

NEETs meet media culture.

Ein Projekt zur Stärkung der Medienkompetenzen mit
Jugendlichen für Jugendliche

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Karoline HARRER

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr. phil. Arno Heimgartner

Graz, 2020

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit wurde im Auftrag und in Kooperation mit der Arbeiterkammer Oberösterreich geschrieben, mit dem Ziel mit der Forschung eine Basis für die Umsetzung eines funktionierenden Lerntools (zum Beispiel einer App) zur Steigerung der Medienkompetenzen von NEET-Jugendlichen (not in education, employment or training) im Alter von 15 bis 24 Jahren, zu bieten. Es wurde erforscht, mit welchen Methoden sich die Jugendlichen eine Vermittlung von Medienkompetenzen vorstellen können und wie diese gestaltet sein müssen, um zielführend zu sein. Es wurde dabei durch eine Partizipative Aktionsforschung den Jugendlichen eine Stimme gegeben und sie wurden zur Partizipation in diesem Forschungsprozess aufgerufen. Des Weiteren wurde eine Fragebogenerhebung mit den Jugendlichen, aber auch mit deren Trainer*innen gemacht, um einen Einblick in deren Wissensstand und in deren Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Medienkompetenzen zu bekommen. Ziel war eine, mit Jugendlichen, gemeinsame Entwicklung von Ideen für Methoden zur Förderung von Medienkompetenzen, zugeschnitten auf die Interessen der Jugendlichen basierend auf die derzeitige Forschung und den daraus entstandenen Erkenntnissen, sowie auf die Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission. Als eine wesentliche Erkenntnis, kann hervorgehoben werden, dass eine Methode oder ein Tool zur Steigerung der Medienkompetenzen mindestens genauso viele Unterschiede und Menschentypen adressieren können muss, wie es das Label ‚NEET‘ tut. In Bezug auf die Gestaltung von Methoden und Tools waren sich die Jugendliche größtenteils einig. Tools und Methoden müssen ansprechend und aufregend gestaltet sein, mit vielen Farben und ‚special effects‘. Vor allem Videospiele und Social-Media-Plattformen wurden in Bezug auf die gewünschten Vermittlungsmethoden sehr häufig genannt, aber auch die persönliche Vermittlung hat einen besonderen Stellenwert für die Jugendlichen.

Abstract

This thesis has been written on behalf of and in cooperation with the Arbeiterkammer Oberösterreich in order to create a basis for the implementation of a functioning learning tool (e.g. an app) to increase the media skills of youths not in education, employment or training (also known as NEETs), between the ages of 15 to 24 years. The purpose was to find out which methods young people would use to convey their media skills and how the methods must be designed in order to be effective. To accomplish that, participative action research was conducted in order to give the participants a voice and an opportunity to engage in the research process. Furthermore, a survey was carried out with the same young people, and with their trainers, in order to gain an insight into their level of knowledge and their self-assessment in relation to their media skills. The aim was to develop ideas, together with young people, for methods to increase media skills. These skills should be tailored to the interests of young people, based on current research and the resulting knowledge, as well as on the key skills of the European Commission. As a result, it can be emphasized that a method or tool for increasing media skills must be able to address at least as many differences and types of people as the label 'NEET' does. The participating young people largely agreed on the design of methods and tools. Tools and methods have to be designed in an appealing and exciting way, with vibrant colors and 'special effects'. Video games and social media platforms were mentioned in particular in relation to the most favored teaching tools, but face-to-face methods also have a special significance to many young people.

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Begriffsdefinitionen.....	4
2.1.	NEET-Jugendliche.....	4
2.2.	Medienkompetenz und Medienkultur	5
2.2.1.	Begriffe in Zusammenhang mit der Mediennutzung.....	6
2.2.2.	Medienerziehung	7
2.2.3.	Medienkompetenz	8
3.	Ausgangslage.....	13
3.1.	Politische Vorgaben und Ist-Stand – Digitale Kompetenzen	13
3.1.1.	Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission	13
3.1.2.	DigComp	15
3.1.3.	Medienkompetenzen in der österreichischen Bildungsstruktur.....	19
3.1.4.	Bildungsberichte Österreich	20
3.2.	NEETs.....	22
3.2.1.	NEET-Status.....	23
3.2.2.	Gründe und Risikofaktoren	24
3.2.3.	Kategorien	27
3.2.4.	Situation in Österreich	28
3.2.5.	Kritik am Label ‚NEET‘	32
3.3.	Digitale Ungleichheiten von jugendlichen Mediennutzer*innen	33
3.3.1.	Unterschiede in den digitalen Kompetenzen – Gründe	35
3.3.2.	Nutzungsmuster und -unterschiede von Jugendlichen	37
3.3.3.	Risiken und Herausforderungen in Zusammenhang mit Ungleichheiten.....	39

3.3.4.	NEET-Jugendliche und Mediennutzung	40
3.4.	Lernen und Lehren.....	41
3.4.1.	Lernprozesse.....	42
3.4.2.	Emotionen in Zusammenhang mit Lernen und Lehren	43
3.4.3.	Lerntheorien.....	46
3.4.3.1.	Behavioristische Theorie.....	47
3.4.3.2.	Kognitivistische Theorie	49
3.4.3.3.	Konstruktivistische Theorie	49
3.4.4.	Lerntypen.....	51
3.4.4.1.	Lernstiltheorie nach Kolb.....	51
3.4.4.2.	Lernstrategietheorie nach Pask.....	53
3.4.4.3.	Lerntypentheorie nach Vester	54
3.4.5.	Methoden zur Förderung und Entwicklung von Kompetenzen.....	55
3.4.6.	Peer Education und Peer Involvement.....	60
4.	Problemlage	63
5.	Empirische Forschung.....	66
5.1.	Partizipative Aktionsforschung.....	66
5.1.1.	Sampling.....	69
5.1.1.1.	JU-CAN.....	70
5.1.1.2.	pro mente OÖ	70
5.1.2.	Durchführung	72
5.1.2.1.	JU-CAN.....	74
5.1.2.2.	pro mente OÖ	78
5.1.3.	Ergebnisse.....	80

5.1.3.1.	JU-CAN.....	81
5.1.3.2.	pro mente OÖ	85
5.1.4.	Reflexion des gemeinsamen Forschungsprozesses	88
5.2.	Fragebogen.....	90
5.2.1.	Sampling.....	93
5.2.2.	Fragebogenkonstruktion	93
5.2.3.	Durchführung	94
5.2.4.	Auswertung und Ergebnisse	95
5.2.4.1.	Teilnehmer*innen.....	95
5.2.4.2.	Trainer*innen	96
6.	Zusammenführung der Ergebnisse	98
7.	Zusammenfassung und Ausblick.....	103
8.	Literatur	105
9.	Anhang	114

Darstellungsverzeichnis

Darst.: 1 - Definitionsansätze von Medienkompetenz (Gruber-Rotheneder, 2011, S. 49)....	9
Darst.: 2 - Vergleich DigComp Europa (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 18)	16
Darst.: 3 - Vergleich DigComp Europa-AUT (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 24)	18
Darst.: 4 - Differences between the youth unemployment rate and the NEET rate (Eurofound, 2012, S. 23)	23
Darst.: 5 - Factors increasing the probability of becoming NEET (Eurofound, 2012, S. 57)	25
Darst.: 6 - Individuelle Risikofaktoren und ihr Einfluss auf NEET (Groß, 2014, S. 10).....	26
Darst.: 7 - Diversity of NEETs (Eurofound, 2020, o. S.)	28
Darst.: 8 - Key characteristics (Eurofound, 2016, S. 2).....	29
Darst.: 9 - Composition of the NEET group in Austria (Eurofound, 2016, S. 3).....	30
Darst.: 10 - Structure of NEETs by gender in Austria (Eurofound, 2016, S. 3).....	31
Darst.: 11 - Fünf digitale Ungleichheitstypen (DiMaggio et al. 2003, zitiert nach Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 10).....	34
Darst.: 12 - Merkmale behavioristischer Ansätze (Seufert & Mayr, 2002, zitiert nach Hamann, 2007, S. 10)	48
Darst.: 13 - Merkmale konstruktivistischer Ansätze (Seufert & Mayr, 2004, zitiert nach Hamann, 2007, S. 14–15)	50
Darst.: 14 - Übersichtsdarstellung Problemlage (eigene Darstellung)	64
Darst.: 15 - Hart's original 1992 illustration of the Ladder of Children's Participation (Organizing Engagement, 2020, o. S.)	67
Darst.: 16 - Vorbereiteter Gruppenraum (eigene Fotoaufnahme)	73
Darst.: 17 - Kategorisierungsprozess der digitalen/neuen Medien (eigene Fotoaufnahme). 75	
Darst.: 18 - Darstellung der vereinfachten digitalen Kompetenzen mit Post-its (eigene Fotoaufnahme).....	77
Darst.: 19 - Ergebniskategorien (eigene Darstellung)	80

Darst.: 20 - Vor- und Nachteile der Mediennutzung - Gruppe JU-CAN (eigene Darstellung)	81
.....	
Darst.: 21 - Ideen für Methoden und Tools - Gruppe JU-CAN (eigene Darstellung).....	83
Darst.: 22 - Vor- und Nachteile der Mediennutzung - Gruppe por mente OÖ (eigene Darstellung)	85
Darst.: 23 - Wichtigste Medienkompetenzen - Gruppe pro mente OÖ (eigene Darstellung)	86
.....	
Darst.: 24 - Ideen für Methoden und Tools - Gruppe pro mente OÖ (eigene Darstellung) .	87

1. Einleitung

Die Nutzung von ‚Neuen‘ Medien nimmt immer weiter zu. Gerade für junge Menschen sind sie unausweichlich in ihren Alltag integriert und nehmen viel Zeit in Anspruch. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig damit verantwortungsbewusst und mit größtmöglicher Sicherheit umzugehen. Studien belegen aber, dass 40 Prozent der EU-Bevölkerung hinsichtlich der digitalen Kompetenzen auf einem unzureichenden Niveau sind (vgl. Enterra, 2019b, o. S.). Des Weiteren beeinflussen individuelle und strukturelle Faktoren das Nutzungsverhalten in Zusammenhang mit neuen/digitalen Medien und die damit verbundenen Medienkompetenzen. Vor allem Jugendliche in NEET-Situationen (not in education, employment or training) sind oft von diesen individuellen und strukturellen Faktoren betroffen und können daher geringe Medienkompetenzen aufweisen. Widersprüchlich ist in der Literatur zwar, wie sich der NEET-Status auf den Zugang zu den digitalen Medien und die Nutzung dieser auswirkt, unumstritten ist jedoch, dass sowohl die Medienkompetenzen, als auch die sozialen Kompetenzen von NEET-Jugendlichen berücksichtigt und gefördert werden müssen, wenn eine erfolgreiche Nutzung von digitalen Technologien ermöglicht werden soll. Aus diesem Grund befasst sich die vorliegende Arbeit, in Auftrag von und in Kooperation mit der Arbeiterkammer Oberösterreich, mit der Steigerung von Medienkompetenzen von Jugendlichen in NEET-Situationen im Alter von 15 bis 24 Jahren. Ziel ist es mit der Forschung eine Basis für die Umsetzung eines funktionierenden Lerntools (zum Beispiel einer App) zu bieten. Es wird erforscht welche Methoden von den Jugendlichen angenommen werden und wie diese gestaltet sein müssen, um zielführend zu sein. Es wird dafür mit den Jugendlichen eine Partizipative Aktionsforschung durchgeführt, um ihnen eine Stimme zu geben und sie zur Partizipation in diesem Forschungsprozess aufzurufen. Des Weiteren wird eine Fragebogenerhebung mit den Jugendlichen und ihren Trainer*innen durchgeführt, um ihren Wissenstand abzurufen und einen Einblick in die Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Medienkompetenzen zu bekommen.

Folgende Frage wird zu diesem Thema gestellt und soll bearbeitet werden:

Welche niederschweligen Möglichkeiten können entwickelt werden, um die Medienkompetenzen von NEET-Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren zu erweitern?

Für die Beantwortung werden mit den Jugendlichen gemeinsam Ideen für Methoden zur Förderung von Medienkompetenzen, zugeschnitten auf die Interessen der Jugendlichen, basierend auf die derzeitige Forschung und den daraus entstandenen Erkenntnissen, sowie auf die Schlüsselkompetenzen der europäischen Kommission entwickelt. Adressat*innen dieser Forschung sollen neben der Arbeiterkammer Oberösterreich, Institutionen und Organisationen sein, die mit NEET-Jugendlichen eng zusammenarbeiten, um die Medienkompetenzen ihrer Adressat*innen steigern zu können und eine sinnvolle Medienkultur zu erreichen.

Die Arbeit wird in neun Kapitel unterteilt, wobei das erste Kapitel der Einleitung gewidmet ist. Im zweiten Kapitel werden die Begriffsdefinitionen vorgenommen, um ein klares Verständnis der wichtigsten Begriffe zu erlangen. Das dritte Kapitel widmet sich der Ausgangslage. Dabei wird sowohl auf die politischen Vorgaben und den Ist-Stand in Bezug auf die digitalen Kompetenzen und auf den NEET-Status eingegangen, als auch digitale Ungleichheiten von jungen Mediennutzer*innen und Lehr- und Lernprozesse adressiert. Im vierten Kapitel werden diese Bereiche dann zur Schilderung der Problemlage zusammengeführt. Ab dem fünften Kapitel wird sich mit der empirischen Forschung beschäftigt. Dafür werden sowohl die Methoden erklärt, als auch auf das Sampling, die Durchführung und die Ergebnisse eingegangen. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Forschungsmethoden zusammengeführt und mit der Literatur verknüpft. Das siebte Kapitel widmet sich abschließend der Reflexion der Forschung und der Zusammenfassung, sowie einem kurzen Ausblick. Die Kapitel acht und neun beinhalten die Literatur und den Anhang.

Das persönliche Forschungsinteresse an diesem Thema besteht darin, dass ich noch in einer Zeit ohne Social Media und nur bedingt mit neuen/digitalen Medien aufgewachsen bin und Social Media, aber auch den neuen/digitalen Medien anfangs skeptisch gegenüberstand. Da beide Formen von Medien aber unausweichlich in unserer Gesellschaft Einzug gehalten haben, scheint es mir umso wichtiger Methoden für die Steigerung der Medienkompetenzen zu

entwickeln. Besonders interessant finde ich dabei die Möglichkeit den Jugendlichen eine Stimme zu verleihen und sie in der Entwicklung partizipieren zu lassen.

Als Vorgeschmack auf die Ergebnisse kann an dieser Stelle bereits erwähnt werden, dass der NEET-Status eine sehr große und vor allem heterogene Gruppe an Jugendlichen kategorisiert und dadurch die Entwicklung einer Methode oder eines Tools ohne die Berücksichtigung von unterschiedlichen Bedürfnissen, sowie von Lerntheorien und Lerntypen nicht möglich ist. Es müssen dabei sowohl die unterschiedlichen persönlichen Hintergründe, als auch die individuellen Interessen adressiert werden.

2. Begriffsdefinitionen

In diesem Kapitel sollen wichtige Begriffe erklärt und definiert werden, sodass ein klares Verständnis darüber besteht, wie sie in dieser Arbeit verstanden und verwendet werden.

2.1. NEET-Jugendliche

“The term **NEET** is used to describe young people **not in employment, education or training**. (...) NEETs were specifically referred to for the first time in European policy discussions in the Europe 2020 flagship initiative ‘Youth on the move’. The age category covered by the term was 15–24 and was later broadened to include those aged 15–29. The concept is now centrally embedded in the policy discourse at EU level. Currently, 14.2% of the population aged 15–29 are NEETs.” (Eurofound, 2020, o. S.)

„Der Indikator **Jugendliche, weder beschäftigt noch in Aus- oder Weiterbildung** (abgekürzt als NEET), befasst sich mit der Bevölkerungsgruppe eines bestimmten Alters und Geschlechts, die sich in keinem Beschäftigungsverhältnis befindet und an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnimmt.“ (eurostat, 2019, o. S.)

„Das Konzept der NEET („Not in Education, Employment or Training“, dt. nicht in Schule, Arbeit oder Ausbildung), i. e. die Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden, ist ein in den Medien weit verbreiteter Begriff.“ (Cuzzocrea, o. J., S. 69)

Die Definition von NEET-Jugendlichen ist in den Grundzügen in den meisten Dokumenten ähnlich. Es handelt sich dabei immer um eine bestimmte Gruppe von Personen eines bestimmten Alters, welche sich nicht in einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme befinden, nicht in die Schule gehen und auch keiner Arbeit nachgehen. Dennoch ist eine international einheitliche Definition über alle Länder hinweg nicht möglich. Cuzzocrea beschreibt in ihrem Artikel ‚Zukunftsvision für die Kategorie der NEET‘ (o. J.) dass der Begriff zwar von

der Europäischen Kommission für die europäischen Staaten, neben der Jugendarbeitslosigkeit und des Arbeitslosenverhältnisses, als Schlüsselindikator im Rahmen der Europa 2020- Wachstumsstrategie eingeführt worden ist, dennoch aber international die Staaten den Begriff unterschiedlich definieren. Es werden dafür unterschiedliche Definitionen und Untergruppen festgelegt. Einerseits wird in Bezug auf das Alter unterschieden. Die NEET-Kategorie umfasst Altersgruppen in verschiedenen Ländern von 15-34 Jahren. Auch die Kategorisierung in Bezug auf die Gründe für NEET ist sehr unterschiedlich. Werden in manchen Ländern Personen miteinbezogen die aufgrund von Krankheit, Drogenkonsum oder Straftaten nicht beschäftigt sind, sind in anderen Ländern diese Gründe komplett ausgenommen und die Personen werden in zum Beispiel ‚die nicht Eingegliederten‘, ‚die Chancensucher‘ oder ‚die freiwilligen NEETs‘ unterteilt (vgl. Cuzzocrea, o. J., S. 69). Was damit gemeint ist, ist das eine internationale Definition und auch ein Vergleich der Daten nicht leicht, bis nicht möglich ist. Die oben genannten Definitionen überschneiden sich jedoch soweit, dass sie in dieser Arbeit als Definition für NEET-Jugendliche herangezogen werden. Die Altersgruppe, die hier adressiert wird liegt zwischen 15-24 Jahren. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Label ‚NEET‘ folgt im Kapitel 3.2.5.

2.2. Medienkompetenz und Medienkultur

Hierbei sollen zuerst wichtige Begriffe in Zusammenhang mit der Nutzung von neuen/digitalen Medien erklärt werden. In weiterer Folge wird auf die Begriffe ‚Medienerziehung‘ und ‚Medienkompetenz‘ eingegangen.

2.2.1. Begriffe in Zusammenhang mit der Mediennutzung

‚Consumer‘

Ein ‚Consumer‘ ist eine Person die das Internet nur nutzt um zu konsumieren. Es wird dabei auf unterschiedlichen Seiten ‚gesurft‘ und sich Homepages angesehen, aber nichts hineingeschrieben, im Sinne von ‚etwas produzieren‘ (vgl. Albers-Heinemann & Friedrich, 2014, S. 17).

‚ProdUSER‘

Durch die Entstehung des sogenannten ‚Web 2.0‘ entstand auch die Möglichkeit, das Internet nicht nur mehr zu konsumieren, sondern auch darin etwas zu produzieren. Beispiele dafür waren/sind MySpace (2003) und Facebook (2004). Dabei können Texte, Bilder und viele andere digitale Inhalte ‚gepostet‘ und veröffentlicht werden. Durch diese Beteiligungsmöglichkeit entstand aus dem Produzenten und dem Konsumenten (User) die Mischform des ‚ProdUSERS‘ (vgl. Albers-Heinemann & Friedrich, 2014, S. 17).

‚Digital Natives‘ vs ‚Digital Immigrants‘

‚Digital Natives‘ sind Kinder und Jugendliche bzw. Personen, welche mit den digitalen Medien aufgewachsen sind und diese ganz selbstverständlich in allen Lebensbereichen einsetzen. Als ‚Digital Immigrants‘ werden Personen bezeichnet, welche in einer Zeit vor dem Zeitalter des ‚Web 2.0‘ aufgewachsen sind und sich daher erst an die Digitalisierung vieler Bereiche und an all die neuen Möglichkeiten gewöhnen müssen (vgl. Albers-Heinemann & Friedrich, 2014, S. 19–21). Nun könnte davon ausgegangen werden, dass ‚Digital Natives‘ digitale Medien auch besser und verantwortungsbewusster nutzen als ‚Digital Immigrants‘, da sie sich besser damit auskennen und in die Welt der Medien geboren wurden. Ganz im Gegenteil, meinen Albers-Heinemann und Friedrich (2014), denn, wird angenommen ‚nur‘ ein Bild hochgeladen, muss dabei beachtet werden, dass dieser Upload sowohl Persönlichkeits-, als auch Urheberrechte verletzen könnte (vgl. ebda., S. 25). Auch Te Wildt steht der

Auseinandersetzung mit diesem Thema in seinem Buch ‚Digital Junkies: Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unserer Kinder‘ (2015) kritisch gegenüber. Er sieht es als Vorteil an, ‚Digital Immigrant‘ zu sein, da man sich bewusst für oder gegen digitale Medien entscheiden kann und durch die Einführung in die Thematik im Erwachsenenalter bewusster mit den Vor- und Nachteilen der einzelnen Medien umgehen kann. Im Gegensatz dazu, sieht er die Generation der ‚Digital Natives‘ als nicht mehr fähig an, sich kritisch mit den sie umgebenden digitalen Medien auseinander zu setzen und sieht es in der Pflicht der Erwachsenen, sie soweit zu leiten, dass sich zumindest noch ein Bein in der realen Welt befindet und so ein differenzierter Blick auf die Medienflut gegeben ist (vgl. Te Wildt, 2015, S. 252–254).

2.2.2. Medienerziehung

Medienerziehung bezieht sich nicht nur auf die Nutzung von Computern und Smartphones, sondern ebenso auf Fernsehgeräte und sollte daher bereits in die grundsätzliche Erziehung von Kindern miteinfließen (vgl. Albers-Heinemann & Friedrich, 2014, S. 27). Te Wildt ist sogar der Meinung, dass Medienerziehung dort beginnt, wo digitale Medien noch nichts zu suchen haben – in der Phantasiewelt der Kinderköpfe. Er meint, dass ein sinnvoller und reflektierter Medienumgang im Jugendalter nur dann möglich ist, wenn in der frühen Kindheit zwischen realer Welt und durch Märchen entstandene Bilder und Phantasiewelten und digitalen, surrealen Welten zu unterscheiden gelernt wird. Er zeigt auf, dass Kinder erst ab dem achten Lebensjahr wirklich richtig unterscheiden können, was real bzw. virtuell ist. Daher ist es besonders wichtig, meint er, dass in der frühen Kindheit gelernt wird, was der Unterschied zwischen Realität und Phantasie ist. Die Realität soll mit allen Sinnen erlebt und erforscht werden und dann mittels Märchen, Büchern und Geschichten in die eigene Phantasiewelt aufgenommen werden. Kinder sollen wissen, das Papier aus Bäumen gemacht wird und wie der Wald und Bäume riechen. Nur dann können sie in weiterer Folge unterscheiden, dass der Baum im Fernsehen oder im Computerspiel nicht real ist (vgl. Te Wildt, 2015, S. 255–258).

„Wenn Kleinkinder aber Bäume hauptsächlich aus Trickfilmserien, Filmen und Computerspielen kennen, in denen sie laufen und sprechen können, dann entsteht hier eine enorme Erfahrungslücke, nicht nur, was den Umgang mit der realen Welt angeht, sondern auch, was den kompetenten Umgang mit Medien angeht“ (Te Wildt, 2015, S. 258).

Sowie also zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden gelernt werden soll, soll genauso zwischen den einzelnen Medien unterschieden werden und Kinder sollten langsam und reflektiert an Fernseher, Tablets und Co. herangeführt werden. Dies bedarf eines konsequenten medienpädagogischen Zeitkonzeptes und eines alltäglichen Zeitmanagements durch Eltern und Erziehungsberechtigte (vgl. Te Wildt, 2015, S. 260–261).

2.2.3. Medienkompetenz

Technologien zur Verwendung des Internets und zu Kommunikationszwecken haben Einzug genommen in die Welten der Menschen, immer größer wird daher die Bedeutung einer reflexiven Haltung gegenüber den dafür genutzten Medien (vgl. Gruber-Rotheneder, 2011, S. 49). Auch Baacke (o. J.) beschreibt die Wichtigkeit von Personen die ‚kompetent‘ mit den neuen technischen Gegebenheiten umgehen können, vor allem auch deshalb, weil die Veränderungen „durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen (...) auch dahin geführt haben (s.u.), daß (*sic*) von geschlossenen ‚Lebenswelten‘ heute kaum noch die Rede ist“ (S. 119). In alltäglichen Lebenslagen kann also nicht mehr auf alte Grundmuster der Kommunikation zurückgegriffen werden (vgl. ebda.). Gruber-Rotheneder hat in ihrem Handbuch ‚Lernen mit digitalen Medien: Ein Handbuch für Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung‘ (2011) zentrale Ansätze der Medienkompetenz nach Hugger zusammengefasst und in folgender Abbildung dargestellt.

Tabelle 6: Überblick über Definitionen der Medienkompetenz		
Baacke (1996)	Dewe/Sander (1996)	Tulodziecki (1998)
Medienkritik als Fähigkeit, mediale Entwicklungen a) analytisch zu erfassen b) reflexiv anzuwenden c) ethisch zu verantworten	Sachkompetenz Tätigkeitsbezogene Qualifikationen (z.B. Medien bedienen können)	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten unter Beachtung von Handlungsalternativen
Medienkunde a) informative Dimension (Wissen über Medien) b) instrumentell-qualifikatorische Dimension (Medien anwenden können)	Selbstkompetenz Persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten (z.B. reflexive Medienrezeption)	Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
Mediennutzung a) rezeptiv, anwendend b) interaktiv, anbietend	Sozialkompetenz Soziale Fähigkeiten (z.B. Nutzung digitaler Medien zur sozialen Kooperation)	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
Mediengestaltung a) innovativ (Weiterentwicklung des Mediensystems) b) kreativ (über routinemäßige Anwendung hinausgehend)		Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
		Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung

Quelle: vgl. Hugger 2008, 94; eigene Darstellung

Darst.: 1 - Definitionsansätze von Medienkompetenz (Gruber-Rotheneder, 2011, S. 49)

Medienkompetenz wird hier sehr unterschiedlich kategorisiert und kann verschiedenen Kontexten stärker zugeordnet werden. Eine Gliederung in Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz kann zum Beispiel der Erwachsenenbildung zugeschrieben werden (vgl. ebda.). Baacke (o. J.) beschreibt in seiner Definition die vier Bereiche: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung, die er dann noch weiter unterteilt. Er legt fest, dass die ersten beiden Bereiche der Vermittlung und der dritte Bereich dem Handeln zugeordnet werden können. Beim letzten Bereich geht es ihm um die Veränderung und Weiterentwicklung des Mediensystems (vgl. S. 120). Die Bereiche von Tulodziecki werden von Hugger (2008) als Erziehungs- und Bildungsaufgaben für den Schulkontext ausgelegt (vgl. S. 94). Trotz der vielfältigen Akzentuierungen konnten durch Hugger drei zentrale Thesen herausgearbeitet werden, welche auf alle Medienkompetenzmodelle zutreffen. und von Gruber-Rotheneder in ihr Handbuch mitaufgenommen wurden (vgl. Gruber-Rotheneder, 2011, S. 49).

Zum einen sollen Personen die in einer medialisierten Welt leben eine gewisse Selbstorganisationsfähigkeit an den Tag legen. Damit ist gemeint, dass sie in der Lage sein sollen, ihre symbolische Umwelt zu organisieren und strukturieren und Medien reflektiert und kreativ zu nutzen. Weiters sollen medienpädagogische Angebote bereitgestellt werden, um Personen in einem solchen Umfeld dabei zu unterstützen ihre Medienkompetenz zu steigern und weiterzuentwickeln. Diese Angebote sollen sowohl formal, non-formal, aber auch informell zugänglich sein (vgl. Gruber-Rotheneder, 2011, S. 50). Drittens gilt es Selbstsozialisation und die Ermöglichung von Selbstorganisation in den Fokus zu rücken um die Medien-Performanz (Medien-Handlungen) der Medienkompetenz bewerten zu können (vgl. Hugger, 2008, S. 95).

Weiters beschreibt Gruber-Rotheneder:

„Aktuell wird die Debatte um Medienkompetenz um den Bereich der **Medienbildung** ergänzt: Während Medienkompetenz verstärkt auf die Vermittlung von instrumentellem Wissen (Medien richtig anwenden können) abzielt, wird Medienbildung als kritische Reflexion des Umgangs mit digitalen Medien verstanden. Durch die aktuell immer stärkere Nutzung des Internets als Informationsquelle und als Medium für die Bereitstellung von Wissen (Stichwort: Web 2.0 und Social Media) ist eine kritisch-reflexive Haltung der NutzerInnen und die Vermittlung dieser Haltung gegenüber Medien erforderlich“ (Gruber-Rotheneder, 2011, S. 50).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass eine einheitliche Definition von Medienkompetenz nach Gruber-Rotheneder nur möglich ist, wenn sowohl ‚Medienhandlungen‘, als auch ‚Medienbildung‘ in das Gesamtkonzept der Medienkompetenz miteinbezogen werden.

Des Weiteren stellt Gruber-Rotheneder fest, dass immer eine aktuelle Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich-medialen Entwicklung notwendig ist und dass auch immer festgestellt werden muss, um welche Zielgruppe es sich handelt und welche digitalen Medien eine Rolle spielen. Nur dann ist es möglich heraus zu filtern, welche Kompetenzen notwendig sind und gefördert werden müssen. Auch die Ausprägung der Zielgruppe macht hier einen Unterschied. Alter, Bildungsniveau und Geschlecht können das Medienhandeln und die

bereits erworbenen Kompetenzen der einzelnen Person beeinflussen und sie können daher höchst unterschiedliche Niveaus aufweisen (vgl. Gruber-Rotheneder, 2011, S. 50).

