernens ist Lebenslanges Lernen in jeder Lebensphase und Altersstufe als übergreifendes Bildungskonzept verankert. Eine weitere Unterscheidungs- und Differenzierungsmöglichkeit besteht in der dimensional Betrachtung von Lebenslangem Lernen als „life-long“, „life-wide“ und „life-deep“¹⁷¹.

vertikale Dimension (life-long)	horizontale Dimension (life-wide)	Tiefendimension (life-deep)
<ul style="list-style-type: none"> • erfasst die unterschiedlichen Lebensphasen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter 	<ul style="list-style-type: none"> • umspannender Bogen über die verschiedenen (außer-)institutionellen Settings, die alle Aspekte des Lebens erfassen 	<ul style="list-style-type: none"> • rekurriert auf die Verankerung in der Erfahrungswelt der Subjekte

Tab. Nr. 5: Dimensionen von Lebenslangem Lernen (Tabelle frei nach Schäfer)¹⁷²

So können diese drei Dimensionen den Anspruch an ein Bildungskonzept von Lebenslangem Lernen vervollständigen, welches als lebensbegleitend und konstitutiv für Erwachsene gilt.

Im Diskurs der vorliegenden Arbeit ergibt sich mit Lebenslangem Lernen für Erwachsene die Chance, auf die Veränderungen der digitalen und vernetzten

¹⁶⁹ vgl. Koepernik, 2012, S.49f.

¹⁷⁰ vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S.9f.

¹⁷¹ Schäfer 2017, S.21f.

¹⁷² vgl. ebd.

Wissensgesellschaft einzugehen und in verschiedenen gestalteten Lernumgebungen (formal, non-formal, informell) und unterschiedlich ausgeprägten Dimensionen (life-long, life-wide, life-deep) die Digitale Kompetenz zu entwickeln und anzuwenden. Die Förderung von Lebenslangem Lernen sollte ein wesentlicher Bestandteil medienpädagogischer Arbeit sein. Erwachsene sollen angeregt werden, Interesse am Erwerb einer Digitalen Kompetenz zu entwickeln.

„Der Erwerb von Wissen ist dabei außer von kognitiven Faktoren auch von motivationalen Komponenten und sozialen Prozessen abhängig, so dass dies wiederum eine pädagogische Einflussnahme begründet. Denn das Aneignen von Wissen bedeutet auch, dass man sich informieren muss, und dazu gehört häufig das Interesse, das durch pädagogische Maßnahmen geweckt werden kann“¹⁷³.

Medienpädagogische Arbeit kann dieses Interesse mit unterschiedlichen Konzepten für die berufliche und private Weiterbildung in genannten Lernumgebungen wecken.

5.3.2 Intergenerationelle Lernumgebung

Generationsübergreifende medienpädagogische Lern- und Erfahrungsräume ermöglichen den Dialog zwischen unterschiedlichen Alterskohorten. Die Umsetzung kann auf Basis gleichwertiger oder unterschiedlicher kompetenz- und interessenorientierter Voraussetzungen der Teilnehmenden gestaltet werden. Bei gleichen Voraussetzungen der Teilnehmenden hinsichtlich Kompetenz und Bildungsinteresse eröffnen sich bedürfnisgerechte, aber altersunabhängige Lernmöglichkeiten. Aufgrund des homogenen Kenntnisstands können intergenerationelle Prozesse das gemeinsame Lernen und Erfahren erweitern und bereichern. Allerdings stellen intergenerationelle Lernumgebungen mit heterogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden gesteigerte Anforderungen dar, ein gemeinsames Lernen und Erfahren zu ermöglichen.¹⁷⁴

Aktuell vorherrschend sind in der Erwachsenenbildung zumeist Angebote, die sich auf Altershomogenität beziehen und so das Interesse an intergenerationellem Austausch nicht ausreichend erfüllen. Doch gerade das interaktive generationsübergreifende Lernen übereinander eröffnet potenzielle Chancen für die Entwicklung der Digitalen Kompetenz.¹⁷⁵ Erwachsene jeden Alters werden so aufgefordert, gemeinsame Lernziele in konstruktiven generationsübergreifenden Prozessen zu erreichen. Denn eine solche Lernumgebung kann sich im

¹⁷³ Ganguin 2004, S.3.

¹⁷⁴ vgl. Pietraß/Grengs 2012, S.37.

¹⁷⁵ vgl. Schmidt-Hertha/Thalhammer 2012, S.129f.

gemeinsamen Austausch, der Analyse und Reflektion von veränderten Formen der Kommunikation, Mediennutzung und individuellen generationsspezifischen Denkweisen als Lernen voneinander äußern und entwickeln. Gemeinsames Erfahren und Handeln im Kontext eines spezifischen medienpädagogischen Angebots verschafft Raum für thematische Diskussionen und Positionen, das Lernen miteinander.¹⁷⁶

Der Ausbau intergenerationeller medienpädagogischer Angebote für Erwachsene als eine mögliche Lernumgebung wird empfohlen, um ein Handlungsfeld zur Vermittlung von Digitaler Kompetenz zu schaffen.

5.4 Zwischenfazit

Medienpädagogische Angebote für Erwachsene orientieren sich optimalerweise didaktisch konzeptionell an den Anforderungen des gesellschaftlichen Bedarfs der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft, dem pädagogischen Auftrag der sich daraus ergibt in Form von Digitaler Kompetenz und den individuellen Motiven und Interessen der Teilnehmenden. Eine teilnehmerorientierte inhaltliche Aufbereitung basiert auf empirischen Ergebnissen kompetenzorientierter Nutzergruppen. Methodische Handlungsempfehlungen bestehen zum einen in der Förderung von Lebenslangem Lernen in formalen, non-formalen und informellen Lernumgebungen unter Berücksichtigung verschiedener Ausprägungen (life-long, life-wide, life-deep). Zum anderen sind intergenerationelle Lernumgebungen als Methodik zu empfehlen, zur Förderung von Lernen voneinander, übereinander und miteinander. In der Überwindung altersfokussierter Perspektiven liegen Potenziale, die Digitale Kompetenz in der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft zu Vermitteln. Es ist ratsam, verschiedene Angebotsstrukturen anzubieten, um die vielfältigen Lebensentwürfe von Erwachsenen zu berücksichtigen. Das können einerseits Präsenzveranstaltungen wie z.B. Seminare und Workshops sein, andererseits virtuell gestaltete Lernumgebungen auf Basis von E-Learning oder die Bereitstellung von Informations- und Lernmaterialien für selbstgesteuerte Lernprozesse. Die Medienpädagogik kann vielfältige Beiträge leisten, ob in beruflichen oder privaten Kontext von Erwachsenen. Zu hoffen bleibt, dass konkrete Angebote für Erwachsene zur Förderung von Digitaler Kompetenz in naher Zukunft auf dem Weiterbildungsmarkt in Erscheinung treten.

¹⁷⁶ vgl. Ring 2012, S.206f.

