

Digital natives: myth busted

Digitale Kompetenzen und habituelle Verstrickungen

AutorInnen: [Andrea Schaffar](#) / [Claudia Friesinger](#)

Was genau steckt hinter dem Label "Digital Natives"? Ausgehend von dieser Fragestellung beschäftigte sich ein Team mit den tatsächlichen Ausprägungen von digitalen bzw. Medienkompetenzen bei jungen Erwachsenen. Andrea Schaffar und Claudia Friesinger berichten.

Abstract

Medienkompetenz wird insbesondere in medialen Diskursen als essentielle Befähigung erachtet, um Umgangsformen für den technologischen Wandel zu finden. Mediale Landschaften differenzieren sich laufend aus und werden zunehmend komplexer. Schulen könnten dabei ein Ort sein, um Kindern und Jugendlichen den Umgang mit Medien näher zu bringen. Jedoch hat das Thema in Lehrplänen bis heute kaum Einzug gehalten. Engagierte Lehrende, die sich des Themas annehmen, gibt es. An systemischer Unterstützung, dem passenden Equipment bzw. didaktischem Austausch fehlt es aber. Davon ausgehend beschäftigte sich ein Team von Forschenden mit der Entwicklung von medialen Handlungskompetenzen: Wie entstehen (digitale) Kompetenzen und wie entfalten sich diese im Verlauf eines Lebens? Welche Bedingungen führen zu einem kompetenten Umgang mit Medien? Das Projekt **Medienbiographien** fragte also nach dem medialen Habitus junger Erwachsener und analysierte welche biografischen Weichenstellungen für unterschiedliche Verläufe ausschlaggebend sind. Ziel des Projekts war die Entwicklung einer Typologie bezüglich digitaler Kompetenzen und eine Dokumentation pädagogischer Best-Practice-Beispiele aus den Schilderungen der Befragten.

1. Einleitung

Jungen Erwachsenen wird alltagssprachlich häufig das Label "Digital Natives" zugewiesen. Womit ihnen die Fähigkeit zugeschrieben wird (mediale) Technologien selbstverständlich und intuitiv zu nutzen, d. h. die damit zusammenhängenden digitalen Kompetenzen in der Nutzung erworben zu haben, da sie mit den Entwicklungen von Computern und Internet aufgewachsen sind. Bei genauerer Betrachtung ergibt sich jedoch ein differenziertes Bild von medialen Fähigkeiten und Fertigkeiten der sogenannten "Digital Natives". Im Fachdiskurs wurde und wird von mehreren Seiten diese Begriffsdefinition kritisiert^[1] und als grobe Vereinfachung der tatsächlichen Gegebenheiten qualifiziert. Doch wie genau ist es nun um die digitale Kompetenz von jungen Erwachsenen bestellt? Und vor allem: Was führt dazu, dass aus Kindern digital kompetente Erwachsene werden?

Diese Fragen beschäftigten das Team des hier dargestellten Projekts **Medienbiographien**.^[2] Im Mittelpunkt standen die biografischen Entwicklungen junger Erwachsener zwischen 20 und 25 Jahren in Bezug zu ihrem Umgang mit elektronischen Technologien. Bei der Suche nach real vorhandenen und praktizierten Handlungsformen konnte hinter die Fassade des Labels "Digital Natives" geblickt und die Heterogenität der medialen Praktiken aufgezeigt werden.

Um die Bedingungen von Nutzung, Rezeption und Erstellung von Medieninhalten zu reflektieren erwiesen sich die Überlegungen von Pierre Bourdieu als überaus wertvoll. Im Folgenden wird daher der Versuch unternommen, die Ergebnisse des Forschungsprojekts in den Erkenntnissen von Bourdieu zu kontextualisieren und damit die Einsichten in das Feld medialer Zu- und Umgänge auszuweiten. Exemplarisch werden dazu Auszüge aus dem Interviewmaterial zur Illustration der Ausführungen herangezogen.

Insbesondere in seinem Werk **Die feinen Unterschiede** analysiert Bourdieu gesellschaftliche Prädispositionen und

entwirft Grundschemata von Sozialsystemen, die er mit dem Konzept des Habitus verknüpft. In diesem Zusammenhang zeigt er zwei Grundpfeiler des Habituskonstrukts auf: Zum einen orientieren sich Praxisformen und Werke an ihrer habituellen Zugehörigkeit, zum anderen bestimmt der Habitus Bewertungen und Urteilsvermögen - in ihm "konstituiert sich die repräsentierte soziale Welt, mit anderen Worten der Raum der Lebensstile" (Bourdieu 1987: 227f). Verhalten und Geschmack von Personen orientieren sich in erster Linie an der gesellschaftlichen Struktur, der sich eine Person zugehörig fühlt. Nach diesen Normen- und Wertesystemen wird die eigene Lebensrealität ausgestaltet.

