



Private is Public?! Der Umgang von 14- bis 18- Jährigen mit Sozialen Medien. Eine explorativ- empirische Untersuchung im gymnasialen Kontext

Christian Filk
Hanno Schauer

Die explorative Studie „Private is Public?!“ fokussiert sich auf das Mediennutzungsverhalten von 14- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Schwerpunkt soziale Medien. Das Forscherteam führte seine empirische Untersuchung am Mons-Tabor-Gymnasium im ländlich gelegenen Montabaur, Rheinland-Pfalz (Deutschland) durch. Gestützt auf Forschungshypothesen erhoben Christian Filk, Hanno Schauer und Amina Ovcina Cajacob mit Hilfe des Instruments der schriftlichen Befragung aktuelle Trends zu Frequenz und Intensität der Nutzung sozialer Medien, zur zweckbezogenen Nutzung sozialer Medien, zu Informationsverhaltensschemata

in sozialen Medien sowie zu Erfahrungen mit Cyber-Mobbing. Die gewonnenen Daten werden mittels deskriptiv-statistischer Analysen ausgewertet. Schliesslich diskutieren Verfasser und Verfasserin den innovativen Einsatz privater sozialer Medien für den Unterricht in öffentlichen Schulen.

The explorative study "Private is Public?!" focuses on the use of media of 14- to 18-years-old students with a special focus on social media. The research team conducted its empirical investigation at Mons Tabor High School in the rural area of Montabaur, Rhineland-Palatinate (Germany). Based on research hypothesis Christian Filk, Hanno Schauer and Amina Ovcina Cajacob are using written surveys in order to identify current trends in frequency and intensity of performing social media, purpose-oriented use of social media, information-seeking behavior patterns in social media, and last but not least experiences with cyber-bullying. The collected data are evaluated by using descriptive statistical analysis. Finally, the authors discuss the innovative use of private social media for teaching in public schools.

"Web 2.0 ist mehr als ein Schlagwort – es ist das Symbol für eine ebenso radikale wie unaufhaltsame Veränderung nicht nur unserer Medien, sondern unserer Welt."

Stefan Münker (2009, o. S.)

Einleitung

Mittlerweile ist die Durchdringung individueller und kollektiver Lebenswelten mit ubiquitären Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) längst Fakt (vgl. Robertson 1998). Getrieben durch technischen Wandel wachsen Medien zusammen; sie *konvergieren* technisch, ökonomisch, kulturell und narrativ (vgl. Filk & Müller-Beyeler 2011). Nach wie vor werden selbstverständlich Audio-,

Bild- und Textinhalte produziert. Sie lassen sich aber einfacher kombinieren und werden zunehmend nicht mehr alleine über klassische sequenzielle und monodirektionale Kanäle verbreitet, sondern können – dank Netztechnologie(-n) – auch in modularer, gebündelter Form, bidirektional und interaktiv über verschiedene Endgeräte, wie etwa Computer und Smartphones, distribuiert und kombiniert werden (vgl. Alby 2007; Vickery & Wunsch-Vincent 2007; Cormode & Krishnamurthy 2008; Schumann & Hess 2009).

Vor dem Problemhorizont solcher und ähnlicher medienindizierten Imperative gehen tiefgreifende Veränderungen in schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungskontexten einher, mehr noch: Die *strukturellen* Umbrüche von der überholten Industriegesellschaft hin zu einer sich globalisierenden wissensbasierten Gesellschaft (vgl. Barba u. a. 1998; Giesecke 2002, 2007; Filk 2010b) wandeln fundamental die seit Jahrzehnten fest institutionalisierten Kultur- und Lerntechniken, Formen der Wissensvermittlung und -aneignung sowie Medien- und Computerkompetenzen (*Media* und *Computer Literacy*) (vgl. Hart 1998; Giesecke 2002, 2007; Filk 2003, 2009). In Anbetracht dessen formulierten Ende 2006 das Europäische Parlament und der Europäische Rat acht „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (vgl. Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union 2006), die jede Bürgerin und jeder Bürger bis zum Abschluss der obligatorischen Schule erworben haben sollte. Als eine jener medienpädagogischen Kernkompetenzen wurde *Computerkompetenz* benannt. Diese bestand nach den normativen Vorstellungen des Europäischen Parlaments und des Rats der Europäischen Union hauptsächlich in der sicheren und kritischen Anwendung der Technologien (in) der Informationsgesellschaft für Leben, Aufwachsen, Lernen und Arbeiten. Mithin sollte erfolgreiche und nachhaltige Bildung sukzessive vom gleichsam souveränen wie innovativen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien geleitet werden (vgl. Medienimpulse 2011).

Bedingt durch die jüngeren Veränderung im Medienangebot und der damit verbundenen Mediennutzung – verwiesen sei in erster Linie auf

Web 2.0, Social Software oder „user generated content“ (vgl. O'Reilly 2005; McAfee 2006; Singh 2006) – reicht es aber nicht mehr aus, bloß über ‚Computerkompetenz‘ im tradierten Wortsinne (vgl. Strittmatter & Niegemann 2000) zu verfügen. Denn Userinnen und User agieren in der Medienwelt sowohl als Konsumentinnen und Konsumenten als auch als Produzentinnen und Produzenten von Medieninhalten. Das heißt: sie avancieren zu sogenannten *Prosumentinnen* und *Prosumenten* mit eigenen Medienkulturen (vgl. Abresch, Beil & Griesbach 2009), die idealiter *situativ* und *adaptiv* sowohl traditionelle als auch moderne Werkzeuge nutzen. Der – verkürzt ausgedrückt – *Prosumtionsmodus* postuliert eine zusätzliche, mitunter erweiterte „Medienkompetenz“, die mittlerweile auch die Europäische Kommission als einen (mit) entscheidenden Faktor für eine aktive Bürgerschaft betrachtet, auch wenn die Institution(-en) der Europäischen Union (EU), dies sei an dieser Stelle kritisch angemerkt, sicherlich ihrerseits noch viel nachzuholen hat (haben), um diesem Ideal von E-Democracy beziehungsweise E-Government (vgl. Hart & Pflüger 2004) auch nur annähernd gerecht werden zu können.

Aus der Prämisse einer direkten Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern resultieren nicht zuletzt Folgen und Konsequenzen für die medienbezogene Erziehungs- und Bildungsarbeit. Mithin sind schulische und außerschulische Einrichtungen aufgerufen, Kinder und Jugendliche adäquat auf die Mitwirkung und -gestaltung der medialen Welt vorzubereiten. Dabei sind *Medienbildung* und *Bildungsmedien* als zentrale Elemente in Lehrpläne respektive als Lerntechniken zu etablieren. Hier ist sowohl an Medien zu denken, mit denen Schülerinnen und Schüler täglichen Umgang haben (beispielsweise Facebook [vgl. Schauer 2010]), als auch an Medienofferten, die typischerweise erst im Erwachsenenalter oder Berufsleben relevant werden. Mithin ist mittel- und langfristig medienpädagogisch und -didaktisch zu eruieren, wie sich der Wechsel von reiner Computerkompetenz hin zu einer sehr viel weiter gefassten Medienkompetenz vollzieht. Hier wären Computer- und Software-Werkzeuge betroffen, gleichwertig mit anderen Medien, die adaptiv und situativ dann eingesetzt werden, wenn ein entsprechender Mehrwert *von* und *für* Userinnen und User erkannt wird (vgl. Medienimpulse 2011).

Doch gerade an diskursiven Grenzen und Übergängen der mittlerweile anerkannten Sozialisationsinstanzen von Kindern und Jugendlichen – Familie, Schule, Hochschule, Freunde und Medien (vgl. Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008) – zeichnen sich mitunter massive Brüche und Gefälle hinsichtlich der praktischen Bedeutung und der zielgerichteten Nutzung elektronischer Medien – insbesondere Social Media – ab. Aus verschiedenen Gründen haben gerade die Institution Schule und ihre medienpädagogische Profession nicht selten das Nachsehen hinsichtlich der Handlungsrollen (Produktion, Rezeption, Distribution und Weiterverarbeitung) mit Social Media oder Social Networks. An dieser Stelle setzt unsere quantitativ-empirische Untersuchung im gymnasialen Kontext (vgl. Filk, Schauer & Ovcina Cajacob 2012) an. Sie ist im interdisziplinären Diskurs zum einen der *empirischen Mediennutzungsforschung Jugendlicher* und zum anderen der *medienpädagogischen Forschung zur Prosumption Jugendlicher* (situiert-adaptierte Mediennutzung) verortet. Die in Rede stehende Studie wurde in der Zeit vom 6. bis 8. Oktober 2010 exemplarisch anhand des im ländlichen Montabaur gelegenen Mons-Tabor-Gymnasiums (MTG), Deutschland, mit Hilfe des Instruments der schriftlichen Befragung durchgeführt. Befragt wurden zwei Klassen der Sekundarstufe I, eine 7. und eine 8. Klasse, sowie drei Kurse in der Sekundarstufe II, ein Grundkurs Mathematik der 12. Klasse sowie zwei Grundkurse Informatik der Jahrgangsstufen 11 respektive 12. Alle teilnehmenden Klassen respektive Kurse wurden zum Zeitpunkt der Erhebung von einem der Autoren unterrichtet.

Unser Hauptaugenmerk richtete sich auf Zweierlei: erstens auf die crossmedialen und medienkonvergenten Tendenzen der Mediennutzung und zweitens auf regionale Faktoren und Indikatoren der Medienrezeption in einer charakteristischen Randregion in Rheinland-Pfalz. Wir analysieren das Mediennutzungsverhalten von Mädchen und Jungen im Alter von 14 bis 18 Jahren unter sich sukzessiv wandelnden Bedingungen im Allgemeinen und im Besonderen vertiefend auf soziale Netzwerke und Informationsverhalten (Referenz ist natürlich immer das

MTG-Sample). Mittels eines integralen Forschungsdesigns wurden die Einflussfaktoren für eine veränderte Mediennutzung untersucht und eine modifizierte Mediennutzungstypologie beschrieben. Mithin wollten wir durch die Anlage der Gesamtstudie wesentliche Anhaltspunkte zu medialen (Vor-)Erfahrungen und Lebenswirklichkeit(-en) von 14- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schülern gewinnen.

Selbstredend können (und wollen) wir nachstehend nicht sämtliche Erkenntnisse und Einsichten in aller Ausführlichkeit würdigen, sondern sind angehalten, selektiv wichtige Befunde vorzustellen, die da wären:

- Frequenz und Intensität der Nutzung sozialer Medien,
- zweckbezogene Nutzung sozialer Medien,
- Informationsverhaltensschemata sowie
- Erfahrungen mit Cyber-Mobbing.

Identifiziert man die *Differentia specifica* sozialer Medien – im Vergleich zum Internet – in der triadischen Attribution ‚Aufmerksamkeit‘, ‚Erwartung‘ und ‚Vertrauen‘, so wird der Trend zur Entdifferenzierung beziehungsweise Nivellierung der hergebrachten Termini ‚Privatheit‘ versus ‚Öffentlichkeit‘ deutlich. Diesem Umstand tragen wir mit der Wahl unseres Haupttitels „Private is Public?!“ Rechnung.

Interdisziplinärer Forschungsstand und konzeptuelle Diskursivierung

Der Einsatz crossmedialer respektive medienkonvergenter Konzepte und Strategien in der Medien- und Kommunikationsbranche verweist auf die gestiegene Relevanz und Resonanz *visueller, gemeinschaftsbezogener und partizipativer Mediennutzung*.

Der Terminus ‚Medienkonvergenz‘ explizierte zunächst vornehmlich das technische Zusammenwachsen von Printmedien mit elektronischen Medien und der Telekommunikation. In diesem Zusammenhang lösten sich etablierte kommunikative, journalistische und Content-bezogene Verwertungsprozesse im Medienbusiness auf (vgl. Holzinger & Sturmer 2009). Die bis dato vorherrschende Spezialisierung in klassische Produktions-, Distributions- und Rezeptionskontexte wurde durch

Digitalisierung und Konvergenz der (Massen-)Medien weithin obsolet (vgl. Grüner 2007). Als Folge galt es, Inhalte neu zu gestalten, zu bündeln und zu vertreiben.

Der Begriff ‚Crossmedia‘ fand ursprünglich im Kontext des Desktop-Publishing (vgl. Müller 2009) Verwendung und diente der Beschreibung der medienübergreifenden und -vernetzten Nutzung von Content. Im Zuge der Entwicklung und Durchsetzung von Web 2.0, Social Media und Semantic Technologies steht Crossmedia mehr denn je als eine Art Überbegriff für mehrere formal, inhaltlich, gestalterisch und redaktionell arrangierte und koordinierte Kommunikationskanäle und Vertriebswege, die Mediennutzerinnen und -nutzer zielgruppendifferenziert adressieren: angefangen bei Streaming Media, Branded Entertainment, Viral Marketing über Scientific Visualisation, Microblogging und YouTube bis hin zu Google News, Ricardo und Facebook (vgl. Droschl & Kunstverein Medienturm 2006; Jakubetz 2008; Gleich 2009; Münker 2009).

Die anskizzierten medialen Transformation betreffen nicht nur Jugendliche, sondern werden zum Teil maßgeblich von ihnen (mit) getragen:

Die genaue Analyse der *Mediennutzung von Teenagern* (vgl. Ovcina Cajacob 2011) zeigt, dass die Bedeutung des Fernsehens mit dem Alter abnimmt und die Rolle des Computers im Alltag wächst (vgl. Petzold 2000). Obwohl Mädchen und Jungen inzwischen eher einen eigenen Computer, denn ein eigenes TV-Gerät im Zimmer haben, wird täglich Fernsehen geschaut. Dem TV-Gerät kommt eine wichtige Informationsfunktion zu aktuellen Geschehnisse und Ereignissen zu. So geben 83 Prozent der Jugendlichen an, sich manchmal bis häufig mit Freundinnen und/oder Freunden über Fernsehen zu unterhalten (vgl. Treumann 2002). Dieses Resultat verdeutlicht, dass TV – nach wie vor – die (parasoziale) Funktion des „Social Grease Factor“ erfüllt.

In der repräsentativen Studie „Jugend, Information (Multi-)Media 2010“ des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (vgl. JIM-Studie 2010) wurden in Deutschland bundesweit 1208 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 19 Jahren befragt. Die Studie belegt, dass das Internet

ein fester Bestandteil der Alltagskultur von Jugendlichen ist. Der Hauptzweck der Nutzung des Netzmediums ist die *Kommunikation in sozialen Gemeinschaften* (Communities). Online-Communities sind fest etabliert bei der Jugend und sie verbringen ihre Zeit gerne in sozialen Netzwerken, wobei Fotos und/oder Filme im Internet gepostet werden. Die Plattform schülerVZ gilt bei den 12- bis 19-Jährigen als Marktführer, die Plattform Facebook weist jedoch einen kontinuierlichen Anstieg auf. Im Jahr 2009 gaben lediglich sechs Prozent der Jugendlichen an, dieses Angebot zu nutzen. Dieser Anteil hat sich 2010 rapide auf 37 Prozent erhöht. Als Hauptantrieb der Nutzung von Social Networks (Online-Communities) nennen Mädchen und Jungen die dortige Präsenz von Freundinnen und Freunden. Darüber hinaus spielen der internationale Charakter der Community sowie die Anwendungsoptionen eine wichtige Rolle. Für Jugendliche ist es von großer Bedeutung, dass sie einfach kommunizieren, dadurch alte Kontakte pflegen und neue dazugewinnen können.