Für eine weitere Beschreibung der Medienkompetenz werden hier die beiden Kompetenzen ‚Computerkompetenz‘ und ‚Digitale Kompetenz‘ aus den Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission herangezogen. Dabei ist es so, dass die ‚Digitale Kompetenz‘ die ‚Computerkompetenz‘ in der Fassung von 2018 ablöst. Dennoch werden beide Kompetenzdefinitionen hier kurz erwähnt und der Vollständigkeit halber verknüpft bzw. ergänzt.

Bei den ‚Computerkompetenzen‘ aus dem Jahr 2006 geht es hauptsächlich um den sicheren und kritischen Umgang mit den neuen Technologien. Dabei ist der Fokus vor allem auf der Informationsabfrage und -produktion und auf der Kommunikation über das Internet. Die geforderten Kenntnisse umfassen ein solides Verständnis der wichtigsten Computeranwendungen wie Textverarbeitung, Tabellenkalkulation usw., sowie der Gefahren und Chancen der Internetnutzung und der Kommunikation im Internet. Wichtig ist auch das verstanden wird, dass mittels der neuen Technologien, Kreativität und Innovation gefördert werden können, dass aber auch Problematiken in Bezug auf die Gültigkeit von Informationen aus dem Internet sowie rechtliche und ethische Grundsätze gegeben sein können. Relevante Fähigkeiten in diesem Zusammenhang sind eine kritisch systematische Auseinandersetzung mit Informationen, eine logische Beurteilung dieser und eine Unterscheidung zwischen Realem und Virtuellem durchführen zu können (vgl. Europäische Kommission, 2006, o. S.).

Die ‚Digitalen Kompetenzen‘ aus dem Jahr 2018 erweitern diese Grundkompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit künstlichen Intelligenzen und Robotern, sowie allen digitalen Technologien und dem Programmieren von Inhalten und Websites. Des Weiteren rücken der sichere Umgang und digitales Wohlergehen in Verbindung mit Cybersicherheit in den Fokus der wichtigsten Fähigkeiten (vgl. Europäische Kommission, 2018a, o. S.).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Medienkompetenzen sowohl den kritischen und sicheren Umgang mit dem Internet und allen beteiligten Kommunikati-

onsformen, als auch ein solides Verständnis im Umgang mit digitalen Technologien vor allem auch in Bezug auf Informationsbeschaffung, -produktion und -management, beinhalten. Eine detailliertere Aufschlüsselung der Medienkompetenzen folgt im Kapitel 3.1.

3. Ausgangslage

Ziel dieses Kapitels ist es das Spannungsfeld zwischen den Vorgaben zu den Digitalen Kompetenzen für Kinder und Jugendliche von politischer Seite, der Situation von NEET-Jugendlichen und der digitalen Ungleichheit von jugendlichen Mediennutzer*innen theoretisch aufzuarbeiten. Im vierten Unterkapitel wird auf Theorien und Methoden sowie Besonderheiten in Zusammenhang mit Lernen und Lehren eingegangen. Diese theoretischen Auseinandersetzungen stellen die Basis für die empirische Forschung dar.

3.1. Politische Vorgaben und Ist-Stand – Digitale Kompetenzen

In diesem ersten Teil dieses Kapitels werden die politischen Vorgaben genauer aufgearbeitet. Zu Beginn werden die Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission näher betrachtet und in einem weiteren Unterkapitel mittels europäischem Referenzrahmen genauer aufgeschlüsselt. In einem weiteren Unterkapitel werden die Vorgaben in Österreich herangezogen und mit den Bildungsberichten von Österreich die Umsetzung der Vorgaben reflektiert.

3.1.1. Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission

Im ‚Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen‘ von der Europäischen Kommission (2018) werden die acht Schlüsselkompetenzen, welche im europäischen Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen von 2006 definiert werden, erklärt. Im ‚Anhang des Vorschlages für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen‘, ebenfalls von der Europäischen Kommission (2018) veröffentlicht, werden diese acht Schlüsselkompetenzen dann adaptiert und erneut beschrieben. In dieser Arbeit soll nun kurz auf die Schlüsselkompetenzen von 2006 und 2018 und ausführlicher auf die Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit der Digitalisierung eingegangen werden. Des Weiteren soll die Wichtigkeit dieser Kompetenzen kurz thematisiert werden.

Grundlegend werden Schlüsselkompetenzen von der Europäischen Kommission (2006) wie folgt definiert:

„Unter Schlüsselkompetenzen werden diejenigen Kompetenzen verstanden, die alle Menschen für die persönliche Entfaltung und Entwicklung, Beschäftigung, soziale Inklusion und aktive Bürgerschaft benötigen. Sie setzen sich zusammen aus „Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen“ und umfassen mehr als reines (akademisches) „Wissen““ (Europäische Kommission, 2018c, o. S.).

2018 wird diese Definition noch um eine weitere Komponente erweitert: „Sie werden von Kindesbeinen an während des gesamten Erwachsenenlebens in einem lebenslangen Lernprozess durch formales, nichtformales und informelles Lernen entwickelt“ (Europäische Kommission, 2018a, o. S.).

Die acht Schlüsselkompetenzen, welche im europäischen Referenzrahmen (2006) definiert wurden lauten wie folgt:

- „Muttersprachliche Kompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz
- Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ (Europäische Kommission, 2018c, o. S.).

Diesen können die adaptierten Schlüsselkompetenzen aus dem ‚Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen‘ gegenübergestellt werden, die sich davon in einigen Punkten unterscheiden:

- „Lese- und Schreibkompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik
- Digitale Kompetenz
- Persönliche, soziale und Lernkompetenz
- Bürgerkompetenz
- Unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ (Europäische Kommission, 2018a, o. S.).

Besonders relevant für diese Arbeit sind in diesem Zusammenhang die ‚Computerkompetenz‘ (2006) und die diese ersetzende ‚Digitale Kompetenz‘ (2018), wie schon im vorherigen Kapitel erwähnt. Interessant ist hierbei die Verschiebung von reinen Computerkenntnissen hin zur digitalen Kompetenz. Informatik Kompetenzen werden im Teil von 2018 sogar noch einmal extra angeführt.

Im folgenden Unterkapitel werden diese Kompetenzen mittels europäischen Referenzrahmens genauer aufgeschlüsselt.

3.1.2. DigComp

DigComp 1.0/2.1 – Europäischer Referenzrahmen für digitale Kompetenzen

DigComp steht für das Instrument, welches den europäischen Referenzrahmen zur Einordnung und Steigerung der digitalen Kompetenzen darstellt. Ganz im Sinne der Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission, bildet er die Grundlage zur Verbesserung der Kompetenzen, als Basis für lebenslanges Lernen. Durch seine Gliederung und beständige Struktur, bietet DigComp eine Referenz für eine europäische Vergleichbarkeit und wird von vielen Ländern als Basis für deren digitale Kompetenzinitiativen genutzt. Der Referenzrahmen gliedert sich in fünf Kompetenzbereiche, welche in unterschiedliche Einzel-

kompetenzen unterteilt sind (vgl. Enterra, 2019a, o. S.). Hierbei gibt es geringe Unterschiede zwischen dem Referenzrahmen DigComp 1.0 (2013) und dem neueren DigComp 2.1 (2017). Wie man in der folgenden Abbildung des Bundesministeriums Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2018) sehen kann, wurden die Einzelkompetenzen in Bezug auf die ‚Digitalisierung‘ und die konzentrierte Sensibilisierung für ‚data‘ und ‚privacy‘ weiterentwickelt.

DigComp 1.0 (2013)	DigComp 2.1 (2017)
1. Information 1.1 Browsing, searching and filtering information 1.2 Evaluating Information 1.3 Storing and retrieving information	1. Information and data literacy 1.1 Browsing, searching and filtering data, information and digital content 1.2 Evaluating data, information and digital content 1.3 Managing data, information and digital content
2. Communication 2.1 Interacting through technologies 2.2 Sharing information and content 2.3 Engaging in online citizenship 2.4 Collaborating through digital channels 2.5 Netiquette 2.6 Managing digital identity	2. Communication and collaboration 2.1 Interacting through digital technologies 2.2 Sharing through digital technologies 2.3 Engaging in citizenship through digital technologies 2.4 Collaborating through digital technologies 2.5 Netiquette 2.6 Managing digital identity
3. Content creation 3.1 Developing content 3.2 Integrating and re-elaborating 3.3 Copyright and licences 3.4 Programming	3. Digital content creation 3.1 Developing digital content 3.2 Integrating and reelaborating digital content 3.3 Copyright and licences 3.4 Programming
4. Safety 4.1 Protecting devices 4.2 Protecting personal data 4.3 Protecting health 4.4 Protecting the environment	4. Safety 4.1 Protecting devices 4.2 Protecting personal data and privacy 4.3 Protecting health and well-being 4.4 Protecting the environment
5. Problem solving 5.1 Solving technical problems 5.2 Identifying needs and technological responses 5.3 Innovating and creatively using technology 5.4 Identifying digital competence gaps	5. Problem solving 5.1 Solving technical problems 5.2 Identifying needs and technological responses 5.3 Innovation and creatively using digital technologies 5.4 Identifying digital competence gaps

Darst.: 2 - Vergleich DigComp Europa (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 18)

Basierend auf dem Referenzrahmen DigComp 2.1 (2017) wurde das Kompetenzmodell für Österreich entwickelt (vgl. Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 24).

DigComp 2.2 AT – Das Digitale Kompetenzmodell für Österreich

Der europäische Referenzrahmen DigComp 2.1 wurde ins Deutsche übersetzt und an gewissen Stellen erweitert. Diese Änderungen werden in diesem Teil der Arbeit genauer betrachtet und kommentiert.

DigComp 2.1 (2017)	DigComp 2.2 AT (2019)
	0. Grundlagen und Zugang 0.1. Konzepte der Digitalisierung verstehen 0.2. Digitale Geräte bedienen 0.3. Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen
1. Information and data literacy 1.1 Browsing, searching and filtering data, information and digital content 1.2 Evaluating data, information and digital content 1.3 Managing data, information and digital content	1. Umgang mit Informationen und Daten 1.1. Daten, Informationen und digitale Inhalte recherchieren, suchen und filtern 1.2. Daten, Informationen und digitale Inhalte kritisch bewerten und interpretieren 1.3. Daten, Informationen und digitale Inhalte verwalten
2. Communication and collaboration 2.1 Interacting through digital technologies 2.2 Sharing through digital technologies 2.3 Engaging in citizenship through digital technologies 2.4 Collaborating through digital technologies 2.5 Netiquette 2.6 Managing digital identity	2. Kommunikation und Zusammenarbeit 2.1. Mithilfe digitaler Technologien kommunizieren 2.2. Mithilfe digitaler Technologien Daten und Informationen teilen und zusammenarbeiten 2.3. Digitale Technologien für die gesellschaftliche Teilhabe verwenden 2.4 Ein- und Verkäufe durchführen 2.5. Angemessene Ausdrucksformen verwenden 2.6. Die digitale Identität gestalten

3. Digital content creation 3.1 Developing digital content 3.2 Integrating and re-elaborating digital content 3.3 Copyright and licences 3.4 Programming	3. Kreation digitaler Inhalte 3.1. Digitale Inhalte entwickeln 3.2. Digitale Inhalte integrieren und neu erarbeiten 3.3. Werknutzungsrecht und Lizenzen 3.4. Programmieren und Abläufe automatisieren
4. Safety 4.1 Protecting devices 4.2 Protecting personal data and privacy 4.3 Protecting health and well-being 4.4 Protecting the environment	4. Sicherheit 4.1. Geräte schützen 4.2. Personenbezogene Daten und Privatsphäre schützen 4.3. Gesundheit und Wohlbefinden schützen 4.4. Sich vor Betrug und Konsumentenrechtsmissbrauch schützen 4.5. Umwelt schützen
5. Problem solving 5.1 Solving technical problems 5.2 Identifying needs and technological responses 5.3 Creatively using digital technologies 5.4 Identifying digital competence gaps	5. Problemlösen und Weiterlernen 5.1. Technische Probleme lösen 5.2. Bedürfnisse und technologische Antworten darauf erkennen 5.3. Kreativ mit digitalen Technologien umgehen 5.4. Digitale Kompetenzlücken erkennen

Darst.: 3 - Vergleich DigComp Europa-AUT (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 24)

Zum einen gibt es anstatt fünf Kompetenzbereichen in der österreichischen Version sechs. Der Bereich ‚Grundlagen und Zugang‘ mit der Ordnungsnummer ‚0‘ wurden hinzugefügt und mit ‚0‘ nummeriert um die Struktur des europäischen Referenzrahmens beizubehalten. Die meisten Kompetenzen wurden Wort für Wort übersetzt, bei einigen wurden allerdings Änderungen vorgenommen um sprachlichen Sinnstörungen entgegen zu wirken. Kompetenzen in der geschäftlichen Transaktion, sowie in der Betrugsvorbeugung und im Konsumentenschutz wurde ebenfalls erweitert. Andere Bereiche wurden zusammengezogen oder nur durch kleine Adaptierungen verändert (vgl. Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 25–27). Zum besseren Verständnis gibt es zu jedem Kompetenzbereich, bzw. zu allen Einzelkompetenzen in der Ausführung des Bundesministeriums eine kurze Beschreibung. Eine leicht adaptierte Version dieses österreichischen Kompetenzrahmens – DigComp 2.2 AT (2019) wird im empirischen Teil dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen, da sie unter anderem als Grundlage für die Empirie herangezogen wird.

3.1.3. Medienkompetenzen in der österreichischen Bildungsstruktur

Schon im elementarpädagogischen Bereich, also für Kinder bis zum Schuleintritt, werden im ‚Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan‘ die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse definiert. Dabei wird der Bildungsauftrag in theoretischen Ausführungen zur pädagogischen Orientierung, zu Bildung und Kompetenzen formuliert und soll durch qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen umgesetzt werden (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009, S. 1). In Bezug auf die Medienkompetenzen wird darin im Bildungsbereich ‚Sprache und Kommunikation‘ folgendes festgehalten:

„Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien) bestimmen den Alltag von Erwachsenen und Kindern und sind zu einem wichtigen Mittel gesellschaftlicher Partizipation geworden. Eine zeitgemäße elementare Bildung umfasst daher auch die Förderung kindlicher Medienkompetenz. Diese befähigt Kinder, unterschiedliche Medien zunehmend selbstgesteuert und kritisch zu nutzen. Die kreative Gestaltung von Medien sowie mit Medien ermöglicht es darüber hinaus, sich auszudrücken und eigene Produkte zu schaffen“ (ebda., S. 15).

Auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018) formuliert im Bereich der überfachlichen Kompetenzen was Medienkompetenzen sind und wie Medienbildung in der Schule auszusehen hat. Des Weiteren wird wie folgt beschrieben, warum Medienkompetenz so wichtig sind (vgl. o. S.).

„Medienkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz, die hilft, bessere Entscheidungen zu treffen. Wir brauchen Medienkompetenz, um fundiert zwischen verschiedenen Medien wählen zu können, um Inhalte und Informationen kritisch bewerten zu können und in vielfältigen Medien zu kommunizieren. Wir brauchen Medienkompetenz, um das Potenzial des Internets uneingeschränkt risiko- und medienkompetent zu nutzen“ (ebda.).

In der ‚Kompetenzlandkarte Medienkompetenzen‘, welche ein Auszug aus der Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) von 2013 ist, wird genau be-

schrieben, welche Medienkompetenzen erlernt werden sollen. Die einzelnen Kompetenzen werden in Organisationsstruktur und Medienkompetenzen eingeordnet und beinhalten folgende Bereiche (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018, o. S.):

- „Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben
- Haltung entwickeln
- Bewerten, entscheiden, umsetzen (ebda.)“

Die einzelnen Bereiche haben Unterkategorien, in welchen genau beschrieben wird, was die Schüler*innen am Ende ihrer Schulkarriere im Bereich der Medienkompetenzen können sollen (vgl. ebda.).

3.1.4. Bildungsberichte Österreich

Der ‚Nationale Bildungsbericht 2018‘ wurde in der vierten Ausgabe veröffentlicht. Vorherige Ausgaben waren 2009, 2012 und 2015. Alle Bildungsberichte haben die Aufgabe, Analysen, Daten, Fakten und Problemstellungen für eine bildungspolitische Diskussion aufzubereiten. Der Bildungsbericht von 2018 ist in zwei Bände aufgeteilt. Band 1 mit dem Titel ‚Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren‘ widmet sich der Darstellung des statistischen Datenbestandes zum Bildungsbereich. Der zweite Band ‚Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen‘ beschäftigt sich mit zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens, sowie mit Zukunftsperspektiven in Bezug auf Schule und Bildung (vgl. Bundesinstitut bifie, 2020, o. S.).

Schon im Band 1 wird unter dem Unterpunkt B6 Digitalisierung im Schulwesen zum Schwerpunkt. Dabei wird festgehalten, dass in den letzten Jahren zwar viel Weiterentwicklung stattfand, dass Österreich aber im internationalen Vergleich noch aufholbedarf hat. Es wird dabei sowohl die Internet- und Computernutzung in privaten Haushalten, als auch die IT-Ausstattung an Schulen berücksichtigt. Auch die Medienkompetenzen werden in Bezug auf deren Erwerb und Vermittlung ins Visier genommen. Dabei gibt es sowohl Unterschiede bezüglich des Geschlechts, Männer haben bessere digitale Kompetenzen als

Frauen, als auch bezüglich des Alters. Jüngere Personen, zwischen 16 und 24 Jahren haben einen höheren Prozentsatz an fortgeschrittenen digitalen Kompetenzen als die ältere Bevölkerung – zwischen 25 und 34 Jahre alt. Auch bei den digitalen Problemlösekompetenzen liegt Österreich hinter den Vergleichsländern (vgl. Lassnigg, Mayrhofer, Baumegger, Vogtenhuber, Weber, Aspetsberger, Kemethofer, Schmich & Oberwimmer, 2019, S. 104–106). Besonders interessant, nach Meinung der Autorin, ist in diesem Zusammenhang, dass bei vielen der Statistiken von 2005 als Ausgangspunkt ausgegangen wird. Obwohl es natürlich toll ist, wenn sich schlechte Werte halbieren, muss dennoch im Blick behalten werden, in welchem Zeitraum sich diese Veränderungen zugetragen haben und dass es seit 2005 drei weitere Bildungsberichte gegeben hat.

Im zweiten Band wird die Digitalisierung erneut in Kapitel acht in den Fokus genommen. Im Artikel ‚Bildung im Zeitalter der Digitalisierung‘, beschäftigen sich die Autor*innen mit der Frage wie sich Bildung durch den Einzug der Digitalität verändert und welche Kompetenzen Schüler*innen erlernen sollen, damit sie sich einer digitalisierten Welt, selbstbestimmt und mündig stellen können. Damit einher geht eine Neugestaltung des Unterrichts und von Projekten zur Weiterentwicklung von Schule und Bildung (vgl. Brandhofer, Baumgartner, Ebner, Köberer, Trültzsch-Wijnen & Wiesner, 2019, S. 307). Der Artikel befasst sich hauptsächlich mit den Änderungen seit dem Nationalen Bildungsbericht von 2015. Die Autoren beschreiben welche Maßnahmen implementiert wurden und welche Kompetenzen damit adressiert werden sollen. Was fehlt ist eine Ergebnisanalyse, was mit fehlenden Statistiken und Studien begründet wird. Vor allem Auswirkungen auf die Schüler*innen und die Verbesserung ihrer Kompetenzen können nicht wirklich nachgewiesen werden. Auch die Umsetzung der Maßnahmen in den Schulen selbst, ist nur unzureichend belegt. Dies wird damit begründet, dass Schulen nur unverbindliche Zusagen abgeben müssen um in den Statistiken aufgelistet zu sein, ob etwas dann aber tatsächlich umgesetzt wird, scheint dabei nicht auf (ebda., S. 322). Obwohl dieser Artikel sowohl Begrifflichkeiten definiert, als auch Probleme adressiert und Verbesserungsvorschläge formuliert, wird in Bezug auf die Kompetenzsteigerung von Schüler*innen, was, nach Meinung der Autorin,

Hauptziel sein sollte, nur wenig eingegangen. Eine relativ breite Zielformulierung basierend auf weiteren Maßnahmen und politischen Vorgaben ist die Folge.

Im Artikel ‚Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts 2018‘ von Eder, Breit, Schreiner, Krainer, Seel und Spiel (2019), befassen sich die Autor*innen erneut mit den Inhalten des Artikels ‚Bildung im Zeitalter der Digitalisierung‘. Dabei fokussieren sie sich auf die Analyse der geplanten und empfohlenen Schritte bzw. auf die Darstellung von umgesetzten Maßnahmen. Besonders interessant ist dabei die empfohlene österreichweite Ausbildung von Lehrenden für das Fach ‚Digitale Grundbildung‘ (vgl. S. 530), welches bereits mit dem Bildungsreformgesetz 2017 vom Nationalrat eingeführt worden ist, da eine solche Ausbildung, nach Meinung der Autorin, mit der Implementierung des Faches einhergehen sollte.

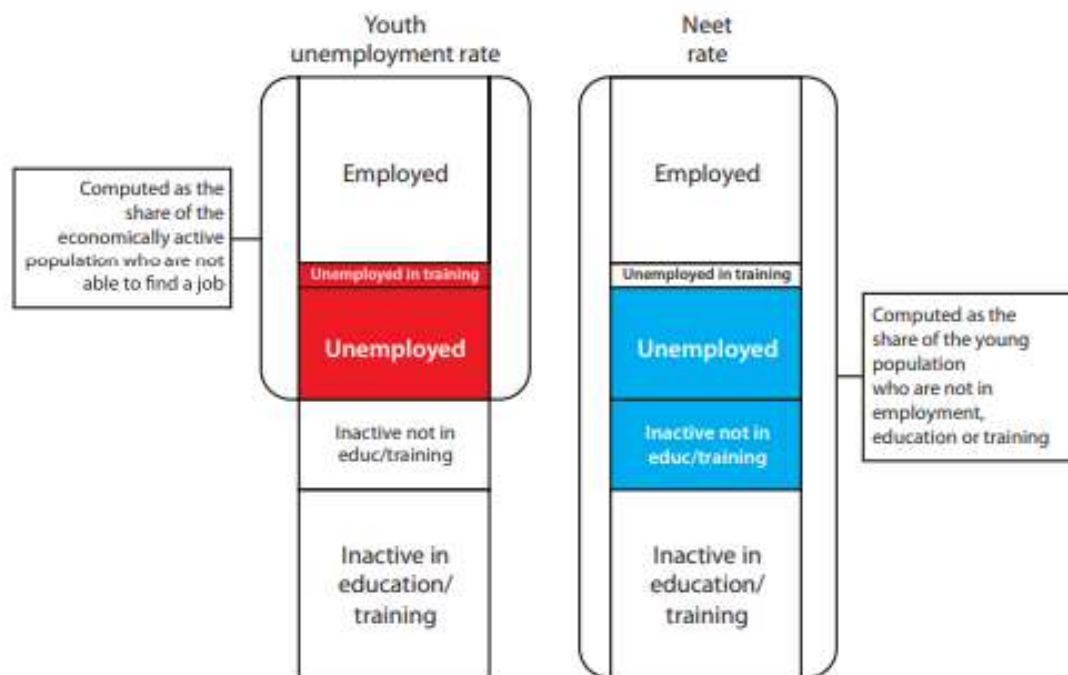
3.2. NEETs

In der AMS info 333 beschreiben Tamesberger und Koblbauer (2015) unter Bezugnahme auf Eurofound und OECD Daten die Entstehung von NEET und die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung damit. Es wird erklärt, dass der NEET-Indikator als Ergänzung zur Jugendarbeitslosenquote in Europa eingeführt wurde, um das Ausmaß von Finanz- und Wirtschaftskrisen auf Jugendliche sichtbarer machen zu können. Wesentlich ist das vor allem, da Studien belegen, dass ein NEET-Status das selbstbestimmte Leben und in weiterer Folge die Positionierung im Arbeitsleben negativ beeinflussen kann. Des Weiteren kann es zu einer Wiederkehr einer NEET-Situation kommen und die allgemeine Lebenszufriedenheit verschlechtern. Auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene können Einflüsse nachgewiesen werden. Sowohl partizipieren NEET-Jugendliche weniger in politischen Belangen, auch engagieren sie sich weniger in zivilgesellschaftlichen Situationen als Jugendliche ohne NEET-Status (vgl. S. 1). Aus diesem Grund, befasst sich dieses Kapitel mit dem NEET-Status, den Gründen dafür und den Kategorien des Labels. Des Weiteren sollen Statistiken von Österreich einfließen und Kritik am Label ‚NEET‘ geübt werden.

3.2.1. NEET-Status

Bacher, Braun, Burtscher-Mathis, Dlabaja, Lankmayer, Leitgöb, Stadlmayr und Tamesberger (2014) beschreiben in der sozialpolitischen Studienreihe ‚Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe ‚NEET‘‘ für das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, unterschiedlichste Aspekte von NEET. Wie schon in einem früheren Kapitel (2.1.) kurz angesprochen, entstand der NEET-Indikator Ende der 1980er-Jahre in Großbritannien um der Jugendarbeitslosigkeit entgegen zu wirken und in Zusammenhang mit der Arbeitsmarktreform (vgl. S. 37). Eurofound (2012) beschreibt, dass der NEET-Indikator als zusätzlicher Indikator zur Vergleichbarkeit der jungen Menschen in Europa Verwendung findet, da nur die Rate der Jugendarbeitslosigkeit nicht ausreicht. Personen, welche arbeitslos sind und sich nicht aktiv für eine neue Arbeitsstelle umsehen, oder eine Ausbildung machen möchten, werden nicht mit der Jugendarbeitslosen-Rate erfasst (vgl. S. 21–22). Die folgende Abbildung zeigt auf, welche jungen Menschen mit dem NEET-Indikator adressiert werden:

Figure 16: Differences between the youth unemployment rate and the NEET rate



Darst.: 4 - Differences between the youth unemployment rate and the NEET rate (Eurofound, 2012, S. 23)

„While the youth unemployment rate refers just to the economically active members of the population who were not able to find a job, the NEET rate can be understood as the share of the total population of young people who are currently not engaged in employment, education or training” (Eurofound, 2012, S. 23).

Berechnet wird die NEET-Rate indem die NEET-Jugendlichen als Teil der Gesamtbevölkerung im selben Alter gesehen werden. Es wird also die Anzahl der NEET-Jugendlichen durch die Anzahl der Bevölkerung in derselben Altersgruppe dividiert. Dabei bezieht sich die Europäische Kommission bei den Zahlen auf den Zeitpunkt der Erhebung und nicht auf die Dauer der NEET-Situation (vgl. Bacher et al., 2014, S. 39).

3.2.2. Gründe und Risikofaktoren

Individuelle, strukturelle bzw. systemische Faktoren sind im Zusammenspiel für den NEET-Status verantwortlich.

Individuelle Faktoren

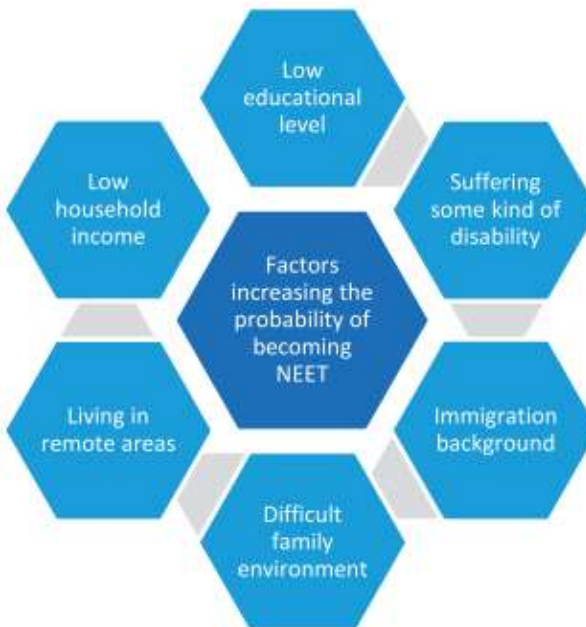
Zu den individuellen Faktoren können sowohl sozioökonomische Benachteiligungen und geringe Bildung bei den Jugendlichen und bei ihren Eltern zählen, als auch Betreuungspflichten von eigenen Kindern oder anderen Angehörigen (vgl. Bacher et al., 2014, S. 45–46). Bei einer länger andauernden NEET-Situation besteht meist eine Reihe von Faktoren und Problemen, die dazu geführt haben. Unter anderem können schwierige familiäre Situationen und traumatische Ereignisse, sowie Kriminalität, gesundheitliche oder finanzielle Probleme und sozial-emotionale Auffälligkeiten zu einer NEET-Situation führen (vgl. ebda., S. 47).

„Wichtig ist bei diesen Problemlagen, Ursache und Folge nicht gleichzusetzen. Oft gibt es Ketten von Ereignissen, die sich aneinanderreihen und durch die sich eigene Bewältigungsstrategien für den NEET-Status entwickeln, die wiederum eine weitere Problemlage in dieser Kette bedeuten, aber nicht als direkte Ursache für den NEET-Status verstanden werden können“ (Bacher et al., 2014, S. 47).

Interessant ist auch der Unterschied der Risikofaktoren was das Alter und das Geschlecht betrifft. Bei den 15 bis 19 Jahre alten Jugendlichen weisen die männlichen Jugendlichen eine höhere NEET-Rate als die weiblichen Jugendlichen auf. Dies ändert sich in der Altersgruppe von 20 bis 24 Jahren. Hier dreht sich das Geschlechterverhältnis aufgrund möglicher Betreuungspflichten um (vgl. ebda.).

In der folgenden Abbildung gibt Eurofound einen Überblick über die von ihnen herausgearbeiteten Risikofaktoren.