Den Habitus beschreibt Bourdieu dabei als ein Erzeugungsprinzip, da er erst durch umgebende Sozialsysteme in der Gesellschaft erschaffen wird und keine *per se* natürliche Größe darstellt. Menschen bilden ihren Habitus aus indem sie in Praxishandlungen mit ihrer Umgebung interagieren, Einflüsse des sozialen Umfeldes verarbeiten und den Habitus damit - bewusst und unbewusst - konstituieren. Daraus ergeben sich die jeweiligen Verhaltensformen, die in sich getragen und kontinuierlich weiter prozessiert werden.

Die unterschiedlich geschichteten Vor- und Nachteile, die sich daraus milieuspezifisch ergeben, bindet Bourdieu als Ergebnis differierender Kapitalformen in seine Überlegungen ein. Er unterteilt dazu diverse soziale Prädispositionen in einzelne Kapitalbegriffe: Zugänge zu Gütern (ökonomisches Kapital), Tätigkeiten (kulturelles Kapital), sozialen Netzwerken und Beziehungen (soziales Kapital), sowie Prestige und Reputation (symbolisches Kapital). Je nach Verfügbarkeit der Ressourcen, die aus der Zusammensetzung einzelner Kapitalformen entstehen, ergibt sich die gesellschaftliche Position einer Person. Diese milieuspezifischen Verortungen gelten dabei als träge und schwer wandelbar. Sie bestimmen nicht nur welche Möglichkeiten sich dem Individuum eröffnen, sondern determinieren auch die Vorstellungen einer Person von sich selbst und von ihren generellen Erwartungen an sich und an andere (Scherer 2013: 102, Dünne/Günzel 2006: 366).

Möglich wird die Rekonstruktion eines Habitus in interpretativen, sozialwissenschaftlichen Verfahren: Jede Biografie inkludiert eine Entwicklung, die in sich eingelagert Prioritäten enthält, Zusammenhänge erklärt oder auch Verläufe und Phasenschilderungen bereithält. Gearbeitet wurde mit biografischen Interviews. Die InterviewpartnerInnen wurden gebeten ihre eigene Geschichte im Umgang mit Computern, dem Internet und auch anderen für sie relevanten Medien zu schildern. Erzählt werden sollte anhand wichtiger Ereignisse und Lebensphasen. Die Erzählung, d. h. worüber und wie gesprochen wurde, blieb dabei immer die Prioritätensetzung der InterviewpartnerInnen. Der Sinn eines Interviews, in dem die Interviewten aufgefordert werden frei zu erzählen, liegt in der Authentizität des Materials. In den selbstläufigen Erzählungen und Geschichten sind Sinngenerierungen und Prioritäten eingelagert: Der Alltag und der tatsächliche Umgang mit Medien wird so authentisch greifbar und rekonstruierbar. Dadurch kann der Habitus (samt seiner Kapitalformen) einer Person beleuchtet und die Herausbildung desselben durch die bewusst und unbewusst konstituierenden Handlungen nachvollzogen werden. [3]

2. Exemplarische Darstellung der Kapitalformen in den *Medienbiographien*

In den Biografien der untersuchten 20- bis 25-Jährigen finden sich Elemente, die durch Bourdieus Kapitalformen erklärbar werden. So wird, um ein Beispiel aus den Interviews heranzuziehen, in den Schilderungen eines jungen Erwachsenen soziales und auch ökonomisches Kapital greifbar:

- Paul: Das hat mir auch alles mein Vater immer gekauft, weil er immer gemeint hat das is neu (.) das brauchen die Kinder; oder da war er halt immer sehr @großzügig@, und dann kann ich mich auch erinnern hab ich aus=m Universal Katalog für eintausendsiebenhundert irgendwas Schilling (.) auf der letzten Seite gab=s dann immer so ein Kombiangebot mit Boxen und Bildschirm (.) fünfzehn Zoll Bildschirm ganz super Hightech, [Interview Paul, Zeile 71-75][4]

An dieser Interviewstelle wird deutlich: Pauls Vater unterstützt den Mediengebrauch seiner Kinder aktiv. Selbst hat er zwar kein ausgeprägtes Interesse an technologischen Innovationen, er kauft jedoch laufend neue Geräte. Allein die Anzahl bzw. Verschiedenheit der im Zuge des Interviews geschilderten Anschaffungen dokumentiert die diesbezügliche Unterstützung des Vaters. Für Paul hatte dies einen fördernden Einfluss. Sowohl die soziale als

auch die ökonomische Unterstützung waren für ihn entscheidend, um einen medienkompetenten Zu- und Umgang zu entwickeln.

