

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikationen).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

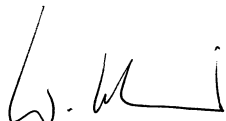
Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst.

Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben.

Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 15. März 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die HSLU SA das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der /die Studierende/r Rechtsinhaber.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Digital Divide –

eine Aufgabe für die
Soziokulturelle Animation?

Michael Meyer
Fabienne Schöb
Rahel Müller

Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Bachelorarbeit
Ausbildungsgang **Soziokultur**
Kurs **BBA 2005-2010 & VZ 2006-2009**

Michael Meyer, Fabienne Schöb und Rahel Müller

Digital Divide – eine Aufgabe für die Soziokulturelle Animation?

Diese Bachelorarbeit wurde eingereicht im August 2009 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelorarbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelorarbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelorarbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2009

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre entstand der Begriff Digital Divide (digitale Spaltung). Schnell wurden im Fachdiskurs Parallelen zur Wissenskluft-Hypothese (Ungleichverteilung von Wissen) gezogen und der Digital Divide wurde als Ausbreitung der Wissenskluft auf die neuen, digitalen Medien beschrieben.

Sich im Internet kompetent zu bewegen und Wissen aus diesem Medium zu ziehen, ist stark von der Teilhabe an informellen, ausserschulischen Bildungsstrukturen geprägt. Zu informellen Bildungsstrukturen zählen unter anderem die Familie, ehrenamtliche Tätigkeiten, Peer-Strukturen, soziale Netzwerke und Medien (Wiebken Dux & Erich Sass, 2005, S.395-397). Der Umgang mit Medien setzt Kompetenzen voraus und ist gleichzeitig eine Quelle für informelle Lernprozesse, die Wissen vermitteln. Medienkompetenz ist in diesem Zusammenhang eine der wichtigsten Ressourcen. Sie befähigt Menschen zum Umgang mit Medien und zur Nutzung von Medien für eigene Bedürfnisse.

Was aber ist mit Menschen, die weder das nötige Vorwissen haben, noch die informellen Strukturen, um sich das Wissen zu erarbeiten? Die von Digital Divide betroffenen Personen haben durch die Benachteiligungen im Bezug auf die Nutzung von Online-Medien auch eine Benachteiligung im Bezug auf ihre gesamte Lebensführung. Die Aufgabe der Soziokulturellen Animation ist es, Medienkompetenz innerhalb von informellen Settings zu fördern und damit dem Digital Divide entgegenzuwirken. Institutionen der Soziokulturellen Animation müssen sich dazu als Orte der Bildung positionieren.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir allen Personen danken, die uns bei der Entstehung und Fertigstellung dieser Bachelorarbeit unterstützt haben. Ein besonderes Dankeschön gilt dabei Prof. Dr. Heinz Bonfadelli, Prof. Dr. Heinz Moser sowie Prof. Emanuel Müller, die uns in den Fachgesprächen wertvolle Anregungen gegeben haben. Danken möchten wir auch den aufmerksamen Lektorinnen und Lektoren, deren Rückmeldungen sehr hilfreich waren. Ein weiterer Dank gilt Xaver Zimmermann für die grafische Gestaltung dieser Arbeit.

Digital Divide – eine Aufgabe für die Soziokulturelle Animation?

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	12
1.1 Ausgangslage	12
1.2 Motivation	13
1.3 Fragestellungen und Thesen	14
1.4 Ziele der Bachelorarbeit	15
1.5 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen	15
2. Von der Wissenskluft zum Digital Divide	16
2.1 Die Wissensklufforschung	16
2.1.1 Die Ausgangsthese	16
2.1.2 Differenzierung der Wissenskluffhypothese	19
2.1.3 Die Wissenskluft im Internet	21
2.2 Digital Divide– Annäherung an ein mehrdimensionales Phänomen	22
2.2.1 Geschichtliche Entwicklung des Begriffs	22
2.2.2 Definitionen des Digital Divides	23
2.2.3 Das Digital Divide-Kausalmodell nach Jan van Dijk	24
2.2.4 Relevanz des Digital Divide	27
2.3 Zugangs- und Nutzungsklüfte anhand ausgewählter Faktoren	28
2.3.1 Geschlechterkluft	29
2.3.2 Migrationsbedingte Kluff	31
2.3.3 Alterskluff	32
2.3.4 Einkommenskluff	34
2.3.5 Bildungskluff	35
2.4 Von Digital Divide gefährdete Gruppen	37
3. Informelles Lernen und Online-Medien	39
3.1 Organisationsformen von Lernen und Bildung	39
3.2 Informelles Lernen	42
3.2.1 Kontexte und Orte des informellen Lernens	42
3.2.2 Chancen und Gefahren von informellen Lernprozessen	42
3.3 Voraussetzungen für informelle Lernprozesse im Internet	43
3.4 Das Internet als Wissens- und Orientierungsquelle	45

4. Medienkompetenz – von der Medienpädagogik zur Medienbildung	47
4.1 Die Entwicklung des Begriffs Medienkompetenz	48
4.1.1 Paradigmenwechsel in der Medienpädagogik	48
4.1.2 Medienkompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz	50
4.1.3 Das Bielefelder-Medienkompetenzmodell	51
4.2 Einblick in die aktuelle Diskussion zur Medienkompetenz	53
4.2.1 Medienkompetenz – ein umstrittener Begriff	53
4.2.2 Medienbildung – neue Konzepte	54
4.3 Lernorte von Medienkompetenz und die Bedeutung informellen Lernens	56
5. Interventionsmöglichkeiten der Soziokulturellen Animation	59
5.1 Soziokulturelle Animation als Bildungsort	60
5.1.1 Informelle Bildung in der Soziokulturellen Animation	62
5.1.2 Soziokulturelle Animation und die Förderung von Medienkompetenzen	63
5.2 Medienkompetenzen fördern durch aktive Medienarbeit	65
5.2.1 Die Aktive Medienarbeit – eine handlungsorientierte Methode	65
5.2.2 Aktive Medienarbeit in der Soziokulturellen Animation	67
5.3 Soziokulturelle Handlungsmöglichkeiten für die digitale Integration	70
5.3.1 Handlungsmöglichkeiten auf der Angebotsebene	71
5.3.2 Handlungsmöglichkeiten auf der Nutzungsebene	74
6. Schlussfolgerungen	80
6.1 Zentrale Ergebnisse und Überprüfung der Fragestellungen	80
6.2 Weiterführende Fragestellungen und Forschungsbedarf	83
7. Literatur- und Quellenverzeichnis	85

Tabellenverzeichnis

Nr. 1	Formen der gesellschaftlichen Partizipation nach van Dijk	26
-------	---	----

Abbildungsverzeichnis

Nr. 1	Visualisierte Hypothese der Wissenskluft	17
Nr. 2	Digital Divide-Kausalmodell nach Jan van Dijk	24
Nr. 3	Internetnutzung in der Schweiz nach Geschlecht, Entwicklung 1997 – 2008	30
Nr. 4	Internetnutzung in der Schweiz nach Alter, Entwicklung 1997 – 2008	33
Nr. 5	Internetzugang der Haushalte, nach monatlichem Bruttoeinkommen	35
Nr. 6	Internetnutzung in der Schweiz nach Bildungsstand, Entwicklung 1997 – 2008	36
Nr. 7	Begriffskontextmodell	50
Nr. 8	Bielefelder Medienkompetenzmodell nach Dieter Baacke	52

Abkürzungsverzeichnis

BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Deutschland)
Bsp.	Beispiel oder Beispielsweise
z.B.	Zum Beispiel
bzw.	Beziehungsweise
etc.	Et cetera
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
d.h.	Das heisst
Vgl.	Vergleiche
NTIA	National telecommunication and information administration
z.T.	Zum Teil
BFS	Bundesamt für Statistik
OECD	Organization for economic Cooperation and Development
EU	Europäische Union
Ebd.	Ebenda
Nr.	Nummer
Et al.	Et alii
Anm.	Anmerkung

1. Einleitung

Das Leben in der Informationsgesellschaft verlangt dem Individuum viel ab. Wer sich heute nicht aus eigenem Antrieb weiterbildet oder keine abgeschlossene Ausbildung hat, ist schnell von sozialen und ökonomischen Ausschlussmechanismen betroffen. Das Internet bietet Informationen für alle und ermöglicht die selbstständige Aneignung von Wissen. Durch das Internet können Bildungslücken durch chancengleichen Zugang zu Wissen geschlossen werden. Als basisdemokratisches Netzwerk und Ort der gelebten Partizipation ist das Internet DIE Quelle für Wissen und lebenslange Lernprozesse. Soweit die Theorie der Internetpionierinnen und Internetpioniere und einiger MedieneuphorikerInnen.

In dieser Bachelorarbeit wird untersucht, inwiefern diese Behauptungen richtig sind, wer wirklich vom Internet als Wissensquelle profitieren kann, wer trotz des Internetzugangs von Bildungsprozessen ausgeschlossen ist und was die Soziokulturelle Animation dagegen tun kann.

1.1 Ausgangslage

In den 1970er Jahren taucht erstmals die Hypothese der Wissenskluft auf. Diese beschreibt die Ungleichverteilung von Wissen durch die Massenmedien in einer ungleichen Gesellschaft. Menschen mit einem hohen sozioökonomischen Status (Bildung, Geld, Netzwerke, etc.) können viel mehr profitieren von der Wissensverteilung durch Massenmedien, als Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Es entsteht eine sich reproduzierende Wissenskluft zwischen einzelnen Gesellschaftsschichten (Heinz Bonfadelli, 1994, S.14).

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre entstand im kommunikationspolitischen Diskurs in den USA der Begriff Digital Divide. Auf Deutsch lässt sich dieser Begriff übersetzen mit digitaler Spaltung oder digitaler Kluft. Schnell wurden im Fachdiskurs Parallelen zur Wissenskluft-Hypothese gezogen und der Digital Divide als Ausbreitung der Wissenskluft auf die neuen, digitalen Medien beschrieben. Durch die Entstehung und Verbreitung des Internet und anderer digitaler Medien wird die Wissenskluft auf diese neuen digitalen Räume ausgeweitet und reproduziert in ihnen die Ungleichverteilung von Wissen (Nicole Zillien, 2009, S.70-74).

Der Umgang mit dem Medium Internet kann nur in begrenztem Masse durch die staatlichen, formellen Bildungssysteme erlernt werden. Vielerorts fehlen die Ressourcen oder die Bildungsziele sind auf andere Themen ausgerichtet. Sich im Internet zu bewegen und Wissen aus diesem Medium zu ziehen, setzt daher voraus, dass man an informellen, ausserschulischen Bildungsstrukturen teilhaben kann. Zu informellen Bildungsstrukturen zählen unter anderem die Familie, ehrenamtliche Tätigkeiten, Peer-Strukturen, soziale Netzwerke und Medien (Wiebken Dux & Erich Sass, 2005, S.395-397).

Der Umgang mit Medien setzt also Wissen voraus und ist gleichzeitig eine Quelle für informelle Lernprozesse, die Wissen vermitteln. Medienkompetenz ist in diesem Zusammenhang eine der

wichtigsten Ressourcen. Sie befähigt Menschen zum kritischen Umgang mit Medien, zum technischen Umgang mit den Geräten, zur Nutzung von Medien für die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und zur Gestaltung von Medien für die Ausgestaltung der eigenen Persönlichkeit (Dieter Baacke 1996a, zit. in Klaus Peter Treumann, Eckhard Burkatzki, Mareike Strotmann & Claudia Wegener, 2004, S.37-38). Da Zugangs- und Nutzungsunterschiede im Internet der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit sind, bezieht sich sowohl der Begriff Medien wie auch Medienkompetenz wo immer möglich auf das Internet.

Was aber ist mit Menschen, die weder das nötige Vorwissen haben, noch die informellen Strukturen, um sich das Wissen zu erarbeiten? Die von Digital Divide betroffenen Personen haben durch die Benachteiligungen in Bezug auf die Nutzung von Online-Medien auch eine Benachteiligung in Bezug auf ihre gesamte Lebensführung. Soweit die These der Digital Divide-Forschung.

1.2 Motivation

Im Rahmen der Praxisausbildung unseres Studiums sind wir – die Autorinnen und der Autor dieser Arbeit – in soziokulturellen Einrichtungen der Jugendarbeit mit frei zugänglichen Internetstationen tätig gewesen. Bei der Betreuung dieser Angebote ist uns aufgefallen, dass der Computernutzung in den wenigsten Fällen ein fundiertes Konzept zugrunde liegt. Niemand überlegt sich bei der Anschaffung, welche Medienkompetenzen die Adressaten mitbringen und welchen Zweck die Computer erfüllen sollen. Ebenfalls aufgefallen ist uns die unterschiedliche Nutzung des Internets durch die Adressatinnen und Adressaten. Die meisten Jugendlichen benutzen diese Computer beispielsweise, um mit Freunden und anderen Bekannten zu chatten. Häufig werden kleine Internetspiele gespielt, Videos angeschaut oder die Jugendlichen bewegen sich innerhalb von Online-Communities, bei denen sie Mitglied sind. Beim Umgang mit Computer und Internet zeigen sich oft auch stereotype Nutzungsstrategien. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen sich zwar auf bekannten Webseiten und mit bekannten Programmen ohne Probleme orientieren und sie bedienen können, aber bei neuen Situationen eine grosse Überforderung zeigen und sich nicht zurechtfinden. Wenige kommen mit dem Ziel, im Internet Informationen und Wissen abzurufen und wenn doch, dann meist mit dem Auftrag, für eine Schulaufgabe oder einen Vortrag zu recherchieren. Die wenigsten Jugendlichen mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsbenachteiligten Milieus sind in der Lage, sich gezielt Wissen und Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten oder ein kreatives Produkt (Musikstücke, Filme, Webseiten, etc.) mit dem Computer oder dem Internet zu erstellen. Viele Jugendliche haben zwar Interesse am Umgang mit dem Computer, gelangen aber mit ihren Kompetenzen rasch an Grenzen und sind überfordert.

Auf dieser Basis haben wir unser Thema für die Bachelorarbeit gefunden. Unsere Motivation, diese Arbeit zu schreiben, ist einerseits herauszufinden, wer von Digital Divide betroffen ist. Andererseits geht es darum, eine Grundlage zu erarbeiten, auf der zukünftige Konzepte der Soziokulturellen Animation aufbauen können. Unsere Erfahrungen diesbezüglich beruhen aus-

schliesslich auf Jugendlichen. Daher war es uns wichtig, den Fokus zu vergrössern und uns in dieser Arbeit auf die gesamte Gesellschaft zu beziehen. Von Digital Divide Betroffene oder anders gesagt, von der digitalen Integration Ausgeschlossene finden sich nicht nur bei den Jugendlichen sondern in allen Altersgruppen. Dies ist ein gesellschaftliches Problem, dessen sich die Soziokulturelle Animation annehmen sollte.

1.3 Fragestellungen und Thesen

Aus der geschilderten Ausgangslage lassen sich folgende Fragestellungen ableiten. Die Soziokulturelle Animation befasst sich immer wieder mit sozialen Ungleichheiten, bzw. mit der Herstellung von Chancengleichheit (Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein & Alex Willener, 1999, S.207). Die Hauptfrage lautet daher folgendermassen:

Hauptfragestellung: Inwiefern kann die SKA dem Digital Divide entgegenwirken?

Die Hauptfrage lässt unterteilen in zwei Unterfragestellungen:

1. Unterfragestellung: Was bedeutet Digital Divide und wer ist davon betroffen?

2. Unterfragestellung: Wie wird dem Digital Divide begegnet?

Bei der Erarbeitung der vorliegenden Arbeit sind die Autorinnen und der Autor von zwei Thesen ausgegangen, die am Ende der Arbeit zu überprüfen sind. Die Thesen lauten:

These 1: Das Phänomen des Digital Divide kann nicht alleine durch das zur Verfügung stellen von Computer und Internet bekämpft werden. Zentral ist auch die Vermittlung von Medienkompetenzen, um das Internet nutzen zu können.

These 2: Die Soziokulturelle Animation kann Medienkompetenzen fördern.

Die Beantwortung der Unterfragestellungen und die Erörterung der Thesen führen zur umfassenden Beantwortung der Hauptfragestellung.

1.4 Ziele der Bachelorarbeit

Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, aufzuzeigen, ob und wie die Soziokulturelle Animation im Bereich der informellen Bildung tätig werden kann, um Medienkompetenzen zu fördern und so dem Digital Divide entgegenzuwirken. Der konkrete Handlungsbedarf für die Soziokulturelle Animation soll ausgewiesen werden. Es wird hergeleitet, inwiefern Soziokulturelle Animation Medienkompetenzen bei ihren Zielgruppen fördern kann. Dabei werden mögliche Zielgruppen einzeln beleuchtet und spezifische Interventionsmöglichkeiten beschrieben. Durch Anleitungen und Praxisbeispiele wird dargestellt, wie Interventionen in der Praxis konkret ablaufen könnten. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung der Soziokulturellen Animation als informelle Bildungsinstitution erläutert. Darüber hinaus werden weiterführende Fragestellungen für die Forschung sowie ein möglicher Handlungsbedarf generiert.

1.5 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Um die Fragestellungen zu beantworten und die Ziele zu erreichen, ist die Arbeit in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert. Der theoretische Teil umfasst die Themenbereiche Digital Divide, informelles Lernen sowie Medienkompetenz. In Kapitel 2 wird das Phänomen Digital Divide erläutert. Zum einen, um in das Thema dieser Arbeit einzusteigen und andererseits, um die 1. Unterfragestellung beantworten zu können. Bildung ist ein ausschlaggebender Faktor, wenn es um Betroffene von Digital Divide geht. Für die digitale Integration wird Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz gesehen. Mit dem 3. Kapitel zu informellem Lernen wird ein wichtiger Ansatz erläutert, mit dem Medienkompetenzen erworben werden können. Was genau mit Medienkompetenz gemeint ist und wie sie durch informelles Lernen angeeignet werden kann, wird im vierten Kapitel eingehend beschrieben. Dieser Zusammenhang zwischen informeller Bildung und der Förderung von Medienkompetenzen bildet die Grundlage für die Beantwortung der 2. Unterfragestellung. Das 5. Kapitel dieser Arbeit setzt das Wissen aus den erwähnten Theorieblöcken in Bezug zur Soziokulturellen Animation. Es wird ausgeführt, weshalb die Soziokulturelle Animation in hohem Masse geeignet ist, um die digitale Integration zu fördern, indem sie Betroffenen des Digital Divide informelle Lernsettings ermöglicht, in denen Medienkompetenzen erworben werden können. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel praktische Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und mit praktischen Beispielen ergänzt. Dieses Kapitel beantwortet die Hauptfragestellung. Alle Kapitel dieser Arbeit wurden von Michael Meyer, Fabienne Schöb und Rahel Müller gemeinsam verfasst.

Das methodische Vorgehen dieser Literaturarbeit umfasste in einem ersten Schritt das Einlesen in die Fachliteratur zu den Themen Digital Divide, Wissenskluff, Bildung, Lernen, Medienkompetenz, Medienpädagogik und Soziokulturelle Animation. Für diese Themen bezeichnend war, dass sich sehr viele Onlinequellen und Herausgeberwerke finden liessen. In der vertieften Recherche wurde zur Beschreibung von Details weiterführende Literatur beigezogen, wie beispielsweise Erziehung, Learning Communities, Gender, Migration, Pädagogik. Zudem wurde mit den themenspezifischen Autoren Prof. Dr. Heinz Bonfadelli und Prof. Dr. Heinz Moser je ein Fachpoolgespräch geführt.

2. Von der Wissensluft zum Digital Divide

Im folgenden Kapitel soll gezeigt werden, wie der Digital Divide entstanden ist. Dazu wird auf die Wissensluftforschung zurückgegriffen, die in den 70er Jahren entstanden ist. Dieser Forschungszweig hat mit der Diskussion um den Digital Divide wieder an Aktualität gewonnen. Die Wissensluftforschung (Philip J. Tichenor, George A. Donohue & Clarice N. Olien, 1970 zit. in Nicole Zillien, 2009, S. 71) geht davon aus, dass durch die Massenmedien (gemeint waren Printmedien) Klüfte entstehen zwischen Personen mit einem höheren sozioökonomischen Status, die Informationen schneller aufnehmen, und Personen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, die Informationen schlechter verarbeiten. Ausgehend von dieser Grundannahme der Wissensluftforschung soll das Phänomen des Digital Divide aufgezeigt und erklärt werden. Anhand des Digital Divide-Kausalmodells von Jan A. G. N. van Dijk (2005) wird seine Mehrdimensionalität aufgezeigt und schliesslich werden anhand ausgewählter Faktoren und Studien NutzerInnen- und Nicht-NutzerInnen, bzw. verschiedene Verläufe des Digital Divide hergeleitet (S.17-25). Das Kapitel soll zeigen, wie unterschiedliche Faktoren darauf einwirken und inwiefern eine Person vom Digital Divide betroffen ist oder nicht.

2.1 Die Wissensluftforschung

Im folgenden Kapitel wird die Entwicklung der Wissensluftforschung aufgezeigt. Ausgehend von der Ausgangsthese wird deren Weiterentwicklung aufgezeigt. Abgerundet wird das Kapitel mit der Reflexion, inwiefern sich die Ergebnisse der Wissensluftforschung auch auf das Medium Internet übertragen lassen.

2.1.1 Die Ausgangsthese

Die Wissensluftforschung entstand anfangs der 70er Jahre in den USA. An der Universität von Minnesota beschäftigten sich Tichenor, Donohue und Olien mit den Auswirkungen der sich verbreitenden Massenmedien. Ausgangspunkt für die noch immer aktuell erscheinende These war die Annahme, dass die Massenmedien – gemeint waren Printmedien - zu einem verbesserten Wissensstand der Bevölkerung führen und so einen wichtigen Beitrag zur politischen Willensbildung leisten (Zillien, 2009, S.71). Die drei Wissenschaftler bezweifelten aber genau diese Annahme und begründeten mit ihrer Forschungsthese die Wissensluftforschung, die Forschung zur «increasing knowledge gap». Die Ausgangsthese von Tichenor, Donohue und Olien (1970, S.159 zit. in Natalie Zwiefka, 2007) lautet:

As the infusion of mass media information into a social system increases, segments of the population with higher socioeconomic status tend to acquire this information at a faster rate than the lower status segments, so that the

gap in knowledge between these segments tends to increase rather than decrease (S.58).

Die These besagt, dass Personen mit einem höheren sozioökonomischen Status Informationen schneller aufnehmen und sich aneignen, als Personen mit tieferem sozioökonomischem Status. Der sozioökonomische Status wurde anhand des Indikators der formalen Bildung definiert. Tichenor et al. gingen davon aus, dass die besser gestellten Personen aus diesem Informationsvorsprung einen Vorteil ziehen können und somit eine ständig wachsende Wissenskluft entsteht (1970, S.162, zit. in Katja Arnhold, 2003, S.87). Die These stellt also die übliche Vorstellung in Frage, nach der mehr verfügbare Informationen auch zu einer tatsächlich besseren Informiertheit der Bevölkerung führen. Sie hinterfragt also den «Aufklärungsanspruch der Medien» und verdeutlicht unbeabsichtigte Folgen der Verbreitung von Massenmedien. Daraus folgt, dass gewisse Teile der Bevölkerung von der Fülle des Angebots überfordert sind und dieses nur schlecht verarbeiten können. Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status verbleiben aber nicht einfach auf ihrem jeweiligen Wissensstand. Auch sie eignen sich Informationen an, nur geschieht dies im Verhältnis zu den sozioökonomisch Bessergestellten viel langsamer. Gemäss Zillien (2009, S.71) umfasst die These damit sowohl einen «Fahrstuhleffekt» im Sinne von Ulrich Beck (1986, S.124), wie auch eine sich öffnende Schere: Der Fahrstuhl bewirkt zwar einen Fortschritt für alle, durch das unterschiedliche Tempo der Informationsaneignung weiten sich die relativen Ungleichheiten jedoch aus. Es geht also nicht um ein absolutes Wissen oder Nicht-Wissen, sondern um die sich vergrößernde Differenz zwischen den Gruppen. Bonfadelli (1994, S.63) hat dieses Paradigma der Wissensklufforschung folgendermassen dargestellt:

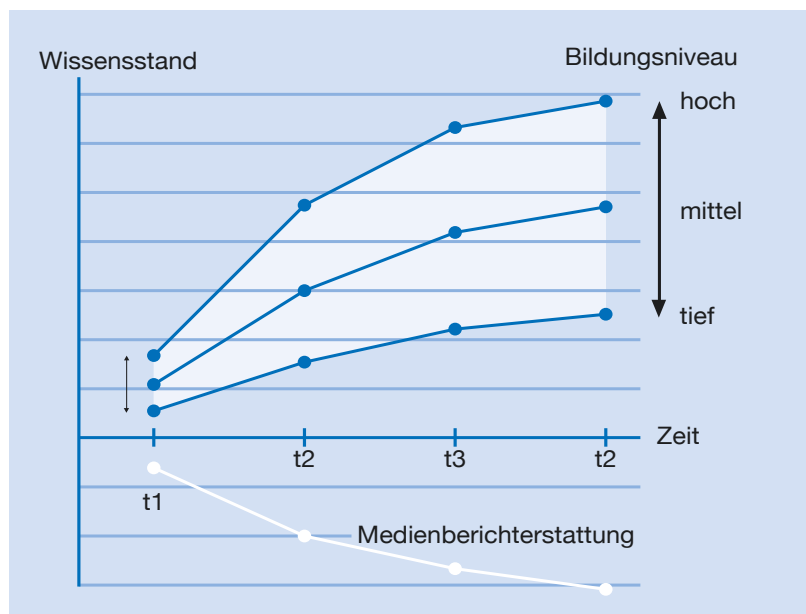


Abbildung Nr. 1: Visualisierte Hypothese der wachsenden Wissensklufforschung (Bonfadelli, 1994, S.63)

Das Modell zeigt deutlich, wie sich im Verlauf der Zeit bei steigendem Informationsfluss die Schere zwischen hohem und tiefem Bildungsniveau öffnet. Tichenor et al. (1970, zit. in Zillien, 2009, S.72) gingen denn auch davon aus, dass die These sowohl zu einem bestimmten Zeitpunkt Wissensklüfte aufzeigt «at a given point in time», wie aber auch während einer Zeitspanne «over time».

Theoretische Begründung der Wissensklufthypothese

Zur theoretischen Untermauerung der Wissensklufthypothese führte die Minnesota-Gruppe fünf Faktoren auf (Tichenor et al., 1970, zit. in Arnhold, 2003, S.91). Gemäss Bonfadelli (1994) befinden sich diese fünf Faktoren auf unterschiedlichen psychologischen, sozialen und medialen Ebenen. Je höher der formale Bildungsgrad einer Person ist, desto stärker ausgeprägt werden die fünf Faktoren sein (S.72). Die höhere Bildung führt also in Bezug auf die Mediennutzung zu einer vorteilhaften Startposition für ihre Besitzer (Zillien, 2009, S.73).

- *Medienkompetenz*
Höhere formale Bildungsabschlüsse ziehen bessere Lese- und Verstehensfähigkeiten nach sich. Personen mit höheren formalen Bildungsabschlüssen profitieren also in der Regel stärker von der Mediennutzung als solche mit formal niedrigeren Bildungsabschlüssen.
- *Vorwissen*
Personen mit höheren formalen Bildungsabschlüssen können aufgrund ihres durch Mediennutzung oder Schule erworbenen Vorwissens Informationen besser einordnen und verarbeiten.
- *Relevante soziale Kontakte*
Im Umfeld von Personen mit höherer formaler Bildung befinden sich oft unter ihresgleichen. Dies bietet ihnen die Möglichkeit, durch Mediennutzung gewonnenes Wissen auszutauschen.
- *Selektive Zuwendung, Akzeptanz und Behalten von Informationen*
Ein höherer formaler Bildungsabschluss geht einher mit einer aktiven und selektiven Mediennutzung. Das heisst, dass höher Gebildete von vornherein informationsreichere Medien nutzen und dies gezielter tun als formal niedriger Gebildete.
- *Mediensystem*
Printmedien haben eine zentrale Funktion im Übermitteln von öffentlichen und politischen Themen. Sie werden stärker von höher Gebildeten genutzt, da die Printmedien nach deren Interessen und Vorlieben ausgerichtet sind (Tichenor et al., 1970, zit. in Arnhold, 2003, S.91–92).

Verschiedene Autoren kritisierten die theoretische Untermauerung der fünf Faktoren. Bonfadelli (1994) beispielsweise merkt hierzu an, dass die theoretische Begründung eine grosse Offenheit

und Interpretationsbedürftigkeit beinhaltet. Hinzu kommt, dass zentrale Begriffe wie Information, Wissen und Wissenskluff nie klar definiert wurden (S.70).

Empirische Begründung der Wissenskluffhypothese

Die empirische Begründung der Wissenskluffhypothese beruht auf Sekundäranalysen älterer Untersuchungen der Medienwirkungsforschung und eigens von Tichenor et al. durchgeführten empirischen Untersuchungen (1970, zit. in Natalie Zwiefka, 2007, S.59). Bonfadelli (1994) bemängelt in Bezug auf die Sekundäranalysen, dass diese wenig stringent waren und eher illustrativen Charakter besaßen (S.70). Weiter wird kritisiert, dass der sozioökonomische Status nur unzureichend operationalisiert und als Indikator dazu lediglich die formale Bildung beigezogen wurde. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Wissenskluffhypothese von Beginn weg differenzierungs-, präzisierungs- und erweiterungsbedürftig war (Zillien, 2009, S.73).

2.1.2 Differenzierung der Wissenskluffhypothese

In der Folge war bald klar, dass genauere Forschungen zur Wissenskluffhypothese unabdingbar waren. In den letzten 30 Jahren wurden zahlreiche empirische Studien durchgeführt, die sich mit unterschiedlichen Aspekten der Wissenskluff befassen haben. Durch diese Studien hat sich die Wissenskluffforschung stark ausdifferenziert und weiterentwickelt.

Die ursprüngliche These zur Wissenskluff war an politisch relevantem Wissen interessiert und grenzte somit andere Arten von Wissen aus. Diese Sichtweise wurde auch Defizithypothese genannt, weil sie das Fehlen von Wissen als Benachteiligung ansah. Dies wurde bald einmal kritisiert. James Ettema und Gerald F. Kline (1977, zit. in Zillien, 2009, S.77) gingen davon aus, dass nicht für jede Bevölkerungsschicht das gleiche Wissen von Interesse ist. Die Motivation, sich eine Information anzueignen, stand im Zentrum ihrer Überlegungen. Informationen werden nur dann als sinnvoll angesehen, wenn sie aufgrund der persönlichen Situation als wichtig und nützlich empfunden werden. Von diesem Blickwinkel aus wird also die persönliche Problemsicht ins Zentrum gestellt (Bonfadelli, 1994, S.120)

Da diese neue Sichtweise nach der individuellen Nützlichkeit einer Information fragt, wird sie Differenzhypothese genannt. Wissensunterschiede werden also nicht als defizitär bewertet, sondern als qualitativ gleichwertige, individuelle Differenzen gesehen (Zillien, 2009, S.77). Aus dem sozialpolitischen Blickwinkel ergeben sich laut Bonfadelli (1994) aus den beiden Thesen unterschiedliche Schlussfolgerungen. Wenn die Massenmedien tatsächlich – wie in der Defizithypothese angenommen – dazu führen, dass durch statusbezogene Faktoren gewissen Personen aus der Mediennutzung ein Vor- bzw. Nachteil erwächst, dann ist dies von hoher medienpolitischer Brisanz. Wenn es hingegen «nur» unterschiedliche Bedürfnisse sind, die diese Ungleichheit schaffen, ist die Situation weit weniger problematisch (S.119).

In Fachkreisen ist daraufhin laut Werner Wirth (1997, S.36-42) eine grosse Diskussion darüber entstanden, welche der beiden Hypothesen denn nun die Situation besser darlege. Es trat eine Polarisierung ein zwischen der Sichtweise, die den motivationalen Faktoren eine höhe-

re Relevanz zusprach und jener, die statusbezogene Faktoren für zentral befanden. Mittlerweile geht die Forschung davon aus, dass sich statusbezogene und motivationale Faktoren gegenseitig beeinflussen und durch den formalen Bildungsgrad geprägt werden. So versteht Wirth (1997) Status und Motivation als ineinander greifende, sich möglicherweise verstärkende Faktoren (S.40).

Zillien (2009) verweist auf weitere Differenzierungen der Wissensklufthypothese (S.74-82). Interessant daran scheint, dass bei all diesen Differenzierungen der formale Bildungsgrad zentraler Einflussfaktor ist. Inwiefern dieser auch im Zusammenhang mit dem Digital Divide von Bedeutung ist, wird im Kapitel 2.3.5 verdeutlicht.

Eine der Unterteilungen differenziert die Wissenskluft nach Art der Themen. Zentral bei dieser Differenzierung ist die individuelle Nähe einer Person – örtliche Nähe und Nähe durch Betroffenheit – zu einem Thema. So entstehen gemäss Bonfadelli (1994) in Bezug auf Aussenpolitik, Wirtschaft, Wissenschaft und Hochkultur eher Wissensklüfte, als im Fall von Sport-, Unterhaltungs- und Freizeitthemen (S.224).

Eine weitere Differenzierung betrifft die Formen des Wissens. Obwohl sich die Studien allesamt um das Thema Wissen drehen, wird gemäss Wirth (1997) in keiner einzigen der Begriff des Wissens theoretisch differenziert begründet (S.94). Eine erste Differenzierung des Begriffs führten Tichenor et al. 1973 selbst ein (zit. in Zillien, 2009, S.76). Sie unterteilten den Wissensbegriff in «knowledge of» und «knowledge about». «Knowledge of» meint das unbewusste, instinktive Wissen, das im Alltagsleben nebenbei erworben wird. «Knowledge about» bezieht sich auf systematisches, rational erlerntes Wissen. Gemäss Zillien (2009) laufen alle darauf folgenden Differenzierungen in die gleiche Richtung und unterscheiden zwischen ereignisbezogenem, konkretem Faktenwissen und dekontextualisiertem Strukturwissen (S.76).

Bonfadelli (1994) bemängelt in Zusammenhang mit der Wissensklufthypothese, dass es zu einfach ist, von DER Wissenskluft zu sprechen. Wie oben ersichtlich wurde, existieren vielfältige und thematisch unterschiedliche Wissensklüfte zwischen den sozialen Schichten einer Gesellschaft (S.89). Wirth (1997) unterteilt die Ausgangsthese von Tichenor et al. in drei Unterthesen, die angebotsbedingte, die nutzungsbedingte und die rezeptionsbedingte Wissenskluft (S.187).

Die angebotsbedingte Wissenskluft beschreibt den unterschiedlichen Themenreichtum des gewählten Mediums. So wurden laut Arnhold (2003) Printmedien im Gegensatz zu Radio und Fernsehen als informationsreicher (themenreicher) beurteilt und als differenzierter und relevanter in Bezug auf die Themenwahl (S.107). Tichenor et al. (1970, zit. in Arnhold, 2003, S.87) gingen in ihrer Ausgangsthese davon aus, dass Personen mit höherer formaler Bildung die Printmedien häufiger nutzten als solche mit formal niedrigerer Bildung. Wirth (1997) kommt daher zum Schluss, dass Personen mit höherer formaler Bildung grössere Chancen haben, mit relevanten gesellschaftlichen Themen in Kontakt zu kommen (S.54). Bonfadelli (1994) hinterfragt hingegen, ob wirklich das unterschiedliche Themenangebot der verschiedenen Medien zu den

Klüften führt. Er bezweifelt, dass die formal niedrig Gebildeten ihren Bildungsnachteil überwinden könnten, auch wenn sie tatsächlich themenreichere Medien benutzen würden (S.105).