Figure 27: Factors increasing the probability of becoming NEET



Darst.: 5 - Factors increasing the probability of becoming NEET (Eurofound, 2012, S. 57)

Die weitere Abbildung zeigt, in wieweit diese Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit erhöhen in eine NEET-Situation zu kommen. Groß (2014) hat dies in ihrer Masterarbeit in Anlehnung an die Ausführungen von Eurofound wie folgt zusammengefasst:

Risikofaktor	...erhöht die Wahrscheinlichkeit, NEET zu werden, um...
Schlechter Gesundheitszustand und/oder Behinderung	40% gegenüber gesunden, nicht-behinderten Jugendlichen
Migrationshintergrund	70% gegenüber inländischen Jugendlichen
Geringes Bildungsniveau	200% gegenüber jungen Menschen mit tertiärer Bildung 100% gegenüber jungen Menschen sekundärer Bildung
Geringes Bildungsniveau der Eltern	100% gegenüber Kindern von Eltern mit tertiärer Bildung 50% gegenüber Kindern von Eltern mit sekundärer Bildung
Ländlicher Wohnort oder Kleinstadt	50% gegenüber mittleren und Großstädten
Arbeitslosigkeit der Eltern	17% gegenüber Jugendlichen mit berufstätigen Eltern
Scheidung der Eltern	30% gegenüber Jugendlichen, deren Eltern nicht geschieden sind

Darst.: 6 - Individuelle Risikofaktoren und ihr Einfluss auf NEET (Groß, 2014, S. 10)

Strukturelle Faktoren

Es kann festgehalten werden, dass eine geringe Bildung von jungen Menschen als Risikofaktor für einen NEET-Status gilt, dennoch können die Ursachen dafür nicht nur auf die Dispositionen der Jugendlichen oder deren Entscheidungen zurückgeführt werden. Wesentlichen Einfluss können auch lokale Strukturen und Chancen auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem haben (vgl. Bacher et al., 2014, S. 52). „Eine NEET-Situation ist in den seltensten Fällen freiwillig gewählt, sondern vielmehr das Ergebnis nicht vorhandener Bildungs- oder Beschäftigungsmöglichkeiten, die den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechen“ (ebda.).

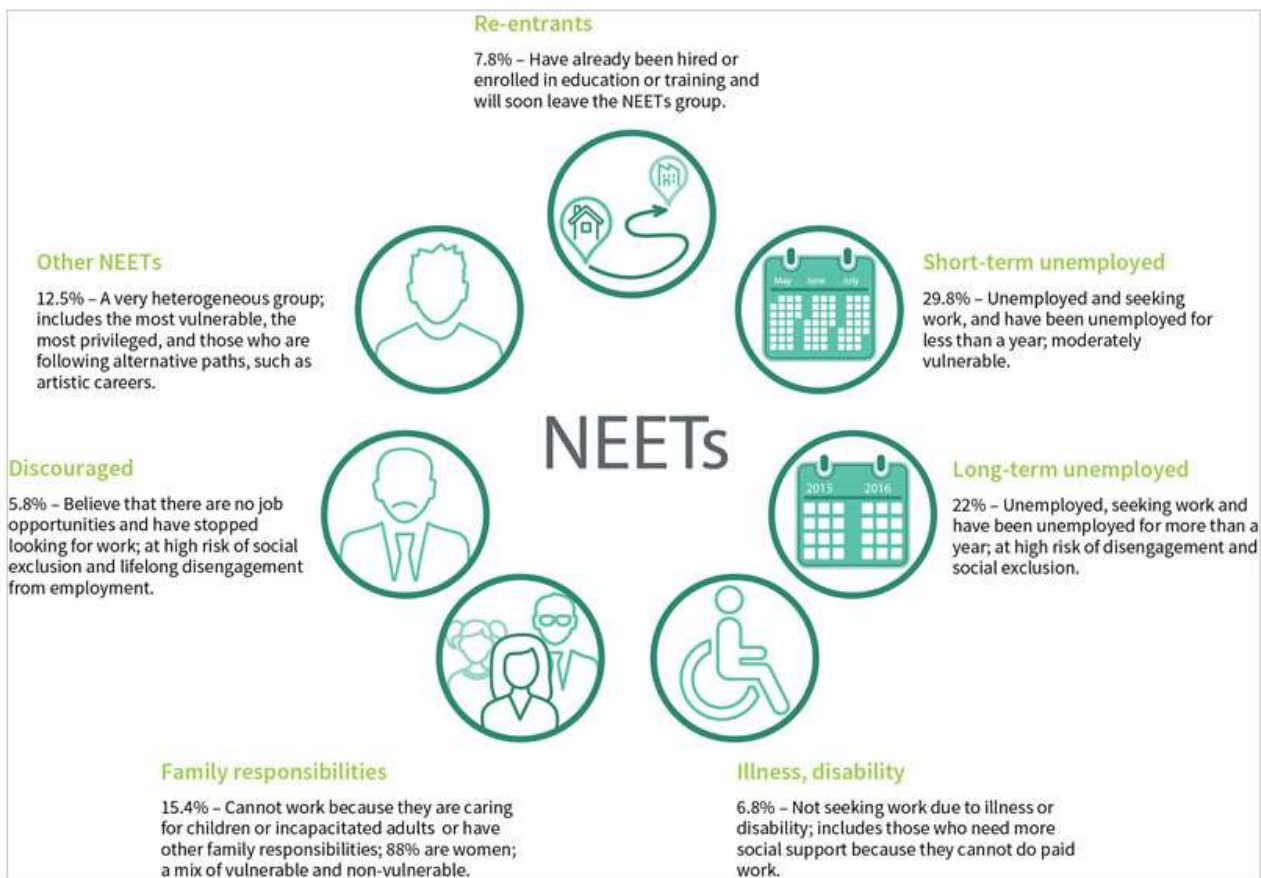
3.2.3. Kategorien

Die Europäische Union bezeichnet fünf Kategorien von NEETs, welche sich durch die Intensivität von sozialer Integrationen unterscheiden:

- ‚klassische Arbeitslose‘: NEET-Jugendliche, die im klassischen Sinn arbeitslos sind.
- ‚Nicht-Verfügbare‘: NEET-Jugendliche, die aufgrund von Betreuungspflichten oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen nicht verfügbar sind.
- ‚Abgekoppelte‘: NEET-Jugendliche, die derzeit keine Arbeit oder Ausbildung suchen und auch nicht dazu verpflichtet sind. Dazu gehören bereits demotivierte Jugendliche und auch Personen mit problematischen Lebensstilen.
- ‚Möglichkeiten-Sucher‘: junge Menschen, die aktiv Arbeit suchen, aber noch auf die optimale Möglichkeit warten.
- ‚Freiwillige NEETs‘, die z.B. gerade reisen, in Kunst, Musik oder anderen nicht formalen Aktivitäten engagiert sind“ (Bacher et al., 2014, S. 50).

Des Weiteren können NEET-Jugendliche nach ihrem Status im Arbeitsmarkt unterschieden werden. So sind 51,2 Prozent der NEET-Jugendlichen in der Europäischen Union arbeitslos. Der andere Teil gilt als ökonomisch inaktiv. Davon sagen 63 Prozent, dass sie eigentlich arbeiten wollen, dass sie aber aus unterschiedlichen Gründen (Hoffnungslosigkeit, persönliche Gründe) zurzeit keine Arbeit suchen. 52 Prozent der NEETs sind noch nie einer Arbeit nachgegangen (vgl. ebda.).

Eurofound (2020) beschreibt weitere sieben Untergruppen um die Zusammensetzung von NEET-Jugendlichen besser zu verstehen.



Darst.: 7 - Diversity of NEETs (Eurofound, 2020, o. S.)

Diese Untergruppen entstehen aus einem Zusammenspiel aus den Gründen bzw. Risikogruppen für NEET und ihrer Situation auf dem Arbeitsmarkt.

3.2.4. Situation in Österreich

Eurofound (2016) bietet mit der Beilage zum ‚Exploring the diversity of NEETs‘-Report eine gute Übersicht über die Situation in Österreich im Vergleich zur restlichen Europäischen Union.

Jeder Länderauszug befasst sich mit folgenden drei Aspekten:

- die Arbeitsmarktsituation von jungen Menschen
- die Einordnung der NEETs in Untergruppen
- das Risiko der sozialen Ausgrenzung von jungen Menschen und den Anteil von sich in öffentlicher Arbeitsvermittlung befindlichen jungen Menschen (vgl. Eurofound, 2016, S. 1).

Zu Beginn der Beilage im Teil Österreich wird zusammengefasst, dass Österreich im Vergleich zum europäischen Durchschnitt bei der Beschäftigung von jungen Menschen besser dasteht. Auch hat Österreich eine niedrigere NEET- und Jugendarbeitslosenrate als der europäische Durchschnitt.

Table 1.1: Key characteristics of 15-29 year olds in Austria compared to EU average (2014)

Characteristics	Austria	EU28
Total number of young people (1,000)	1,533	86,874
Share of people aged 15-29 in active population	23.9%	20.2%
Activity rate	68%	56.4%
Employment rate	61.9%	46.5%
NEET rate	9.3%	15.3%
Unemployment rate	8.9%	17.5%

Source: Eurostat, 2015

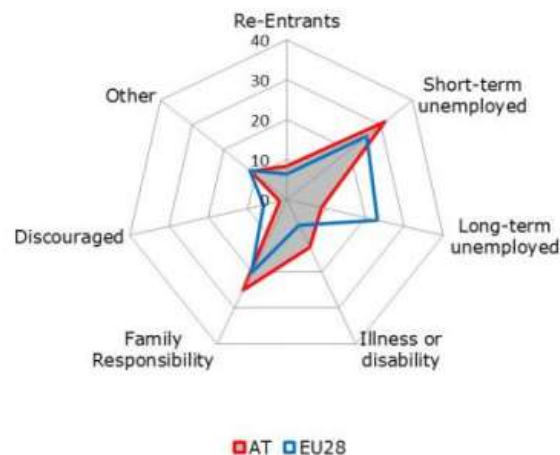
Darst.: 8 - Key characteristics (Eurofound, 2016, S. 2)

Die Abbildung zeigt, dass sowohl die ‚activity rate‘, als auch die ‚employment rate‘ prozentuell wesentlich höher sind, als im europäischen Durchschnitt. Mit einer NEET-Rate von 9,3 Prozent und einer Jugendarbeitslosenrate von 8,9 Prozent liegt Österreich klar unter dem Durchschnitt (vgl. ebda., S. 2). 2019 liegt die NEET-Rate in Österreich (Altersgruppe 15–29 Jahre) bei 8,3 Prozent, im Vergleich dazu liegt sie in der Europäischen Union bei 12,5 Prozent und in der Altersgruppe 15–24 Jahre bei 7,1 Prozent in Österreich und bei

10,1 Prozent in der EU (vgl. Eurostat, 2020, o. S.). Es kann hier also ein Rückgang der NEET-Rate beobachtet werden.

Bei der Aufteilung von NEETs in Untergruppen, kann festgehalten werden, dass die größte Gruppe die Kurzarbeitslosen mit 31,3 Prozent im Vergleich zu 25,5 Prozent im europäischen Durchschnitt ausmachen. Die zweitgrößte Gruppe stellen die jungen Menschen dar, die einen NEET-Status aufgrund von Verpflichtungen in der Familie haben. Mit 25,1 Prozent ist auch diese Gruppe im Vergleich zu Europa mit 20,3 Prozent wesentlich höher. Allein diese beiden Gruppen, bezeichnen bereits mehr als 55 Prozent aller NEETs in Österreich. Die nächste Gruppe stellen die Personen dar, die den NEET-Status aufgrund von Krankheit oder Behinderungen haben. Hierbei hat Österreich mit 13,2 Prozent einen fast doppelt so hohen Wert als der europäische Durchschnitt mit 7,1 Prozent. Besonders interessant ist der im Vergleich zu Europa 23,1 Prozent, sehr niedrige Wert von 8,9 Prozent für Langzeitarbeitslose in Österreich (vgl. Eurofound, 2016, S. 2). Die folgende Abbildung veranschaulicht diese Zahlen in 2013:

Figure 1.2: Composition of the NEET group in Austria, 15-29 year olds (2013)

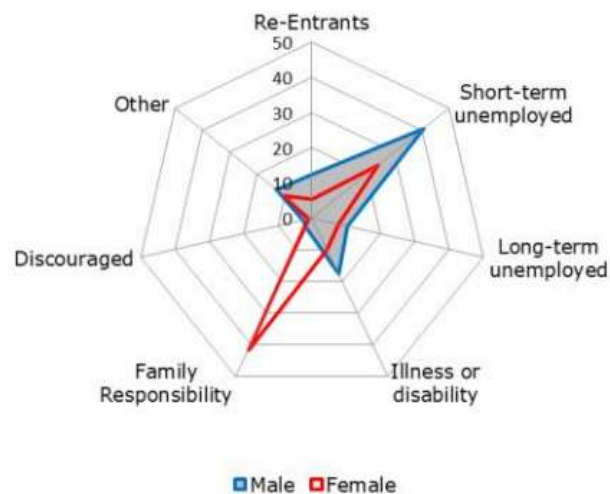


Source: LFS, 2013

Darst.: 9 - Composition of the NEET group in Austria (Eurofound, 2016, S. 3)

Wenn man sich die Verteilung auf die Geschlechter ansieht, kann festgehalten werden, dass 57,8 Prozent der NEETs in Österreich weiblich sind. Davon haben 41,7 Prozent den NEET-Status, weil sie Verpflichtungen in der Familie nachgehen und 24,1 Prozent sind Kurzzeitarbeitslose. Bei den männlichen NEETs sind es 40,7 Prozent Kurzzeitarbeitslose und 17,6 Prozent haben den NEET-Status aufgrund von Krankheit oder Behinderungen (vgl. Eurofound, 2016, S. 3).

Figure 1.3: Structure of NEETs by gender in Austria



Source: LFS, 2013

Darst.: 10 - Structure of NEETs by gender in Austria (Eurofound, 2016, S. 3)

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass Ehe und Familiengründung das Risiko ein NEET zu werden erhöhen, vor allem bei weiblichen Jugendlichen. Auch für jungen Menschen aus dem Ausland, Nicht-österreichische-Staatsbürger, ist das Risiko größer einen NEET-Status zu bekommen (vgl. Eurofound, 2016, S. 3).

Das Risiko für eine soziale Ausgrenzung der jungen Menschen in Österreich ist im Vergleich zu Europa geringer. Dennoch sind NEET-Jugendliche doppelt so gefährdet als

Nicht-NEETs. 2013 waren 61,2 Prozent der jungen Menschen mit einem NEET-Status in Österreich bei einer öffentlichen Arbeitsvermittlung gemeldet (vgl. Eurofound, 2016, S. 3–4).

3.2.5. Kritik am Label ‚NEET‘

Als Hauptkritikpunkt kann genannt werden, dass der Indikator eine Gruppe mit großer Heterogenität zusammenfasst. Junge Menschen bekommen einen NEET-Status aus sehr unterschiedlichen Gründen und für eine unterschiedliche Dauer (vgl. Bacher et al., 2014, S. 41). Es wird mit dem ‚Status‘ oder ‚Label‘ also davon ausgegangen, dass alle Menschen die in dieser Gruppe zusammengefasst worden sind, gleich sind und demnach auch gleiche Interessen, Bedürfnisse und Ziele haben. Schon Baacke (o. J.) beschreibt, wenn auch in einem etwas anderen Zusammenhang, dass man sich damit das Postulat einhandelt, „daß (*sic*) alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien (...) unabhängig davon, welcher sozialen Klasse, welchem Geschlecht, welcher Rasse, welchem kulturellen Kontext ein Mensch seine Herkunft verdankt“ (S. 117). Auch eine Einordnung in kleinere Subgruppen wird kritisiert, da auch diese Personen noch große Unterschiede aufweisen können und verschiedenen Bedürfnisse haben. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass prekäre Beschäftigungsverhältnisse nicht miteinbezogen werden, jedoch auch zu sozialer Ausgrenzung beitragen können. Durch eine starke Heterogenität werden verschiedenste Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen in eine Gruppe zusammengefasst, unabhängig davon, ob sie von sozialer Ausgrenzung betroffen sind oder nicht. Auch werden diese jungen Menschen von einem Indikator ‚gelabelt‘, was die Gefahr der Stigmatisierung mit sich bringt (vgl. Bacher et al., 2014, S. 41). „NEET sei demnach ein negatives Konzept, das nur beschreibt, was Jugendliche nicht sind, aber nicht Bedacht nimmt auf Stärken, Talente oder alternative Lebenskonzepte“ (ebda.). Dies kann zu öffentlichen negativen Konnotationen des NEET-Indikators führen – in Japan wurde NEET zum Beispiel mit der ‚Faulheit‘ oder ‚Arbeitsunwilligkeit‘ der Jugendlichen assoziiert (vgl. ebda., S. 42).

3.3. Digitale Ungleichheiten von jugendlichen Mediennutzer*innen

Zu Beginn stellte man sich die Frage, ob durch die Nutzung von neuen Medien eher eine Inklusion oder eine Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen gefördert und wenn es zur Exklusion kommt, somit zur sozialen Ungleichheit durch die Mediennutzung beigetragen wird. Dabei wird eine Kluft zwischen Medien-Nutzer*innen (Usern) und Nicht-Nutzer*innen (Non-Usern) beschrieben, welche mit dem Begriff ‚digital divide‘ benannt wird. Mit dem Begriff werden entweder Zugangsaspekte oder Nutzungsaspekte beschrieben. Damit ist gemeint, dass hier ein Unterschied zwischen dem Zugang zu neuen Medien und dem Nutzungsverhalten gemacht wird (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 7–9). Laut der Statistik Austria (2019a, o. S.) hatten 90 Prozent der Haushalte in Österreich 2019 einen Internetzugang und sogar 72 Prozent eine feste Breitbandverbindung. Bei den 16- bis 24-Jährigen haben 99,2 Prozent das Internet in den letzten drei Monaten genutzt, bei den 25- bis 34-Jährigen 98,4 Prozent (vgl. Statistik Austria, 2019b, o. S.) Daher kann der Aspekt des Zugangs zu neuen Medien als nicht mehr zeitgemäß erachtet werden und es „ist von einem ‚second divide‘ auszugehen, der aus den unterschiedlich gut und schlecht ausgeprägten digitalen Kompetenzen der Internet-User resultiert“ (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 9). Es wird also davon ausgegangen, dass schichtspezifische Nutzungsarten das Teilhaben an Informations- und Wissensgesellschaft beeinflussen (vgl. ebda.).

Zusätzlich zu diesen Erklärungen für eine soziale Ungleichheit durch den Zugang und die Nutzung von neuen Medien beziehen sich Ikrath und Speckmayr auf das ‚Digital-Divide-Modell‘ von DiMaggio et al. (2003).

	Ungleichheitstyp	Dimensionen
Indirekte Auswirkungen ökon., soziales, kulturelles Kapital	Technische Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> • Hardware • Software • Bandbreite des Internetzugangs
	Nutzungsautonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Zugangsort (zu Hause, Arbeitsplatz, öffentlich) • Beobachtungs-/Überwachungsgrad • Einschränkung von Inhalten (Filtersoftware) • Zeitlimit (am Arbeitsplatz z.B. die Mittagspause, zu Hause durch mehrere Nutzer eines Rechners)
	Medienkompetenz („Digital Competence“)	<ul style="list-style-type: none"> • Rezeptwissen dazu, wie eine Internetverbindung hergestellt wird, Informationen im Internet gesucht werden können und Informationen heruntergeladen werden können • Unspezifisches Hintergrundwissen (beispielsweise zu Suchalgorithmen) • Zusatzwissen zur Funktionsweise des Internets, welches zur Verbesserung des Nutzungsverhaltens beiträgt • Aktuelles technisches Wissen zu Software und Hardware
	Technische und soziale Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • Professioneller technischer Support • Technischer Support von Freunden/ Familie • Soziale Bestärkung und Unterstützung, das heißt Interesse am Thema Internet von Freunden und Familie
Direkte Auswirkungen	Nutzungsart/ -intensität	<ul style="list-style-type: none"> • Internetnutzung, die zu einer ökonomischen Besserstellung führt (z.B. durch Erhöhung der Medienkompetenz, Erhalten arbeitsplatzrelevanter oder konsumbezogener Infos) • Internetnutzung, die die politische Information oder das Sozialkapital erhöht (Nutzen von politischen Infos, Teilnahme an der Kommunikation sozialer Bewegungen)

Darst.: 5 - Fünf digitale Ungleichheitstypen (DiMaggio et al. 2003, zitiert nach Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 10)

Die ersten vier Typen wirken sich indirekt, die Nutzungsart und -intensität direkt auf ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital aus. Die Typen befassen sich sowohl mit dem Zugang zu den neuen Medien, als auch mit den Nutzungsarten. Erweitert wird hier durch die Medienkompetenzen und die technische und soziale Unterstützung. Als wesentlichster,

da direkter Einfluss, können Nutzungsart und -intensität gesehen werden. Es geht dabei um die Internetnutzung zur Verbesserung des ökonomischen (durch bessere Medienkompetenz mehr Informationen über den Arbeitsmarkt und Konsum) und sozialen (mehr Möglichkeiten politische Informationen und Kommunikationswege zu nutzen) Kapitals (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 10).

„Die Ungleichverteilung von Wissen ist zu einem grundlegenden Merkmal der sozialen Ungleichheit geworden. Daher ist die Betrachtung der Unterschiede in den Nutzungskompetenzen für das Internet relevant. Der ‚digital divide‘ ist also auch durch den Faktor beeinflusst, dass digitale Kompetenzen ungleich verteilt sind. Durch verschiedene Kompetenzen und durch verschiedene Mediennutzungsstile in den einzelnen Bevölkerungsgruppen können Ungleichheiten aufrechterhalten werden“ (ebda., S. 11).

Aus diesem Grund werden in den nächsten beiden Kapiteln sowohl die Unterschiede in den digitalen Kompetenzen, als auch die Nutzungsmuster von Jugendlichen in den Fokus genommen.

3.3.1. Unterschiede in den digitalen Kompetenzen – Gründe

„Die Position auf dem Arbeitsmarkt, Alter, Bildung und Geschlecht werden als die wichtigsten Determinanten für Unterschiede in Internetkompetenzen und somit für eine digitale Ungleichheit/Spaltung angesehen“ (Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 16). Der Einfluss des Alters wird in der Literatur hinterfragt, da angegeben wird, dass es sich dabei hauptsächlich um Selbsteinschätzungen der Jugendlichen handelt und sich die jungen Männer dahingehend bessere Kompetenzen zuschreiben, als die jungen Frauen. Dennoch können Leistungsunterschiede in Bezug auf das Alter und den Bildungsgrad nachgewiesen werden. Alter korreliert demnach negativ mit digitalen Kompetenzen, wenn man die gesamte Gesellschaft betrachtet. Bei den Jugendlichen scheinen aber die Älteren, bessere digitale Kompetenzen aufzuweisen als die Jüngeren. Obwohl dabei zu bedenken ist, dass in unterschiedlichen Altersgruppen, andere Hintergründe und Kontexte herrschen und durch divergierende Motivationen und Herausforderungen andere (digitale) Kompetenzen gefordert sind. In Bezug auf

den Bildungsstand kann festgehalten werden, dass Personen mit einem höheren Bildungsabschluss meist besser (eigenen Computer, guter Internetanschluss) ausgestattet sind als weniger gebildete Personen. Sie weisen daher in allen Dimensionen bessere Kompetenzen auf und nutzen das Internet breiter gefächert und mit einem Mehr an Möglichkeiten in Bezug auf die Online-Aktivitäten, als die weniger gebildeten Personen (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 16–17). Ikrath und Speckmayr beschreiben in weiterer Folge die ‚Nutzungsspaltung‘. Hierbei gäbe es eine Spaltung in „informations- und laufbahnbezogene Anwendung (Arbeit, Karriere, Studium) und Unterhaltungsanwendung“ (ebda., S. 17). Dabei nutzen Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss eher Unterhaltungsanwendungen und Personen mit höherem Bildungsabschluss eher informations- und laufbahnbezogenen Anwendungen (vgl. ebda.).

Des Weiteren können Unterschiede in Bezug auf den sozialen Kontext, sowie auf die Medienkompetenz der Eltern ausgemacht werden. So wird beschrieben, dass Jugendliche mit Eltern mit hoher Medienkompetenz auch selber eine hohe Medienkompetenz mitbringen. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, weisen die Eltern oft nur geringe Kompetenzen auf und ermöglichen ihren Kindern zwar meist einen Zugang zu neuen Medien, können ihnen aber nicht unterstützend zur Seite stehen. Auch gibt es Unterschiede entlang der Dimensionen von Kompetenzen. So sind operationale und formale Kompetenzen bei den meisten Internet-Nutzern meist in höherem Maße vorhanden als informationsbezogenen und strategische Kompetenzen. Vor allem bei Jugendlichen ist dies der Fall (vgl. ebda., S. 18). „Das Problem fehlender operationaler und formaler Kompetenzen ist als ein temporäres anzusehen, während die Abwesenheit strategischer und informationsbezogener digitaler Kompetenzen einen strukturellen Hintergrund hat. Letztere Kompetenzen sind stark beeinflusst durch Bildungsstand sowie Intellekt und sollten zukünftig auch stärkere Beachtung finden“ (ebda., S. 19).

Vor allem in Bezug auf die populäre Sichtweise – Kinder und Jugendliche sind mit digitalen Medien aufgewachsen und weisen daher, als ‚Digital Natives‘, hohe digitale Kompetenzen auf – sollte man Vorsicht walten lassen. Studien zeigen nämlich, dass viele Jugendliche nicht so kompetent sind, wie man glauben würde (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 19).

„Es wäre also falsch, die ‚Digital Natives‘ als eine homogene und vor allem per se kompetente Gruppe anzusehen“ (ebda., S. 19).

3.3.2. Nutzungsmuster und -unterschiede von Jugendlichen

Ikrath und Speckmayr (2016) beziehen sich in ihren Ausführungen in Bezug auf den Zugang zu Medien im Kinder- und Jugendalter sowohl auf die JIM-Studie 2015, als auch auf die KIM-Studie von 2014 (vgl. S. 19). Um aktuellere Zahlen zu bekommen, wird sich aber direkt auf die JIM-Studie von 2019 und KIM-Studie 2020 bezogen. Bei der JIM-Studie wurden 1.200 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 19 Jahren aus Deutschland zum Umgang mit Medien telefonisch befragt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, S. 3). In Bezug auf die Medienausstattung besagt die Studie, dass 95 Prozent der Kinder- und Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren ein eigenes Handy besitzen. 71 Prozent davon sind Besitzer*in eines Laptops oder Computers. 25 Prozent haben ein eigenes Tablet (vgl. ebda., S. 7). Bei den jüngeren Kindern, im Alter von sechs bis 13 Jahren, besagt die KIM-Studie (1.231 befragte Kinder), dass bereits 51 Prozent ein Handy oder Smartphone und 19 Prozent einen eigenen Laptop oder Computer besitzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, S. 9). Die Nutzungsintensität erhöht sich mit dem eigenen Besitz eines Endgerätes (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 20).

Relevant ist es auch die Nutzungshäufigkeit in den Fokus zu nehmen, da sie eine zentrale Kenngröße für die Mediennutzung ist. Bei den Kindern und Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren wird das Handy bei 92 Prozent und das Internet bei 89 Prozent der Personen täglich genutzt. An dritte Stelle reiht sich das Musik hören mit 77 Prozent (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, S. 12). Bei der jüngeren Altersgruppe (sechs bis 13 Jahre) geben 42 Prozent an das Handy und 27 Prozent das Internet jeden oder fast jeden Tag zu nutzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, S. 11).

Auch die mobile Internetnutzung nimmt durch Smartphones und Laptops rasant zu. In der Altersgruppe von 16 bis 24 Jahren, geben 98 Prozent an, dass sie das Internet mobil, also unterwegs nutzen. Dieser Trend führt dazu, dass eine Kontrolle über die Nutzung von Online-Angeboten durch Eltern oder Lehrpersonen nur noch schwer durchzuführen ist. Kin-

dern und Jugendlichen steht also durch das Smartphone eine multifunktionale Kommunikationszentrale zur Verfügung, bei der es wichtig wäre durch Selbstkontrolle und Reflexion, die unterschiedlichen Angebote zu bewerten (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 21).

In Bezug auf die Frage wofür das Internet am häufigsten genutzt wird, wird eine Studie der Bundes Jugend Vertretung von 2017 herangezogen. Dabei wurde bei einer Umfrage unter 14- bis 20-Jährigen herausgefunden, dass 70 Prozent der Kinder und Jugendlichen das Internet zum Musik hören und 63 Prozent zum Streamen von Filmen, Serien und Videos verwenden. 61 Prozent nutzen es um mit Freund*innen zu kommunizieren und 59 Prozent um sich selbst zu informieren (Zeitung und Blogs lesen). 47 Prozent der Befragten nutzen das Internet für Social Media und 38 Prozent um in Online-Shops einzukaufen. Weitere 33 Prozent nutzen es für Spiele (vgl. Bundes Jugend Vertretung, 2017, S. 3). Dabei können geschlechterspezifische Unterschiede ausgemacht werden. Es geben mehr Mädchen als Burschen an Musik zu hören (77 Prozent Mädchen – 64 Prozent Burschen), Filme, Serien und Videos zu streamen (66 Prozent Mädchen – 60 Prozent Burschen), mit Freund*innen zu kommunizieren (67 Prozent Mädchen – 56 Prozent Burschen) und Social Media Plattformen zu nutzen (57 Prozent Mädchen – 35 Prozent Burschen). Dem gegenüber geben mehr Burschen als Mädchen an Online-Spille zu spielen (49 Prozent Burschen – 18 Prozent Mädchen) (vgl. ebda., S. 12). Mit 59 Prozent ist der Teil der das Internet dafür nutzt sich selbst zu informieren recht hoch. „Dies ist einerseits sehr positiv, erfordert aber umso mehr, dass Quellenkritik und die Bewertung der Seriosität und Glaubwürdigkeit von Quellen in der Schule und außerschulischen Jugendarbeit dezidiert thematisiert und trainiert werden“ (ebda. S. 3). Zudem geben Ikrath und Speckmayr (2016) an, dass „Foto- und Videoplattformen eher Jugendliche mit formal niedriger Bildung an[sprechen], was auch an den Themen liegt, die diese Gruppe an Jugendlicher präferiert“ (S. 22).