Die Möglichkeit einer derartigen Entfaltung in einer Biographie, hier also eines Gewinns an medialen Kompetenzen, verortet Bourdieu im Zusammenspiel von Kapitalvolumen, Kapitalstruktur sowie dem zeitlichen Verlauf. Der Bildungssektor nimmt hierbei eine besondere Stellung ein, denn eine erhoffte Kapitalerweiterung wird überwiegend im Bildungssystem erwartet (Bourdieu 1987: 221f). Das Bildungssystem wird so zum relevanten Faktor, um die Vorstellungen von Personen in Bezug auf die Gesellschaft, aber auch die eigene Selbstwahrnehmung, zu erweitern. Bildung macht Zugänge zu anderen Kapitalformen transparent. So können habituelle Strukturen aufgebrochen, weitere Kapitalformen aufgezeigt und schließlich in den biografischen Verlauf integriert werden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass alle Milieus Zugang zu Bildung haben und dass innerhalb des Bildungssystems auf bereits vorhandenes sowie defizitäres, individuelles Verhalten und Kapital von SchülerInnen geachtet wird. Bourdieu kritisiert jene Bildungseinrichtungen, die darauf fokussieren habituelle Strukturen zu festigen (Bourdieu 1987: 500ff). Das Ziel von Bildung sollte die Auseinandersetzung mit sozialen, kulturellen, ökonomischen oder symbolischen Prädispositionen von SchülerInnen und daraus abgeleiteten, notwendigen Ergänzungen sein.

Exemplarisch zeigt sich dies bei einer weiteren Interviewpartnerin: Emma. In ihrem Fall konnte die Schule die nötige Unterstützung liefern, um ihre soziale Position zu verändern. Ein Lehrer weckte ihr Interesse und zeigte ihr Nutzungspotentiale am Computer auf. In ihrem weiteren Leben baute sie diese aus und fand letztlich so ihren beruflichen Weg:

- Emma: und unvorstellbar dass ich das jemals hinkriege (.) und dann @konnt ich das auf einmal@ äh; das war wirklich so=n (.) cooler Moment so=n he das hab ich jetzt voll gecheckt-Moment (.) und dieser Prof war dann eigentlich ziemlich cool und der hat uns (.) ähm (.) °programmieren° @HTML beigebracht@ und zwar in dem wir durften nur (.) ähm den Texteditorverwenden das heißt in Windows anders also (.) das Text(.)programm. [Interview Emma, Zeile 106-110]

Emmas soziale Position hat sich durch die - positive - Intervention des Lehrers verändert. Habitus und Handlungspraxis der Schülerin vollzogen einen Wandel bzw. eine Erweiterung. Die Schule wurde so ausschlaggebend für ihre weitere Entwicklung. Der damals freiwillige EDV-Unterricht wurde zu einer wichtigen biografischen Komponente, die von Emma wertschätzend erinnert wird. Hier zeigt sich der nachhaltige Einfluss von sozialisierenden Instanzen auf das Medienverhalten. Begünstigt wird eine Übernahme habitusspezifischer Haltungen durch emotionale Identifikation (Bourdieu 1993: 136). Dadurch kann praktisches Wissen inkorporiert und somit handlungsleitend werden (Michel 2010: 82).

In den Forschungsergebnissen lässt sich dies in zwei Ausprägungen finden: So hemmend ein negativ gestalteter Unterricht sein kann, so sehr kann ein inspirierend empfundener Unterricht fördernd wirken. Milieuspezifisches Medienhandeln von SchülerInnen wird durch Lehrende mitgestaltet und ausgebildet. Sowohl familiäre Kontexte, als auch spätere Sozialisationsinstanzen, wie FreundInnenkreise oder Bildungseinrichtungen nehmen habitusbildenden Einfluss auf Einstellungen und soziale Praktiken (Michel 2010: 81).

3. Systemische und individuelle Komponenten im biografischen Medienverlauf

In den Analysen und Interpretationen der Interviewdaten zeigten sich in den Biografien verschiedene Komponenten mit Relevanz für die Entwicklung digitaler und medialer Kompetenzen. Unterteilt werden können diese in systemische (etwa das habituelle Umfeld) und individuelle Elemente (wie persönliche Interessen). Persönliche Vorlieben sind dabei - Bourdieu folgend - stets auch das Produkt von Sozialisierungsprozessen und somit Teil des habituellen Gebrauchs. Als individuelles Interesse kommunizierte Vorlieben können so im Rahmen des kulturellen Kapitals verstanden werden. Biografische Aspekte hierzu konnten in allen Interviews aufgespürt werden, die Bedingungen und Ausprägungen jedoch waren unterschiedlich.