Junge Internet-Nutzerinnen und -Nutzer, mitunter als ‚Digital Natives‘ apostrophiert, hinterlassen ständig digitale Spuren und präsentieren sich im Internet in zahlreichen und bunten Foren. Dadurch gewinnt das Internet *als Sozialisationsinstanz* merklich an Bedeutung und hat wesentlichen Anteil an der persönlichen Identitätsbildung von Mädchen und Jungen. Ein bemerkenswerter Unterschied gegenüber dem Vorjahr besteht darin, dass die Distribution persönlicher Daten im Internet leicht rückläufig ist. Immer mehr Jugendliche verwenden solchermaßen genannte „Privacy-Optionen“, um hinterlegte Informationen zur eigenen Person vor den Augen der Öffentlichkeit zu verbergen. Somit werden die Daten nur für einen bestimmten Personenkreis sichtbar gemacht. Die Möglichkeit, die eigene (digitale) Identität und Privatsphäre zu schützen, setzen vor allem Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein – und hier eher Mädchen als Jungen. Zu den häufigsten geposteten persönlichen Angaben im Internet zwischen 2008 bis 2010 gehören: Informationen über Hobbies, eigene Fotos oder Filme, Fotos von Freunden oder Familie, eigene E-Mail-Adresse sowie eigene Instant-Messenger-Nummern. In der JIM-Studie 2010 wurde besonders herausgestrichen, dass Jugendliche im

Netzmedium durchaus auch negative Erfahrungen sammeln, soll heißen: persönliche gespeicherte Daten und deren Weiterverbreitung können sehr rasch und leicht außer Kontrolle geraten. In der Auswertung wird davon berichtet, dass 15 Prozent der jugendlichen Userinnen und Unser geäußert haben, schon einmal Opfer der Verbreitung von peinlichen oder beleidigenden Bilder beziehungsweise Videos im Internet gewesen zu sein. Aufgrund der empirischen Befunde lässt sich das Fazit ziehen: die Privatsphäre kann sehr schnell zum Gegenstand der breiten Öffentlichkeit werden.

Auch das Mobiltelefon gehört zu den zentralen Medien der Jugendlichen in Deutschland. Heutzutage verfügen sie über eine hohe Kaufkraft, sodass es sich für Medienindustrie lohnt, Jugend als wichtige Zielgruppe zu adressieren und ihr Marktpotenzial auszuschöpfen. Das Handy ist als „mobiles Alltagsmedium“ für die Jugendliche nicht nur unter funktionellen, sondern ebenso unter ästhetischen Gesichtspunkten von Bedeutung. Sowohl Image als auch Status spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dem Mobiltelefon werden auch negative Funktion zugeschrieben, was auch die JAMES-Studie (vgl. JAMES-Studie 2010) aus dem Jahr 2010 mit über 1000 befragten 12- bis 19-jährigen Mädchen und Jungen nachweist: Ungefähr jeder fünfte Junge hat bereits einmal einen Brutalo- oder Pornofilm auf dem Handy erhalten. Knaben sind mehr als Mädchen mit problematischen Inhalten auf dem Handy konfrontiert.

Die JAMES-Studie zeitigt hinsichtlich des Medienverhaltens Jugendlicher in der Schweiz ähnliche Resultate wie in Deutschland (vgl. JAMES-Studie 2010). 98 Prozent aller Interviewten in der Eidgenossenschaft verfügen über ein eigenes Handy und 95 Prozent haben von zuhause aus Zugang zum Internet. Der Computer wird daheim auch zum Lernen genutzt. Web 2.0-Offerten wie beispielsweise Facebook werden als Informationsquelle ebenso häufig genutzt wie weitverbreitete Internetsuchmaschinen. Über Social Networks erhalten Mädchen und Jungen Informationen über ihr soziales Umfeld und über anstehende Veranstaltungen. Facebook stellt für die Jugend eine (teilweise) *Abbildung der realen Welt in der virtuellen Dimension* dar. Mittels Facebook ist die eigene Peergroup schon durch

einen Klick erreichbar. Jugendliche erfahren von überall – via Computer oder Smartphone–, was ihre Freundinnen und Freunde zurzeit beschäftigt und was sie für die unmittelbare Zukunft planen.

Viele Schulklassen organisieren ihre Veranstaltungen ausschließlich über Facebook aus (vgl. feel okay 2010): Wer über kein Profil bei Facebook verfügt, grenzt sich automatisch sozial aus. Der Medienalltag der Jugendlichen ist einerseits durch Integration der neuen Technologien und Optionen ins Medienrepertoire und andererseits durch den merklichen Verlust der klassischen Massenmedien (insbesondere auch des Printsektors) charakterisiert. In der konvergenten multimedialen Welt der Jugend stehen solche Inhalte im Mittelpunkt, die auf verschiedenen Wegen konsumiert werden (können). Dadurch werden traditionelle Funktionen wie Hören, Lesen, Zuschauen oder Kommunizieren zwar nicht obsolet, aber die dafür eingesetzten Werkzeuge und Technologien werden neu dimensioniert.

Diese Präliminarien der aktuellen Mediennutzung Heranwachsender – wie oben diskutiert – haben Auswirkungen auf die Termini *Medienkompetenz* und *-performanz*. Begreift man *Medienkompetenz* als Disposition (vgl. Potter 1998), so gilt sie als *Kontinuum* und nicht als Kategorie. Demnach muss Medienkompetenz entwickelt werden und dies in einem multidimensional angelegten Arrangement: kognitiv, emotional, ästhetisch und moralisch. Der Zweck von Medienkompetenz wird hier in der Kontrolle über Interpretationen gesehen. Nach einem anderen instruktiven Begriff wird Medienkompetenz als *Zielbestimmung* aufgefasst und in drei different-komplementäre Kompetenzen unterschieden (vgl. Baacke 1997; Tulodzieck 1992):

- Wahrnehmungskompetenz: Strukturierungs-, Interpretations- und Differenzierungsfähigkeit,
- Nutzungskompetenz: Rezeptionssteuerungs-, Auswahl- und Kommunikationsfähigkeit sowie
- Handlungskompetenz: Produktions-, Gestaltungs- und Veröffentlichungsfähigkeit.

Der Begriff der *Medienperformanz* korrespondiert weithin mit dem zuletzt aufgeführten Punkt: Handlungskompetenz, mithin Produktions-, Gestaltungs- und Veröffentlichungsfähigkeit. Die Persönlichkeitsgenese,

die individuelle und kollektive Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen wird dabei verstanden als *Prozess der aktiven Auseinandersetzung* mit verschiedenen sozialen, kulturellen, medialen und (syn-)ästhetischen Umwelten (vgl. Filk, Lommel & Sandbothe 2004). Kommunikationsstrukturen und -prozesse gelten als integrales Moment in den persönlichen und gruppenbezogenen Lebens- und Erfahrungswelten von Mädchen und Jungen. Alltägliche Kommunikationsstrukturen und -prozesse erzeugen semiotische, symbolische und ästhetisch-stilistische Referenzsysteme, die konstruktiv, autonom und kreativ perzipiert, (re-)produziert und variiert werden (vgl. Schorb 1995; Bachmair 1996; Thiedecke 1997; Schell 2003).

Dimension	Medienkompetenz	Integrative Merkmale		
		Prozesse	Allgemein	Ästhetik: Differenzierung
Emotion / Motivation	Genuss Distanz	Bezogen auf verschiedene Qualitäten bei Stilen, Genres, Funktionen etc.	Expression Experiment	Wahrnehmung Mobilität
Wahrnehmung / Kognition	Analyse Kritik		Schnelligkeit Komplexität	Kontextwissen Strukturierung
Verhalten / Handeln	Nutzung Gestaltung		Veränderungen Konstruktion	Urteilkraft Sinnkonstitution

Abbildung 1: Erweiterte Medienkompetenz (nach Wermke 1997, S. 145)

Der Begriff der Medienkompetenz bedarf im schulischen Institutionskontext des Lehrens und Lernens der Differenzierung (vgl. *Abbildung 1: Erweiterte Medienkompetenz*). Allgemeine Medienkompetenz wird, für sich betrachtet, als problematisch eingestuft, da solche Ansätze ästhetische Mediencharakteristika vernachlässigen, die Verbindung von Kreativität und Gestaltung (zu) wenig akzentuieren und nicht selten eine Verselbständigung der Medienpraxis gegenüber der Reflexion zulassen. In einer *erweiterten Medienkompetenz* kommt der *Ästhetik* besondere Bedeutung zu, insbesondere der Auseinandersetzung mit (syn-)ästhetischen Umwelten, der intermedialen Analyse von Codes, Genres, Sujets und Schemata sowie geschlechts-, milieu- und szenespezifische Medienästhetiken (vgl. Baacke & Röhl 1995; Bachmair

1996; Lecke 1999; Wermke 1997; Filk, Lommel & Sandbothe 2004). Auch *Kreativität* wird in der erweiterten Medienkompetenz einschlägig thematisch: Dabei geht es um Ausdruck, Ausleben und Aufarbeiten durch kreative Mediennutzung, um Perzeption und Reflexion kreativer, narrativer Medienschemata sowie um kreative Medienproduktion und -rezeption. (Hier liegt die definitorische Nähe zum Terminus Medienperformanz einmal mehr auf der Hand.) Schließlich ist noch der Begriff *Reflexion* in der erweiterten Medienkompetenz bedeutsam: Sinnliche Wahrnehmung, Synästhesie fungieren als „reflexive Orientierung“ (vgl. Wermke 1997). Durch Reflexion werden mediale Phänomene kontextualisiert und strukturiert, was praktisch-reflexive Urteilsfähigkeit, einschließlich Medien- und Sozialethik impliziert. Die *Dimension/Prozess-Relationen* können unter den Aspekten Fächerorganisation, curriculare Modelle, Fächersynergien und persönliche Modalitäten im schulischen Unterricht systematisiert und modularisiert werden (vgl. Wermke 1997).

Bedingt durch die Maximen visueller, gemeinschaftsbezogener und partizipativer Mediennutzung ist eine Art integraler Konzeption und Programmatik konvergenter Kompetenzprofilierungen gefordert (vgl. Filk & Müller-Beyeler 2011). *Produktionskompetenz* setzt in allen Genres Narrationskompetenz (Storytelling) voraus. Kompetent Geschichten mit Text, Bild und Ton erzählen zu können, ist eine relativ neue Herausforderung. Die Gutenberg-Ära war medial sequentiell und arbeitsteilig (vgl. Giesecke 2002). Lehrende und Lernende, das heißt: Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, werden in Zukunft vieles gleichzeitig können (müssen): Sie erzählen Inhalte mit Text, Bild und Ton und arrangieren diese crossmedial (vgl. Kracke 2001). Der gleiche Sachverhalt gilt für den Umgang mit visueller Kommunikation. Mit der *Narrationskompetenz* wird die Voraussetzung geschaffen, damit Lehrende und Lernende sich eine multimediale *Produktionskompetenz* aneignen können. Sie sollen Audio-, Bild- und Textbeiträge produzieren und kombinieren können und die Eigenarten der auf dem Stand der Zeit gängigen Ausspielkanäle (mithin deren medialen Eigensinn) kennen und beim Produzieren angemessen berücksichtigen können. Denn jedes

Medium bestimmt auch, das wissen wir spätestens seit Herbert Marshall McLuhan (1992, S. 17), *wie* damit kommuniziert werden kann. Netz-, Narrations- und Produktionskompetenz funktionieren letztendlich nur im Zusammenwirken mit *Marktkompetenz*. Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler sollen lernen, souverän und (selbst-)kritisch mit den beiden wichtigsten Märkten umzugehen: Der eine Markt, in dem Kommunikationsprodukte Primärfunktion haben, sind regionale und nationale Medienunternehmen. Medienhäuser leben direkt von Kommunikation: ihr Produkt ist Kommunikation. Der andere Markt ist die Privatwirtschaft und der öffentlichen Sektor, wo Kommunikation eine Sekundärfunktion hat, also dazu dient, Image und Produkte bekannt zu machen und zu pflegen (vgl. Filk & Müller-Beyeler 2011).

Zusammenfassend ist festzuhalten: Interaktive, digitale, netzwerkgestützte und mobile Medien können einen Unterricht, der intendiert, Problemlösungs-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Beurteilungsvermögen zu fördern, in mannigfaltiger Weise bereichern. Nicht zuletzt muss es im Eigeninteresse aller pädagogisch Tätigen sowie erzieherisch Verantwortlichen liegen, sach-, personen- und situationsgerechte medienpädagogische sowie -didaktische Konzepte auf den Weg zu bringen.

Studiendesign, Untersuchungsmethode und Datensatz

In unserer explorativ-empirischen Studie (vgl. Filk, Schauer & Ovcina Cajacob 2012) wurden Schülerinnen und Schüler des Mons-Tabor-Gymnasiums in Montabaur (vgl. Mons-Tabor-Gymnasium 2011) befragt. Das MTG ist das drittgrößte Gymnasium in Rheinland-Pfalz (Deutschland). Etwas über 1600 Schülerinnen und Schüler besuchen diese Schule. Derzeit werden 66 Klassen und Stammkurse von 114 fest angestellten Lehrerinnen und Lehrern sowie einigen Referendarinnen und Referendaren unterwiesen. Das Gymnasium setzt seine unterrichtlichen Schwerpunkte im Sprachunterricht und in den Naturwissenschaften. Die Größe der Schule erlaubt insbesondere in den Sprachen ein breites Spektrum an Spezialisierungsmöglichkeiten. Es werden – freiwillige

Angebote eingeschlossen – fünf lebende Sprachen sowie Latein gelehrt. Einige Klassen werden bilingual unterrichtet und hören ausgewählte Fächer in englischer Sprache. Im Mons-Tabor-Gymnasium gibt es darüber hinaus verschiedene Initiativen zur Entwicklung und Stärkung sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Zu nennen wäre insbesondere das „Sozialkompetenztraining“ in der Mittelstufe sowie das „Patensystem“, in welchem ältere Schülerinnen und Schüler Orientierungsstufenschülerinnen und -schüler beratend unterstützen.

Der Einzugsbereich der Schule ist der südliche Landkreis Westerwald. Der Westerwald ist eine ländlich geprägte Region. Die Bevölkerungsdichte des Landkreises beträgt 201,8 Einwohner pro Quadratmeter. Im Einzugsbereich der Schule ist die Stadt Montabaur mit rund 12.400 Einwohnern mit Abstand die größte Gemeinde. Die Wirtschaftsstruktur der Region ist mittelständisch und kleinbetrieblich strukturiert, insbesondere gibt es keinen den Arbeitsmarkt dominierenden Arbeitgeber. Erwähnenswert ist ferner der leicht erhöhte Anteil von Migrantinnen und Migranten im Landkreis. Dieser liegt mit 6,1 Prozent geringfügig über dem Landesschnitt von 5,5 Prozent (vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2011).