Im ‚Jugend-Internet-Monitor‘ der EU-Initiative Saferinternet.at (2018) wurden bei einer Umfrage Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren zum Nutzungsverhalten in Sozialen Netzwerken befragt. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass WhatsApp mit 85 Prozent und YouTube mit 81 Prozent am häufigsten genutzt werden. Mit 63 Prozent

liegt Instagram auf Platz drei und Snapchat mit 59 Prozent auf Platz vier. Facebook platziert sich mit 52 Prozent auf Platz fünf der am häufigsten genutzten Social-Media-Plattformen (vgl. Saferinternet.at, 2018, o. S.).

Es kann festgehalten werden, dass Jugendliche bei der Internetnutzung viele Potenziale nicht ausschöpfen und eher konventionellere Angebote nutzen (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 23). „Allmählich aber wird deutlich, dass genau *die* Nutzungsformen des Internets, die dieses zum Web 2.0 machen – also die aktiv-produzierende, kreativ-gestalterische und partizipatorische Nutzung – nur von einem Bruchteil der Onliner wahrgenommen wird (...)“ (Reinmann, 2010, S. 83).

3.3.3. Risiken und Herausforderungen in Zusammenhang mit Ungleichheiten

Kinder und Jugendliche können aus unterschiedlichen Gründen mehr oder weniger mit Risiken und Herausforderungen konfrontiert werden (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 28). “For example, Livingstone, Görzig, and Olafsson (2011b) suggest that children who are disadvantaged economically (e.g. due to low parental education level), psychologically (e.g. having psychological difficulties), and socially (e.g. because of disabilities or discrimination) have a higher likelihood of experiencing risk and being harmed online” (Livingstone, Görzig & Olafsson, 2011 zitiert nach Sonck & De Haan, 2013, S. 80). Ikrath und Speckmayr (2016) beschreiben weiter, dass Kinder und Jugendliche mit einem höheren Bildungsabschluss beim Umgang mit dem Internet weniger oft das Gefühl von Unsicherheit und Belästigung verspüren und weniger zu leichtfertigen Handlungsweisen neigen als Kinder und Jugendliche mit einem niedrigeren Bildungsabschluss. Auch sind ihnen (Kinder und Jugendlichen mit höherem Bildungsabschluss) Risiken und Gefahren die vom Internet ausgehen eher bewusst (vgl. S. 28).

Umso intensiver das Internet genutzt wird, desto eher wird man auch mit Risiken konfrontiert sein. Gleichzeitig haben Jugendliche mit besseren digitalen Kompetenzen und häufigerem Aufeinandertreffen mit Risiken im Internet, weniger Konfrontation mit schädigenden

Konsequenzen in Zusammenhang mit ihrer Internetnutzung. Es gibt in Bezug dazu natürlich noch weitere Einflussfaktoren, wie psychologische und kontextuelle Faktoren und den Einfluss von Peers (vgl. Ikrath & Speckmayr, 2016, S. 28). Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, „dass Jugendliche mit höheren digitalen Kompetenzen und mehr Erfahrung mit dem Internet besser mit Online-Risiken umgehen können als jene mit wenig Erfahrung und geringen Kompetenzen“ (ebda.).

3.3.4. NEET-Jugendliche und Mediennutzung

Dieses Thema wird in der Literatur nur sehr wenig behandelt und wenn es behandelt wird, sind die Ergebnisse und Aussagen zum Teil widersprüchlich. So gehen Thornham und Gómez Cruz (2017) davon aus, dass Jugendliche mit einem NEET-Status grundsätzlich dieselben Voraussetzungen hinsichtlich der Nutzung von digitalen Technologien haben, als Jugendliche ohne NEET-Status. „[T]hese young people are considered digitally ‚literate‘ regardless of their NEET status: they have ‚access‘, ‚understanding‘ and can ‚create‘ (...), they have ‚awareness, attitude and ability‘ (...), and they have scope and frequency, speed and plethora“ (S. 1802). Sie argumentieren weiter, dass nur ‚digitally literate‘ zu sein alleine aber nicht ausreicht, die Mediennutzer*innen dadurch nicht selbst ermächtigt werden und es sie deshalb auch nicht unbedingt weit bringt (vgl. ebda.). „In other words, there is a huge leap being made not only between what the technology provides and how it is experienced (...) but also between the experiences of the technology and consequential wider or broader empowerment“ (ebda.). Sie geben also an, dass es, obwohl NEET-Jugendliche grundsätzlich digital versiert sind, große Unterschiede in der Nutzung mit und beim Verständnis und beim Wissen über digitale Technologien gibt (vgl. ebda.).

Im Gegensatz dazu geht Helsper (2017) davon aus, dass NEET-Jugendliche die Gruppe mit den größten Nachteilen sind. Sowohl dahingehend, dass sie einen niedrigen sozioökonomischen Status haben, als auch dahingehend, dass sie ein limitiertes soziales Kapital vorweisen (vgl. S. 257). Es gibt dazu nur wenige und auch nur kleinere Studien, aber diese besagen, dass „these youth lack personal ownership of devices, constantly seek free Wi-Fi connections, can only go online for limited time periods and lack privacy when accessing

ICTs in public spaces such as job centers, community centers and libraries” (Helsper, 2017, S. 257). Weiters erklärt sie, “NEETs exhibit low information literacy and self-efficacy, leading to confusion, frustration and defeatism online as well as offline” (ebda.). Am Ende fasst sie zusammen, dass, obwohl es wichtig ist, sich die soziodigitalen Hintergründe der Jugendlichen in Bezug auf digitale Mediennutzung anzusehen, es allein mit der Steigerung des Zugangs und der Kompetenzen aber nicht getan ist, da die erfolgreiche Nutzung von digitalen Technologien auch von der Motivation, der Einstellung und der Disposition der Jugendlichen abhängig ist (vgl. ebda., S. 258).

Zusammenfassend kann hier also festgehalten werden, dass obwohl es unterschiedliche Annahmen in Bezug auf den Zugang und die Nutzung der digitalen Medien von NEET-Jugendlichen gibt, es unabdingbar ist, sowohl die Medienkompetenzen, als auch die sozialen Kompetenzen zu berücksichtigen und zu fördern, wenn eine erfolgreiche Nutzung von digitalen Technologien ermöglicht werden soll.

3.4. Lernen und Lehren

In diesem Kapitel wird sowohl auf die Lernprozesse und die dabei relevanten Prozesse im Körper, als auch auf Lerntheorien und Lerntypen eingegangen. Dabei wird sich näher mit der behavioristischen, der kognitivistischen und der konstruktivistischen Theorie auseinandergesetzt. Für die Lerntypen wird auf die Theorien von Kolb, Pask und Vester näher eingegangen. Ein weiteres Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Emotionen und Lernerfolgen beziehungsweise mit den Einflüssen von Emotionen auf das Lernen. Das fünfte Unterkapitel beschreibt unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden in Zusammenhang mit dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen, digitalen Möglichkeiten und unterschiedlichen Zugängen zur Vermittlung von Informationen und Lehrstoff. Im letzten Unterkapitel wird auf Peer Education und Peer Involvement eingegangen. Ziel dieses Kapitel ist es aufzuzeigen, dass verschiedenste Faktoren Einfluss auf die Aneignung von Wissen oder Kompetenzen haben können und dadurch unterschiedlichste Möglichkeiten für die Vermittlung dieses Wissens genutzt werden sollten.

Es könnte sich in Zusammenhang mit diesem Kapitel noch mit weiteren Themen auseinandergesetzt werden. Lutterer (2011)¹ beschäftigt sich in seinem Buch ‚Der Prozess des Lernens: Eine Synthese der Lerntheorien von Jean Piaget und Gregory Bateson‘ zum Beispiel noch näher mit den Prozessen des Lernens mittels der Stufentheorie des Lernens von Piaget und der Lerntheorie von Batesons und Blakemore und Frith (2006)² vertiefen sich in ihrem Buch ‚Wie wir lernen: Was die Hirnforschung darüber weiß‘ in die unterschiedlichen Arten des Lernens und des lebenslangen Lernens in Zusammenhang mit der Hirnforschung. Es wird von einer umfassenderen Vertiefung allerdings abgesehen, da dies den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde.

3.4.1. Lernprozesse

Lernprozesse finden zu einem großen Teil im Gehirn, genauer im limbischen System statt.

„Das limbische System befindet sich zwischen Hirnstamm und Großhirn und ist bei der Steuerung von Emotionen, Motivationen und bei der Triebsteuerung beteiligt. Darüber hinaus spielen der Hippocampus und die Mandelkerne (Amygdala) als Teile des limbischen Systems eine wesentliche Rolle bei der Informationsaufnahme und -weiterleitung“ (Helliwood media & education im fjs e. V., 2014, S. 24).

Der angesprochene Hippocampus dient dabei als Lernzentrale, indem er Informationen aufnimmt und durch die Weiterleitung in die Hirnrinde (Neocortex), also vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis, Erinnerungen erzeugt. Er bedient sich dabei dem Auf- und Abbau von Synapsen, Verbindungen zwischen Nervenzellen (Neuronen), welche sich durch die Häufigkeit der Nutzung verstärken oder abschwächen können. Werden die Synapsen also regelmäßig ähnlich aktiviert, führt dies zu einer Stärkung dieser und zu einer Erzeugung von Er-

¹ Die Quelle zum Buch von Lutterer wird zur Vertiefung im Literaturverzeichnis angeführt.

² Die Quelle zum Buch von Blakemore und Frith wird ebenfalls im Literaturverzeichnis angeführt.

innerungen im Langzeitgedächtnis. Durch die regelmäßige Aktivierung entsteht ein Netzwerk, welches immer wieder gewartet werden muss, da es sich nicht zurückbilden und so neue Verknüpfungen ermöglichen soll (vgl. Helliwood media & education im fjs e. V., 2014., S. 24–25).

„Die Fähigkeit des Gehirns zur stetig neuen Abbildung und Organisation von Wissen und von emotionalen sensiblen, sensorischen und motorischen Funktionen, genannt Plastizität, ist letztendlich die Grundlage des Lernens. Die Ausprägung der Plastizität hängt entscheiden davon ab, wie stark das Gehirn benutzt wird“ (ebda., S. 25).

Wichtig ist dabei, dass das Gehirn Daten nicht speichert, sondern generiert. „Es produziert Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, die sich über die Zeit immer wieder verändern. Denn sie sind nicht nur abgespeichert, sondern vielen, meist noch unbekanntem, Wechselwirkungen ausgesetzt“ (ebda.).

„Das Gehirn lernt, indem es Regeln aus der Umwelt extrahiert. Aber nicht alle Lernprozesse erfolgen immer gleich gut, gleich schnell und gleich nachhaltig. Wesentliche Determinanten des Lernens sind, das weiß man schon lange, Emotionen, Motivation und Aufmerksamkeit“ (Hille, 2007, zitiert nach Helliwood media & education im fjs e. V., 2014, S. 25). Aus diesem Grund beschäftigt sich das nächste Unterkapitel mit dem Zusammenhang zwischen Emotionen und Lernen und Lehren.

3.4.2. Emotionen in Zusammenhang mit Lernen und Lehren

Roth (2011) beschreibt im Kapitel ‚Lernen, Emotionen und Vertrauensbildung‘, dass Emotionen sowohl einen indirekten, als auch einen direkten Einfluss auf das Lehren und Lernen haben. Als erstes erwähnt er als grundlegenden und indirekten Einfluss die Persönlichkeit eines Menschen. Dabei geht es um die Grundeinstellung die eine Person gegenüber dem Lernen hat und die durch Temperament und andere Persönlichkeitsmerkmale geprägt wird. Die Persönlichkeit entwickelt sich durch bestimmte Einflussfaktoren, wie genetische Vorgaben, Sozialisation und Erfahrungen und durch eine Wechselwirkung mit diesen Faktoren.

Des Weiteren gibt es emotionale Faktoren, die die Lernbereitschaft einer Person beeinflussen (vgl. S. 178):

- **Ansehen in Schule, bei den Eltern und in der Familie:** Die Einstellung der umgebenden Personen auf das Thema Lernen und wie sie selbst damit umgegangen sind, führt zu abwertenden oder anerkennenden Urteilen, zu etwas Schönerem oder Negativem, zu etwas Motivierendem oder Demotivierendem. Wie also das Lernen bei den umgebenden Menschen ankommt ist wesentlich (vgl. Roth, 2011, S. 178–179).
- **Bild von Gesellschaft über Schule und Bildung:** Das Bild das über das Lernen und Bildung, sowie über das Schulsystem und die Lehrer*innen über zum Beispiel Medien vermittelt wird, ist ein starker emotionaler Einfluss auf die Lernenden (vgl. ebda., S. 179).
- **Umgebung und Atmosphäre:** Dabei geht es sowohl um Gebäude und Ausstattung in denen gelernt werden soll, als auch um die Stimmung dabei (vgl. ebda., S. 179–180).
- **Sozial-emotionale Einstellung gegenüber den Lehrenden und den anderen Lernenden:** Dabei ist es wesentlich, dass sich die Person sicher und gut aufgehoben fühlt, sowohl im Klassenverband, als auch in Zusammenhang mit den Lehrenden. Lernende brauchen einen ‚emotionalen Platz‘ sowohl in der Klasse, als auch im Netzwerk der Beziehungen (vgl. ebda., S. 180).

Roth bezieht seine Ausführungen stark auf die schulische, institutionelle Bildung, aber auch in der häuslichen Umgebung können diese Faktoren, nach Meinung der Autorin, eine große Rolle spielen. So scheint eine sichere und gut ausgestattete Lernumgebung insgesamt ein wesentlicher Faktor für einen guten Lernerfolg zu sein.

Weiters führt Roth (2011) aus, dass auch Gefühle einen starken Einfluss auf die Leistungen beim Lernen und des Gedächtnisses haben. Es liegen ausführliche Untersuchungen vor,

welche bestätigen, dass Dinge umso besser in der Erinnerung bleiben, je mehr sie von emotionalen Zuständen begleitet werden (vgl. S. 180–181). Es sind dabei aber einige Einschränkungen zu machen:

- **emotionale Zustände dürfen nicht zu stark sein:** Emotional überwältigende Erlebnisse können einen gegenteiligen Effekt haben. Es kann dabei sein, dass die Emotionalität die kognitiven Inhalte verdrängt (vgl. ebda., S. 182).
- **gilt nur für einen mittel- und langfristigen Abruf:** Bei einem sehr kurzfristigen Abruf des Erinnerten in Zusammenhang mit Emotionen kann das Kurzzeitgedächtnis überfordert werden und es tritt eine das Gedächtnis hemmende Wirkung auf. Bei einem verzögerten Abruf von länger als zwei Minuten kommt es zu einem verstärkten Effekt (vgl. ebda.).
- **positive Inhalte besser als negative:** Bei einem Gefühl der Angst oder Depression können Erinnerungsblockaden auftreten (vgl. ebda.).
- **Auswirkungen auf episodisch-autobiographisches Gedächtnis:** Emotionale Zustände wirken sich eher auf besagtes Gedächtnis als auf Faktenwissen aus (vgl. ebda.).

Grundsätzlich gilt, dass bei komplexen Szenen vor allem Kerninhalte und weniger Details durch Emotionen erinnert werden. Teilweise werden mit den wesentlichen Teilen aber auch unwesentliche Details mitabgespeichert (vgl. ebda.).

„Emotionale Erregungszustände können sich z.B. positiv und negativ auf Lernen, auf Behaltensleistungen, auf die Aktualisierung von deklarativen Gedächtnisinhalten und Leistungspotenzialen auswirken. In angstbesetzten Situationen, unter Leistungsdruck und in Situationen, die als Überforderung wahrgenommen werden, verschlechtern Stresshormone nachweislich die Leistungsfähigkeit vieler neuronaler Funktionen und wirken sich vor allem leistungsmindernd auf den Hippocampus aus, der – wie schon aufgezeigt – eine ganz entscheidende Bedeutung für sinnvolles und nachhaltiges Lernen hat“ (Schirp, 2003, zitiert nach Helliwood media & education im fjs e. V., 2014, S. 26).

Diese Feststellung ist, nach Meinung der Autorin, vor allem dann relevant, wenn es sich bei der Wissensvermittlung um das Interesse von anderen Personen und nicht von den Lernenden selbst handelt. Damit ist gemeint, dass in vielen Situationen die Lernenden kein Interesse am Thema haben und somit keine Motivation aufbringen dieses zu lernen. Durch Anreize von außen (Noten, Druck von Lehrenden, usw.) sollen die Inhalte aber dennoch gelernt werden, was als sowohl als Überforderungs-, als auch hohe Drucksituation wahrgenommen und mit negativen Emotionen verknüpft werden kann. Des Weiteren, können Traumata und negative Erlebnisse die Leistungsfähigkeit, sowie das Interesse und die Motivation stark beeinflussen.

3.4.3. Lerntheorien

Hamann (2007) beschreibt in ihrem Buch ‚Lerntypen, Lernstile, Lerntheorien: Eine didaktische Herausforderung für elektronisches Lernen‘ drei Ansätze in den klassischen Lerntheorien: behavioristische Theorie, kognitivistische Theorie und konstruktivistische Theorie.

Diese drei Ansätze können weiteres in zwei Kategorien eingeteilt werden (vgl. S. 7):

1. Objektivismus: Dabei wird davon ausgegangen, dass ein objektives, richtiges und verlässliches Wissen existiert und es den Lernenden strukturiert weitergeben werden kann (vgl. ebda.).

2. Subjektivismus: Nimmt eine Gegenposition zum Objektivismus ein. Ziel ist der Einbezug des subjektiven eigenen Bewusstseins der Lernenden in den Lernprozess (vgl. Hamann, 2007, S. 7).

Die behavioristische Theorie lässt sich dem Objektivismus zuordnen mit dem Ziel, das objektive Wissen an die Lernenden weiterzugeben. Die kognitivistische Theorie beinhaltet Ansätze von beiden Kategorien und bezieht bereits das Subjekt der Lernenden in die Überlegungen mit ein. Die konstruktivistische Theorie lässt sich zur Gänze dem Subjektivismus zuordnen, da dabei der Lernprozess als aktive Konstruktion der Lernenden verstanden wird (vgl. ebda.).

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Theorien näher erklärt.

3.4.3.1. Behavioristische Theorie

Die in den 60er Jahren entstandene und somit älteste Lerntheorie kann auch als ‚Lernen am Erfolg‘ bezeichnet werden. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Lernenden nur durch Reize von außen zum Lernen gebracht werden können. Die Annahme ist, dass ein Verhalten, welches durch positive Reize bestärkt wird, öfter wiederkehrt. Wichtig dabei ist, dass der positive Reiz unmittelbar nach dem gewünschten Verhalten erfolgt, sodass die Lernenden den Reiz dem richtigen Verhalten zuordnen können. Das Lernen wird hier also als Reiz-Reaktions-Prozess gesehen. Relevant ist dabei nicht was im Kopf der Lernenden vorgeht, sondern das Verhalten dieser. Lehrende übernehmen dabei eine korrigierende Funktion mit dem Ziel, durch Reize, Motivationsfaktoren und ähnlichem ein gewünschtes Verhalten zu erreichen. Genauso kann durch eine Nicht-Reaktion ein unerwünschtes Verhalten gelöscht werden. Sanktionen hingegen wirken sich weniger effektiv und nachhaltig aus. In der nächsten Abbildung werden die Merkmale dieser Theorie für eine mögliche Gestaltung von Lernsystemen aufgezeigt (vgl. Hamann, 2007, S. 9).

Merkmal	Behavioristische Ansätze
Zielorientierung	Das Design von Lernumgebungen wird an den klar definierten Lehrzielen ausgerichtet
Struktur der Lerninhalte	Es liegt die Annahme vor, dass es objektiv richtiges Wissen gibt und dass verlässliches Wissen über die Welt existiert. Somit liegt die reale Welt eindeutig strukturiert vor, was wiederum auch für das Lernen bedeutet, dass für das Lernen geeignete Strukturen entwickelt werden können, die es gilt, den Lernenden anzueignen.
Sequentierung [sic] der Instruktion	Reduktionistisch, Lerninhalte werden auf eine vereinfachte Weise dargestellt, das Wichtigste in einem Konzeptrahmen für die Lernenden vorgeben.
Empirischer Wert	Abstrakt, Lerngegenstände werden auf eine abstrakte Art und Weise nahegebracht, Lernende verhalten sich dabei eher passiv.
Rolle des Lehrers	Lehrer bzw. ein interaktives Lernsystem ist der Korrektor, der/das steuernd eingreift und die Kontrolle über die Lernumgebung hat.
Wert von Fehlern	Angestrebt wird fehlerloses Lernen, Einüben und Vertiefen von Lerninhalten, um beispielsweise Tests zu bestehen, Bekräftigung von (richtigem) Verhalten ist ein entscheidendes Lernprinzip.
Motivation	Extrinsische Motivation ³
Lernkontrolle/-steuerung	Nicht existent, der Lehrer bzw. das Lernsystem übernimmt die Kontrolle und Steuerung der Lernfortschritte.
Benutzeraktivität	Mathematisierend, häufig lineare oder verzweigte Programmstrukturen.
Kooperatives Lernen ⁴	Nicht unterstützt

Darst.: 62 - Merkmale behavioristischer Ansätze (Seufert & Mayr, 2002, zitiert nach Hamann, 2007, S. 10)

Diese Lerntheorie wird auch in E-Learning-Methoden, wie zum Beispiel bei Vokabeltrainern und Rechtschreib- und Rechenprogrammen angewandt (vgl. Hamann, 2007, S. 9).

³ Extrinsische Motivation kann durch eine fremdgesteuerte Bereitschaft zum Lernen beschrieben werden. Motivationsfaktoren werden von außen eingebracht (vgl. Hamann, 2007, S. 10)

⁴ Hier wird von gemeinsamem Lernen miteinander und voneinander in Gruppen gesprochen (ebda.)

3.4.3.2. Kognitivistische Theorie

Bei dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass das Individuum Teil des Lernprozesses ist und die erhaltene Information mit bereits vorhandenem Wissen und eigenen Erfahrungen verknüpft. Dabei wird das Lernen als individueller Verarbeitungsprozess von externen und objektiven Informationen verstanden. Der Hauptunterschied zur behavioristischen Theorie ist, dass die Lernenden die Informationen aktiv verarbeiten, Wissen konstruieren und produzieren und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten herausbilden, sowie Wissen intelligent anwenden (vgl. Hamann, 2007, S. 11).

Hamann (2007) beschreibt weiter, dass aus dieser Theorie der Ansatz des entdeckenden Lernens entstanden ist, welcher besagt, dass die Lernenden selbst den Lernprozess steuern und sich durch eigene Beobachtungen und Entdeckungen eigenständig Wissen aneignen. Des Weiteren sollen sie, im Gegensatz zu den behavioristischen Ansätzen, bei denen vorgegebenen Fakten gelernt werden, selbstständig Lösungsansätze entwickeln und Theorien entdecken. Durch die entdeckende und aktive Rolle der Lernenden im Lernprozess, ist der Ursprung der Lernmotivation hier intrinsisch und geht demnach von den Lernenden selbst aus (vgl. ebda., S. 12).

Bei E-Learning-Angeboten werden mit der kognitivistischen Theorie reichere Lernumgebungen, offenere Lernwege und Simulationen und Hypermedia angeboten. Auch für das entdeckende Lernen gibt es über das E-Learning, Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens (vgl. ebda., S. 13).

3.4.3.3. Konstruktivistische Theorie

Bei der konstruktivistischen Theorie stehen allein die aktiven Lernenden im Mittelpunkt, mit dem Ziel eigenständig Probleme zu entdecken und Wissen in einem konkreten sozialen Kontext zu konstruieren. Es geht dabei also nicht wie bei der kognitivistischen Theorie um die Informationsverarbeitung, sondern um eine individuelle Wissenskonstruktion. Die Leh-

renden haben dabei nur eine passive, beratende und unterstützende Funktion. In der nächsten Abbildung werden die Merkmale dieser Theorie für eine mögliche Gestaltung von Lernsystemen aufgezeigt (vgl. Hamann, 2007, S. 13–14).

Merkmal	Behavioristische Ansätze
Zielorientierung	Zielorientiert, weil Lernen nur erfolgreich ist, wenn die Lernenden wissen, auf welches Ziel hingearbeitet wird und sie realistische Vorstellungen über die Zielerreichung haben. Jedoch sind die Ziele nicht so scharf fokussiert wie bei behavioristischen Ansätzen.
Struktur der Lerninhalte	Es liegt die Annahme vor, dass es kein objektiv richtiges Wissen gibt, die reale Welt nicht eindeutig strukturiert vorliegt. Den Lernenden wird keine Struktur der Lerninhalte vorgegeben, das Wissen wird vielmehr konstruktiv erworben.
Sequenzierung der Instruktion	Wissen wird konstruktiv erworben, weil Lernende das Neue mit dem Vorwissen verknüpfen müssen, um es richtig zu verstehen. Des Weiteren ist es auch kumulativ, weil das Neue auf dem Vorwissen aufbaut.
Empirischer Wert	Konkrete Erfahrungen mit dem Lerngegenstand. Lernen muss aktiv gestaltet werden, weil die Lernenden etwas tun müssen, um Lerngegenstände in sinnvoller Weise aufzunehmen.
Rolle des Lehrers	Ausgleicher, Ermöglicher, „Facilitator“, der die Lernenden unterstützt und ihnen Hilfestellungen gibt.
Wert von Fehlern	Fehler sind ein wichtiger Bestandteil von Lernprozessen; nur so kann auch Erfahrungslernen stattfinden.
Motivation	Intrinsische Motivation
Lernkontrolle/-steuerung	Unlimitiert
Benutzeraktivität	Generierend
Kooperatives Lernen	Wird unterstützt

Darst.: 73 - Merkmale konstruktivistischer Ansätze (Seufert & Mayr, 2004, zitiert nach Hamann, 2007, S. 14–15)

Für E-Learning-Angebote sieht diese Theorie einen eigenständigen Lernvorgang vor, welcher von Lehrenden nur beratend unterstützt wird (vgl. Hamann, 2007, S. 14).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die angeführten Lerntheorien in ihren Ansätzen sehr unterschiedlich sind. Betrachtet der Behaviorismus während des Lernprozesses nur das Verhalten der Lernenden, bezieht die kognitivistische Lerntheorie bereits innere Prozesse des Individuums mit ein, sieht dies aber nur als Informationsverarbeitung an und

nicht wie bei der konstruktivistischen Theorie als selbstständige Konstruktion von Wissen (vgl. Hamann, 2007, S. 15).

Bezieht man sich dabei wieder auf die E-Learning-Angebote, orientiert sich die behavioristische Theorie an der extrinsischen Motivation und stellt Lernenden Informationen über E-Learning-Module zur Verfügung die gelernt werden sollen, ohne sie zu hinterfragen, da angenommen wird, dass ein richtiges objektives Wissen existiert. Bei der kognitivistischen Theorie werden offenere Lernumgebungen mit unterschiedlichen Angeboten und Wegen zur Verfügung gestellt, um die Problemlösungsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Dabei wird wie bei der konstruktivistischen Theorie auf die intrinsische Motivation der Lernenden gebaut. Beim Konstruktivismus wird auf komplett offene Lernumgebungen gesetzt, bei denen sich die Lernenden durch eigenständiges Versuchen eigene Wege durch den Lernstoff suchen und so aktiv Wissen konstruieren und entdecken (vgl. Hamann, 2007, S. 15–16).

Obwohl sich Hamann in ihren Ausführungen hauptsächlich auf E-Learning-Angebote bezieht, können die Merkmale der einzelnen Theorien, nach Meinung der Autorin, auch auf andere Lernmöglichkeiten ausgelegt werden.

3.4.4. Lerntypen

Hamann (2007) beschreibt in ihrem Kapitel ‚Lerntypentheorien‘ unterschiedliche Zugänge zu den Lerntypen. Sie geht sowohl auf die Lerntheorie nach Vester, die Lernstrategietheorie nach Pask und die Lernstiltheorie nach Kolb ein (vgl. S. 16). In den folgenden drei Unterkapitel soll kurz auf diese unterschiedlichen Modelle eingegangen werden.

3.4.4.1. *Lernstiltheorie nach Kolb*

Beim Kolb’schen Modell wird von einem vierteiligen Lernzyklus ausgegangen, welche die Basis für seine Theorie des ‚experiential learning‘ darstellen. Dabei bildet die ‚konkrete Erfahrung‘, bei dem von den Lernenden auf die eigene Erfahrung zurückgegriffen wird, den

Anfang des Kreislaufs. Darauf folgt das ‚reflektierte Beobachten‘, welches Dinge von verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Als nächster Teil folgt die ‚abstrakte Begriffsbildung‘, welche Lernen durch abstrakte Formeln, Begriffe und Analysen ermöglicht. Als letzter Teil schließt das ‚aktive Experimentieren‘ den Lernzyklus ab. Dabei wird durch aktives Handeln und Probieren gelernt. Jede lernende Person durchläuft diese Teile, bevorzugt je nach Lernstiltyp aber jeweils zwei der Teile (vgl. Hamann, 2007, S. 17–18). Kolb unterscheidet laut Hamann hier vier Lernstiltypen:

- **Divergierer (konkrete Erfahrungen – reflektiertes Beobachten):** Sie haben eine gute Vorstellungsfähigkeit und betrachten konkrete Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven. Sie interessieren sich sowohl für Menschen, haben aber auch ein großes kulturelles Interesse und finden sich oft in künstlerischen Bereichen wieder (vgl. ebda., S. 18).
- **Assimilierer (reflektiertes Beobachten – abstrakte Begriffsbildung):** Sie sind gut im Erzeugen von theoretischen Modellen und befassen sich lieber mit Theorien und Dingen als mit Menschen. Sie verknüpfen Fakten mit Begriffen und Konzepten und ihre Schlussfolgerungen finden oft induktiv statt (vgl. ebda.).
- **Konvergierer (abstrakte Begriffsbildung – aktives Experimentieren):** Sie sind gut im Ausführen von Ideen und ihre Interessen liegen bei Dingen, Theorien und im technischen Bereich. Ihre Schlussfolgerungen sind oft hypothetisch-deduktiv und viele von ihnen spezialisieren sich in den angewandten Naturwissenschaften (vgl. ebda.).
- **Akkomodierer (aktives Experimentieren – konkrete Erfahrung):** Sie sind gut im Ausgestalten von Aktivitäten, versuchen Probleme mittels Versuch und Irrtum zu lösen und spezialisieren sich meist auf praktische Tätigkeiten. Ihnen sind Personen wichtiger als Dinge und Theorien und sie fokussieren sich lieber auf einzelne Fakten als auf umfangreiche Theorien (vgl. ebda.).