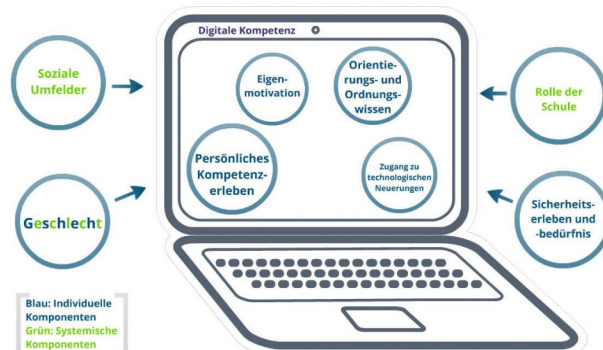


Abbildung 1: Biografische Analysen: Konzepte - Analyseachsen zu digitaler Kompetenz

Das **persönliche Kompetenzerleben** ist in den Interviewmaterialien ein zentraler Aspekt der Schilderungen. Entscheidend ist nicht der tatsächliche Umgang mit Hard- und Software, sondern wie kompetent sich eine Person im Umgang mit Computern und dem Internet erlebt. Das individuelle Kompetenzerleben speist sich dabei aus persönlichen Faktoren, wie der Eigenmotivation, aber auch aus Einflussfaktoren wie dem sozialen Umfeld, etwa den FreundInnen, der Familie und der Schule. Der persönliche Zugang zu technologischen Neuerungen und damit verbunden auch mit Entwicklungen und Veränderungen im technologischen Rahmen hängt eng mit dem persönlichen Kompetenzerleben zusammen. Das Orientierungs- und Ordnungswissen, d. h. der Grad des Überblicks und das strukturelle Know How einer Person stehen in Zusammenhang mit den geschilderten Komponenten - Menschen mit einem hohen Grad an Orientierungs- und Ordnungswissen verfügen über Überblickswissen, verstehen Zusammenhänge, fühlen sich so kompetenter und sind offener für technologische Neuerungen.

Unabhängig vom persönlichen Kompetenzerleben gestalten sich **Sicherheitserleben und -bedürfnisse**. Fragen bezüglich des Sicherheitserlebens kommen etwa im Umgang mit Privacy-Bedenken auf Social Media Plattformen zum Tragen: Hoch sicherheitsorientierte aber auch digital kompetente Personen können die jeweiligen Risiken realistischer einschätzen und entsprechende Einstellungen vornehmen.

Geschlechterstereotypen haben sich im Material als ein weiterer Einflussfaktor auf Kompetenzen erwiesen: Den Schilderungen nach wird Buben bzw. jungen Männern Technikaffinität zugeschrieben. Diese Zuschreibungen werden im Unterricht gestützt und verstärkt.

- Katharina: @(.)@ A::hmm w e i l (.) s von vornherein scho ff- klor wor dass des jetzt eigentlich wos is wos i net verstehen kaunn für mi wors total (.) männlich dominiert (.) oiso i hob i wor in ana Klasse mit (2) wir worn insgesamt vierzehn und (.) vier Mädchen wor=ma und (2) do wor irgendwie von vornherein klor für mi dass des jetzt nix wird wo i wo i mi groß interessieren werd oder wo i vü mochen kaunn (.) weil mit dem wos i lern (.) is a von zwa: Männern (.) unterrichtet worden die hoit (.) immer mit den viern die in der ersten Reihe gessen san und si total für Inf- Informatik interessiert hom (.) beschäftigt hom (2) [Interview Katharina, Zeile 185-191]

Mädchen und junge Frauen schildern diesbezüglich kaum wahrgenommen und gefördert zu werden. Diesen Aspekt der sozialen Unterschiedlichkeit von Geschlecht erkennt Bourdieu als eines der wesentlichen Kriterien in der Entstehung und den real spürbaren Ausformulierungen des Habitus. Was hier als "Objektivität des

Alltagsverstandes" (Bourdieu, 2013: 63) gedeutet werden könnte - Frauen sind für Technik und Medien weniger zu begeistern - ist die Reproduktion und Inkorporierung einer patriarchalen, sozialen Ordnung. Das inkorporierte Herrschaftssystem nimmt so eine "natürliche" Interessensverlagerung mit stark unreflektierten Elementen an (Bourdieu 2013: 44f). Merkt man diese soziale (Un-)Ordnung im Untersuchungsmaterial an den entsprechenden, rollenspezifischen Verhaltensweisen im Klassenzimmer: Unterbrechungen zu dulden, den Blick zu senken oder weniger Raum einzunehmen sind nach wie vor gesellschaftlich akzeptierte und erwartete Verhaltensmuster an junge Frauen. Die Ergebnisse des hier vorgestellten Projekts zeigen, wie mächtig diese Geschlechterkonstruktionen bei Frauen und Männern nach wie vor wirken. Mit entsprechenden Maßnahmen seitens der Lehrenden kann jedoch entgegengesteuert werden.