Mittels eines *hypothesenbasierten integralen Forschungsdesigns* wurden in unserer Studie die Einflussfaktoren für eine veränderte Mediennutzung von Teenagern untersucht und eine modifizierte Mediennutzungstypologie beschrieben. Der spezifische Wandel der Mediennutzung Jugendlicher in konvergierenden Medienvironments wurde mittels eines korrelativen Indikatorsets (vgl. Hasebrink 2007; Filk 2010a) gemessen. Dazu gehören vor allem die Parameter: Medienausstattung, finanzielle Aspekte, zeitliche Aspekte, Anwendungszwecke, regionale Aspekte, Trends und Prosumention sowie emotionale und einstellungsbezogene Aspekte. In der Studienanlage wurden folgende Medien berücksichtigt: Fernseher, Radio, Kino, Comic, Zeitungen/Zeitschriften, Internet/Social Media sowie Mobile Devices.

Unter Anwendung deskriptiv-statistischer Analysen (vgl. Bortz 2005) ließ das Datenmaterial Aussagen zu zu aktuellen Trends im

Mediennutzungsbereich von Jugendlichen im Allgemeinen sowie zum Mediennutzungsverhalten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II im gymnasialen Kontext im Besonderen. Differenzierung erfolgte nach soziodemografischen Merkmalen und erlaubte spezifische Analysen und Anpassungen an besondere Bedürfnisse von 14- bis 18-jährigen. In Exploration der Befunde und Ergebnisse lassen sich Anforderungen und Herausforderungen für Bildungssysteme formulieren, sofern Kinder und Jugendliche auf die Mitwirkung und Mitgestaltung der medialen Welt vorzubereiten sind und situativ-adaptive Medienkompetenz als wesentlicher Bestandteil institutionalisierter Erziehung und Bildung zu positionieren ist.

Aufgrund der in Teilen explorativen Ausrichtung unserer Untersuchung haben wir uns hinsichtlich Anspruch und Reichweite ihrer Aussagekraft zu bescheiden. Nach dem gemeinhin verbreiteten Verständnis besteht die erste Zielsetzung explorativen Forschens (vgl. Bortz & Döring 2006) darin: durch wissenschaftliche Aktivitäten Arbeitshypothesen zu gewinnen, mittels derer man zu konstruktiven Vorstellungen und Einsichten über den in Rede stehenden Sozialsektor gelangt. Zu Auswertungszwecken verwendeten wir Methoden der deskriptiven und analytischen Statistik (vgl. Bortz 2005). Unter deskriptiver Statistik wird die beschreibende Darstellung einzelner Variablen verstanden. Bei den deskriptiven Verfahren wurden Häufigkeitstabellen, Lageparameter (Mittelwert, Modus) berechnet und Grafiken erstellt. In der analytischen Statistik gibt es Verfahren, nach denen objektiv unterschieden werden kann, ob etwa ein auftretender Mittelwertunterschied oder aber auch ein Zusammenhang (eine Korrelation) zufällig zustande gekommen ist oder nicht.