Der Unterschied dieser Lernstiltypen liegt hauptsächlich in den jeweiligen Interessen. Dabei kann unterschieden werden zwischen Interesse an Personen und Menschen oder Dingen und Theorien, sowie zwischen technischen oder kulturellen Interessen und praktischen oder theoretischen Präferenzen (vgl. Hamann, 2007, S. 18). Zusätzlich stellt Kolb laut Hamann auch psychologische Unterschiede fest. Er bezieht sich dabei auf die psychologischen Typen nach der Jung, der Menschen in unterschiedliche Typen, introvertiert und extrovertiert, einteilt. Diese Unterschiede sind vor allem deshalb relevant, weil unterschiedliche Lernende je nach Typ mit unterschiedlichen Problemen beim Lernen oder Nutzen von Lernmethoden, Hamann bezieht dies wieder auf E-Learning-Methoden, konfrontiert werden können (vgl. ebda., S. 19–20). Es kann also festgehalten werden, dass die verschiedenen Lernstiltypen auch jeweils unterschiedliche Lernmethoden brauchen um einen Lernerfolg zu erzielen. So können manche eher durch praktische Übungen und Experimente, andere durch Abstraktion und theoretische Zusammenhänge Erfolge erzielen (vgl. ebda., S. 21).

3.4.4.2. *Lernstrategietheorie nach Pask*

Die Lernstrategietheorie nach Pask geht von zwei unterschiedlichen Strategien des Lernens aus:

- **Serialisten (operation learners):** Hierbei arbeiten sich die Lernenden Schritt für Schritt durch den Lernstoff und achten dabei genau auf Details (vgl. Hamann, 2007, S. 22).

- **Holisten (comprehension learners):** Die Lernenden dieser Strategie arbeiten sich vom Allgemeinen zum Speziellen vor und betrachten dabei mehrere Themenbereiche zur selben Zeit und verknüpfen diese. Dabei verschaffen sie sich zuerst einen Überblick und achten weniger auf kleine Details (vgl. ebda.).

Es wird weiters eine dritte Gruppe von Lernenden unterschieden:

- **Versatile:** Diese Gruppe von Lernenden passt ihre Lernstrategie je nach Anforderungen und Gegebenheiten an die Lernsituation an (vgl. Hamann, 2007, S. 22).

3.4.4.3. *Lerntypentheorie nach Vester*

Die Lerntypentheorie nach Vester basiert auf der Annahme, dass Lernen über verschiedene Sinneskanäle erfolgt. Er unterscheidet daher wie folgt:

- **Der visuelle Lerntyp:** Die Lernenden dieser Gruppe lernen am besten, wenn sie optisch angesprochen werden. Es geht dabei darum, dass sie etwas ansehen, lesen oder beobachten können (vgl. Hamann, 2007, S. 23).
- **Der auditive Lerntyp:** Hierbei wird am besten durch Hören und Sprechen, also durch das Kommunizieren gelernt (vgl. ebda.).
- **Der haptische Lerntyp:** Dieser Lerntyp lernt durch anfassen, ausprobieren und fühlen (vgl. ebda.).
- **Der durch den Intellekt lernende Lerntyp:** Hierbei wird am besten mit abstrakten Formeln gelernt (vgl. ebda., S. 24).

Vester geht laut Hamann grundsätzlich davon aus, dass umso mehr Wahrnehmungskanäle beim Lernprozess angesprochen werden, umso bessere Lernerfolge erzielt werden können und das Wissen umso fester abgespeichert wird. Daher ist es sinnvoll, dass auch wenn Lernende einen Grundlerntyp haben, dennoch die Lehrmethoden so ausgelegt sind, dass sie möglichst viele Sinne ansprechen (vgl. ebda.).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass für die beschriebenen Lerntypen unterschiedliche didaktische Konzepte zielführend sind. Es müssen sowohl praktische und theoretische Auseinandersetzungen mit dem Lernstoff möglich sein, als auch introvertierte und extrovertierte Lernende damit angesprochen werden. Des Weiteren soll der Aufbau des Lernstoffes flexibel gestaltet sein und sowohl eine Schritt-für-Schritt-Bearbeitung, als auch eine vom Allgemeinen-zum-Speziellen-Überblickmethode möglich machen. Zu guter Letzt sollen möglichst viele Sinneskanäle mit dem Lernstoff angesprochen werden um einen möglichst umfassende Lernerfolg erzielen zu können (vgl. Hamann, 2007, S. 24–25).

3.4.5. Methoden zur Förderung und Entwicklung von Kompetenzen

Die im Kapitel 3.1. beschriebenen Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission sind Basis für die Entwicklung einer Strategie zur Förderung dieser Kompetenzen. Im Folgenden sollen die Möglichkeiten zur Kompetenzvermittlung der Europäischen Kommission genauer beschrieben werden. Die Europäische Kommission geht davon aus, dass

„Schlüsselkompetenzen (...) eine dynamische Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen [sind], die ein Lernender von Kindheit an während des ganzen Lebens entwickeln muss. Allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form bietet jedem die Gelegenheit, Schlüsselkompetenzen zu entwickeln. Daher können kompetenzorientierte Ansätze in allen Bildungs-, Ausbildungs- und Lernumgebungen und in allen Lebensphasen zum Einsatz kommen“ (Europäische Kommission, 2018a, o. S.).

Dabei können drei Herausforderungen ausgemacht werden:

1. das Verwenden von verschiedenen und vielen Lernansätzen und Lernkontexten
2. das Unterstützen von Lehrenden und Bildungspersonal
3. das Beurteilen und Validieren im Bereich der Kompetenzentwicklung (vgl. Europäische Kommission, 2018a, o. S.)

Auf Basis dieser Herausforderungen konnten folgenden Methoden von der Europäischen Kommission herausgearbeitet werden:

Vielzahl von Lernansätzen und -kontexten:

- **Übergreifendes Lernen:** Dabei sind sowohl fächerübergreifendes Lernen, als auch Kooperationen mit unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und kollaboratives Lernen gemeint. Auch schulumfassende Konzepte mit verschiedenen Schwerpunkten, unter anderem den Einbezug der Lernenden bei der Entscheidungsfindung, werden hier miteinbezogen (vgl. Europäische Kommission, 2018a, o. S.).
- **Erwerb von Grundkompetenzen:** Als Ergänzung zum akademischen Lernen können hier soziales und emotionales Lernen in Zusammenhang mit den Künsten und dem Sport den Erwerb von Grundkompetenzen fördern. Schon früh sollen auch persönliche und soziale Kompetenzen, sowie Lernkompetenzen gestärkt werden (vgl. ebda.).
- **Lernmethoden-Mix:** Zur Steigerung der Motivation und Beteiligung, sollen unterschiedlichste Methoden angewandt werden. Unter anderem können sie forschend-entdeckend, projektgestützt, kunstgestützt und spielerisch sein. Des Weiteren kann experimentelles Lernen und praktisch-angewandtes, sowie wissenschaftliches Lernen die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen fördern (vgl. ebda.).
- **Digitale Technologien:** Digitale Technologien könnten von Lernenden, Lehrenden und Bildungsorganisationen genutzt werden, um ihre digitalen Kompetenzen und Lernprozesse zu verbessern. Als Beispiele werden hier ‚EU Code Week⁵‘ und

⁵ EU Code Week: „Die EU Code Week ist eine Breiteninitiative, die der Bevölkerung das Programmieren und digitale Kompetenzen auf spaßige und ansprechende Weise näherbringen soll“ (CodeWeek, 2020, o. S.).

„SELFIE“⁶ (Selbstbeurteilungsinstrument) genannt (vgl. Europäische Kommission, 2018a, o. S.).

- **Unternehmerische Bildung:** Mittels Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen, sollen Möglichkeiten geschaffen werden unternehmerische Erfahrungen wie Praktika machen zu können. Auch für Lehrkräfte und Leitungspositionen sollen Schulungen und Unterstützungsangebote hinsichtlich der Vermittlung von unternehmerischer Bildung geschaffen werden (vgl. ebda.).
- **Fremdsprachliche Kompetenzen:** Durch Kooperationen zwischen Ausbildungs- und Bildungsorganisationen im Ausland, Lehrenden und Lernenden sollen fremdsprachliche Kompetenzen gefördert werden. Auch Online-Portale wie „eTwinning“⁷ oder „EPALE“⁸ sollen dafür genutzt werden (vgl. ebda.).
- **Förderung von Menschen mit Benachteiligungen/besondere Bildungsbedürfnissen aufgrund von sozioökonomischen oder Migrationshintergründen:** Eine angemessene Förderung soll durch eine inklusive Umgebung und in Form von un-

⁶ SELFIE: „SELFIE ist ein kostenloses, benutzerfreundliches und anpassbares Tool, um Schulen zu helfen, ihren aktuellen Stand beim Lernen im digitalen Zeitalter einzuschätzen“ (Europäische Kommission, 2020b, o. S.).

⁷ eTwinning: „Sie bietet allen (LehrerInnen, SchulleiterInnen, BibliothekarInnen, etc.), die in einer Schule in einem europäischen Land arbeiten, eine Plattform um zu kommunizieren, kooperieren, Projekte zu entwickeln, sich auszutauschen und Teil einer der spannendsten Lerngemeinschaften Europas zu sein“ (eTwinning, 2020, o. S.).

⁸ EPALE: „EPALE ist eine europäische, mehrsprachige, offene Community für Fachkräfte aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, darunter Lehrkräfte und Ausbilder/innen, anleitendes und unterstützendes Personal, Forscher/innen und Wissenschaftler/innen sowie Politiker/innen“ (Europäische Kommission, 2020a, o. S.).

terschiedlichen Unterstützungsleistungen, wie sprachliche und emotionale Unterstützung, Berufsberatung, Peer-Coaching usw. erfolgen (vgl. Europäische Kommission, 2018a, o. S.).

- **Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen, außerschulischen Partner*innen und Arbeitgeber*innen:** Durch das Kombinieren von formalem und nichtformalem Lernen kann hier die Entwicklung von Kompetenzen gefördert und der Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben erleichtert werden (vgl. ebda.).

Unterstützung von Bildungspersonal:

- **Einbindung kompetenzorientiert Ansätze:** Dadurch sollen Lehrende und Bildungspersonal die Möglichkeiten und Hilfen erhalten, Unterrichts- und Lernprozesse voranzutreiben und ihre eigenen Kompetenzen zu erweitern (vgl. ebda.).
- **Personalaustausch und Peer-Learning-Aktivitäten:** Dadurch sollen Lehrenden in der Entwicklung von Ansätzen hinsichtlich der Kompetenzorientierung in Zusammenhang mit dem jeweiligen Kontext unterstützt werden (vgl. ebda.).
- **Unterstützung für das Bildungspersonal:** Es soll unterstützt werden, um an der Entwicklung von Praktiken und der Forschung zu partizipieren und Technologien zu nutzen. Auch sollen sie Zugang zu Leitlinien, Materialien und Methoden bekommen um die Praxis verbessern zu können (vgl. ebda.).

Beurteilung und Validierung im Bereich der Kompetenzentwicklung:

- **Beschreibung von Schlüsselkompetenzen:** Die Beschreibungen könnten als Basis für Beurteilungen für Lernergebnisse verwendet werden (vgl. Europäische Kommission, 2018a, o. S.).
- **Digitale Technologien:** Auch bei dieser Herausforderung sollen digitale Technologien helfen. Es könnten damit verschiedene Dimensionen abgedeckt werden, die für den Lernfortschritt relevant sind (vgl. ebda.).
- **Ansätze für die Schlüsselkompetenzen in nichtformalen und informellen Lernumgebungen:** Ansätze für die Beurteilung inklusive Aktivitäten von Arbeitgeber*innen, Beratungsorganisationen und Sozialpartner*innen sollen für alle zur Verfügung stehen um das Lernen auch in diesen Bereichen zu unterstützen (vgl. ebda.).
- **Validierung von Lernergebnissen durch nichtformales und informelles Lernen:** Diese Validierung sollte ausgebaut werden. Als Instrumente dafür werde ‚Europass⁹‘ und ‚Youthpass¹⁰‘ genannt (vgl. ebda.).

Diese Methoden der Europäischen Kommission können, nach Meinung der Autorin, sowohl als Anstoß, als auch als Basis für die Entwicklung von Lerntools gesehen werden. Es werden dabei sowohl die unterschiedlichen persönlichen und strukturellen Faktoren, als

⁹ Europass: „Der Europass ermöglicht **Ausbildungen europaweit einheitlich zu dokumentieren** und erleichtert somit die Information über die erlernten Ausbildungsinhalte und die Anrechnung in anderen europäischen Staaten“ (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2020, o. S.).

¹⁰ Youthpass: “Youthpass is a tool to document and recognise learning outcomes from youth work and solidarity activities” (Youthpass, 2020, o. S.).

auch verschiedene Lerntypen und -prozesse berücksichtigt. Des Weiteren, wird darauf hingewiesen, dass nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende unterstützt werden sollten. Obwohl diese Methoden die Steigerung aller acht Schlüsselkompetenzen in den Fokus nehmen, können sie vor allem auch für die Steigerung der Medienkompetenzen eingesetzt werden. Es wird dabei auch auf das ‚Peer Learning‘ Bezug genommen, auf das im nächsten Kapitel näher eingegangen werden soll.

3.4.6. Peer Education und Peer Involvement

Neumann-Braun und Kleinschnittger beschreiben schon 2012 in ihrem Artikel ‚Peer Education und Medienkompetenzförderung‘ die Relevanz von Gleichaltrigen in der Vermittlung von Kompetenzen. Grundlage für den Artikel ist die Zunahme der Mediennutzung und das Aufwachsen der Jugendlichen in einer Medien- und Kommunikationsgesellschaft. Dabei wird Gleichaltrigen eine wesentliche Rolle in der (Medien-) Sozialisation zugeschrieben (vgl. S. 231): „Junge Menschen bringen sich notwendige Kenntnisse über das Leben mit Medien in einer tragend von Medien geprägten Gesellschaft selbst bei“ (Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012, S. 231).

Es soll sich also „mit der wachsenden sozialisatorischen Bedeutung der Gleichaltrigengruppe (Peer Group) in Kindheit und Jugendalter für Prozesse der Wissensvermittlung in formellen (Schule) und informellen Kontexten (offene Jugendarbeit) (...) [auseinandergesetzt werden], um diese auch im Rahmen der Medienkompetenzförderung zu berücksichtigen und nutzbar zu machen“ (ebda.).

In Peer Groups sind die Mitglieder grundsätzlich gleichgestellt und die Bildung und Strukturierung der Gruppe entsteht spontan. Sie treffen sich einzig für den Zweck des Zusammenseins und sind daher in der Freizeit verwurzelt. Sie unterliegen keinerlei pädagogischer Aufsicht und sind daher eher ein erzieherischer Freiraum (vgl. ebda., S. 231–232). „Den traditionellen Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule ist damit die Peer Group als eine neue Instanz zur Seite gestellt“ (ebda., S. 232). Peer Groups werden als soziales

Übungsfeld auf dem Weg zum Erwachsensein genutzt – die „selbstgesteuerte Welterfahrung im Kontext von Peer-Kommunikation ist als eine Form der Selbstsozialisation zu verstehen (...)“ (Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012, S. 232).

Vor allem im Spannungsfeld zwischen kultureller Jugend und Mediensozialisationsprozessen, steigt die Bedeutung der Medien als Gut für den Konsum, aber auch mit kultureller Bedeutung. Medianangebote erfahren dadurch das Potenzial zur Identitäts- und Gemeinschaftsbildung. Hierbei wird von allen Beteiligten Partizipation gefordert, aber auch Partizipationschancen eingefordert. Demnach entstehen hier Spannungen zwischen den Erziehungsinstanzen – einerseits die Erziehung durch institutionelle Bildungskontexte (Experten/Ältere), andererseits die Selbsterziehung (Jüngere/Novizen) (vgl. ebda.). „Insbesondere bezüglich der pädagogischen Zielkompetenzen aber auch dem zeitgemässen (*sic*) Wissens- und Kompetenzerwerb sowie der Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen kommt es zu einem Interessenskonflikt zwischen den jüngeren und älteren Generationen“ (ebda.). Als Lösungsmöglichkeit gilt das Peer Involvement. Dabei wird das informelle Lernen (Peer-Kommunikation) in Bereiche des formellen Lernens (Schule/Bildungseinrichtungen) und die offene Jugendarbeit integriert (vgl. ebda.). Zentraler Ansatzpunkt des Peer Involvement ist „der gezielte Einsatz von gleichaltrigen Jugendlichen bzw. jugendlichen Gleichaltrigen-Gruppen (Peers) als pädagogisches <<Instrument>> innerhalb der Peer Group“ (ebda.). Es können dabei folgende Peer Involvement-Formen unterschieden werden:

- **Peer Mediation:** Zum Beispiel helfen hier Schüler*innen-Mediatoren einen Streit von Mitschüler*innen zu lösen (vgl. ebda.).
- **Peer Counseling:** Hierbei führen Laien-Helfer*innen informelle Beratungsgespräche mit gleichaltrigen Jugendlichen durch – zum Beispiel bei Suchtproblemen (vgl. ebda.).
- **Peer (Aktions-) Projekte:** Es werden kurzlebige Aktivitäten von gleichaltrigen Gruppen für Gleichaltrige angeboten – zum Beispiel ein Theaterprojekt (vgl. ebda.).

- **Peer Tutoring:** Hierbei helfen jungen Menschen anderen (jüngeren) jungen Menschen zum Beispiel im Klassenverband oder bei anderen Einheiten (vgl. Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012, S. 232).
- **Peer Education:** Gilt als eigenständiger Arbeitsansatz, bei dem die Wissensweitergabe unter den Jugendlichen durch informelle Gespräche stattfinden. Dabei sollen Erwachsene nur unterstützend und niemals bevormundend mitwirken (vgl. ebda.).

„In allen Fällen wird der Einfluss von Peers genutzt, um präventionslogisch und aufbauend auf Effekten natürlicher Kommunikation alltägliche relevante Themen durch Peer Educators in der Peer Group zu vermitteln“ (ebda.) Die Vorteile liegen hierbei darin, dass unter Gleichaltrigen meist ein großes Maß an Akzeptanz und Glaubwürdigkeit gegeben ist und sich das positiv auf die Wissensvermittlung auswirken kann (vgl. ebda.).

4. Problemlage

„Jeder Mensch hat das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form, damit er Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihm ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen.

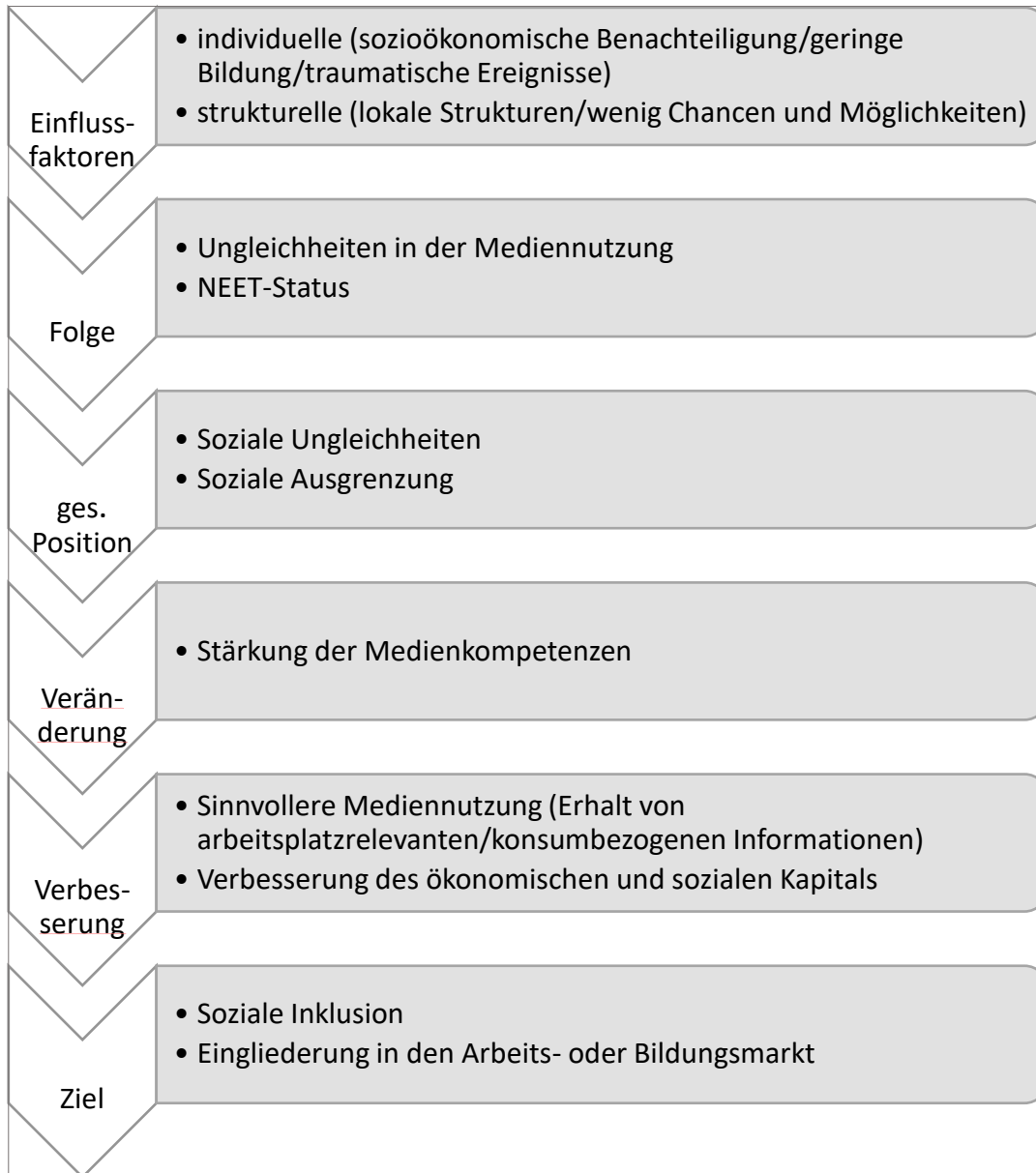
Jeder Mensch hat das Recht auf frühzeitige und bedarfsgerechte Unterstützung zur Verbesserung der Beschäftigungs- oder Selbständigkeitsaussichten. Dies schließt das Recht auf Unterstützung bei der Arbeitssuche, bei Fortbildung und Umschulung ein.

Diese Grundsätze sind in der europäischen ‚Säule sozialer Rechte‘ definiert“ (Europäische Kommission, 2018a, o. S.).

Obwohl diese Grundsätze als soziale Rechte zu sehen sind, gibt der Fortschrittsanzeiger der digitalen Agenda für das Jahr 2015 an, dass 40 Prozent der EU-Bevölkerung hinsichtlich der digitalen Kompetenzen auf einem unzureichenden Niveau sind (vgl. Enterra, 2019b, o. S.).

Vor allem Jugendliche mit einem NEET-Status haben durch ihre Situation und ihre Vergangenheit oft nicht die Möglichkeiten und Chancen wie andere Jugendliche in ihrem Alter. Durch individuelle und strukturelle Einflussfaktoren kamen sie in eine NEET-Situation. Dieselben Faktoren nehmen auch Einfluss bei der Mediennutzung. Dadurch entstehen Ungleichheiten die zur sozialen Ausgrenzung führen können. Durch die Stärkung der Medienkompetenzen kann erreicht werden, dass es zu einer sinnvolleren Mediennutzung und einer Verbesserung des ökonomischen und sozialen Kapitals kommt. Vor allem durch den Erhalt von arbeitsplatzrelevanten und konsumbezogenen Informationen, kann eine Rückeingliederung in den Arbeits- und Bildungsmarkt unterstützt werden. Die damit einhergehende Verbesserung des ökonomischen und sozialen Kapitals, kann die soziale Inklusion fördern und

die Jugendlichen auf dem Weg aus der NEET-Situation in ein selbstbestimmtes Leben unterstützen. Die folgende Abbildung verdeutlicht die eben beschriebenen Zusammenhänge.



Darst.: 84 - Übersichtsdarstellung Problemlage (eigene Darstellung)

Für eine erfolgreiche Steigerung der Medienkompetenzen müssen die Faktoren und Einflüsse auf das Lernen und Lehren wie in Kapitel 3.4. erwähnt mitgedacht werden, da sich vor allem NEET-Jugendliche in schwierigsten Lebenssituationen und -phasen befinden

können. Auch muss darauf geachtet werden, dass mit dem NEET-Status eine große und vor allem heterogene Gruppe bezeichnet wird, deren Adressat*innen unterschiedlichste Bedürfnisse und Interessen haben, sowohl in Bezug auf das Lernen, aber auch in Bezug auf deren Lebensziele.

5. Empirische Forschung

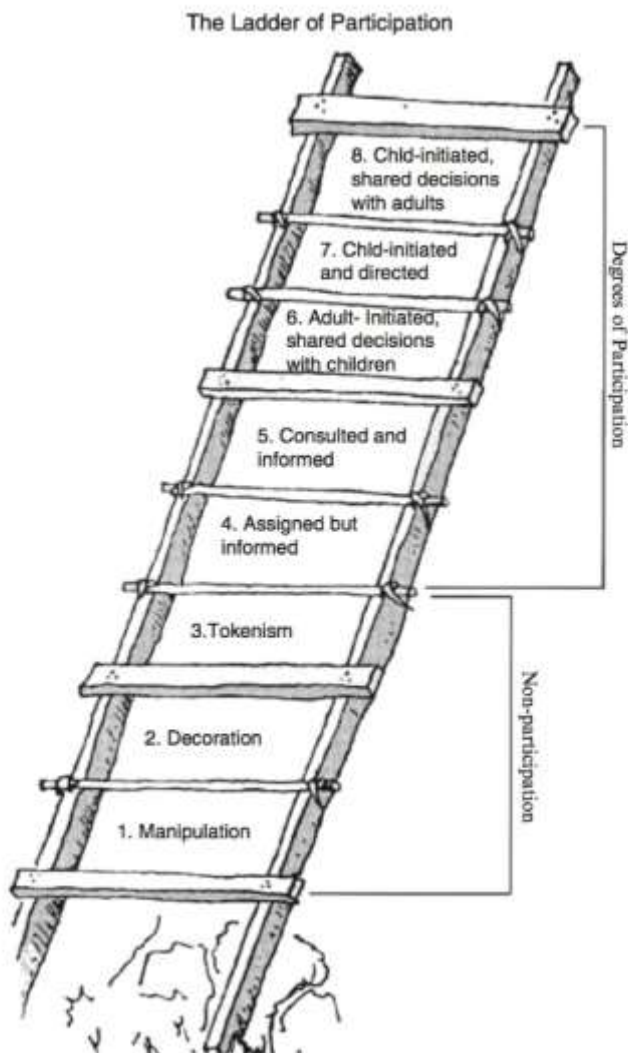
Basierend auf den theoretischen Ausführungen werden mit zwei Gruppen von Jugendlichen Workshops im Sinne der Partizipativen Aktionsforschung durchgeführt. Des Weiteren, wird eine Fragebogenerhebung mit denselben Jugendlichen und mit Trainer*innen aus denselben Einrichtungen gemacht. Dieses Kapitel wird dafür in zwei Bereiche aufgeteilt. Im ersten Unterkapitel wird die Methode der Partizipativen Aktionsforschung erklärt und in weiterer Folge die Durchführung, das Sample und die Ergebnisse beschrieben. Ein letztes Unterkapitel dieser Methode wird der Reflexion des Forschungsprozesses gewidmet. Im zweiten Unterkapitel wird auf die Methode der Fragebogenerhebung eingegangen. Auch hier wird in den weiteren Unterkapiteln auf das Sampling, die Durchführung und die Ergebnisse fokussiert.

5.1. Partizipative Aktionsforschung

Die Partizipative Forschung bzw. Aktionsforschung wird seit der ersten Verwendung von Kurt Lewin (1948) in den verschiedensten Bereichen, wie in der Schulforschung, Entwicklungsforschung oder Gesundheitsforschung, angewendet. Der Ansatz unterscheidet sich in einigen Punkten zu anderen sozialwissenschaftlichen Methoden (vgl. Wöhrer, Arztmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider, 2017, S. 27–28).

