



Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt

Eine Jugendstudie der AK Wien, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung

Berichtslegung: Philipp Ikrath und Anna Speckmayr

Wien, 2016

Foto-Credits: Daniel Wisniewski, Fenja Eisenhauer, Freyja Schimkus, Tobias Mittmann / www.jugendfotos.at

Institut für Jugendkulturforschung
Alserbachstraße 18 / 7. OG / 1090 Wien
Tel. +43 / (0)1 / 532 67 95
E-Mail: jugendforschung@jugendkultur.at



Inhaltsverzeichnis

1.	Ausgangslage und Studiendesign.....	2
1.1.	Ausgangslage.....	2
1.2.	Studiendesign.....	4
2.	Sekundäranalyse: Digitale Kompetenzen: Konzepte, Analysen, Befunde.....	7
2.1.	Einblick in die Ansätze zur digitalen Ungleichheit	7
2.2.	Digitale Ungleichheit in der Gruppe der Digital Natives	11
2.3.	Die Vielgestaltigkeit digitaler Kompetenzen	13
2.4.	Erklärungen für Unterschiede in digitalen Kompetenzen.....	16
2.5.	Nutzungsmuster von Jugendlichen im Web 2.0	19
2.6.	Das Problem der Unwissenheit über Reichweite und Persistenz von Onlineöffentlichkeit	24
2.7.	Risiken und Herausforderungen in der digitalen Sphäre	26
2.8.	Vermittlung und Erlernen von digitalen Kompetenzen.....	30
3.	Primärerhebung: Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt.....	35
3.1.	Mobile Geräte auf dem Vormarsch, der PC stirbt langsam aus.....	35
3.2.	Eltern: Financiers oder Verhinderer?	39
3.3.	Computer und Internet in der Schule und im Ausbildungsbetrieb.....	43
3.4.	Vom Cheaten.....	53
3.5.	Internetnutzung zu Hause.....	57
3.6.	Über das Finden, Einordnen und Bewerten von Information	60
3.7.	Konsumieren oder selbst gestalten – Über die aktive Nutzung des WWW.....	66
3.8.	Gangster, Hacker, NSA – Wo man im Internet Gefahren vermutet und wie man sich dagegen wehrt.....	68
3.9.	Fazit – Wo verläuft der „digital divide“?	71
	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	75

1. Ausgangslage und Studiendesign

1.1. Ausgangslage

Mit der zunehmenden Mediatisierung aller Lebensbereiche haben sich auch die Debatten rund um den Begriff der Medienkompetenz verändert. In einer nicht digitalisierten Medienumgebung galt der- oder diejenige als medienkompetent, der bzw. die dazu in der Lage war, aus nichtdigitalen Medien gewonnene Information kritisch einzuordnen und zu reflektieren. „Digitale Kompetenz“ als breit gefasste Form der Medienkompetenz geht hier noch einen großen Schritt weiter. Die kritische Reflexion von Information hat angesichts der Popularisierung der sozialen Mitmachmedien des „Web 2.0“ und der daraus resultierenden Informationsflut noch weiter an Bedeutung gewonnen. Nutzerinnen und Nutzer dieser Medien haben es

- erstens nicht mit einer überschaubaren Anzahl an Medienangeboten (etwa einer begrenzten Zahl von Printmedien, TV- und Radiosendern etc.) zu tun; sie können heute problemlos auf Inhalte etablierter Medien aus dem In- und Ausland und zusätzlich auch noch auf eine unüberschaubare Vielzahl von weiteren Angeboten zugreifen – seien es Blogs oder News, die sich viral über die digitalen Netzwerke verbreiten, ohne dass dabei eine eindeutig identifizierbare Quelle sichtbar werden würde.
- Zweitens wandelt sich die Rolle der User sozialer Netzwerke. Sie sind nicht länger nur Konsumentinnen und Konsumenten von Medienangeboten, sondern produzieren gleichzeitig auch Informations- oder Unterhaltungsangebote. Dies wirft zahlreiche ganz neue Fragen auf, die sich herkömmliche Mediennutzerinnen und -nutzer vormals so nicht stellen mussten. Angefangen bei Fragen des Datenschutzes über Schutz der Privatsphäre (die eigene wie die Dritter) bis hin zum Urheberrecht.