Die nutzungsbedingte Wissenskluft besagt gemäss Wirth (1997), dass formal höher Gebildete eher dazu tendieren, potenziell vorhandene Informationen auch tatsächlich zu nutzen. Je höher das Bildungsniveau, desto informationsorientierter ist die Mediennutzung. Formal niedriger Gebildete nutzen öfter die «informationsarmen» Medien Radio und Fernsehen. So führt die unterschiedliche Nutzung mit der Zeit zu einer nutzungsbedingten Wissenskluft (S.54).

Doch selbst wenn die Informationen von allen gleich genutzt würden, wird eine unterschiedliche Verarbeitung der Information erwartet (Zillien, 2009, S.81). Hier knüpft denn auch die rezeptionsbedingte Wissenskluft an. Nach Wirth (1997) beinhaltet sie die Prämisse, dass es selbst im Falle gleicher Nutzung von formal höher und niedriger Gebildeten zu Wissensklüften kommen muss. Die Gruppe der formal höher Gebildeten rezipiert und verwertet Informationen rascher als die formal niedriger Gebildeten (S.55).

Die Forschungen zur Wissenskluft der letzten Jahre haben sich verändert. Die Klüfte werden nicht mehr polarisierend aus dem Defizit- oder Differenzblickwinkel betrachtet. Neuere Forschungen untersuchen die verschiedenen Einflussfaktoren von Wissensklüften. Immer wieder wird aber der Bildung grosse Aussagekraft zugestanden. Das muss aber wie erwähnt nicht heissen, dass formal niedriger Gebildete nicht vom Informationsangebot profitieren, sie tun es nur viel langsamer. Der Matthäus-Effekt beschreibt die Situation sehr schön: «wer hat, dem wird gegeben» (Zillien, S.241). Inwiefern sich die Erkenntnisse der Wissensklufforschung auch auf das Internet übertragen lassen, ist umstritten und soll im Folgenden geklärt werden.

2.1.3 Die Wissenskluft im Internet

Mit dem Aufkommen der neuen Medien (Bildschirmtext, Satellitenfernsehen, digitales Fernsehen und Internet) wurde wiederholt die Frage gestellt, inwiefern die Erkenntnisse der Wissensklufforschung auch auf diese neuen Medien anwendbar sind (Arnhold, 2003, S.87). In der Forschung zum Digital Divide wird immer wieder auf die Wissensklufforschung Bezug genommen (vgl. Arnhold, 2003; Bonfadelli, 2000; Zillien, 2009; Zwiefka 2007), der Zusammenhang wird jedoch nur sehr vorsichtig hergestellt. Bonfadelli (2000) geht grundsätzlich von einem eher pessimistischen Szenario aus, welches die Entstehung von Wissensklüften im Internet postuliert. Beim Internet existieren höhere Zugangsbarrieren in technischer und finanzieller Hinsicht, zudem setzt die Internetnutzung viel Eigenaktivität und Kompetenz voraus (S.1). Arnhold (2003) stellt den Zusammenhang zwischen Bildung und Internetnutzung her, denn der Bildungsstand einer Person bestimmt massgeblich mit, wie das Internet genutzt wird. Sie führt aus, dass das Internet überwiegend von formal höher Gebildeten zur Informationssuche genutzt wird, formal niedriger Gebildete verwenden das Internet eher unterhaltungsorientiert (S.113). Insofern kann das Internet die Entstehung von Wissensklüften zwischen formal höher und niedriger Gebildeten begünstigen. Zur Erklärung des starken Einflusses von Bildung führt Karl H. Hörning (2001)

an, dass Internetnutzungsarten immer auf realen Handlungspraktiken aufbauen: «Sie stützen sich auf Vorhandenes, auf Repertoires, denn wir beginnen nie von Grund auf» (S.163).

Es gibt aber durchaus auch kritische Stimmen, die die Übertragbarkeit der Wissensklufthypothese auf das Internet teilweise in Frage stellen. So findet es beispielsweise Bonfadelli (2002, zit. in Zwiefka, 2007, S.67) verfrüht, die Wissensklufthypothese auf alle massenmedial und durch das Internet vermittelten Informationen zu beziehen. Ebenso wurde das Internet vor allem technikzentriert auf den Internetzugang untersucht, inwiefern durch die Nutzung Klüfte entstehen ist umstritten (Mirko Marr, 2005b, S.124).

Trotz diesen Einwänden wird aber vermutet, dass die Wissensklufthypothese zumindest teilweise auch für das Internet gelten kann. Dafür spricht schon nur die Menge der Publikationen, die den Digital Divide ausgehend von der Wissensklufforschung erklären. Wirth (1999) kommt denn auch explizit zum Schluss, dass trotz der Einwände aufgrund des raschen Wachstums des Internets Wissensklüfte wahrscheinlich sind. Er betont aber, dass man nicht von vornherein von einem Automatismus sprechen kann (S.11). Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass eine differenzierte Sicht auf durch das Internet begünstigte Wissensklüfte und deren Ursachen nötig ist. Im nächsten Kapitel wird deshalb in die Forschung zum Digital Divide eingeführt und das Phänomen anhand eines Modells und von Nutzergruppen erklärt.

2.2 Digital Divide – Annäherung an ein mehrdimensionales Phänomen

Der Digital Divide wird in der Literatur immer wieder als mehrdimensionales Phänomen beschrieben (vgl. Zillien, 2009; Zwiefka, 2007). Zahlreiche theoretische wie empirische Publikationen wurden in den letzten Jahren veröffentlicht und beleuchteten verschiedenste Aspekte des Begriffs. Das folgende Kapitel soll diese ausführen und anhand von ausgewählten Faktoren empirisch begründen.

2.2.1 Geschichtliche Entwicklung des Begriffs

Wo das Phänomen des Digital Divide zum ersten Mal erwähnt wurde, ist in der Fachwelt umstritten. Verschiedene Autoren und Autorinnen geben unterschiedliche Ursprünge an. Herbert Kubicek und Stefan Welling (2000) erwähnen, dass das Digital Divide Network¹ im Jahr 2000 einen Klärungsversuch unternahm. Dieser endete mit der Feststellung, dass der Begriff erstmals 1994 im kommunikationpolitischen Kontext aufgetaucht ist. Sie führen weiter aus, dass die öffentliche Aufmerksamkeit für das Phänomen in den USA erstmals entstand als Reaktion auf Berichte der National Telecommunication and Information Administration – kurz NTIA. Der erste Bericht 1995 trug den Titel «Falling through the Net – a Survey of the Have nots in rural and urban America». In diesem Bericht erhob die NTIA Daten zur Telefonverbreitung und –nutzung und erstmals auch zu Internetzugang und –nutzung und verknüpfte die Daten mit soziodemo-

¹ Das Digital Divide Network ist eine NGO in den USA, die sich für die Überwindung des Digital Divide einsetzt, vgl. www.digitaldividenetwork.org

grafischen Angaben. Der erste Bericht stellte fest, dass Personen aus ländlichen Gebieten mit kleinem Einkommen und niedriger Formalbildung weit unterdurchschnittlich bei den Internetnutzern vertreten sind. Ebenso wurden Klüfte zwischen weissen Personen und solchen asiatischer, hispanischer oder afroamerikanischer Abstammung ersichtlich. Trotz ergriffener Zugangsfördermassnahmen (Internetzugang ermöglichen) zeigte der zweite Bericht 1998, dass sich die Lücken zwischen den genannten Gruppen sogar noch vergrössert hatten (S.501). Van Dijk (2005) erklärt den Zeitpunkt des Erscheinens des Digital Divide folgendermassen: Erst mit dem Aufkommen des Internet anfangs der 90er Jahre wurde der Computer für die breite Masse attraktiv. Somit konnten sich erst ab diesem Zeitpunkt überhaupt Klüfte in Zugang und Nutzung bilden, die einen Grossteil der Bevölkerung betrafen (S.1).

Es ist also nicht mehr möglich, den genauen Ursprung des Begriffs auszumachen. Einmal aufgetaucht, wurde der einprägsame Begriff schnell bekannt und auch oft verwendet. In der Schweiz erschienen die ersten Publikationen zum Thema Ende der 90er Jahre. Bereits 1998 hat der Bundesrat jedoch laut Marr (2005b) eine Strategie für die Informationsgesellschaft Schweiz verabschiedet und zu deren Begleitung eine Koordinationsgruppe Informationsgesellschaft (KIG) geschaffen. Diese Strategie griff zwar nicht explizit den Begriff des Digital Divide auf, betonte jedoch, dass alle chancengleich und ihren Bedürfnissen entsprechend Zugang zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien erhalten sollten (S.9).

2.2.2 Definitionen des Digital Divide

Der englische Begriff des Digital Divide wird je nach AutorIn als digitale Spaltung, digitaler Graben oder digitale Kluft übersetzt. Ähnlich wie bei der Begriffsherkunft ist aber auch hier keine einheitliche Definition auffindbar. Arnhold (2003) schlägt daher eine Systematisierung vor, die die Definitionen unterteilt in jene, die den Zugangs-, jene die den Nutzungsaspekt und jene, die beide Aspekte betonen (S.15). Die Betonung des Zugangsaspektes meint, dass die Bevölkerung aufgeteilt wird in On- und Offliner, dass also die digitale Spaltung zwischen den Nutzern und Nicht-Nutzern verläuft: «(...) the Divide refers to differential effective access to information and communication technologies (ICTs)» (Ernest Wilson, 2000, zit. in Arnhold, 2003, S.16). Wird hingegen der Nutzungsaspekt betont, geht es darum, ob jemand kompetent ist im Umgang mit dem Internet: «We use the term ‚digital divide‘ to refer to this gap between those who can effectively use new information and communication tools, (...) and those who cannot» (Digital Divide Network, 2001, zit. in Arnhold, 2003, S.16). Definitionen, die beide Aspekte verbinden, verweisen zudem oft auf soziale Ungleichheiten, die unterschiedlichen Zugang und Nutzung begründen.

The digital divide is a multidimensional phenomenon encompassing three distinct aspects. The global divide refers to the divergence of Internet access between industrialized and developing societies. The social divide concerns the gap between information rich and poor in each nation. And lastly within the

online community, the democratic divide signifies the difference between those who do, and do not, use the panoply of digital resources to engage, mobilize and participate in public life (Pippa Norris, 2001, zit. in Zillien, 2009, S.90).

Auch Marc Warschauer (2001, zit. in Arnhold, 2003, S.16) beschreibt Zugang »access« und Nutzung »use« als Teilkomponenten des Digital Divide: «(...) the digital divide refers to social stratification due to unequal ability to access, adapt and create knowledge via use of information and communication technologies». In beiden Definitionen wird das Thema der sozialen Stratifikation aufgegriffen, da unterschiedlicher Zugang und Nutzung mit der Schichtzugehörigkeit zusammenhängt. Dieser Zusammenhang wird von unterschiedlichsten Autorinnen und Autoren beschrieben (vgl. Zillien, 2009, S.1; Kubicek & Welling, 2000, S.513; Bertram Konert, 2004, S.15) und später in dieser Arbeit noch näher erläutert.

2.2.3 Das Digital Divide-Kausalmodell nach Jan van Dijk

Der niederländische Soziologieprofessor van Dijk (2005) entwickelte in seinem Buch »The deepening divide« das Digital Divide-Kausalmodell. Das Modell betont die Ungleichheitstendenzen in Bezug auf Internetzugang und -nutzung und spricht deshalb von einem »deepening divide«, also von einer sich vertiefenden Kluft (S.2). Sein Kausalmodell unterscheidet positionale und personengebundene Einflussfaktoren, bezeichnet zentrale Ressourcen den Internetzugang betreffend, zeigt unterschiedliche Formen von »access«, Zugang auf und definiert Felder der gesellschaftlichen Partizipation, in denen die Internetnutzung eine Rolle spielt.

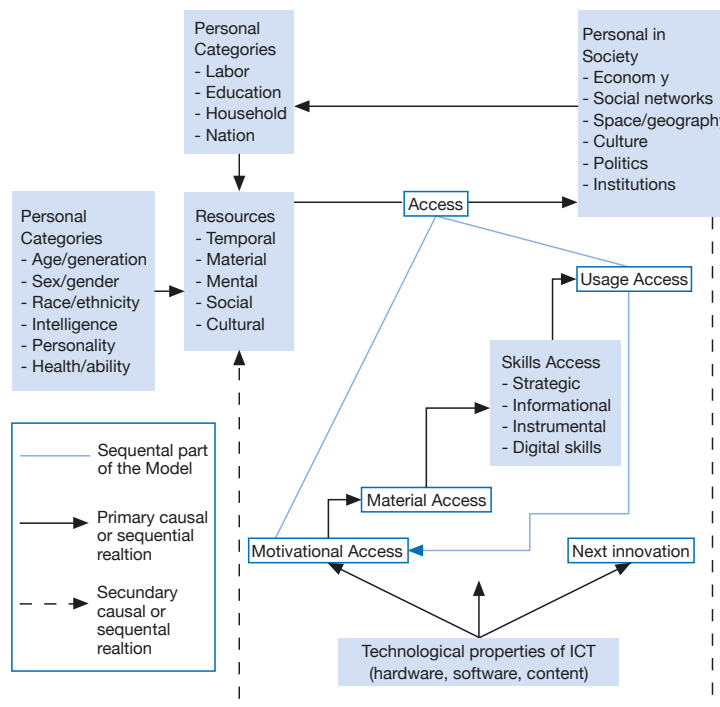


Abbildung Nr.2: Digital Divide-Kausalmodell nach van Dijk (2005, S.24)

Zu den personengebundenen und den positionalen Merkmalen gehören die üblichen Faktoren wie Bildung, Geschlecht, Alter etc. Speziell ist, dass auch persönliche Ressourcen – Charakterzüge einer Person – im Modell berücksichtigt werden. So geht das Modell davon aus, dass die personengebundenen und die positionalen Merkmale die persönlichen Ressourcen beeinflussen. Dazu gehören beispielsweise zeitliche und materielle Ressourcen, mentale Ressourcen (gemeint sind allgemeines Wissen, soziale und technische Fähigkeiten), soziale Ressourcen (die Stellung in einem sozialen Netzwerk) und kulturelle Ressourcen (kultureller Status) (van Dijk, 2005, S.20). Diese persönlichen Ressourcen bestimmen massgeblich mit, inwiefern eine Person Internetzugang hat oder nicht und prägen auch deren Nutzungsverhalten.

Der Zugang wiederum wird in vier Stufen differenziert, wobei ab der dritten Stufe auch von Nutzung gesprochen werden könnte, da es ab dieser Stufe dann darum geht, inwiefern jemand das Internet zu nutzen versteht. Van Dijk (2005) geht davon aus, dass die Stufen aufeinander aufbauen und einander bedingen (S.27):

1. *Motivational Access*: diese Dimension umfasst die Motivation, den Anreiz, das Internet nutzen zu wollen. Diese wird als Voraussetzung angesehen: Personen, die das Internet aus verschiedenen Gründen nicht nutzen wollen, bezeichnet van Dijk als Want-nots, solche, die jedoch gerne Internetzugang hätten, es sich aber beispielsweise nicht leisten können, sind die Have-nots (ebd., S.27-43).
2. *Material Access*: mit Material Access ist die physische Verfügbarkeit eines Internetzugangs sowie die Nutzungserlaubnis gemeint (ebd., S.45-66).
3. *Skills Access*: Der Skills Access umfasst die nötigen Fähigkeiten, um Computer und das Internet bedienen zu können, Informationen zu suchen und zu finden und für eigene Zwecke zu verwenden. Van Dijk unterscheidet dabei drei Arten von digitalen Fähigkeiten: mit den operationalen Fähigkeiten sind Bedienerkompetenz von Hard- und Software gemeint, also das Beherrschen der Programme. Die informationsbezogenen Fähigkeiten werden definiert als Fähigkeit, Informationen zu suchen, diese zu selektionieren und verwenden zu können. Die strategische Fähigkeit umschreibt die Kompetenz, das Internet für bestimmte Ziele zu benutzen und diese Information zielgerichtet zu verwerten. Van Dijk betont, dass all diese Fähigkeiten oft nur durch eine fortlaufende Anwendung von Computer und Internet zu erwerben seien, Computerkursen und Handbüchern gesteht er nur bis zu einem gewissen Grad Lerneffekte zu. Zentral hingegen seien Bezugspersonen, die soziale und technische Unterstützung bieten (ebd., S.71-92).
4. *Usage Access*: Die letzte Stufe des Access umschreibt die tatsächliche Nutzung des Internets. Sie umschreibt die verschiedenen Nutzungszwecke (Information, Kommunikation, Unterhaltung und Transaktion), sowie zeitliche und materielle Unterschiede der Nutzung. Beim Usage Access zeigen sich die grössten Ungleichheiten, da sich hier die Unterschiede der vorhergehenden Stufen – Motivational, Material und Skills Access – widerspiegeln (ebd., S.95-129).

Van Dijk (2005) geht von einem sich selbstverstärkenden Prozess aus, wobei das Hauptproblem ist, dass ein grosser Teil der Bevölkerung ausgeschlossen ist von bedeutenden Partizipationsmöglichkeiten der Gesellschaft. Er differenziert in den Erklärungen zum Modell sehr genau die Arten der gesellschaftlichen Partizipation und begründet, weshalb das Internet hier eine Rolle spielt (S.166-177).

Formen der gesellschaftlichen Partizipation nach van Dijk

Partizipationsform Bedeutung der verfügbaren Internetressourcen

Ökonomische Partizipation	Die Internetnutzung ist wichtig, wenn bestimmte Berufspositionen erreicht und behalten werden sollen; für Job-suchende ist das Internet eine immer wichtigere Informationsquelle und es dient auch der Weiterbildung.
Bildungsbezogene Partizipation	Immer mehr Ausbildungen setzen die Nutzung des Internets voraus, auch niedrigere Abschlüsse!
Soziale Partizipation	Durch die Internetnutzung kann das Sozialkapital vergrössert werden, da durch elektronische Kommunikation die sozialen Netzwerke ausgebaut werden können.
Räumliche Partizipation	Die Nutzung des Internets kann zur weiträumigen Vernetzung beitragen.
Kulturelle Partizipation	Das Internet bietet eine Vielzahl kultureller Angebote (elektronische Kommunikation, Foren, Webdesign, Online-Shopping, E-Banking), die ausschliesslich in diesem Medium genutzt werden können.
Politische Partizipation	Das Internet bietet politische Informationsangebote und die Möglichkeit des politischen Austausches und der Vernetzung.
Institutionelle Partizipation	Die andauernde Digitalisierung von Verwaltungsprozessen führt dazu, dass staatliche Dienstleistungen (z.B. Formulare, Informationen zur Gesundheit etc.) zunehmend an das Internet gebunden sind.

Tabelle Nr.1: Darstellung nach Zillien, 2009, S.122

Der Wirkungskreis des Modelles schliesst sich mit diesen Partizipationsformen, denn das Ausmass an gesellschaftlicher Partizipation hat wiederum Auswirkungen auf die personengebundenen und positionalen Merkmale. Das Modell von van Dijk ist eines der differenziertesten zum Digital Divide. Kritisch anzumerken ist einzig, dass erst einige Elemente des Modells empirisch überprüft wurden, diese Überprüfung ist jedoch geplant (Zillien, 2009, S.123).

Das Modell zeigt die Komplexität des Digital Divide gut auf. Es geht differenziert auf die Aspekte des Zugangs und der Nutzung ein und zeigt, inwiefern gesellschaftliche Partizipation mit dem Digital Divide zusammenhängt. So wird davon ausgegangen, dass eine Exklusion breiter Bevölkerungsschichten ein Bedrohungsszenario für die Gesellschaft darstellt (Marr, 2005a, S.43). Inwiefern dieses Bedrohungsszenario tatsächlich gesellschaftlich relevant ist und damit nach Gegensteuer verlangt, soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

2.2.4 Relevanz des Digital Divide

Zu Beginn der Internet-Ära wurde das Internet als Allheilmittel für gesellschaftliche Probleme beschrieben: so wurde erwartet, dass durch das Internet spielerisches Lernen und neue Bildungschancen eröffnet würden, dass sich Menschen online politisch engagierten, dass dadurch die Grenze zwischen aktivem Sender und passivem Empfänger aufgehoben würde und das soziale «oben» und «unten» an Bedeutung verliere (Bonfadelli, 2005b, S.8). Solch optimistische Prognosen wurden jedoch bald widerlegt und die Hoffnungen landeten auf dem Boden der Realität. Durch die Forschungen zum Digital Divide zeigte sich, dass das Internet im Gegensatz zu den erhofften Wirkungen vielmehr dazu beitrug, neue Klüfte entstehen zu lassen (van Dijk, 2005, S.2) und bestehende zu verstärken (Marr, 2005a, S.7). Dieses «Bedrohungsszenario» (Marr, 2003, S.1) führte in verschiedenen Staaten zu Programmen und Initiativen, die zum Ziel hatten, den Digital Divide zu bekämpfen. Marr (2005a) hinterfragt dieses Bedrohungsszenario. Er kritisiert, dass bis heute nicht geklärt sei, ob Zugangs- und Nutzungsunterschiede im Internet tatsächlich zu einer ungleichen Ressourcenverteilung führten, also zu einer Privilegierung gewisser Gruppen. Er bezweifelt, dass aus der Internetnutzung tatsächlich ein Ressourcenzuwachs für den User oder die Userin resultiert (S.10). Seine empirische Studie belegt, dass bezüglich politischer Informiertheit die Internetnutzung zu keinem entscheidenden Ressourcenzuwachs führt. Allerdings gilt dies nur in Bezug auf die politische Informiertheit. Er schliesst jedoch nicht aus, dass das Internet einen Zuwachs an anderen bedeutenderen Ressourcen auslösen kann (ebd., S.232-233). Zillien (2009) folgert, dass dem Digital Divide nur im Falle ungleich verteilter Ressourcenzuwächse gesellschaftspolitische und sozialwissenschaftliche Bedeutung zukäme (S.87). Nur wenn die Internetnutzung tatsächlich einigen Gruppen grösseren Ressourcenzuwachs bringt als anderen, kann von Chancenungleichheit gesprochen werden. Auf diesem Gebiet wurde bisher nur wenig geforscht, weshalb es schwierig ist, dazu klare Angaben zu machen.

Zillien (2009) hält dazu fest, dass die Frage nach möglichen Privilegierungen durch das Internet wohl nicht pauschal mit ja oder nein beantwortet werden können, sondern dass dies differenziert nach Inhalten und Nutzungsweisen betrachtet werden müsse. Sie führt weiter aus, dass

eine Nicht-Nutzung jedenfalls bereits im Vorhinein jegliche Privilegierung ausschliesst und damit OnlinerInnen potenziell bessergestellt sind als OfflinerInnen. In einer Wissens- und Informationsgesellschaft sind zudem Internettechnologien zunehmend als Ressourcen zu definieren und erleichtern die verschiedenen Arten von Partizipation (vgl. Kapitel 2.2.3) (S. 87-88). Da auch kritische Stimmen einen Ressourcenzuwachs durch Internetnutzung nicht gänzlich ausschliessen können, macht es im Sinne einer präventiven Haltung also Sinn, die sich vergrössernden Klüfte ernst zu nehmen und zuerst einmal davon auszugehen, dass sie auch ungleiche Ressourcenzuwächse mit sich ziehen.

2.3 Zugangs- und Nutzungsklüfte anhand ausgewählter Faktoren

Wie bei der Definition des Digital Divide aufgezeigt, geht es um zwei wesentliche Aspekte: Internetzugang und Internetnutzung. Zu Beginn der Digital Divide-Forschung wurde vor allem der Zugangsaspekt untersucht, da damals die Verbreitung des Internets noch nicht sehr weit fortgeschritten war. Es wurde grob in die Gruppen der On- und OfflinerInnen unterteilt. Die ForscherInnen (Marr, 2003, S.2) beschäftigten sich vor allem mit der Frage, ob sich die Zugangsfrage mit der Zeit von alleine durch einen so genannten «trickle-down»-Effekt löst: Die Annahme, dass jede technologische Neuerung bestimmte Bevölkerungsgruppen schneller erreicht als andere, diese Kluft sich jedoch mit der Zeit von alleine schliesst, wurde in den 90er Jahren von einer anderen, differenzierteren Sichtweise abgelöst. Kritisiert an der groben Einteilung der On- und OfflinerInnen wurde vor allem, dass dieser technologiebezogene Blick die Tatsache verschleiern, dass längst nicht jede Person mit einem Internetzugang online ist und das Internet auch zu nutzen versteht (Arnhold, 2003, S.17). Eine differenziertere Sicht auf die Nutzung ist laut verschiedener Autorinnen und Autoren (Bonfadelli, 2005b, S.11; Stefan Iske, Alexandra Klein & Nadia Kutscher, 2004b, S.12; Eszter Hargittai & Paul DiMaggio, 2001, S.18) zentral, da sich auch bei chancengleichem Zugang Unterschiede in der Nutzung abzeichnen und so zu Nutzungsklüften führen. Es ist zwar unabdingbar, den chancengleichen Zugang zum Internet zu gewähren, dies sollte nach Meinung der Autorinnen und des Autors dieser Arbeit jedoch nur als Voraussetzung gesehen werden, um Nutzungsunterschiede weiterhin differenziert betrachten zu können. Hargittai und DiMaggio (2001) führten in diesem Zusammenhang den Begriff des Second Level Digital Divide ein. Die beiden Autoren gehen davon aus, dass das Internet sich zunehmend verbreitet und richten ihre Aufmerksamkeit auf die entstehende Digital Inequality. Gemeint ist damit, dass trotz Zugangsmöglichkeiten keine gleichberechtigte Nutzung aller entstehen kann, zu unterschiedlich ist das Nutzungsverhalten bestimmter Gruppen im Vergleich (S.2). Auch Bonfadelli (2000) plädiert für den Einbezug von Nutzungsverhalten und Fähigkeiten im Umgang mit Medien in die Diskussion um den Digital Divide. Sonst, so befürchtet er, spaltet sich die Gesellschaft in drei Klassen statt zwei: die Informationselite, die unterhaltungsorientierten BenutzerInnen und die weiterhin Nichtvernetzten (S.2).

In den folgenden Kapiteln wird nun versucht, in Bezug auf zentrale, den Digital Divide bestimmende Faktoren empirisch belegte Aussagen zu Zugang und Nutzung zu machen. So differenziert wie möglich werden dabei beide Aspekte beschrieben, um deutlich zu machen, inwiefern

die Schweiz vom Digital Divide betroffen ist. Die Ergebnisse werden im Kapitel 5.3.2 verwendet, um deutlich zu machen, bei welchen Gruppen die Soziokulturelle Animation Interventionsmöglichkeiten hat.

Um den Zugang zum Internet und dessen Nutzung zu untersuchen und beschreiben, gibt es verschiedene Ansätze. Einer davon ist der typologische Ansatz. Auf der Grundlage ihrer empirischen Erhebungen haben die ARD-ZDF-Onlinestudien eine solche Typologie entwickelt. Diese OnlinenutzerInnen Typologie (ONT) unterscheidet zwei Gruppen: die NutzerInnen und die NichtnutzerInnen, also On- und OfflinerInnen. Innerhalb dieser zwei Gruppen wurde weiter differenziert und verschiedene Untergruppen ausgearbeitet. In Zusammenhang mit dem Digital Divide ist die Typologie sehr spannend, weil sich die Typen entlang ähnlicher Faktoren konstituieren, wie sie die Fachliteratur als zentral erachtet. Zudem bieten die Grunddaten der Untersuchung wichtige Informationen zu eben diesen Faktoren.

Je nach dem, nach welchen Faktoren eine Gruppe unterteilt wird, verläuft die Kluft anders. Um einige dieser Klüfte innerhalb des Digital Divide aufzuzeigen, beschreibt dieses Kapitel diejenigen Faktoren, denen die Fachliteratur grossen Erklärungswert beimisst. Es sind dies das Geschlecht (Diana Saparniene & Gediminas Merkys, 2005, S.29; Holger Morawietz, 2008, S.50), die ethnische Zugehörigkeit (vgl. Sebastian Hacke, Heike Schaumburg & Sigrid Blömeke 2005; Helga Theunert, Ulrike Wagner & Kathrin Demmler, 2007), das Alter (TNS Infratest, 2008, S.46; Bonfadelli, 2000, S.1), das Einkommen (TNS Infratest 2005, S.16; Bundesamt für Statistik (BFS), 2009a, Einkommen, ¶1) sowie die formale Bildung (Iske, Klein & Kutscher, 2004b, S.4; TNS Infratest, 2008, S.26; BFS, 2009a, Bildung, ¶1). Die Variablen gelten über den deutschen Sprachraum hinweg, verschiedene Publikationen aus diversen Ländern weisen darauf hin (vgl. Saparniene & Merkys, 2005; van Dijk, 2005; Hargittai, 2002).

2.3.1 Geschlechterkluft

Dem Geschlecht wird im Zusammenhang mit dem Internetzugang und der Internetnutzung grosse Aussagekraft beigemessen. Allgemein wird angenommen, dass die Frauen in Bezug auf Internetzugang und –nutzung den Männern hinterherhinken. Hier ist es aber wichtig anzumerken, dass in Bezug auf Internetnutzung nicht einfach die Frauen benachteiligt und die Männer die grossen Profiteure sind: bei genauerem Hinsehen zeigt sich nämlich, dass beide Geschlechter in je spezifischen Fällen benachteiligt sein können (Susanne Eggert & Ulrike Wagner, 2007, S.35). In den Forschungen zum Digital Divide wurde in verschiedenen Ländern der sogenannte gender gap festgestellt und dieser zählt gemäss Martina Mauch (2008) innerhalb des Digital Divide zu den gut erforschten Aspekten (S.11). In den frühen Forschungen dazu wurde ein grosser Unterschied im Internetzugang und der Internetnutzung zwischen den Geschlechtern festgestellt, dieser hat sich aber in Deutschland nach und nach verkleinert. In der Schweiz stieg der Frauenanteil an der gesamten Nutzerschaft von 25% im Jahr 1997 auf 48% im 2009 (BFS, 2009a, Geschlecht, ¶1), trotzdem bleibt der Gender Gap bis heute bestehen. In den Studien gehen allerdings die Meinungen darüber auseinander, ob die Kluft sich nur verkleinert hat (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs), 2008, S.48) oder in einigen Bereichen

sogar ganz verschwunden ist (Morawietz, 2008, S.51; Marr, 2005b, S.130). Das erste Mal der Internetnutzung und die im Internet verbrachte Zeit unterscheiden sich ebenfalls entlang der Geschlechtergrenze. So belegt die KIM-Studie 2005, dass Jungen durchschnittlich länger das Internet nutzen als Mädchen (mpfs, 2008, S.1). Morawietz (2008) fügt ausserdem an, dass Jungen den Computer auch signifikant früher verwenden (S.52).

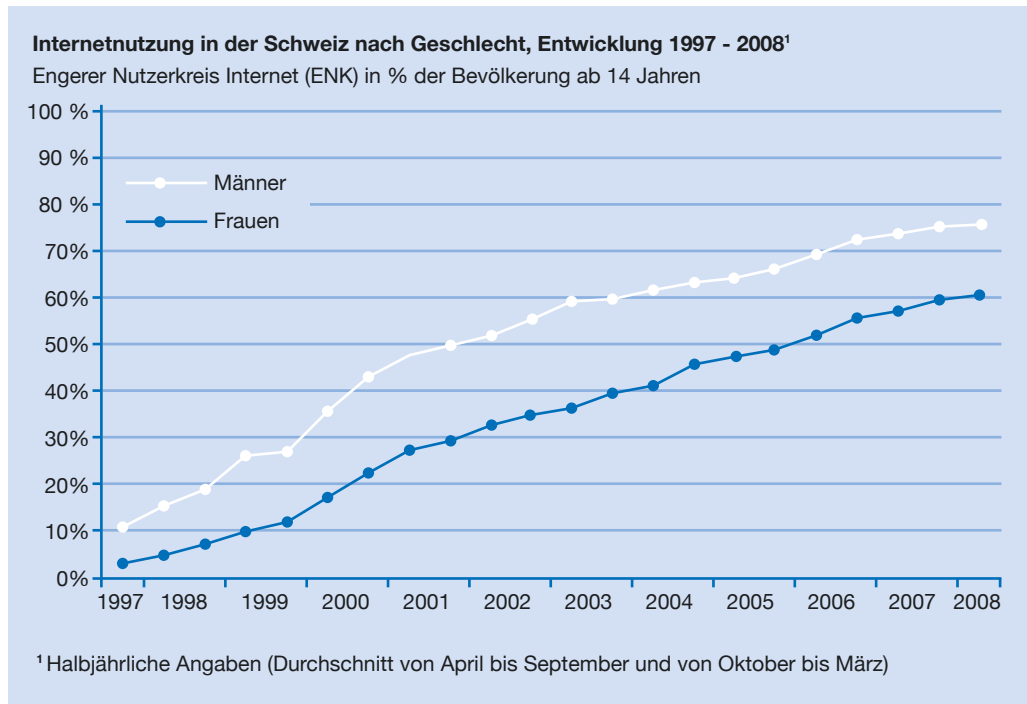


Abbildung Nr. 3: Internetnutzung in der Schweiz nach Geschlecht, Entwicklung 1997-2008 (BFS, 2009a)

Spannend – weil ebenfalls unterschiedlich – ist auch die Art der Internetnutzung. In der Literatur wird allgemein deutlich, dass die Art der Internetnutzung vom Kontext abhängig ist. So ist beispielsweise in der schulischen Internetnutzung kein geschlechtsbedingter Unterschied mehr feststellbar: Arbeiten mit dem Internet wird allgemein geschätzt und auch beim Lösen von schulischen Computeraufgaben unterscheiden sich die Strategien von Mädchen und Jungen nur noch wenig (Morawietz, 2008, S.54). Ebenso benutzen Frauen und Mädchen das Internet laut Anja Tigges (2008) erfolgreicher in geschlechtshomogenen Gruppen, da sie so ein positives computerspezifisches Selbstkonzept entwickeln können (S.62). Unabhängig vom Kontext wird in verschiedenen Studien festgehalten, dass Mädchen einen eher seriösen, Jungen einen eher spielerischen Umgang mit dem Internet pflegen. Mädchen benutzen das Internet oft aufgabenorientiert, pragmatisch und zweckbezogen, Jungen gehen eher spielerisch vor und erlernen autodidaktisch den Umgang mit dem Internet (Elke Middendorff, 2002, zit. in Tigges, 2008, S.73; Morawietz, 2008, S.53). Tigges (2008) geht davon aus, dass die Befunde zu den Mädchen auch für erwachsene Frauen gelten, da die geschlechtsbedingten Unterschiede im Zusammenhang mit Sozialisationsprozessen stehen und somit auch im Erwachsenenalter weiterhin wirksam sind (S.58).