Die **sozialen Umfelder**, vor allem Familie und FreundInnenkreise, können sowohl hinderliche als auch förderliche Rollen für die Ausbildung digitaler Kompetenzen spielen. Hier lässt sich eine grundsätzliche Anbindung an Bourdieus Kapitaltheorie ausmachen. Welche Kapitalformen zur Verfügung stehen, hängt stark vom Milieu ab, in das man hineingeboren wird. Dies beschränkt sich nicht nur auf ökonomische Bedingungen, sondern ebenso auf Wertigkeiten innerhalb des Familiensystems oder auf die Freizeitgestaltung mit FreundInnen. Das Medienhandeln ist entsprechend sozial gelernt und gesellschaftlich verfestigt. Daher wäre es ein Trugschluss anzunehmen, dass weniger technikaffine SchülerInnen grundsätzlich kein Interesse an diesen Themen hätten. Vielmehr steht die Mediennutzung mit sozialer Distinktion im Zusammenhang - Mediennutzung ist eine mit dem Habitus verknüpfte kulturelle Praxis. Medien selbst dienen jedoch ebenfalls als Sozialisationsinstanzen, die das Nutzungsverhalten und die Präferenzen von sozialen Gruppen mitformen (Scherer 2013: 101).

Auch die **Schule** kann eine entscheidende Rolle spielen: Die Schilderungen der interviewten Personen umfassten nicht existenten bzw. demotivierenden Medienunterricht, freiwillige Computerschulstunden am Nachmittag oder positiv erfahrenen, medienorientierten Projektunterricht. In den Biografien wird greifbar, welche entscheidende Rolle und vor allem welche Potentiale in der Ergänzung habitueller Praktiken, Schule und Lehrende einnehmen könnten.

In einigen Fällen fanden sich Hinweise auf Blockaden in der Entwicklung von digitalen Kompetenzen, deren Ursachen vielfältig sind. Bei einigen liegt die Erklärung auf der Hand: Andere Interessen dominieren, oder das Interesse an digitalen Medien wurde nicht geweckt. Diese Menschen entwickeln digitale Kompetenzen in dem Rahmen in dem sie - z. B. im Zuge der Arbeit oder des Studiums - benötigt werden. Andere Entwicklungen durchlaufen eine Blockade und bei einigen davon entwickeln sich diese zu Hürden, die eine weitere Auseinandersetzung verhindern.

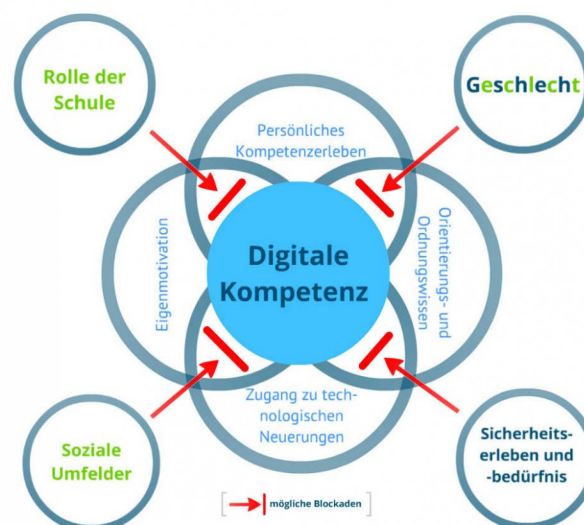


Abbildung 2: Blockaden der Entwicklung digitaler Kompetenz

Größtenteils hat der Bruch und Interessensverlust mit digitalen Medien mit konkret auszumachenden, blockierenden Hürden zu tun. Das Beispiel von Mia zeigt den Schulabbruch als eine solche Blockade mit langfristigen Konsequenzen.

- Mia: Und dann bin ich ausgetreten aus dem Gymnasium, dem zur Folge kann ich schwer beurteilen was danach gefolgt hat. Dann war ich in der Berufsschule und hatte zuhause dann überhaupt keinen Internetzugang mehr, das war mir auch in keinster Weise wichtig. Meine E-mails etc. rufe ich mir (auf dem Telefon ab (2) wenn ich irgendwelche Recherchen hab funktioniert das auch über's Telefon, ehm (3) oder (.) sehr auf Oldschool, noch in der Bücherei, also Internet nutzt ich wirklich so gut wie gar nicht. [Interview Mia, Zeile 52-56]