6. Fazit und Kritik

Abschließend soll wiederholt verdeutlicht werden, dass die Digitale Kompetenz als obligat für mündige Erwachsene in der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft im 21. Jahrhundert gilt, jedoch der Zuwendung von Politik und Bildungswesen bedarf, um eine gemeingültige Ausgestaltung und Anwendung zu erfahren. Eine gleichartige Etablierung und öffentliche Beachtung wie bei bisherigen „prominenten“ Medienkompetenzmodellen wie die von Baacke wäre wünschenswert. Die Forderung stellt sich gleichsam an alle Akteure der Medienpädagogik, die Forschungsschwerpunkte hierauf zu lenken. Besonders erstrebenswert für die erfolgreiche Kompetenzvermittlung ist die erhöhte Ausrichtung und Fokussierung von Medienpädagogik auf die Zielgruppe Erwachsene. Eine Vernetzung von Akteuren aus beruflichen und privaten Feldern mit medienpädagogischen Institutionen, Trägern und Anbietern zur Entwicklung angemessener und teilnehmerorientierter Angebote für Erwachsene muss vorangestellt werden. Erwachsene stellen die Mehrheit der Bevölkerung dar und sind in vielfältiger Weise Vorbild für zukünftige Generationen. Heutige Kinder und Jugendliche, die sogenannten Digital Natives, mögen vielleicht einen Sozialisationsvorteil haben, sich in der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft zu orientieren. Dennoch müssen Erwachsene befähigt werden, kompetent als Vorbild fungieren zu können und wie in vorliegender empirischen Studie gezeigt, bestehen Schulungsbedürfnisse. Die aus der Studie gewonnenen Kenntnisse zeigen eindeutige inhaltliche Handlungsempfehlungen für die medienpädagogische Arbeit mit Erwachsenen. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, dass methodische Ansätze in der Förderung von Lebenslangem Lernen in formalen, non-formalen und informellen Spektren des Lernens liegen. Eine weitere methodische Empfehlung für medienpädagogisches Handeln besteht in der Schaffung intergenerationeller Lernumgebungen auf Basis kompetenzorientierter Nutzergruppen, da bei vorliegender empirischen Studie keine altersspezifischen Unterschiede innerhalb der Stichprobe festgestellt wurden, hinsichtlich Kompetenz. Das elektronisch gestützte Lernen (E-Learning, z.B. in Form von MOOC) kann Präsenzveranstaltungen ergänzen und als zeit- und ortsunabhängige Lernmöglichkeit für Erwachsene diese möglicherweise ersetzen. Die medienpädagogische Erwachsenenbildung muss sich zukünftig weiter etablieren und eine evidente Angebotsstruktur schaffen mit vielfältigen Lernoptionen und entsprechend geschulten Dozierenden. Dabei ist es vorteilhaft, wenn sich Medienpädagogik mit anderen Feldern und Disziplinen in einen interdisziplinären Austausch begibt. Damit ist z.B. die Informatik gemeint, um den

Anforderungen der digitalen und vernetzten Wissensgesellschaft gerecht zu werden und ein Digitales Kompetenzmodell auf den Weg zu bringen.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
dt.	deutsch
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
Hrsg.	Herausgeber
Jg.	Jahrgang
Nr.	Nummer
S.	Seite(n)
s.	siehe
vgl.	vergleiche
zit.	zitiert

Literaturverzeichnis

- Baacke, D. [1997](2007):** Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation Bd. 1. (1. Aufl. 1997, Tübingen: Niemeyer), Berlin: De Gruyter.
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990):** Medienwelten Jugendlicher Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Baecker, D. (2007):** Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bentele, G./Nothhaft, H. (2005):** Kommunikation/Massenkommunikation. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, Schorb, B. (Hrsg.). 4. Aufl., München: Kopaed, S.210-221
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013):** So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Heidelberg: Springer.
- Faltermaier, T./ Mayring, P./ Saup,W./Strehmel, P. (2002):** Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. 2. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Franz, J. (2012):** Intergenerationelles Lernen. Empirische Befunde und medienpädagogische Anschlussmöglichkeiten. In: Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis, Kuttner, C. (Hrsg.). München: Kopaed Verlag, S. 185-202
- Gapski, H. (Hrsg.) (2006):** Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Marl: Kopaed.
- Glomp, Ingrid (2018):** Unsere Spuren im Netz.In: Psychologie heute, Heft 2/18. Weinheim: Beltz, S.28-33.
- Groebe, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002):** Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Hepp, A./Röser,J. (2014):** Beharrung in Mediatisierungsprozessen: Das mediatisierte Zuhause und die mediatisierte Vergemeinschaftung. In: Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung, Kruse, M.-M. (Hrsg). Wiesbaden: Springer, S. 165-187.
- Hippel, A. von (2007):** Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. 2. Auflage, Saarbrücken: LMS.
- Hüther, J./Schorb, B. (2005):** Medienpädagogik. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, Schorb, B. (Hrsg.). 4. Aufl., München: Kopaed, S. 265-276.
- Kampmann, E./Schwering, G. (2017):** Teaching Media. Medientheorie für die Schulpraxis – Grundlagen, Beispiele, Perspektiven. Bielefeld: Transcript.
- Koepernik, C. (2012):** Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation für Lebenslanges Lernen. In: Handbuch Informationskompetenz, Sühl-Strohmeier, W. (Hrsg.). Berlin: De Gruyter Saur, S. 49-56.
- Krotz, F./Despotovic, C./Kruse, M.-M. (Hrsg.) (2014):** Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung. Wiesbaden: Springer.
- Marotzki W./Jörissen B. (2010):** Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Jahrbuch Medienpädagogik 8, Niesyto, H. (Hrsg.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- McLuhan, M. [1964](1994):** Die magischen Kanäle. Understanding Media. Dresden: Verlag der Kunst.
- Pietraß, M. (2005):** Für alle alles Wissen jederzeit...Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis, Kleber, H. (Hrsg.). München: Kopaed, S. 39-50.
- Pietraß, M./Grengs, A.-K. (2012):** Mediengenerationen. Gibt es technikbedingte Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Nutzern? In: Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis, Kuttner, C. (Hrsg.). München: Kopaed Verlag, S. 25-40.
- Ring, S. (2012):** Intergenerative Projektarbeit in der Medienpädagogik. In: Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis, Kuttner, C. (Hrsg.). München: Kopaed Verlag, S. 205-210.
- Schäfer, Erich (2017):** Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Kritisch nachgefragt. Berlin: Springer
- Schäfer, M./Lojewski, J. (2007):** Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes. München: Kopaed.
- Schmidt-Hertha, B./Thalhammer, V. (2012):** Intergenerative Aneignung von Medienkompetenz in informellen Kontexten. In: Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis, Kuttner, C. (Hrsg.). München: Kopaed Verlag, S. 192-148.
- Schorb, Bernd (2005):** Medienkompetenz. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, Schorb, B. (Hrsg.). 4. Aufl., München: Kopaed, S. 257-262.
- Sutter, T./Charlton, M. (2002):** Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Hurrelmann, B. (Hrsg.). Weinheim; München: Juventa, S. 129-147.
- Stiehler, H.-J. (2005):** Medientheorien. In: Grundbegriffe Medienpädagogik, Schorb, B. (Hrsg.). 4. Aufl., München: Kopaed, S. 304-310.
- Trepte, S.; Reinecke, L. (2013):** Medienpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treumann, K./Baacke, D./Haacke, K./Hugger, K.-U./Vollbrecht, R. (2002):** Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leske + Budrich.
- Tulodziecki, G. (2011):** Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträgen zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.). München: Kopaed, S.11-39.
- Wagner, W.-R. (2013):** Bildungsziel Medialitätsbewusstsein. Einladung zum Perspektivwechsel in der Medienbildung. München: Kopaed.
- Zorn, I. (2011):** Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In: Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträgen zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.). München: Kopaed, S. 175-209.