Als Erklärung für die geschlechtsbedingt unterschiedliche Nutzung wird in vielen Fällen die geschlechtsspezifische Sozialisation beigezogen. Tigges (2008) stellt dar, wie Mädchen und Jungen sowohl in der Schule als auch Zuhause in unterschiedlichem Ausmass darin gefördert werden, den Computer zu nutzen und sich Medienkompetenz anzueignen. Zudem, führt sie aus, werden nicht von beiden Geschlechtern gleiche Kompetenzen erwartet: bei den Jungen wird davon ausgegangen, dass sie sich für die Technologie interessieren, bei Mädchen eher nicht (S.77). Dies führt dazu, dass Jungen den Computer und das Internet als wichtiger und ihre Kompetenzen diesbezüglich höher einschätzen als Mädchen. Oft neigen sie dadurch aber zur Selbstüberschätzung (Morawietz, 2008, S.56), denn es ist mittlerweile mehrfach empirisch bewiesen, dass Frauen – trotz schlechterer Selbsteinschätzung – alle notwendigen Kompetenzen mitbringen und z.T. sogar erfolgreicher als Männer mit dem Computer umgehen (Tigges, 2008, S.60-61). Es wird also deutlich, dass der Umgang mit Computer und Internet stark von Geschlechterbildern und Begabungsüberzeugungen geprägt wird. Dementsprechend erschweren traditionelle Rollenbilder bei Frauen und Mädchen die Akzeptanz des Computers, da diese Computer eher als Teil einer männlichen Kultur wahrnehmen (Agi Schründer-Lenzen, 1995, S.239).

2.3.2 Migrationsbedingte Kluft

Bis heute ist der Forschungsstand dazu, wie und ob sich ein Migrationshintergrund auf den Zugang zum und die Nutzung des Internets auswirkt, recht mager. Ausgehend vom nordamerikanischen Raum, wo der ethnischen Herkunft grosse Aussagekraft beigezogen wird (Karen Mossberger, Caroline J. Tolbert & Mary Stansbury, 2003, zit. in Zillien, 2009, S.153), wurden jedoch in den letzten Jahren einige Untersuchungen publiziert, die sich mit den Auswirkungen eines Migrationshintergrunds auf die Internetnutzung Jugendlicher beschäftigten (vgl. Theunert, Wagner & Demmler, 2007; Heinz Bonfadelli, Priska Bucher, Christa Hanetseder, Thomas Hermann, Mustafa Ideli & Heinz Moser, 2008). Die Internetnutzung Erwachsener mit Migrationshintergrund bleibt hingegen weiter wenig belegt. Die Autorinnen und der Autor vermuten, dass dies so sein könnte, weil sich der Zugang zu den Jugendlichen über die Schule relativ einfach gestaltet, während die Eltern schlechter erreichbar sind und oft Sprachbarrieren dazukommen.

Diese neueren Studien und Berichte halten fest, dass auf den ersten Blick die Variable des Migrationshintergrundes keine grosse Aussagekraft besitzt. Bei genauerem Hinsehen ergeben sich aber doch einige interessante Differenzen. Nimmt man den Zugangsaspekt, so ergibt sich gemäss Bonfadelli (2007) das Bild, dass zwar Familien mit Migrationshintergrund im Schnitt weniger Computer besitzen als Schweizer Familien. Schaut man jedoch die Zugangsmöglichkeiten der einzelnen Kinder an, so haben die Kinder mit Migrationshintergrund höhere Zugangschancen. Dies liegt daran, dass Kinder mit Migrationshintergrund oft über einen eigenen Computer verfügen und dieser in ihrem eigenen Zimmer steht (S.144). Differenziert man zusätzlich nach dem Faktor Geschlecht, so zeigt sich allerdings ein ganz anderes Bild: wenn der Migrationshintergrund mit einem niedrigen Bildungsniveau zusammenfällt, haben weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt die schlechtesten Zugangschancen. Ihr Interesse an Computer und Internet ist jedoch genauso stark ausgeprägt wie bei den Jungen (Annette Treibel,

2006, S.223). In Bezug auf die Internetnutzung unterscheiden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht wesentlich von Schweizer Jugendlichen. Viel grösser ist der Unterschied im Nutzungsverhalten laut Bonfadelli (2007) zwischen Jugendlichen allgemein und Erwachsenen; jugendkulturelle Gemeinsamkeiten überwiegen also über ethnische Grenzen hinweg (S.145). Einziger Unterschied innerhalb der Jugendlichen ist die häufigere und längere Nutzungsdauer von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Über die Inhalte der Nutzung kann lediglich festgehalten werden, dass eine vielseitige Nutzung vor allem mit einem hohen Bildungsstand korreliert und nicht mit dem Migrationshintergrund (Bonfadelli et al., 2008, S.96).

Bonfadelli et al. (2008) halten zur Rolle der Eltern mit Migrationshintergrund fest, dass diese das Internet nur punktuell und eher selten nutzen. Trotzdem anerkennen offenbar die meisten Eltern die Wichtigkeit von Computer und Internet. Praktisch alle untersuchten Familien verfügten über einen Breitband-Anschluss trotz meist niedriger Einkommen, der aber fast ausschliesslich von den Kindern und Jugendlichen genutzt wird (S.197). Theunert et al. (2007) folgern, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund trotz mehrheitlich niedrigem sozioökonomischem Status dank der Förderung der Eltern sich ein gewisses Mass an Medienkompetenz aneignen können (S.11). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dem Migrationshintergrund alleine keine grosse Aussagekraft zukommt. Erst in Verbindung mit anderen Faktoren fällt er ins Gewicht. So sind Familien mit Migrationshintergrund laut Bonfadelli (2007) in statusniedrigen Schichten übervertreten, haben also weniger Einkommen und sind in der Regel schlechter gebildet (S.142). Ausschlaggebend ist letztendlich nicht, ob eine Person Migrationshintergrund hat oder nicht, sondern ihr Bildungsstand (Theunert et al., 2007, S.4).

2.3.3 Alterskluft

Obwohl das Begriffspaar «Alter und Internet» noch nicht ausführlich erforscht wurde, kann aus statistischen Angaben Einiges herausgelesen werden. Im Zusammenhang mit Internetzugang und -nutzung werden real existierende Generationenunterschiede noch einmal deutlich sichtbar. Johann Günther (2007) bezeichnet die jüngere Generation als «digital natives», als die Generation, die mit dem Internet aufgewachsen ist und es als selbstverständliches Instrument nutzt. Die ältere Generation, die «digital immigrants», musste den Umgang mit der Technik später erlernen (S.42). Wo genau altersmässig allerdings die Grenze zwischen jung und alt zu ziehen ist, wird nicht einheitlich beurteilt. In der Schweiz weist die Datenlage darauf hin, dass der Graben aktuell zwischen den unter 50-Jährigen und den über 50-Jährigen verläuft (BFS, 2009a, Alter, ¶1).

Verschiedene Publikationen aus der Schweiz führen denn auch aus, dass die Kluft zwischen Jung und Alt in der Schweiz wächst (Bonfadelli, 2000, S.1). Obwohl die Altersgruppe 50+ am stärksten aufholt, bleibt dennoch die Kluft zwischen alt und jung enorm. Während in der Gruppe der 14- bis 19- Jährigen fast 50% Internetzugang haben, sind es bei den über 50-Jährigen nur gerade 20% (BFS, Gruppe für Wissenschaft und Forschung (GWF) & Bundesamt für Kommunikation (BAKOM), 2002, S.58-60). Gründe für diese Zurückhaltung gegenüber dem Internet wurden in den ARD-ZDF-Onlinestudien erhoben. So wurden von den Befragten insbesondere finanzielle und technische Barrieren genannt sowie die komplizierte Bedienung und Wartung des

Mediums (Andreas Egger & Birgit van Eimeren, 2008, S.583). Auch die Nutzung unterscheidet sich von der jüngeren Generation. Die Älteren nutzen das Internet weniger häufig und weniger lang. Zudem wird das Internet sehr zielgerichtet genutzt; so verwenden die Senioren und Seniorinnen das Internet überwiegend für die Informationssuche mittels Suchmaschinen, für die Suche bestimmter Angebote sowie zum Versenden von E-mails (van Eimeren & Beate Frees, 2008, S.337). Im Gegensatz dazu benutzt die junge Generation das Internet vielfältiger und schöpft dessen Potenzial eher aus. So erstaunt es denn auch nicht, dass gemäss einer Schweizer Untersuchung die jüngeren Teilnehmenden tendenziell einen grösseren Wissenszuwachs verzeichnen konnten als die älteren (Marr, 2005b, S.129).

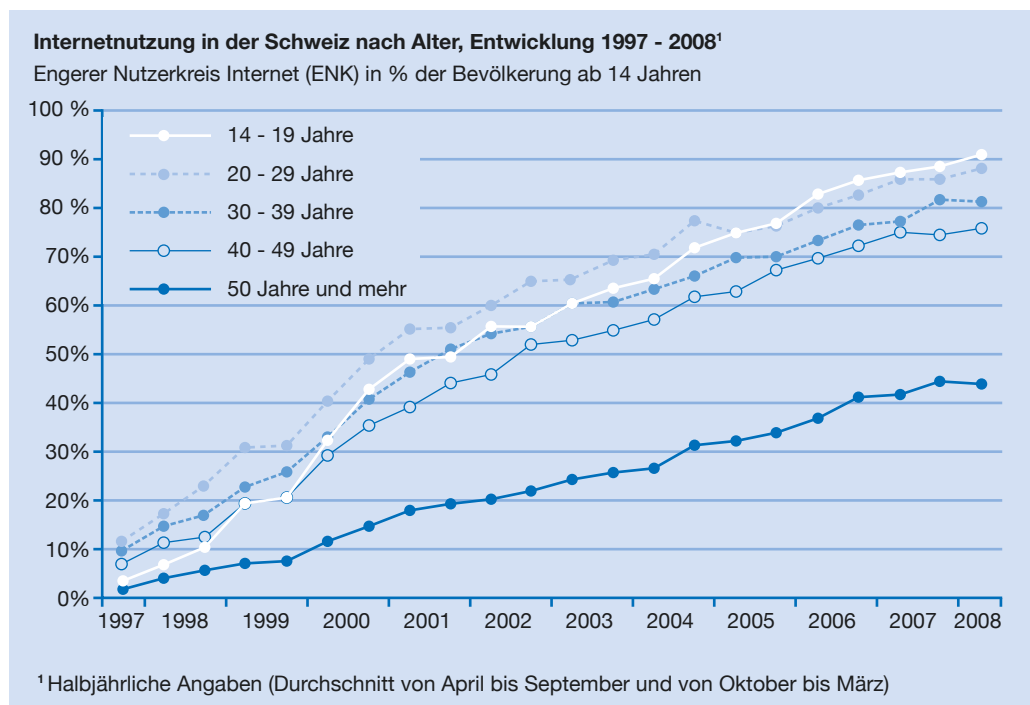


Abbildung Nr. 4: Internetnutzung in der Schweiz nach Alter, Entwicklung 1997-2008 (BFS, 2009a, ¶1)

Die Gründe für die vorsichtige Haltung in Bezug auf das Internet sind beispielsweise die Angst vor Datenmissbrauch und Bedenken in Bezug auf die technische Wartung der Geräte (Margrith Bossart, 2007, Ergebnisse der Umfrage, ¶14). Zur Erklärung der Zurückhaltung der älteren Generation gehen Egger und van Eimeren (2008) davon aus, dass den Älteren die übrigen Medien wichtiger sind und sie das Internet als Ergänzung zu Fernsehen, Radio und Printmedien sehen. Sie halten auch fest, dass diese Gruppe stärker an das Fernsehen gewohnt ist, da dies in ihrer Zeit stark aufgekommen ist. Zudem spielt bei den älteren Onlinern und Onlinerinnen das Bildungsniveau eine grosse Rolle: Personen mit hoher Formalbildung sind auch hier besser vertreten (S.579-584).

2.3.4 Einkommenskluft

Das Haushaltseinkommen hat in verschiedener Hinsicht Einfluss auf den Internetzugang und die Internetnutzung. Einerseits hängt ein tiefes Einkommen oft zusammen mit anderen Benachteiligungsfaktoren wie Bildung, Alter, Migrationshintergrund etc. (Gerhild Brüning, 2007, S.8). Andererseits ist das Einkommen die entscheidende Variable dafür, ob sich jemand die technische Ausstattung für den Internetzugang überhaupt leisten kann. Zillien (2009) hält in ihrer Untersuchung fest, dass auch die Qualität der technischen Ausstattung (Alter der Ausstattung, Art der Internetverbindung etc.) vom Einkommen abhängt (S.164). In den letzten Jahren wurde analog dazu darüber diskutiert, ob es nebst der Zugangs- und Nutzungskluft auch eine Breitbandkluft gäbe. Diese Diskussion geht davon aus, dass der schnelle Zugang über Breitband der Userin und dem User Vorteile bietet und so eine neue Kluft entstehen lässt (Breitbandzugang für alle: Kommission mobilisiert alle politischen Instrumente, um die Breitbandkluft zu überwinden, 2006, S.1). Die Schweiz ist eines der wenigen Länder, die den Breitbandanschluss seit 1.1.2008 in die Grundversorgung integriert hat, d.h. dass die gesamte Bevölkerung einen Breitbandanschluss beziehen kann und die Preisobergrenze staatlich festgelegt wird (Eidgenössisches Departement für Umwelt, Verkehr und Kommunikation (UVEK), 2006, ¶1).

In der Schweiz haben gemäss BFS (2009c, internationaler Vergleich, ¶1) im Vergleich mit den Ländern der Organization for economic Cooperation and Development OECD überdurchschnittlich viele Personen Zugang zum Internet über einen Breitbandanschluss, nämlich 31 von 100 Personen. Ob Breitband oder nicht, die Chance auf einen Internetzugang wächst mit steigendem Einkommen. Während bei den Gutverdienenden zwei von drei Personen online sind, hat jemand aus der unteren Einkommensschicht gerade Mal eine Chance von 15%, Zugang zum Internet zu haben (Marr, 2003, S.21). Die Grenze scheint sich entlang der Marke von 5000 Fr. monatlichen Bruttoeinkommens zu ziehen. Bei Haushalten unter dieser Einkommensgrenze ist nur eine geringe Zahl an das Internet angeschlossen, während bei einem Einkommen darüber die Chance auf einen Internetzugang massiv steigt (BFS, 2009b, Einkommen, ¶1).

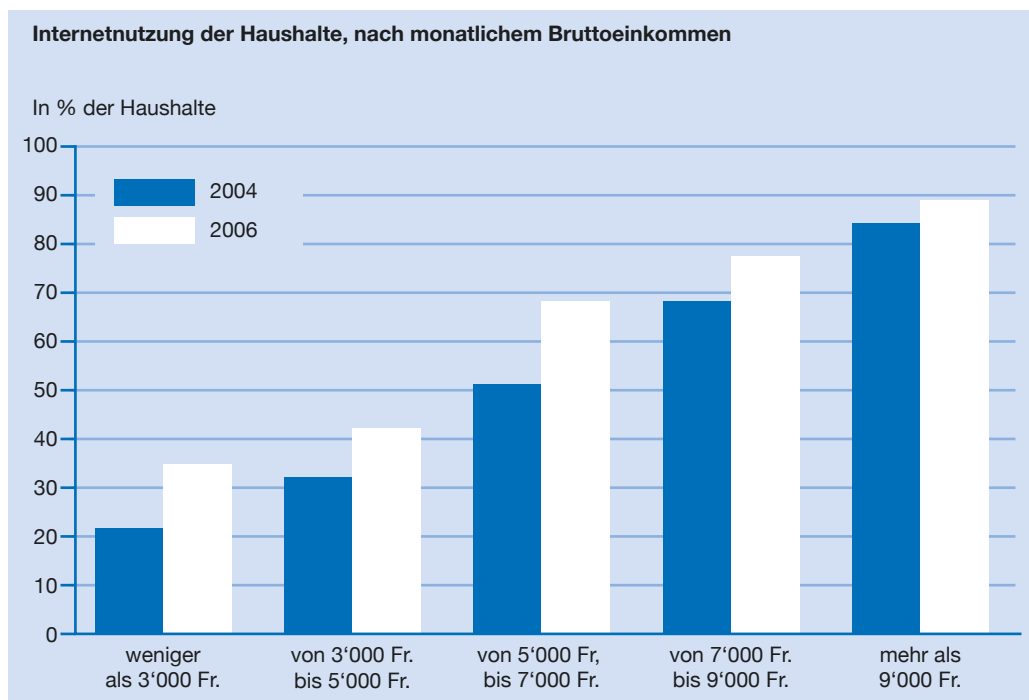


Abbildung Nr.5: Internetzugang der Haushalte, nach monatlichem Bruttoeinkommen (BFS, 2009b, ¶1)

Die Grenze von 5000 Fr. monatlichem Bruttoeinkommen zeigt sich auch bei der Internetnutzung. So gehören bei geringem Einkommen nur gerade 35% zum engeren Nutzerkreis (der engere Nutzerkreis surft mehrmals pro Woche). Bei höheren Einkommen hingegen gehören ganze 91% zum engeren Nutzerkreis (BFS, 2009a, Einkommen, ¶1). Das BFS hält zudem fest, dass in Bezug auf einkommensbedingte Klüfte eher pessimistische Prognosen gemacht werden. Dies erscheint logisch, in Anbetracht dessen, dass die Einkommensschere sich sukzessive weiter öffnet und so ungleiche finanzielle Möglichkeiten nach sich zieht (Neue Zürcher Zeitung (NZZ), 2007, wachsende Lohnschere kritisiert, ¶1). Marr (2003) differenziert zudem, dass für einkommensschwache Haushalte der Zugang oft noch nicht bedeutet, dass das Internet auch genutzt wird (S.23). Aus den Ausführungen wird deutlich, dass ein niedriges Einkommen in Bezug auf Zugang, Nutzung aber auch technische Ausstattung Benachteiligungen mit sich bringt. Von einer Schliessung dieser Kluft ist in näherer Zukunft nicht auszugehen, da dies eng mit der Schichtzugehörigkeit zusammenhängt.

2.3.5 Bildungskluft

In vielen Publikationen wird auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Internetzugang bzw. -nutzung hingewiesen und die Bildung als bestimmendste Variable identifiziert (Iske, Klein & Kutscher, 2004b, S.4; Marr, 2003, S.26; BFS, 2009b, Bildung, ¶1). Dabei gilt, je höher der Abschluss desto grösser die Chance auf Internetzugang. Dabei spielt nicht nur die Bildung, bzw. das Vorwissen eine wichtige Rolle, sondern gemäss der EU-Kommission (2005) sind die Inhalte im Internet überwiegend auf höher Gebildete abgestimmt (S.15). Das heisst, dass höher Gebil-

de in einer doppelt besseren Startposition sind: einerseits bringen sie mehr Vorwissen mit, um das Internet zu benutzen, andererseits werden ihnen dort Inhalte präsentiert, die sie ansprechen.

Betrachtet man die Zugangskluft in Verbindung mit der formalen Bildung, so ist diese Kluft sehr stark ausgeprägt und zwischen 1997 und 2000 in der Schweiz um 50% gewachsen (Bonfadelli, 2000, S.1). Während Personen mit tertiärer Ausbildung in 85% der Fälle über einen Internetzugang verfügen, sind es bei Personen mit Grundausbildung gerade noch 44% (BFS, 2009b, Bildung, ¶1). Auch die technische Ausstattung ist bei Personen mit hoher Formalbildung bedeutend besser, hier spielt allerdings das mit hoher Bildung gekoppelte meist höhere Einkommen zusätzlich eine Rolle (BFS, 2009d, Einkommen, ¶1).

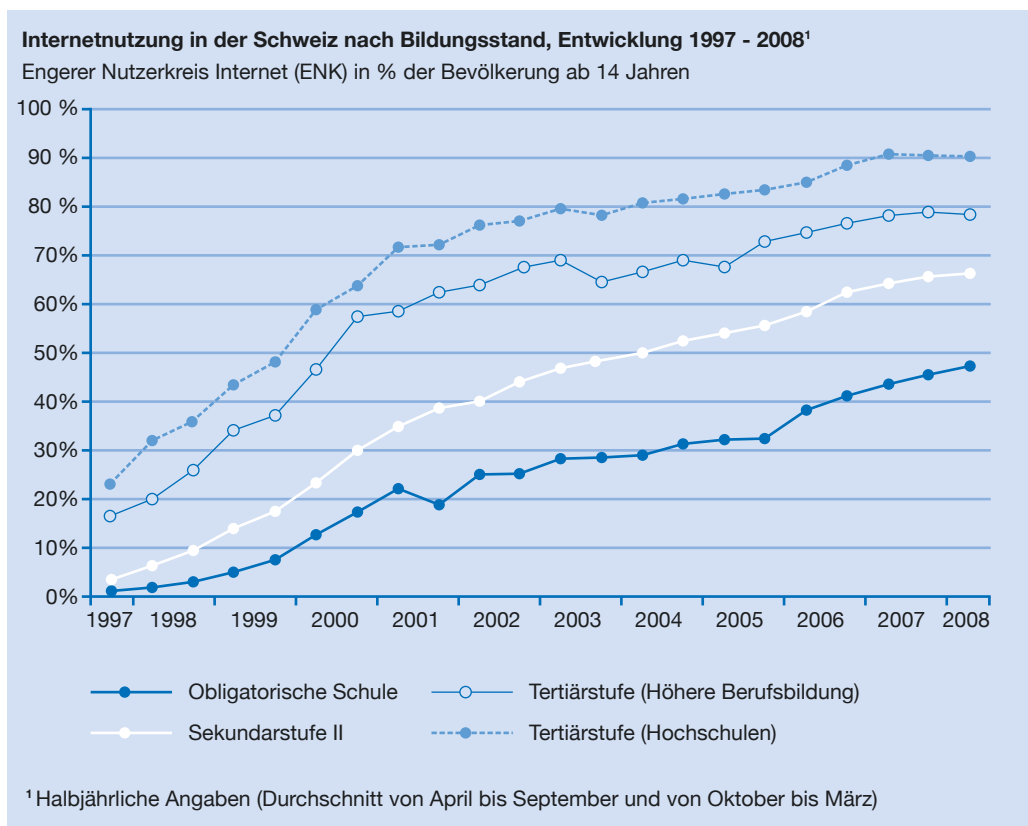


Abbildung Nr.6: Internetnutzung in der Schweiz nach Bildungsstand, Entwicklung 1997-2008 (BFS, 2009a, ¶1)

Interessant sind auch bildungsbedingte Unterschiede in der Nutzung. Bereits die Häufigkeit nimmt mit steigender Formalbildung zu. So gehören 90% der Personen mit Hochschulabschluss zum engeren Nutzerkreis. Personen, die lediglich die obligatorische Schulzeit absolviert haben, gehören zu 47% zum engeren Nutzerkreis (BFS, 2009a, Bildung, ¶1). Am stärksten sichtbar wird die Bildungskluft, wenn die Variable Bildung mit dem Alter kombiniert wird: so gehören laut BFS von den 15- bis 19-Jährigen mit hoher Formalbildung knapp 60% zum engeren Nutzerkreis, Personen mit niedriger Formalbildung und älter als 60 Jahren nur gerade in 1.2% der

Fälle! Die kleinste Kluft hingegen wurde zwischen der jüngsten Gruppe (15- bis 19-Jährige) mit hohem bzw. niedrigem Bildungsstand gemessen (BFS, GWF & BAKOM, 2002, S.58). Dies ist insofern interessant, als es darauf hinweist, dass Jugendliche ein ähnlich intensives Nutzungsverhalten aufzeigen, obwohl bereits in diesem Alter Ungleichheiten in der Bildung auszumachen sind. Ebenfalls unterschiedlich ist die inhaltliche Gestaltung der Internetnutzung, insbesondere bei Jugendlichen unterscheidet sich diese stark. So nutzen Jugendliche aus bildungsnahen Haushalten das Internet überwiegend informations- und serviceorientiert (E-Banking, Versteigerungsplattformen etc.), sie haben ein vielfältiges Nutzungsverhalten (Mail, Chat, Infosuche, Videoportale etc.), gehen kritisch-reflektiert mit den Inhalten um und beteiligen sich eher aktiv an der Netzgestaltung. Jugendliche aus bildungsferneren Haushalten hingegen nutzen das Internet tendenziell konsum- und unterhaltungsorientiert. Das heisst, sie suchen wenig aktiv nach Informationen, benutzen die Seiten, die sie von Freunden kennen und schöpfen die Möglichkeiten für Kommunikation und Partizipation nicht aus (Marr, 2005b, S.126; BFS, GWF & BAKOM, 2002, S.62). Bis heute ist nicht deutlich belegt, inwiefern die häufigere und vielseitigere Internetnutzung den formal höher Gebildeten auch tatsächlich zu einem grösseren Ressourcenzuwachs verhilft. Es wird aber vermutet, dass auch die Rezeptionsfähigkeit von höher Gebildeten effizienter ist und so zu einem höheren Ressourcenzuwachs führen kann (Wirth, 1999, S.14).

2.4 Von Digital Divide gefährdete Gruppen

Aus den obenstehenden Aussagen können nun Gruppen identifiziert werden, bei denen die digitale Integration gefährdet ist. Es handelt sich aber keineswegs um einen Automatismus: nicht alle, die zu einer dieser Gruppen gehören, sind automatisch von Digital Divide betroffen. Die Chance, tatsächlich betroffen zu sein, ist aber bei Angehörigen dieser Gruppe deutlich grösser als bei anderen. Zudem müssen der Zugang und insbesondere die Nutzung differenziert betrachtet werden, da es nicht DEN Digital Divide gibt, sondern sehr unterschiedliche Ausformungen davon (vgl. Kapitel 2.3). Wie die Soziokulturelle Animation diesen Handlungsbedarf passend zu jeder dieser Gruppen aufgreifen kann, wird im Kapitel 5.3.2 beschrieben. Hier werden lediglich die Gruppen identifiziert und der Handlungsbedarf kurz umrissen.

Frauen und Mädchen: Bei den Frauen und Mädchen sollte es in Richtung Zugangsförderung gehen, da noch immer recht viele von ihnen offline sind. Mit Mädchen und Frauen, die bereits online sind, sollte an der Selbsteinschätzung und am Thema Frauen und Computer gearbeitet werden. Wie beschrieben, können Geschlechtszuschreibungen Auswirkungen auf den Umgang mit dem Internet haben.

Bildungsbenachteiligte Jungen: bei dieser Gruppe steht das Nutzungsverhalten im Zentrum. Es ist sehr oft einseitig spiel- und unterhaltungsorientiert, problematische Inhalte (Bsp. Gewalt darstellende Inhalte) sind keine Seltenheit. Hier fehlt es aber oft an Kompetenzen, das Internet kritisch und reflektiert zu nutzen, bzw. diese problematischen Inhalte zu verarbeiten (Ulrike Wagner & Susanne Eggert, 2007, S.21).

Personen mit Migrationshintergrund: da der Migrationshintergrund per se noch keine Benachteiligung ist, werden hier verschiedene Gruppen ausgemacht, die durch Verbindung von mehreren Faktoren benachteiligt sind. Den Mädchen mit Migrationshintergrund müssten unbedingt Zugangsmöglichkeiten geboten werden, da sie die kleinste Chance auf Zugang überhaupt haben. In Bezug auf erwachsene Personen mit Migrationshintergrund ist unklar, inwiefern sie das Internet nutzen. Hier wären Forschungen nötig.

Über 50 Jährige: Bei dieser Gruppe können Berührungängste und Unwissen gegenüber dem Internet festgestellt werden. Es geht also in erster Linie um Aufklärungs- und Informationsarbeit, was das Internet an Möglichkeiten bietet. Zudem sollte es auch um die Vermittlung von Kompetenzen gehen, das Internet zu nutzen.

Personen mit geringem Einkommen: Der Kostenfaktor ist oft entscheidend dafür, ob ein Internetzugang besteht oder nicht. Hier besteht insofern Handlungsbedarf, als dass Zugänge von Kosten abgekoppelt werden müssen, beispielsweise durch öffentliche, kostenlose Internetzugänge.

Bildungsbenachteiligte: Das Problem der Bildungsbenachteiligung kann natürlich nicht über einen Internetzugang behoben werden. Das Internet nicht nutzen zu können, verstärkt aber die Bildungsbenachteiligung weiter. Es ist also zentral, die Chance auf Zugang zu erhöhen. Weiter muss die meist einseitig unterhaltungsorientierte Nutzung thematisiert werden, damit gerade Bildungsinhalte auch im Internet bekannt sind und genutzt werden können. Ebenfalls ist es wichtig, die Kompetenzen im Umgang mit dem Internet zu fördern.

Anhand der Beschreibung der Faktoren und der daraus gebildeten Gruppen wird deutlich, dass der Digital Divide ein komplexes Problem ist. Die Spaltung verläuft je nach Faktor unterschiedlich. Wesentlich ist zudem, das Zusammenspiel der Faktoren zu beachten: So geht ein kleines Einkommen oft mit niedriger Formalbildung einher. Obwohl das Medium Internet prinzipiell offen ist, prägt doch die individuelle Situation des Nutzers die Chance auf Zugang und die Art der Nutzung und führt so zu einer «Perpetuierung der Ungleichheiten» (Nadia Kutscher, 2005, S.45) (vgl. Kapitel 3.3).

Dabei wirken aber nicht alle Faktoren gleich stark. Wird beispielsweise der Migrationshintergrund betrachtet, so wird ersichtlich, dass es praktisch keine migrationsspezifischen digitalen Gräben gibt, sondern der Migrationshintergrund vielmehr mit schlechterer Formalbildung einhergeht und dies die Chance auf Internetzugang und –nutzung prägt. Wie erwähnt ist die Bildung der stärkste Faktor (Zillien, 2009, S.54; Marr, 2003, S.26), da Bildung weitgehend die Schichtzugehörigkeit und damit Zugangs- und Nutzungschancen für das Internet sowie das Ausmass der Medienkompetenz bestimmt. Bei beiden Betrachtungsweisen – ob nach Faktoren oder Typen – zeigt sich die herausragende Bedeutung der Bildung für die Internetnutzung. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel der Bildungsaspekt näher beschrieben. Da der Digital Divide je nach Blickwinkel unterschiedliche Altersgruppen betrifft und die Arbeit sich an sozio-

kulturelle Animatoren und Animatorinnen richtet, wird die schulische Bildung weitgehend ausgeklammert. Als viel passender hat sich der Begriff der informellen Bildung herausgestellt. Was darunter zu verstehen ist und warum er im Zusammenhang mit dem Digital Divide bzw. Internet sinnvoll ist, wird im nächsten Kapitel erläutert.

3. Informelles Lernen und Online-Medien

Die gegenwärtige Wissensgesellschaft, hat zu einem Bedeutungszuwachs von Wissen in allen Gesellschaftsbereichen geführt. Die Generierung, Anwendung und Bereitstellung von Wissen hat sich parallel zur Verbreitung der neuen, digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien IKT entwickelt (Deutscher Bundestag, 2002, zit. in Christina Schachtner, 2008, S.11).

Lebenslanges Lernen mit dem Ziel der «Genese und [...] Aneignung von Wissen» (Schachtner, 2008, S.16) wurde zur zentralen Aufgabe der Menschen innerhalb dieser Gesellschaft. Das Internet bietet eine enorme Fülle von Wissen, konzentriert in einem Medium und in den meisten Fällen frei zugänglich (vgl. Kapitel 3.3). Dies macht es zu einem wichtigen Element der lebenslangen Lernprozesse von Individuen.

Um die Zusammenhänge zwischen Bildung und Lernen, Wissen und Internet genauer aufzuzeigen, bedarf es zuerst einmal der Klärung einiger Begriffe.

3.1 Organisationsformen von Lernen und Bildung

Helmut Heid (1994, zit. in Ludwig Stecher, 2005, S.376) definiert Lernen als Änderung «menschlicher Verhaltensdispositionen (...), die durch die Verarbeitung von Erfahrungen erklärbar sind.» Lernen beinhaltet sowohl die Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit seiner Umwelt wie auch die auf Lehrbemühungen zurückzuführende Entwicklung. Hans Brügelmann (2001, zit. in Stecher, 2005, S.376) versteht dies als selbst gesteuerten Konstruktionsprozess mit dem Individuum als Gestalter seiner eigenen Entwicklung. Die deutsche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (2004, zit. in Martin Nörber, 2008, S.69) wählt einen allgemeineren Ansatz und versteht Lernen als «konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen».

Lernprozesse ergeben sich spontan aus Lebenssituationen heraus und erfolgen nicht nur in Schulen, Aus- und Weiterbildungen (Dorothee M. Meister, 2007, S.261). Damit wird klar, dass bei einem Fokus, der ausschliesslich auf dem schulischen Lernen liegt, ein Grossteil der Lernprozesse von Menschen nicht beachtet werden. Ein weiterführender Ansatz der dies aufzeigt, ist der des lebenslangen Lernens. Eine allgemeingültige Definition des Begriffs des lebenslangen Lernens existiert jedoch nicht. Es gibt diverse Modelle und Bezeichnungen, die immer wieder aufgegriffen und den aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen an-

gepasst werden (Elke Gruber, 2008, S.75). Die Diskussion rund um das lebenslange Lernen kam erstmals in den 70er Jahren auf, damals geprägt von emanzipatorischen Gesichtspunkten als eine «Ent-Institutionalisierung des Lernens Erwachsener» (ebd., S.76). Seither sind über 30 Jahre vergangen und der Begriff hat sich verändert. Gisela Wiesner und André Wolter (2005) stellen die Veränderung des Begriffs anhand von drei Tendenzen fest. Zum einen findet eine «Biografisierung» des Lernens statt. Der Mensch bleibt bis ins hohe Alter lernfähig und das Lernen dehnt sich auf den gesamten Lebenszyklus aus. Zweitens ist Lernen nach der Schule nicht mehr nur eine Aufgabe von Erwachsenenbildungsinstitutionen und Erwachsenen. Lernen wird zum Prinzip vieler Institutionen, als «Querschnittaufgabe» des gesamten institutionellen Systems. Drittens hat sich ein breites, mehrdimensionales Verständnis von lebenslangem Lernen durchgesetzt. Dieses Verständnis hat sich über die rein ökonomischen Anforderungen (z.B. des Arbeitsmarktes) hinaus entwickelt. Es umfasst heute auch die individuelle, soziokulturelle Entfaltung der Persönlichkeit (S.21-24). Auch die BLK (2004, zit. in Gruber, 2008, S.75-76) geht von einem Begriff des lebenslangen Lernens aus, der das ganze Bildungssystem und die alltäglichen Lernerfahrungen der Menschen einschließt. Das lebenslange Lernen umfasst demnach verschiedenen Organisationsformen von der Geburt bis zum Tod eines Menschen.