Hier wird deutlich, dass Mia am Umgang mit digitalen Technologien durchaus interessiert war. Beispielsweise erzählte sie begeistert von einem Schulprojekt bei dem sie als Schülerin teilgenommen hat, um PensionistInnen Computerunterricht zu ermöglichen. Ebenso erinnert sie sich positiv an das Erlernen von HTML für ein Webseitenprojekt. Dieser Lernprozess endete jedoch mit ihrem Schulabbruch, bei dem auch die Entwicklung ihrer digitalen Kompetenzen endete. Auch in der darauffolgenden Berufsschulzeit und in ihrer späteren Berufstätigkeit änderte sich dies nicht. Ihren heutigen Status beschreibt sie als technologiefern und meint dazu: "Ich kann wirklich für mich sagen, dass ich keinen Plan von Computern hab" (ebd. Zeile 84). Das Potenzial von Schule und Unterricht wird hier greifbar. Jedoch bedarf es selbst bei einem ausgeprägten, individuellen Interesse und Begeisterung der nötigen strukturellen Komponenten, um diese weiterverfolgen zu können.

Der Begriff der "Digital Natives" wird den realen Affinitäten von SchülerInnen nicht gerecht. Eine pauschale Zuschreibung ist nicht stimmig, da die tatsächliche Ausprägung der digitalen Kompetenzen stark von systemischen Komponenten abhängt. Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien können demnach keinesfalls einer gesamten Generation pauschal zugeschrieben werden.

4. Schule als potentieller Kompensationsort für fehlende Medienkompetenzen

Die Schule als Teil des sozialen Umfelds und somit bedeutende Sozialisationsinstanz für Heranwachsende, nimmt eine entscheidende Rolle im persönlichen Kompetenzerleben, der Ausprägung von Orientierungs- und Ordnungswissen und dem Zugang zu technologischen Neuerungen ein. Die Schilderungen der Interviewten bewegen sich hierzu überwiegend in Extremen: Wenn digitale Geräte überhaupt verfügbar waren, so wurde der Umgang mit Medien großteils angstbesetzt oder bewahrpädagogisch vermittelt. Ebenso wurde der Unterricht als gänzlich ungeleitet, unsystematisch und ziellos ohne Verweise auf Nutzen und Risiken im Internet und mit dem Computer, geschildert.

Nahe liegt, dass keine dieser schulischen Umgangsformen einen positiven Effekt auf die Ausbildung und den Erwerb digitaler Kompetenzen birgt. Sie wirkten sich primär hinderlich auf den Kompetenzerwerb aus. Auch wenn festgehalten werden kann, dass es keine Patentrezepte zur Vermittlung von Kompetenzen gibt, müssen dennoch einige intervenierende Faktoren berücksichtigt werden, die dazu beitragen den Kompetenzerwerb im schulischen Kontext zu ermöglichen. Allen voran steht die Einsicht, dass SchülerInnen keine homogene Gruppe darstellen - auch nicht in Bezug auf digitale Kompetenzen der vermeintlichen "Digital Natives". Die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien unterscheiden sich individuell und reichen von einem stark reduzierten Mediengebrauch - meist einhergehend mit einer geringen Offenheit gegenüber technologischen Neuerungen - bis hin zu überaus IT-affinen SchülerInnen, die Innovationen mit Spannung verfolgen und erproben.

Aus der Untersuchung ließ sich hierzu eine dreiteilige Typologie ableiten, die die unterschiedlichen Ausprägungen der jeweiligen Praxen, Strukturen und Strategien von SchülerInnen beinhaltet. Der Nutzen dieser Typologie zeigt sich in der überschaubaren und verständlichen Organisation des Datenmaterials, die bei der Erfassung der wesentlichen Schlussfolgerungen und bei der Formulierung von geeigneten Empfehlungen unterstützen soll. Kein

Typus entspricht einer konkreten Biografie: Die hier entstandenen Idealtypen stellen drei Perspektiven und Zugänge zum Umgang mit dem Thema digitale Kompetenzen dar. Die Analysen werden so für praktische Anwendungszwecke, wie Handlungsempfehlungen, anschlussfähig.

5. Kurzfassung der Typologie

- **Typ "Elisabeth" beschreibt junge Erwachsene, die sich keine bis kaum Kompetenzen im Umgang mit Computern und dem Internet zuschreiben.**

Die Nutzung von digitalen Medien beschränkt sich stark auf einige Programme, aus denen überwiegend nur gewohnte Einstellungen und Anwendungsaspekte verwendet werden. Selbst wenn das Programm zusätzliche oder nützliche Funktionen bietet, wird Neues nur dann gelernt, wenn andere Personen vermittelnd eingreifen oder dies aus z. B. beruflicher Sicht notwendig wird. Charakteristisch sind - oftmals in der Schule - erlebte negative Erfahrungen, die das eigene Interesse oder die Eigenmotivation an digitalen Medien blockierten.

Auffallend ist, dass diese Blockaden des Typs "Elisabeth" unter den jungen Erwachsenen, hauptsächlich Frauen und nur vereinzelt Männern widerfahren.