Internetquellenverzeichnis

Barlow, J.P. (1996): A declaration of the Independence of Cyberspace. Online im Internet unter: <https://www.eff.org/de/cyberspace-independence> - Letzter Zugriff 13.03.18

bbp - Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Medienkompetenz-Datenbank. Online im Internet unter: <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/206263/medienkompetenz-datenbank> - Letzter Zugriff 13.03.18

Europäische Union (2015): Digitale Kompetenzen – Raster zur Selbstbeurteilung. Online im Internet unter: https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc_-_de.pdf - Letzter Zugriff 13.03.18

Ganguin, Sonja (2004): Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, (2004), Heft 6, S. 1-7. Online im Internet unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe6/Ganguin6.pdf - Letzter Zugriff 13.03.18

GI - Gesellschaft für Informatik e.V. (2016): Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Berlin. Online im Internet unter: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf - Letzter Zugriff 13.03.18

GI - Gesellschaft für Informatik e.V. (2006): Was ist Informatik? Positionspapier der Gesellschaft für Informatik. Bonn. Online im Internet unter: <https://gi.de/service/infomaterial/#c1735> - Letzter Zugriff 13.03.18

Hess, T. (2016): Digitalisierung. Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik. Online-Lexikon. Zuletzt bearbeitet 23.11.2016, 09:25. Online im Internet unter: <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/technologien-methoden/Informatik--Grundlagen/digitalisierung> - Letzter Zugriff 13.03.18

Initiative D21 e.V./TNS Infratest (Hrsg.) (2018): Digital Index 2017/2018. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin. Online im Internet unter: <https://initiatived21.de/publikationen/d21-digital-index-2017-2018/> - Letzter Zugriff 13.03.18

Jäckel, E. (2010): Was unterscheidet Mediengenerationen? Theoretische und methodische Herausforderung der Medienentwicklung. In: Media Perspektiven, (2010), Heft 5, S. 247-257. Online im Internet unter: <http://www.ard-werbung.de/media-perspektiven/fachzeitschrift/2010/artikel/was-unterscheidet-mediengenerationen/> - Letzter Zugriff 13.03.18

KMK -Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016. Berlin: KMK. Online im Internet unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf - Letzter Zugriff 13.03.18

Knaus, T./Meister, D.M./Tulodziecki, G. (2017): Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Einzelbeitrag 24.10.2017. S. 1-23. Online im Internet unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/597> - Letzter Zugriff 13.03.18

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Online im Internet unter: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf - Letzter Zugriff 13.03.18

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. Online im Internet unter: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF - Letzter Zugriff 13.03.18

mooc.house - Hasso Plattner Institute for Digital Engineering GmbH (2018):

Mastering Digital Transformation/msg systems AG. Online im Internet unter: <https://mooc.house/courses/msg-mdt1> - Letzter Zugriff 13.03.18

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development, (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen - Zusammenfassung. Online im Internet unter: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> - Letzter Zugriff 13.03.18

Pentzold, C.; Katzenbach, C.; Fraas, C. (2014): Digitale Plattformen und Öffentlichkeiten mediatisierter politischer Kommunikation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 64/22–23. Bonn: bpb, S. 28–34. Online im Internet unter: <http://www.bpb.de/apuz/184696/digitale-plattformen-und-oeffentlichkeiten-mediatisierter-politischer-kommunikation> - Letzter Zugriff 13.03.18

Perillieux, R./Bernnat, R./Bauer, M. (2000): Digitale Spaltung in Deutschland. Ausgangssituation, Internationaler Vergleich, Handlungsempfehlungen. Online im Internet unter: <http://www.digitale-spaltung.de/ressourcen/booz%20allen%20hamilton%20studie.pdf> - Letzter Zugriff 13.03.18

Prensky, M. (2001a): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon. MCB University Press, Heft 9/5, S. 1-6. Online im Internet unter: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> - Letzter Zugriff 13.03.18

Prensky, M (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? In: On the Horizon. MCB University Press, Heft 9/6, S. 1-7. Online im Internet unter: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> - Letzter Zugriff 13.03.18

Schulz, W. (2004): Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. In: European Journal of Communication, Heft 19/1, S. 87–101 Online im Internet unter: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0267323104040696> - Letzter Zugriff 13.03.18

Stang, R. (2003): Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Annäherung an ein schwieriges Verhältnis. Vortrag im Rahmen des Medienpädagogischen Kolloquiums an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 11.12.2003. Online im Internet unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/StangVortrag.pdf - Letzter Zugriff 13.03.18

Statistisches Bundesamt (2017): Ergebnisse der Bevölkerungsfortschreibung auf Grundlage des Zensus 2011. Bevölkerung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit. Stand 31.03.2017. Online im Internet unter: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungss tand/Tabellen/Zensus_Geschlecht_Staatsangehoerigkeit.html - Letzter Zugriff 13.03.18

Turner, V./Gantz, J.F./Reinsel, D./Minton, S. (2014): The Digital Universe of Opportunities: Rich Data and Increasing Value of the Internet of Things. IDC White Paper. Online unter: <https://www.emc.com/leadership/digital-universe/2014iview/index.htm> - Letzter Zugriff 13.03.18

Abbildungsverzeichnis

Abb. Nr. 1:	Dagstuhl-Dreieck	16
Abb. Nr. 2:	„Programmplanungshandeln in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung“ (frei nach von Hippel, angelehnt an Siebert)	27
Abb. Nr. 3:	Modell der Entwicklungsphasen des Erwachsenenalters (nach Levinson)	44
Abb. Nr. 4:	Altersverteilung in Klassen (Häufigkeiten, absolute, prozentuale)	45
Abb. Nr. 5:	Biologische Geschlechterverteilung (Häufigkeiten, absolute)	45
Abb. Nr. 6:	Verteilung nach Alter und Geschlecht (Häufigkeiten, absolute)	45
Abb. Nr. 7:	Berufliche Situation (Häufigkeiten, prozentuale)	46
Abb. Nr. 8:	Informations- und Datenverarbeitung (Häufigkeiten, prozentuale)	47
Abb. Nr. 9:	Kommunikation und Kooperation – medienrechtliche Aspekte (Häufigkeiten, absolute)	47
Abb. Nr. 10:	Medienproduktion –medienrechtliche Aspekte (Häufigkeiten, absolute)	47
Abb. Nr. 11:	Mediennutzung – Nutzung digitaler Werkzeuge für die Zusammenarbeit (Häufigkeiten, prozentuale)	48
Abb. Nr. 12:	Lösungsstrategien bei technischen Problemen (Häufigkeiten, absolute)	48
Abb. Nr. 13:	Sicherheit in digitalen Umgebungen (Häufigkeiten, prozentual)	48
Abb. Nr. 14:	Motive für die Nutzung digitaler Medien (Häufigkeiten, prozentuale)	49
Abb. Nr. 15:	Funktionsweisen der digitalen Welt kennen lernen (Häufigkeiten, absolute)	50
Abb. Nr. 16:	Wahrheitsgehalt von Inhalten und Einfluss von Interessen bei Digitalen Medien (Häufigkeiten, absolute)	50
Abb. Nr. 17:	Medienkonsum beobachten	50
Abb. Nr. 18:	Medienkritik – Digitale Medien	51