Bernd Overwien (2005) geht davon aus, dass informelle Lern- bzw. Bildungsprozesse immer aus zwei Perspektiven angesehen werden müssen. Erstens aus Sicht des lernenden Subjekts, welches die Initiative ergreift, sich neue Inhalte erschliesst und aus der alltäglichen Konfrontation heraus eigenen Fragen nachgeht. Die zweite Perspektive ist die der Lernumgebung, welche ganz wesentlich an der Entstehung von Fragen beteiligt ist, denen Lernende nachgehen (S.347-348). Overwien (1999, Inhalt, ¶19) unterscheidet zwischen informeller Bildung und informellem Lernen. Er weist darauf hin, dass der Begriff informelle Bildung nur dann verwendet werden sollte, wenn es sich dabei um Settings handelt, die eine gezielte Lernumgebung für informelles Lernen schaffen sollen (ebd., Inhalt, ¶19). Demgegenüber erklärt Lernen, WIE etwas angeeignet wird. In der vorliegenden Arbeit werden beide Begriffe weiter verwendet. Dabei wird Bildung gebraucht, wenn es um die Gestaltung von Bildungssettings geht, während Lernen für die Art und Weise steht, wie in diesen Bildungsorten gelernt wird. Die verschiedenen Organisationsformen von Bildung und Lernen werden hier genauer beschrieben und einander gegenübergestellt um Ähnlichkeiten und Unterschiede zu veranschaulichen.

Formale Bildung – formales Lernen: Formale Bildung ist meist durch gestufte Klassen nach Alter und ihre Anbindung an Schulen gekennzeichnet (Bernd Sandhaas, 1986, zit. in Overwien, 1999, Inhalt, ¶11). Der Unterricht findet durch autorisierte LehrerInnen und nach feststehenden Lehrplänen statt (ebd., Inhalt, ¶11). Formales Lernen, das in diesen Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen stattfindet, ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert und führt zur Zertifizierung; Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S.33).

Nicht-formale Bildung – nicht-formales Lernen: Nicht-formale Bildung bezeichnet Lernen ausserhalb von Lehrplänen und formalen Bildungseinrichtungen (Sandhaas, 1986, zit. in Overwi-

en, 1999, Inhalt, ¶11). Bei dieser Form verbindet sowohl die Quelle von Informationen als auch die Lernenden eine Lernabsicht mit dem Lernprozess (ebd., Inhalt, ¶11). Nicht-formales Lernen führt laut der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001) üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Gleichwohl ist es systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel. Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet (S.35).

Informelle Bildung – informelles Lernen: Informelle Bildung findet laut Bernd Sandhaas (1986, zit. in Overwien, 1999, Inhalt, ¶11) ebenfalls ausserhalb von Bildungseinrichtungen statt. Hier reicht es, dass entweder die Informationsquelle (d.h. der oder die AnbieterIn einer Information) oder die Lernenden eine Absicht mit dem Lernprozess verbinden. Die Bildungsabsicht kann also auch einseitig initiiert werden (ebd., Inhalt, ¶11). Informelles Lernen erfolgt im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S.33). Es ist nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen unbeabsichtigt (oder «inzidentell») (ebd., S.33).

Auch Karen Watkins und Victoria Marsick (1990, zit. in Bernd Overwien, 2005, S.343) unterteilen das informelle Lernen in zwei Formen. Das informelle Lernen und das inzidentelle Lernen. Der Unterschied liegt dabei im Grad der Absicht zu lernen. Informelles Lernen sei in erster Linie selbst gesteuert, beabsichtigt und daher bewusst. Inzidentelles Lernen ist beiläufig und unbewusst wie beispielsweise das Lernen aus Fehlern. Diese Lernform ist nicht als Organisationsform zu betrachten, da unbeabsichtigtes Lernen nicht organisiert werden kann. Inzidentelle Lernprozesse können auch mit anderen Lernformen einhergehen und finden sich daher in allen drei beschriebenen Organisationsformen von Bildung und Lernen.

Die beschriebenen Organisationsformen (formal, nicht-formal, informell) können in der Praxis nicht strikt voneinander getrennt werden. «Auch wenn sich Definitionen konträr gestalten, können sich Übergänge zwischen den Lernformen fließend abspielen und mitunter ergeben sich auch Mischformen» (Zwiefka, 2007, S.16). Laut Dux und Sass (2005) finden auch in formalisierten Kontexten informelle Lernprozesse statt (S.395). Für das informelle Lernen besteht keine allgemeingültige Definition. Günther Dohmen (2001) spricht von einer «Bandbreite jeweils partiell variierender Definitionen». Diese gehen von beiläufigem, unbewusstem Lernen über alle Lernaktivitäten, die durch die Lernenden selbst initiiert werden, bis hin zur Gleichsetzung mit dem nicht-formalen Lernen (S.18).

Die meisten Lernprozesse finden im informellen Kontext statt. Dohmen (2001) schätzt den Anteil von informellen Lernprozessen auf 70 Prozent (S.7). Darüber hinaus ist informelles Lernen auch deshalb so wichtig, weil es während des ganzen Lebens eine Rolle spielt und nicht nur während einer beschränkten Zeit (Schulzeit). Im folgenden Kapitel wird daher auf zentrale Aspekte des informellen Lernens eingegangen.

3.2 Informelles Lernen

In diesem Kapitel wird das informelle Lernen genauer beleuchtet, es werden Kontexte und Orte beschrieben, in denen informelles Lernen stattfindet. Darüber hinaus werden Chancen und Gefahren aufgezeigt, welche das informelle Lernen in sich birgt.

3.2.1 Kontexte und Orte der informellen Bildung

Informelles Lernen kann nicht unabhängig vom Kontext betrachtet werden. Es stellt sich also die Frage, wo sich informelle Lernprozesse abspielen. Diese Kontexte des informellen Lernens, sind sehr vielseitig. Wahrscheinlich ist eine abschliessende Aufzählung nicht möglich, da sich in der sich wandelnden Gesellschaft immer wieder neue Kontexte ergeben. Die Autorinnen und der Autor versuchen hier aktuell bekannte und in der Literatur anzutreffende Orte informellen Lernens zusammen zu stellen.

Overwien (2005) geht davon aus, dass informelles Lernen in unterschiedlichen Kontexten möglich ist, auch innerhalb von Bildungsinstitutionen (z.B. in Pausengesprächen) (S.347-348). Daniel Schugurensky (2000, zit. in. Overwien, 2005, S.345) betont, dass informelles Lernen zwar «ausserhalb der Curricula von Bildungsinstitutionen» stattfindet, nicht aber «ausserhalb von Bildungsinstitutionen». Auch Dux und Sass (2005) zählen die Schule mit ihren (Sub-)Kontexten wie Pausengespräche und Peer-Beziehungen zu den Orten informellen Lernens. Weiter sehen sie Jugendarbeit, Vereine, politische Gruppierungen, freiwillige Tätigkeiten (Engagement), die Familie, Peer-Groups, Nebenjobs, Hobbies und Medien als Orte und Kontexte, in denen informelle Lernprozesse stattfinden (S.395-397). Stecher (2005) erwähnt das Lernen in Alltagssituationen als wesentlichen Bestandteil des informellen Lernens (S.376). Thomas Rauschenbach et al. (2004) ergänzen diese Liste noch mit Freundschaften, Einrichtungen und Rahmungen der Kinder- und Jugendhilfe, Verbänden und der virtuellen Welt der Medien. Dazu kommen noch die kommerziellen Angebote der Nachhilfe, der Musik, der Kultur, des Reisens und des Sports (S.28). Die Kontexte informellen Lernens ziehen sich also durch diverse Lebensbereiche.

Welche Chancen und Gefahren, welche Möglichkeiten und Problemlagen ergeben sich für das Individuum durch die verschiedenen Kontexte des informellen Lernens? Dieser Frage wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

3.2.2 Chancen und Gefahren von informellen Lernprozessen

Der «Sinn» von Erlerntem ist laut Dux und Sass (2005) ein wichtiger Faktor bei Lernprozessen ausserhalb formalen Strukturen. Während schulische Lerninhalte in der Adoleszenz für viele Personen an subjektiver Relevanz verlieren, wachsen Ausmass und die Bedeutung von informellen Lernprozessen ausserhalb der Schule. Mit dem Erwachsenwerden kommt auch das Bedürfnis nach einem Sinnzusammenhang, der über die eigene Person hinausgeht und einen Bezug zwischen den eigenen Werten und Zielen und der Gesellschaft herstellt (S.407).

Zwiefka (2007) stellt fest: «Einerseits kann informellem Lernen das Potential zur Stärkung des Subjekts durch mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung zugesprochen werden, ande-

rerseits führt dies unter Umständen auch zu einem Prozess gesellschaftlicher Vereinnahmung» (S.16). Gesellschaftliche Vereinnahmung ist in diesem Falle so zu verstehen, dass die persönlichen Interessen zu stark von den gesellschaftlichen Anforderungen geprägt werden. Beispiele dafür finden sich in der Arbeitswelt, wenn Kompetenzen als Bringschuld der lernenden Person angesehen werden, ohne entsprechende Lernförderung anzubieten oder wenn Subjekten erhebliche Lernleistungen abverlangt werden und damit informelles Lernen in der Freizeit zu einem Lernzwang mutiert (ebd., S.16-17). Parallelen zu diesem Ansatz finden sich auch bei Stecher (2005). Ausserschulischer Erwerb von spezifischen Fähigkeiten und Wissen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Durch diese ausserschulisch erworbenen Kompetenzen lässt sich ein individueller Startvorteil aufbauen, der nach der Schulbildung Ausbildungs- und Arbeitsplätze einbringen kann. Dieser individuelle Vorteil bedeutet Chancen für die einen, aber auch Gefahren für andere. Wenn man davon ausgeht, dass die soziale Herkunft die persönlichen Vorlieben, Wahlmöglichkeiten und auch die Selbstwirksamkeit beeinflusst, ist es auch naheliegend, dass es Menschen gibt, die dadurch benachteiligt sind. Die eigene Disposition ist bei informellen Lernprozessen prägend und bestimmt die Möglichkeiten, die eine Person wahrnehmen kann oder eben auch nicht. Dies birgt die Gefahr einer Reproduzierung sozialer Ungleichheit in informellen Lernprozessen (S.375-377). Zusammenfassend kann man sagen, dass das informelle Lernen ähnlich dem formellen, schulischen Lernen von sozialen Schichtungsfaktoren abhängt (ebd., S.383).

Bei allen Vorteilen, die das informelle Lernen bietet, sollten also trotz allem die Gefahren, die sich hinter dieser Lernform verbergen, nicht ausser Acht gelassen werden. Die Ungleichheiten, die das formale Bildungssystem produziert, können nicht durch eine reine Abwälzung der Verantwortung auf informelle Lernprozesse ausgeschaltet werden. Zwiefka (2007) hält fest, dass Lernen in informellen Kontexten nicht bedeuten kann, das Subjekt im Stich zu lassen, sondern dass es einer Unterstützung durch Institutionen bedarf, die in nicht-formalen und informellen Kontexten arbeiten (S.27).

Die Autorinnen und der Autor wollen nun genauer auf informelle Lernprozesse im Internet eingehen. Die anderen Orte des informellen Lernens werden nur punktuell da beigezogen, wo Parallelen sichtbar sind oder Abhängigkeiten zu anderen Themengebieten auftauchen.

3.3 Voraussetzungen für informelle Lernprozesse im Internet

Medien sind in der heutigen Gesellschaft allgegenwärtig. Sie sind zu wichtigen Komponenten des Alltags geworden und spielen eine immer grössere Rolle in der Lebensführung (Rauschenbach et al., 2004, S.323). Da informelles Lernen im Alltag stattfindet und Medien zu einem Teil desselben geworden sind, ist das Internet folgerichtig als Ort des informellen Lernens zu betrachten (Zwiefka, 2007, S.14-45). Rauschenbach et al. (2004) beschreiben eine soziale, zeitliche und räumliche Entkoppelung von traditionellen Lernsettings durch das Internet. Die soziale Entkoppelung meint, dass der Wissenstransfer nicht mehr ausschliesslich von Alt zu Jung stattfindet. Die zeitliche und die räumliche Entkoppelung kennzeichnen die Loslösung

von Bildungsinstitutionen mit zeitlich strukturierten Lernprozessen (z.B. Schule). Dadurch ermöglicht das Internet dem/der Lernenden einen Autonomiegewinn für informelle Lernprozesse (S.324). Die Voraussetzungen für informelles Lernen allgemein und bezüglich Online-Medien im Speziellen gestalten sich komplex und sind äusserst vielfältig. Im Folgenden wird versucht, die wichtigsten Voraussetzungen zusammenzustellen. Es wird aufgezeigt, inwiefern Kompetenzen und die eigene Herkunft den Umgang mit Online-Medien mitbestimmen.

Dieter Kirchhöfer (2002, zit. in Zwiefka, 2007, S.26) formuliert drei wesentliche Aspekte, die für einen erfolgreichen informellen Lernprozess vorausgesetzt werden. Erstens nennt er das Verfügen über «Eigenzeit». Er meint damit Freizeit, die selbst gestaltet werden kann. Als zweiter Aspekt erwähnt er die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit der Umwelt, die Spielräume für informelles Lernen bietet. Auch DiMaggio und Hargittai (2001) betonen diesbezüglich die Wichtigkeit des «social support» (S.13-14). Gemeint sind damit Personen des persönlichen Umfelds (Freunde, Bekannte, Familie, etc.), die über Wissen und Kompetenzen bezüglich Internet verfügen. Bei fehlenden Strukturen dieses «social supports» kann schnell eine demotivierte Haltung einsetzen, die den Menschen daran hindert, sich weiter mit Online-Medien auseinanderzusetzen (ebd., S.13-14). Drittens besteht laut Kirchhöfer (2002, zit. in Zwiefka, 2007, S.26) ein Wirkungszusammenhang zwischen informellem Lernen und dem psychischen Zustand eines Menschen. Wie sich eine Person fühlt, was sie will und in welcher persönlichen Situation sie gerade steckt, hat einen grossen Einfluss auf den psychischen Zustand, wobei dieser sowohl förderlich als auch hinderlich für die Lernbereitschaft der Person sein kann. Die Persönlichkeitsstruktur wird geprägt von der genetisch-biotischen Ausstattung des Individuums (z.B. Kapazitäten des Grosshirns), dem Selbstkonzept des Individuums (Leistungsfähigkeit durch Selbsteinschätzung, vgl. Kapitel 2.3.1) und schliesslich von den Motiven und Bedürfnissen des Subjekts (Handlungsbereitschaft und Lernbedürfnis) (ebd., S.26).

Ein ähnlicher Ansatz findet sich bei Meister (2007). Um Online-Medien für Lernzwecke zu nutzen, braucht der Mensch die Fähigkeit zur Selektion, zur Selbststeuerung, zum selbstmotivierten Lernen, zur Orientierung innerhalb einer Fülle an Informationen und die Fähigkeit, die eigene Zielrichtung im Auge zu behalten. Neben diesen Fähigkeiten bedarf es auch Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstdisziplin, Interesse und Ehrgeiz. Alle diese Eigenschaften und Fähigkeiten werden in der Regel über familiäre, schulische und Peer-Zusammenhänge vermittelt.

Oskar Negt (2008) definiert verschiedene Kompetenzen, die ein Mensch braucht, um produktiv Lernen zu können (S.51). Für ihn sind diese Kompetenzen Ziel und Voraussetzung allen Lernens. Im Zusammenhang mit informellen Lernprozessen im Internet erachten die Autorinnen und der Autor zwei Punkte als wichtig. Negt (2008) erwähnt zum einen die Fähigkeit, Zusammenhänge herstellen zu können in einer durch Medien fragmentierten Welt. Denn Zusammenhänge zu erkennen bringt Glücksgefühle hervor, wenn «der Groschen fällt». Diese Kompetenz hat also viel mit der Lernmotivation zu tun, welche eine zentrale Rolle spielt, wenn es darum geht überhaupt «Lust» zu empfinden beim Lernen. Wenn diese Kompetenz fehlt, kann dies sehr demotivierende Auswirkungen auf Lernprozesse haben, weil Erfolgserlebnisse fehlen. Zudem

greift Negt die technologische Kompetenz auf. Das Begreifen der Technik ist ein zentrales Ziel des Lernens und gleichzeitig eine Grundvoraussetzung für Lernprozesse, die mit technischen Hilfsmitteln wie dem Computer oder dem Internet stattfinden (S.51-54). Nadia Kutscher und Hans-Uwe Otto (2004) führen in diesem Zusammenhang weiter aus, dass technische Erfahrung nicht unbedingt zu einer Entwicklung von reflexiver Nutzung und/oder Bildungsentwicklungen führt. Kompetenzen in der Nutzung werden nicht nur durch die Verfügbarkeit eines Computers mit Internet sowie technischem Bedienungs-Know-How gefördert. Aspekte wie Reflexionsfähigkeit, kommunikative Kompetenzen und soziale Interaktion spielen ebenfalls eine bedeutende Rolle (S.14). Diese Kompetenzen bilden die Grundlage für eine umfassende und souveräne Internetnutzung. Unter diesen Voraussetzungen kann das Internet auch als Wissens- und Orientierungsquelle genutzt werden.

3.4 Das Internet als Wissens- und Orientierungsquelle

Im Internet ist eine unvorstellbar grosse Menge von Informationen jederzeit für alle BenutzerInnen verfügbar. Informationen aus dem Internet sind aber nicht gleichzusetzen mit Wissen aus dem Internet. Damit aus Information Wissen wird, muss zuerst etwas passieren. Nico Stehr (2000, zit. in Sabine Andresen, Karin Bock, Petra Bollweg & Hans-Uwe Otto, 2005, S.10) erklärt dies folgendermassen. Informationen sind öffentliche Güter, die flexibel verwendbar und übertragbar sind. Wissen unterscheidet sich davon durch den eingeschränkten und begrenzten Gebrauchswert für den Einzelnen. Informationen und Wissen sind daher nicht gleichbedeutend, Information kann aber durchaus ein erster Schritt zur Wissensaneignung sein (ebd., S.10). Helmut Willke (2001, zit. in Andresen et. al, 2005, S.10) führt aus: «Wissen entsteht durch den Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte». Dies wird auch von Winfried Marotzki (2004, zit. in Zwiefka, 2007, S.45) bestätigt. Informationen werden durch den Menschen aufgenommen, in Zusammenhänge eingeordnet, bewertet und auf Probleme und Situationen bezogen. Dies macht aus Information Wissen. Nach Marotzki ist Wissen somit situierte Information, die auf soziale Handlungen bezogen und in soziale Gemeinschaften eingebettet ist. Soziales Handeln auf der Basis von Wissen ist Voraussetzung für die Teilhabe an der jeweiligen Kultur. Marotzki unterteilt den Wissensbegriff in die drei Elemente Faktenwissen, Orientierungswissen und Artikulation. Mit Faktenwissen meint er Wissen über «Etwas» in der Welt (Wie ist etwas, wie muss es eingeordnet werden?). Unter Orientierungswissen versteht er Wissen, das einer Reflexion unterzogen wird (Wie sehe ich etwas, warum ist es so? Was hat Gültigkeit, was nicht?). Artikulation bedeutet Artikulationsfähigkeit in Gruppen oder Gesellschaften. Hierbei geht es um die Identitätspräsentation einzelner Personen im öffentlichen Raum (sich erklären und ausdrücken) (ebd. S.45-46). Wissens- und Bildungsprozesse beinhalten also drei Dimensionen, Aufbau von Faktenwissen, Aufbau von Orientierungswissen und Argumentationsfähigkeit. Wissen wird somit erst zu Bildung, wenn diese drei Dimensionen vorhanden sind.

Lern- und Bildungsprozesse werden heute unter anderem auch über Medien vermittelt. Das Internet nimmt dabei eine zentrale Rolle ein und ist als Kultur- und Kommunikationsraum zu verstehen (Zwiefka, 2007, S.49-50): «Teilnahme und Partizipation an kulturellen Ressourcen der

Gesellschaft mithilfe des Internets ermöglicht Bildung als Aufbau eines Selbst- und Weltverhältnisses» (ebd. S.50). Theunert (2005, zit. in Zwiefka, 2007, S. 43) beschreibt das Internet als Orientierungsquelle für Persönlichkeits- und Lebenskontexte, welches folglich prädestiniert ist für informelles Lernen. Sie definiert fünf Orientierungsdimensionen, welche durch die Medien an Lernende und im Speziellen an Kinder und Jugendliche herangetragen werden. Theunert bezieht diese Dimensionen zwar vorrangig auf die Medien Fernsehen, Radio und Computerspiele, jedoch zeigen sich diese auch für das Internet als bedeutungsvoll:

- *Mit anderen zusammen leben und auskommen* – Dazu gehören die Gestaltung von Beziehungen, die Auseinandersetzung mit Konflikten und das Ausprobieren von verschiedenen Positionen in der Interaktion mit anderen.
- *Weiblichkeit und Männlichkeit ausprägen* – Das eigene Geschlecht kann erforscht werden. Geschlechterrollen und allgemeingültige Geschlechterkonzepte können ausprobiert und hinterfragt werden.
- *Mit Liebe und Sexualität zurechtkommen* – Beziehungen der Geschlechter zueinander, die Qualität und der Verlauf von Liebesbeziehungen anderer Menschen können erforscht werden.
- *Hilfe für eigene Probleme erhalten* – Medien treten als Ratgeber auf und bieten Lösungsansätze für persönliche Schwierigkeiten und Probleme.
- »In« sein und symbolisch dazugehören - Durch Kommunikationsprozesse die über Medien stattfinden (Bsp. Chatten oder Online Communities) ergeben sich, insbesondere innerhalb von Peer-Groups, Situationen der symbolischen Teilhabe durch die Demonstration von Zugehörigkeit (ebd., S.44).

Diese Orientierungsdimensionen machen das Internet zu einem bedeutsamen Handlungs-, Erlebnis- und Lernraum, der autonom und aus subjektiver Sicht genutzt werden kann. In der Anwendung und im Umgang mit Medien werden wichtige Erfahrungen für die Bewältigung des Alltags gesammelt. Das Internet und andere Medien sind aufgrund ihrer gegenwärtigen Durchdringung unseres Alltags zu einem der wichtigsten Kontexte von informellen Lern- und Bildungsprozessen geworden. Zwiefka (2007, S.49) geht davon aus, dass sich das Internet zu einem Kulturraum entwickelt hat. Alle BenutzerInnen, die fähig sind, Informationen aus dem Internet zu Wissen zu verarbeiten und dieses in Bildungsprozesse einfließen zu lassen, haben mit dem Internet ein Werkzeug für die persönliche (Weiter-) Bildung an der Hand. Die Qualität und das Ausmass von informellen Lernprozessen im Internet hängen vom sozialen Milieu und der damit verbundenen Affinität zu Bildung ab. Die Persönlichkeitsstruktur eines Individuums und die Lernhaltigkeit bzw. Lernförderlichkeit des Umfeldes spielen ebenfalls eine grosse Rolle (Zwiefka, 2007, S.56).

Neben all diesen vielfältigen Kompetenzen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen braucht es aber etwas, was von zentraler Bedeutung ist (Meister, 2007). Meister umschreibt dies mit «einer gewissen Nähe zum Medium selbst, wofür Medienkompetenzen eine wichtige Voraussetzung darstellen» (S.271). Sie hält fest, dass Medienkompetenzen massgeblich die Formen beeinflussen, wie informelle Lernprozesse in Bezug auf Medien von den Individuen gestaltet und praktiziert werden (S.271).

Prozesse von informellem Lernen bringen einerseits Kompetenzen hervor und setzen andererseits aber auch diverse Kompetenzen voraus (Kirchhöfer, 2002, zit. in Zwiefka, 2007, S.26). Im Zusammenhang mit Online-Medien haben neben den vielfältigen Voraussetzungen auch die persönliche Einstellung und Nähe zum betreffenden Medium eine grosse Auswirkung. Begriffe wie «Medienkompetenz», «Medienpädagogik» und «Medienbildung» sind Schlagwörter, die dazu oft gelesen und gehört werden. Was diese Begriffe bedeuten und wie sie im Zusammenhang mit informellen Lernprozessen stehen, sind Inhalte der folgenden Kapitel.

4. Medienkompetenz – von der Medienpädagogik zur Medienbildung

Medien, insbesondere der omnipräsente Computer, das weltumspannende Internet und die allzeit und überall verfügbare Mobilkommunikation, greifen heute vehement in alle Lebensbereiche ein, sofern sie diese nicht schon steuern. Der medientechnologische Fortschritt ist rasant und von zentraler Bedeutung für Wirtschaft, Politik und Kultur und für die gesamte Organisation des beruflichen und privaten Alltags überhaupt. Wie im Kapitel 2.3 beschrieben wurde, existieren verschiedene Zugangs- und Nutzungsklüfte in Bezug auf das Internet. Um dem Digital Divide entgegenzuwirken, erachten verschiedene Publikationen die Förderung von Medienkompetenz als zentral. So führen Jutta Croll und Barbara Lippa (2008, S.23) Medienkompetenz als Schlüssel des Zugangs zur Informationsgesellschaft auf. Die Gründe, weshalb den Medien in der pädagogischen Diskussion eine wichtige Bedeutung zukommt, sind einerseits neue Möglichkeiten im Unterricht und andererseits die Tatsache, dass Medien im gesellschaftlichen Leben eine immer grössere Rolle spielen (Gerhard Tulodziecki, 1997, S.42). Medienkompetenz wird jedoch sehr vielseitig verstanden. Und nicht nur die medienpädagogische Fachdiskussion formt den Begriff Medienkompetenz, auch in anderen Disziplinen wie Wirtschaft, Politik, Recht und Technik wird der Begriff instrumentalisiert (Harald Gapski, 2004, S.25). Dieses Kapitel versucht deshalb darzustellen, woher der Begriff stammt, was er beinhaltet und wie er verstanden werden kann. Ein Einblick in die aktuelle Diskussion erläutert die Frage, welche Konsequenzen sich aus dem unklaren Begriff Medienkompetenz ergeben und welche neuen Konzepte dadurch entstehen. Abschliessend werden informelle Bildungsorte als geeignete Lernorte für Medienkompetenzen bezeichnet und dies begründet.

4.1 Die Entwicklung des Begriffs Medienkompetenz

Um die Entstehung des Begriffs Medienkompetenz nachvollziehen zu können, ist es unerlässlich, darauf einzugehen, was unter dem Begriff Medien zu verstehen ist. Medium meint in der Umgangssprache normalerweise ein Mittel oder etwas Vermittelndes und wird folglich für sehr unterschiedliche Sachverhalte verwendet. Tulodziecki (1997) hält es in der Medienpädagogik jedoch für sinnvoll, die Definition des Begriffes Medien enger zu fassen. Er grenzt sie ein auf technisch vermittelte Erfahrungsformen und versteht Medien als «Mittler», durch die bestimmte Zeichen in kommunikativen Zusammenhängen mit technischer Unterstützung übertragen, festgehalten oder präsentiert werden (S.36). Medienkompetenz wird folglich durch den Umgang mit verschiedenen Medien, wie Handy, Internet oder Fernseher erlernt. Dennoch beziehen sich die Ausführungen zur Medienkompetenz in diesem Kapitel hauptsächlich auf das Medium Internet, da dieses Medium in Bezug auf den Digital Divide massgebend ist.

Die Anzahl wissenschaftlicher Äusserungen von Expertinnen und Experten zum Begriff Medienkompetenz ist seit den 90er Jahren geradezu enorm. So fehlt auch laut Hans-Dieter Kübler (1999) der Verweis auf die populäre Medienkompetenz kaum, wo immer die gesellschaftliche Relevanz des technologischen Wandels heraufbeschworen wird (S.25). Über die Bedeutung und den Inhalt dieses Begriffes herrscht jedoch keineswegs Einigkeit. So wird der Begriff je nach Interesse und Zweck und je nach Standpunkt und Hintergrund des Autors anders verstanden. Es gilt also, den Begriff Medienkompetenz fassbar zu machen. Hierfür ist es wichtig, die Herkunft des Begriffes zu kennen. Die Zugehörigkeit der Medienkompetenz zu den beiden Bereichen Erziehung und Bildung muss ebenfalls genauer erklärt werden, so dass die damit verbundene Diskussion nachvollzogen werden kann. In diesem Sinne wird die Entstehung der heutigen Medienpädagogik dargestellt. Darüber hinaus geht es in diesem Kapitel um die geschichtliche Verortung und die inhaltliche Begriffsbestimmung von Medienkompetenz.

4.1.1 Paradigmenwechsel in der Medienpädagogik

Schon in den 60er Jahren wurde der Begriff Medienpädagogik in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet und bis heute hat keine abschliessende Begriffsklärung stattgefunden. Fred Schell (1999) pflichtet dem bei und führt aus, dass eine Fülle von Begriffen existiert, die teils synonym und teils konträr verwendet werden und je andere Aspekte (Erziehung, Bildung, Kommunikation) betonen (S.14-15). Klaus Peter Treumann, Dieter Baacke, Kirsten Haacke, Kai Uwe Hugger und Ralf Vollbrecht (2002) erläutern rückblickend, dass die Medienpädagogik bis in die späten 60er Jahre vorwiegend als Störfaktor für das emanzipatorische Handeln angesehen wurden. Es war die Zeit des Kulturpessimismus und gegenüber den Massenmedien wurde eine sehr kritische Haltung eingenommen. Die Medienpädagogik war zu dieser Zeit ausgesprochen bewahrpädagogisch ausgerichtet und versuchte, die Menschen vor der Gefahr durch die Medien zu schützen. Mit der Einführung des Begriffes Medienkompetenz richtete die Medienpädagogik den Blick vermehrt auch auf die Interessen und Bedürfnisse der NutzerInnen und sah sie nicht mehr nur als Opfer der Medien (S.21). Dies führte zu einem Paradigmenwechsel. Die Medienpädagogik wandte sich ab von der bewahrpädagogischen Position und schloss die mediale Selbstsozialisation mit ein. Baacke (1997, zit. in Treumann et al., 2002) knüpfte hier an

und beschrieb die Wirkung von Medien als Sozialisation und nicht als Erziehung, da letztere darauf abzielt, «die erzieherischen Ziele in einem aktiven Aneignungsprozess in den Zögling zu verlagern, bis er sich mit ihnen identifiziert» (S.38).

Im Zuge der in den 80er Jahren einsetzenden boomartigen Medienentwicklung etablierte sich dann die Medienpädagogik als pädagogische Teildisziplin (Treumann et al., 2002, S.20-22). In Anlehnung an Baacke soll Medienpädagogik laut Ingrid Bounin (ohne Datum, Medienpädagogik, ¶1) Menschen in Bezug auf Medien erziehen und bilden. Zu den fünf einflussreichen Richtungen, welche die Medienpädagogik bisher geprägt haben, gehören die kulturkritisch-geisteswissenschaftliche Position, die technologisch-funktionale Position, die ideologiekritische Position, die gesellschaftskritische Position und die handlungsorientierte Medienpädagogik (Stefan Aufenanger, 2008, S.1). Als universelles Ziel der Medienpädagogik entstand laut Kübler (2002) die Medienkompetenz, die in der Folge von vielen Fachexpertinnen und Fachexperten in unterschiedliche Teilbereiche gegliedert wurde (S.20).

Medienkompetenz geht laut Treumann et al. (2002) über institutionelles und zielorientiertes Denken hinaus. Denn Kompetenz wird nicht einem speziellen institutionellen Bereich zugeordnet, wie beispielsweise der Schule, sondern bezieht sich darüber hinaus auf das allgemeine Leben. Sie führen aus, dass die beiden Konzepte Bildung und Erziehung demnach differenziert werden müssen: Bildung wird dabei eher subjekttheoretisch verwendet, in dem Sinne, dass ein Individuum wohl durch «Erziehungsakte» beeinflusst werden kann, aber sein «Ich» letztendlich unabhängig bleibt, weil dem zu Bildenden zwar Bildungsgelegenheiten offeriert werden können, aber das Resultat kein Gelingensversprechen enthält, wie es die Erziehung gerne möchte. Letztere verfolgt pädagogisch-professionelle Handlungsakte in systemischen Zielkontexten. Sowohl im Konzept der Erziehung wie auch der Bildung geht es jedoch um Kompetenzen. Erziehung zielt auf die pädagogische Auslegung und Methodisierung von Kompetenzen und Bildung stellt kulturelle Lebensräume bereit, in denen sich das Individuum bilden und verwirklichen kann (S.19). Kompetenz ist folglich der umfassende Begriff, der Bildung und Erziehung verbindet, aber auch voneinander unterscheidet. Die folgende Grafik zeigt den vielschichtigen Charakter der Medienkompetenz auf.

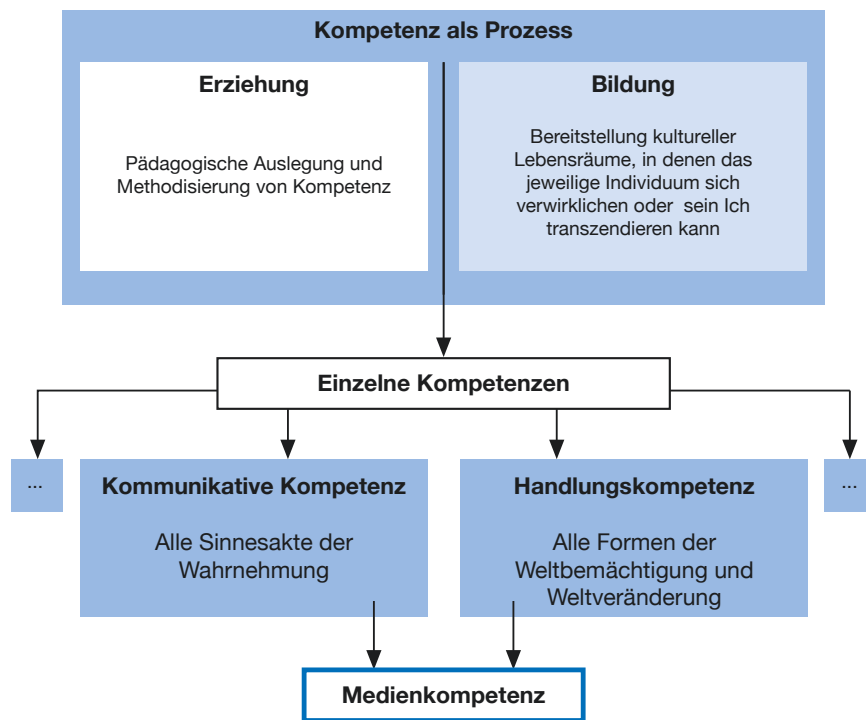


Abbildung Nr. 7: Begriffskontextmodell, in Anlehnung an Baacke (Baacke, 1999c, S.31)

Medien sind heute zentraler und wichtiger Bestandteil von individueller und gesellschaftlicher Kommunikation (Baacke, 1999b, S.19). Durch den Erfolg des Konzepts - damit ist sein Eindringen laut in die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche gemeint - und im Zuge der Pädagogisierung der Gesellschaft wurde der Lernaspekt in den Vordergrund gestellt (Sigrid Nolda, 2002, S.79).