„Der Begriff ‚partizipativ‘ bedeutet, dass die Personen im Feld nicht nur als Forschungsobjekte in die Forschung einbezogen werde, d.h. als Beforschte, *über* die Daten gesammelt werden, sondern aktiv als Co-Forscher_innen teilnehmen, d. h. *selbst* Daten sammeln und analysieren“ (Wöhrer et al., 2017, S. 28). Die Zielsetzung ist dabei die Beteiligung als Co-Forscher*innen und Maßnahmen zur „individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung der Partner/innen“ (Unger, 2014 zitiert nach Wöhrer et al., 2017, S. 28) zu setzen. Dabei gibt es eine große Bandbreite an Partizipationsmöglichkeiten. So können Co-Forscher*innen einerseits Anregungen und Feedback einbringen, wobei sie bei den Erhebungen nicht aktiv miteingebunden werden (Gefahr von ‚Scheinpartizipation‘), aber auch

andererseits soweit in die Forschung miteinbezogen werden, dass sie sowohl Methoden als auch Forschungsschwerpunkt bestimmen und Mithilfe von professionellen Forscher*innen komplette Forschungsprozesse durchführen (vgl. Wöhrer et al., 2017, S. 28). Der Grad der Partizipation kann auf der nach Arnstein (1969)¹¹ von Hart (1992)¹² adaptierten ‚Leiter der Partizipation‘ abgelesen werden.



Darst.: 15 - Hart's original 1992 illustration of the Ladder of Children's Participation (Organizing Engagement, 2020, o. S.)

“The model features eight ‘rungs’ that describe the characteristics associated with different levels of decision-making agency, control, or power that can be given to children and youth by adults” (Organizing Engagement, 2020, o. S.).

¹¹ Das Original von Arnstein (1969) hat ebenfalls acht Stufen: Manipulation, Therapy, Informing, Consultation, Placation, Partnership, Delegated power and Citizen control (vgl. Arnstein, 1969, S. 217).

¹² „The Ladder of Participation diagram is designed to serve as a beginning typology for thinking about children’s participation in projects. The ladder metaphor is borrowed from an article on adult participation, though new categories have been developed (...)” (Hart, 1992, S. 9).

Die unteren drei Stufen der Leiter ‚Manipulation‘, ‚Decoration‘ und ‚Tokenism‘ werden hier der Nicht-Partizipation zugeordnet. Die oberen fünf der Partizipation. Wünschenswert wäre daher, ein Projekt bzw. eine Forschung mit Kindern und Jugendlichen durchzuführen, bei der das Partizipationslevel in den oberen fünf Bereichen eingeordnet werden kann. Nach Wöhrer et al. (2017) relativiert Hart in einer späteren Arbeit die Wertung seiner Leiter und beschreibt, dass es von Forschungsziel und -frage abhängig ist, welche Stufe der Partizipation am sinnvollsten und ‚besten‘ ist (vgl. S. 38).

Mit dem zweiten Begriff ‚Aktion‘ ist gemeint, dass versucht wird eine Veränderung zu erreichen. Die Idee von Lewin war eine Wissenschaft, „deren Hypothesen praxisnahe sind und deren Ergebnisse zu Veränderungen im Sinne von Problemlösungen führen“ (Wöhrer et al., 2017, S. 28). Dabei soll es zu einem engen Zusammenspiel von Forschung und Praxis kommen. Swertz und Mildner beziehen sich dafür auf Benner der meint, dass es beim Verständnis von Theorie und Praxis darum geht, dass „die Praxis aus der Wissenschaft Aufklärung, Orientierung und Kritik und die Wissenschaft aus der Praxis Erfahrung, Anregung und Korrektur ihrer Theoriebildung“ (Benner 1980, zitiert nach Swertz & Mildner, 2015, S. 2) erfährt. Anspruch der ‚Aktionsforschung‘ ist es daher oft, praktische Probleme zu lösen und Veränderungen in Zusammenhang mit den Co-Forscher*innen zu erreichen. Eine klare Vorgabe hinsichtlich der Veränderung gibt es dabei zu Forschungsbeginn nicht, da der Forschungsprozess und -ausgang stark von den Beteiligten abhängt (vgl. Wöhrer et al., 2017, S. 29).

Die Partizipative Aktionsforschung erfolgt im Forschungsprozess zirkulär. Dabei beginnt sie häufig bei einem Problem über das reflektiert wird. Daraus entsteht eine Forschungsfrage für die in weiterer Folge Antworten und Lösungen gesucht werden. Dafür werden Daten erhoben und im weiteren Verlauf analysiert, was wiederum zu neuen Herausforderungen und Problemen führen kann. Wenn genügend zeitliche und strukturelle Ressourcen vorhanden sind, kann sich dieser Forschungszyklus im Prozess so weit nach oben schrauben, bis eine für alle zufriedenstellende Lösung gefunden ist (vgl. ebda.).

„Die erkenntnistheoretische Idee hinter einem partizipativen und aktionsorientierten Zugang zur Forschung ist ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn, der sich aus dem Wissen der im Feld handelnden Akteur_innen ergibt. Durch den Einbezug der Sichtweisen der konkret Betroffenen können Perspektiven klarer werden, die den Forscher_innen sonst verborgen blieben (Wöhler et al., 2017, S. 30).

Die Partizipative Aktionsforschung folgt einem „interpretativen Paradigma, das die Reflexion der eigenen Involvierung in den Forschungsprozess sowie das Nachvollziehbarmachen der ausgewählten Vorgänge und Schlüsse als Gewährleistung von Objektivität versteht“ (ebda., S. 31). Sie folgt also dem Anspruch, dass „wissenschaftliches Wissen, das von einer größeren Bandbreite an Beteiligten und vor allem unter Einbezug der unmittelbar davon Betroffenen erzeugt wird, gültiger ist als Wissen, das nur von Wissenschaftler_innen allein produziert wird“ (ebda.).

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass sich Methoden und Herangehensweisen nach der Forschungsfrage und den Ressourcen der Beteiligten richten. Wichtig ist dabei also nicht eine konkrete Methode, sondern das Verständnis darüber, wie und von wem die Forschung durchgeführt werden soll (vgl. ebda.).

5.1.1. Sampling

Die Zielgruppe für die partizipative Aktionsforschung sind ausgrenzungsgefährdete Jugendliche im Alter zwischen 15 und 24 Jahren am Übergang von der Schule zur Arbeit. Wie zuvor schon definiert, stehen dabei NEET-Jugendliche im Fokus. Der Zugang zur Zielgruppe wurde über die Arbeiterkammer Oberösterreich hergestellt. Es wurden von der Betreuungsperson der Arbeiterkammer die Kontakte zu ausgewählte Organisationen in Oberösterreich, bzw. aus Linz vermittelt. Nach telefonischer Kontaktaufnahme konnten mit zwei Einrichtungen Termine für die gemeinsamen Workshops vereinbart werden.

5.1.1.1. *JU-CAN*

JU-CAN ist ein Projekt für Jugendliche im Alter von 16 bis 20 Jahren aus dem Großraum Linz. Hauptzielgruppe sind Jugendliche, die arbeits- oder lehrstellensuchend sind oder derzeit nicht beim Arbeitsmarktservice gemeldet sind. Das Projekt wird über das Arbeitsmarktservice und die Abteilung Soziales gefördert und finanziert. Es finden täglich Morgen- und Abschlussrunden statt. Bei der Morgenrunde werden aktuelle Befindlichkeiten und Bedürfnisse abgeklärt und der Tagesablauf besprochen. An Montagen und Donnerstagen wird gemeinsam gefrühstückt. Die Abschlussrunde dient dem Feedback und der Reflexion des Tages. Beide sind Fixpunkte im Tagesgeschehen und bieten Struktur. Unter dem Projekttitel ‚Arbeitstraining in Küche und Service‘, wird zweimal wöchentlich gemeinsam gekocht und gespeist. Der gesamte Ablauf und alle Arbeiten die dazu gehören, wie Lebensmittel einkaufen oder Küchenkleidung waschen, werden von den Teilnehmer*innen übernommen. Dabei wird besonderer Wert auf gesunde Ernährung und Nachhaltigkeit gelegt. Bewerbungstrainings und Coachings, sowie Einzelberatungen und Workshops schließen das Angebot von JU-CAN ab. Dabei wird individuell und in Kleingruppen mit den Jugendlichen gearbeitet. Die Ziele des Projektes JU-CAN sind:

- Stärkung des Selbstvertrauens der Jugendlichen
- Förderung der sozialen Kompetenzen
- Entwicklung von realistischen beruflichen Perspektiven mit den Jugendlichen gemeinsam (vgl. Diözese Linz, 2020, o. S.).

Es gibt im, mit anderen Organisationen geteilten Haus, einen gemeinsam genutzten Raum für die Teilnehmer*innen und die Trainer*innen. Des Weiteren gibt es eine Küche, einige Seminarräume und eine Kaffeeküche. Die Seminarräume und die Kaffeeküche werden von allen Parteien im Haus genutzt.

5.1.1.2. *pro mente OÖ*

pro mente Oberösterreich bietet verschiedene Projekte für Jugendliche mit unterschiedlichen Bedürfnissen an. Es gibt dabei sowohl sehr niederschwellige und leicht zugänglich

Projekte als auch Projektplätze in der Produktionsschule. Die Jugendlichen für das gemeinsame Forschungsprojekt, das dieser Arbeit zugrunde liegt, sind Teil des Projektes ‚Vormodul AusbildungsFit Factory/work.box Linz‘ und des Projektes ‚freiraum+‘. Beide Projekte werden vom Sozialministeriumservice gefördert (vgl. pro mente OÖ, 2020, o. S.).

Die Zielgruppe bei beiden Projekten sind Jugendliche, die nicht in Ausbildung sind, eine Schule besuchen oder einer Arbeit nachgehen, in der Altersgruppe von 15 bis 24 Jahren. Die Projekte sind niederschwellige Arbeits- und Beschäftigungsprojekte, bei denen die Jugendlichen ohne Anmeldung zu den Öffnungszeiten am Programm teilnehmen können. Beim Projekt ‚Vormodul‘ können bis zu acht Jugendliche, beim Projekt ‚freiraum+‘ bis zu sechs Jugendliche täglich teilnehmen. Die Plätze werden an die Jugendlichen vergeben die zuerst kommen, bis die maximale Teilnehmer*innenzahl erreicht ist. Das Angebot umfasst eine Beschäftigung in einer der vier Werkstätten (Holz, Kreativ, Textil, Kochen), Beratung, Einzel- und Gruppencoachings, eine Wissenswerkstatt und soziale Kompetenzentwicklung. Beim Projekt ‚Vormodul‘ wird noch zusätzlich ein regelmäßiges Jugendcoaching angeboten (vgl. pro mente OÖ, 2020, o. S.). Die Ziele sind bei beiden Projekten sehr ähnlich:

- „Jugendlichen ein sicheres Umfeld und Beziehung zu stabilen Bezugspersonen ermöglichen
- Jugendliche durch professionelle Begleitung in ihrer persönlichen Stabilisierung unterstützen
- Jugendlichen einen Rahmen geben, in dem sie Selbstwirksamkeit und positive Erfahrungen im eigenen Tun erleben können
- berufliche Perspektiven entwickeln und sich in arbeitsalltäglichen Situationen probieren“ (ebda..).

Das gesamte Stockwerk wird von pro mente für die Projekte genutzt. Es gibt einzelne Werkstätten und Seminarräume, sowie eine Gemeinschaftsküche. Die Trainer*innen haben einen abgetrennten Bürobereich.

5.1.2. Durchführung

Es wurden Erhebungstermine mit zwei Gruppen, für jeweils zwei Tage in Linz ausgemacht. Zur Vorbereitung wurde anhand der oben angeführten und vertieften Literatur Themen vorbereitet. So wurde zum einen herausgearbeitet, welche digitale/neuen Medien und Programme und Tools es gibt und welche Vorteile und Nachteile diese mit sich bringen. Zum anderen, wurden die digitalen Kompetenzen auf der Basis der Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission, herausgegeben von DigComp 2.2 AT (2019) überarbeitet und vereinfacht dargestellt um, wenn nötig, damit arbeiten zu können. Weiters wurden Informationen zu Begriffen wie Medienkompetenzen und digitalen Medien vorbereitet und mit dem Konzept zur Erstellung eines mediendidaktischen Designs ergänzt. Ziel war es möglichst viel vorzubereiten, aber möglichst wenig davon wirklich zu gebrauchen, da durch die angewandte Forschungsform, die Partizipation der Jugendlichen im Zentrum stand und somit so wenig wie möglich durch die Forscherin beeinflusst werden sollte. Zur Vorbereitung wurde auch ein vorläufiger Ablauf geschrieben, um bei der gemeinsamen Arbeit nicht zu weit vom eigentlichen Thema abzuschweifen. Darauf wurde stichworthaft festgehalten, welche Bereich abgedeckt werden sollen. Auch die eigene Vorstellung, die Zusammenarbeit mit der Arbeiterkammer Oberösterreich und die Erklärung des partizipativen Forschungsansatzes wurden darauf vermerkt. Ziele die von der Forscherin für die Workshops gesetzt wurden, waren:

- gemeinsame Erarbeitung der Begriffe: neue/digitale Medien, Medienkompetenzen
- gemeinsame Erarbeitung der Medienkompetenzen, wenn nötig mithilfe der vorbereiteten Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission
- Reihung der Relevanz der Medienkompetenzen
- Ideenfindung für Methoden und Tools zur Steigerung der Medienkompetenzen
- Vertiefung der Ideen zu konkreten Methoden und Tools

Durch den partizipativen Ansatz, wurden diese Ziele den Teilnehmer*innen nicht in dieser Form mitgeteilt. Es wurde zu Beginn, also immer am ersten Erhebungstag, das Thema (neue/digitale Medien – Medienkompetenzen) und die Aufgabestellung (Steigerung von Medienkompetenzen) auf ein Flipchart geschrieben. Dann wurde versucht durch das Stellen

von gezielten Fragen, die Jugendlichen dahingehend auf den Weg zu bringen, dass sie selbst Ideen entwickeln, wie eine Steigerung der Medienkompetenzen ermöglicht werden könnte. Wie die Durchführung im Einzelnen von statten ging, wird in den einzelnen Unterkapiteln gesondert beschrieben. Für beide Gruppen wurden Snacks und unterschiedlichste Arbeitsmaterialien vorbereitet, um eine angenehme und professionelle Atmosphäre zu schaffen.



Darst.: 96 - Vorbereiteter Gruppenraum (eigene Fotoaufnahme)

Nach jedem Erhebungstag wurde gleich im Anschluss ein Gedächtnisprotokoll angefertigt. Des Weiteren wurden jegliche Arbeitsmaterialien, sowie alle beschriebenen Post-its und Kärtchen wieder eingesammelt und für die Reflexion herangezogen. Teilweise wurde der Erarbeitungsprozess auch mittels Fotografie dokumentiert.

5.1.2.1. *JU-CAN*

Am ersten Erhebungstag waren sieben Jugendliche anwesend, davon zwei Mädchen und fünf Burschen. Sechs aus sieben hatten einen Migrationshintergrund (größtenteils selbst in einem anderen Land geboren). Eines der Mädchen konnte aufgrund der sprachlichen Defizite der deutschen Sprache der Gruppe nur schlecht folgen. Trainer*innen waren bei der Erhebung keine anwesend. Die Mitarbeit war von Beginn an sehr gut und nur teilweise durch unangebrachte Kommentare gestört. Es gab keine Berührungsängste und alle sprachen, innerhalb ihrer Möglichkeiten, frei und ungezwungen.

Eingeleitet wurde diese Einheit durch eine eigene Vorstellung und eine kurze Information über die geplante Masterarbeit, das Thema dafür und die Kooperation mit der Arbeiterkammer Oberösterreich. Wichtig war diese Einführung vor allem deshalb, da so erklärt werden konnte, warum diese Forschung in Linz durchgeführt wird und weshalb eine Partizipative Aktionsforschung als Methode gewählt wurde. Gleich im Anschluss, wurde ein Fragebogen (siehe Anhang) – wird in Kapitel 5.2. näher behandelt - ausgeteilt und darum gebeten, ehrlich zu antworten. Sollten die Jugendliche keine Antwort wissen, sollten sie das auch einfach hinschreiben. Besonders auffällig dabei war, dass viele mit der Fragestellung bzw. mit den Begrifflichkeiten auf dem Fragebogen überfordert waren und so die meisten Fragebögen nur sehr wenig Informationen enthielten. Nachdem die Fragebögen ausgefüllt waren, wurde um die Vorstellung der Jugendlichen gebeten. Sie sollten ihren Namen und ihr Alter nennen und eine Eigenschaft, die sie besonders auszeichnet, oder etwas, das sie besonders gut können. Des Weiteren, sollten sie ihre Namen aufschreiben und einen Titel davorsetzen – zum Beispiel: Dr. Jakob. Dafür wurden Klebeetiketten und Sticker, zum Verschönern, ausgeteilt. Hintergrund für die Titelvergabe war es, die Jugendlichen zu Forscherinnen und Forschern zu ernennen und ihnen das Gefühl zu geben, im Forschungsprozess gleichwertig zu sein. Es machte den Jugendlichen sichtlich Spaß sich einen Titel auszusuchen und alle waren mit Begeisterung dabei. Danach wurde das Thema (digitale/neue Medien) und die Aufgabenstellung (Medienkompetenz-Steigerung) auf einem Flipchart vermerkt. Der Grund dafür ist, dass die Jugendlichen immer das Thema vor Augen haben sollten, damit sie konzentriert dranbleiben und nicht zu weit abschweifen würden. Auf die Frage, wie die

Forschung aussehen könnte, bzw. wie am besten vorgegangen werden soll, kam wenig Rückmeldung. Die Jugendlichen waren mit der ‚Aufgabenstellung‘ überfordert. Es wurde begonnen, angeleitet von der Forscherin, ein Brainstorming zu den einzelnen Begriffen zu erarbeiten. Dabei wurden fast alle Arten von digitalen/neuen Medien genannt. Diese wurden auf Post-its auf dem Flipchart gesammelt und in weiterer Folge kategorisiert.

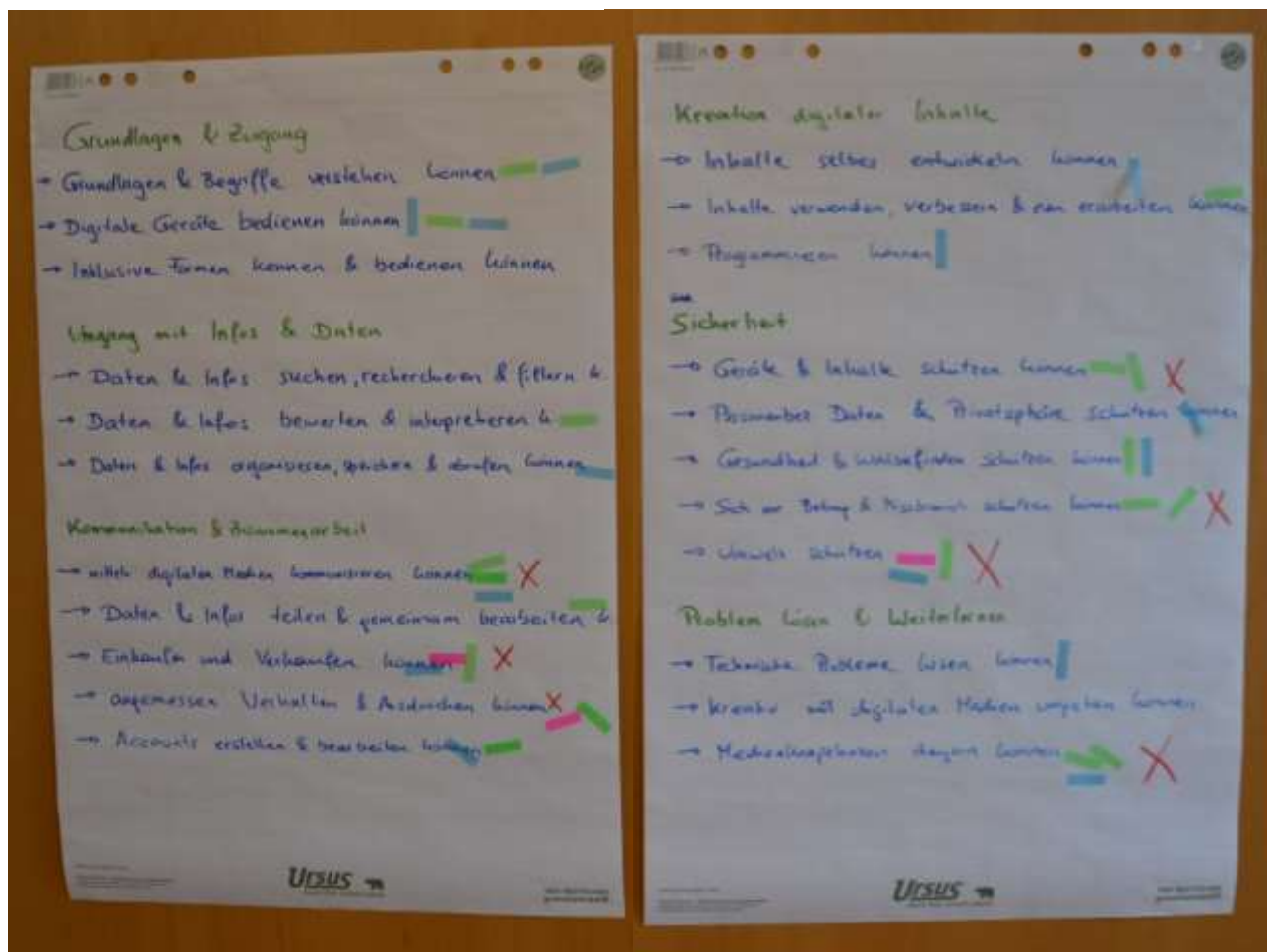


Darst.: 107 - Kategorisierungsprozess der digitalen/neuen Medien (eigene Fotoaufnahme)

Im Kategorisierungsprozess konnten Kategorien wie Kommunikations-Apps (WhatsApp, Telegram, Signal, usw.), Social Media (Facebook, Snapchat, Instagram, usw.), Nutzungsmöglichkeiten (Essen bestellen, Sprachen lernen, Wegbeschreibungen, Online Shopping, E-

Mail-Accounts, usw.) und Hardware im Allgemeinen (Smartphone, Laptop, usw.) herausgearbeitet werden. Zu den einzelnen Kategorien wurden dann gemeinsam Vor- und Nachteile erarbeitet. In Einzelarbeit wurden dann, selbst gewählte Kategorien genauer betrachtet. Es sollte herausgearbeitet werden, welche Kompetenzen nötig sind, um erfolgreich mit, zum Beispiel Facebook umgehen zu können. Ziel war es, den Jugendlichen bewusst zu machen, dass sie schon sehr viel Wissen über digitale/neue Medien und Medienkompetenzen haben. Dies war sehr wichtig, da die Jugendlichen zu Beginn das Gefühl der Überforderung ausstrahlten und dadurch mehr und mehr Sicherheit mit dem Thema gewannen.

Am zweiten Erhebungstag, wurde mit dem produzierten und dokumentierten Wissen des Vortages weitergearbeitet. Dafür wurden die vereinfachten digitalen Kompetenzen von DigComp 2.2 AT (2019) auf ein Flipchart geschrieben und mit ihnen durchbesprochen. Auch dabei merkten die Jugendlichen, dass sehr viel schon am Vortag genannt wurde. In einem weiteren Schritt, bekamen sie sieben kleine Post-its, welche sie auf die, für sie am wichtigsten erscheinenden, Kompetenzen aufteilen sollten, um eine Reihung der Kompetenzen zu erreichen.



Darst.: 118 - Darstellung der vereinfachten digitalen Kompetenzen mit Post-its (eigene Fotoaufnahme)

Nach der Zuteilung der Post-its, wurde auf eine mögliche Vermittlung der Inhalte eingegangen. Die Frage die sich die jungen Forscher*innen dabei stellten, war, wie eine solche Vermittlung sinnvoll gestalten sein kann und wie vermittelt werden soll, sodass Jugendliche auch wirklich daran interessiert sind. Zuerst wurden die Ideen in Einzelarbeit gesammelt und aufgeschrieben, um sie dann gemeinsam zu besprechen und auf Post-its auf dem Flipchart zu sammeln und zu kategorisieren. Die Ideen, welche am häufigsten genannt wurden, wurden dann weiter in der Runde besprochen und vertieft. Am Ende des zweiten Erhebungstages, wurden erneut Fragebögen, mit denselben Fragen wie am ersten Tag, ausgefüllt. Mit einer kurzen Feedback-Runde wurde der Tag abgeschlossen.

5.1.2.2. *pro mente OÖ*

Am dritten Erhebungstag und mit der zweiten Gruppe war die Forschung vollkommen divergent. Die Gruppe bestand zu Beginn aus sechs Jugendlichen, wovon nur eine einen Migrationshintergrund (ein Elternteil aus der Türkei, sie selbst wurde jedoch in Österreich geboren) hatte und eine nach einer Stunde zum Arzt musste. Ein weiterer Jugendlicher (auch mit Migrationshintergrund) kam nach circa eineinhalb Stunden in die Gruppe dazu. Die Gruppe bestand zuerst aus zwei Buschen und vier Mädchen und dann aus drei Burschen und drei Mädchen. Alle Jugendlichen sprachen ausgezeichnet Deutsch, es gab also keinerlei sprachliche Hürden in dieser Gruppe. Trainer*innen waren auch in dieser Gruppe keine anwesend.

Eingeleitet wurde dieser Tag ebenfalls mit einer Vorstellung der Forscherin und mit dem Ausfüllen des Fragebogens. Darauf folgte eine Vorstellungsrunde der Jugendlichen. Es wurde dabei auf die Vergabe von Titeln verzichtet, da die Idee auf keinen Anklang stieß. Durch die Vorstellungsrunde konnte herausgehört werden, dass sehr viele der Jugendlichen mit schwierigen familiären Verhältnissen zu kämpfen haben. Auch können fast alle in der Gruppe einen Hauptschulabschluss vorweisen, was sich im Wissen über digitale/neue Medien widerspiegelt. Wiederum wurde das Thema und die Aufgabestellung auf ein Flipchart geschrieben. Die beiden Buschen in der Gruppe erklären die Begriffe. Auch die Mädchen bringen sich ein, sind aber etwas zurückhaltender. Diese Gruppe weist wesentlich mehr Wissen zum Thema auf, ist aber wie die erste Gruppe vollkommen mit der Aufgabestellung überfordert. Auch hier wird unter Anleitung der Forscherin gemeinsam an den Themen gearbeitet. Wie bei der ersten Gruppe werden daher Vor- und Nachteile gemeinsam erarbeitet. Das Interesse der Jugendlichen ist in dieser Gruppe aber wesentlich geringer, da sie die meisten Dinge bereits gehört haben. Dies führt dazu, dass nicht mit Post-its und Flipchart gearbeitet wird, sondern die Themenbereiche relativ schnell und meist mündlich abgehandelt werden. Die Gruppe schweift dabei immer wieder in unterschiedliche Diskussionen ab und unterhält sich reflektiert über die Vor- und Nachteile der Medien, aber auch über verwandte Themen, oder Themen die ihnen dazu gerade eingefallen sind. Es wird dabei nicht so fokussiert gearbeitet, da das Interesse am Themenbereich fehlt. Es ist dabei

eine Gruppendynamik zu beobachten, die sich um einen der Buschen dreht. Solange der Jugendliche gut gelaunt ist, sind alle gut gelaunt und relativ aufmerksam und arbeitswillig, sobald sich der Gemütszustand des Burschen änderte, schwand auch die Motivation und der Wille etwas beizutragen. Es wird daher versucht, die Bereiche relativ schnell mit den Jugendlichen durch zu arbeiten. Nach der Bearbeitung der Vor- und Nachteile werden die Medienkompetenzen der Europäischen Kommission durch besprochen und bewertet, bzw. gereiht. Es werden in diesem Fall für die Bewertung keine Post-its, sondern bunte Filzstifte verwendet, da sie nicht auf einem Flipchart, sondern direkt auf dem Ausdruck der Forscherin stattfindet. Dabei ist zu beobachten, dass nur eine oder zwei Personen mit ehrlichem Interesse bewerten, die anderen folgen den Bewertungen, die bereits eingetragen wurden. Nachdem circa zweidrittel der Zeit am ersten Erhebungstag vorüber waren, fehlte nur noch die Auseinandersetzung mit der Vermittlung der digitalen Kompetenzen, daher wurde mit den Jugendlichen vereinbart, dass der zweite Erhebungstag entfallen wird, wenn bis zum Ende dieses Tages noch fokussiert an Ideen gearbeitet wird. Die anfangs große Freude darüber, ging bald in Müdigkeit und Desinteresse über. Die Aufmerksamkeit nahm zunehmend ab und es konnten mit Mühe Ideen gesammelt werden. Auf eine nähere Ausführung der Ideen wurde in diesem Fall verzichtet. Der Tag wurde wiederum mit dem Ausfüllen der Fragebögen, mit denselben Fragen wie zu Beginn des Tages, und einer Feedback-Runde abgeschlossen.

5.1.3. Ergebnisse

Es können Ergebnisse aus drei Kategorien aus den gemeinsamen Forschungsprozessen zusammengefasst werden.



Darst.: 19 - Ergebniskategorien (eigene Darstellung)

Für eine bessere Übersicht, werden die Ergebnisse in weiterer Folge den beiden Gruppen zugeordnet.

5.1.3.1. JU-CAN

Vor- und Nachteile der Mediennutzung

Die folgende Darstellung soll die von dieser Gruppe erarbeiteten Vor- und Nachteile übersichtlich zusammenfassen.

Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none">•GPS, Standortermittlung, Notruf•Orientierung•Job-Angebote•schnell•soziale Kontakte knüpfen•übers Internet lernen und Musik hören•online Nachrichten ansehen/lesen•Online Shops - viele Möglichkeiten•Anonymität•mit Freunden/Familie in Kontakt bleiben•mit der ganzen Welt vernetzen•Kommunikation•Beschäftigung•Informationsbeschaffung•Netflix	<ul style="list-style-type: none">•Sucht (Social Media, Spiele, Serien streamen)•Vernachlässigung des 'normalen' Lebens•Gefahrenpotenzial (Youtube-Videos werden nachgemacht)•Kaufsucht•Anonymität (Catfishing, falsche Identitäten)•Cyber Mobbing•gelöschtes ≠ weg•viele kann von vielen Menschen gesehen werden•Überwachung/Manipulation•was im Internet ist, bleibt im Internet•Gefahren (Viren, Pornoseiten)

Darst.: 120 - Vor- und Nachteile der Mediennutzung - Gruppe JU-CAN (eigene Darstellung)

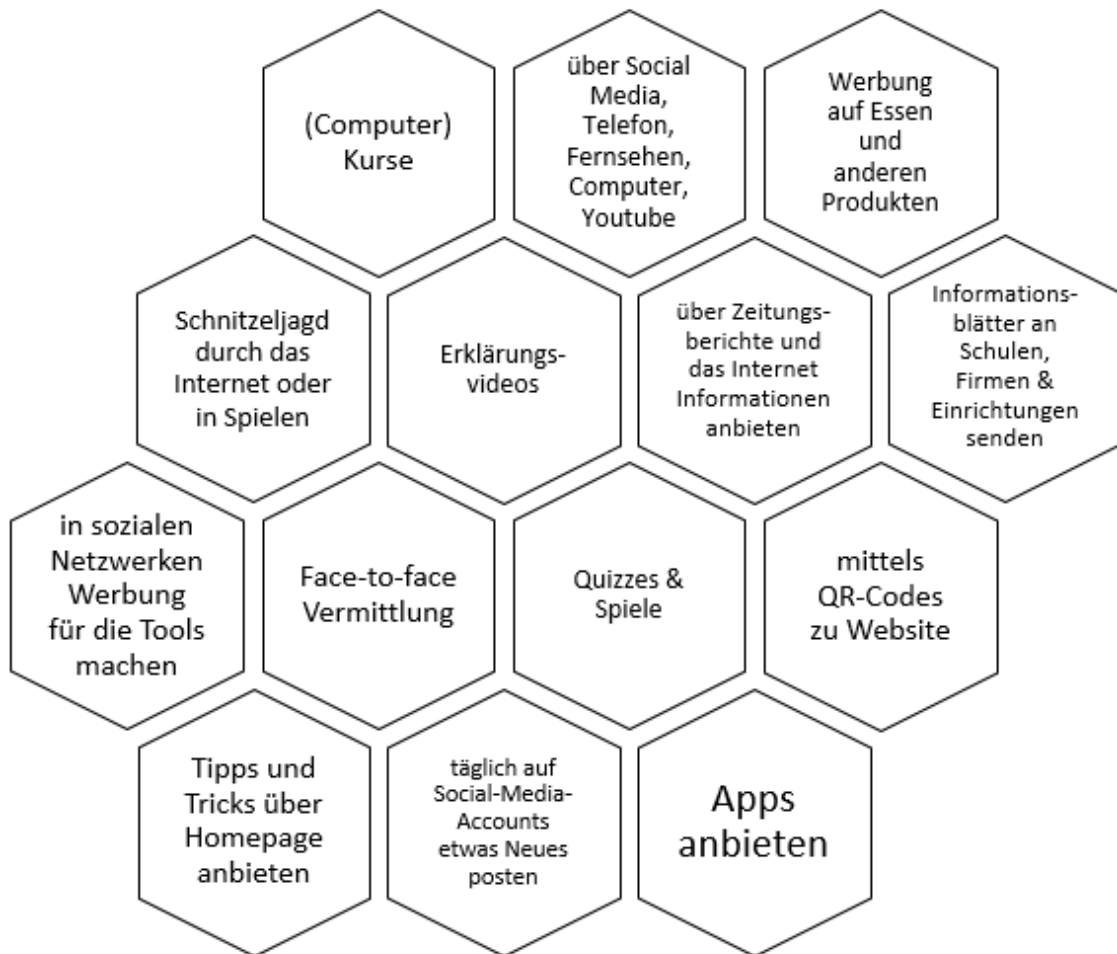
Wichtigste Medienkompetenzen

Eine Reihung der wichtigsten Medienkompetenzen ist in diesem Fall schwierig, da vier Kompetenzen jeweils drei Stimmen bekommen haben und sich somit den ersten Platz teilen. Die vier Kompetenzen sind:

- **Digitale Geräte bedienen:** Es sollen unterschiedliche Bedienkonzepte von digitalen Geräten angeeignet und verwendet werden können (vgl. Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 25).

- **Mithilfe digitaler Technologien kommunizieren:** Es soll mit einer Vielzahl von digitalen Technologien interagiert und digitale Kommunikationsmittel in unterschiedlichen Kontexten verstanden werden (vgl. Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 25).
- **Umwelt schützen:** Personen sollen sich der Umweltauswirkung von digitalen Technologien und deren Nutzung bewusst sein (vgl. ebda., S. 26).
- **Digitale Kompetenzlücken erkennen:** Es soll erkannt werden, wo die eigene digitale Kompetenz verbessert werden kann und anderen unterstützend in ihrer Kompetenzentwicklung geholfen werden. Es soll nach Möglichkeiten zur Selbstentwicklung gesucht und mit der digitalen Veränderung Schritt gehalten werden können (vgl. ebda., S. 27).

Ideen für Methoden und Tools



Darst.: 131 - Ideen für Methoden und Tools - Gruppe JU-CAN (eigene Darstellung)

Wichtig dabei ist für die Jugendlichen:

- genaue Erklärungen
- kompetente Personen für die Kurse
- Snacks für die Atmosphäre
- leichte Bedienbarkeit und Verständlichkeit
- Kurse sollen für Schulen, Firmen, Senior*innen und öffentliche Institutionen angeboten werden

- spielerische Aufarbeitung für Kinder
- anspruchsvolle Gestaltung – crazy, bunt, modern, auffällige Schrift (Regenbogenfarben)

Es wurde sich hier darüber Gedanken gemacht, wie etwas gestaltet sein muss, dass es ansprechend und interessant wirkt. Des Weiteren haben sich die Jugendlichen gefragt, wie man andere Jugendliche auf das Angebot aufmerksam machen kann. Es wurde darüber gesprochen, dass es bereits sehr viele Angebote gibt, aber nur wenige davon auch wirklich genutzt werden.

Die Jugendlichen sind grundsätzlich der Meinung, dass Inhalte mit Jugendlichen in Workshops erarbeitet und gemeinsam Videos oder anderen Präsentationsformen erstellt werden sollten. Die erarbeiteten Inhalte sollen dann auf einer eigenen Homepage oder Internetseite veröffentlicht werden. Es könnten dabei immer andere Jugendliche miteinbezogen und ihr Interesse geweckt werden. Die Homepage oder Internetseite sollte dann auf den eignen Social-Media-Plattformen geteilt werden.

Um andere Jugendliche auf die Seiten aufmerksam zu machen, müsste Werbung gemacht werden. Dies könnte einerseits über Drucke auf öffentlichen Objekten oder Produkten gemacht werden – z.B. auf dem Label von Essen oder auf Plakatwänden. Weiters könnten Broschüren verteilt und Werbung über Zeitung und Internet gemacht werden. Die Werbung könnten einerseits Artikel oder Berichte sein, Kurzinformationen oder Bilder, andererseits kam aber auch die Idee, QR-Codes aufzudrucken oder in der Öffentlichkeit zu platzieren. Dabei könnte mit Perspektiven gearbeitet werden. Es könnte zum Beispiel ein QR-Code zerschnitten und so aufgeklebt werden, dass er nur aus einem bestimmten Winkel/aus einer bestimmten Perspektiven gescannt werden kann. Die Jugendlichen sind der Meinung, dass es dann keine weiteren Informationen dazu braucht, da die Personen einfach versuchen würden, den Code zu scannen. Durch das Scannen des Codes kämen sie auf die Homepage oder die Social-Media-Plattform und würden sich darauf umsehen. Durch diese Möglichkeit könnte Interesse aufgebaut werden und ein möglichst breiter Zugang geschaffen werden.

Eine weitere Möglichkeit sehen die Jugendlichen in der Erstellung eines Spieles. Es müssten dabei Aufgaben gestellt werden, die mit der Steigerung der Medienkompetenz zu tun haben und im Spiel erledigt werden können. Dabei könnten zum Beispiel eine Schnitzeljagd oder Quizzes eingebaut werden. Es sollte dabei auch die Möglichkeit bestehen, mit anderen zu kommunizieren und gemeinsam Aufgaben zu lösen. Es sollte dabei unterschiedliche Levels und am Ende einen Preis geben. Es könnte auch eine Schnitzeljagd mit Aufgaben durch das Internet sein, bei der unter allen Einsendungen dann ein Preis verlost wird.

5.1.3.2. *pro mente OÖ*

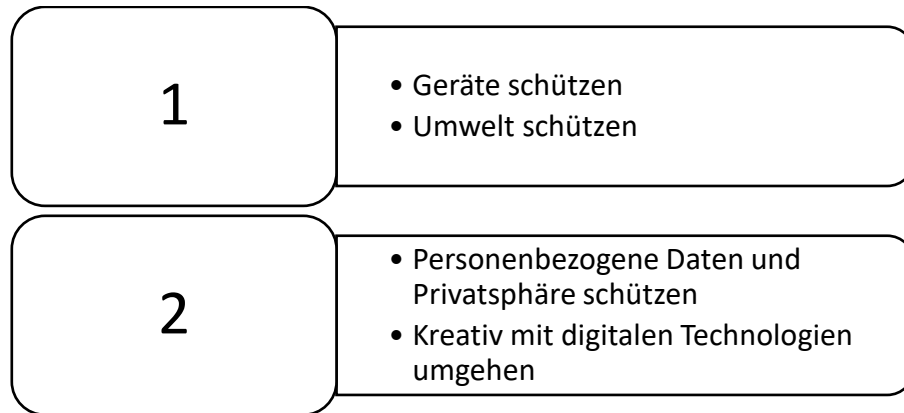
Vor- und Nachteile der Mediennutzung

Die folgende Darstellung soll die von dieser Gruppe erarbeiteten Vor- und Nachteile übersichtlich zusammenfassen.

Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none"> • Informationsbeschaffung • Kommunikation mit Freunden und Familie • Aufklärung • Job-Bewerbungen schneller möglich • Beschäftigung • alles in einem z.B. Taschenrechner, Musik, etc. • globale Vernetzung • Google Maps - Orientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Sucht • Agressionspotenzial • Cyber Mobbing • 'Scheinwelt' z.B. Instagram • es wird 'alles' 'gegoogelt' z.B. Krankheitssymptome • gesundheitsschädigend • man verlernt/lernt nicht soziale Kontakte zu knüpfen • falsche Informationen/fake news • Internet vergisst nie • Anonymität

Darst.: 142 - Vor- und Nachteile der Mediennutzung - Gruppe pro mente OÖ (eigene Darstellung)

Wichtigste Medienkompetenzen



Darst.: 153 - Wichtigste Medienkompetenzen - Gruppe pro mente OÖ (eigene Darstellung)

Sowohl ‚Geräte schützen‘, als auch ‚Umwelt schützen‘ bekamen sechs Stimmen und teilen sich somit Platz eins in der Wertung der wichtigsten Medienkompetenzen. Ähnlich ist es bei Platz zwei, hier teilen sich ‚Personenbezogene Daten und Privatsphäre schützen‘ und ‚Kreativ mit digitalen Technologien umgehen‘ den Platz mit jeweils fünf Stimmen.

- **Geräte schützen:** Es sollen sowohl Geräte, als auch Inhalte geschützt und Risiken und Gefahren verstanden werden können. Es sollen Maßnahmen zur Sicherheit und Sicherung gekannt und Zuverlässigkeit und Privatsphäre berücksichtigt werden (vgl. Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S. 26).
- **Umwelt schützen:** Personen sollen sich der Umweltauswirkung von digitalen Technologien und deren Nutzung bewusst sein (vgl. ebda.).
- **Personenbezogene Daten und Privatsphäre schützen:** Es sollen persönliche Daten und die Privatsphäre geschützt und verstanden werden, wie man sich und andere vor Schäden schützen kann. Des Weiteren soll gewusst werden, dass digitale

Dienste über die ‚Datenschutzrichtlinie‘ über die Verwendung der Daten informieren (vgl. Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018, S.26).

- **Kreativ mit digitalen Technologien umgehen:** Es sollen digitale Technologien und Werkzeuge zur Verbesserung von Prozessen oder Produkten und zur Wissensproduktion genutzt werden. Es sollen digitale Probleme verstanden und gelöst werden können (vgl. ebda.).

Ideen für Methoden und Tools



Darst.: 164 - Ideen für Methoden und Tools - Gruppe pro mente OÖ (eigene Darstellung)

Wichtig dabei ist für die Jugendlichen:

- interessante Gestaltung, farbig und mit ‚special effects‘
- über Risiken und Folgen aufklären
- Angebote sowohl für Jugendliche, als auch für Erwachsene
- kurze und kompakte Aufklärung
- gesundheitliche Folgen aufklären
- Technik in einfachen Worten erklären

Für diese Gruppe war es am wichtigsten, dass Inhalte einfach und verständlich erklärt und interessant aufgearbeitet werden. Als Möglichkeit um das Interesse anderer Jugendliche zu steigern, sprechen sie eine Zusammenarbeit mit Medienstars an. Sie beziehen sich hierbei auf Youtube und Instagram Stars. Sie sind der Meinung, dass, wenn Medienstars Werbung für eine App oder ein Produkt machen, Jugendliche viel eher Interesse daran haben würden. Natürlich müssten es Personen sein, die für die Jugendlichen interessant sind.

5.1.4. Reflexion des gemeinsamen Forschungsprozesses

Eine Partizipative Aktionsforschung war nur schwer möglich, da sowohl sprachliche, als auch intellektuelle Hürden, aber auch Interessenskonflikte bestanden. Zusätzlich waren die Jugendlichen in beiden Gruppen mit der Aufgabestellung überfordert. Es wirkte so, als ob die Jugendlichen es nicht gewohnt sind selbstständig zu arbeiten und zu denken. Als würden sie immer darauf warten, einen Arbeitsauftrag zu bekommen, was nicht verwunderlich ist, wenn an das grundsätzliche Vorgehen im Schulalltag gedacht wird. Am ersten der drei Erhebungstage, gab es nur eine Person, die festlegte wie vorgegangen werden soll. Dabei hat der Jugendliche gemeint, dass die Gruppe zuerst verstehen muss, was digitale/neue Medien und Medienkompetenzen überhaupt sind, bevor sie sich darüber Gedanken machen sollten, wie man diese verbessern kann. Dafür hatte er die Idee, die Begriffe zu ‚googlen‘ um eine Definition dafür zu bekommen. Er übernahm also für kurze Zeit die Führung der Gruppe, gab diese aber recht schnell wieder ab, da Unsicherheit dem Thema gegenüber be-

stand. Mit Anleitung bestand in der ersten Gruppe aber rege Beteiligung am Forschungsprozess. Vor allem bei der Erarbeitung von Ideen blühten die Jugendlichen auf. Dennoch kann reflektiert werden, dass in Bezug auf Begrifflichkeiten ein starkes Defizit besteht. Auffällig war, dass die einzelnen Kompetenzen und deren Erklärungen für die Jugendlichen schwierig zu fassen waren, dass sie aber in Erzählungen darüber in anderen Worten Erwähnung fanden. Wenn die Jugendlichen also über ihre Erfahrungen mit den neuen/digitalen Medien sprachen, sprachen sie unter anderem von einem sicheren Umgang damit und von den Gefahren die sie mit sich bringen können, bei der Besprechung der Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission am darauffolgenden Tag, konnten sie dieses Wissen aber nicht verknüpfen. Dies kann verschiedene Gründe haben. Einerseits, könnte die vereinfachte Darstellung der Schlüsselkompetenzen immer noch schwierige Begrifflichkeiten beinhaltet haben. Des Weiteren könnten die Jugendlichen sowohl müde, als auch durch Erlebnisse abgelenkt gewesen sein. Andererseits, könnte es aber auch sein, dass das Thema für sie nicht soweit von Interesse war, dass sie sich weiter damit beschäftigen wollten.

Nach den Erfahrungen mit der ersten Gruppe, wurde versucht die zweite Gruppe etwas einfacher einzuleiten, was sich in diesem Fall als zu einfach und langweilig herausstellte. Obwohl diese Gruppe beim Ausfüllen der Fragebögen zu Beginn mindestens gleich schlecht abschnitt, waren die Begriffe digitale/neue Medien und Medienkompetenzen für sie nicht neu und sie hatten bereits sehr viel Wissen darüber. Durch das bereits vorhandene Wissen, war der Workshop aber nur mittelmäßig interessant für die meisten der Jugendlichen der zweiten Gruppe. Es wirkte dabei so, als ob die Jugendlichen nur mitgearbeitet hätten, weil sie ohnehin anwesend sein mussten. Andererseits, waren sie sehr reflektiert und sie verfielen in tiefe Diskussionen über Suchtverhalten (in Zusammenhang mit Medien aber auch mit anderen Bereichen), Aggressionen (in Zusammenhang mit ‚Shooter‘-Spielen), ‚Body Shaming‘ und Selbsthass, (Cyber-)Mobbing und Politik. Dies wiederum zeigte ein großes Interesse an der Thematik und an einem Austausch darüber.

Interessant ist, dass bei beiden Feedback-Runden sehr positives Feedback für die gemeinsame Forschung gegeben wurde. Dies kann mit einer grundsätzlichen Höflichkeit der Ju-

gendlichen zu tun haben. Es könnte aber auch daran liegen, dass die Jugendlichen eigentlich sowohl am Thema, als auch an der neuen Erfahrung interessiert waren und es ihnen wirklich Freude bereitet hat, zusammen an einem Thema zu arbeiten, dass aber unterschiedliche Einflüsse, sowohl deren Aufmerksamkeit, als auch deren Motivation während des Prozesses beeinflusst haben.

5.2. Fragebogen

Atteslander (2010)¹³ definiert Befragungen als „Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in konkreten sozialen Situationen und unterliegt gegenseitigen Erwartungen. Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar“ (S. 109).

Bei schriftlichen Befragungen, mittels Fragebogen, fällt der/die Forscher*in als Fehlerquelle (Einfluss auf die befragte Person), aber auch als Kontrollorgan weg. Es kann dabei zu Beeinflussungen durch andere Personen kommen. Des Weiteren müssen die Fragen klar und verständlich formuliert werden, da keine Möglichkeit für Nachfragen besteht. Fragebögen ermöglichen den Befragten ihr Antworten zu reflektieren bevor sie sie hinschreiben, da sie meist wenig zeitliche Einschränkungen erfahren, daher können spontane Antworten mittels schriftlicher Befragung nicht erhoben werden (vgl. ebda., S. 157).

Als Methode für die Auswertung der Fragebogenerhebungen wird die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Laut Atteslander (2010) können Inhaltsanalysen zur Untersuchung von unterschiedlichen Kommunikationsinhalten (Filme, Bilder, usw.), aber vor allem auch für die Analyse von Texten verwendet werden. Dabei unterscheidet er zwischen empirischen und hermeneutischen Inhaltsanalysen. Er beschreibt die empirische Variante als quantitativ, mit dem

¹³ Die Methodenbeschreibungen nach Atteslander (2010) in dieser Arbeit, wurden von der Autorin bereits im Zuge der Masterarbeit ‚Diskriminierung in der Arbeitswelt aufgrund von Elternschaft‘ (Harrer, 2020), zusammengefasst und hier in selber Weise wiedergegeben.

Ziel Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren und die hermeneutische Variante als qualitativ (vgl. Atteslander, 2010, S. 195–196). Da in dieser Arbeit aber weder Hypothesen verifiziert oder falsifiziert werden, noch quantitative Daten durch Codieren von Nöten sind, wird auf eine nähere Beschreibung der quantitativen Inhaltsanalyse verzichtet. Über die qualitative Variante schreibt Atteslander weiter, dass es insgesamt schwierig ist, bei qualitativen Verfahren eine Definition vorzunehmen, da ihnen weder grundsätzliche Theorien, Paradigmen oder auch Methoden zugrunde liegen. Die qualitative Forschung bedient sich viel mehr verschiedenster Methoden und Paradigmen aus unterschiedlichsten Disziplinen der Wissenschaft. Wesentlich jedoch ist, dass immer eine klare Forschungsfrage formuliert wird. Als zentrale Bedeutung sieht Atteslander die Strukturierung des Analysematerials (vgl. ebda., S. 211). Des Weiteren hält er fest, dass allen qualitativen Verfahren grundsätzliche Merkmale für die Vorgehensweise zu Grunde liegen. Neben Offenheit, Kommunikativität und Naturalistizität, gehört auch Interpretativität zu diesen Merkmalen (vgl. ebda., S. 212).

- **Offenheit:** Diese Offenheit soll sowohl gegenüber dem theoretischen Konzept, als auch gegenüber den Probanden und der Erhebungssituation gelten (vgl. ebda.).
- **Kommunikativität:** Es wird angenommen, dass es sowohl Interaktion, als auch Kommunikation bedarf um soziale Wirklichkeit entstehen zu lassen. Es muss also durch das Forschungsdesign sichergestellt werden, dass dies gegeben ist (vgl. ebda.).
- **Naturalistizität:** Dieses Merkmal besagt, dass die Datenerhebung und Abläufe und Kommunikation währenddessen so natürlich wie möglich gehalten werden sollen. Des Weiteren soll dies auch bei der Analyse der Auswertungsdaten gegeben sein, daher sollte der/die Forscher*in mit den Probanden vertraut sein (vgl. ebda.).

- **Interpretativität:** Dies bezieht sich hauptsächlich auf die Auswertung, dabei ist es wichtig das die Interpretation einerseits zur Hypothesenverifikation und -falsifikation genutzt wird, andererseits aber auch um solche Hypothesen erst einmal formulieren zu können (vgl. Atteslander, 2010, S. 212).

Weiters beschreibt Atteslander in seinem Werk kurz die Auswertungsmethode nach Mayring, welche zum Teil für die Analyse der Fragebogenerhebungen genutzt wird. Durch das neunstufige Ablaufmodell, soll das Material insofern reduziert werden, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und die Ergebnisse Abbild des Grundmaterials sind. Folgende Arbeitsschritte sollen durchgeführt werden:

1. Durch die Auswahl der Passagen in den Interviews (Kommunikationsinhalten) mit Bezug auf die Forschungsfrage, soll das Material festgelegt werden.
2. Im zweiten Schritt soll die Situation während der Datenerhebung analysiert werden.
3. Das Material soll formal charakterisiert werden.
4. Der Rahmen und die Richtung der Interpretation sollen mittels Analyseeinheiten festgelegt werden.
5. Mittels Fokus auf die Theorie, soll die Fragestellung differenziert werden.
6. Bestimmen mittels welcher Technik die Analyse durchgeführt werden soll.
7. Die Einheit bei welcher die Analyse durchgeführt werden soll, soll definiert werden.
8. Das Material soll analysiert werden, dafür sollen Teile zusammengefasst, expliziert und strukturiert werden.
9. Zum Schluss sollen die Teile interpretiert werden (vgl. Atteslander, 2010, S. 213).

Während die Stufen eins bis sieben die Rahmenbedingungen für die Auswertung bilden, wird bei der Stufe acht das auszuwertende Material verringert und durch die Verknüpfung mit anderen Materialien verständlich gemacht. Mittels der Strukturierung soll das Material reduziert und selektiert werden. Bei der Interpretation sollen die Ergebnisse dann in Bezug auf die zugrundeliegende Forschungsfrage präsentiert werden (vgl. ebda.).

5.2.1. Sampling

Für die Durchführung der Fragebogenerhebungen, werden dieselben Teilnehmer*innen wie bei der Partizipativen Aktionsforschung herangezogen. Zusätzlich werden die Trainer*innen der Jugendlichen in beiden Einrichtungen befragt, um eine weitere Perspektive auf die Einrichtung und die Jugendlichen zu bekommen.

5.2.2. Fragebogenkonstruktion

Für die Konstruktion eines Fragebogens beschreibt Atteslander (2010) in Anlehnung an Schnell et al. und Dillmann, Louverse und Preber grundsätzliche Regeln, wie die Fragen formuliert sein sollten.

Fragen sollen:

- einfache Wörter beinhalten
- kurz und konkret formuliert sein
- keine bestimmte Antwort implizieren
- neutral und nicht hypothetisch formuliert sein
- sich nur auf einen Sachverhalt beziehen
- keine doppelten Verneinungen enthalten
- die Befragten nicht überfordern
- eine gleiche Wertigkeit haben (vgl. S. 155–156).

Es werden zwei unterschiedliche Fragebögen erstellt um den Wissensstand der Jugendlichen vor den gemeinsamen Einheiten und danach, aber auch den Wissensstand der Trainer*innen und deren Einschätzung über den Bedarf der Jugendlichen abzufragen.

Dabei werden unter Bezugnahme auf die Grundregeln folgende Fragen gestellt:

1. Was sind digitale Medien/neue Medien?
2. Was sind Medienkompetenzen? Welche Bereiche sind dabei für Dich/Sie besonders wichtig?

3. Bei welchen Medienkompetenzen hast Du/haben Sie noch Aufholbedarf? In welchen Bereichen wäre es gut weitere Informationen zu erhalten?
4. Wie möchtest Du/möchten Sie diese Informationen erhalten?
5. In welchen Bereichen haben die Jugendlichen in Deiner/Ihrer Einrichtung noch Aufholbedarf?
6. Wie könnten die Informationen am besten vermittelt werden?

Die Fragen fünf und sechs werden nur an die Trainer*innen gestellt. An soziodemografischen Daten wird nur das Alter der Teilnehmer*innen abgefragt um sie dahingehen unterscheiden zu können. Hauptinteresse besteht aber an der Eigeneinschätzung und an der Fremdeinschätzung und am Lernprozess zwischen Beginn und Ende der Einheiten.

5.2.3. Durchführung

Wie schon im Unterkapitel 5.1.2.1. erwähnt, wurden die Fragebögen immer vor und nach der gemeinsamen Forschungseinheit zur Bearbeitung ausgeteilt. Die Teilnehmer*innen wurden gebeten, keine Namen auf die Fragebögen zu schreiben, um die Anonymität wahren zu können. Da die Jugendlichen den Fragebogen aber zweimal ausfüllen sollten und die beiden Fragebögen auf dasselbe Blatt Papier gedruckt wurden, wurden sie gebeten, ein Symbol zur Wiedererkennung darauf zu malen. Ziel war es einen Einblick in den Wissensstand vor und nach der partizipativen Forschungseinheit zu bekommen. Die Trainer*innen wurde gebeten den Fragebogen nur einmal und im Laufe des Tages auszufüllen. Dabei war ebenfalls der Wissensstand von Interesse, aber auch ihre Einschätzung hinsichtlich des Bedarfs der Jugendlichen. Da nicht alle Jugendlichen sowohl zu Beginn, als auch am Ende der Einheiten anwesend waren, kann nicht bei allen Fragebögen die Veränderung des Wissensstandes erhoben werden.

5.2.4. Auswertung und Ergebnisse

Für die Auswertung werden die Fragebögen der Teilnehmer*innen und der Trainer*innen gesondert analysiert. Ziel ist es dabei herauszufinden, welchen Wissensstand die Teilnehmer*innen vor und nach der Erhebung haben, wie sie sich selbst einschätzen und bei welchen Bereichen sie noch Aufholbedarf haben. Des Weiteren soll die Einschätzung der Trainer*innen und deren Wissensstand abgefragt werden.

5.2.4.1. Teilnehmer*innen

Bei der Erhebung mit den Teilnehmer*innen war die Forscherin im Raum anwesend. Dies verleitete die Jugendlichen dazu Fragen zu stellen. Von der Forscherin wurden keine Antworten gegeben, sondern Mut zu gesprochen, einfach hinzuschreiben, was sie wissen. Sollten sie etwas nicht beantworten könne, sollten sie auch dies vermerken.

Bei drei Fragebögen wurde bei der ersten Erhebung nichts oder alles mit Fragezeichen ausgefüllt, weil die Personen entweder wirkliche keine Antworten wussten, oder mit der Situation oder mit der Fragestellung überfordert waren. Eine Person davon war für die zweite Erhebung nicht mehr anwesend, die anderen beiden Personen haben bei der zweiten Erhebung alle Fragen beantwortet. Die erste Frage wurde sowohl bei der ersten Erhebung, als auch bei der zweiten Erhebung von allen Teilnehmer*innen (mit Ausnahme der drei genannten) richtig beantwortet. Hierbei ist bei fast allen eine Steigerung hinsichtlich der Anzahl der aufgezählten Medien von der ersten zur zweiten Erhebung zu bemerken. Die zweite und dritte Frage wurde bei fast allen Fragebögen (bis auf zwei) bei der ersten Erhebung nicht beantwortet oder mit einem Fragezeichen versehen. Dies kann auf eine schwierige Fragestellung, einen Gebrauch von unbekanntem Begrifflichkeiten oder auf Unwissenheit zurück zu führen sein. Bei allen Teilnehmer*innen, kann eine klare Wissenssteigerung von der ersten zur zweiten Erhebung festgestellt werden. Bei der zweiten Erhebung konnten alle Fragen (ausführlich) beantwortet werden. Alle Jugendlichen konnten klar benennen, was unter digitalen/neuen Medien zu verstehen ist. Des Weiteren konnten sie Medien-

kompetenzen beispielhaft beschreiben und einige benannten Bereiche die ihnen dabei wichtig sind. Vor allem der Sicherheitsaspekt wird von vielen dabei erwähnt. Auf die Frage bei welchen Medienkompetenzen sie noch Aufholbedarf haben, bzw. in welchen Bereichen sie sich mehr Informationen wünschen würden, wurden folgende Antworten gegeben:

- Grundlagen und Begriffe verstehen können
- digitale Geräte bedienen können
- sicherer Umgang mit Social Media
- sich vor Viren und Hackerangriffen schützen können
- mehr Informationen über Sicherheit und Kommunikation

Informationen darüber würden sie sich in folgender Weise wünschen:

- Videospiele
- über E-Mail, Social Media, Internet
- mittels persönlichen Gesprächen
- spielerisch
- durch praktische Beispiele
- durch Präsentationen
- durch das Handy
- über Google und Facebook

*5.2.4.2. Trainer*innen*

Bei der Erhebung mit den Trainer*innen war die Forscherin nicht anwesend. Es gab daher keine Möglichkeit eine ehrliche Beantwortung der Fragen zu kontrollieren. Es wird davon ausgegangen, dass jede*r Trainer*in den Fragebogen nach bestem Wissen und Gewissen selbstständig ausgefüllt hat.