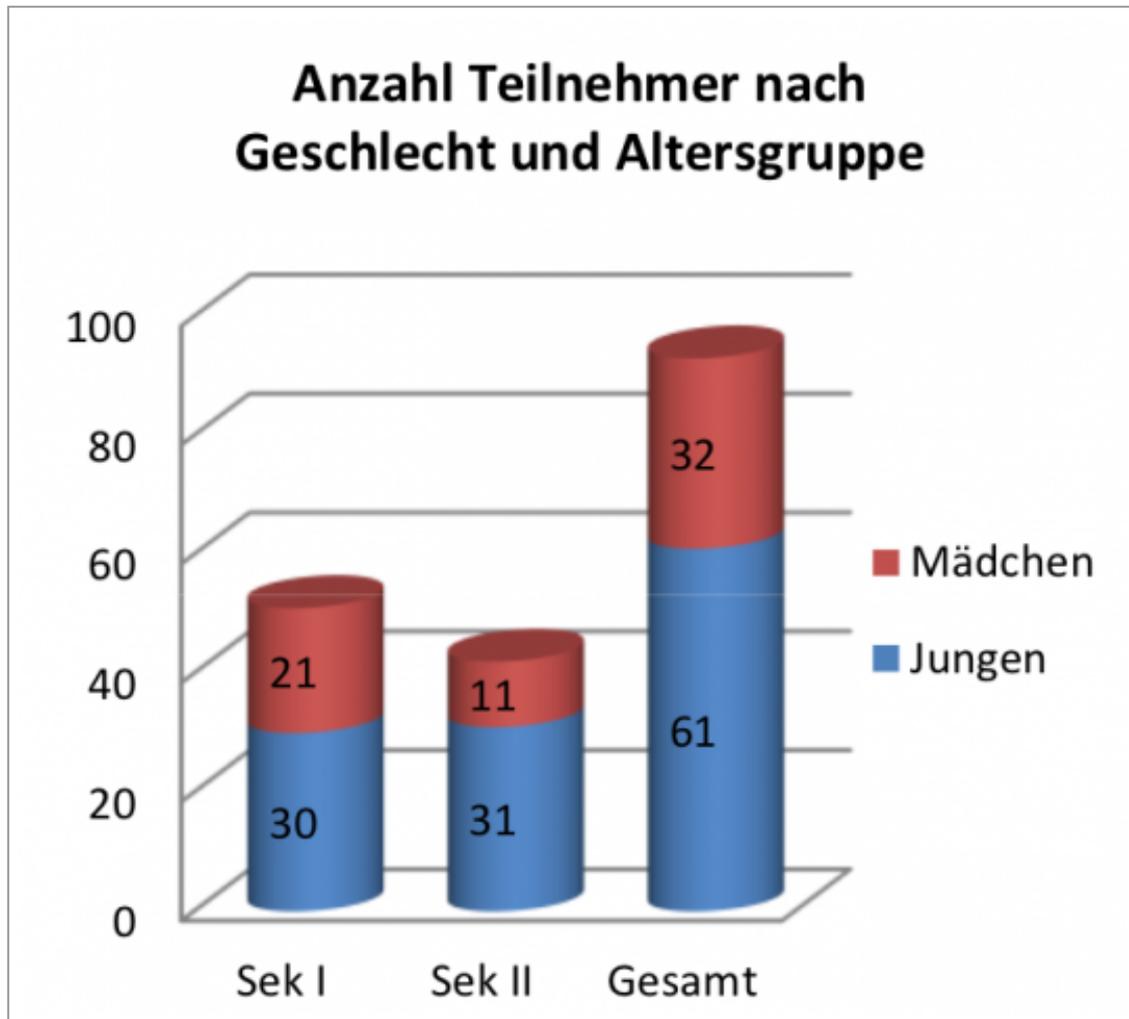


Abbildung 2.1

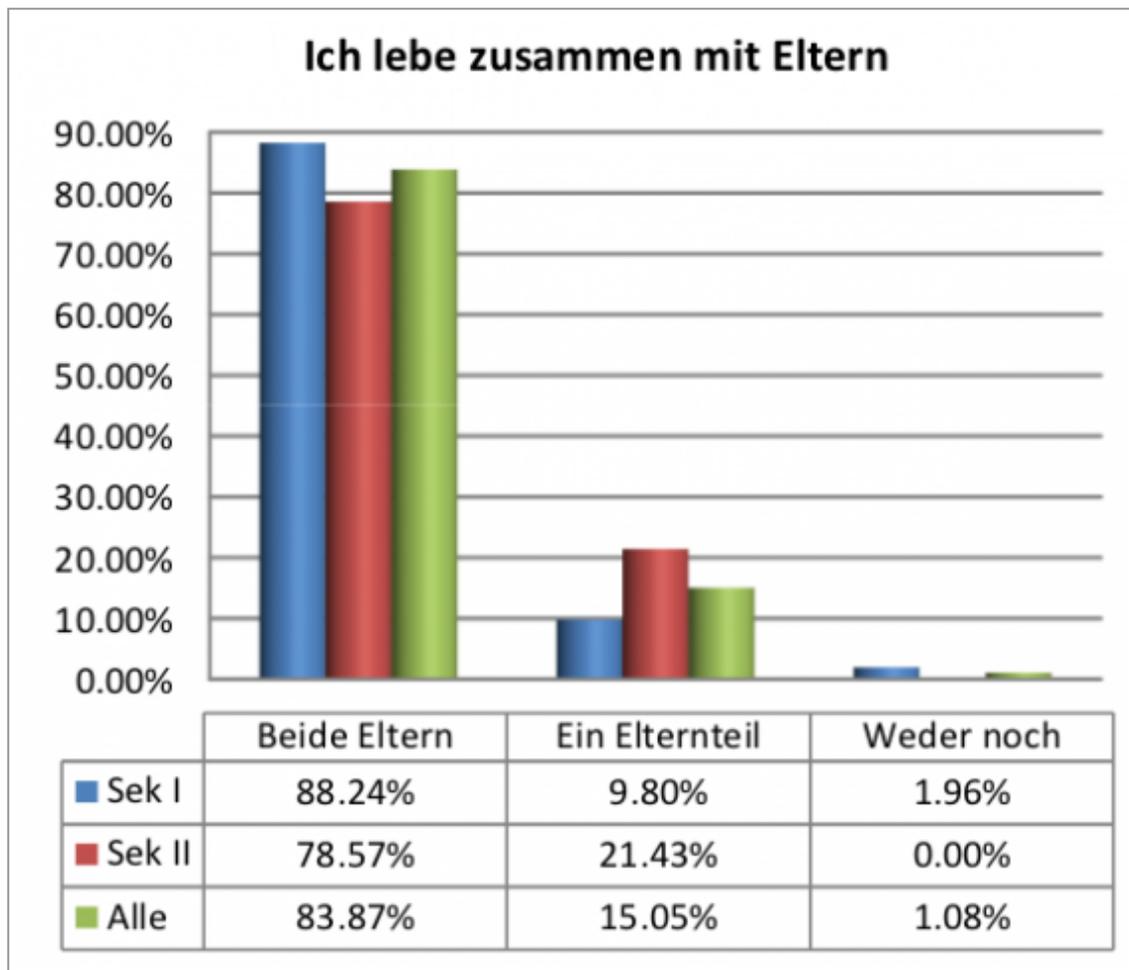


Abbildung 2.2

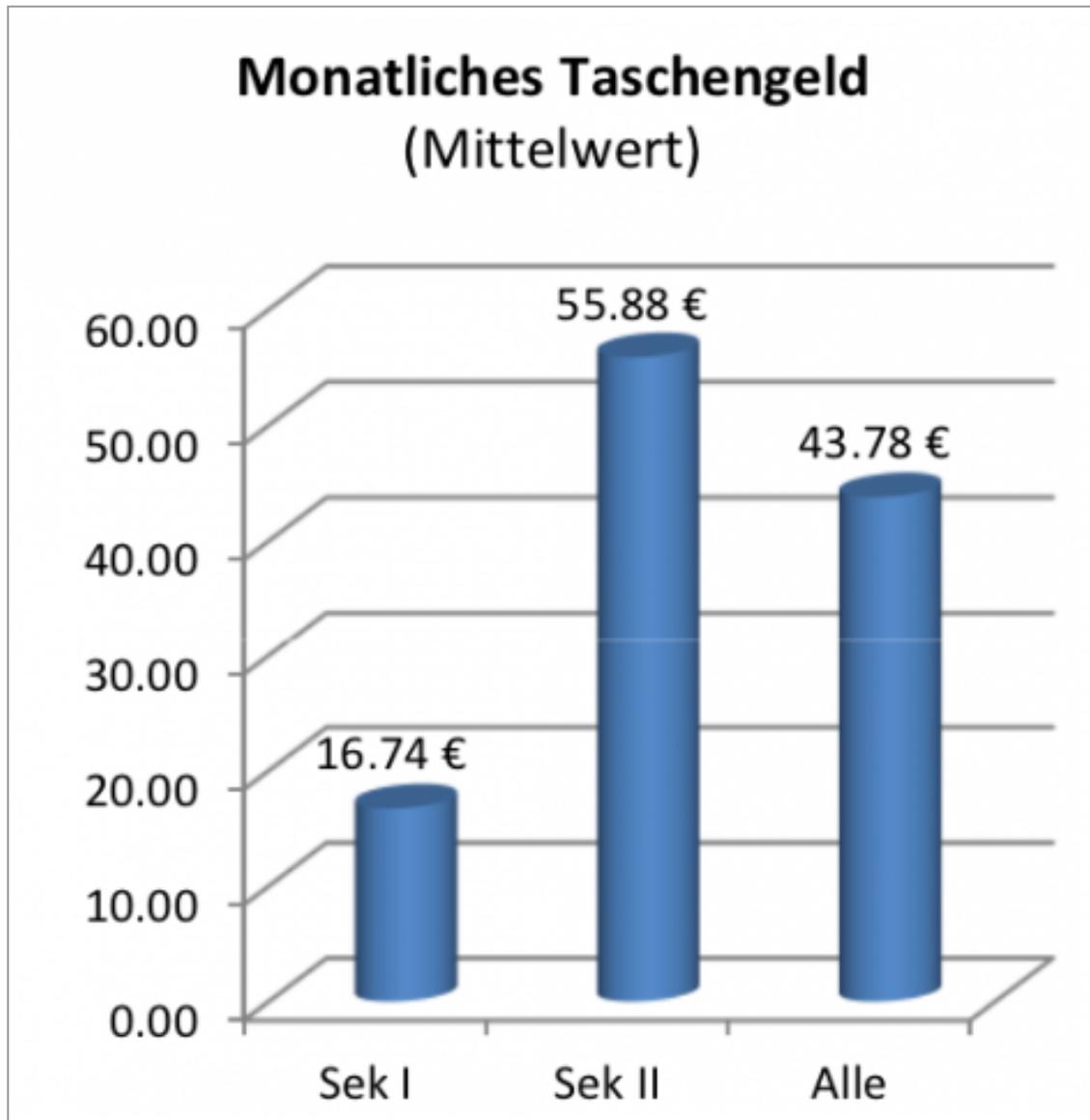


Abbildung 2.3

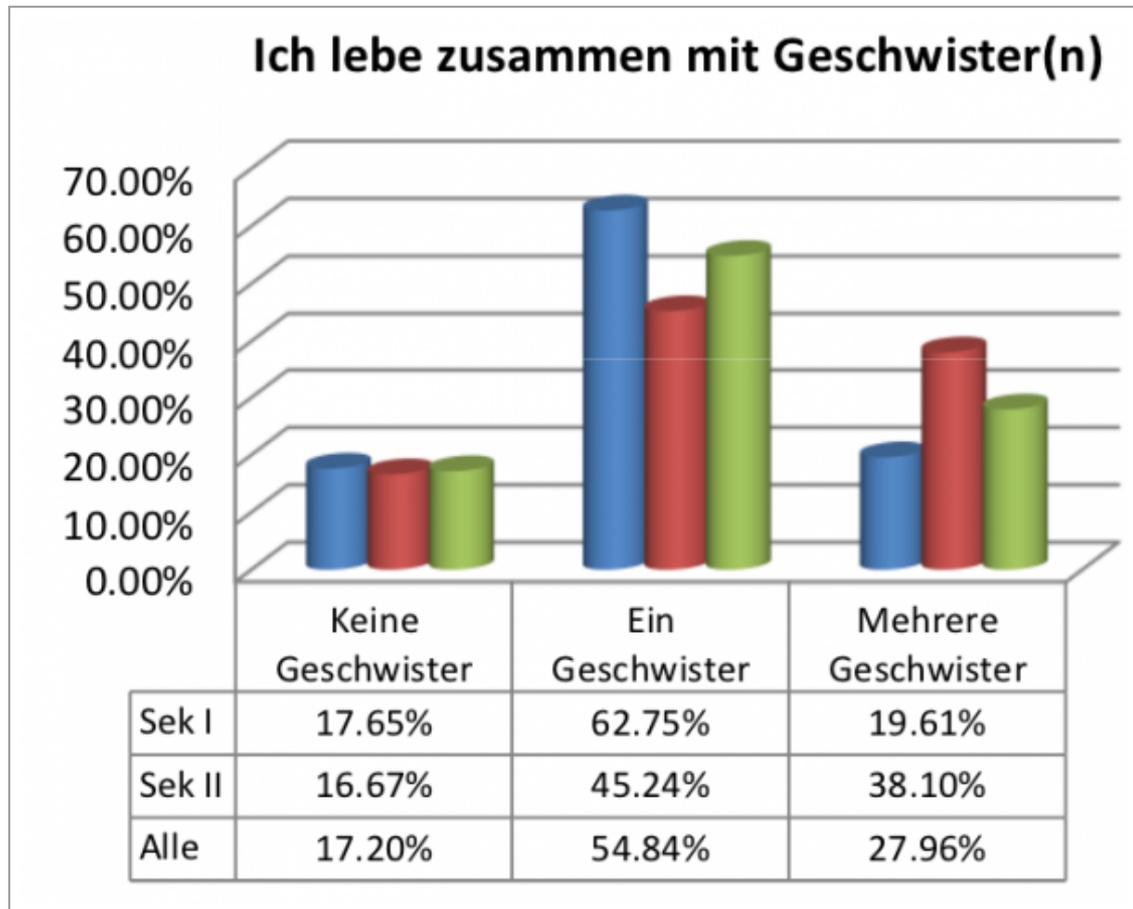


Abbildung 2.4

Der Datensatz setzt sich wie folgt zusammen (*Abbildung 2.1 bis 2.4*): Befragt wurden 51 Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 7 und 8 (21 Mädchen und 30 Jungen) sowie 42 Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 11 und 12 (11 Mädchen und 31 Jungen). Die relativ niedrige Anzahl (Quote) befragter Mädchen in der Stichprobe ist nicht zufällig, sondern systematisch bedingt. Zum einen ist die Quote der Mädchen am Mons-Tabor-Gymnasium – im Gegensatz zum Landesschnitt (2010/2011 gab es einen Mädchenanteil an Gymnasien von 53,4 Prozent) – niedriger: 2010 besuchten 776 Mädchen und 837 Jungen das MTG (vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2011). Die niedrige Mädchenquote in der Sekundarstufe II ist zudem dadurch bedingt, dass gezielt auch Informatikkurse befragt wurden. Informatik ist ein Wahlfach

am Mons-Tabor-Gymnasium und wird – nicht nur in den befragten Kursen – vornehmlich von Jungen belegt.

Das Mons-Tabor-Gymnasium bedient den ländlichen Raum. In der befragten Gruppe lebten 84 Prozent der Befragten (Sekundarstufe I: 88 Prozent, Sekundarstufe II: 79 Prozent) mit beiden Elternteilen zusammen (leibliche und Stiefeltern wurden nicht unterschieden). 15 Prozent lebten mit nur einem Elternteil, lediglich 1 Prozent lebte in anderen Familienverhältnissen. Ebenfalls lebten die befragten Schülerinnen und Schüler in – für deutsche Verhältnisse – recht kinderreichen Familien: Nur 17 Prozent (Sekundarstufe I: 18 Prozent, Sekundarstufe II: 17 Prozent) lebten als Einzelkind, also ohne weitere Geschwister im Haushalt. 55 Prozent (Sekundarstufe I: 63 Prozent, Sekundarstufe II: 45 Prozent) lebten mit einem Geschwister zusammen. 28 Prozent (Sekundarstufe I: 20 Prozent, Sekundarstufe II: 38 Prozent) hatten mehrere Geschwister.

Die Höhe des monatlichen Taschengelds der befragten Schülerinnen und Schüler lag im moderaten Rahmen: Durchschnittlich standen den Jugendlichen (inklusive Lohn für Ferienarbeit etc.) 14 Euro in der Jahrgangsstufe 7, 21 Euro in der Jahrgangsstufe 8, 64 Euro in der Jahrgangsstufe 11 und 51 Euro bei den Befragten der Jahrgangsstufe 12 zur Verfügung. Anzumerken bleibt, dass die Lebenshaltungskosten in der Region relativ niedrig sind. (Da der Lebenshaltungskostenindex nur auf Länderebene (hier: Rheinland-Pfalz) erhoben wird, können keine regionalen Indizes für den südliche Landkreis Westerwald beigezogen werden [vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2011].)

Hypothesenbildung zum Umgang von 14- bis 18-Jährigen mit Internet und Social Media

Die Studie ist, wie bereits angeklungen, explorativ angelegt und damit dezidiert auf die Gewinnung neuartiger, origineller Arbeitshypothesen und Fragestellungen gerichtet. Dem Entwurf des Fragebogens legten die Autoren und die Autorin deshalb dem aktuellen Forschungsstand (vgl. JIM-Studie 2010; JAMES-Studie 2010) korrespondierende und somit

standardisierte Arbeitshypothesen zugrunde, die sollen es vor allem erlauben, die Ergebnisse in die aktuellen Forschungsdiskurse – nicht zuletzt aufgrund des verhältnismäßig kleinen Datensatzes – einzubinden.

Nachstehend geben wir eine Auswahl der gebildeten Hypothesen wieder, die für die Interpretation der in diesem Beitrag referierten und diskutierten Ergebnisse relevant sind. Eine Gesamtschau der Hypothesen und Resultate findet sich in einer gesonderten Buchveröffentlichung zur Studie (vgl. Filk, Schauer & Ovcina Cajacob 2012).

- *Hypothese 1 – No Digital Divide:* Ein (privater) Zugang zum Internet – und damit auch zu sozialen Medien – ist in nahezu allen Haushalten vorhanden. In diesem Sinne kann von keiner digitalen Spaltung gesprochen werden, der schlussendlich auf eine medientechnisch bedingte soziale Fragmentierung (*Information Poor* versus *Information Rich*) schließen ließe (vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1970; Bonfadelli 1994, 2002).
- *Hypothese 2 – ‚Digital Natives‘:* Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nutzt in ihrem privaten Alltag regelmäßig das Internet (*Hypothese 2a*) und soziale Medien (*Hypothese 2b*). Beide zählen zu den Primärmedien der Mädchen und Jungen in der Untersuchungssample im Gegensatz zu den hergebrachten Medien der öffentlichen Massenkommunikation, die ein disperses Publikum adressieren (vgl. Maletzke 1963). Hingegen fokussieren soziale Medien vornehmlich virtuelle Communities (vgl. JAMES-Studie 2010), die bei den Jugendlichen eine reale Basis haben (können) (*Hypothese 2b*).
- *Hypothese 3 – Soziale Medien befriedigen soziale Bedürfnisse:* Schülerinnen und Schüler nutzen soziale Medien vornehmlich zur Befriedigung sozialer Bedürfnisse. Hierzu zählen insbesondere die Kontaktpflege, die Organisation von Treffen und Veranstaltungen, die Kommunikation mit anderen sowie die Information über andere (vgl. JIM-Studie 2010; JAMES-Studie 2010). Andere potenzielle Nutzungsmöglichkeiten sozialer Medien wie Spielen oder die Information über aktuelle Ereignisse sind in ihrem zeitlichen Umfang nachrangig.
- *Hypothese 4 – Leitmedium Internet:* Für die 14- bis 18-jährigen ist das Internet (inklusive soziale Medien) vor Fernsehen und Printangeboten das qualitativ wichtigste (*Hypothese 4a*) und quantitativ meist genutzte (*Hypothese 4b*) Medium. Bei den Heranwachsenden gewinnt dasjenige Medium mehr und mehr an Bedeutung, das am ehesten ihre sozialen Bedürfnisse nach Kontakt, Kommunikation und Information im Freundeskreis und/oder in der Community befriedigen kann. Diese Funktion erfüllen in wachsendem Maße soziale Medien (vgl. JIM-Studie 2010).

Ergebnisse und Auswertung der Umfrage mit Schwerpunkt Internet und Social Media

In unserem Beitrag sollen und können nicht die gesamten Resultate aus der Studie zur Mediennutzung von 14- bis 18-jährigen am Mons-Tabor-Gymnasium in Montabaur (vgl. Filk, Schauer & Ovcina Cajacob 2012) dokumentiert und interpretiert werden; vielmehr setzen wir hier den Hauptakzent auf die Darstellung und Erörterung der Ergebnisse respektive Auswertung zur Nutzung von Internet und Social Media durch die Schülerinnen und Schüler.

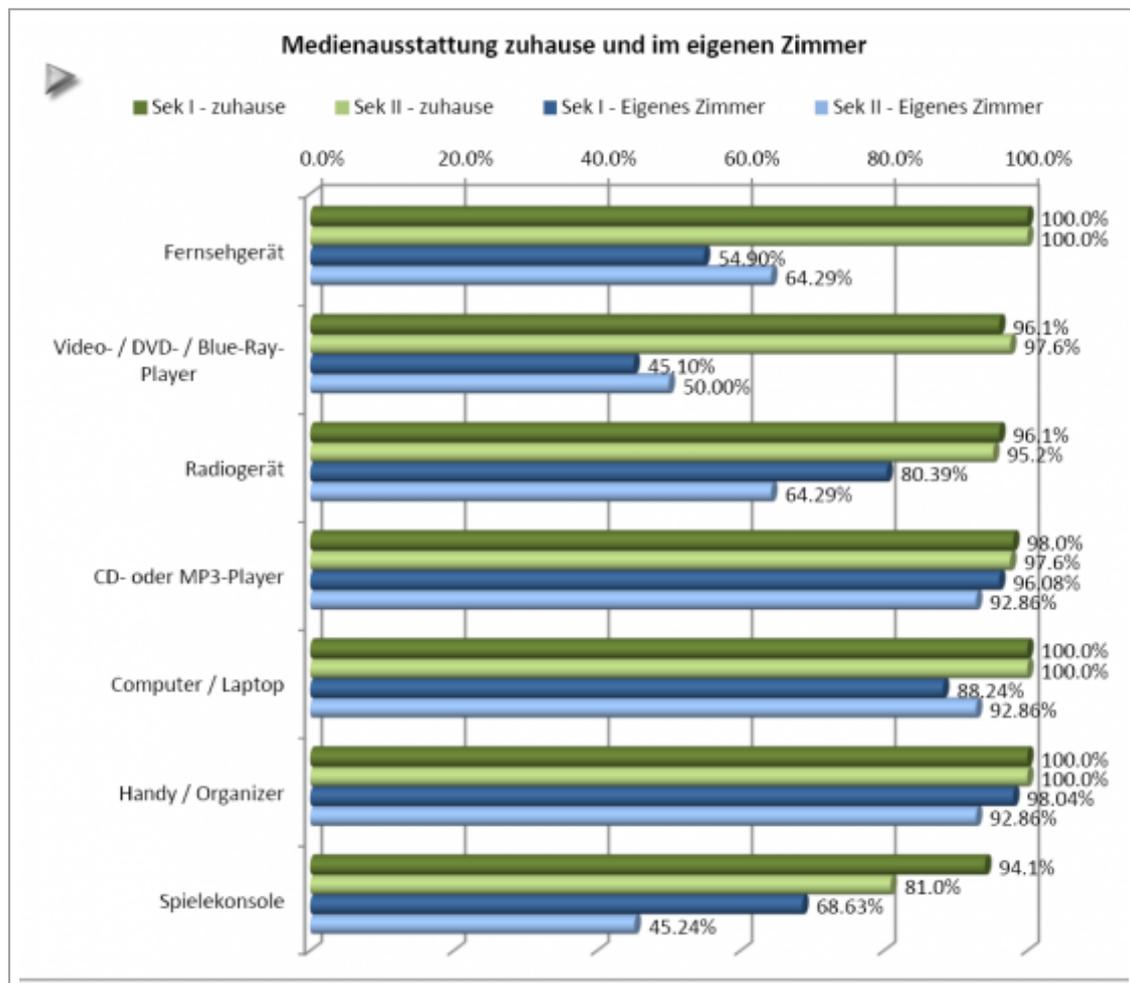


Abbildung 3: Verfügbarkeit von Mediengeräten zuhause und im eigenen Zimmer

Die befragten Schülerinnen und Schüler haben Zugang zu den derzeit gängigen Medien der Informations- und Kommunikationselektronik (vgl. *Abbildung 3: Verfügbarkeit von Mediengeräten zuhause und im eigenen Zimmer*). Von einem *Digital Divide* (vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1970; Bonfadelli 1994, 2002), also einer digitalen Trennung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die Zugang haben, und derjenigen, die schon aufgrund der technischen Grundausstattung nicht Zugang haben, kann nicht ausgegangen werden. Sowohl Computer, Handy als auch Fernseher sind in 100 Prozent der Haushalte der Befragten vorhanden.

Auch im Kinder- und/oder Jugendzimmer selbst verfügt die Mehrzahl der Jugendlichen über eine reichhaltige Medienausstattung. Zumindest im Kreis der Befragten scheinen insbesondere die neuesten Medien Handy/ Organizer (98 Prozent Sekundarstufe I, 93 Prozent Sekundarstufe II) und Computer/Laptop (96 Prozent Sekundarstufe I, 93 Prozent Sekundarstufe II) zum Hauptinventar zu gehören. Auch andere Medien sind im Jugendzimmer weit verbreitet. Dies gilt auch für den Fernseher (55 Prozent Sekundarstufe I, 65 Prozent Sekundarstufe II).

Die Medienausstattung der Befragten übertrifft die in *Hypothese 1 (No Digital Divide)* formulierten Erwartungen bezüglich einer weitgehenden Verfügbarkeit des Internets in den Haushalten. Bemerkenswert ist vor allem, dass viele Medien – insbesondere bildgebende Medien – den Schülerinnen und Schülern (exklusiv) im Kinder-/Jugendzimmer zu Verfügung stehen. Die im Kinderzimmer stationierten Medien entziehen deren Nutzung in höherem Maße einer erzieherischen Kontrolle der Eltern. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass insbesondere die audiovisuellen Medien wie Computer und Fernsehen keine sogenannten „Nebenbei-Medien“ oder „Stand-by-Medien“ (vgl. Kreuzer 1997) sind, sondern sie binden Aufmerksamkeit und Zeit und sind geeignet (bei unproduktiver Nutzung) wichtige Lernzeit am Nachmittag oder Erholungszeit in der Nacht zu verkürzen.