4.1.2 Medienkompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz

Schell (2009) fasst die Entstehung des Begriffes Medienkompetenz wie folgt zusammen: 1973 führte Baacke den Begriff «kommunikative Kompetenz» ein. Der Begriff stammte ursprünglich aus der Linguistik und baute auf die Universalgrammatik von Noam Chomsky auf. Jürgen Habermas brachte dann den Begriff mit seiner Theorie des kommunikativen Handelns in einen gesellschaftsrelevanten Kontext, wo er von vielen Kommunikations- und MedienwissenschaftlerInnen ausformuliert wurde, insbesondere von Baacke. Dieser zog auch die Systemtheorie von Niklas Luhmann für seine Begriffsbestimmung der kommunikativen Kompetenz bei (S.82). Anders als Habermas, dessen kommunikative Kompetenz ausschliesslich auf Sprache aufbaut, erweitert Baacke (1999b) den Begriff dahingehend, dass er auch andere mögliche Arten des Verhaltens sowie Ausdrucksgebärden umfasst, beispielsweise Gesten, Handeln oder eben auch die massenmediale Kommunikation, durch die sich Menschen Wirklichkeit aneignen und sie gestaltend verändern können (S.19). Dazu gehören gemäss Baacke (1999a) die Sprachkompetenz und die Handlungskompetenz. Die grundlegende Fähigkeit zum Ausbau der kommunikativen Kompetenz ist allen Menschen von Geburt an gegeben und bildet eine unhinterfragbare Tatsache. Diese These ist das Fundament seiner Grundaussage, die besagt, «dass der

Mensch ein kompetentes Lebewesen ist» (S.11). Unter Voraussetzung dieses Menschenbildes macht er darüber hinaus deutlich, dass (Medien-) Kompetenz nicht etwas ist, das man besitzt und das zur Verfügung steht, sondern den stetigen Aneignungsprozess eines jeden Menschen meint. Auch Theunert (1999) pflichtet dem bei und erläutert, dass der Mensch nicht per se medienkompetent ist. Medienkompetenz wird folglich wie alles soziale Handeln im Prozess der Sozialisation erworben und ausgeformt – von äusseren Anstössen einerseits und den Erfahrungen im eigenen (medialen) Handeln andererseits (S.55). Obwohl Baacke bei seinem Ansatz in den 70er Jahren den spezielleren Begriff Medienkompetenz noch nicht erwähnte, nimmt die Geschichte des Kompetenzbegriffs in der Medienpädagogik hier ihren Anfang (Treumann et al., 2002, S.20). In der Öffentlichkeit wird aber erst seit Mitte der 90er Jahre von Medienkompetenz gesprochen.

Das Konzept der Medienkompetenz ist anspruchsvoll und umfasst viel mehr, als nur die Fähigkeit, Medien einzusetzen und bedienen zu können (ebd., S.20). In Anlehnung an Baacke hält Schell (2009) fest, dass der Kompetenzbegriff neben Wissen vor allem die menschlichen Fähigkeiten, wie etwas zu verstehen, sich Gedanken zu machen, etwas kritisch zu reflektieren, zu argumentieren und für seine Interessen einzustehen umfasst (S.83).

4.1.3 Das Bielefelder-Medienkompetenzmodell

Nur was bedeutet und beinhaltet nun Medienkompetenz genau? Um diese Frage zu beantworten, wurden in einer Fallstudie über 100 Definitionen von Medienkompetenz analytisch untersucht (Gapski, 2002). Die meisten Definitionen versuchen anhand von Modellen mit verschiedenen Dimensionen oder Ebenen den komplexen Begriff Medienkompetenz auszudifferenzieren. Im Folgenden werden einige Definitionen und Modelle vorgestellt.

Bis heute als allgemein anerkannt und weit verbreitet gilt Baackes Definition von Medienkompetenz, die theoretisch auf dem Begriff der kommunikativen Kompetenz aufbaut (Treumann et al., 2002, S.35). Er versteht Medienkompetenz als eine Schlüsselqualifikation, wie mit den neuen Möglichkeiten der Informationsnutzung umgegangen werden kann. Zur Operationalisierung des Bielefelder Medienkompetenz-Modells schlägt Baacke (1996a, zit. in Treumann et al., 2004, S.37-38) vor, die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung sowie mehrere Unterdifferenzierungen zu beachten. Dabei umfassen Medienkritik und Medienkunde die Dimension der Vermittlung, wobei letztere das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme meint. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen und lässt sich daher in der Mediennutzung verorten. Die Mediengestaltung bezieht sich auf den Prozess der Veränderung von Medien und Medienangeboten. In der folgenden Abbildung werden diese Dimensionen grafisch dargestellt und erläutert.

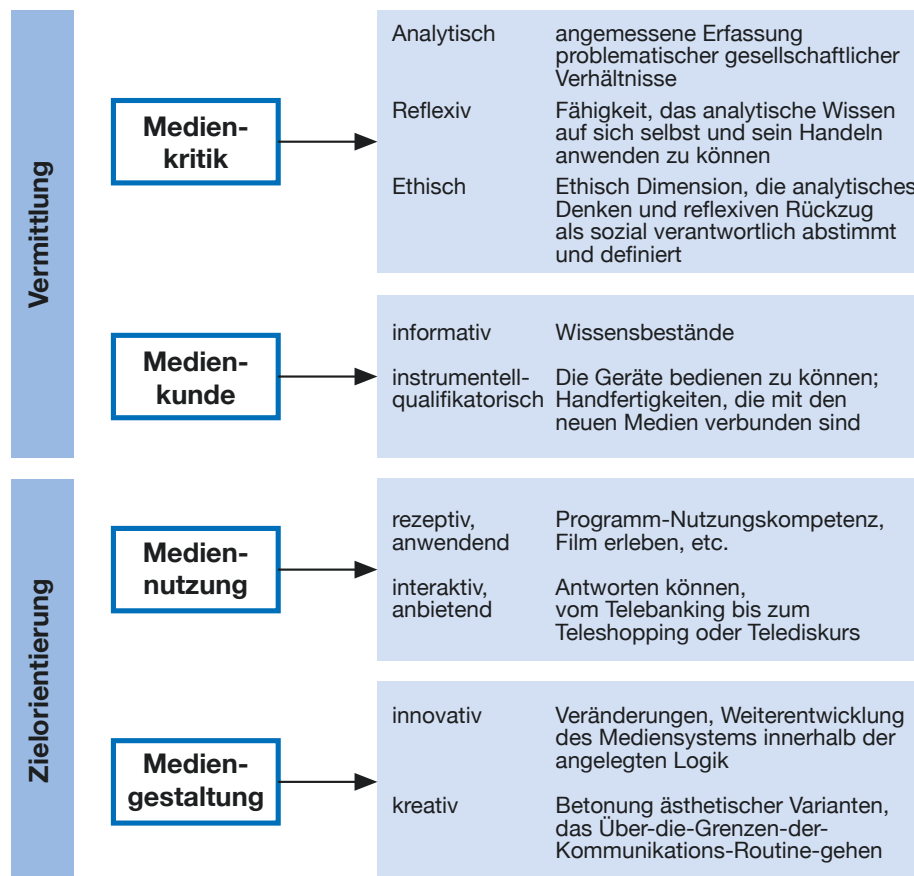


Abbildung Nr. 8: Bielefelder-Medienkompetenzmodell (eigene Darstellung in Anlehnung an Baacke)

Nolda (2002) erwähnt in ihrer kritischen Würdigung dieser Definition, dass Baacke wiederholt eine zu starke soziologisch-kommunikationswissenschaftliche Ausrichtung vorgeworfen wurde und er dem pädagogischen Aspekt zu wenig Rechnung getragen habe (S.61). Trotzdem muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich die Fachliteratur zu diesem Thema bis heute fast ausschliesslich auf Baacke bezieht. So haben in Anlehnung an das Bielefelder Medienkompetenz-Modell zahlreiche andere Autorinnen und Autoren eigene Konzepte ausgearbeitet, wobei sie in ihrem Kern alle auf die Grundgedanken von Baacke zurückgehen.

So gliedert Ida Pöttinger (1997, S.78) Medienkompetenz in die drei Bereiche Wahrnehmungskompetenz, Nutzungskompetenz und Handlungskompetenz. Ersteres meint die Fähigkeit, die Medien zu durchschauen, sowie auch deren Strukturen und Wirkungsmöglichkeiten. Unter Nutzungskompetenz versteht Pöttinger die Fähigkeit, die Medien zielgerichtet und angemessen zu nutzen und Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, Medien als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und Interessen aktiv zu gestalten.

Auf dieser Grundlage hat Bernd Schorb (1997) weiter ausdifferenziert und vier Inhaltsbereiche von Medienkompetenz angegeben: Orientierungs- und Strukturwissen, kritische Reflexivität, Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns sowie die soziale, kreative Interaktion. In sechs Dimen-

sionen, die in einem Zusammenhang gesehen werden müssen und nicht einzeln dominieren dürfen, hat Aufenanger (2003) sein Modell eingeteilt: die kognitive, die moralische, die soziale, die affektive, die ästhetische und die Handlungsdimension. Aufenanger sieht in der Vermittlung von Medienkompetenz eine Aufgabe, die verschiedene gesellschaftliche Bereiche betrifft. Aus diesem Grund sieht er darin sowohl eine Bildungsaufgabe, wie auch eine intergenerationelle, gesellschaftliche und interkulturelle Aufgabe (S.3-5).

Allen medienpädagogischen Konzepten gemeinsam sind laut Kübler (1999) folgende Dimensionen, auch wenn die gewählten Begrifflichkeiten unterschiedlich ausfallen: kognitive Fähigkeiten, analytische und evaluative Fähigkeiten, sozial reflexive Fähigkeiten und handlungsorientierte Fähigkeiten (S.27). Viele dieser Kompetenzen, die erworben werden können, sind danach unabhängig vom Medium universell einsetzbar, so zum Beispiel die Kompetenzen aktiv, reflexiv oder kritisch mit Medien umgehen zu können. Das heisst, der Zuwachs an Medienkompetenz ist in vielen Bereichen auf andere Medien übertragbar. Die Träger dieser Kompetenzdimensionen sind laut Schorb (1997) im überwiegenden Fall Individuen. Diese Subjektverankerung lässt sich in den meisten Definitionen von Medienkompetenz finden (S.237).

4.2 Einblick in die aktuelle Diskussion zur Medienkompetenz

Durch die Veranschaulichung der verschiedenen Modelle wird offensichtlich, dass Medienkompetenz sehr vielseitig aufgefasst werden kann. Dies weist darauf hin, dass der Begriff der Medienkompetenz bis heute nicht einheitlich verwendet wird, sondern je nach Schwerpunkt mehr in der Erziehung oder in der Bildung verankert ist. Im Folgenden werden diese verschiedenen Auffassungen des Begriffs skizziert. In diesem Zusammenhang werden auch neue Konzepte wie die Medienbildung eingeführt.

4.2.1 Medienkompetenz – ein umstrittener Begriff

Auffällig bleibt also die Unklarheit und Beliebigkeit in der Ausgestaltung des Begriffes Medienkompetenz. Auch Kübler (1999) beklagte, dass immer wieder neue Kreationen hervorgezaubert werden, was der Begriff Medienkompetenz nun ist oder sein soll, welcher Inhalt ihm zugeschrieben wird und wie er ausdifferenziert wird. Seiner Meinung nach fehlt es immer noch an einer kontinuierlichen Argumentation und einer aufeinander aufbauenden Auseinandersetzung mit diesen Definitionen (S.26). Auch Baacke (1996, zit. in Anett Brauner, 2007, S.14) führt die Weite und Leere des Begriffes Medienkompetenz als Schwäche auf. Doch gerade dies dürfte seinen Erfolg erst möglich gemacht haben, da Medienkompetenz so von unterschiedlichen Positionen verwendet und für unterschiedliche Zwecke benutzt werden kann.

Es herrscht in der Fachliteratur allgemein Einstimmigkeit darüber, dass Medienkompetenz eine Schlüsselqualifikation in unserer Gesellschaft ist (Dieter Spanhel, 2002, S.48-53). Bernd Dewe und Uwe Sander (1996, zit. in Gerfried W. Hunold & Andreas Greis, 2002, S.14) erachten Medienkompetenz als entscheidende Stütze der Identitätsfindung und -erhaltung in einer Gesellschaft, in der der souveräne Umgang mit Medien neben Sprechen, Lesen und Schreiben

zu den basalen Kulturtechniken gezählt werden muss. Einzig die Fragen nach den Indikatoren (wie wird Medienkompetenz gemessen?) und den implizierten Qualifikationen (welche Fähigkeiten machen medienkompetent?) der Medienkompetenz werden unterschiedlich gestellt. Kübler (1999) macht hier ein Dilemma aus, indem die Definitionen derzeit zwischen einer möglichst universellen Beschreibung einerseits und spezifischen Qualifikationen andererseits schwanken (S.37). Aufgrund der beliebigen Verwendung des Begriffes kommt immer wieder die Forderung nach einer präziseren Bezeichnung für ein umfassendes Verständnis von Medienkompetenz.

Aus dieser Forderung entwickelte sich der neue Begriff Medienbildung analog zum Begriff Medienpädagogik. Gemäss Aufenanger (2000) führten die rasanten Veränderungen in der Medienentwicklung wieder zu einer Aufwertung des Bildungsbegriffs, «der nun auf die durch Medien geprägte Wissensgesellschaft hin ausgerichtet sein sollte» (S.7). Auch seitens der Medienpädagoginnen und Medienpädagogen wurde in der Folge der Begriff Medienbildung befürwortet als Pendant zur eher kompetenz- und erziehungsorientierten Medienpädagogik (Benjamin Jörissen & Winfried Marotzki, 2009).

Schell (2009) hingegen findet den von den Medienpädagoginnen und Medienpädagogen vorgeschlagenen Begriff Medienbildung überhaupt nicht sinnvoll, denn der Bildungsbegriff sei ebenfalls diffus. Darüber hinaus würde jeder gesellschaftlich relevante Begriff für andere Zwecke enteignet. Er sieht in neuen Begriffen Verwirrungen, die eine kontinuierliche fachliche und öffentliche Diskussion verhindern. Stattdessen fordert er eine Klärung, was mit dem Begriff Medienkompetenz gemeint ist (S.85). Diese Ansicht vertritt auch Kübler (2000) der den Initiantinnen und Initianten des Begriffes Medienbildung vorwirft, dass sie sich nicht darum kümmern, warum die eine Leerformel nun durch eine andere ersetzt werden soll (S.335).

4.2.2 Medienbildung – neue Konzepte

Trotz der Einführung des neuen Begriffes Medienbildung existiert nach wie vor keine klare inhaltliche Abgrenzung für die Begrifflichkeiten Medienbildung, Medienpädagogik und Medienkompetenz. Norbert Neuss (2000) weist darauf hin, dass durch den unklaren Begriff Medienkompetenz auch die Konzepte für dessen praktische Umsetzung unkonkret bleiben (S.1). Heinz Moser (2006) empfiehlt deshalb, das Konzept der Medienpädagogik mit demjenigen der Medienbildung zu verknüpfen und zu ergänzen. Medienkompetenz wurde nicht aus einer pädagogischen, sondern aus einer sozialisationsorientierten Sichtweise formuliert. Für eine ausschliesslich kompetenzorientierte Medienpädagogik ergibt sich daraus ein grundlegendes Dilemma: Empirische Untersuchungen zeigen, dass in der heutigen Wissensgesellschaft die meisten Menschen durch Alltagssozialisation mit den Medien recht kompetent umgehen und wenig pädagogische Stimulation brauchen (S.286-287). Andererseits postuliert die Medienpädagogik gemäss Kübler (1996) schon aus Existenz- und Legitimationsgründen Defizite in der Kompetenz, denen sie dann mit ihren Konzepten und Strategien entgegenzutreten kann (S.13). Da stellt sich die berechtigte Frage, wer nun wem was zu vermitteln hat. In der Definition von Moser (2006) beginnt Medienbildung dort, wo der Kompetenzbegriff mit seiner Informationsvermittlung aufhört und wo es um deren Verarbeitung und Integration in den eigenen Lebenskontext geht. Sie knüpft an die Tatsache an,

dass Menschen heute bereits über vielfältige, wenn auch über bildungsbedingt unterschiedlich ausgeprägte, Medienkompetenzen verfügen (S.287). Erst mit diesem Hintergrund macht es Sinn danach zu fragen, wie diese vorhandenen Kompetenzen in Bildungsprozesse einbezogen werden können.

Moser (2004) erläutert weiter, dass beim Konzept der Medienkompetenz nicht eindeutig ist, inwieweit Medienkompetenz bereits vorauszusetzen ist oder erst angeeignet werden muss. Sein Verständnis von Medienbildung setzt voraus, dass auf vorhandenen Ressourcen aufgebaut werden kann, um diese Fähigkeiten durch Bildung zu erweitern. Für ihn bleibt aber unklar, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Medienkompetenz in institutionalisierten Lernprozessen vermittelt werden sollen respektive können. Bildungsprozesse ermöglichen Prozesse der Selbstorganisation und gehen somit über das Vermittlungsmodell der reinen Instruktion hinaus. Ein weiterer Punkt, der laut Moser für die Medienbildung spricht, ist die reflexive Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten, die auch im Sozialisationskontext erworben werden können und Ressourcen für weitere Bildungsprozesse bilden, an denen angesetzt werden kann. Er sieht in der Verwendung des Begriffs Medienbildung eine Chance, Medienpädagogik nicht weiter als Randdisziplin darzustellen. Er sieht sie zwingend als Teil jeder Bildungstheorie dieses Jahrhunderts, denn ohne Medien ist heute weder Aneignung von etwas noch Auseinandersetzung mit etwas möglich (S.58-69). Moser (2000, zit. in Nolda, 2002, S.63) geht davon aus, dass die Medien den Alltag so stark verändern, dass auch die nicht direkt mit medienspezifischen Aktivitäten verbrachte Zeit von diesen beeinflusst wird.

Veranschaulicht wird diese Haltung durch das Konzept der strukturalen Medienbildung nach Jörissen und Marotzki (2009), die darauf gründet, dass Sozialisation in der Moderne grundlegend und unvermeidbar medial erfolgt. Daraus erfolgen vier grundlegende Dimensionen: Der Wissensbezug – was kann ich wissen? Der Handlungsbezug – was soll ich tun? Der Transzendenz- und Grenzbezug – was darf ich hoffen? Und schliesslich der Biographiebezug – was ist der Mensch? Diese Dimensionen sollen einerseits dazu dienen, Orientierungswissen in der Moderne zu strukturieren, um den Aufbau von Selbst- und Welthaltungen in Bildungsprozessen zu fördern (S.7). Zum anderen geht es gemäss Jörissen und Marotzki (2009) darum, sich in mediale Lernumgebungen medienpädagogisch angemessen eingeben zu können:

Das Hineinwachsen in die gegenwärtige Wissensgesellschaft, die Prozesse der Erziehung, des Lernens und der Bildung sind von Medien nicht mehr zu trennen. Moderne Medien sind nicht etwas, was als Ingredienz von Sozialisation anzusehen ist, sondern Sozialisation in der Moderne ist immer schon unhintergebar mediale Sozialisation. Sozialisationsprozesse sind zutiefst ver-

bunden mit und durchdrungen von medialen Strukturen. Es gibt kaum mehr medienfreie Räume. Heranwachsende wachsen in eine Welt hinein, in der Medien, egal in welcher Form, omnipräsent sind. Das Konzept der strukturalen Medienbildung trägt diesem Sachverhalt Rechnung, beklagt dieses aber nicht, sondern arbeitet die Chancen für die Menschen heraus (S.239-240).

Die Einführung des Begriffes Medienbildung durch die VertreterInnen der Bildungseinrichtungen beabsichtigt einen neuen Fokus. Es geht um die Vermittlung von Bildung und einen Beitrag an die allgemeine Bildung, die beispielsweise auch soziale Kompetenzen umfasst. Für eine solche Medienbildung braucht man Kompetenzen, die heute – wenn auch in individueller Ausprägung – mitgebracht werden und auf denen aufgebaut werden kann. Wenn der Begriff Pädagogik als (Nach-) Erziehung verstanden wird, wird deutlich, dass er nicht mehr wirklich passt, weil Jugendliche heute technisch oft viel kompetenter sind als ihre Erziehenden. Insofern macht der Bildungsbegriff mehr Sinn, da er weit mehr umfasst, als die technische Bedienkompetenz. Der neue Sinn von Erziehung und Bildung und das Verhältnis von Erziehenden zu den Zielpersonen dieser Erziehung besteht daher laut Baacke (1997, zit. in Claudia de Witt, 2000, S.9) in einer Kreisbewegung offener Kommunikation, in der Kompetenzen gerne geteilt und getauscht werden. So kann Macht eingeschränkt werden, denn der Umgang mit neuen Medien ist eine Lernaufgabe für Kinder und Begleitpersonen gleichermassen (ebd., S.9).

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass der diffuse Begriff Medienkompetenz hier nicht geklärt werden kann. In dieser Arbeit wird der Begriff Medienkompetenz grundlegend nach Baacke aufgefasst, der ihn nicht auf technische Fähigkeiten reduziert (vgl. Kapitel 4.1.3). Zur Diskussion über Erziehung (Medienpädagogik) und Bildung (Medienbildung) sehen die Autorinnen und der Autor dieser Arbeit für die Soziokulturelle Animation mehr Anknüpfungspunkte im Begriff Medienbildung. Medienpädagogik im Sinne von defizitorientierter Nacherziehung kann mit den Prinzipien der Animation nur schwer in Verbindung gebracht werden. Abschliessend muss hier angefügt werden, dass eine genaue Verortung der Begriffe Medienkompetenz wie auch Medienpädagogik oder Medienbildung schwierig ist und im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen würde.

4.3 Lernorte von Medienkompetenz und die Bedeutung informellen Lernens

Die unterschiedlichen Auffassungen von Medienkompetenz und die offene Frage, ob diese nun ein erzieherisches Ziel der Pädagogik oder ein vorausgesetzter Bestandteil für den Aufbau von Bildung gemäss dem Ansatz der Medienbildung ist, bleiben unbeantwortet. In der Fachliteratur wird darüber noch kaum diskutiert, wohl deshalb, weil Medienbildung ein relativ neuer Begriff ist

und noch nicht oft beschrieben wurde. So existieren diese unterschiedlich gefüllten Begriffe bis anhin parallel. Dieser Umstand erschwert die Diskussion, an welchen Orten und unter welchen Bedingungen Medienkompetenzen denn angeeignet werden sollen und inwiefern Medien selbst auch Orte des Lernens sind (vgl. Kapitel 3.4).

Welchen Anteil in diesem Bildungsprozess informelles Lernen und welchen Anteil institutionalisiertes Lernen (insbesondere die Schule) einnimmt, ist umstritten. Der deutlich grössere und bedeutendere Teil findet laut Schell (2009) im ausserschulischen Bereich statt und ist Bestandteil des alltäglichen Lebens. Der Prozess der Medienaneignung beginnt sehr früh, also bevor Kinder und Jugendliche in öffentliche Institutionen der Erziehung und Bildung eintreten (S.83-84). Zu den Bewegungsräumen von Kindern und Jugendlichen gehören die persönlichen Bezugsgruppen, sprich die Familie und die Peergroup, die für die Medienaneignung richtungsweisend sind, wie auch die Medienwelt selbst (Theunert, 2009, S.24). Schell (2009) führt aus, dass in diesen Räumen informelles Lernen praktisch nebenbei stattfindet oder in beabsichtigter, eigenständiger Planung, beispielsweise auf der medialen Suche nach Antworten auf Fragen und Probleme: «Medien sind für Jugendliche in den Alltag integrierte Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsräume. Entsprechend hoch ist ihr Stellenwert im Prozess des informellen Lernens». Aufgrund dieser Aussage von Schell ergeben sich drei Funktionen, die Medien in diesem Prozess wahrnehmen. Junge Menschen nutzen Medien zur Orientierung für das eigene Persönlichkeits- und Lebenskonzept, als Wissens- und Informationsquellen und drittens zur Ausformung von Medienkompetenz (S.86-88). Dem stimmt auch Theunert (2009) zu, in dem sie die Medienwelt im Zuge der Digitalisierung nicht mehr nur als mentale Erlebnis- und Erfahrungsofferten in Form von massenmedialen Angeboten sieht, sondern darauf hinweist, dass sich das Internet als Handlungsraum für Interaktion, Produktion und Partizipation zunehmender Beliebtheit erfreut (S.25). Medien sind also mehr als Orte informellen Lernens, sie schaffen auch Jugendkulturen, wie Schell (1999) ausführt. Jugendkulturelle Praktiken wie auch informelles Lernen allgemein entziehen sich jedoch dem intentionalen, pädagogischen Handeln. Schell weist darauf hin, dass es trotzdem Aufgabe der Medienpädagogik ist, problematische Nutzungen zu thematisieren und die Weiterentwicklung der Medienkompetenz zu fördern. Sie kann dies nur erreichen, indem sie autonome Erfahrungsräume schafft, in denen ausprobiert und reflektiert werden kann (S.91).

Die Schlüsselqualifikation Medienkompetenz ist also ein Erfahrungsgegenstand, der nicht nur über die Schule vermittelt wird, zumal die Lernenden allen Alters ihrerseits alltäglich mit Medien zu tun haben und Medien zum gesellschaftlichen Weltbild dazugehören. Moser (2006) weist ebenfalls darauf hin, dass viele Medienkompetenzen im ausserschulischen Alltag erworben werden – ohne dass es dazu direkter erzieherischer oder schulischer Lerninterventionen bedarf. Nach wie vor wird von der schulischen Medienpädagogik jedoch versucht, den medialen Herausforderungen mit medienerzieherischen Beiträgen entgegenzutreten (S.225). Darauf verwies auch Schorb (1999) noch vor zehn Jahren und bemängelte, dass in den meisten institutionalisierten Lernorten nach wie vor die von vielen Autorinnen und Autoren kritisierte Reduktion von Medienkompetenz auf schlichte Anwenderfertigkeiten gelehrt wurde. Er erachtete diese Bemühungen in der Informationsgesellschaft als völlig ungenügend. Denn wie auch im vorangehen-

den Kapitel erläutert wurde, geht die gefragte Fähigkeit weit über das Begreifen der Medien als Mittler hinaus. Sie schliesst den adäquaten Einsatz von und Umgang mit Medien ein und beinhaltet ebenso die reflexive Auseinandersetzung (S.391-392). Dieser Ansicht schliesst sich auch Herbert Kubicek (1999) an. Für ihn bedeutet Medienkompetenz, bei allen Medien zu verstehen, wie die verschiedenen Inhalte produziert werden und die Quellen einschätzen zu können. Weiter fügt er an, dass man diese Fähigkeit, Medien in ihren Erscheinungsformen einschätzen zu können, nicht isoliert in einem speziellen Schulfach lernen kann (S.21).

Horst Niesyto (2007) kritisiert, dass die schulische Medienpädagogik hinter der inzwischen längst ausformulierten Leitidee eines «sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns» von Tulodziecki (1997) herhinkt. Dies betrifft die Verwendung von Computern im Unterricht, wie auch die geringen Erfahrungen mit Formen aktiver Medienarbeit. Er weist an dieser Stelle auch auf Medienklüfte zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen hin, die in verschiedenen Studien ausgemacht wurden. Angesichts dieser Kluft erachtet er es als nötig, neben den Medienkompetenzen der SchülerInnen auch die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte zu stärken. Niesyto kritisiert medienfixierte Konzepte mit strikten Kompetenzkriterien und befürwortet zielgruppenspezifische und lebensweltorientierte Konzepte, die nach Bedürfnissen fragen und vorhandene Ressourcen sowie Formen der Medienaneignung respektieren. Seine Aussage impliziert denn auch eine Absage an die gängigen Medienkompetenz-Modelle, die top down festgelegt werden, ohne den Wissenstand der Lernenden zu berücksichtigen und entsprechend zu differenzieren (S.158).

Schulische Medienbildung muss laut Treumann et al. (2002) durch ausserschulische und weiterbildende Massnahmen im Sinne des lebenslangen Lernens erweitert werden, da die Technologie sich ständig verändert, so dass immer Neues dazu gelernt werden muss. Das bedeutet, dass die Vermittlung von Medienkompetenz als Teil der Allgemeinbildung integriert werden sollte (S.35-36). Es ist folglich Aufgabe aller Einrichtungen von Bildung und Erziehung, Medienkompetenzen zu fördern und die damit verbundenen Herausforderungen und Probleme gezielt anzugehen.

Sowohl Moser wie auch Vollbrecht haben gegenüber ausserpädagogischen Theorien keine Vorbehalte, wie sie beispielsweise Rainald Merkert hatte (Nolda, 2002, S.65). Moser behandelt denn in seiner «Einführung in die Medienpädagogik» sehr ausführlich auch nicht-pädagogische Konzepte sowie Befunde zu Mediennutzung und Medienangebot (Moser, 2006). Ralf Vollbrecht (2001) geht es primär darum, die Medien pädagogisch zu nutzen. Dabei schliesst er auch die Jugend- und Erwachsenenbildung ein, die unter anderem mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens eine besondere Nähe zum Konzept der Medienkompetenz aufweisen (S.89). Dieses Konzept des selbstgesteuerten Lernens, bei dem die Lernenden motiviert werden, eigene Strategien zum Lernen zu entwickeln, hat bezogen auf neue Medien grosses Potential. Der selbstgesteuerte Lernprozess erlaubt unter anderem Autonomie, Faszination und Kompetenz zu erleben, das beglückende Gefühl des Selbstmachens zu erfahren sowie eine egalitäre kommunikative Beziehungskultur kennen zu lernen (Franz Josef Röhl, 2009, S.69). Insbesondere für

bildungsbenachteiligte Menschen kann der modularisierte und motivierende Ansatz des selbstgesteuerten Lernens eine Chance sein.

Gemäss Ursula Arbeiter (2002) sind persönliche Weiterentwicklung und Lernen immer dann besonders erfolgreich, wenn ein Bezug zur eigenen Lebenswelt und den eigenen Interessen besteht. Formale Bildungsinstitutionen wie die Schule sind in diesem Bereich wenig flexibel (S.59). Insbesondere für die Aneignung von Medienkompetenzen sind daher informelle Bildungsorte wesentlich geeigneter. Inwiefern die Soziokulturelle Animation in diesem Bereich des informellen und selbstgesteuerten Lernens mitwirken und tätig werden kann, wird im folgenden Kapitel erläutert.

5. Interventionsmöglichkeiten der Soziokulturellen Animation

Nach wie vor ist ein erheblicher Teil der Bevölkerung ohne Internetzugang und somit von der Entwicklung in Richtung Informationsgesellschaft ausgeschlossen. Es ist daher notwendig, dass der Staat seine Verantwortung wahrnimmt und versucht, die negativen Folgen des Digital Divide abzuschwächen. Eine zukunftsorientierte Politik muss dabei nicht nur den technischen Internetzugang fördern, sondern im Bereich der Bildung auch die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Internet berücksichtigen (vgl. Kapitel 2.3). Weiter weist Bonfadelli (2005a, S.14) darauf hin, dass neben real vorhandenen günstigen Zugangsmöglichkeiten zum Internet zu Hause, in der Schule und in öffentlichen Institutionen und den notwendigen Nutzungsfertigkeiten und Kompetenzen, die Menschen auch für entsprechende Lernprozesse motiviert sein müssen. Mit dem Votum «Lernförderung für alle» fordert Dohmen (2002), dass auf alle Menschen, egal welcher Bildungsschicht, eingegangen werden sollte, da lebenslanges Lernen alle Menschen betrifft (S.26). Auch gesellschaftliche, wirtschaftliche, technische, demografische, ökologische, soziale und kulturelle Veränderungen betreffen alle. Deshalb bedürfen alle der Weiterbildung, um in ihrer Umwelt «besser leben zu lernen» (Dohmen, 2001, S.13). In Anlehnung an die Wissensklufthypothese sollen politische Massnahmen aber insbesondere auf die benachteiligten Gruppen zielen und diesen adäquate Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang mit dem Internet bieten, und zwar dort, wo sich diese Gruppen ohnehin aufhalten (Kubicek, 2001, zit. in Bonfadelli, 2005a, S.192).

Für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben darf Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft nicht unterschätzt werden. Wer sich in dieser Welt nicht kompetent bewegen kann läuft Gefahr, weniger Teilnahmekancen am beruflichen und gesellschaftlichen Leben zu haben (vgl. Kapitel 2.2.3). In einer Welt, die von Medien bestimmt ist, ist Medienkompetenz ein entscheidender Teil der Demokratiekompetenz. Ohne Demokratiekompetenz gibt es folglich keine zweckmässige Medienkompetenz und umgekehrt (Manfred Mai, 2002, S.46-47). Somit wird die Aufgabe des verantwortungsvollen Umgangs mit Medien eine Aufgabe für die Bildung. Sie ist aber zu wichtig, um sie ausschliesslich den Bildungsinstitutionen zu überlassen (ebd., S.46-47).

Eine zunehmende Tendenz in dieser Wissens- und Informationsgesellschaft ist, dass informelle Lernprozesse zunehmen (Kübler, 1999, S.42). An informellen Bildungsarten wird mit, durch und über Medien gelernt – es bleibt jedoch offen, ob das Gelernte auch formalen Bildungsansprüchen genügt. Gerade Kinder und Jugendliche lernen nebenbei, freiwillig und selbstgesteuert viel intensiver und engagierter (Demmler & Lutz, 2009, S.35). Auch nicht-formelle Bildungsangebote bergen Potentiale zur Eröffnung neuer Chancen zur Bildungsteilhabe, welche die «Reproduktion gesellschaftlicher Stratifizierung nivellieren können» (Kutscher, 2005, S.43).

Die Umwelt mit ihren unterschiedlichen Spielräumen ist für informelle und nicht-formale Lernprozesse ausschlaggebend. Institutionen beeinflussen beispielsweise insofern, als sie informelles Lernen begünstigen oder aber behindern können. Soziokulturelle Institutionen können dabei für informelle und nicht-formelle Bildungsprozesse eine unterstützende Rolle einnehmen, indem sie den Menschen Lern- und Erfahrungsräume bieten. Darüber hinaus brauchen die Menschen individuelle und milieuspezifische Unterstützung, um informell lernen zu können (vgl. Kapitel 3.2.2). Soziokulturelle Einrichtungen sind hierfür geradezu prädestiniert, da sie mit ihrer bedürfnis- und lebensweltorientierten Haltung die Menschen unterstützen können. Das soll aber nicht bedeuten, dass die Gesellschaft und der Staat aus ihrer Verantwortung entlassen werden können (Zwiefka, 2007, S.25). Im Gegenteil, es gilt nun, informelle und nicht-formale Bildungsprozesse in der Soziokulturellen Animation, insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit, ins Verhältnis zu formalen Bildungsprozessen in der Schule zu setzen. In diesem Zusammenhang sollte eine stärkere Anerkennung und Förderung soziokultureller Bildungsprozesse eingefordert werden. Insbesondere in Bezug auf das besagte lebenslange Lernen werden auch europaweit Forderungen lauter, die auf die notwendige Anerkennung informeller und nicht-formeller Bildungsprozesse aufmerksam machen (European Youth Forum, 2005, zit. in Nörber, 2008, S.70). Bis anhin blieben solche Hinweise auf die Bedeutung von Bildungsprozessen an informellen Bildungsarten in der Debatte jedoch weitgehend unbeachtet. Informelle und nicht-formelle Bildungsangebote werden folglich immer noch aussen vor gelassen, obwohl stets von Weiterentwicklung und Reform der Bildung gesprochen wird (ebd., S.70). Die Soziokulturelle Animation muss sich diesbezüglich in die Diskussion einbringen und ihre Position auch im Bildungsbereich stärken. Für weitere Ausführungen in dieser Arbeit werden in der Folge einfachheitshalber die beiden Begrifflichkeiten informelle und nicht-formelle Bildung unter informellen Bildungsprozessen aufgeführt, sofern nicht ausdrücklich nicht-formelle Settings gemeint sind.