Der Zugang zu sozialen Medien ist inzwischen weitestgehend demokratisiert. In der Altersgruppe der 12- bis 19jährigen in Deutschland nutzen 81 Prozent täglich das Internet, unter den 18- bis 19jährigen sind es sogar 90 Prozent. (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2014: S.23) Der Anteil der Nutzerinnen und Nutzer sozialer Medien an allen Internetusern ist zudem beträchtlich. Insbesondere gilt dies für Jugendliche und junge Erwachsene. So nutzen etwa 89 Prozent der Österreicherinnen und Österreicher im Alter von 16 bis 19 Jahren den Instant-Messaging-Dienst WhatsApp, 85 Prozent sind bei facebook und neue

Plattformen wie Instagram erfreuen sich gerade bei den unter 20jährigen großer Beliebtheit. Instagram etwa hat in dieser Altersgruppe einen Useranteil von rund zwei Dritteln, bei den über 20jährigen fällt dieser auf lediglich ein Drittel. (vgl. Institut für Jugendkulturforschung 2015) An diesen Daten zeigt sich, dass das Medienverhalten unter 20jähriger sich von dem der über 20jährigen deutlich unterscheidet. Zudem wirft die zunehmende Nutzung von Plattformen wie Instagram, Tumblr oder Pinterest, auf denen die Kommunikation vor allem über Bilder, nicht mehr vorrangig über das geschriebene Wort erfolgt, neue Fragen im Kontext digitaler Kompetenzen auf, sind Bilder doch generell bedeutungsoffener und erfordern deswegen ein höheres Maß an Interpretationsleistungen seitens derer, die sie nutzen, als geschriebene Texte.

Dass heute praktisch jede/r Jugendliche über einen Internetzugang verfügt und digitale Angebote nutzt, bedeutet aber noch nicht, dass alle diese User über die Fähigkeit verfügen, Inhalte aus diesen Medien auch kritisch rezipieren zu können, das heißt, über die notwendigen digitalen Kompetenzen zu verfügen, derer es in diesem hochkomplexen Umfeld bedarf. Neben dem Alter dürften auch Faktoren wie Milieuzugehörigkeit, soziale Lage etc. maßgeblich dazu beitragen, dass sich zwischen mehr und weniger souveränen Nutzerinnen und Nutzer dieser Angebote eine digitale Kluft auftut bzw. dass es vermittelt über bestehende bzw. nicht-bestehende Kompetenzen zu einer digitalen Spaltung kommt.

Die Arbeiterkammer Wien hat in einer empirischen Studie untersucht, wie es um die digitalen Kompetenzen Jugendlicher, das ist in diesem Fall die Altersgruppe der 15- bis 19jährigen, bestellt ist. Dabei geht es zum einen um die Frage, wie sich Jugendliche in einem ständig in Veränderung begriffenen Feld wie dem der digitalen Medien digitale Kompetenzen aneignen. Zum anderen soll die Frage beantwortet werden, wo innerhalb der jungen Altersgruppe eine digitale Spaltung gegeben ist bzw. wo Unterschiede hinsichtlich Nutzungsgewohnheiten und digitaler Kompetenzen innerhalb dieser Gruppe festzustellen sind.

Digitale Spaltung wirkt nicht nur bei der Bewertung, sondern auch bei der Aufnahme und Verarbeitung von Information und ist damit unmittelbar für die pädagogische Praxis relevant. Durch die Digitalisierung der Lebenswelten hat sich die Art und Weise, wie Jugendliche Informationen rezipieren, grundlegend verändert. Junge Menschen werden heute ständig mit einer Flut von Informationen konfrontiert, was ihre Fähigkeit, sich länger auf ein und dieselbe Sache zu konzentrieren, schwinden lässt. In diesem Zusammenhang unterscheidet man zwischen „Deep Attention“ und „Hyper Attention“. Der traditionelle Schulunterricht orientiert sich noch am Modell der „Deep Attention“, das

bedeutet, man konzentriert sich hier auf eine einzige Tätigkeit oder ein Thema, mit dem man sich in Folge ausführlich beschäftigt. Junge Menschen hingegen agieren zunehmend im Modus der „Hyper Attention“ – sie wechseln ständig zwischen unterschiedlichen Themen und Tätigkeiten hin und her, indem sie etwa im Internet „posten“, während gleichzeitig Musik und das Fernsehgerät laufen. Hier wird zu überlegen sein, wie man im Schulunterricht auf die neuen Rezeptionsgewohnheiten der Jugend eingeht – etwa durch größere methodische Abwechslung, eine Verkürzung der einzelnen Lerneinheiten, mehr Interaktion und Phasen der Teamarbeit etc.