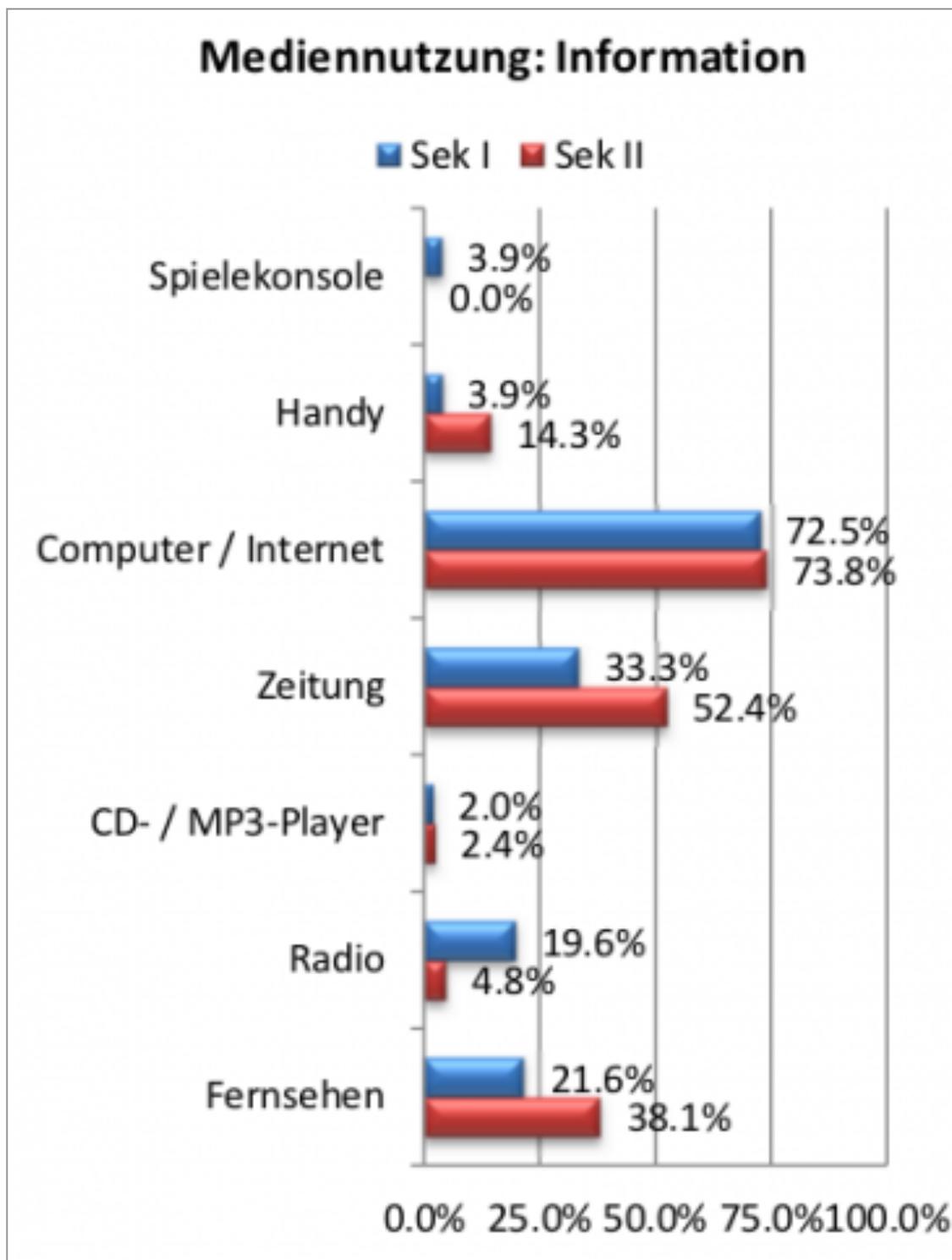


Abbildung 4.1.

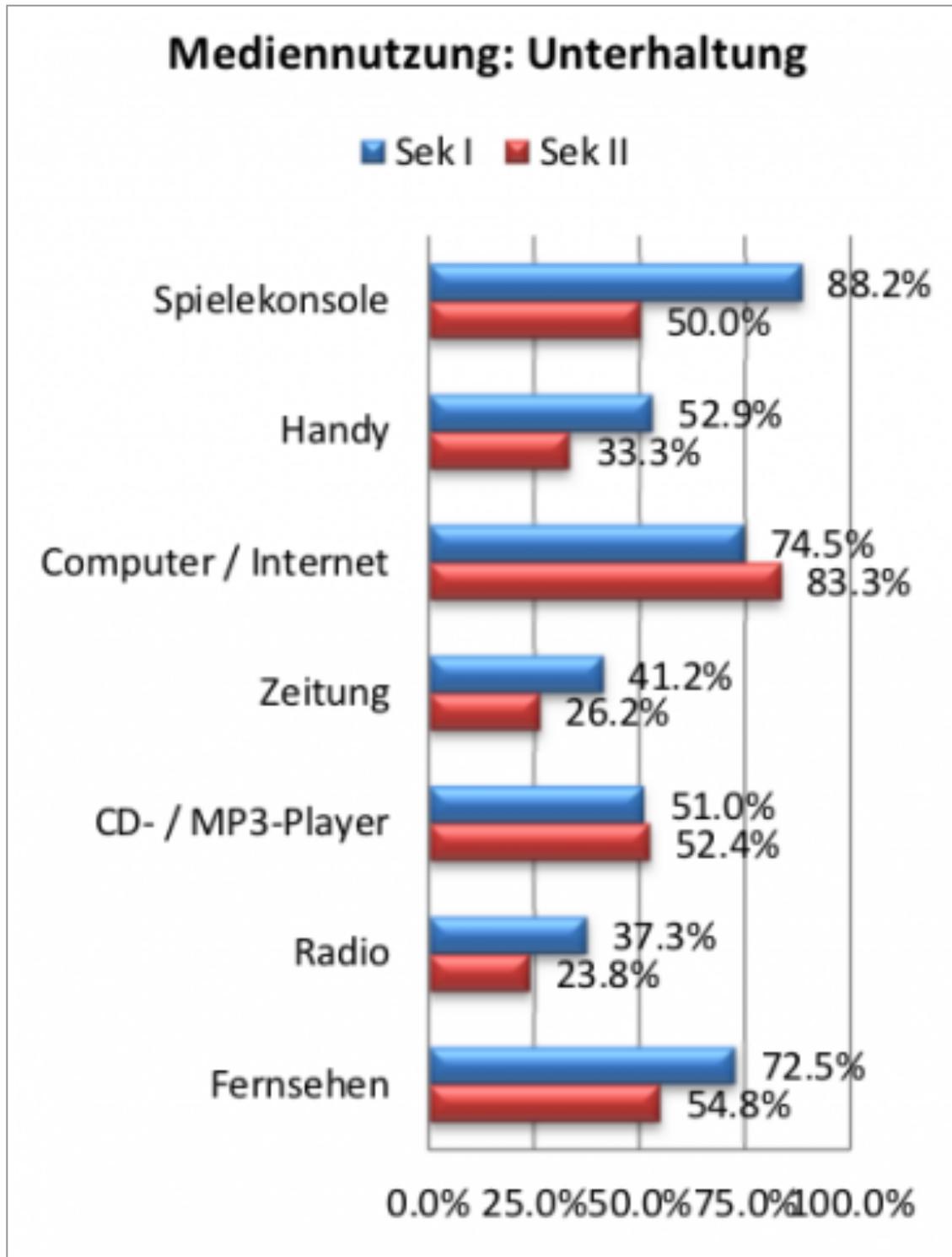


Abbildung 4.2

Abbildung 4.1 und 4.2: Verteilung von Informations- und Unterhaltungszwecken mittels Medien

Der Computer und das Internet sind aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schülern (vgl. *Abbildung 4.1 und 4.2: Verteilung von Informations- und Unterhaltungszwecken mittels Medien*) mit deutlichem Abstand zum *Informationsmedium Nummer 1* avanciert, womit sich *Hypothese 4a* bestätigt. Auf die Frage, verschiedene Medien ihrer Wichtigkeit nach zu ordnen, nannten 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler (Sekundarstufe I: 49 Prozent, Sekundarstufe II: 73 Prozent) „Computer / Internet“ als wichtigstes Medium (Doppelnennungen waren möglich). 18 Prozent der Schülerinnen und Schüler nennen „Handy / Organizer“ als wichtigstes Medium (Sekundarstufe I: 19 Prozent, Sekundarstufe II: 16 Prozent). Das ehemalige Leitmedium Fernsehen (vgl. Kreimeier 1995) wurde (nur noch) von 12 Prozent der Befragten als *favorisiertes Medium* genannt (Sekundarstufe I: 18 Prozent, Sekundarstufe II: 5 Prozent).

In der Sekundarstufe II werden von den Jugendlichen zudem verstärkt Fernsehen und Zeitungen als Informationsquellen wahrgenommen. Dies geht konform mit alterstypischen Verhaltensmustern, die ein verstärktes Interesse für tagesaktuelle Zeitungen und Nachrichtensendungen im späteren Jugendalter annehmen.

Die dominante Rolle des Internet in der Mediennutzung der Jugendlichen zeigt sich auch in der Befragung des geäußerten Mediennutzungsverhaltens. Sowohl für Unterhaltungs- als auch für Informationszwecke nimmt das Internet eine prominente Rolle ein. Aus der regelmäßigen Nutzung des Netzes lässt sich auf einer technischen Ebene eine Bestätigung der *Hypothese 2a* ableiten, da die Nutzung der Medien deren arbeitstechnische Beherrschung (mit) bedingt.

Mit der gesteigerten Bedeutung des *Individualmediums* Internet geht eine Abnahme der Relevanz anderer Massenmedien einher. Das Mediennutzungsverhalten der Jugendlichen wird hierdurch

intransparenter. Aus der Analyse des Mediums alleine lässt es sich – anders als bei Fernsehen oder Printmedien – nicht abschätzen. Die Ergebnisse der Studie regen diesbezüglich eine vertiefende, stärker inhaltlich fokussierte Untersuchung des Internet-Nutzungsverhaltens Jugendlicher an.