5.1 Soziokulturelle Animation als Bildungsort

Bildung ist eine öffentliche Aufgabe, die öffentliche Finanzierung und Förderung benötigt. In dieser Hauptforderung für die Zukunft spielt das Konzept des lebenslangen Lernens eine wichtige Rolle. Der Schlüssel für dieses Konzept bildet laut dem Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Union (2000, S.9) die individuelle Lernmotivation und eine grosse Vielfalt an Lerngelegenheiten: «Bildungs- und Ausbildungssysteme sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt» (ebd., S.9). Wenn es darum geht, wie und warum man sich Bildung aneignet, sind es laut Gruber (2008) bei Kindern und Erwachsenen

dieselben tieferliegenden Gründe. Weder die Lebensnotwendigkeit noch die Brauchbarkeit treiben das Lernen in erster Linie voran. Es ist der Genuss, etwas Neues zu entdecken. Demzufolge muss Bildung neugierig machen, fesseln, Freude bereiten und tiefe Befriedigung erzeugen. Nur unter diesen Umständen führt Bildung zu mehr Orientierung und Qualifizierung. Folglich muss die Neugier der Menschen auf Bildung und Wissen geweckt werden. Hierfür muss von der Vorstellung abgerückt werden, mit Lernen ausschliesslich einen Mangel beheben zu wollen. Es sind neue Formen des Lernens gefragt, die stärker mit Freizeit, Genuss und Vergnügen gekoppelt sind: Orte, wo man sich gerne aufhält, soziale Begegnungen vorfindet, die neugierig machen und nachdenklich stimmen, die aber auch Unterhaltungsorte sein können (S.79-81). Diesen Grundgedanken findet man ähnlich in den Prinzipien der Soziokulturellen Animation, wenn es um die Bedürfnisorientierung geht, worauf sämtliches Handeln aufbaut.

Dinie Goezinne-Zijlman (1989, zit in. Marcel Spierts, 1998, S.199) umschreibt die Ausrichtung von Lernen in der soziokulturellen Arbeit als eine allgemein akzeptierte Definition der Bildungs- und Erziehungsarbeit: «Bildungs- und Erziehungsarbeit trägt bei zur Weiterentwicklung von Kenntnissen, Einsichten, Fertigkeiten und Umgangsformen Erwachsener. Angestrebt werden: Bewusstwerdung der eigenen Person in ihrer jeweiligen Lage sowie Teilnahme an der Gesellschaft.» Durch die Betonung von Kenntnissen, Einsichten und Haltungen wird die möglichst dauerhafte Verbesserung der Handlungsfähigkeit des Lernenden zentral.

Spierts (1998) versteht Erziehung als ausserschulische Bildung für Personen unterschiedlichen Alters, welcher ein nicht zu entbehrender Bestandteil soziokultureller Arbeit ist (S.73). In der Soziokulturellen Animation ist das Gebiet Bildung und Erziehung gemäss Spierts (ebd., S.196-197) sehr schwierig abzugrenzen, denn das zu beiden Begriffen gehörige Lernen spielt in den soziokulturellen Tätigkeitsbereichen Freizeit, Erholung, Kunst und Kultur sowie im Gemeinwesen aufbau eine grosse Rolle. Soziokulturelle Animation stimuliert in diesen Bereichen informelles und inzidentelles Lernen und versucht nachdrücklich, den Aktivitäten einen Bildungswert zu verleihen. Indem Spierts beide Begriffe synonym verwendet, verstärkt er den Eindruck, dass eine klare Positionierung der Soziokulturellen Animation zwischen Erziehung und Bildung schwierig auszumachen ist.

Die Autorinnen und der Autor dieser Arbeit sehen in diesem Zusammenhang aber mehr Parallelen und Vorteile für die soziokulturelle Arbeit, sich im Bereich der Bildung zu positionieren. Insbesondere deshalb, weil sich die Soziokulturelle Animation nicht als Erziehungsinstitution sieht, sondern Gelegenheiten und Settings bietet, die selbstbestimmtes Lernen ermöglichen und fördern. Laut Moser et al. (1999) ist im soziokulturellen Verständnis die Selbstbestimmung zentral. Dies beinhaltet, dass die Betroffenen selber entscheiden, welche Hilfe sie brauchen und wie sie diese steuern. Das Prinzip der Freiwilligkeit verhindert bewussten Zwang, während das Prinzip der Partizipation Manipulation ausschliesst (S.27). Es werden demzufolge Spielräume bereitgestellt, in denen Aufgaben nach eigenen Vorstellungen bearbeitet werden können. Diese Selbstbestimmung kann nur erreicht werden, wenn anstatt einer Top-down-Strategie dem Bottom-up Ansatz gefolgt wird. Diese Unterscheidung ist auch in Bezug auf die umstrittenen Begriffe

Medienpädagogik und Medienbildung relevant. Wenn Medienpädagogik im Sinne von (Nach-) Erziehung verstanden wird, kann sie kaum mit dem soziokulturellen Ansatz vereinbart werden (vgl. Kapitel 4.2.2). Hubert Kirchgässner (1979, zit. in Moser et al., 1999, S.18) begründet dies mit der Erklärung, dass das Wort Pädagogik von sich aus einfach zu anti-animatorisch ist, als dass es für die variantenreichen Tätigkeiten der Animation gebraucht werden könnte. Die Animation ist also vielmehr im Bildungs- und nicht im Erziehungsbereich tätig. Trotzdem kann nicht völlig auf den Begriff Medienpädagogik verzichtet werden, denn Medienbildung ist ein neuer Begriff und die konsequente Unterscheidung von Medienbildung und Medienpädagogik wurde in der Fachliteratur bis vor kurzem nicht gemacht. So beziehen sich die meisten Publikationen und Methoden auf den älteren Begriff Medienpädagogik, obwohl sie auch Bildungsaspekte einschliessen.

5.1.1 Informelle Bildung in der Soziokulturellen Animation

Insbesondere Jugendliche erwerben die global bedeutsamsten Kenntnisse und Erfahrungen in erster Linie nicht in der Schule, wie Klaus Seitz (2006) ausführt. Diese wachsende Relevanz ausserschulischer Lernerfahrungen relativiert den Stellenwert der Bildungsinstitutionen im globalen Zeitalter. Durch die Globalisierung zeichnet sich folglich ein Umbruch in den Bildungsstrukturen ab, der impliziert, dass die Schule ihr Bildungsmonopol verlieren wird. Nicht mehr die Anzahl Schuljahre und Hochschulabsolventen sind relevant, es geht um die fundamentale Motivation und Fähigkeit zum permanenten Lernen (S.85-87). Unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens müssen folglich auch Instrumente und Methoden bereitgestellt werden, um das Lernen per se zu erlernen und selbstorganisiertes Lernen zu unterstützen. Diese Kompetenzen müssen sinnvollerweise bereits in Kindheit und Jugend gelernt werden. Wenn Wissen und Kompetenzen stets aktualisiert werden müssen, relativiert sich das, was inhaltlich in Schule und Ausbildung einmal gelernt wurde (Brüning, 2007, S.13).

Overwien (2005) erachtet jene Reformansätze des Bildungssystems als erfolgversprechend, die neue Lernräume schaffen, in denen eigenständiges Lernen kulturell und sozial sensibel begleitet wird (S.352). Mit dem Einzug einer vielfältigen Lernkultur, die engagiertes und selbstbestimmtes Lernen fördert, bieten sich also ausserschulische Lernorte in besonderer Weise an. Stephan Sting (2004b, zit. in Zwiefka, 2007, S.21) fordert ebenfalls ein erweitertes Bildungsverständnis, welches nebst der Schule auch die Jugendarbeit mit einbezieht. Seine Vorstellung von einer Bildungsaufgabe der Jugendarbeit zielt darauf, Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Bildung zu sensibilisieren und ihre Motivation für neue Lern- und Entwicklungsprozesse zu wecken. Karin Böllert (2004, zit. in Zwiefka, 2007, S.20) postuliert eine Kooperation der Potentiale von Schule und Jugendarbeit, indem letztere nicht nur kompensatorisch tätig wird, sondern sich auf gleichem Niveau mit den Bildungseinrichtungen vernetzt. Die Autorinnen und der Autor schliessen sich dieser Ansicht an und führen weiter aus, dass sich die Soziokulturelle Animation hierfür einen eigenen Bildungsauftrag geben muss und auf die Institution Schule zugehen sollte. Diese muss sich wiederum auf die lebensweltorientierte Jugendarbeit einstellen. Es liegt auf der Hand, dass dies eine neue Sichtweise bedingt. Gerade die Jugendarbeit selbst verkennt ihr Bildungspotential weitgehend, obwohl sie über variantenreiche Möglichkeiten zur Entwicklung von emanzipatorischer Bildung verfügt.

Informelles Lernen wird durch einen hohen Grad an Autonomie begünstigt. Auch eigene Kreativität und die Bereitschaft die Initiative zu ergreifen unterstützt informelles Lernen in hohem Ausmass. Watkins und Marsick (1990, zit. in Overwien, 2005, S.343) fassen diese begünstigenden Konditionen unter dem Begriff Proaktivität zusammen. Diese Proaktivität, die auch im Bereich der Soziokulturellen Animation gefragt ist, wirkt sich förderlich auf informelles Lernen aus. Informelles Lernen findet im Alltag statt (vgl. Kapitel 3.2.1). Bezogen auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen kann dieser in Schule und Freizeit unterteilt werden. Heranwachsende haben jedoch neben der Schule oft noch andere geplante Aktivitäten und diese vorstrukturierte Zeit nach der Schule ist keine wirkliche Freizeit. Laut Kirchhöfer (2002, zit. in Zwiefka, 2007, S.25) ist Freizeit folglich Zeit, die ausschliesslich den eigenen Themen und Interessen zur Verfügung steht. Diese Freizeit wird für Heranwachsende zur entscheidenden und einzigen Zeit informellen Lernens, weil diese Zeit selbstbestimmt und ohne Termine genutzt werden kann (ebd., S.25). Die Soziokulturelle Animation zielt mit ihren Angeboten und Aktivitäten in genau dieses Zeitfenster. Dieser Umstand legitimiert den Bildungsanspruch der Soziokulturellen Animation – zumindest im Kinder- und Jugendbereich.

Die Autorinnen und der Autor weisen an dieser Stelle jedoch darauf hin, dass informelles Lernen nicht nur in der Jugendarbeit, sondern in der ganzen soziokulturellen Arbeit von zentraler Bedeutung ist. Soziokulturelle Animation hat die Aufgabe, möglichst vielseitige, zielgruppengerechte Voraussetzungen und adäquate Settings für informelles Lernen zu schaffen und zwar für alle gesellschaftlichen Gruppierungen. Laut Norbert Meder (2002, zit. in Zwiefka, 2007, S.28) qualifiziert sich die Soziokulturelle Animation auch deshalb als Ort der informellen Bildung, weil die Umgebung, in die eine Person eintritt oder nicht und das Angebot, das die Person annehmen kann oder nicht, arrangiert werden kann. Damit beschreibt er das animatorische Prinzip der Freiwilligkeit der Adressatinnen und Adressaten. Michael Pries (2004, zit. in Zwiefka, 2007, S.29) spricht in diesem Zusammenhang von einer «animativen informellen Pädagogik». Er postuliert ein Netzwerk von freizeitkulturellen Anregungs- und Begegnungszentren, wie sie die Soziokulturelle Animation anbietet, um die Menschen zu Lernprozessen zu animieren. Auch Düx und Sass (2005) sind der Ansicht, dass insbesondere Heranwachsende Gelegenheiten und Orte brauchen, um eigene Lebensziele und Einstellungen entwickeln und mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, Werten und Anschauungen experimentieren zu können. Sie müssen ausserdem ihre Kenntnisse und Vorstellungen ausprobieren und verändern können (S.402). Die Soziokulturelle Animation kann also durch begünstigende Arrangements und motivierende Anleitung spielerisches Lernen fördern und dafür sorgen, dass Lernen Spass macht. Bezogen auf Medienkompetenzen kann darunter auch das Arrangieren informeller Lernfelder im Internet verstanden werden.

5.1.2 Soziokulturelle Animation und die Förderung von Medienkompetenzen

Die ausserschulische Jugendarbeit nimmt gemäss Nolda (2002) einen bedeutenden Platz in der Medienbildung ein, weil sie durch die Platzierung in der Freizeit und das Prinzip der Freiwilligkeit günstige Voraussetzungen zur Förderung von Kreativität und Engagement bietet (S.74). Röll (2002) erklärt, dass sich vor allem Jugendliche Medienkompetenz nicht durch Verstehen aneig-

nen, sondern durch Erkennen und Erleben. Dieser Art von Kompetenzvermittlung muss daher unbedingt Rechnung getragen werden. Ein weiterer Punkt, der berücksichtigt werden muss, ist die Schaffung einer angemessenen Lernumgebung und eines Lernklimas, das motiviertes Lernen begünstigt. Es müssen Spielräume zur Verfügung gestellt werden, in denen Aufgaben nach eigenen Vorstellungen bearbeitet werden können und Mitsprache ermöglicht wird (S.75-76). Die Jugendarbeit als Handlungs- und Erfahrungsraum kann demzufolge Prozesse des informellen Lernens mit Medien unterstützen und dabei helfen, Medienkompetenzen zu fördern. Demmler und Lutz (2009) bemerken, dass aktive Formen der Auseinandersetzung mit Medien im Bereich der Jugendarbeit erfolgreich getestet wurden und mittlerweile etabliert sind (S.95). Bei den meisten anderen Zielgruppen sehen die Autorinnen und der Autor der vorliegenden Arbeit noch grosses Potential, um Medienkompetenzen durch informelles Lernen adressatengerecht zu fördern. Demmler und Lutz weisen jedoch in Bezug auf dieses Vorhaben darauf hin, dass es auch Defizite gibt, vor allem aufgrund mangelnder Ressourcen für weitere Aktivitäten in den verschiedenen Bereichen (ebd., S.95).

Croll und Lippa (2008) verdeutlichen, dass Medienkompetenz in informellen Lernprozessen im ausserschulischen Bereich besser vermittelt werden kann, insbesondere weil bildungsbenachteiligte Gruppen so besser erreicht und einbezogen werden können (S.29). Im Verständnis der Autorinnen und des Autors entspricht diese Aussage den Zielen der Soziokulturellen Animation, die ebenfalls im informellen Bereich um mehr gesellschaftliche Teilhabe für benachteiligte Personen bemüht ist. Deshalb ist die Soziokulturelle Animation geeignet, um Medienkompetenzen zu fördern. Gerade in der Arbeit mit bildungsbenachteiligten Personen verfügt die Schule nicht über die notwendige Flexibilität, auf die unterschiedlichsten Bedürfnisse einzugehen. Croll und Lippa (2008) verweisen diesbezüglich sogar darauf, dass das Bildungssystem Bildungsungleichheiten eher tradiert als diese aufzuheben (S.29).

Die Bielefelder Studie «Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund» (Iske, Klein & Kutscher, 2004a) betont ebenfalls die Notwendigkeit, stärker auf den lebensweltlichen, soziokulturellen Hintergrund von Jugendlichen zu achten. Sie hält fest, dass ein vorliegendes Angebot nicht unbedingt ausreicht, um Nutzung und Bildungsprozesse zu generieren. Es erfordert vielmehr die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ressourcen von jugendlichen Nutzern (S.23). Diese Aussage untermauert die Relevanz einer lebensweltorientierten Herangehensweise, die nach den vorhandenen Bedürfnissen, medialen Aneignungsweisen und bereits vorhandenen Ressourcen insbesondere bei bildungsbenachteiligten Heranwachsenden fragt. Niesyto (2007) sieht darin eine Absage an Medienkompetenzmodelle und Kriterienkataloge, die top-down von Experten festgelegt werden, ohne die pragmatischen Nutzungsbedürfnisse und das mediale Können der Jugendlichen entsprechend zu würdigen und differenziert zu betrachten (S.159).

Kubicek und Welling (2000) weisen darauf hin, dass ohne gezielte Intervention die besser gebildeten Bevölkerungsgruppen, die ohnehin über ein aktives Informationsverhalten verfügen, sich auch die neuen Möglichkeiten des Internet schnell aneignen und ihren Vorsprung ausbau-

en werden. Gleichzeitig können sich die bildungsbenachteiligten Gruppen oft nicht vorstellen, welchen Nutzen sie von den neuen Medien überhaupt haben könnten (S.513). Um ihnen ein eigenes, erfahrungsgestütztes Urteil zu ermöglichen, müssen ihnen entsprechende niederschwellige Möglichkeiten eröffnet und Nutzungsanleitungen angeboten werden, damit Kompetenzen erworben werden können. An dieser Stelle ist wiederum die Soziokulturelle Animation mit ihrem Prinzip der Niederschwelligkeit gefragt (Luzia Rupp & Rahel Schmid, 2008, S.34), insbesondere, weil sie oft guten Zugang zu bildungsbenachteiligten Personen hat.

Autonome Handlungs- und Erfahrungsräume kann laut Schell (2009) insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit bieten, da die Teilnahme an ihren Angeboten freiwillig ist. Demgegenüber ist die Schule mit ihrer kognitiv orientierten Bildungsarbeit, dem Leistungs- und Notensystem der am wenigsten geeignete Ort für autonome Räume. Das soll aber nicht heissen, dass sich die Schule aus der Verantwortung ziehen soll oder muss, wenn es um die Förderung von Medienkompetenz geht. Es sollte jedoch bedacht werden, dass sie an informelle Bildungsprozesse nicht wirklich anknüpfen kann und diese kaum unterstützen kann – es sei denn, sie öffnet sich der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Dafür wären grundsätzliche Umstrukturierungen und ein ganzheitliches Bildungsverständnis nötig, wie es bislang nebst wenigen Pilotprojekten kaum umgesetzt wurde (S.91).

Sämtliche Erfahrungen offener, ambitionierter Handlungsräume in der Kinder- und Jugendarbeit beurteilen gemäss Schell (2009) aktive Medienarbeit als einen guten Weg, um bildungsbevorzugte und bildungsbenachteiligte Menschen gleichermaßen zu erreichen (S.92). Die Autorinnen und der Autor sehen in dieser Methode Anknüpfungspotential für die Soziokulturelle Animation, da sie ermöglicht, eigene Themen medial zu bearbeiten, Medien selbst kreativ zu gestalten, eigene Anliegen mit Hilfe von Medien öffentlich zu präsentieren und sich mit Medien in die gesellschaftliche Diskussion einzumischen. Dies wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

5.2 Medienkompetenzen fördern durch aktive Medienarbeit

Wie in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben wurde, spielen im Zusammenhang mit Medien Orte informeller Bildung eine zentrale Rolle (vgl. Kapitel 3.2.1). Es wurde zudem hergeleitet, dass aufgrund der Positionierung der Soziokulturellen Animation die Ermöglichung von informeller Bildung zu ihren Kernanliegen gehört. In diesem Kapitel wird einführend die Methode der aktiven Medienarbeit vorgestellt und kurz umrissen. In der Folge wird erläutert, wie methodisch vorgegangen werden kann, um die Förderung von Medienkompetenz in Übereinstimmung mit den Prinzipien der Soziokulturellen Animation zu erreichen.

5.2.1 Die aktive Medienarbeit – eine handlungsorientierte Methode

Innerhalb der Medienpädagogik sind in den letzten Jahrzehnten verschiedene Strömungen, bzw. Positionen entstanden. Eine Position, die sich ausserhalb der Schule entwickelt hat und den Prinzipien der Soziokulturellen Animation stark entspricht, wird gemäss Schell (1999) als die handlungsorientierte Position oder handlungsorientierte Medienpädagogik bezeichnet (vgl.

Kapitel 4.1.1). Wie sich aus dem Namen ablesen lässt, stellt diese Position den aktiven Umgang mit Medien ins Zentrum (S.25-26). Zentrale Idee ist dabei, aus Konsumenten auch Produzenten zu machen. Dieser Perspektivenwechsel soll nicht nur die Reflexion darüber fördern, was Medien mit Menschen machen, sondern auch zeigen, was Menschen mit Medien machen können (Theo Hug, 2002, S. 198).

Die bekannteste Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik ist die aktive Medienarbeit. Günther Anfang und Gabi Uhlenbruck (2009) bezeichnen die aktive Medienarbeit als Königsweg der handlungsorientierten Medienpädagogik (S.105). Die aktive Medienarbeit setzt methodisch um, was die handlungsorientierte Medienpädagogik als Theorie formuliert. Bernd Schorb und Jürgen Hüter (1997, zit. in Bounin, ohne Datum, aktive Medienarbeit, ¶2) definierten die aktive Medienarbeit folgendermassen: «Die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien wie Druck, Foto, Ton, Film, Video oder Computermedien. Die Medien werden von ihren Nutzerinnen und Nutzern «in Dienst genommen», d.h. selbständig gehandhabt und als Mittel der Kommunikation gebraucht». Bisher wurde die aktive Medienarbeit in der Literatur ausschliesslich in Bezug auf Jugendliche beschrieben. Die Methode wurde auch im Jugendbereich entwickelt, so fehlt bislang Literatur zu aktiver Medienarbeit mit anderen Zielgruppen. Die Autorinnen und der Autor dieser Arbeit gehen aber davon aus, dass die Methode auch für andere Zielgruppen geeignet ist. Weil die Prinzipien der Soziokulturellen Animation zielgruppenübergreifend sind und die aktive Medienarbeit sehr ähnliche Prinzipien hat, kann diese Methode auch auf verschiedenste Zielgruppen angewendet werden. Im nächsten Kapitel wird diese Ähnlichkeit der Prinzipien hergeleitet und ausgeführt.

Auch die Zielformulierungen der aktiven Medienarbeit machen in Bezug auf verschiedenste Altersgruppen Sinn. Schell (1999) leitet aus dem Anspruch einer offenen, demokratischen Gesellschaft drei Leitziele der aktiven Medienarbeit ab: Mündigkeit, Emanzipation und authentische Erfahrungen. Schell sieht Mündigkeit und Emanzipation in einem engen Zusammenhang. Beide beinhalten die Fähigkeit, Macht- und Abhängigkeitsstrukturen zu erfassen und zu reflektieren, sich für Verhältnisse zu engagieren und Erziehung zur Selbstbestimmung zuzulassen. Es wird davon ausgegangen, dass die Individuen zwar durch gesellschaftliche Strukturen geprägt sind, aber doch prinzipiell Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten besitzen. Mündigkeit bezieht sich dabei auf eine eher individuelle, Emanzipation auf eine kollektive, gesellschaftliche Dimension. Beide Begriffe werden zudem als Prozess beschrieben, als ein Streben danach und nicht als absolut erreichte Fähigkeit. Die beiden Ziele Mündigkeit und Emanzipation beinhalten das dritte Leitziel der authentischen Erfahrungen. Damit sind die selbstständige Aneignung der Realität und die aktive Einwirkung darauf gemeint. Durch das eigene Tun werden selbstbestimmtes Handeln und Denken gefördert und Mündigkeit und Emanzipation erst ermöglicht (S.57-59).

Methodisch knüpft die aktive Medienarbeit an das handelnde Lernen an. Dies meint laut Anfang (2005, Lernprinzipien aktiver Medienarbeit, ¶1), dass durch die aktive, handelnde Auseinandersetzung mit einem Thema aus der eigenen Lebenswelt ein Lernprozess stattfindet. Dabei entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit dem Thema eine differenzierte, reflektier-

te und veränderte Sicht auf dasselbe. Björn Maurer (2004) umschreibt dies folgendermassen: die aktive Medienarbeit soll Spass machen, nicht überfordern und aber auch nicht unterfordern. Die Adressaten sollen lernen, sich mit und durch Medien adäquat auszudrücken (S.231). Es geht dabei nicht darum, hochprofessionelle, perfekt ausgestaltete Produkte zu erstellen, sondern vielmehr darum, zielgruppenadäquate Medienbildung zu betreiben und Themen aus der eigenen Lebenswelt aufzugreifen. Das handelnde Lernen beinhaltet also den Kreislauf von Aneignung, Bewältigung und Veränderung (ebd., S.231). Nebst dem handelnden Lernen spielt laut Schell (1999) exemplarisches Lernen (Lernen anhand von verallgemeinerten Beispielen) sowie die Gruppenarbeit eine wichtige Rolle (S.163-178). Die Gruppenarbeit macht aus der aktiven Medienarbeit einen Ort sozialen Lernens, da durch die Interaktion von gleichberechtigten Lernenden auch das soziale Miteinander geübt wird.

Maurer (2004) macht zudem die Verknüpfung zu der Methode Scaffolding – Fading. Der Begriff Scaffolding kommt aus dem Englischen (Scaffold = Gerüst) und bezeichnet diesen Prozess der Hilfestellung und Anleitungen. Durch das Fading (Nachlassen) zieht sich die lehrende Person mehr und mehr aus dem Lernprozess zurück und überlässt es der lernenden Person, sich weiterzuentwickeln (Greenfield 1984, zit. in Overwien, 1999, Informelles Lernen: Beispiel informelle und traditionelle Lehre, ¶13; Maurer, 2004, S.157). Diese Methode bezeichnet also ähnlich wie das handelnde Lernen einen begleiteten Lernprozess, bei dem von Anfang an im praktischen Tun mit direkter Fehlerkontrolle gelernt wird. Maurer (2004) betont die Wichtigkeit dieser Methode für den begleiteten Erwerb von Medienkompetenz. Er führt aus, dass speziell Kinder und Jugendliche, die im Schulalltag vorwiegend mit Frontalunterricht konfrontiert werden, dieses begleitete, selbständige Ausprobieren brauchen, um sich Kompetenzen anzueignen, die für eine selbständige Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen wichtig sind (S.157).

Die aktive Medienarbeit hat also einen handlungsorientierten, emanzipatorischen und lebensweltbezogenen Charakter. Durch diese Methode wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass Jugendliche sich Medienkompetenz nicht durch Verstehen, sondern durch Erleben und Erkennen aneignen, wie Röhl (2002) dies postulierte (S.75-76). Die aktive Medienarbeit wird zudem meist im Zusammenhang mit Freizeitgestaltung, insbesondere Jugendarbeit geschildert (Schell, 1999, S.32). Im Folgenden soll nun hergeleitet werden, warum diese Methode sich auch für die Soziokulturelle Animation eignet.

5.2.2 Aktive Medienarbeit in der Soziokulturellen Animation

In Kapitel 5.1 wird hergeleitet, dass die Soziokulturelle Animation vermehrt Settings zur informellen Bildung schaffen soll. Verknüpft man diese Forderung mit der Thematik des Digital Divide, wäre insbesondere die Schaffung von Lern-Settings in Bezug auf Medienkompetenz nötig. Medienkompetenz ist der Schlüssel zu einer aktiven, bereichernden und reflektierten Nutzung des Internets (vgl. Kapitel 4.2.1). Die Förderung der Medienkompetenz kann mit unterschiedlichsten Methoden und durch verschiedene Medien geschehen. Die beschriebene aktive Medienarbeit kann so z.B. mit Druck, Foto, Audio, Film Video oder Computer umgesetzt werden (vgl. Kapi-

tel 5.2.1). Entscheidend für die Förderung von Medienkompetenz ist somit nicht das gewählte Medium, sondern die Methode, die der Zielgruppe angepasst sein sollte.

Die aktive Medienarbeit ist gemäss der Literatur eine geeignete Methode (Anfang & Uhlenbruck, 2009, S.105), um einen aktiven und reflektierten Umgang – einen kompetenten Umgang also – mit Medien zu fördern. Sie entspricht sowohl auf der theoretischen wie auch auf der praktischen Ebene der Soziokulturellen Animation. Dies widerspiegelt sich einerseits in der Herkunft der aktiven Medienarbeit, die im ausserschulischen Bereich zu verorten ist (Schell, 1999, S.25), andererseits aber auch in ihren Zielen und Prinzipien, die denen der Soziokulturellen Animation sehr ähnlich sind:

Produktion statt Konsum: In der praktischen Umsetzung bedeutet aktive Medienarbeit immer die Produktion von etwas, sei dies in Form von Druck, Film, Audio etc. Diese handlungsorientierte Position verlangt von den Teilnehmenden eine aktive Haltung. Erst durch das konkrete Tun wird die eigene Umwelt angeeignet und reflektierend verarbeitet. Sowohl die aktive Medienarbeit wie die Animation zielen also auf die Selbsttätigkeit des Individuums ab. Zudem geht die Soziokulturelle Animation von der Prämisse aus, dass Betroffene zu Beteiligten werden sollten. Auch hier wird ein Perspektivenwechsel von passiv zu aktiv angestrebt. Durch das eigene Engagement wird eine Veränderung der individuellen Wirklichkeit angestrebt, die Animation arbeitet nicht für die Beteiligten, sondern mit ihnen (Willener, 2007, S.58). Anders als bei der Konsumentenrolle betont aber der Ausdruck der Betroffenheit eine grosse Nähe zu einem Thema. Dies unterscheidet das Begriffspaar Konsumenten-Produzenten von demjenigen der Betroffenen-Beteiligten.

Das Konsum-Transfermodell nach Jean Claude Gillet (1998) knüpft an einem ähnlichen Gegensatz wie das Begriffspaar Produktion-Konsum an. Die konsumorientierte Position bezeichnet jene animatorischen Angebote, bei denen das Individuum auf eine passive Rolle reduziert und die soziale Dimension der Animation negiert wird. Die transferorientierte Position bezeichnet dagegen die Möglichkeit, kreativ tätig zu sein, symbolische Werte auszutauschen und strukturiert soziale Beziehungen. Dabei geht Gillet davon aus, dass die zweite Position die erstrebenswertere ist, da die Strukturierung der sozialen Beziehungen der «wesentliche Aspekt» sei (S.95-96). Diese Gewichtung betont das Soziale an der Soziokulturellen Animation: Genau so wichtig wie das aktive Tun sind auch die sozialen Kontakte, die dadurch entstehen. In einem Videoprojekt mit einer Gruppe kommen so die sozialen Beziehungen der Gruppenmitglieder zum Tragen, gleichzeitig wird aktiv an einem Thema gearbeitet und die Konsumentenrolle verlassen.

Emanzipation, Mündigkeit, authentische Erfahrung: Die Leitziele der aktiven Medienarbeit beinhalten die Idee, dass das Individuum lernen soll, sich von gesellschaftlichen Zwängen frei zu machen. Gemäss Moser et al. (1999) verfolgt die emanzipatorische Arbeit das Ziel «über Aufklärung von Vorurteilen und Zwängen, die sie [die Individuen, Anm. der Autorenschaft] in Abhängigkeit halten, Entfremdung aufzuheben und Selbstbestimmung zu fördern». Die Animation lehnt sich insofern an eine emanzipatorische Grundhaltung an, als dass sie die Eigenmotivation der Adressatinnen und Adressaten ins Zentrum stellt. Dazu will sie mehr erreichen als blosse

materielle Bedürfnisbefriedigung, das Individuum soll sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen. Die Animation kann also durchaus als emanzipatorische Praxis gesehen werden, wenn auch meist weniger pädagogisch-aufklärerisch als die emanzipatorische Pädagogik (S.69-72). Die Animation geht allgemein davon aus, dass Menschen ein Bedürfnis haben nach Entwicklung und Entfaltung der sozialen und künstlerischen Fähigkeiten und damit nach der individuellen und gemeinschaftlichen Selbstbestimmung und Partizipation des konkreten Lebens (Moser et al., 1999, S.206-207). Auch die Animation bietet authentische Erfahrungen, geht es doch darum, die Adressatinnen und Adressaten zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu animieren. Als Beispiel für ein solch emanzipatorisch-reflexives Vorgehen könnte beispielsweise das Herstellen und Nachbearbeiten von Fotos gelten. Die Erfahrung, was an Manipulation und Veränderung alles möglich ist, kann zu einer kritischeren Einstellung gegenüber Medien führen.

Prinzipielle Handlungs- und Gestaltungsfreiheit: Die aktive Medienarbeit geht gemäss Schell (1999) davon aus, dass Individuen sich als handelnde Subjekte begreifen, die sich ihre Lebenswelt aktiv aneignen und dadurch die Ausgestaltung der Lebenswelt mitprägen. Damit vertritt er eine ähnliche Haltung wie das in der Animation verbreitete Empowerment-Konzept. Dieses vertraut darauf, dass die Subjekte die Fähigkeit besitzen, ihr Leben in eigener Regie zu gestalten, dass sie «Konstrukteure eines gelingenden Alltags» sind (Nobert Herriger, 2006, S.72-74). Es wird also nicht aus einer Defizit-Perspektive auf die hilfeschende Person geschaut, sondern es werden die Stärken und Ressourcen zum Ausgangspunkt gemacht, um dadurch die Person zu befähigen, eigene Entscheidungen zu treffen und handlungsfähig zu werden. Dabei werden aber individuell veränderbare und strukturelle, nur schwer veränderbare Faktoren unterschieden. Gemäss Moser et al. (1999) hat nicht jedes Individuum dieselben Chancen und Möglichkeiten, da die gesellschaftlichen Bedingungen die Chancen unterschiedlich verteilen (S.206).

Handelndes Lernen, Scaffolding und Fading: Das handelnde Lernen beinhaltet die aktive, handelnde Auseinandersetzung mit einem Thema aus der eigenen Lebenswelt. Scaffolding und Fading meint den zu Beginn unterstützten Realisierungsprozess der Medienproduktion, bei dem sich die Begleitperson bei zunehmendem Engagement der Teilnehmenden zurückzieht. Spierts (1998) benennt die Lernsituationen in der Animation als Mischung aus spontanem, beabsichtigtem und do-it-yourself –Lernen. Auch hier geht es darum, sich durch das konkrete Tun mit Inhalten aus dem eigenen Leben aktiv auseinanderzusetzen und so zu neuen Sichtweisen darauf zu gelangen. Dabei setzt die Animation auf animierende Interventionen: die Fachperson versteht sich als «Gebärhelferin» und nicht als Macherin, es geht vielmehr darum, das Gegenüber zu Selbstaktivität zu motivieren. Diese Aktivierung ermöglicht konkretes Tun und dadurch neue Erfahrungen (Moser et al., 1999, S.127-128). Analog zu Scaffolding und Fading geht die Animation zudem ebenfalls vorsichtig mit eigenen Interventionen um: Während zu Beginn eines Realisierungsprozesses meist stärkere Steuerung nötig ist, zielt die Animation immer auf die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden. Es wird also immer versucht, die Balance zwischen Anleiten und Platz lassen für Initiative zu wahren. Spierts (1998) beschreibt diese Balance als aktive oder methodische Zurückhaltung. Er macht deutlich, dass dies nichts mit Laisser-faire zu tun hat, sondern eben methodisch und absichtsvoll geschieht (S.93-94).

Lebensweltorientierung: in der aktiven Medienarbeit werden Themen medial umgesetzt, die aus dem Alltag der Teilnehmenden stammen. Auch die Soziokulturelle Animation stützt sich auf das Prinzip der Lebensweltorientierung. Dies bedeutet laut Hans Thiersch (2001), den Menschen in Zusammenhang mit seinen Alltagsverhältnissen zu sehen. Er beschreibt die Lebenswelt als Schnittstelle, wo objektive Strukturen ins Subjektive übersetzt werden und «gelebt, erfahren und bewältigt werden müssen» (S.780-781). Durch die Lebensweltorientierung wird einerseits sichergestellt, dass das Thema von den Teilnehmenden kommt und für sie relevant ist. Gleichzeitig zeigt der Gedanke auch auf, dass so Themen behandelt werden, die ausgehend von der individuellen Situation eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen ermöglichen. Spierts (1999) beschreibt die Lebenssituation folgerichtig als Quelle UND Perspektive für den Lernprozess (S.198). So kann ein lebensweltorientiertes Thema beispielsweise die Beziehung zu den eigenen Eltern sein. Von dieser individuellen Mikro-Perspektive aus lassen sich aber auch gesellschaftliche Bilder von Eltern-Kind-Beziehungen thematisieren. Dadurch erhalten die Teilnehmenden eine erweiterte, optionsreichere Sicht auf ihr eigenes Leben.