Tabellenverzeichnis:

Tab. Nr. 1:	Prozesse von Mediatisierung (Tabelle frei nach Schulz)	11
Tab. Nr. 2:	Medienkompetenzmodell (Tabelle frei nach Baacke)	14
Tab. Nr. 3:	Kompetenzen in der digitalen Welt (Tabelle frei nach KMK)	18
Tab. Nr. 6:	Medienpädagogisches Angebot im Rahmen der Untersuchung „Neue Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Tabelle frei nach Treumann et al.)	28
Tab. Nr. 4:	Spektrum des Lernens (Tabelle frei nach Kommission der Europäischen Gemeinschaften)	32
Tab. Nr. 5:	Dimensionen von Lebenslangem Lernen (Tabelle frei nach Schäfer)	32
Tab. Nr. 6 zu Abb. Nr. 6	Verteilung nach Alter und Geschlecht (Häufigkeiten, absolute)	46
Tab. Nr. 7 zu Abb. Nr. 14	Motive für die Nutzung digitaler Medien (Häufigkeiten, absolute, prozentuale)	49
Tab. Nr. 8	Auswirkungen der Nutzung Digitaler Medien	49

Anhang A:

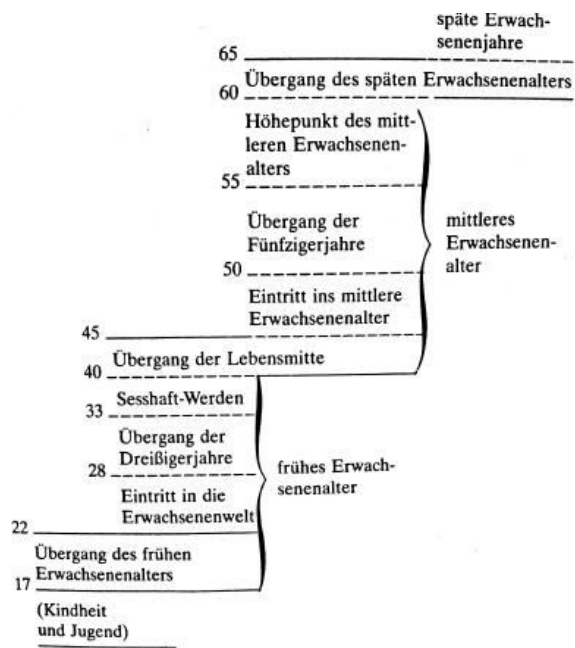


Abb. Nr. 3: Modell der Entwicklungsphasen des Erwachsenenalters (nach Levinson)

Anhang B – Deskriptive Statistik: Infographiken und Diagramme

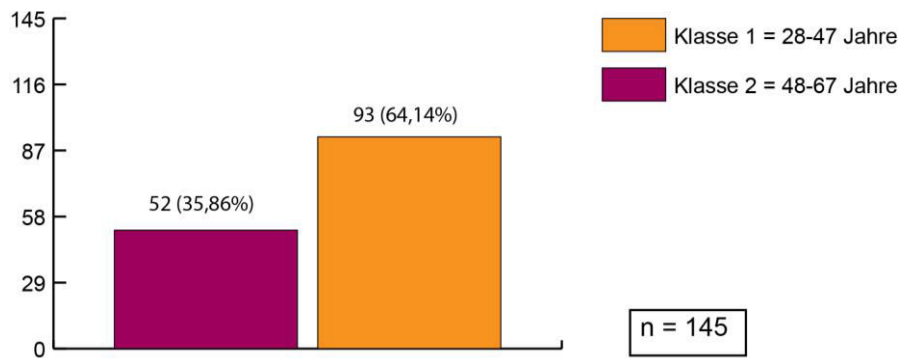


Abb. Nr. 4: Altersverteilung in Klassen (Häufigkeiten, absolute, prozentuale)

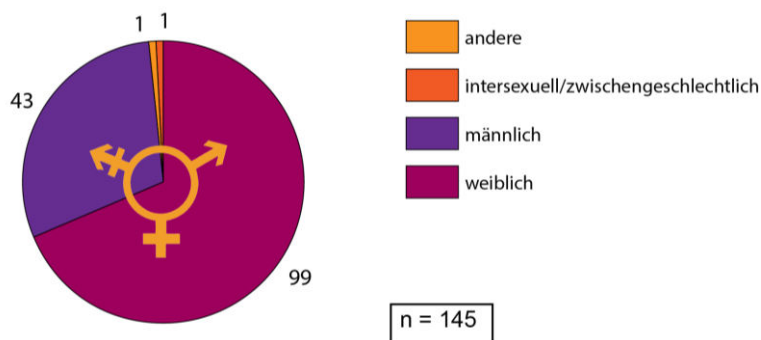


Abb. Nr. 5: Biologische Geschlechterverteilung (Häufigkeiten, absolute)

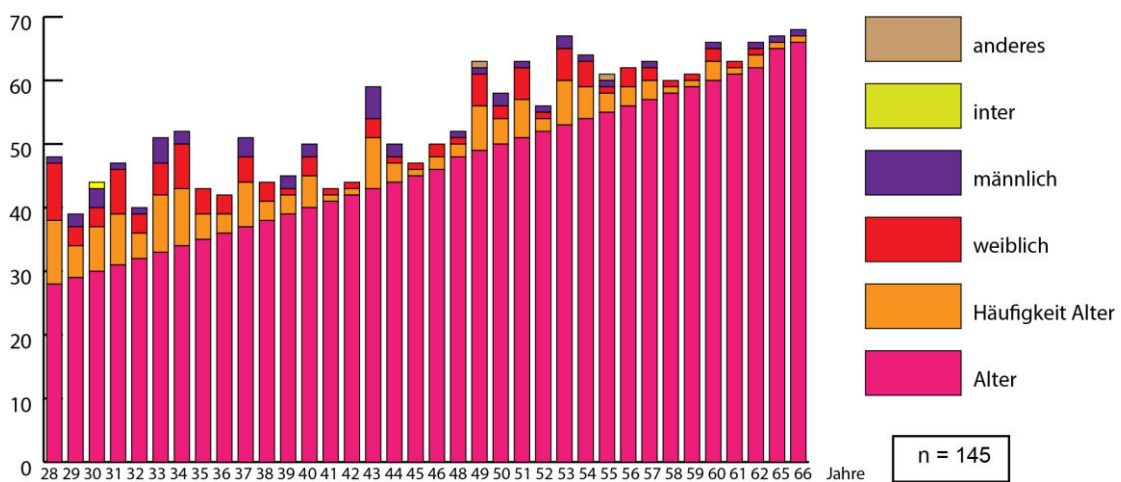


Abb. Nr. 6: Verteilung nach Alter und Geschlecht (Häufigkeiten, absolute)

Alter	Häufigkeit	weiblich	männlich	inter	anderes
28	10	9	1		
29	5	3	2		
30	7	3	3	1	
31	8	7	1		
32	4	3	1		
33	9	5	4		
34	9	7	2		
35	4	4			
36	3	3			
37	7	4	3		
38	3	3			
39	3	1	2		
40	5	3	2		
41	1	1			
42	1	1			
43	8	3	5		
44	3	1	2		
45	1	1			
46	2	2			
48	2	1	1		
49	7	5	1		1
50	4	2	2		
51	6	5	1		
52	2	1	1		
53	7	5	2		
54	5	4	1		
55	3	1	1		1
56	3	3			
57	3	2	1		
58	1	1			
59	1	1			
60	3	2	1		
61	1	1			
62	2	1	1		
65	1		1		
66	1		1		