- **Typ "Alex" entspricht Personen, die nach eigener Einschätzung über einen ausreichend kompetenten Umgang mit medialen Technologien verfügen.**

Prinzipiell sind junge Erwachsene dieser Typik offen und interessiert Neues zu lernen. Diese Motivation sich mit Unbekanntem zu befassen, bezieht sich allerdings auf spezifische Themengebiete. Anstöße von anderen werden zwar aufgenommen und tragen zur Kompetenzerweiterung bei, eine offensive, eigenständige Suche nach Neuerungen wird jedoch nicht initiiert. Bereiche und Aspekte die als unklar oder suspekt gelten, werden eher gemieden. Die mediale Handlungskompetenz geht über basale Anwendungskennnisse hinaus. Vereinzelt verfügen Personen dieses Typs durchaus über Spezialwissen in Soft- oder Hardware.

- **Typ "Luca" vereint jene junge Erwachsene, die ein hohes Interesse an digitalen Medien aufweisen und ebenso eine hohe Eigenmotivation für zusätzliches mediales Lernen bekunden.**

Im biografischen Verlauf wurde ein hohes Maß an Orientierungswissen entwickelt, weshalb Neues gerne ausprobiert wird. Selbst wenn eine Thematik nicht vollständig erlernt wurde, stehen Strategien im Umgang damit zur Verfügung. Sind zeitliche Ressourcen ausreichend vorhanden, werden unbekannte Terrains erschlossen. Die Entwicklungsprozesse von digitalen Medien werden verfolgt und weiter recherchiert, wodurch eine fundierte Meinungsbildung darüber möglich wird. Technologien sind ein alltäglicher Bestandteil, die mit hoher Selbstverständlichkeit genutzt werden. Den Geschlechterstereotypen entsprechend, finden sich hier eher männliche und nur vereinzelt weibliche Personen.

Vor dem Hintergrund derart disperser Medienkompetenzen ändern sich die **Aufgaben von Lehrenden**. Faktenvermittelnder Frontalunterricht ist nicht zielführend zur Ausbildung medialer Kompetenzen. Die Zugänge der SchülerInnen zu erkennen und begleitend entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen, müssen in den Vordergrund rücken. Ein ideales Setting dafür ist der Projektunterricht in dem LehrerInnen Themen und Übungen vorbereiten, für Fragen zur Verfügung stehen und vor allem den SchülerInnen bei der Bearbeitung und Auseinandersetzung von Inhalten den nötigen Freiraum einräumen. SchülerInnen können dadurch selbstständig Inhalte und Themen erarbeiten und in Gruppenarbeiten vom gegenseitigen Wissen profitieren. Gleichzeitig erweitern sie ihre Möglichkeiten auf unterschiedlichen Wegen neue Themen zu erfassen, sowie sich einen selbstbewussten Umgang im Wissenserwerb anzueignen.

6. Conclusio

Zwei Leitgedanken sollten im Unterricht stets im Vordergrund stehen: "Learning by Doing" sowie "Trial and Error". Denn Kompetenzen im Umgang mit Medien, insbesondere mit Computern und dem Internet, werden, den

Ergebnissen nach, ausschließlich in der selbstständigen Auseinandersetzung, im Aus-, Weiter- und Wiederprobieren erlangt. Ebenso wichtig ist dabei, Fehler in Lernsettings bewusst zuzulassen, um aus diesen Erfahrungen zu sammeln und zusätzlich auch die Fähigkeit zu entwickeln, alternative Handlungsstrategien abzuleiten.

Die Nutzung von Computern und Internet stellt eine permanente Herausforderung dar, da technologische Entwicklungen fortschreiten. Insofern kann auch die Aneignung und Auseinandersetzung mit Neuerungen nie abgeschlossen sein. Der Unterricht am und mit Hilfe von Computern und dem Internet sollte demnach nicht Fakten und Abläufe vermitteln, sondern für genau diese prozessorientierten Anforderungen vorbereiten. Nach Bourdieu sind Lernprozesse nicht voneinander unabhängig zu sehen, sondern als die Fülle der Gesamterfahrungen beschrieben, die Menschen aufgrund ihrer Tätigkeiten erlangen. So wird komplexes Erfahrungswissen aufgebaut, das auch auf andere Thematiken umgelegt werden kann (Krais/Gebauer 2002: 63).