Aus dem obenstehenden Vergleich lässt sich ableiten, dass die aktive Medienarbeit eine geeignete Methode für die Soziokulturelle Animation ist. Die aktive Medienarbeit ist eine sehr anpassungsfähige, projektorientierte Methode. So kann sie mit diversen Zielgruppen mit unterschiedlichen Medien über verschieden lange Zeiträume durchgeführt werden. Dies lässt den nötigen Handlungsspielraum offen, sie dem jeweiligen Kontext anzupassen. Dies kommt der Soziokulturellen Animation entgegen, da auch sie in vielseitigen Feldern tätig ist. Weiter wurde erörtert, dass die Methode ähnlichen Prinzipien folgt wie die Soziokulturelle Animation. Lebenswelt- und Bedürfnisorientierung, Selbsttätigkeit und Partizipation sind auch in der aktiven Medienarbeit zentrale Voraussetzungen. Zudem bezweckt auch die aktive Medienarbeit durch die Auseinandersetzung mit einem Thema mehr als eine bloße Freizeitbeschäftigung: ähnlich wie die Soziokulturelle Animation verfolgt die aktive Medienarbeit das Ziel einer Befähigung auf der Handlungs- und der Kommunikationsebene. Zentrales Ziel ist also von beiden, Gruppen zu animieren, ihre Situation zu reflektieren und gewünschte Veränderungen aktiv anzugehen.

5.3 Soziokulturelle Handlungsmöglichkeiten für die digitale Integration

Welche soziokulturellen Handlungsmöglichkeiten bestehen und auf welche Zielgruppen sie wirken, sind Themen, die im folgenden Kapitel behandelt werden. Dabei wird der Fokus auf die Angebotsebene sowie auf die Nutzungsebene gelegt. Das Anliegen der Soziokulturellen Animation liegt dabei auf der Förderung von digitaler Integration um dem Digital Divide entgegenzuwirken.

Nicht jede Person, die sich nicht im Internet bewegt, ist zwangsläufig unglücklich darüber. Und nicht bei allen diesen Personen resultieren Nachteile für die persönliche Lebensführung daraus. Nicht jede Offlinerin und jeder Offliner ist folglich durch den Umstand, sich nicht in Online-Medien zu bewegen, von Digital Divide betroffen. Bettina-Johanna Krings und Ulrich Riehm (2006)

bestätigen dies und führen aus, dass eine Nichtnutzung des Internets als rationale und legitime Entscheidung von Individuen akzeptiert und in die Gestaltung von Arbeitssettings miteinbezogen werden muss (S.248). Auch Arbeiter (2002) weist darauf hin, dass Menschen das Recht haben, das Internet meiden zu dürfen (S.61). Die Zielgruppen der Soziokulturellen Animation sind deshalb jene Personen, die sich zu mindestens einer der von Digital Divide gefährdeten Gruppen zählen lassen (vgl. Kapitel 2.4) und durch diesen Umstand benachteiligt sind oder sich selber als benachteiligt ansehen.

Ein Thema, welches hier nicht behandelt werden soll, sind Ressourcen von soziokulturellen Einrichtungen. Den Autorinnen und dem Autor ist es bewusst, dass Angebote der Soziokulturellen Animation nicht ohne entsprechende, adäquate Ressourcen geschaffen werden können (vgl. Kapitel 5.1.2). Beschaffung und Unterhalt von Ressourcen sind aber keine Themen dieser Arbeit und werden daher nicht weiter ausgeführt.

5.3.1 Handlungsmöglichkeiten auf der Angebotsebene

In diesem Kapitel wird der Fokus auf die Ebene der Angebote von soziokulturellen Institutionen gelegt. Hier sollen Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, die in erster Linie mit den Strukturen der Institutionen und den soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren zu tun haben.

Die Ausgestaltung von Onlineangeboten

Inwiefern es sich anbietet, als Institution der Soziokulturellen Animation eigene Angebote im Internet zu lancieren, hängt stark mit dem Arbeitskontext und den vorhandenen Ressourcen zusammen. Im Rahmen dieser Arbeit werden Empfehlungen abgegeben, auf welche Punkte bei der Schaffung von Onlineangeboten geachtet werden sollte.

Eine Gemeinsamkeit, die laut Iske et. al (2004b) alle Onlineangebote haben sollten, sind Möglichkeiten zur Interessensartikulation. Diese sollten so niederschwellig wie möglich ausgestaltet sein. Drei zentrale Einflusskriterien (Passungen) wirken sich auf diese Beteiligungsmöglichkeiten aus:

- *Die mediale Passung:* Fragen zu den medialen Formen von Angeboten. In welchen Formen (Email, Chat, Forum, etc.) können sich NutzerInnen beteiligen?
- *Die inhaltliche Passung:* Fragen zu Inhalten und Themen, die behandelt werden. Welche Themen und Fragen von NutzerInnen werden behandelt?
- *Die interpersonale Passung:* Fragen zu den Unterstützungspartnerinnen und Unterstützungspartner innerhalb der Angebote. Wer unterstützt und betreut die NutzerInnen? Sind dies Professionelle, Peer-BeraterInnen und/oder andere NutzerInnen (S.11-12)?

Gernot Gehrke (2004) fasst noch andere Voraussetzungen zusammen, die Angebote aufweisen sollten. Benutzerfreundlichkeit, Datensicherheit, Datenschutz und Vertrauen in das Angebot

sind seiner Meinung nach von grosser Bedeutung. Vertrauen kann sich dabei durch die Angabe von Quellen und die Trennung von Werbung und Information gewinnen lassen (S.39-41).

In erster Linie ist es als soziokulturelle Institution oder als AnbieterIn sehr wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, WAS man anbieten will. Die Möglichkeiten für Internetangebote sind vielfältig. Beispiele dafür sind eigene Webseiten, Internetforen mit partizipativen Ansätzen, Präsenz in fremdbetreuten Angeboten (Bsp. Online Communities), Versenden von regelmässigen Email-Newslettern oder die Produktion von Internetradios. Die Entscheidung, ein Angebot zu schaffen, sollte auf jeden Fall gut durchdacht und geplant werden. Dabei darf der damit verbundene Betreuungsaufwand nicht vergessen gehen. Die Angebote müssen differenziert auf die Anforderungen der Zielgruppen analysiert und zugeschnitten werden (Kutscher und Otto, 2004, S.17). Entlang der drei Passungen von Iske et. al (2004b) lassen sich diverse Fragen formulieren, die Antworten liefern sollen auf die Art und Weise, wie ein Onlineangebot ausgestaltet werden sollte (S.11-12).

- Was wollen wir anbieten: Reine Information oder bieten wir auch partizipative Teilhabe an unseren Onlineangeboten?
- Wo wollen wir es anbieten: eigene Webseiten oder Inhalte bei fremden Anbietern?
- Wie entstehen die Angebote: machen wir es selber, können wir es selber machen, kaufen wir eine Fachperson ein, wie garantieren wir die Nutzerfreundlichkeit?
- Wer betreut die Angebote: intern, extern, wenn extern, wo ist dann spezifisches Fachwissen vorhanden?
- Warum wollen wir ein Online-Angebot aufbauen? Welche professionellen Haltungen stehen hinter dem Angebot?
- Welchen Mehrwert haben unsere Angebote für die Zielgruppen? Welche Bedürfnisse haben unsere Zielgruppen?

Diese Fragen weisen Parallelen auf zur Projektmethodik der Soziokulturellen Animation. Bei der Arbeit in Projekten geht es oft auch darum, sich Überlegungen zu machen, die den Rahmen des Projektes festlegen.

Die Wichtigkeit der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Nach Gehrke (2004) spielt die Förderung der Medienkompetenzen bei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine Schlüsselrolle für die Digitale Integration. Dies gilt für Pädagoginnen und Pädagogen im Schulkontext, JugendarbeiterInnen und MitarbeiterInnen von Seniorenbüros gleichermassen (S.39). Für Gehrke sind also die Medienkompetenzen aller Multiplikatorinnen und Multiplikatoren unabhängig vom Berufsfeld zu erhöhen. Anfang und Pöttinger (1999) haben

dies schon früher in Bezug auf die Jugendarbeit gefordert. Ihnen geht es dabei einerseits um Aus- und Weiterbildungen, die mehr Medienkompetenz vermitteln sollen und andererseits auch um die JugendarbeiterInnen, die ihre Ängste und Vorurteile gegenüber den Medien abbauen und relativieren müssen. Das Ziel wäre die Erarbeitung von ganzheitlichen, praktikablen Konzepten für die Jugendarbeit, die eine Integration von neuen Medien in die Arbeit ermöglichen (S.320-326). Die Autorinnen und der Autor dieser Arbeit erachten diese Ansätze auch als gute Vorschläge für ergänzende Angebote in der Ausbildung von soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren.

Allgemeine Aufgaben der Soziokulturellen Animation

Auch wenn klar ist, dass nicht alleine der Zugang zum Internet für die Minderung des Digital Divide sorgen kann, kann es dennoch als Aufgabe von soziokulturellen Einrichtungen angesehen werden, den öffentlichen und kostenlosen Zugang zum Internet zu erleichtern. Maria Gerhards und Annette Mende (2004) bestätigen dies auch in Bezug auf den Ausbau des Zugangs zu Onlinemedien. Sie schreiben, dass eine grössere Bedürfnisorientierung und gezielte Informationsansprachen gerade für ältere OfflinerInnen wichtig sind. Schulungs- und Informationsangebote sollen dabei im regionalen Kontext aufgebaut werden und müssen Aufklärungs- und Schulungsarbeit bezüglich Kosten, Benutzerfreundlichkeit und Abbau von Barrieren leisten. Viele OfflinerInnen haben Vorstellungen bezüglich dieser Themen, die nicht der heutigen Realität entsprechen. Durch Aufklärung würde eine grosse Barriere zum Internetzugang ausgeschaltet (S.380-383). Gehrke (2004) unterstreicht dies mit seiner Forderung nach Unterstützung von Projekten, die Primärerfahrungen mit dem Internet ermöglichen, welche seiner Meinung nach einen ersten Punkt für eine digitale Integration darstellen (S.38-39).

Die Publikation «Informationsgesellschaft Schweiz» des BFS, GWF und BAKOM (2002) kommt zum Schluss, dass es neben der Erleichterung des öffentlichen Zugangs auch um vermittelnde Informationsangebote geht, die auf qualitativ hochstehenden Quellen des Internets aufbauen und nicht nur auf reinen Unterhaltungsangeboten. Es geht darum, potentielle Internet-NutzerInnen zur gezielten Suche, zur abwägenden Selektion, zur kritischen Bewertung und zur Synthese neuer Informationen mit vorhandenem Wissen zu befähigen (S.67). Diese Folgerungen decken sich weitgehend mit den Zielen der aktiven Medienarbeit (vgl. Kapitel 5.2.1). Das Ziel von soziokultureller Animation muss sein, die Befähigung von Menschen zu fördern, sich selbständig mit dem Medium Internet auseinanderzusetzen und es für die persönliche Mehrung von Wissen zu gebrauchen.

Ein weiterer Ansatz ist die Förderung von netzwerkbildenden Angeboten in der soziokulturellen Arbeit. Gehrke (2004) sieht dies als wichtigen Ansatz und sagt, dass es darum geht, Aktivitäten zu fördern, die Netzwerkeffekte auf lokaler und regionaler Ebene hervorbringen. Der Fokus soll dabei im Speziellen auf nutzungs- und technikfernen Zielgruppen liegen (S.39). Netzwerke und das soziale Umfeld bringen dem Individuum eine grosse Unterstützung und Hilfeleistung. Sie stellen laut van Dijk (2005) die zweitwichtigste Quelle für Medienkompetenzen dar. Die wichtigste Quelle ist die fortlaufende Anwendung von Hard- und Software. Bei Personen, die von Digi-

tal Divide betroffen sind, fällt diese wichtigste Quelle weitgehend weg (S.90). Bei Betroffenen, denen auch noch Netzwerke zur Unterstützung fehlen, zeigen sich multiple Problemlagen und somit eine verstärkte Benachteiligung. Ein Ziel der soziokulturellen Animation sollte also sein, Settings zu schaffen, in denen On- und OfflinerInnen miteinander arbeiten und voneinander lernen. Solche Arrangements können einen netzwerkbildenden Charakter haben.

5.3.2 Handlungsmöglichkeiten auf der Nutzungsebene

Soziokulturelle Arbeit mit Personen, die von Digital Divide betroffen sind, sollte einige Voraussetzungen berücksichtigen, die für die Gestaltung aller Settings und Angebote gelten. Die Arbeit sollte «differenzsensibel und -überwindend» gestaltet sein und damit verhindern, dass Ungleichheiten weiter reproduziert werden (Kutscher & Otto, 2004, S.17).

Röll (2002) spricht von einer «Pädagogik der Unschärfe», die durch eine offene Zielorientierung dafür sorgt, dass die Zielpersonen von Angeboten ihr produktives Potential einbringen und die Lernprozesse mit konkreten Lebenswelterfahrungen verknüpfen können. Konkret bedeutet dies, dass Angebote und Projekte keine zu eng formulierten Zielsetzungen haben sollen und auch auf Bedürfnisse und Anregungen der TeilnehmerInnen eingegangen werden soll (S.76). Die Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten an Zielfindungsprozessen und Angebotsgestaltung ist eine genuin animatorische Aufgabe. Auch Moser et. al (1999) betonen die zentrale Bedeutung der Partizipation für die Soziokulturelle Animation (S.109).

Niesyto (2004) hat aufbauend auf der Studie «Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede» (Niesyto, 2000) und auch aufgrund seiner eigenen Erfahrungen in der medienpädagogischen Praxis acht Grundsätze für die Medienbildung mit Jugendlichen erarbeitet:

- *Dezentrale Zugangsformen:* Damit sind aufsuchende Angebote in mobiler Form gemeint. Dort hingehen, wo die Jugendlichen sind und sie in ihren Räumen und mit ihren Themen abholen.
- *Erfahrungs- und Lebensweltorientierung* – An vorhandenen Stärken, Erfahrungen und Themen anknüpfen und Erfahrungsmöglichkeiten zum Selbstaussdruck mit Medien bieten.
- *Präsentative Ausdrucksformen stärker integrieren* – Im Gegensatz zum «Diskursiven» soll das «Präsentative» betont und stärker integriert werden. Das Diskursive bezeichnet in diesem Zusammenhang alles, was nacheinander, sequentiell und linear ausgedrückt und verstanden wird (z.B. Schrift- und Wortsprache). Das Präsentative «(...) betont ganzheitliche Ausdrucks- und Verstehensformen; wir können etwas auf einen Blick wahrnehmen und ihm eine Bedeutung zuschreiben (...)» (z.B. Bilder, Musik, Körperausdruck).
- *Reflexivität* – In diesem Zusammenhang verstanden als gemeinsame Betrachtung und Besprechung der selbst angefertigten Arbeiten. Über die Produkte sprechen und einander Feedbacks geben; man gibt sich Hinweise, wie man eine Arbeit noch verbessern könnte.

- *Ästhetisch-kulturelle und arbeitsweltbezogene Kompetenzen miteinander verbinden* – Über die Bedürfnisse nach Ausdrucksmöglichkeiten können Jugendliche abgeholt werden. Durch den Umgang mit Medien erlernen sie Kompetenzen, die auch für arbeitsweltbezogene Bereiche wichtig sind.
- *Spielerische und non-lineare Arbeitsweisen fördern* – Nach Niesyto bedarf es dafür einer spielerischen Vorgehensweise und eines Rahmens. Der Rahmen gibt dabei ein gewisses Mass an Struktur vor und die spielerischen Elemente erhalten gleichzeitig die Flexibilität und Beweglichkeit im Sinne von Experimentieren und Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten.
- *Präsentation und Kommunikation lernen* – Damit sind Schlüsselkompetenzen gemeint. Es wird immer wichtiger, Produkte auch zu präsentieren, vorzustellen, Feedbacks zu erhalten, anderen zuzuhören und nicht nur bei der Produktion zu bleiben. Dies fördert das Selbstbewusstsein und ermutigt, die eigene Arbeit fortzuführen.
- *Die Mittelschicht-Lastigkeit der Medienpädagogik überwinden* – Laut Niesyto arbeiten viele Medienpädagoginnen und Medienpädagogen noch zu sehr in formellen, schulischen Kontexten, die hauptsächlich auf dem Diskursiven beruhen. Diese Arbeitsweisen haben für bildungsferne Schichten aber einen eher ausschliessenden Charakter und bewirken daher eine Mittelschicht-Lastigkeit, die es zu durchbrechen gilt. Er setzt hier also bei der Aus- und Weiterbildung der Multiplikatoren an (S.129-132).

Diese acht Grundsätze sind eine gute Basis für die Arbeit mit Jugendlichen. Sie weisen viele Parallelen auf zur aktiven Medienarbeit und zur soziokulturellen Arbeit. Kritisch anzufügen ist, dass geschlechtsspezifische Themen in den acht Punkten von Niesyto komplett ausgeklammert werden. Die Thematisierung von Geschlechterunterschieden ist jedoch sehr wichtig, wenn man einen ganzheitlichen Ansatz für die digitale Integration beabsichtigt. Der gender gap ist einer der bedeutenden Klüfte innerhalb des Digital Divide. Diese Arbeit zieht daher einen weiteren Ansatz für die Überwindung der Geschlechterkluft bei. Um welchen Ansatz es sich handelt und welche Handlungsmöglichkeiten bestehen, wird später nochmals aufgegriffen.

Für die Arbeit mit Erwachsenen können die acht Grundsätze von Niesyto nicht direkt übernommen werden. Die Autorinnen und der Autor dieser Arbeit sehen in diesen Grundsätzen dennoch wichtige Ansätze für die Arbeit mit Erwachsenen und werden im Folgenden aufzeigen, welche konkrete Handlungsmöglichkeiten auf unterschiedliche Zielgruppen (vgl. Kapitel 2.4) wirken können und diese jeweils mit Beispielen versehen.

Eine spezielle Funktion nimmt der Grundsatz acht die Mittelschicht-Lastigkeit der Medienpädagogik ein, weil er die Grundsätze der gesamten Medienpädagogik zum Thema macht. Bei der Soziokulturellen Animation ist die Mittelschicht-Lastigkeit weniger gegeben, da sie in vielfältigen, informellen und ausserschulischen Kontexten, mit vielen unterschiedlichen Zielgruppen und über viele Bildungsschichten hinweg tätig ist.

Zielgruppenübergreifende Ansätze

Die Mehrheit von Niesyts Grundsätzen lässt sich gut auf soziokulturelle Animation mit allen Zielgruppen übertragen. *Präsentative Ausdrucksformen* und Methoden sollten zum Beispiel bei der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten stärker genutzt werden, da bei dieser Zielgruppe oft Sprachprobleme bestehen und dadurch diskursive Arbeitsmethoden oft ausschliessenden Charakter aufweisen. Die Zielgruppen der bildungsbenachteiligten Jungen, der Mädchen mit Migrationshintergrund und der allgemein Bildungsbenachteiligten können mit präsentativen Methoden auch besser erreicht werden. Diesen Gruppen fällt es oft schwer, das Diskursive zu erfassen und in Lernprozesse zu integrieren. Den restlichen Zielgruppen helfen präsentative Ausdrucksformen, sich mit den Inhalten des Internet auseinanderzusetzen, die sich heute oft als eine Kombination von diskursiven und präsentativen Elementen darstellen (z.B. Flash-Webseiten²).

Die Förderung von *Reflexivität* und das Erlernen von *Schlüsselkompetenzen zur Präsentation und Kommunikation* lassen sich gut auf alle Zielgruppen übertragen. Erarbeitete Produkte werden in der Gruppe präsentiert. Dieser Vorgang ist nach Niesyto die eigentliche Reflexion. Durch die Präsentation werden die Präsentationskompetenzen der Individuen gefördert. Das Publikum einer Präsentation gibt Feedbacks über das präsentierte Produkt und die Qualität der Präsentation. Diese Feedbacks und die Reaktionen darauf wirken wiederum förderlich auf die Kommunikationskompetenzen der Individuen. Bei mehreren Durchgängen können mehrere Ansätze ausprobiert werden, was sich erneut kompetenzfördernd auswirkt. Das so entstehende Setting ist angelehnt an die Methode der aktiven Medienarbeit. Es fördert durch direktes Ausprobieren und Erleben einerseits die erwähnten Schlüsselkompetenzen und bringt das Subjekt andererseits weiter im eigenen Schaffen und damit im Erwerb von Medienkompetenz.

Die *Verbindung von ästhetisch-kulturellen und arbeitsweltbezogenen Kompetenzen* ist auch ein Grundsatz, der auf alle Zielgruppen angewendet werden kann. Durch die Medienarbeit an Themen, die den Individuen nahe sind und einen Bezug zu deren Alltag und Freizeit haben, bekommen sie auch Zugänge zu Selbstaussdruck mit Medien in unterschiedlichen Formen. Ein solcher Umgang mit Medien fördert den Erwerb von Kompetenzen, die auch für arbeitsweltbezogene Bereiche von grosser Wichtigkeit sind. Beim Umgang mit Computer und Internet kommt man zwangsläufig mit Programmen in Kontakt, deren Kenntnisse heute in vielen Berufsfeldern als Standardwissen vorausgesetzt werden (z.B. Internetbrowser, Office-Programme).

Erfahrungs- und Lebensweltorientierung ist ein weiterer wichtiger Grundsatz der Soziokulturellen Animation und der aktiven Medienarbeit, der sich auf alle Zielgruppen anwenden lässt (vgl. Kapitel 5.2.2). Über 50-Jährige beispielsweise interessieren sich in den wenigsten Fällen für die gleichen Themen wie Jugendliche. So ist es zentral, dass die Themen, mit denen gearbeitet wird, aus dem eigenen Alltag stammen und die TeilnehmerInnen interessieren. Bei Personen

² Flash ist ein von Adobe/Macromedia entwickeltes Format, mit dem sich Grafiken, Fotos, Texte und Audioinhalte multimedial integrieren lassen. Mit Flash lassen sich Animationen, bewegte Diagramme, Navigationsleisten, Spiele und anderes realisieren. Zudem kann Flash problemlos in herkömmliche Internetseiten integriert werden. Flash-Webseiten sind meist sehr schön gestaltet und präsentieren sich als interaktive Animationen. Sie haben aber auch den Ruf, sehr komplex aufgebaut zu sein und überfordern dadurch viele BenutzerInnen in der Anwendung.

mit geringem Einkommen zeigen sich ganz andere Problemlagen und Lebenswelten als bei über 50-Jährigen, die finanziell gut gestellt sind. Personen mit Migrationshintergrund sind eine sehr heterogene Gruppe und können nur schon durch ihre unterschiedliche Herkunft sehr verschiedene Erfahrungen einbringen. Die Aufgabe der soziokulturellen Arbeit ist es also, Settings zu schaffen, in denen die individuellen Erfahrungen und Lebenswelten der TeilnehmerInnen mit einbezogen werden. Gleichzeitig sollten diese aber einen verbindenden Charakter haben und im Sinne einer Netzwerkbildung und -förderung zwischen den Lebenswelten vermitteln können. Dies ist nicht immer einfach zu bewerkstelligen. Es gibt beispielweise generationsübergreifende Projekte (z.B. CompiSternli³, <http://www.compisternli.ch>), bei denen der Wissensaustausch zwischen verschiedenen Lebenswelten gefördert wird. Die grosse Herausforderung dabei ist jedoch, beiden involvierten Lebenswelten Rechnung zu tragen und dafür zu sorgen, dass bei beiden Generationen Medienkompetenz gefördert wird.

Die *spielerischen und non-linearen Arbeitsweisen* sind sehr nahe an der bereits eingeführten «Pädagogik der Unschärfe» von Röll (2002, S.76) und können auch auf Settings für alle Zielgruppen übertragen werden. Bei soziokultureller Animation geht es immer darum, gewisse Strukturen vorzugeben und gleichzeitig eine Flexibilität und Beweglichkeit bei der Zielorientierung und dem Vorgehen zu bewahren. Als Beispiel hierfür lassen sich Projekte oder Kurse anführen, die strukturell in einem vorgegebenen Rahmen (Ort, Thema, Ressourcen) stattfinden, aber inhaltlich und betreffend Zielorientierung zu einem grossen Teil durch die TeilnehmerInnen mit gestaltet werden. Ein Computerkurs mit Bildungsbenachteiligten wird mit grosser Wahrscheinlichkeit zu anderen Zielen führen als ein Kurs mit über 50-jährigen formal Hochgebildeten, dennoch können die Rahmenbedingungen des Kurses ähnlich gestaltet werden.

Die Handlungsmöglichkeiten der Soziokulturellen Animation, welche auf alle Zielgruppen angewendet werden können, sind also vielfältig. Alle Zielgruppen sind homogen von Digital Divide gefährdet, treten aber im Alltag sehr heterogen und mit unterschiedlichen Problemlagen auf. Es gilt daher, verschiedene Handlungsansätze zu wählen, um diese Gruppen zu erreichen. Im folgenden Kapitel werden nun zielgruppenspezifische Ansätze aufgezeigt und nach den einzelnen Zielgruppen geordnet.

Zielgruppenspezifische Ansätze

Frauen und Mädchen (Geschlechterbewusste Arbeit): Geschlechtshomogene Angebote zu schaffen, ist eine Methode, die sich besonders für Themen eignet, bei denen Geschlechterunterschiede bei der Aneignung von Wissen eine entscheidende Rolle spielen. Mauch (2008) hat im Rahmen ihrer Dissertation herausgefunden, dass sich Menschen durch einen Mechanismus, den sie Selbstkategorisierung nennt, selbst beeinflussen, wenn es um den Umgang mit dem Internet geht. Eine Frau, die sich selbst aufgrund von stereotypen Rollenbildern als wenig technikkompetent sieht, zeigt auch im Internet ein entsprechend schlechteres Aneignungsverhalten. Sie traut sich, wenn es um Aneignungsprozesse im Internet geht, weniger zu als sie einem Mann

³ Primarschulkinder bieten in ihrer Freizeit Computerkurse für ältere Menschen an. Je ein Kind weicht eine ältere Person in die Grundlagen des Computers ein.

zutraut. Hingegen kann eine positive Selbstkategorisierung einen positiven Einfluss auf den Umgang mit dem Medium Internet haben. Mauch sieht diesen Prozess der Selbstkategorisierung daher als Chance sowie als Gefahr für die gendersensitive Arbeit (S.195-197). Monika Kastner (2008) sieht in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit für geschlechtshomogene Angebote, die von ehemaligen Absolventinnen oder Absolventen von Angeboten als LernbegleiterInnen mitgestaltet werden sollen. So ergeben sich zwei Vorteile, erstens werden den TeilnehmerInnen oder Teilnehmern Vorbilder von gelungenen Aneignungsprozessen vorgestellt, was eine positive Selbstkategorisierung zur Folge haben kann und zweitens gehen so wichtige Erfahrungswerte bei der Durchführung des Angebots und dem Transfer von Wissen nicht verloren (S.244). Für die soziokulturelle Arbeit ergeben sich daraus folgende Hinweise: Positive Selbstkategorisierungen können am besten in geschlechtshomogenen Gruppen erreicht werden. Es ist sinnvoll, geschlechtshomogene Lernräume zu schaffen, die durch Begleitpersonen betreut werden, welche ein positives Bild der Aneignungsprozesse des jeweiligen Geschlechts aufzeigen können. Die erarbeiteten Ressourcen von ehemaligen Absolventinnen und Absolventen eines Angebots sollten wenn möglich in das Angebot integriert werden. Dies steigert die Lernhaltigkeit des Angebots und bietet der Zielgruppe eine Anknüpfungsmöglichkeit für die Bildung von Unterstützungsnetzwerken. Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass bei geschlechterhomogener Arbeit mit Frauen und Mädchen ein Schwerpunkt auf die Herausbildung eines positiven Selbstbildes gelegt werden soll. Bei Männern und Knaben können Schwerpunkte auf regulierende Aspekte gelegt werden, die den Umgang mit problematischen Inhalten von Online-Medien thematisieren (vgl. Kapitel 2.4).

Bildungsbenachteiligte Jungen: Auf der Grundlage dieser Zielgruppe hat Niesyto seine acht Grundsätze entwickelt. Alle Grundsätze haben für diese Gruppe also Gültigkeit. Der einzige Unterschied zu Niesyos Arbeit zeigt sich hier in der geschlechtlichen Einschränkung auf Jungen. Diese haben nach dem aktuellen Stand der Forschung sehr viel mehr mit problematischen Inhalten des Internets zu tun als Mädchen. Für die Soziokulturelle Animation bedeutet dies einerseits, die Grundsätze von Niesyto bei der Medienarbeit mit Jugendlichen zu beachten und andererseits einen spezifischen Schwerpunkt der Arbeit auf geschlechtshomogene Settings mit Jungen zu legen, bei denen die problematischen Inhalte der Online-Medien thematisiert werden.

Personen mit Migrationshintergrund: Bei der Arbeit mit Personen dieser Zielgruppe müssen folgende Punkte speziell beachtet werden. Dezentrale Zugangsformen eignen sich am besten, um eine grössere Gruppe anzusprechen. Personen mit Migrationshintergrund sind häufig gut erreichbar in Clubs und Vereinen, die ethnisch oder national homogen zusammengesetzt sind. In solchen Clubs wird meistens die jeweilige Landessprache gesprochen und viele BesucherInnen haben nur Grundkenntnisse der deutschen Sprache. Dies bedeutet, dass bei einem Besuch solcher Orte neben der Fachperson für Medienkompetenz und Soziokulturelle Animation immer eine Übersetzerin oder einen Übersetzer eingeplant werden muss. Zusätzlich muss beachtet werden, dass Personen dieser Zielgruppe oft multiple Problemlagen aufweisen und nicht durch die reine Zugehörigkeit zur Gruppe der Migrantinnen und Migranten von Digital Divide betrof-

fen sind. Oft sind Personen mit Migrationshintergrund auch von Bildungsbenachteiligung und geringem Einkommen betroffen.

Über 50-jährige Personen: Die extreme Heterogenität dieser Zielgruppe verunmöglicht es praktisch, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die auf die ganze Gruppe wirken können. Innerhalb dieser Gruppe finden sich berufstätige Personen, Pensionierte, Seniorinnen und Senioren. Auch beim Gesundheitszustand finden sich viele Unterschiede bei den über 50-Jährigen. Mit *dezentralen Zugangsformen* lässt sich zwar in Treffs von Seniorinnen und Senioren oder in Alters- und Pflegeheimen arbeiten, aber die Berufstätigen lassen sich damit nicht erreichen. Demgegenüber könnte man mit Angeboten in der Privatwirtschaft die Berufstätigen erreichen, dort hat die Soziokulturelle Animation jedoch viele kommerzielle Konkurrenten aus dem Weiterbildungssektor, die schon seit Jahren etabliert sind. Soziokulturelle Institutionen müssten also viele Ressourcen für Werbung und Marketing aufwenden um sich in diesem Markt zu positionieren. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass dieses Feld zwar ein grosses Potential für zukünftige Arbeitsfelder bietet, diese jedoch erst erschlossen werden müssen.

Personen mit geringem Einkommen: Die dürftigen finanziellen Mittel der angesprochenen Gruppe schränken die Soziokulturelle Animation darauf ein, Zugänge zu schaffen und Aufklärungsarbeit zu leisten. Zugänge können geschaffen werden in Form von öffentlichen, kostenlos verfügbaren und wo nötig betreuten Internetstationen in soziokulturellen Einrichtungen. Aufklärungsarbeit kann im Bereich der Kosten eines Internetzugangs und der dazugehörigen Infrastruktur geleistet werden. Viele OfflinerInnen haben diesbezüglich viel zu hohe finanzielle Vorstellungen, die sie als Barriere für einen eigenen Internetzugang sehen (Gerhards & Mende, 2004, S.376).

Bildungsbenachteiligte Personen: Diese Zielgruppe ist ähnlich schwierig in ihrer Ganzheit zu erreichen, wie die über 50-Jährigen. Sie ist ebenfalls sehr heterogen zusammengesetzt und weist oft multiple Problemlagen auf. Die Soziokulturelle Animation kann dieser Zielgruppe kostenlose Bildungssettings wie Kurse, Workshops und Projekte bieten. Die Hauptarbeit liegt dabei auf einem Umdenkprozess der soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren selber. Diese müssen sich bewusst sein, dass die Schaffung von Bildungssettings und Lernprozessen einen bedeutenden Teil ihrer Arbeit ausmacht und sie ihre Angebote entsprechend gestalten müssen. Ansätze, die den Bildungsanspruch der Soziokulturellen Animation in Konzepte von Institutionen oder Projekten einfliessen lassen, müssen demnach gefördert werden.

Mit diesen zielgruppenspezifischen Ansätzen ist der verknüpfende Teil dieser Arbeit abgeschlossen. Zusammenfassend können folgende Punkte nochmals festgehalten werden:

Arbeitsfelder der Soziokulturellen Animation sind als Orte von informellen Bildungsprozessen zu betrachten. Informelle Settings eignen sich, um Medienkompetenz zu fördern. Der Methode der aktiven Medienarbeit ist dabei besondere Beachtung zu schenken, da sie in weiten Teilen den Prinzipien der Soziokulturellen Animation entspricht. Die konzeptionellen Gestaltungsmöglichkeiten und Settings, in denen die Soziokulturelle Animation medienbildend tätig werden kann, sind sehr vielfältig und finden sich sowohl auf der Anbieterseite als auch auf der Konsumenten- oder Nutzungsseite.

6. Schlussfolgerungen

In diesem letzten Teil der Arbeit sollen die Fragestellungen beantwortet und die Thesen überprüft werden. Im zweiten Teil des Kapitels werden dann Fragen, die sich während der Erarbeitung der vorliegenden Arbeit gestellt haben, aufgeführt und es wird erklärt, inwiefern Handlungs- und Forschungsbedarf besteht.

6.1 Zentrale Ergebnisse und Überprüfung der Fragestellungen

Um aus den Antworten der Unterfragestellungen die Antwort auf die Hauptfragestellung ableiten zu können, werden diese zuerst beantwortet. Im Anschluss daran werden die Thesen erörtert.