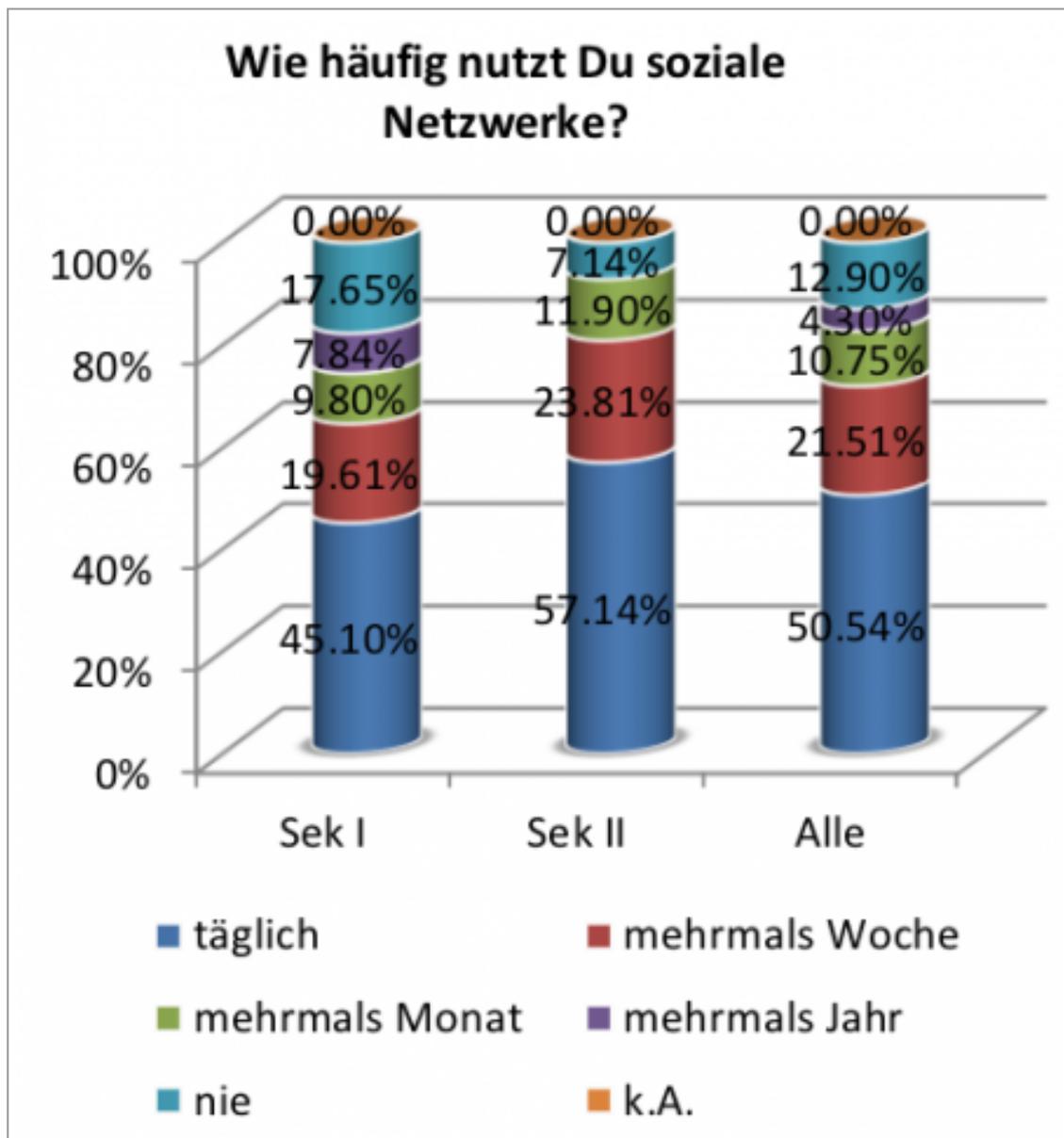


Abbildung 5.1

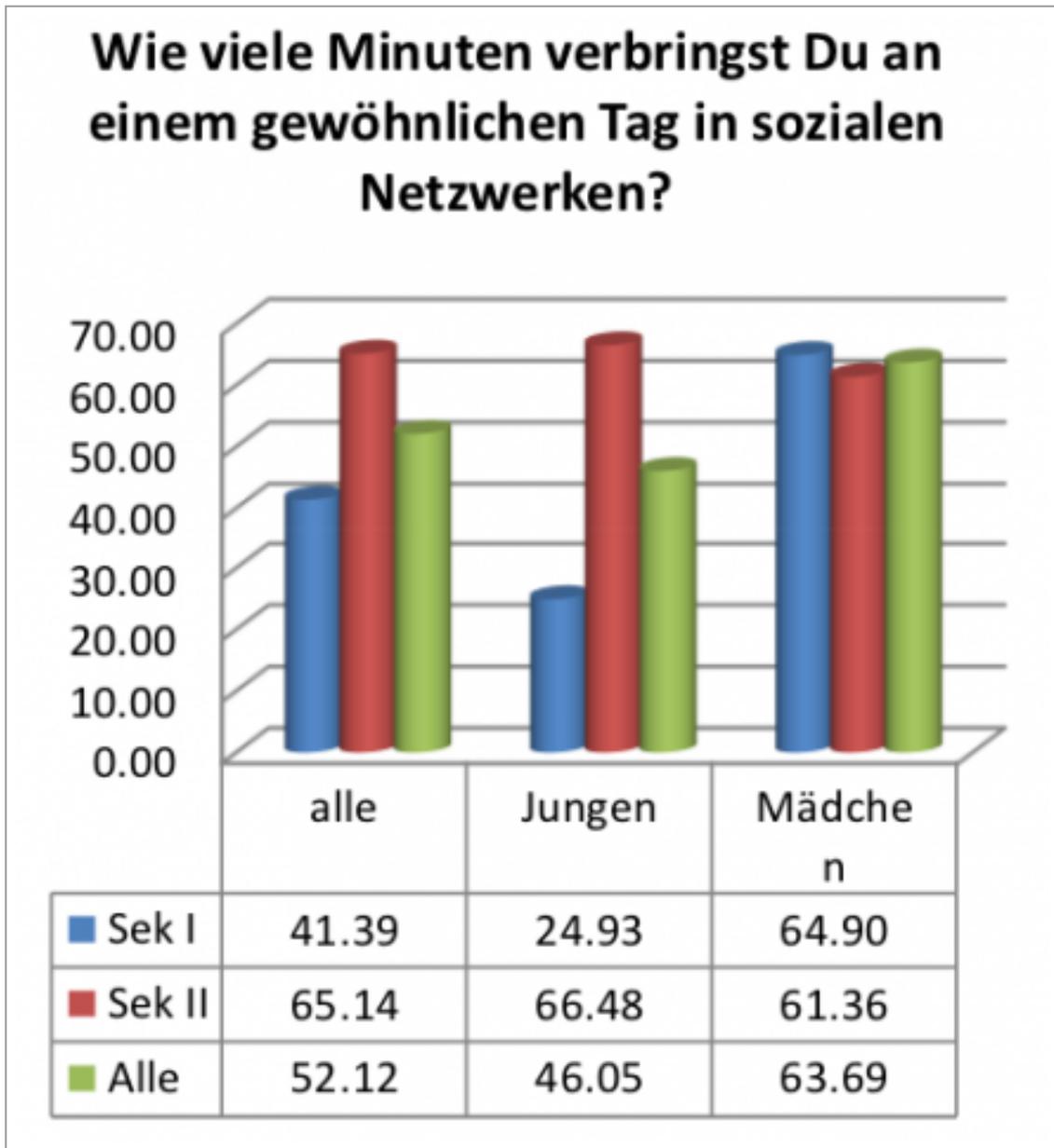


Abbildung 5.2

Abbildung 5.1 und 5.2: Häufigkeit und Intensität der Nutzung von Social Media

Soziale Medien werden von den Jugendlichen sehr stark frequentiert (vgl. *Abbildung 5.1 und 5.2: Häufigkeit und Intensität der Nutzung von Social Media*). Weniger als 30 Prozent der Jugendlichen verwenden diese Medien

nicht wöchentlich. Nur 13 Prozent der Befragten nutzen keine sozialen Netzwerke. In dieser Größenordnung entfalten soziale Netzwerke in der sozialen Gruppe der Befragten deutliche Netzwerkeffekte, ihr Nutzen potenziert sich mit der Zahl der Userinnen und Usern und bedingt gleichzeitig einen Sogeffekt zur Mitwirkung auf diejenigen, die sich dem bislang verschlossen haben.

Soziale Medien nehmen einen prominenten Teil der täglichen Zeitgestaltung der Jugendlichen ein: Soziale Netzwerke werden über eine dreiviertel Stunde insgesamt und bei den Älteren sogar etwas mehr als eine Stunde pro Tag genutzt.

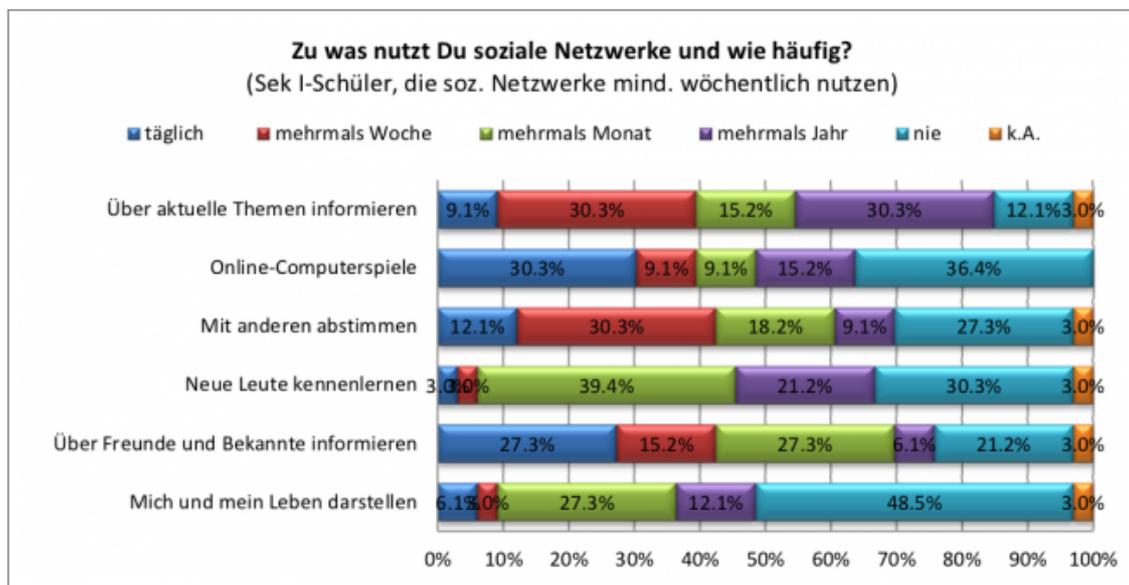


Abbildung 6.1

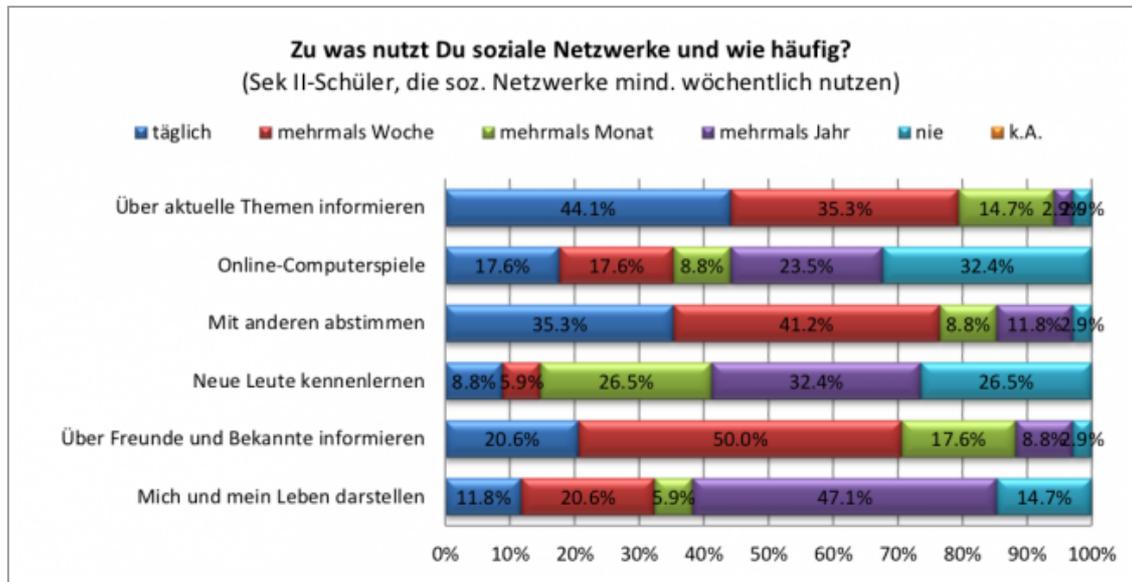


Abbildung 6.2

Abbildung 6.1 und 6.2: Zweckbezogene Häufigkeit der Social-Media-Nutzung in Sekundarstufe I und II derjenigen Schülerinnen und Schüler, die soziale Medien wöchentlich und öfters nutzen.

Soziale Netzwerke werden von den Schülerinnen und Schülern in verschiedener Weise und zu verschiedenen Zwecken eingesetzt (vgl. *Abbildung 6.1 und 6.2: Zweckbezogene Häufigkeit der Social-Media-Nutzung in Sekundarstufe I und II derjenigen Schülerinnen und Schüler, die soziale Medien wöchentlich und öfters nutzen*). Es lässt sich hierbei kein eindeutiger primärer Nutzungszweck herausstellen. Hierbei bleibt anzumerken, dass soziale Medien sowohl begleitend, neben anderen Tätigkeiten (zum Beispiel Chat), als auch Aufmerksamkeit absorbierend (zum Beispiel für Spiele) genutzt werden können.

Betrachtet man den Teil der Mädchen und Jungen, die soziale Medien regelmäßig (das heißt: mehrmals die Woche oder täglich) nutzen, so zeigt sich eine deutliche Entwicklung von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Mit Ausnahme der Spiele nehmen in der täglichen respektive wöchentlichen Nutzung die anderen abgefragten Tätigkeiten teils deutlich zu. Die in der *Hypothese 3 (soziale Medien befriedigen soziale*

Bedürfnisse) geäußerte Annahme der am originären Zweck der Medien orientierten Nutzung kann somit von uns nicht bestätigt werden. Dies trifft insbesondere auf Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I zu.

Viele der abgefragten Grundfunktionen sozialer Medien werden auch von regelmäßigen Nutzerinnen und Nutzern der Netzwerke (vgl. *Abbildung 6*) nicht oder nur selten wahrgenommen. Gleichzeitig ist der Anteil derer, die soziale Netzwerke zur Information über aktuelle Themen nutzen überraschend hoch. Aufgrund der Daten kann *Hypothese 3* nicht eindeutig beantwortet werden. Die Ergebnisse der Studie weisen vielmehr auf ein differenziertes, individuelles Nutzungsverhalten sozialer Medien durch Jugendliche hin, welches einer gesonderten vertieften Analyse bedarf. Da nicht mit hinreichender Sicherheit ausgeschlossen werden kann, dass das Nichtnutzen bestimmter Funktionalitäten auch auf fehlende Erfahrung mit diesen zurückzuführen ist, kann *Hypothese 2b (Digital Natives bei sozialen Medien)* ebenfalls nicht abschließend beantwortet werden.