Tab. Nr. 6 zu Abb. Nr. 6: Verteilung nach Alter und Geschlecht (Häufigkeiten, absolute)

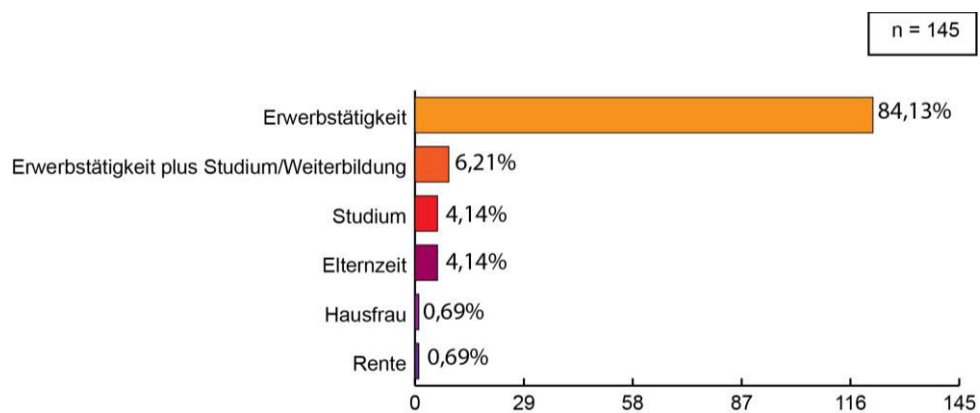


Abb. Nr. 7: Berufliche Situation (Häufigkeiten, prozentuale)

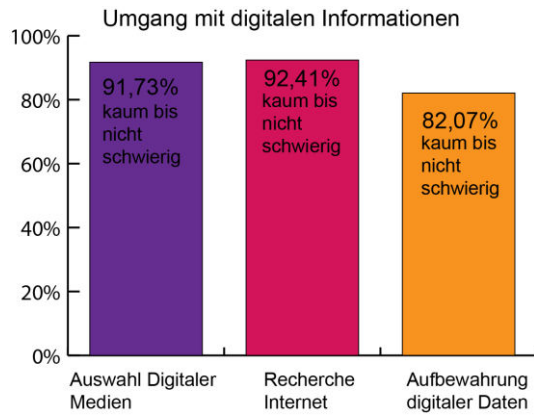


Abb. Nr. 8: Informations- und Datenverarbeitung (Häufigkeiten, prozentuale)

Berücksichtigung rechtlicher Vorgaben beim Teilen von Informationen

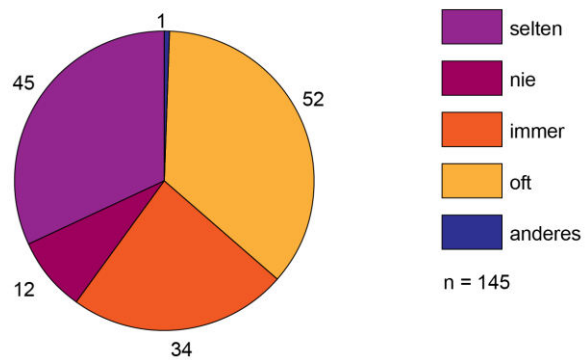


Abb. Nr. 9: Kommunikation und Kooperation – medienrechtliche Aspekte (Häufigkeiten, absolute)

Beachtung rechtlicher Vorgaben bei der Medienproduktion

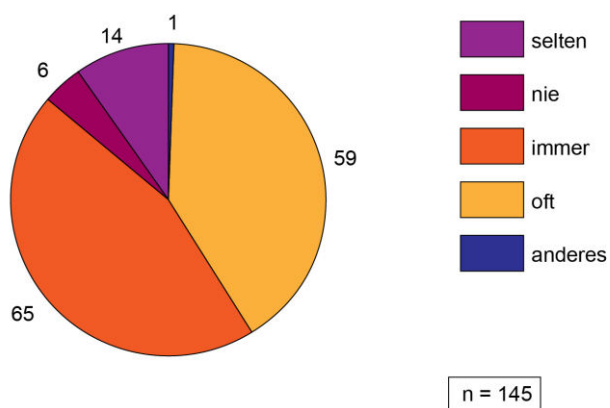


Abb. Nr. 10: Medienproduktion –medienrechtliche Aspekte (Häufigkeiten, absolute)

Nutzung digitaler Werkzeuge für die Zusammenarbeit

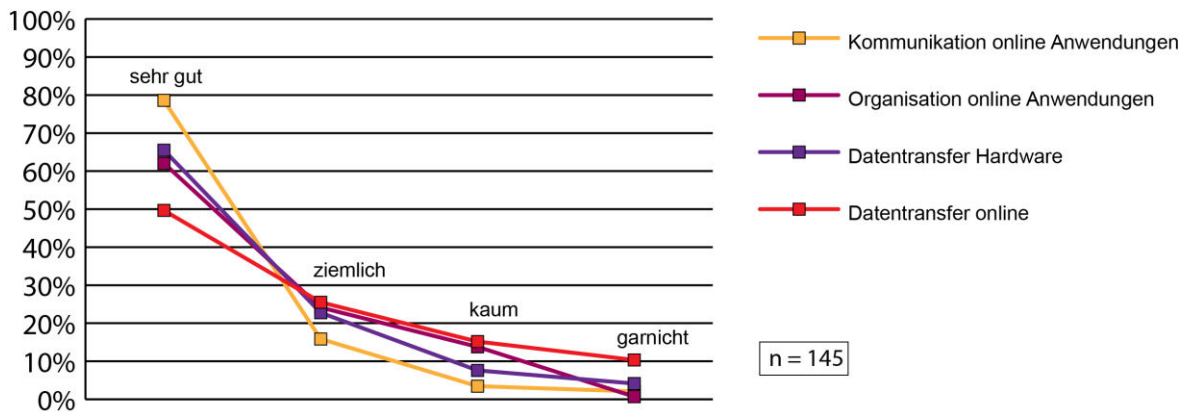


Abb. Nr. 11: Mediennutzung – Nutzung digitaler Werkzeuge für die Zusammenarbeit (Häufigkeiten, prozentuale)

Lösungsstrategien bei technischen Problemen

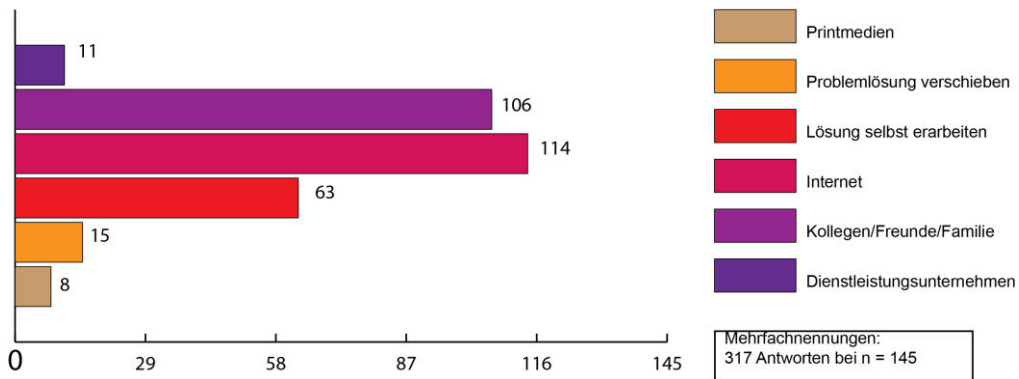


Abb. Nr. 12: Lösungsstrategien bei technischen Problemen (Häufigkeiten, absolute)