1. Unterfragestellung: Was bedeutet Digital Divide und wer ist davon betroffen?

Ausgehend von der Wissensklufforschung wurde der Digital Divide als mehrdimensionales Phänomen eingeführt. Zu Beginn der Forschungen dazu wurde in den frühen 90er Jahren vor allem die Frage des Zugangs zum Internet untersucht und die digitale Kluft zwischen On- und OfflinerInnen beschrieben. Bald aber entwickelte die Forschung differenziertere Ansätze des Digital Divide und begann, auch die Internetnutzung genauer zu untersuchen. In diesem Zusammenhang entstanden Begriffe wie Second Level Digital Divide oder Digital Inequality. Diese fokussierten Ungleichheiten in der Internetnutzung in Verbindung mit real existierenden Ungleichheitskategorien. Im Anschluss daran wurde anhand von statistischen Daten aus der Schweiz gezeigt, dass Geschlecht, Alter, Herkunft, Einkommen und Bildung prägende Faktoren dafür sind, inwiefern jemand von Digital Divide betroffen ist. Daraus lassen sich die folgenden, von Digital Divide betroffenen Gruppen ableiten: Frauen und Mädchen, bildungsbenachteiligte Jungen, Personen mit Migrationshintergrund, über 50-Jährige, Personen mit geringem Einkommen und Bildungsbenachteiligte. Deutlich wurde zudem, dass dem Faktor Bildung die grösste Bedeutung zukommt. Nicht zu vernachlässigen sind aber auch persönliche Interessen und die Motivation, sich mit einem Thema im Internet auseinanderzusetzen. Im wissenschaftli-

chen Diskurs zum Digital Divide herrscht praktisch einstimmig die gleiche Haltung vor: auch bei chancengleichem Zugang zeichnen sich Unterschiede in der Nutzung ab, wodurch Nutzungsklüfte entstehen. Nur durch entsprechende Kompetenzen kann das Internet aktiv, bereichernd und reflektiert genutzt werden. Die Nutzungsklüfte werden als bedeutend beurteilt, weil sie ungleiche gesellschaftliche Partizipationschancen begünstigen und damit zu einer Schwächung der demokratischen Rechte der Einzelperson führen können. In diesem Sinn kann die 1. Unterfrage als beantwortet betrachtet werden.

2. Unterfragestellung: Wie wird dem Digital Divide begegnet?

Bildung ist der entscheidende Faktor, inwiefern jemand von Digital Divide betroffen ist oder nicht. Die Bildung bestimmt einerseits Zugangschancen aber auch die Art der Nutzung, also das Ausmass an Medienkompetenzen mit. Um das Internet kompetent nutzen zu können, ist Medienkompetenz eine Schlüsselqualifikation. Medienkompetenz muss aber erlernt und gefördert werden, denn sie ist sowohl Voraussetzung wie auch Ergebnis der Internetnutzung. Durch den Stellenwert, den Medien im heutigen Alltag einnehmen, wird insbesondere beiläufig mit und durch Medien gelernt. Kinder wachsen von klein auf mit Medien auf, Erwachsene begegnen ihnen im täglichen Leben. Gefördert wird Medienkompetenz in der Schule. Durch den täglichen Umgang mit Medien wird aber vor allem in informellen Kontexten gelernt. Informelle Settings eignen sich zur Vermittlung von Medienkompetenzen, weil dort freiwillig, selbstbestimmt und ressourcenorientiert gelernt werden kann. Besonders erfolgreich ist informelle Bildung auch, weil sie von der jeweils individuellen Lebenswelt ausgeht und diese Interessen ins Zentrum stellt. Da die Schule nur eingeschränkt auf solche Themen eingehen kann, sind informelle Bildungssettings für die Aneignung von Medienkompetenz geeigneter. Die 2. Unterfragestellung lässt sich also dahingehend beantworten, dass Medienkompetenzen ein geeignetes Mittel sind, um dem Digital Divide entgegenzuwirken und bevorzugt in informellen Settings erworben werden können.

Aus der Beantwortung der Unterfragestellungen lassen sich nun auch die eingangs formulierten Thesen erörtern.

These 1: Das Phänomen des Digital Divide kann nicht alleine durch das zur Verfügung stellen von Computer und Internet bekämpft werden. Zentral sind auch die Medienkompetenzen, um das Internet nutzen zu können.

These 2: Die Soziokulturelle Animation kann Medienkompetenzen fördern.

Die erste These kann gemäss der ersten Unterfragstellung bejaht werden, da im wissenschaftlichen Diskurs Einigkeit darüber herrscht, dass erst durch entsprechende Medienkompetenzen von der digitalen Integration einer Person gesprochen werden kann. Der Zugang zum Internet wird als Voraussetzung dazu gesehen, genügt aber alleine nicht. Die Soziokulturelle Animation eignet sich laut der zweiten These, um Medienkompetenzen zu fördern. Dies kann grundsätzlich bestätigt werden, denn Medienkompetenzen können in unterschiedlichen Kontexten vermittelt werden. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass sich informelle Settings, wie sie die Soziokulturelle Animation bietet, aus oben erwähnten Gründen besonders gut eignen. Aus den Antworten zu den Unterfragestellungen und den Bearbeitungen der Thesen kann lässt sich im Folgenden die Hauptfragestellung umfassend beantworten.

Hauptfrage: Inwiefern kann die SKA dem Digital Divide entgegenwirken?

Die Soziokulturelle Animation bewegt sich vorwiegend im Feld der Freizeitgestaltung. Der Kontakt zur Adressatenschaft beruht auf Freiwilligkeit. Dadurch positioniert sie sich als informellen Bildungsort, denn informelle Bildung wird im Zusammenhang mit Freiwilligkeit und Freizeit definiert. Autonomie, Kreativität und Bereitschaft, Initiative zu ergreifen sind zentrale Merkmale, die informelles Lernen begünstigen. Die Soziokulturelle Animation fördert unter anderem genau diese Eigenschaften bei ihren Adressaten: durch das Arrangieren von lernhaltigen Settings wird den Adressaten ein Bildungsangebot gemacht. Es liegt jedoch im Charakter des Arrangierens, dass dieses Angebot keinen zwingenden Charakter besitzt, sondern einen animatorisch-auffordernden. So werden Spielräume zur Verfügung gestellt, die nach eigenen Vorstellungen gestaltet werden können und Mitsprache ermöglichen. Wie beschrieben, kann in informellen Settings Medienkompetenz besonders gut vermittelt werden, da individuelle Themen bearbeitet werden können und der Prozess selbstgesteuert verläuft. Die Soziokulturelle Animation, die überwiegend in informellen Kontexten tätig ist, ist also ein geeigneter Ort um Medienkompetenz zu fördern. Einerseits geht auch sie von den Individuen und ihrer Lebenswelt aus, zudem erreicht sie die von Digital Divide gefährdeten Gruppen eher als formelle Bildungsinstitutionen. Die grosse Mehrheit der gefährdeten Gruppen bewegt sich ausserhalb von formellen Bildungskontexten und bringt oft multiple Problemlagen mit (Bildungsbenachteiligung UND kleines Einkommen UND Migrationshintergrund z.B.). Die Animation kann zur Förderung dieser Gruppen Bildungsgelegenheiten schaffen, muss Partizipation aber gleichwohl zulassen. Dabei sollten sowohl Überlegungen zur AnbieterInnen- wie auch zur NutzerInnenseite eine Rolle spielen. Die Methode der aktiven Medienarbeit respektiert die Prinzipien der Animation und fördert durch aktive Auseinandersetzung mit einem Thema Medienkompetenzen. Die erarbeiteten Medienkompetenzen tragen auf individueller Ebene zu einer aktiven, bereichernden und reflektierten Internetnutzung bei. Die Förderung von Medienkompetenzen arbeitet an der Erreichung der Chancengleichheit in Bezug auf das Internet: wer imstande ist, das Internet souverän und vielseitig zu nutzen, dem stehen Möglichkeiten offen, sich selbst zu bilden. Der Prozess des informellen Lernens bringt zwar einerseits Kompetenzen hervor, setzt aber auch Grundkompetenzen voraus. Die Soziokulturelle Animation unterstützt diesen Aneignungsprozess individuell und entsprechend den Mög-

lichkeiten des Gegenübers. Schliesst man nun den Kreis zurück zum Digital Divide, lässt sich die Hauptfrage folgendermassen beantworten: Medienkompetenzförderung ist ein geeignetes Mittel, um den digitalen Klüften entgegenzuwirken und wird besonders erfolgreich in informellen Settings, wie sie die Soziokulturelle Animation bietet, vermittelt.

Die Soziokulturelle Animation hat aufgrund ihrer Positionierung im informellen Kontext folglich durchaus Möglichkeiten, dem Digital Divide zu begegnen. Sie kann das Problem der sozialen Ungleichheit selbstverständlich nicht im Alleingang lösen. Sie kann aber vor Ort bei den Betroffenen ansetzen und durch die Schaffung von informellen Bildungsgelegenheiten Bildung allgemein und Medienkompetenz im Speziellen fördern. Die Medienkompetenzförderung arbeitet auf eine selbstbestimmte, aktive und reflektierte Mediennutzung hin. Dadurch kann die Soziokulturelle Animation einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit in der Informations- und Wissensgesellschaft leisten.

6.2 Weiterführende Fragestellungen und Forschungsbedarf

Während des Arbeitsprozesses für diese Bachelorarbeit sind immer wieder Aspekte aufgetaucht, die zwar für eine vertiefte Untersuchung interessant gewesen wären, aber den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätten. Diese Gedankengänge und offenen Fragen werden nun in diesem Kapitel festgehalten und sollen als Anregungen für künftige Forschungsarbeiten dienen.

- Bei der Erläuterung der Relevanz des Digital Divide wurde deutlich, dass in der Fachliteratur negative Folgen des Digital Divide gesehen werden. Es wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, dass den Betroffenen des Digital Divide durch ihre Nichtnutzung oder die Art der Nutzung des Internets Nachteile bezüglich der gesellschaftlichen Teilhabe entstehen. Ob für Betroffene jedoch tatsächlich relevante Nachteile entstehen und wie sich diese äussern, ist in der Forschung erst ansatzweise untersucht worden. Es gilt also, dieser Annahme differenziert auf den Grund zu gehen.
- Zur Gruppe der von Digital Divide am stärksten Betroffenen gehören die über 50-jährigen Erwachsenen. Diese unterteilen sich in verschiedene Untergruppierungen: Die Bildungsbenachteiligten, die Erwachsenen mit Migrationshintergrund und Frauen. Die Heterogenität dieser Untergruppierungen macht es besonders schwierig, für sie adäquate Angebote zur digitalen Integration zu schaffen. Dies trägt vermutlich dazu bei, dass in der aktiven Medienarbeit bis heute Beispiele für die Arbeit mit Erwachsenen fehlen. Die Autorinnen und der Autor sehen aufgrund der starken Betroffenheit dieser Personen einen grossen Handlungsbedarf. Die aktive Medienarbeit mit Erwachsenen ist ein mögliches Tätigkeitsfeld für die Soziokulturelle Animation, welches Potential für eine umfassende Bearbeitung bietet.
- In dieser Arbeit wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass das Medienkompetenzprofil der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einen hohen Stellenwert hat. Den Qualifikationen von Studierenden der Soziokulturellen Animation im Umgang mit Medien wird bis anhin an den

Fachhochschulen eher wenig Beachtung geschenkt. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren benötigen grundlegende Medienkompetenzen, um diese an ihre Adressatinnen und Adressaten in informellen Settings weitergeben zu können. Es gilt diesbezüglich nachzuforschen, wie Medienkompetenzen an Fachhochschulen vermittelt werden sollen und können.

- Im Kapitel 5 wurde ausgeführt, dass sich die Soziokulturelle Animation einen Bildungsauftrag geben muss, um sich im Bereich der informellen Bildung zu etablieren. Dies bringt die Problematik mit sich, wie Gratifikation von informellem Lernen aussehen könnte, damit ausserschulische Bildung ihr Potential entfalten kann. Denn wenn Kompetenzen, die beispielsweise Jugendliche in der Jugendarbeit erwerben, in schulische Abschlüsse miteinfließen, wird dieses Praxisfeld – nicht zuletzt auch in den Augen der Jugendlichen selbst – deutlich aufgewertet. Die Gratifikation könnte beispielsweise in Form von Awards geschehen, die in die Schulzeugnisse aufgenommen werden. Ein solcher Eintrag wäre auch deshalb wichtig, weil sich die Soziokulturelle Animation als Bildungsinstitution Bekanntheit verschaffen muss. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie sich die Soziokulturelle Animation diesen bildungspolitischen Auftrag selbst verschaffen könnte. Darüber hinaus gilt es zu prüfen, wie sie diese Legitimation auch von Seiten der AuftraggeberInnen bekommen könnte.
- Soziokulturelle Animation als Handlungs- und Erfahrungsraum kann Prozesse des informellen Lernens unterstützen und Medienkompetenzen fördern. Aktive Formen der Auseinandersetzung mit Medien wurden erfolgreich getestet und etabliert. Für den zielgruppenübergreifenden Ausbau solcher Projekte braucht es entsprechende Ressourcen. Die Autorinnen und der Autor dieser Arbeit möchten an dieser Stelle darauf hinweisen, dass in der Soziokulturellen Animation folglich nicht an Finanzen gespart werden darf, wenn es um die Förderung von Medienkompetenzen geht.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Andresen, Sabine; Bock, Karin; Bollweg, Petra & Otto, Hans Uwe (2005). *Netzwerk Bildung. Transferleistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von formellen und informellen Bildungsprozessen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.* Gefunden am 2.6.2009 unter: <http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1215/Druckfertige%20Version%20Netzwerk%20Bildung.pdf>
- Anfang, Günther (2005). *Aktive Medienarbeit.* Gefunden am 27.2009 unter: http://www.d-a-s-h.org/dossier/14/02_aktive_medienarbeit.html
- Anfang, Günther & Pöttinger, Ida (1999). Medienkompetenz der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendarbeit: Bedingungen der Praxis und Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In Fred Schell, Elke Stolzenburg & Helga Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S.320-326). München: kopaed.
- Anfang, Günther & Uhlenbruck, Gabi (2009). In Kathrin Demmler, Klaus Lutz, Deflef Menzke & Anja Prössl-Kammerer (Hrsg.), *Medien bilden – aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S.105-110). München: kopaed.
- Arnhold, Katja (2003). *Digital Divide. Zugangs- oder Wissenskluff?* München: Verlag Reinhard Fischer.
- Arbeiter, Ursula (2002). Medienkompetenz und Nutzungsaspekte. *Forum Medienethik*, 8 (1), 59-62.
- Aufenanger, Stefan (2000). Mediale Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. *Medien praktisch* 1/2000, 4–8.
- Aufenanger, Stefan (2003). Medienkompetenz und Medienbildung. *ajs-Informationen* 1(2003), 4-8.
- Aufenanger, Stefan (2008). *Einführung in die Medienpädagogik.* Gefunden am 9.7.2009 unter: http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/joomla/images/PowerPoint/wise_0809_medienpaedagogik_281008_H.pdf
- Baacke, Dieter (1999a) «Medienkompetenz»: theoretisch erschließen und praktisch folgenreich. *Medien und Erziehung*, 43(1), 7-12.
- Baacke, Dieter (1999b). Medienkompetenz – fünf Statements. In Fred Schell, Elke Stolzenburg & Helga Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S.18-25). München: kopaed.

- Baacke, Dieter (1999c). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In Dieter Baacke (Hrsg.), *Handbuch Medien* (S. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bonfadelli, Heinz (1994). *Die Wissensklüftperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information*. Konstanz: UVK Verlag.
- Bonfadelli, Heinz (2000). *Von der Wissensklüft zur digitalen Klüft zwischen Informationsreichen und Informationsarmen*. Gefunden am 10.6.2009 unter: <http://www.medientage.de/media-thek/archiv/1999-2000/bonfadelli.pdf>
- Bonfadelli, Heinz (2005a). Digital Divide. Von Zugangsbarrieren und Wissensklüften in der Informationsgesellschaft Schweiz – ein Update. In Gérald Berthoud, Albert Kündig & Beat Sitter-Liver (Hrsg.), *Informationengesellschaft – Société de l'Information. Geschichte und Wirklichkeit – Récits et réalité* (S.167-198). Fribourg: Academic Press.
- Bonfadelli, Heinz (2005b). Die Rolle digital-interaktiver Medien für gesellschaftliche Teilhabe. *Medien und Erziehung*, 49(6), 6-16.
- Bonfadelli, Heinz (2007). Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Kompetenzzentrum informelle Bildung (Hrsg.), *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche* (S.137 – 153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska; Hanetseder, Christa; Hermann, Thomas; Ideli, Mustafa & Moser, Heinz (2008). *Jugend, Medien und Migration. Empirische Ergebnisse und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bossart, Margrith (2007). *BAKOM Infomailing Nr.7. Senioren@Internet*. Gefunden am 15.6.2009 unter: http://www.bakom.admin.ch/dokumentation/Newsletter/01315/01967/01990/index.html?lang=de#sprungmarke0_6
- Bounin, Ingrid (ohne Datum). *Aktive Medienarbeit*. Gefunden am 2.7.2009 unter: <http://www.mediaculture-online.de/Aktive-Medienarbeit.355.0.html>
- Bounin, Ingrid (ohne Datum). *Medienbildung*. Gefunden am 15.6.2009 unter: <http://www.mediaculture-online.de/Medienbildung.357.0.html>

Brauner, Anett (2007). *Förderung von Medienkompetenz – formative Evaluation eines medienpädagogischen Projektes*. Gefunden am 2.7. unter: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=986869813&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=986869813.pdf

Breitbandzugang für alle: Kommission mobilisiert alle politischen Instrumente, um die Breitbandlücke zu überwinden. Gefunden am 15.6.2009 unter: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/340&format=PDF&aged=1&language=DE&guiLanguage=en>

Bundesamt für Statistik [BFS].(2009a). *Informationsgesellschaft – Indikatoren. Haushalte und Bevölkerung – Internetnutzung*. Gefunden am 15.6.2009 unter:http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicator.30106.301.html?open=1,4,7,309,5,6,311,302#302

Bundesamt für Statistik [BFS].(2009b). *Informationsgesellschaft – Indikatoren. Haushalte und Bevölkerung – Internetzugang der Haushalte*. Gefunden am 15.6.2009 unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicator.30109.301.html?open=2,6,5,7,309,310#310

Bundesamt für Statistik [BFS].(2009c). *Informationsgesellschaft – Indikatoren. Haushalte und Bevölkerung – Hochgeschwindigkeitsinternet*. Gefunden am 15.6.2009 unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicator.30107.301.html?open=2,1#1

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2009d). *Informationsgesellschaft – Indikatoren. Haushalte und Bevölkerung – IKTAusstattung*. Gefunden am 13.6.2009 unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/04/key/approche_globale.indicator.30103.301.html?open=308,1,309,7,310,2#2

Bundesamt für Statistik [BFS]; Gruppe für Wissenschaft und Forschung [GWF] & Bundesamt für Kommunikation [BAKOM] (Hrsg.). (2002). *Informationsgesellschaft Schweiz. Standortbestimmung und Perspektiven*. Neuchâtel: Autor.

Brüning, Gerhild (2007). Benachteiligung – ein Ergebnis verschiedener Faktoren. *Medien und Erziehung*, 51(5), 7-14.

Croll, Jutta & Lipka, Barbara (2008). Digitale Integration durch Medienkompetenz. Auf dem Weg zur Chancengleichheit in der Informationsgesellschaft. *Medien und Erziehung*, 52 (4), 23-29.

Demmler, Kathrin & Lutz, Klaus (2009). Förderung der Medienkompetenz: Aufgaben und Instanzen. In Kathrin Demmler, Klaus Lutz, Deflef Menzke & Anja Prössl-Kammerer (Hrsg.), *Medien bilden – aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S.94-97). München: kopaed.

- De Witt, Claudia (2000). *Medienbildung für die Netzgeneration*. Gefunden am 29. Juni 2009 unter: <http://www.medienpaed.com/00-1/deWitt1.pdf>
- DiMaggio, Paul & Hargittai, Eszter (2001). *From the «Digital Divide» to «Digital Inequality»: Studying Internet Use as Penetration Increases*. Gefunden am 16.6.2009 unter: <http://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf>
- Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Dohmen, Günther (2002). Informelles Lernen in der Freizeit. *Spektrum Freizeit*, 24(1), 18-27.
- Düx, Wiebken & Sass, Erich (2005). Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8(3), 394-411.
- Egger, Andreas & van Eimeren, Birgit (2008). Die Generation 60plus und die Medien. *Media Perspektiven*, 38(11), 577-588.
- Eggert, Susanne & Wagner, Ulrike (2007). Quelle für Information und Wissen oder unterhaltsame Action? Bildungsbenachteiligte und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. *Medien und Erziehung*, 51(5), 15-23.
- Eidgenössisches Departement für Umwelt, Verkehr, Energie und Kommunikation [UVEK]. (2006). *Breitbandanschluss in Grundversorgung*. Gefunden am 10.6.2009 unter: http://www.uvek.admin.ch/dokumentation/00474/00492/index.html?lang=de&msg-id=7308&print_style=yes
- EU-Kommission (2005). *eInclusion revisited: The Local Dimension of the Information Society*. Gefunden am 12.6.2009 unter: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/feb/einclusion_en.pdf
- Europäische Union (2000). *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Gefunden am 7.7.2009 unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>
- Gapski, Harald (2004). Zu den Fragen, auf die Medienkompetenz die Antwort ist. In Heinz Bonfadelli, Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink & Daniel Süss (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung* (S.25-35). Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Gehrke, Gernot (2004). Zwischen Teilung und Integration. Welche Faktoren sind entscheidend, welche Strategien versprechen Erfolg? In Gernot Gehrke (Hrsg.), *Digitale Teilung – digitale Integration. Perspektiven der Internetnutzung* (S.31-43). München: kopaed.

- Gerhards, Maria & Mende, Annette (2004). Offliner 2004: Anpassungsdruck steigt, Zugangsbarrieren bleiben bestehen. *Media Perspektiven*, 34(8), 371-385.
- Gillet, Jean-Claude (1998). Animation. *Der Sinn der Aktion*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Gruber, Elke (2008). Lernen ein Leben lang – aber wie? In Christina Schachtner & Angelika Höber (Hrsg.), *Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum* (S.11-39). Frankfurt am Main: Campus.
- Günther, Johann (2007). *Digital natives & digital immigrants*. Wien: Studienverlag.
- Hacke, Sebastian; Schaumburg, Heike & Blömeke, Sigrid (2005). «Meine Mutter schimpft ja, wenn ich ins chatten reingehe». Theoretische Grundlagen und erste Eindrücke zur Medienaneignung im Alltag deutscher und türkischer Jugendlicher. *Medien und Erziehung*, 49(6), 64-74.
- Hargittai, Eszter (2002). *Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills*. Gefunden am 11.6.2009 unter: <http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/links/pdf/introduction/0.26c.pdf>
- Herriger, Norbert (2006). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (3. erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hörning, Karl H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hug, Theo (2002). Medienpädagogik - Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven. In Gebhard Rusch (Hrsg.), *Einführung in die Medienwissenschaft* (S. 189-207). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hunold, Gerfried W. & Greis, Andreas (2002). Medienkompetenz. Ein ethisches Plädoyer? *Forum Medienethik*, 1(8), 7-17.
- Iske, Stefan; Kutscher, Nadja & Klein, Alexandra (2004a). *Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet*. Gefunden am 7.7.2009 unter: <http://www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/digitaleungleichheit.pdf>
- Iske, Stefan; Kutscher, Nadja & Klein, Alexandra (2004b). *Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet*. Gefunden am 2.6.2009 unter: www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B3_2004_Iske_Klein_Kutscher.pfd

- Jörissen, Benjamin & Marotzki, Winfried (2009). *Medienbildung – eine Einführung. Theorie, Methoden, Analysen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kastner, Monika (2008). Bildungsbenachteiligte Frauen und Computernutzung. Zugänge und Lernerfahrungen in der Grundbildung. In Christina Schachtner & Angelika Höber (Hrsg.), *Learning Communities. Das Internet als neuer Lern – und Wissensraum* (S.235-245). Frankfurt am Main: Campus.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Gefunden am 23.6.2009 unter: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=678
- Konert, Betram (2004). Deutschland und die digitale Welt. Faktoren der Teilung – Faktoren der Integration. In Gernot Gehrke (S.15-31), *Digitale Teilung – Digitale Integration. Perspektiven der Internetnutzung*. München: kopaed.
- Krings, Bettina-Johanna & Riehm, Ulrich (2006). Die Nutzung und Nichtnutzung des Internets. Eine kritische Reflexion der Diskussion zum «Digital Divide». In Andreas Metzner-Szigeth & Nicanor Ursua (Hrsg.), *Netzbasierte Kommunikation, Identität und Gemeinschaft* (S. 233 – 253). Berlin: Trafo.
- Kubicek, Herbert (1999). Medienkompetenz – fünf Statements. In Fred Schell, Elke Stolzenburg & Helga Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S.18-25). München: kopaed.
- Kubicek, Herbert & Welling, Stefan (2000). *Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz*. Gefunden am 1.6.2009 unter: http://www.m-und-k.info/MuK/hefte/MuK_00_04.pdf
- Kübler, Hans-Dieter (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz...Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch*, 20(2),13.
- Kübler, Hans-Dieter (1999). Medienkompetenz. Dimensionen eines Schlagwortes. In Fred Schell, Elke Stolzenburg & Helga Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S.25-50). München: kopaed.
- Kübler, Hans-Dieter (2000). Medienbildung: Erlösung vom Erziehungsauftrag? *Medien und Erziehung*, 44(5), 335-336.
- Kübler, Hans-Dieter (2002). Modalitäten von Medienkompetenz. Von der Medienerziehung zum Wissensmanagement? *Forum Medienethik*, 8(1), 18-29.

- Kutscher, Nadia (2005). Wie im normalen Leben auch. Soziale Unterschiede in der Internetnutzung und Bildungsteilhabe von Jugendlichen. *Medien und Erziehung*, 49(6), 42-52.
- Kutscher, Nadia & Otto, Hans-Uwe (2004). Soziale Differenzen und informelle Bildung im virtuellen Raum. In Hans-Uwe Otto & Nadia Kutscher (Hrsg.), *Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik* (S.7-22). Weinheim: Juventa.
- Mai, Manfred (2002). Medienethik in der modernen Gesellschaft. Zum Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Integration, Medienethik und Medienkompetenz. *Forum Medienethik*, 8(1), 40-54.
- Marr, Mirko (2003). Soziale Differenzen im Zugang und in der Nutzung des Internet. Aktuelle Befunde aus der Schweiz. *Medienheft, Dossier 19*, Juni, 19-27.
- Marr, Mirko (2005a). *Internetnutzung und politische Informiertheit. Zur digitalen Spaltung der Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlag.
- Marr, Mirko (2005b). Wem nutzt die Netznutzung? *Medien und Erziehung*, 49(6), 123-132.
- Mauch, Martina (2008). *Auf den Spuren des digital divide. Chancengleichheit durch Selbstkategorisierung*. Berlin: dissertation.de
- Maurer, Björn (2004). *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine*. München: kopaed.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest [mpfs]. (2008). *JIM-Studie 2008. Jugend, Information, (Multi) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19 jähriger in Deutschland*. Gefunden am 15.6.2009 unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=117wie>
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest [mpfs]. (2008). *KIM-Studie 2008. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13 Jähriger*. Gefunden am 15.6.2009 unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM08_37.pdf
- Meister, Dorothee M. (2007). Lernen, Gesellschaft und Online-Medien. Pädagogische Überlegungen zu biografischen Lerngewohnheiten in Zeiten des Online-Lernens. In Marius Haring, Carsten Rohlf & Christian Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S.259-277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morawietz, Holger (2008). Mädchen und Jungen lernen unterschiedlich am Computer. *Medien und Erziehung*, 52 (3), 51-57.

- Moser, Heinz (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In Heinz Bonfadelli, Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink & Daniel Süss (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung* (S.53-71). Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Moser, Heinz (2006). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter* (4.Aufl., überarbeitet und aktualisiert). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Heinz; Müller, Emmanuel; Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Negt, Oskar (2008). Die Lernherausforderungen im 21. Jahrhundert. Was müssen Menschen heute wissen, um sich in dieser Welt der Umbrüche orientieren zu können? In Christina Schachtner & Angelika Höber (Hrsg.), *Learning Communities. Das Internet als neuer Lern – und Wissensraum* (S.43-55). Frankfurt am Main: Campus.
- Neuss, Norbert (2000). *Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven*. Gefunden am 16.6.2009 unter: www.medienpaed.com/00-1/neuss1.pdf
- Niesyto, Horst (2000). *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Gefunden am 16.7.2009 unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/soziokulturell.pdf>
- Niesyto, Horst (2004). Medienbildung mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus. In Hans-Uwe Otto & Nadia Kutscher (Hrsg.), *Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik* (S.122-137). Weinheim: Juventa.
- Niesyto, Horst (2007). Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung. In Kompetenzzentrum informelle Bildung (Hrsg.), *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche* (S.154-174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolda, Sigrid (2002). *Pädagogik und Medien. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nörber, Martin (2008). Informelle und non-formale Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit als Zusatzqualifikation zur formalen Schulbildung. Ein Blick von Deutschland aus nach Grossbritannien. *Deutsche jugend*, 56(2), 67-74.
- Neue Zürcher Zeitung NZZ (2007, 6.August). *Bis zu 4 Prozent mehr Lohn gefordert. Gewerkschaften lancieren Lohnrunde 2008*. Gefunden am 14.6.2009 unter: http://www.nzz.ch/nachrichten/schweiz/aktuell/travailsuisse_lohnrunde_2008_1.537304.html

- Overwien, Bernd (1999). *Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung*. Gefunden am 23.6.2009 unter: <http://www2.tu-berlin.de/fak1/gsw/gl/dok/il3w.html>
- Overwien, Bernd (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8(3), 339-355.
- Pöttinger, Ida (1997). *Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts*. München: kopaed.
- Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans-Rudolf; Lingenauber, Sabine; Mack, Wolfgang; Schilling, Matthias; Schneider Kornelia et al. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Röll, Franz Josef (2002). Medienkompetenz ist machbar. Thesen aus konstruktivistischer Sicht. *Forum Medienethik* 8(1), 73-77.
- Röll, Franz Josef (2009). Selbstgesteuertes Lernen mit Medien. In Kathrin Demmler, Klaus Lutz, Detlef Menzke & Anja Prössl-Kammerer (Hrsg.), *Medien bilden – aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S.59-79). München: kopaed.
- Rupp, Luzia & Schmid, Rahel (2008). *Berufsentwicklung der Soziokulturellen Animation – Strang I. Ein empirischer Beitrag zur fortlaufenden Berufsentwicklung in zwei Diplom- /Bachelorarbeiten – Strang I und II*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Saparniene, Diana & Merkys, Gediminas (2005). Mediennutzung und Geschlechtsspezifität: Von der Diskriminierung zur Emanzipation. *Medien und Erziehung*, 49(6), 29-41.
- Schachtner, Christina (2008). Learning Communities – das Bildungspotenzial kollaborativen Lernens im virtuellen Raum. In Christina Schachtner & Angelika Höber (Hrsg.), *Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum* (S.11-39). Frankfurt am Main: Campus.
- Schell, Fred (1999). *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis* (4.Aufl.). München: kopaed.
- Schell, Fred (2009). Förderung der Medienkompetenz als Bildungsaufgabe. In Kathrin Demmler, Klaus Lutz, Detlef Menzke & Anja Prössl-Kammerer (Hrsg.), *Medien bilden aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S.79-95). München: kopaed.

- Schell, Fred; Stolzenburg, Elke & Theunert, Helga (Hrsg.). (1999). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: kopaed.
- Schorb, Bernd (1997). Medienkompetenz. In Jürgen Hüther, Bernd Schorb & Christiane Brehm-Klotz, C. (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (3.Aufl., S.234-240). München: kopaed.
- Schorb, Bernd (1999). Die Lernorte und die erwerbbaeren Fähigkeiten, mit Medien kompetent umzugehen. In Fred Schell, Elke Stolzenburg & Helga Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S.390-415). München: kopaed.
- Schründer-Lenzen, Agi (1995). *Weibliches Selbstkonzept und Computerkultur*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Seitz, Klaus (2006). Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In Thomas Rauschenbach, Wiebken Dux & Erich Sass, *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S.63-91). Weinheim: Juventa.
- Spanhel, Dieter (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik. *Forum Medienethik*, 8(1), 48-53.
- Stecher, Ludwig (2005). Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8(3), 374-393.
- Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Theunert, Helga (1999). Medienkompetenz: eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In Fred Schell, Elke Stolzenburg & Helga Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S.50-60). München: kopaed.
- Theunert, Helga (2009, S.25). Handlungsfelder der Medienpädagogik. Alltags- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. In Kathrin Demmler, Klaus Lutz, Detlef Menzke & Anja Prössl-Kammerer (Hrsg.), *Medien bilden – aber wie? Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S.23-41). München: kopaed.
- Theunert, Helga; Wagner, Ulrike & Demmler, Kathrin (2007). *Integrationspotentiale neuer Medien für Jugendliche mit Migrationshintergrund*. Gefunden am 1.6.2009 unter: http://www.jff.de/?BEITRAG_ID=4616
- Thiersch, Hans (2001). Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In Paul Fülbier & Richard Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation* (S.777). Münster: Votum Verlag.

- Tigges, Anja (2008). *Geschlecht und digitale Medien. Entwicklung und Nutzung digitaler Medien im hochschulischen Lehr-/Lernkontext*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- TNS-Infratest (2005). *Eine Topografie des digitalen Grabens durch Deutschland*. Gefunden am 15.6.2009 unter: http://old.initiated21.de/fileadmin/files/NOA_Umzug/NOA_Atlanten/NON-LINER-Atlas2005.pdf
- TNS-Infratest (2008). *(N)ONLINER Atlas 2008. Eine Topografie des digitalen Grabens durch Deutschland*. Gefunden am 15.6.2009 unter: <http://www.initiated21.de/category/nonliner-atlas>
- Treibel, Annette (2006). Medienkompetenz an der Hauptschule. Zur Relevanz von Migration, Gender und Individualisierung bei russlanddeutschen und türkischstämmigen Jugendlichen. In Annette Treibel; Maja Maier; Sven Kommer & Manuela Welzl (Hrsg.), *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft* (S. 209 – 233). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treumann, Klaus Peter; Baacke, Dieter; Haacke, Kirsten; Hugger, Kai Uwe & Vollbrecht, Ralf (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske und Budrich.
- Treumann, Klaus Peter; Burkatzki, Eckehard; Strotmann, Mareike & Wegener Claudia (2004). Das Bielefelder Medienkompetenz-Modell. Clusteranalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher. In Heinz Bonfadelli, Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink & Daniel Süss (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung* (S.35-53). Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Tulodziecki, Gerhard (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Van Dijk, Jan A.G.M. (2005). *The deepening divide. Inequality in the information society*. London: SAGE Publications.
- Van Eimeren, Birgit & Frees, Beate (2008). ARD/ZDF- Online-Studie 2008. Internetverbreitung: Grösster Zuwachs bei den Silver-Surfern. *Media Perspektiven*, 38(7), 330-344.
- Vollbrecht, Ralf (2001). *Einführung in die Medienpädagogik*. München: Weinheim.
- Wagner, Ulrike & Eggert, Susanne (2007). Quelle für Information und Wissen oder unterhaltsame Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. *Medien und Erziehung*, 51 (5), 15-23.

- Wiesner, Gisela & Wolter, Andrä (Hrsg.). (2005). *Lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: Verlag Interact.
- Wirth, Werner (1997). Von der Information zum Wissen. *Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wirth, Werner (1999). Neue Wissenskluff durch das Internet. Eine Diskussion relevanter Befunde und Konzepte. *Medien Journal – Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 22(3), 3-19.
- Zillien, Nicole (2009). *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zwiefka, Natalie (2007). *Digitale Bildungskluff. Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet*. München: Fischer Verlag.