Es wurden alle Fragen von allen Trainer*innen beantwortet. Die Einschätzungen der Trainer*innen über die Jugendlichen, decken sich größtenteils mit der Selbsteinschätzung der Jugendlichen, sowohl bezüglich des Aufholbedarfs, als auch in Bezug auf die Vermittlung

der Medienkompetenzen. Vor allem Datenschutz und Mediensicherheit, sowie der reflektierte Umgang mit Daten und Informationen aus dem Internet sind ihnen dahingehend besonders wichtig. Auch wäre die Stärkung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen hinsichtlich der durch Medien vermittelten Körperbilder wünschenswert. „Viele Jugendliche streben dem nach, was sie auf Instagram-Fotos als ‚normal‘ präsentiert bekommen“ (Trainer*in, Fragebogen 4, Jänner 2020). In diesem Sinne wird auch mehr Information im Zusammenhang mit ‚Cyberbullying‘ und ein bewussterer Umgang beim Teilen und Erstellen von Informationen, Daten, Beiträgen und Bildern gefordert. Die Vermittlung der Informationen für die Jugendlichen wünschen sich die Trainer*innen durch Aufklärung mit praktischen Beispielen, durch Peer Education und durch eine Informationsweitergabe via Social Media oder Workshops. Auch in Bezug auf die Selbsteinschätzung, also auf die Frage wo die Trainer*innen bei sich selbst noch Aufholbedarf sehen, sind die Antworten den der Jugendlichen sehr ähnlich. Vor allem die Bereiche Sicherheit, Kommunikation und ein sicherer Umgang mit Social Media finden hier Erwähnung. Interessant ist auch, dass in diesem Zusammenhang die Vermittlung eines richtigen und sicheren Umgangs mit digitalen Medien an die Jugendlichen genannt wird. Es besteht hier also sowohl Aufholbedarf, als auch der Wunsch sich selbst so weiter zu bilden, dass einerseits der eigene Umgang mit digitalen Medien, im Speziellen Social Media, sicherer und besser wird und andererseits, durch die Weiterbildung auch die Fähigkeit erlangt wird, jugendlichen Mediennutzer*innen einen reflektierteren und sichereren Umgang mit digitalen Medien vermitteln zu können. Informationen und Weiterbildungen wünschen sich die Trainer*innen durch Schulungen und Workshops, aber auch durch Videos und per E-Mail. Ein*e Trainer*in hat auch angemerkt, dass er/sie durch Gespräche mit den Jugendlichen zu weiteren Informationen in Bezug auf Social Media und derzeit angesagte Apps kommt.

6. Zusammenführung der Ergebnisse

In diesem Unterkapitel sollen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Partizipativen Aktionsforschung zusammengeführt und mit der Literatur verknüpft werden.

Grundsätzlich kann festgehalten werden dass sowohl die Ergebnisse und Beobachtungen der Partizipativen Aktionsforschung, als auch der Fragebogenerhebungen sehr gut mit der Literatur zusammenpassen. Es konnten sowohl individuelle Einflussfaktoren (Migrationshintergrund, niedriger Bildungsgrad), als auch Unterschiede in den Interessen und Zielen, sowie bei den gewünschten Vermittlungsmöglichkeiten ausgemacht werden. Wie schon in der Literatur beschrieben, sind NEETs eine sehr heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Situationen und Interessen. Dies kann auch durch die Ergebnisse bestätigt werden. In ein und derselben Gruppe – NEET-Jugendliche – gibt es sowohl Jugendliche, die bereits sehr viel Wissen über Medienkompetenzen aufweisen, als auch Jugendliche, die davon noch nichts gehört haben und sich nichts darunter vorstellen können. Es gibt Jugendliche, die gerne eine persönliche Vermittlung der Inhalte hätten und Jugendliche die Informationen lieber lesen oder Informationen aus dem Internet bevorzugen. Es gibt Jugendliche die ausgezeichnet Deutsch sprechen und Jugendliche die dem Forschungsprozess aufgrund der geringen Sprachkenntnisse nur schwer folgen konnten. Es gibt unter den Jugendlichen verschiedenste individuelle Faktoren und Situationen, welche eine Bandbreite von Emotionen verursachen können. Es können hier weitere Parallelen zur Literatur gezogen werden. Vor allem in Bezug auf die Wichtigkeit von Emotionen in Zusammenhang mit der Wissensvermittlung und dem Interesse der Jugendlichen. Die Jugendlichen wünschen sich eine gute Lehr- und Lernatmosphäre, eine interessante Gestaltung und eine spielerische Aufarbeitung von Themen. All diese Dinge können die Gefühlswelt der Jugendlichen positiv beeinflussen. Auch Quizzes und Spiele, sowie Stationenlernen und Videos verändern die Gefühlslage der Lernenden und sie verknüpfen damit positive Erlebnisse. Wie Roth schon in seinen Ausführungen erwähnt, werden Dinge umso besser in der Erinnerung behalten, je mehr sie von emotionalen Zuständen begleitet werden. Eine positive Lehr- und Lernumgebung, kompetente Erklärungen in einfachen Worten und Spiele oder Apps, die so gestaltet sind, dass sie das Interesse der Jugendlichen wecken, sind also unumgänglich.

In Bezug auf die Lerntheorien kann festgehalten werden, dass eine Mischung aus allen drei Theorien wahrscheinlich die besten Lernerfolge bringt. Dennoch können einzelne Methoden und Ideen der Jugendlichen einzelnen Theorien zugeordnet werden. Die behavioristische Theorie geht grundsätzlich davon aus, dass ein Verhalten, welches durch positive Reize bestärkt wird, öfter wiederkehrt. In diesem Zusammenhang wünschen sich die Jugendlichen Quizzes, Spiele und Schnitzeljagden, welche am Ende mit einem Preis oder einer Platzierung belohnt werden. Es geht in diesem Fall also darum, dass klare Aufgaben und Lösungen vorgegeben und erreicht werden.

Bei der kognitivistischen Theorie wird davon ausgegangen, dass das Individuum Teil des Lernprozesses ist und die erhaltene Information mit bereits vorhandenem Wissen und eigenen Erfahrungen verknüpft. Dabei wird das Lernen als individueller Verarbeitungsprozess von externen und objektiven Informationen verstanden. Ganz im Sinne dieser Theorie wünschen sich die Jugendlichen die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten in Workshops. Dabei sollen gemeinsam zum Beispiel Videos oder andere Präsentationsformen erstellt werden die dann über eine eigene Homepage oder Social-Media-Seite mit anderen Jugendlichen (aber auch anderen Interessierten) geteilt werden können. Hier wird sowohl auf die gemeinsame Themenerarbeitung und -verarbeitung abgezielt, als auch im Sinne der Peer Education von Jugendlichen für Jugendliche Wissen weitergegeben und durch Peer Projekte erarbeitet.

Die Umsetzung der konstruktivistischen Theorie, bei der allein die aktiven Lernenden im Mittelpunkt stehen und das Ziel verfolgen eigenständig Probleme zu entdecken, Lösungen zu finden und Wissen in einem konkreten sozialen Kontext zu konstruieren, scheint sich in diesem Setting durch die fehlende Struktur eher schwierig zu gestalten. Dennoch wurde bei der Frage nach den wichtigsten Medienkompetenzen auch der Punkt ‚Kreativ mit digitalen Technologien umgehen‘ auf Platz zwei gewählt. Bei dieser Kompetenz sollen digitale Technologien und Werkzeuge ganz im Sinne der konstruktivistischen Theorie zur Verbesserung von Prozessen oder Produkten und zur Wissensproduktion genutzt werden. Es sollen digitale Probleme verstanden und gelöst werden können.

Bei der Lernstiltheorie nach Kolb geht es um einen vierteiligen Lernzyklus, der das Experimentieren, Beobachten und Verknüpfen mit eigenen Erlebnissen in den Mittelpunkt stellt.

In diesem Zusammenhang, wünschen sich sowohl die Jugendlichen, als auch deren Trainer*innen die Vermittlung von Inhalten durch praktische Beispiele und Learning-by-doing-Ansätze. Auch wünschen sich die Jugendlichen Aufgaben in Computerspielen, die dann einzeln oder gemeinsam gelöst werden können. Es geht hier also um das Probieren und Experimentieren, aber auch um das gemeinsame Erarbeiten von Lösungen und die Anwendung in der Praxis.

In Bezug auf die Lernstrategietheorie nach Pask kann festgehalten werden, dass durch unterschiedliche Aufgabenstellungen auch unterschiedliche Lernstrategien zur Anwendung kommen. Durch den unterschiedlichen Aufbau von Lerninhalten, zum Beispiel von Spielen, Apps oder Quizzes, aber auch beim Stationenlernen, können sowohl Serialisten, aber auch Holisten und Versatile Lernstrategien angesprochen werden.

Vor allem auch in Bezug auf die Lerntypentheorie nach Vester können hier Verknüpfungen hergestellt werden. Der Wunsch nach einer farbigen und anspruchsvollen Gestaltung mit ‚special effects‘ und bunten, auffälligen Farben, kann dabei dem visuellen Lerntyp zugeordnet werden. Auch Computerspiele, Videos und Präsentationen sprechen diesen Lerntyp an. Der auditive Lerntyp wird bei der Face-to-Face Vermittlung und bei der gemeinsamen Erarbeitung von Inhalten und Workshops angesprochen. Der haptische Lerntyp fühlt sich bei der praktischen Erprobung und bei der Umsetzung von Learning-by-doing-Ansätzen besonders wohl und lernt dabei am erfolgreichsten. Der letzte Lerntyp nach Vester lernt am besten mit abstrakten Formeln. Auch dieser Lerntyp kann durch die richtige Aufbereitung von Inhalten in Spielen, Quizzes oder einer Schnitzeljagd angesprochen werden. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist, dass ein Lerntool nicht nur einen dieser Lerntypen, sondern so gut als möglich alle Sinne ansprechen soll.

Wie in der Literatur erwähnt hat die Europäische Kommission Methoden zur Förderung der Schlüsselkompetenzen entwickelt. Vor allem in Zusammenhang mit den Lerntheorien und Lerntypen, können sie auf die Ergebnisse der Forschung bezogen werden. Die drei formulierten Herausforderungen sind:

1. das Verwenden von verschiedenen und vielen Lernansätzen und Lernkontexten
2. das Unterstützen von Lehrenden und Bildungspersonal
3. das Beurteilen und Validieren im Bereich der Kompetenzentwicklung.

Unter der ersten Herausforderung bezieht sich die Europäische Kommission auf die Sinnhaftigkeit eines Lernmethoden-Mixes, sowie von übergreifendem Lernen und dem Einsatz von digitalen Technologien. Auch wenn dabei alle Schlüsselkompetenzen adressiert werden, können alle Punkte in den Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen und deren Trainer*innen, sowie in der weiteren Literatur dieser Arbeit wiedergefunden werden. So ist es sowohl für die Jugendlichen und Trainer*innen, aber auch im Sinne der Lerntheorien und Lerntypen wesentlich, sowohl unterschiedliche Methoden (Face-to-Face, Videos, Apps, Workshops), als auch Projekte mit verschiedenen Personen (Peer-to-Peer, Lehrende-Lernende) zu implementieren. Dabei sollen digitale Technologien, aber auch nicht-digitale Medien und Tools eingesetzt werden. Durch ein fächerübergreifendes Lernen können zum Beispiel auch im Fremdsprachenunterricht digitale Technologien zum Einsatz kommen und so Medienkompetenzen gesteigert werden. Vor allem durch die Zusammenarbeit mit Unternehmen und Bildungsorganisationen, sowie außerschulischen Partner*innen können Peer Projekte, aber auch Weiter- und Ausbildungen, sowie Workshops ermöglicht werden. Vor allem durch niederschwellige Projekte wie JU-CAN oder pro mente, aber auch durch die Informationsweitergabe durch Apps und Social Media können Menschen mit Benachteiligungen/besonderen Bildungsbedürfnissen aufgrund von sozioökonomischen oder Migrationshintergründen gefördert werden.

Die zweite Herausforderung betrifft die Unterstützung von Lehrenden und dem Bildungspersonal. Dahingehend scheint es noch einiges an Aufholbedarf zu geben. Sowohl die befragten Trainer*innen, als auch der Nationale Bildungsbericht 2018 fordern eine umfassendere Ausbildung. Im Nationalen Bildungsbericht geht es dabei um die Ausbildung der Lehrenden für das Fach ‚Digitale Grundbildung‘, bei den Trainer*innen geht es um die Ausbildung hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenzen im außerschulischen Bereich. Beide Bereiche würden hier von den Methoden der Europäischen Kommission profitieren. In diesem Zusammenhang ist auch die dritte Herausforderung wesentlich. Denn nur wenn

die Kompetenzentwicklung sowohl im schulischen, als auch im außerschulischen Bereich beurteilt und validiert wird, kann sie auch verbessert werden. Dafür können wiederum digitale Technologien und Tools eingesetzt werden.

Es kann zusammengefasst werden, dass eine Gesamtaussage oder der Entwurf einer einzelnen Idee/Methode für eine so heterogene Gruppe nicht möglich ist. Es kann aber auch gesagt werden, dass die Jugendlichen, mit denen zusammengearbeitet wurde, grundsätzlich Interesse an Workshops bzw. an der gemeinsamen Erarbeitung von Themen haben und gemeinsam an Inhalten für andere Jugendliche arbeiten wollen. Es konnte ein Interesse daran erkannt werden, sich an Arbeitsprozessen zu beteiligen und eigene Ideen einzubringen. Vor allem deshalb, weil sie dabei ernsthaft um ihre Meinung gefragt wurden. Es konnte auch festgestellt werden, dass es den meisten Jugendlichen bewusst ist, dass das Internet und neue/digitale Medien viele Gefahren und Risiken mit sich bringen und dass sich viele daher mehr Informationen über einen sicheren Umgang damit wünschen würden. Einige wenige, wissen, wie schon erwähnt, aber schon sehr viel über digitale/neuen Medien und die dazu gehörigen Kompetenzen. In Bezug auf die Gestaltung von Methoden und Tools sind sich die Jugendliche größtenteils einig. Tools und Methoden müssen ansprechend und aufregend gestaltet sein, mit vielen Farben und ‚special effects‘. Die Inhalte sollen einfach, kompakt und klar verständlich aufbereitet sein und Technologien sollen mit einfachen Begrifflichkeiten erklärt werden. Es sollen praktische Beispiele zur Veranschaulichung geboten werden und die Inhalte müssen interessant vermittelt werden. Vor allem Videospiele und Social-Media-Plattformen wurden in Bezug auf die gewünschten Vermittlungsmethoden sehr häufig genannt, aber auch die persönliche Vermittlung hat einen besonderen Stellenwert für die Jugendlichen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

In Bezug auf die bearbeitete Forschungsfrage

„Welche niederschwelligen Möglichkeiten können entwickelt werden, um die Medienkompetenzen von NEET-Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren zu erweitern?“

kann festgehalten werden, dass, obwohl mit dieser Forschung keine Methode und kein Tool zur Steigerung der Medienkompetenzen entwickelt werden konnte, dennoch Ideen und Erkenntnisse gewonnen und eine gewisse Veränderung erzielt werden konnten. Ziel der Partizipativen Forschung ist es, abgesehen von der Partizipation der Co-Forscher*innen, eine Veränderung zu erreichen. Beides konnte im gemeinsamen Forschungsprozess erreicht werden. Auch wenn die Partizipative Forschung auf der ‚Leiter der Partizipation‘ von Hart, bestimmt nicht auf der höchsten Stufe eingestuft werden kann, konnte dennoch ein gemeinsamer Forschungsprozess und ein gemeinsames Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten erreicht werden. Zusätzlich konnte eine Steigerung des Selbstwertes bei einigen der Jugendlichen und eine Erweiterung ihres Wissens durch selbst erarbeitete Inhalte bewirkt werden. Als eine wesentliche Erkenntnis, kann hervorgehoben werden, dass eine Methode oder ein Tool zur Steigerung der Medienkompetenzen mindestens genauso viele Unterschiede und Menschentypen adressieren können muss, wie es das Label ‚NEET‘ tut. Als eine weitere Erkenntnis kann erwähnt werden, dass es ein ‚Irrglaube‘ wäre, wenn davon ausgegangen würde, dass ‚Digital Natives‘ über ausgezeichnete Medienkompetenzen verfügen, nur weil sie in die Welt der Medien hinein geboren wurden. Gute Medienkompetenzen hängen von vielen individuellen und strukturellen Einflussfaktoren und von der Weise der Vermittlung ab. Dabei sollte auch immer auf die Lerntheorien und Lerntypen und den emotionalen Background der Jugendlichen Rücksicht genommen werden. Inhalte können noch so gut aufbereitet sein, wenn sich eine Person aber nicht wohl fühlt, vielleicht sogar Angst hat, oder mit anderen vielleicht tiefer sitzenden Traumata oder Erlebnissen zu kämpfen hat, wird ein Lernerfolg ausbleiben. Daher ist es wesentlich, nicht nur digitale Methoden und Tools zur Steigerung der Medienkompetenzen zu entwickeln, sondern auch den persönlichen Kontakt zu den Jugendlichen zu suchen und Inhalte gemeinsam zu erarbeiten. Ein weiterer

‚Irrglaube‘ wäre es nämlich, wenn geglaubt werden würde, dass eine Vermittlung von Medienkompetenzen nur durch digitale Medien (Apps, Social Media, usw.) passieren sollte. Viele Jugendliche wünschen sich viel eher einen persönlichen Kontakt, ein angeleitetes gemeinsames Erarbeiten von Inhalten und das Gefühl dabei eine wichtige erstgenommene Rolle zu spielen.

Für eine weitere Forschung wäre es interessant die tatsächlichen Medienkompetenzen von NEET-Jugendlichen zu erheben, da es dazu nur in der englischen Literatur einige wenige Artikel gibt, darin aber auch nur zum Teil die Thematik angeschnitten wird. Des Weiteren wäre ein längerfristigeres Projekt mit NEET-Jugendlichen interessant, bei dem in einzelnen Workshops Medienkompetenzen und zugehörige Inhalte gemeinsam erarbeitet und auf einer Internetseite und über Social-Media-Plattformen anderen Personen und Jugendlichen zur Verfügung gestellt wird. Dabei sollten immer andere Jugendliche für die Workshops gewählt werden, um möglichst viele Jugendliche adressieren zu können. Auch Projekte von Jugendlichen für Jugendliche (Peer Education) und von Jugendlichen für Erwachsene wären interessant. Dabei könnten von Jugendlichen Workshops sowohl für ältere Personen, als auch für Gleichaltrige angeboten werden. Jugendliche könnten dabei einen rücksichtvollen Umgang mit unterschiedlichsten Menschen und Generationen, Geduld und Verantwortungsbewusstsein lernen und stärken.

8. Literatur

- Albers-Heinemann, T., & Friedrich, B. (2014). *Das Elternbuch zu WhatsApp, Facebook, YouTube & Co.* Köln: O'Reilly Verlag.
- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.* Wien: Charlotte Bühler Institut.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35, No. 4, S. 216–224.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Baacke, D. (o. J.). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. von Rein (Hrsg), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). O. O: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Bacher, J., Braun, J., Burtscher-Mathis, S., Dlabaja, C., Lankmayer, T., Leitgöb, H., Stadlmayr, M., & Tamesberger, D. (2014). *Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“: Studie von ISW, IBE und JKU im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.* Wien: Verlag des ÖGB GmbH.
- Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2006). *Wie wir lernen: Was die Hirnforschung darüber weiß.* München: Deutsche Verlags-Anstalt.

- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C., & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). Graz: Leykam.
- Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam.
- Bundesinstitut bifie. (2020). *Nationaler Bildungsbericht 2018*. Abgerufen am 14. Februar 2020 von <https://www.bifie.at/nbb2018/>
- Bundes Jugend Vertretung. (2017). *#MeinNetz – Internetnutzung & Medienkompetenz junger Menschen in Österreich: Eine Studie der Bundesjugendvertretung durchgeführt von IFES mit finanzieller Unterstützung des Bundesministerium für Bildung*. Abgerufen am 27. April 2020 von http://mein-netz.at/wp-content/uploads/BJV_Studie_Zusammenfassung_Jan2017.pdf
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Medienkompetenzen*. Abgerufen am 13. Februar 2020 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html>
- Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2018). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich: DigComp 2.2 AT*. Wien: Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, Abt. I/A/3.
- Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2020). *Europass*. Abgerufen am 22. April 2020 von <https://www.bmdw.gv.at/Themen/Lehre-und-Berufsausbildung/InternationaleBerufsausbildung/Europass.html>

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *Auszug Medienkompetenzen aus der Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. Abgerufen am 29. April 2020 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html>

CodeWeek. (2020). *CodeWeek*. Abgerufen am 22. April 2020 von <https://codeweek.eu/>

Cuzzocrea, V. (o.J.). *Zukunftsvision für die Kategorie der NEET*. Perspectives on youth – 1. Ausgabe. Abgerufen am 28. November 2019 von https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262064/70_PoY1-DE-web.pdf/1e5e2898-1684-409b-a9dc-d908dd125d1c

Diözese Linz, Katholische Kirche in Oberösterreich. (2020). *JU-CAN Jugendprojekt*. Abgerufen am 28. April 2020 von <https://www.dioezese-linz.at/institution/881501>

Eder, F., Breit, S., Schreiner, C., Krainer, K., Seel, A., & Spiel, C. (2019). Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts 2018. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 519–542). Graz: Leykam.

Enterra Beratung und Vertrieb GmbH. (2019a). *DigComp – Europäischer Referenzrahmen für digitale Kompetenzen*. Abgerufen am 23. November 2019 von <https://digcomp.enterra.de/europaeischer-referenzrahmen-digcomp.html>

Enterra Beratung und Vertrieb GmbH. (2019b). *DigComp im Kontext der Arbeitswelt*. Abgerufen am 23. November 2019 von <https://digcomp.enterra.de/digcomp-im-kontext-der-arbeitswelt.html>

eTwinning. (2020). *eTwinning ist die Gemeinschaft für Schulen in Europa*. Abgerufen am 22. April 2020 von <https://www.etwinning.net/de/pub/index.htm>

Eurofound. (2012). *NEETs: Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurofound. (2016). *Exploring the diversity of NEETs: Country profiles*. Abgerufen am 24. April 2020 von <https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef1602en2.pdf>

Eurofound. (2020). *NEETs*. Abgerufen am 23. April 2020 von <https://www.eurofound.europa.eu/topic/NEETs>

EUROPÄISCHE KOMMISSION. (2006). *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG)*. Abgerufen am 26. November 2019 von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE>

EUROPÄISCHE KOMMISSION. (2018a). *Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen: (Text von Bedeutung für den EWR) {SWD(2018) 14 final}*. Abgerufen am 26. November 2019 von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN>

EUROPÄISCHE KOMMISSION. (2018b). *Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zum Aktionsplan für digitale Bildung: {SWD(2018) 12 final}*. Abgerufen am 26. November 2019 von <https://ec.europa.eu/transparency/reg-doc/rep/1/2018/DE/COM-2018-22-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF>

EUROPÄISCHE KOMMISSION. (2018c). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen: (Text von Bedeutung für den EWR) {SWD(2018) 14 final}*. Abgerufen am 26. November 2019 von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=EN>

EUROPÄISCHE KOMMISSION. (2020a). *EPALE – E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa*. Abgerufen am 22. April 2020 von <https://epale.ec.europa.eu/de/about>

EUROPÄISCHE KOMMISSION. (2020b). *SELFIE*. Abgerufen am 22. April 2020 von https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_de

eurostat: Statistics Explained. (2019). *Glossar: Nichterwerbstätige Jugendliche, die weder an Bildung noch an Weiterbildung teilnehmen (NEET)*. Abgerufen am 06. Februar 2020 von [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_\(NEET\)/de&oldid=418724](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET)/de&oldid=418724)

eurostat. (2020). *Nichterwerbstätige Jugendliche, die weder an Bildung noch an Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht, Alter und Erwerbsstatus (NEET Rate)*. Abgerufen am 25. April 2020 von http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=e-dat_lfse_20&lang=de

Groß, T. (2014). *NEETs als Zielgruppe des Jugendcoachings: Möglichkeiten und Grenzen der Reintegration systemferner Jugendlicher ins Ausbildungs- und Berufssystem im Raum Graz*. (Masterarbeit). Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich.

Gruber-Rotheneder, B. (2011). *Lernen mit digitalen Medien: Ein Handbuch für Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung*. Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft. Abgerufen am 25. November 2019 von http://www.oieb.at/upload/4570_Handbuch_Digitale_Medien.pdf

- Hamann, K. (2007). *Lerntypen, Lernstile, Lerntheorien: Eine didaktische Herausforderung für elektronisches Lernen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller e. K.
- Harrer, K. (2020). *Diskriminierung in der Arbeitswelt aufgrund von Elternschaft*. (Masterarbeit). Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Helliwood media & education im fjs e. V. (Hrsg.). (2014). *Erfolgreich unterrichten in der Weiterbildung – Lernprozesse verstehen, Lerntypen erkennen, Methoden anwenden*. Stuttgart: EduMedia GmbH.
- Helsper, E. J. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of children and media*, Vol. 11, No. 2, S. 256–260, <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1306370>
- Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93–99). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ikrath, P., & Speckmayr, A. (2016). *Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt: Eine Jugendstudie der AK Wien, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung*. Abgerufen am 26. April 2020 von https://www.arbeiterkammer.at/in-fopool/wien/Digitale_Kompetenzen_Langbericht.pdf

- Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspetsberger, R., Kemethofer, D., Schmich, J., & Oberwimmer, K. (2019). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg, & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 49–122). Graz: Leykam.
- Lutterer, W. (2011). *Der Prozess des Lernens: Eine Synthese der Lerntheorien von Jean Piaget und Gregory Bateson*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2018). *KIM-Studie 2018: Kindheit, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Abgerufen am 22. Mai 2020 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2019). *JIM-Studie 2019: Jugend, Information, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Abgerufen am 22. Mai 2020 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf
- Neumann-Braun, K., & Kleinschnittger, V. (2012). Peer Education und Medienkompetenzförderung. *Soziale Sicherheit CHSS 4/2012*, S. 231–235.
- Organizing Engagement. (2020). *Ladder of Children's Participation*. Abgerufen am 28. April 2020 von <https://organizingengagement.org/models/ladder-of-childrens-participation/>
- pro mente OÖ. (2020). *pro mente jugend: Angebote*. Abgerufen am 29. April 2020 von <https://www.promentejugend.at/angebote/>

- Reinmann, G. (2010). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In: K.-U. Hugger, & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 75–90). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Saferinternet.at. (2018). *Jugend-Internet-Monitor 2018*. Abgerufen am 27. April 2020 von <https://www.saferinternet.at/news-detail/jugend-internet-monitor-2018/>
- Sonck, N., & De Haan, J. (2013). How The Internet Skills Of European 11- To 16-Year-Olds Mediate Between Online Risk And Harm. *Journal of Children and Media*, Vol. 7, No. 1, S. 79–95.
- Statistik Austria. (2019a). *IKT-Einsatz in Haushalten 2019*. Abgerufen am 26. April 2020 von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html
- Statistik Austria. (2019b). *Internetnutzerinnen und Internetnutzer 2019*. Abgerufen am 26. April 2020 von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/073636.html
- Swertz, C., & Mildner, K. (2015). Partizipative medienpädagogische Aktionsforschung. Methodologische Überlegungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien aus Sicht des Theorie-Praxis-Problems. *Medienimpulse*, Jg. 53, Nr. 4. Abgerufen am 27. April 2020 von <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi864/1024>

Tamesberger, D., & Koblbauer, C. (2015). Wie kann die NEET-Rate bzw. die Anzahl der NEET-Jugendlichen gesenkt werden? *AMS info* 333. Abgerufen am 23. April 2020 von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_info_333.pdf

Te Wildt, B. (2015). *Digital Junkies: Internetabhängigkeit und ihre Folgen für uns und unsere Kinder*. München: Droemer Verlag.

Thornham, H., & Gómez Cruz, E. (2017). [Im]mobility in the age of [im]mobile phones: Young NEETs and digital practices. *SAGE journals*, Vol. 19, Nr. 11, S. 1794–1809, <https://doi.org/10.1177/1461444816643430>

Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS.

Youthpass. (2020). *What is youthpass?* Abgerufen am 22. April 2020 von <https://www.youthpass.eu/en/about-youthpass/about/>

9. Anhang

Fragebogen für die Teilnehmer*innen und Trainer*innen:

Liebe*r Teilnehmer*in!

Im Zuge meiner Masterarbeit zur Steigerung von Medienkompetenzen, würde ich mich sehr freuen, wenn Du/Sie meinen kurzen Fragebogen ausfüllen würdest/würden. Ich bitte Dich/Sie die Fragen so ehrlich wie möglich und ganz ohne Hilfsmittel zu beantworten. Der Fragebogen ist vollkommen anonym.

Alter:

Was sind digitale Medien/neue Medien?

Was sind Medienkompetenzen? Welche Bereiche sind dabei für Dich/Sie besonders wichtig?

Bei welchen Medienkompetenzen hast Du/haben Sie noch Aufholbedarf? In welchen Bereichen wäre es gut weitere Informationen zu erhalten?

Wie möchtest Du/möchten Sie diese Informationen erhalten?

In welchen Bereichen haben die Jugendlichen in Deiner/Ihrer Einrichtung noch Aufholbedarf?

Wie könnten die Informationen am besten vermittelt werden?

Vielen Dank für Deine/Ihre Mithilfe!

Alles Liebe

Karoline

Bei Fragen oder Rückmeldung bin ich jederzeit erreichbar unter:

karoline.harrer@gmail.com.