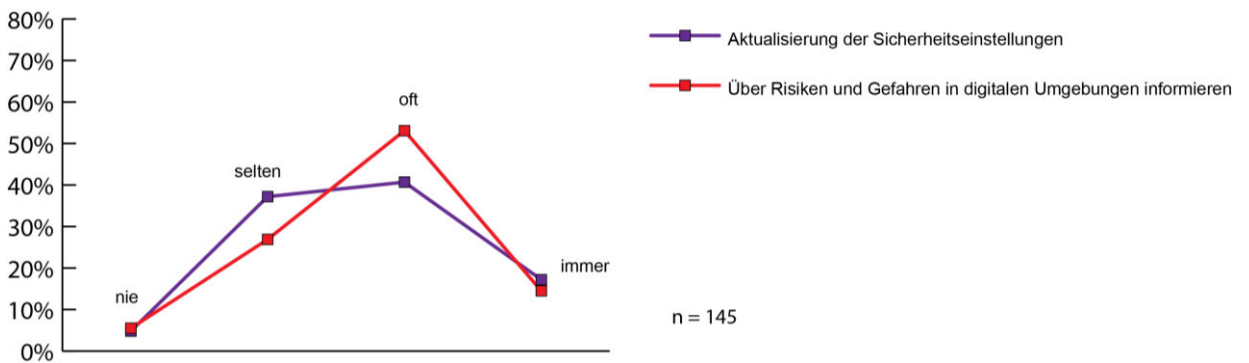


Abb. Nr. 13: Sicherheit in digitalen Umgebungen (Häufigkeiten, prozentual)

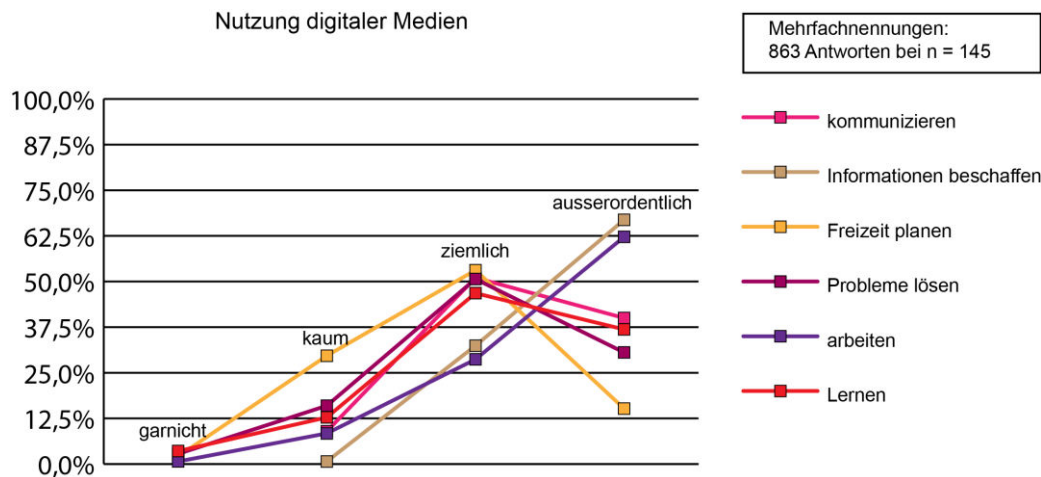


Abb. Nr. 14: Motive für die Nutzung digitaler Medien (Häufigkeiten, prozentuale)

	garnicht (1)		kaum (2)		ziemlich (3)		ausserordentlich (4)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
...lernen	5x	3,55	18x	12,77	66x	46,81	52x	36,88
...arbeiten	1x	0,70	12x	8,39	41x	28,67	89x	62,24
...Probleme lösen	4x	2,78	23x	15,97	73x	50,69	44x	30,56
...Freizeit planen	3x	2,07	43x	29,66	77x	53,10	22x	15,17
...Informationen beschaffen	-	-	1x	0,69	47x	32,41	97x	66,90
...kommunizieren	-	-	13x	8,97	74x	51,03	58x	40,00

Tab. Nr. 7 zu Abb. Nr. 14: Motive für die Nutzung digitaler Medien (Häufigkeiten, absolute, prozentuale)

Auswirkungen der Nutzung Digitaler Medien (Mediatisierungsprozesse Wahrnemen)			
Chancen		Risiken	
...bin ich immer gut informiert und „up to date“ (z.B. Nachrichten etc.).	78/145 (53.8%)	...stört es mich, dass ich diese häufig länger nutze, als ich vorhatte.	68/145 (46.9%)
...finde ich gut, dass ich mit Hilfe des Internet aktiv an der Gesellschaft teilhaben kann (z.B. online Kampagnen unterzeichnen etc).	61/145 (42.1%)	...passiert es leicht, dass viele meiner Aktivitäten und Handlungen mit der Medienpraxis verschmelzen (z.B. Fernsehen bei Mahlzeiten, Nachrichten schreiben beim Autofahren etc.).	67/145 (46.2%)
...finde ich gut, dass ich immer erreichbar bin (z.B. mit portablen Geräten)	51/145 (35.2%)	...nehme ich mir vor, in Zukunft öfter bewusst „offline“ zu sein und meine Erreichbarkeit einzuschränken.	44/145 (30.3%)
		...fällt mir Selbstkontrolle oft schwer und ich kann mich schlecht davon abgrenzen (z.B. Offline Zeiten durchhalten, Medienkonsum einschränken).	35/145 (24.1%)
		...merke ich die Gefahr, bestehende Freizeitaktivitäten und Kommunikationsformen mit digitalen Medien zu ersetzen (z.B. virtuelle anstatt reale Interaktion, Film schauen anstatt Theaterbesuch usw.).	22/145 (15.2%)

Tab. Nr. 8: Auswirkungen der Nutzung Digitaler Medien

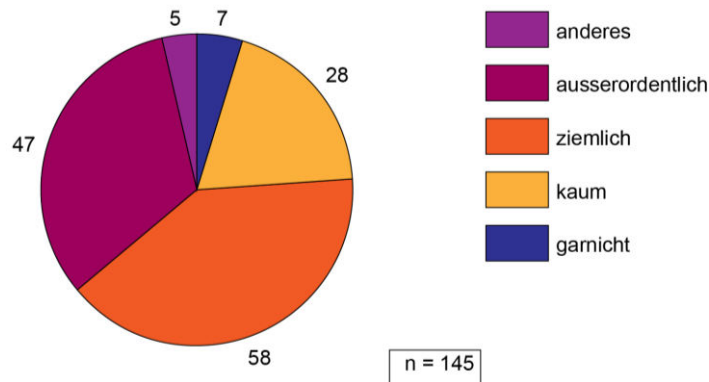


Abb. Nr. 15: Funktionsweisen der digitalen Welt kennen lernen (Häufigkeiten, absolute)