Schule und Unterricht haben Potenziale, um als Kompensationsort zu wirken - sofern auf die Ressourcen der SchülerInnen eingegangen wird. In Fällen in denen Vorbilder für digitales Medienverhalten nicht vorhanden sind, kann die Schule - unter der Voraussetzung eines anschlussfähigen Unterrichts - eine wichtige Rolle in der Entwicklung digitaler Kompetenzen einnehmen. Werden im Laufe der Schulzeit Umgangsformen mit digitalen Medien vermittelt, können auch ohne primär vorhandener, diesbezüglicher Kapitalformen die notwendigen Verhaltenspraktiken erlernt und übernommen werden. Digitale und mediale Kompetenzen sind nicht für alle "Digital Natives" eine Selbstverständlichkeit: Mit neuen Technologien aufzuwachsen, bedingt nicht, diese auch am höchsten Level nutzen zu können. Die Umgangsformen sind wesentlich differenzierter und ziehen damit andere Bedingungen für den Unterricht und die Schulpraxis nach sich. Wird darauf eingegangen, kann die Schule zu einem Ort werden, der Entwicklungen zum kompetenten Umgang mit Computern und dem Internet fördert: Eine differenzierte Zielgruppenorientierung ist dafür allerdings unerlässlich.

Anmerkungen

[1] Siehe dazu u. a. Schulmeister (2008), Horvath (2007).

[2] Das Forschungsprojekt **Medienbiographien. Medienkompetenz bei jungen Erwachsenen** fand im Rahmen der **Initiative zu digitalen Kompetenzen im Zusammenhang mit Schulbildung** im Auftrag des **Österreichischen Instituts für angewandte Telekommunikation (ÖIAT)** statt. Das Forschungsteam bildeten: Barbara Buchegger, Claudia Friesinger, Christina Krakovsky und Andrea Schaffar.

[3] Aus diesen Schilderungen ergeben sich in der Analyse die verschiedenen Themenfelder. Festgehalten in thematischen Verläufen der Interviews, wird den Konzeptionen im Rahmen des Interpretationsverfahrens auf den Grund gegangen. Aus den Themen entstehen so die Achsen der Analyse: Jeder Fall hat seine spezifische Ausprägung auf jeder einzelnen Achse und trägt so zu einer Vervollständigung der theoretischen Konzepte bei. Diese Schritte sind die Basis für die Identifizierung von Perspektiven und vorhandenen Konzeptionen für die Entwicklung theoretischer Ansätze und damit der Weg der zu einer Typologie in Hinblick auf digitale und mediale Kompetenzen führt.

[4] Alle Interviews wurden nach TiQ (Talk in Qualitative Social Reserearch) transkribiert (siehe dazu Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 164ff) sowie Namen anonymisiert. Um bei der Auswertung auch auf sprachliche Nuancen eingehen zu können, wird im Wortlaut transkribiert. Dabei steht die verwendete Interpunktion für sprachliche Betonungen. Zur Klärung für die ausgewählten Beispiele: , >> schwach steigende Intonation/ ; >> schwach sinkende Intonation/ @ >> lachen / = >> Wortverschleifung/ ° >> sehr leise gesprochen/ (.) >> kurze Pause/ (2) >> Länge der Pause in Sekunden.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1987 [org. 1979]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.:

Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993 [org. 1980]): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2013 [org. 1998]): Die männliche Herrschaft, übers. von Jürgen Bolder, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Clarke, Adele E. (2005): Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn, California/London/New Delhi: Sage.

Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Horvath, Patrick (2007): Was tun mit den "digital natives"? Herausforderungen für Wirtschaft, Politik und Bildungssystem jenseits bloßer Bewahrpädagogik, online unter:
http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/60_Horvath-Was_tun_mit.pdf (letzter Zugriff: 24.11.2013).

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus, Bielefeld: Transcript.

Michel, Burkard (2010): Habitus und Lebensstil, in: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hg.): Handbuch Mediensozialisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75-84.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Scherer, Helmut (2013): Mediennutzung und soziale Distinktion, in: Wiedemann, Thomas/Meyen, Michael (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kommunikationswissenschaft. Internationale Perspektiven, Rh. Theorie und Geschichte der Kommunikationswissenschaft, Köln: Halem, 100-122.

Schulmeister, Rolf (2008): Gibt es eine "Net Generation"? Universität Hamburg, online unter:
http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister_Netzgeneration.pdf (letzter Zugriff: 24.11.2013).

Tags

digital natives, medialer habitus, pierre bourdieu, (medien-)kompetenz, digitale kompetenz(en)

Redaktion Medienimpulse
Concordiaplatz 1, Präs 7
1010 Wien
redaktion@medienimpulse.at

Offenlegung

Impressum:

Impressum gemäß "Mediengesetz mit Novelle 2005"
BGBl. Nr. 314/1981 in der Fassung BGBl I Nr. 49/2005.

Medieninhaber: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Minoritenplatz 5, 1014 Wien, Österreich.

Hersteller: Inhalt: Bundesministerium für Bildung und Frauen

Verlagsort: Wien.

Herstellungsort: Wien.

Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
1014 Wien



T +43 1 53120 DW (0)

F +43 1 53120-3099 v www.bmukk.gv.at