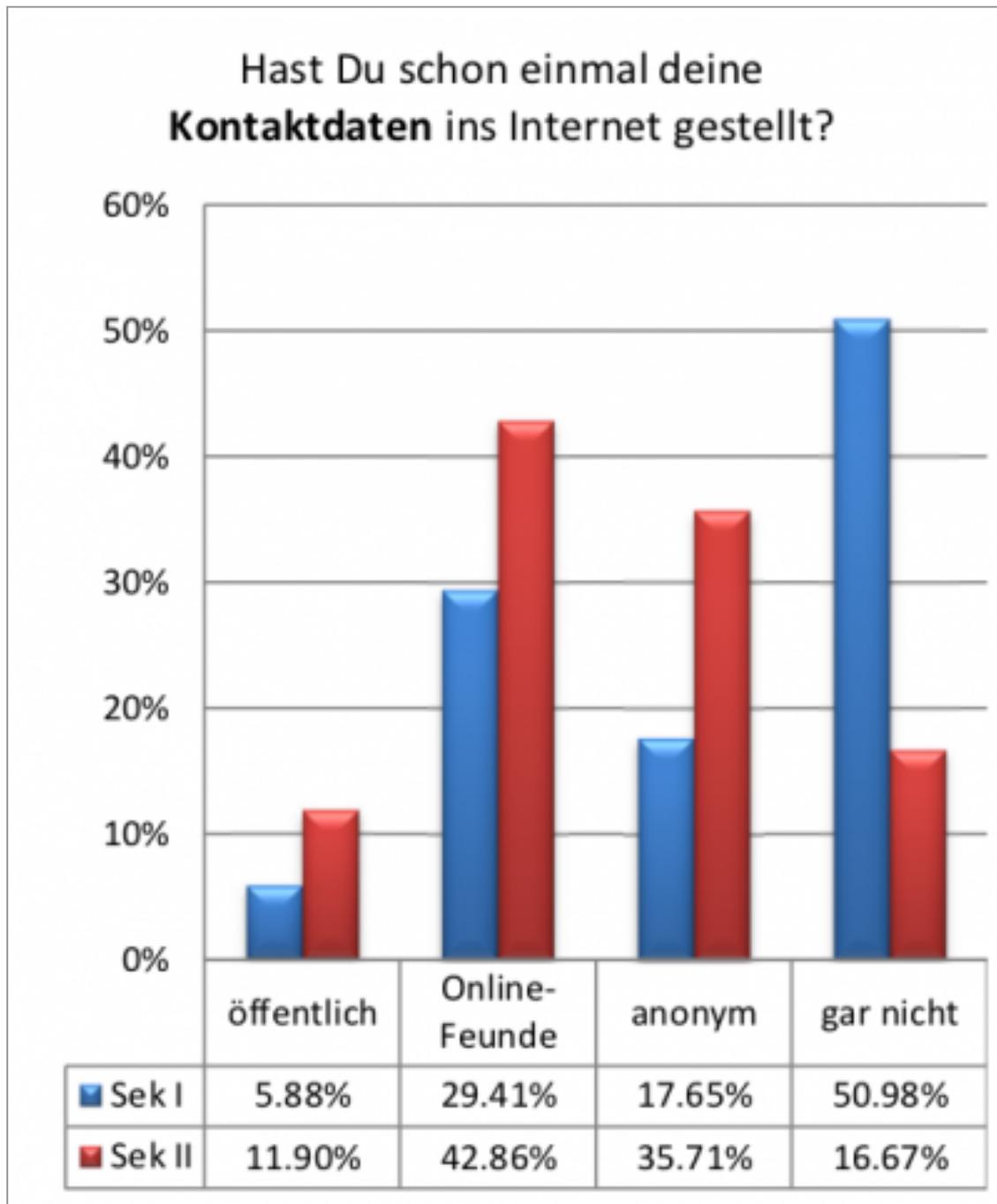


Abbildung 7.1

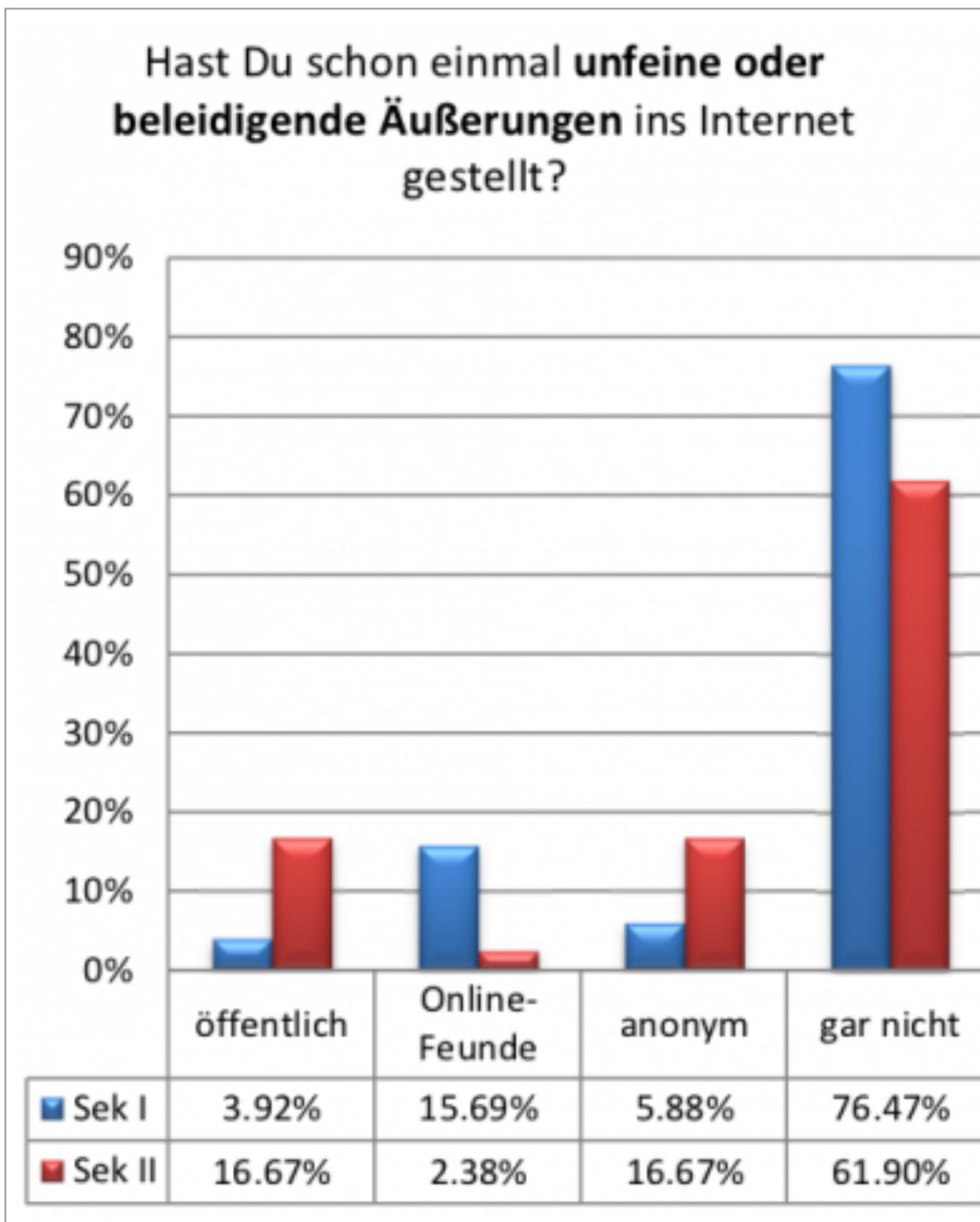


Abbildung 7.2

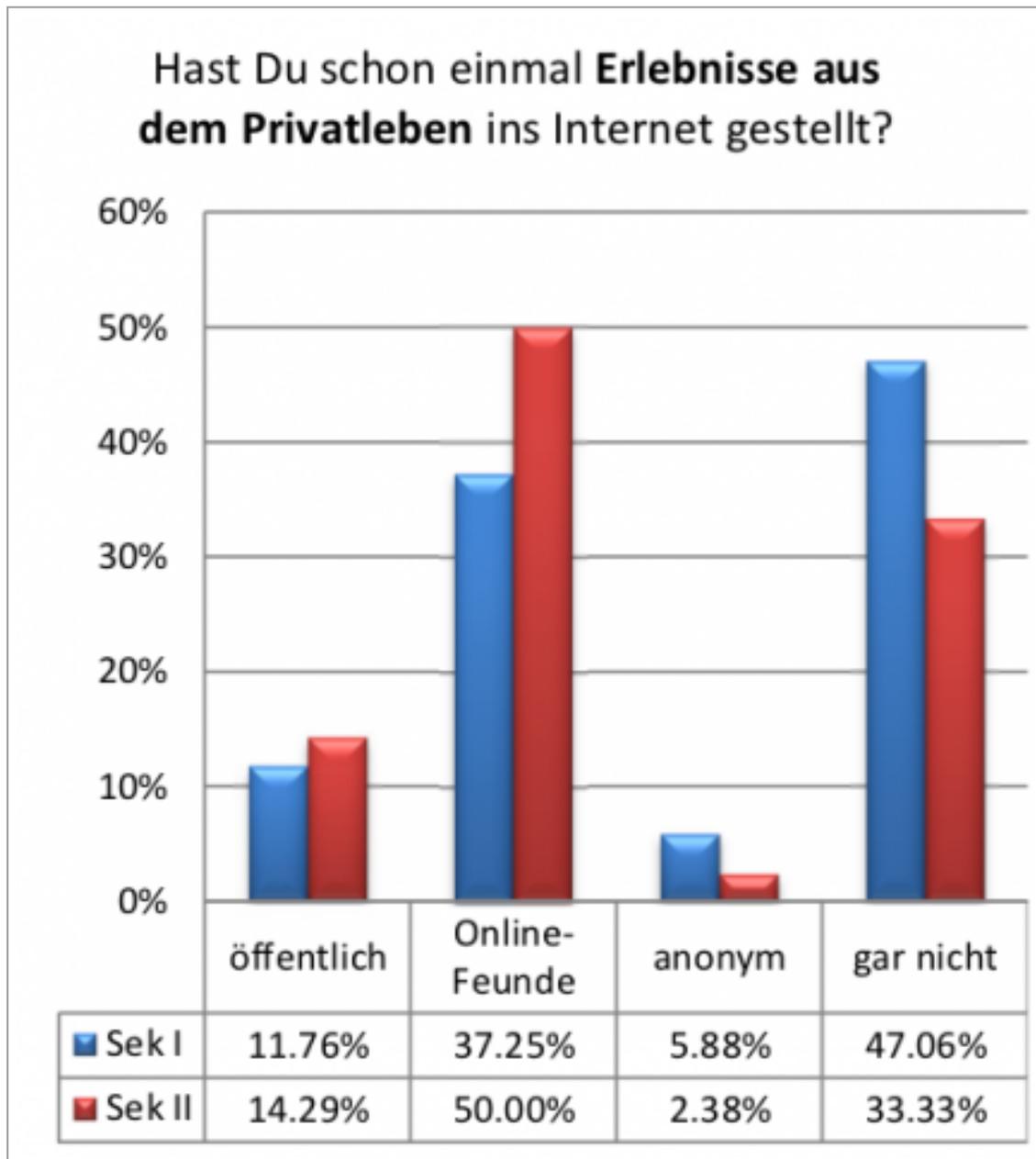


Abbildung 7.3

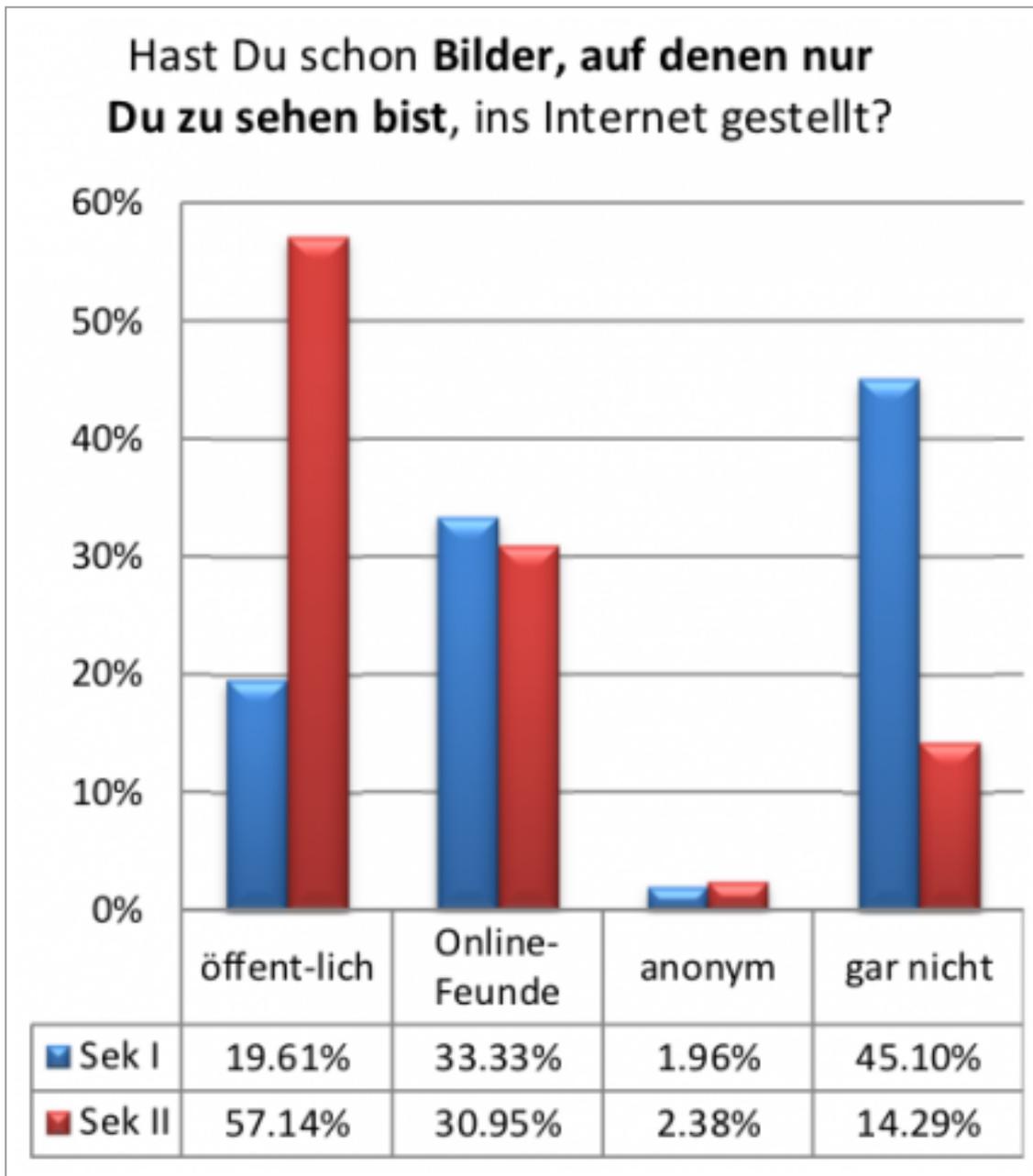


Abbildung 7.4

Abbildung 7.1 bis 7.4: Posten ausgewählter Informationen im Netz/in Social Media

Trotz der medialen Aufmerksamkeit für das Thema Datenschutz stellen im Kreise der Befragten relativ viele Schülerinnen und Schüler private

Kontaktdaten im Internet zur Verfügung (vgl. *Abbildung 7.1 bis 7.4: Posten ausgewählter Informationen im Netz/in Social Media*). Die Anzahl derjenigen, die ihre persönlichen Angaben öffentlich machen, liegt bei 6 Prozent (Sekundarstufe I) respektive 12 Prozent (Sekundarstufe II). Es sei angemerkt, dass die Art der Kontaktdaten in der Studie nicht abgefragt wurde. Es kann also nicht unterschieden werden, ob die Daten sensibel sind, oder ob es sich um nur eine nicht zurückverfolgbare E-Mail-Adressen handelt. Zudem muss berücksichtigt werden, dass Schülerinnen und Schüler des Mons-Tabor-Gymnasiums in den Klassen 5 und 7 zielgerichteten Unterricht im Umgang mit neuen Medien erhalten, was wiederum das Mediennutzungsverhalten beeinflussen könnte.

Das Gros der Jugendlichen hat bislang keine privaten (Sekundarstufe I: 82,4 Prozent, Sekundarstufe II: 66,7 Prozent) beziehungsweise keine politische Anschauungen (Sekundarstufe I: 90,2 Prozent, Sekundarstufe II: 69,1 Prozent) veröffentlicht. Dies lässt auf ein Nutzungsverhalten der sozialen Netze schließen, bei dem letztere – bezogen auf die veröffentlichte Information – von den meisten als (eher unproblematischen) Visitenkarte beziehungsweise als ein Medium der – ebenfalls unverfänglichen – Kontaktaufnahme genutzt wird. Die Conclusio, dass Schülerinnen und Schüler bewusst vorsichtig im Veröffentlichen ihrer Anschauungen wären, lässt sich aufgrund der empirischen Anhaltspunkte nicht ziehen.

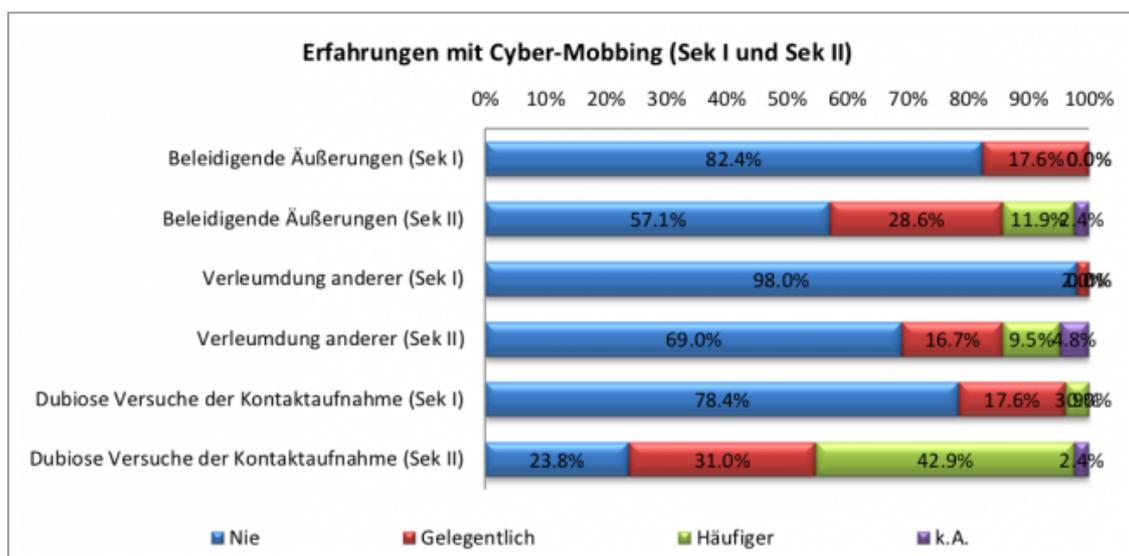


Abbildung 8: Erfahrungen mit Cyber-Mobbing

Viele Schülerinnen und Schüler haben *Cyber-Mobbing*-Erfahrungen (vgl. *Abbildung 8: Erfahrungen mit Cyber-Mobbing*). Dass dies ein an Bedeutung gewinnendes Problem ist, gerade im Web-2.0-Diskurs, zeigt die Zusammenfassung der einschlägigen Befunde (vgl. Maireder & Nagl 2010). Hierbei ist eine deutliche Zunahme im Laufe der Schulzeit von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II zu beobachten. Häufigste Form sind dubiose Versuche der Kontaktaufnahme. Ebenfalls bezeichnend ist, dass deutlich weniger Schülerinnen und Schüler von Verleumdungen anderer etwas erfahren, als selber Opfer zu werden. Was primär zeigt, dass viele Schülerinnen und Schüler über die gemachten Mobbing-Erlebnisse mit anderen Schülerinnen und Schülern nicht sprechen. Die Ursache hierfür allerdings – ob Scham, ob der Tatsache, dass *Peers* hier nicht als geeignete Gesprächspartnerinnen und -partner angesehen werden, oder einfach ob der geringen Relevanz des Ereignisses – ist aus der Umfrage nicht ersichtlich. Dass anhand der Datenlage nicht absehbar ist, ob die negativen Erfahrungen eher Resultat der intensiven Nutzung sozialer Netzwerke oder Folge einer Fehlbedienung (zum Beispiel der Privatsphäreneinstellungen) sind, macht noch einmal deutlich, dass *Hypothese 2b* aufgrund der hier vorgenommenen Befragung nicht eindeutig zu beantworten ist, und unterstützt gleichzeitig die bereits geäußerte Notwendigkeit, nicht nur die Nutzungsintensität, sondern insbesondere auch das Nutzungsverhalten des Internets und sozialer Medien differenziert zu erforschen.