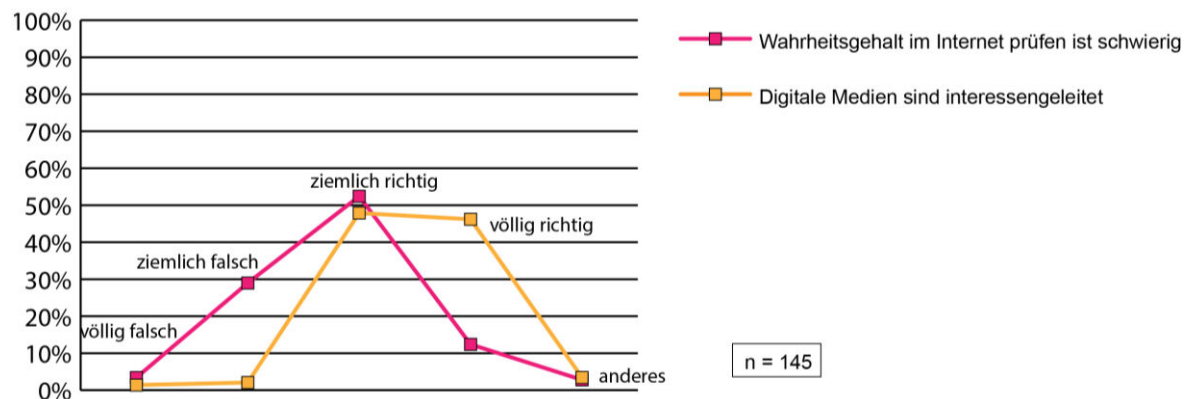


Abb. Nr. 16: Wahrheitsgehalt von Inhalten und Einfluss von Interessen bei Digitalen Medien (Häufigkeiten, absolute)

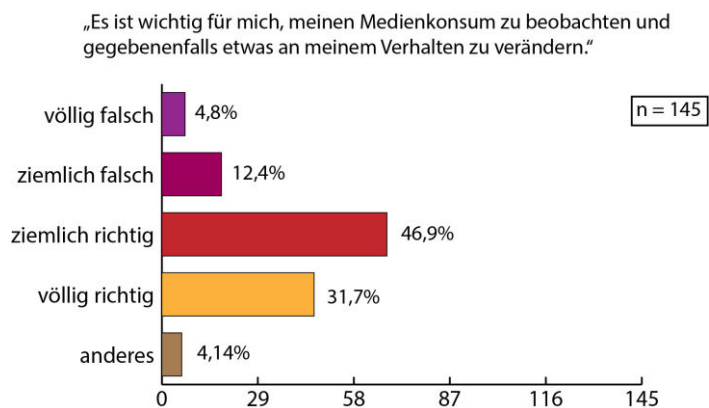


Abb. Nr. 17: Medienkonsum beobachten

„Die kritische Auseinandersetzung mit den digitalen Medien ist wichtig für mich“

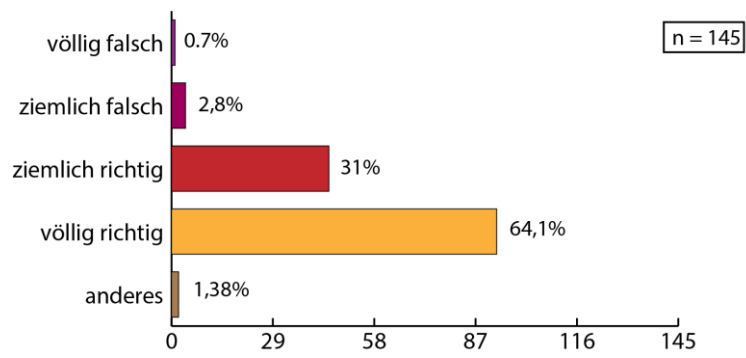


Abb. Nr. 18: Medienkritik – Digitale Medien

Anhang D - Fragebogen der empirischen Studie: „Auswirkungen Digitaler Medien auf das tägliche Leben von Erwachsenen“

<p>Frage 1</p>	<p>Es bestehen zahlreiche digitale und internetbasierte Möglichkeiten zum Informationsaustausch und für die Informationsbeschaffung. Wie empfinden Sie es, eine passende Wahl zu treffen? Bitte kreuzen Sie eine Antwort an und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nicht schwierig • kaum schwierig • ziemlich schwierig • außerordentlich schwierig • Sonstiges/ Begründung
<p>Frage 2</p>	<p>"Wenn ich Informationen im Internet suche und bewerte, ist das für mich..." Bitte vervollständigen Sie den Satz und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nicht schwierig • kaum schwierig • ziemlich schwierig • außerordentlich schwierig • Sonstiges/ Begründung •
<p>Frage 3</p>	<p>"Wenn ich Digitale Informationen und Daten zur Aufbewahrung speichern und organisieren möchte, ist das für mich..." Bitte vervollständigen Sie den Satz und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nicht schwierig • kaum schwierig • ziemlich schwierig • außerordentlich schwierig • Sonstiges/ Begründung
<p>Frage 4</p>	<p>Berücksichtigen Sie rechtliche Vorgaben (z.B. Urheberrecht, Quellenangabe) beim öffentlichen Teilen von Daten und Informationen (z.B. Facebook, Whatsapp) ? Bitte kreuzen Sie eine Antwort an und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nie • selten • oft • immer • Sonstiges/ Begründung
<p>Frage 5</p>	<p>"Bei der Zusammenarbeit mit anderen kann ich digitale Werkzeuge für..." Bitte vervollständigen (Mehrfachnennungen möglich) und bewerten Sie den Satz und/oder geben Sie eine eigene Antwort ein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • sehr gut ziemlich kaum garnicht • ...den Datentransfer mittels online Anwendungen nutzen (z.B. Wettransfer, Dropbox etc.) • ...den Datentransfer mit Hardware nutzen (z.B. USB-Stick, CD-Rom etc.) • ...die Organisation mittels online Anwendungen nutzen (z.B. email, Projektmanagement Anwendungen etc.) • ...die Kommunikation mittels online Anwendungen nutzen (z.B. Email, Messenger, Social Media etc.) • ...sonstige Prozesse nutzen und zwar:

Frage 6	<p>„Im Internet gelten ebenso Umgangsregeln und ethische Prinzipien wie im richtigen Leben.“</p> <p>Bitte bewerten Sie die Aussage und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • völlig falsch • ziemlich falsch • ziemlich richtig • völlig richtig • Sonstiges/ Begründung
Frage 7	<p>Beachten Sie bei der Medienproduktion (z.B. Fotos und Videos aufnehmen) die rechtlichen Vorgaben und verletzen keine Persönlichkeitsrechte?</p> <p>Bitte kreuzen Sie eine Antwort an und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nie • selten • oft • immer • Sonstiges/ Begründung
Frage 8	<p>„Die kritische Auseinandersetzung mit den digitalen Medien ist wichtig für mich“.</p> <p>Bitte bewerten Sie die Aussage und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • völlig falsch • ziemlich falsch • ziemlich richtig • völlig richtig • Sonstiges/ Begründung
Frage 9	<p>Informieren Sie sich regelmäßig über Risiken und Gefahren, damit Sie sich sicher in digitalen Umgebungen bewegen können? (z.B. wie Sie Ihre persönlichen Daten vor Datenmissbrauch schützen können).</p> <p>Bitte kreuzen Sie eine Antwort an und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nie • selten • oft • immer • Sonstiges/ Begründung
Frage 10	<p>Aktualisieren Sie zum Schutz Ihrer Daten in regelmäßigen Abständen Ihre Sicherheitseinstellungen?</p> <p>Bitte kreuzen Sie eine Antwort an und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nie • selten • oft • immer • Sonstiges/ Begründung
Frage 11	<p>"Wenn ich erkenne, dass ein technisches Problem vorliegt, finde ich eine Lösung indem ich..."</p> <p>Bitte vervollständigen Sie den Satz (Mehrfachnennungen möglich) und/oder geben Sie eine eigene Antwort ein</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ...ein Dienstleistungsunternehmen beauftrage, dass mir bei der Lösung des Problems helfen soll. • ...Kollegen/Freunde/Familie etc. frage. • ...im Internet (Foren/ Tutorials) nach Antworten suche. • ...in Printmedien (Bücher, Zeitschriften etc) nach Antworten suche. • ...solange ausprobiere und nachdenke, bis ich mir die Lösung selbst erarbeitet habe. • ...es erstmal sein lasse, um das

		<p>Problem später zu lösen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...Sonstiges und zwar:
Frage 12	<p>"Bei der Nutzung von digitalen Medien..." Bitte vervollständigen Sie den Satz (Mehrfachnennungen möglich) und/oder geben Sie selbst eine Antwort ein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ...fällt mir Selbstkontrolle oft schwer und ich kann mich schlecht davon abgrenzen (z.B. Offline Zeiten durchhalten, Medienkonsum einschränken). • ...finde ich gut, dass ich immer erreichbar bin (z.B. mit portablen Geräten) • ...stört es mich, dass ich diese häufig länger nutze, als ich vorhatte. • ...nehme ich mir vor, in Zukunft öfter bewusst „offline“ zu sein und meine Erreichbarkeit einzuschränken. • ...passiert es leicht, dass viele meiner Aktivitäten und Handlungen mit der Medienpraxis verschmelzen (z.B. Fernsehen bei Mahlzeiten, Nachrichten schreiben beim Autofahren etc.). • ...bin ich immer gut informiert und „up to date“ (z.B. Nachrichten etc.). • ...merke ich die Gefahr, bestehende Freizeitaktivitäten und Kommunikationsformen mit digitalen Medien zu ersetzen (z.B. virtuelle anstatt reale Interaktion, Film schauen anstatt Theaterbesuch usw.). • ...finde ich gut, dass ich mit Hilfe des Internet aktiv an der Gesellschaft teilhaben kann (z.B. online Kampagnen unterzeichnen etc). • ...Sonstiges, und zwar:
Frage 13	<p>„Es ist wichtig für mich, meinen Medienkonsum zu beobachten und gegebenenfalls etwas an meinem Verhalten zu verändern.“ Bitte bewerten Sie die Aussage und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • völlig falsch • ziemlich falsch • ziemlich richtig • völlig richtig • Sonstiges/ Begründung
Frage 14	<p>Berücksichtigen Sie den Schutz von Natur und Umwelt bei der Anschaffung und Nutzung von digitalen Medien? (z.B. faire Produkte, umweltbewusstes Nutzungsverhalten) Bitte kreuzen Sie eine Antwort an und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • garnicht • kaum • ziemlich • außerordentlich • Sonstiges/ Begründung
Frage 15	<p>„Digitale Medien sind hilfreich für mich beim...“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • garnicht • kaum • ziemlich

	Bitte vervollständigen (Mehrfachnennungen möglich) und bewerten Sie den Satz und/oder geben Sie eigene Antworten ein	<ul style="list-style-type: none"> • ausserordentlich • ...lernen • ...arbeiten • ...Probleme lösen • ...Freizeit planen • ...Informationen beschaffen • ...kommunizieren • ...Sonstiges und zwar:
Frage 16	<p>Haben Sie Interesse, die Funktionsweisen und grundlegenden Prinzipien der digitalen Welt zu kennen und zu verstehen?</p> <p>Bitte kreuzen Sie eine Antwort an und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • garnicht • kaum • ziemlich • ausserordentlich • Sonstiges/ Begründung
Frage 17	<p>„Ich denke, dass die Verbreitung und Dominanz von Inhalten und Themen in digitalen Medien interessengeleitet sein kann.“</p> <p>Bitte bewerten Sie die Aussage und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • völlig falsch • ziemlich falsch • ziemlich richtig • völlig richtig • Sonstiges/ Begründung
Frage 18	<p>„Ich finde es schwierig, den Wahrheitsgehalt von Inhalten im Internet zu prüfen.“</p> <p>Bitte bewerten Sie die Aussage und/oder begründen Sie bei Sonstiges</p>	<ul style="list-style-type: none"> • völlig falsch • ziemlich falsch • ziemlich richtig • völlig richtig • Sonstiges/ Begründung
Frage 19	<p>Möchten Sie sonstige individuelle Erfahrungen, Meinungen oder Aspekte im Umgang mit digitalen Medien mitteilen?</p> <p>Bitte nennen Sie diese hier:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Antwort
Frage 20	<p>Wie alt sind Sie?</p> <p>Bitte tragen Sie Ihr Alter in Zahlen ein</p>	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Antwort
Frage 21	<p>Bitte nennen sie Ihr biologisches Geschlecht:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • weiblich • männlich • Mann-zu-Frau-transsexuell/transident • Frau-zu-Mann-transsexuell/transident • intersexuell/zwischen Geschlechtlich • anderes, und zwar:
Frage 22	<p>In welcher beruflichen Situation befinden Sie sich?</p> <p>Bitte Zutreffendes ankreuzen (Mehrfachnennungen möglich)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerbstätigkeit Vollzeit • Erwerbstätigkeit Teilzeit • Rente • Arbeitslosigkeit • Elternzeit • Ausbildung

		<ul style="list-style-type: none">• Studium Vollzeit• Studium Teilzeit• Weiterbildung Vollzeit• Weiterbildung Teilzeit• Sonstige Situationen, und zwar:
--	--	---

Anhang D - Individuelle Antworten der Probanden aus der Befragung (Frage 19)

(die restlichen Antworten befinden sich auf der CD-Rom anbei)

- Der Genuss, das reale Leben dank moderner Technologien besser durchschauen zu können, drückt sich bei mir durch folgendes aus: Ich habe auf dem Smartphone "Wikipedia offline" und nutze es am historisch relevanten Ort wie einen Luxus-Reiseführer. Potentielle Urlaubsorte schaue ich mir vorab mit Google VR und Street View an. Ich kaufe schwedische Angelkarten spontan online. Ich plane meine Angeltrips ohne langfristige Buchungen dank der spontanen Nutzung von Meta-Hotel-Suchmaschinen. Ich filetiere meine selbstgefangenen Fische mithilfe eines YouTube-Tutorials. Ich erlebe moderne, technische Neuerungen wie Smartphones als sehr große Bereicherungen und Vertiefungsmöglichkeiten meiner realen Erfahrungen.

Eidesstattliche Versicherung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Aus den benutzten Quellen direkte oder indirekt übernommene Gedanken habe ich als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Leipzig, den 15.03.2018

Lena Katharina Weber