Schlussbetrachtung

Unsere Studie, durchgeführt am Mons-Tabor-Gymnasium in Montabaur, war explorativ-empirisch angelegt und somit genuin auf das Generieren neuer, interessanter Forschungsfragen gerichtet. Die im empirischen Feld gewonnen Einsichten und Erkenntnisse regen dazu an, das Nutzungsverhalten Jugendlicher von Internet und sozialen Medien näher und differenzierter zu studieren. In diesem Bezug stellt sich ebenfalls die

Frage, ob und inwieweit die hohe Verfügbarkeit von Computern und Fernsehern im Kinder- und Jugendzimmer Auswirkungen auf das Nutzungsverhalten zeitigt.

Eine – eingedenk der überschaubaren Datenbasis – vorsichtige Extrapolierung der Ergebnisse lässt neben den Forschungsfragen interessante Befunde und konkrete Gestaltungsoptionen für schulisches Lernen und Lehren zu. Da absehbar ist, dass unsere Gesellschaft und unser kulturelles Miteinander in Zukunft verstärkt durch komplexe Informationssysteme mit dialogischen Netzwerken und multimedialen Systemen geprägt werden, sollten Schule und Ausbildung sich schon heute hierauf vorbereiten. Die hohe Verbreitung des Internets (*Hypothese 1*) und die hohe Kompetenz in der Bedienung der zugehörigen Geräte (*Hypothese 2a*), was nicht nur unsere Studie, sondern auch andere einschlägige Erhebungen (vgl. JIM-Studie 2010; JAMES-Studie 2010) nachweisen, konturiert eine Vision computerunterstützten Lernens und Lehrens auf einer technisch-praktischen Ebene. Die vorhandenen Technologien – und hier gehören mehr denn je die sozialen Medien dazu – könnten im schulischen Lehr-/Lernprozess neue Szenarien der produktiven und flexiblen Wissensvermittlung und -aneignung, zumal in Lehr-/Lern-Communities unter Berücksichtigung einer erweiterten Medienkompetenz (vgl. Wermke 1997), ermöglichen.

In medienpädagogischer und -didaktischer Begleitung, etwa durch Lehrpersonen und/oder Eltern könnten Lehr- und Lernprozesse beziehungsweise Arbeits- und Sozialprozesse unabhängiger von räumlichen und zeitlichen Restriktionen mit sowohl vereinten als auch mit verteilten Schülerinnen und Schülern sowie Gruppen durchgeführt werden. Dabei eröffnen sich medienpädagogisch und -didaktisch innovative Perspektiven sowohl für das individuierte Arbeiten beziehungsweise individuierte Lehren und Lernen als auch für das kooperative Lehren und Lernen, wodurch sich soziale Medien besonders empfehlen könnten. Gerade in der Verknüpfung von technologisch unterstützter Kooperation und Individualisierung bieten sich neue,

interessante Möglichkeiten einer stärkeren Individualisierung und Binnendifferenzierung von Unterricht.

Die technologische Infrastruktur und die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, diese zu bedienen, genügen allerdings allein nicht, die angerissene Vision erfolgreich umzusetzen. Es käme dabei – sehr grundsätzlich gesprochen – auf eine Förderung des Dialogs, synästhetischer Informationsverarbeitung, dezentraler Vernetzungsstrukturen sowie multimedialer, modularer Wissensdarstellungen an (vgl. Giesecke 2002). Konsequenterweise weitergedacht würde eine Virtualisierung von Lehr-Lernsettings eine deutliche Veränderung heutiger Unterrichtsstrukturen und eine stärkere Vermischung der privaten und der schulischen/öffentlichen Sphäre bedingen. Es würde nicht nur Privates über soziale Medien stärker in die Öffentlichkeit dringen, sondern das öffentliche Leben – Schule, Ausbildung und Beruf – würden (sehr wahrscheinlich: werden) zukünftig noch deutlicher im privaten Leben präsent sein.

Schlussendlich müssten wir wohl im Kontext des öffentlichen Schulunterrichts und der Nutzung privater sozialer Medien die Frage „Private is Public?!“ in der Tat – auf provokante Art und Weise – neu stellen.

Literatur

Abresch, Sebastian; Benjamin Beil & Anja Griesbach (Hrsg.) (2009). *Prosumenten-Kulturen*. Siegen.

Alby, Tom (2007). *Web 2.0: Konzepte, Anwendungen, Technologien*. München.

Baacke, Dieter (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen.

Baacke, Dieter & Franz Josef Röhl (Hrsg.) (1995). *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit: Der ästhetisch organisierte Lernprozeß*. Opladen.

Bachmair, Ben (1996). *Fernsehkultur: Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder*. Opladen.

Barba, Giorgio u. a. (Hrsg.) (1998). *Creation and Transfer of Knowledge: Institutions and Incentives*. Berlin/Heidelberg/New York.

Bonfadelli, Heinz (1994). *Die Wissensklüftperspektive – Massenmedien und gesellschaftliche Information*. Konstanz.

Bonfadelli, Heinz (2002). The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation. In: *European Journal of Communication*, Jg. 17 (2002), Nr. 1, S. 65-84.

Borz, Jürgen (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. Aufl. Heidelberg.

Bortz, Jürgen & Nicola Döring (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. Aufl. Heidelberg.

Cormode, Graham & Balachander Krishnamurthy (2008). Key Differences between Web 1.0 and Web 2.0. In: *First Monday*, Volume 13 (2008), Number 6 [<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2125/1972> (15.12.2011)].

Droschl, Sandro & Kunstverein Medienturm (2006). *Crossmedia: Neue Medien in der Gegenwartskunst*. Wien/Bozen.

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union (2006). Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rats der Europäischen Union vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. In: *Amtsblatt der Europäischen Union* vom 30.12.2006, S. L 394/10-L 394/18 [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF> (15.11.2011)].

feel ok (2010). *Einsatz von Facebook für die Förderung der Benutzung des Sportprogramms von feelok: Eine Pilotstudie – RADIX*. Zürich [http://www.feelok.ch/files/wissenschaftlicheBerichte/2011_web2-0-Gesundheitsprojekte.pdf (10.10.2010)].

Filk, Christian (2003). *Computerunterstütztes kooperatives Lehren und Lernen – Eine problemorientierte Einführung*. Siegen.

Filk, Christian (2009). *Episteme der Medienwissenschaft – Systemtheoretische Studien zur Wissenschaftsforschung eines transdisziplinären Feldes*. Bielefeld.

Filk, Christian (2010a). *Rezeption privater Schweizer Radio- und Fernsehangebote unter crossmedialen und medienkonvergenten Marktbedingungen – Eine empirische Studie am Beispiel der Randregion Oberwallis*. Siegen.

Filk, Christian (2010b). *Logistik des Wissens – Integrale Wissenschaftsforschung und Wissenschaftskommunikation*. Siegen.

Filk, Christian; Michael Lommel & Mike Sandbothe (Hrsg.) (2004). *Media Synaesthetics: Konturen einer physiologischen Medienästhetik*. Köln.

Filk, Christian & Ruedi Alexander Müller-Beyeler (2011). Multimediale Produktion – Integrale Konzeption und Programmatik konvergenter Kompetenzprofilierungen in Ausbildung, Forschung und Wirtschaft. In: Alois Frotschnig & Hannes Raffaseder (Hrsg.). *Forum Medientechnik – Next Generation, New Ideas*. Boizenburg, S. 14-27.

Filk, Christian; Hanno Schauer & Amina Ovcina Cajacob (2012). *„Digital Natives“ und Social Networks – Mediensoziologie und Mediennutzung von 14- bis 18-jährigen Jugendlichen. Eine quantitativ-empirische Untersuchung im gymnasialen Kontext*. Siegen [in Vorbereitung].

Giesecke, Michael (2002). *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft: Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie*. Frankfurt am Main.

Giesecke, Michael (2007). *Die Entdeckung der kommunikativen Welt: Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*. Frankfurt am Main.

Gleich, Uli. (2009). Multimediale Kommunikationsstrategien. In: *Media Perspektiven*, Jg. 2009, Nr. 1, S. 40-45.

Grüner, Ulf. (2007). *Crossmedia für Lokalzeitungen: Zeitungen, Internet und Handy geschickt verknüpfen*. Berlin.

Hart, Andrew (Hrsg.) (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. Mahwah, New Jersey/London.

Hart, Thomas & Frank Pflüger (Hrsg.) (2004). *Neue Medien und Bürgerorientierung: Strategien für die Zukunft vor Ort*. Gütersloh [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-2BD865AB-802CA743/bst/xcms_bst_dms_18427_18428_2.pdf (15.12.2011)].

Hasebrink, Uwe (2007). *Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen: Tagung „Internet zwischen Hype, Ernüchterung und Aufbruch, 10 Jahre ARD/ZDF-Onlinestudie*. Hamburg.

Holzinger, Thomas & Martin Sturmer (2009). *Die Online-Redaktion: Praxisbuch für den Internetjournalismus*. Berlin.

Hurrelmann, Klaus; Matthias Grundmann & Sabine Walper (2008) (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim.

Jakubetz, Christian (2008). *Crossmedia*. Konstanz.

JAMES-Studie (2010). *Jugend / Aktivitäten / Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich [<http://www.psychologie.zhaw.ch/index.php?id=10177> (05.10.2010)].

JIM-Studie (2010). *Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart [<http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> (10.11.2011)].

Kracke, Bernd (2001). *Crossmedia-Strategien: Dialog über alle Medien*. Wiesbaden.

Kreimeier, Klaus (1995). *Lob des Fernsehens*. München/Hamburg.

Kreuzer, Helmut (1997). Ein Germanist, der als eine Art von Kommunikationswissenschaftler gilt. In: Arnulf Kutsch & Horst Pöttker (Hrsg.). *Kommunikationswissenschaft – autobiographisch: Zur Entwicklung einer Wissenschaft in Deutschland*. Opladen, S. 223-242.

Lecke, Bodo (Hrsg.) (1999). *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Frankfurt am Main.

Maireder, Axel & Manuel Nagl (2010). *Cybermobbing – Gewalt im Web 2.0: Definitionen, Formen, Forschungsstand*. Handout zum Workshop im Rahmen

der Fortbildungstagung Schulpsychologie-Bildungsberatung, 18. März 2010.
Wien.

Maletzke, Gerhard (1963). *Psychologie der Massenkommunikation.*
Hamburg.

McAfee, Andrew P. (2006). Enterprise 2.0: The Dawn of Emergent Collaboration. In: *MIT Sloan Management Review*, Spring 2006, S. 21-28.

McLuhan, Herbert Marshall (1992). *Die magischen Kanäle: „Understanding Media“.* Düsseldorf u. a.

Medienimpulse (2011). *Von der IKT zur Medienbildung – Medienimpulse*, Nr. 3/2011 [www.medienimpulse.at/ausgaben/ausgabe-3-2011 (21.09.2011)].

Mons-Tabor-Gymnasium (2011). *Website der Schule* [www.mtg-mt.de/ (15.11.2011)].

Müller, Andrea (2009). *Erfolgsfaktoren für Crossmedia-Publishing-Anbieter.*
Berlin.

Münker, Stefan (2009). *Emergenz digitaler Öffentlichkeiten: Die sozialen Medien im Web 2.0.* Frankfurt am Main.

O'Reilly, Tim. (2005). *What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.* [<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (30.08.2009)].

Ovcina Cajacob, Amina (2011). *Parasoziale Beziehungen zwischen Jugendlichen und Popstars.* Wien.

Petzold, Matthias (2000). *Die Multimedia-Familie: Mediennutzung, Computerspiele, Telearbeit, Persönlichkeitsprobleme und Kindermitwirkung in Medien.* Opladen.

Potter, W. James (1998). *Media Literacy.* Thousand Oaks, California.

Robertson, Roland (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Zeit und Raum. In: Ulrich Beck (Hrsg.). *Perspektiven der Weltgesellschaft.* Frankfurt am Main, S. 192-220.

Sander, Ekkehard (2001). *Common Culture und neues Generationenverhältnis: Die Medienerfahrungen jüngerer Jugendlicher und ihrer Eltern im empirischen Vergleich*. München.

Schauer, Hanno (2010). Das Wissen von Facebook – Implementierung und Auswertung eines sozialen Netzwerks in der Sekundarstufe II. In: *Log In*, Jg. 30 (2010), Nr. 166/167, S. 56-62.

Schell, Fred (2003). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis*. 4., unveränd. Aufl. München.

Schorb, Bernd (1995). *Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen.

Schumann, Matthias & und Thomas Hess (2009). *Grundfragen der Medienwirtschaft: Eine betriebswirtschaftliche Einführung*. 4., überarb Aufl. Berlin.

Singh, Shiv (2006). A Web 2.0 Tour for the Enterprise. In: *Boxes and Arrows*, August 2006

Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2011). *Website der Behörde* [www.statistik.rlp.de/ (31.10.2011)]

Strittmatter, Peter & Helmut Niegemann (2000). *Lehren und Lernen mit Medien: Eine Einführung*. Darmstadt.

Thiedeke, Udo (2007). *Medien, Kommunikation und Komplexität: Vorstudien zur Informationsgesellschaft*. Opladen/Wiesbaden.

Tichenor, Phillip J.; George A. Donohue & Clarice N. Olien (1970). Media Flow and Differential Growth in Knowledge. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 34 (1970), S. 159-170.

Treumann, Klaus Peter u. a. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden.

Tulodziecki, Gerhard (1992). *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. 2., neubearb. Aufl. Bad Heilbrunn, Obb.

Vickery, Graham & Sacha Wunsch-Vincent (2007). *Participative Web and User-Created Content: Web 2.0, Wikis and Social Networking*. Paris.

Wermke, Jutta (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München.