Bezugnehmend auf die Ausschreibung interessieren im Rahmen der geplanten Studie vor allem die folgenden Fragstellungen:

- Zusammenfassung bestehender relevanter Forschungsergebnisse
- Zugang von Jugendlichen zu digitaler Infrastruktur
- „Digital divide“ aufgrund der digitalen Kompetenzen und Nutzungsgewohnheiten (consumer/prosumer)
- Umgang und Wahrnehmung von digitalen Persönlichkeitsrechten und Datenschutz
- Vermittlung von digitalen Kompetenzen in Bildungseinrichtungen
- Einsatz digitaler Lernbegleiter in Bildungseinrichtungen
- Nutzungsverhalten und Recherchestrategien von Jugendlichen für private und informelle Wissensbeschaffung

1.2. Studiendesign

Die vorliegende Untersuchung umfasst drei Module: Eine Sekundäranalyse (Modul 1) arbeitet den aktuellen Forschungsstand zum Thema auf, eine quantitative Primärerhebung (Modul 2) exploriert die spezifischen Forschungsfragen im Hinblick auf Wiener Jugendliche. Zur Vertiefung der Ergebnisse der quantitativen Repräsentativerhebung fließen die Ergebnisse aus insgesamt vier Fokusgruppen mit Jugendlichen in die Studienergebnisse mit ein.

Modul 1: Sekundäranalyse

In einem ersten Schritt wird eine Sekundäranalyse durchgeführt. Diese hat zum Ziel, einen fundierten Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu geben.

Relevante Daten aus aktuellen Studien (sowohl eigenen als auch solchen Dritter) dienen darüber hinaus auch der tiefergehenden Interpretation der empirischen Erhebung. Da möglichst aktuelle Forschungsbefunde in die Sekundäranalyse Eingang finden sollen, werden neben Fachbüchern und frei zugänglichen bzw. publizierten Studien vor allem auch aktuelle Beiträge aus einschlägigen Fachzeitschriften berücksichtigt werden.

Modul 2: Quantitative Repräsentativerhebung

Herzstück der Studie ist eine quantitative Erhebung unter in Wien lebenden Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren. Die Stichprobe ist repräsentativ nach Alter, Geschlecht, sozialer Schicht (der Bildungsstand der Eltern dient hier als Indikator), Bildungsstand sowie Migrationshintergrund. Migrationshintergrund ist im Rahmen der Ausschreibung definiert mit „nicht deutscher Erstsprache“, das bedeutet, dass die Sprache, die bei den Jugendlichen zu Hause gesprochen wird, eine andere als Deutsch sein muss. Die Interviews wurden face-to-face durchgeführt.

Die quantitative Stichprobe hat eine Größe von $n=500$. Da die Frage nach dem unterschiedlichen Zugang zu digitalen Angeboten, unterschiedlichen Nutzungsweisen und Kompetenzen im Zentrum der Untersuchung stehen, ist es notwendig, die Stichprobengröße so zu wählen, dass sie nicht nur Aussagen über die Gesamtheit der Jugendlichen zulässt, sondern auch eine differenzierte Betrachtung einzelner Subgruppen. Dabei werden nicht nur Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu untersuchen sein, sondern auch zwischen unterschiedlichen sozialen Schichtungen bzw. Bildungshintergründen (unterschieden wird dabei zwischen Jugendlichen mit niedrigen/mittleren und höheren Schultypen) und Jugendlichen mit bzw. ohne Migrationshintergrund.

Modul 3: Vier Fokusgruppen zur Vertiefung der quantitativen Ergebnisse

Zur Vertiefung der Ergebnisse der quantitativen Studie wurden vier Fokusgruppen durchgeführt. Bei Fokusgruppen ist darauf zu achten, dass sie dem Kriterium der inneren Homogenität wie jenem der äußeren Heterogenität entsprechen. Das bedeutet, dass diejenigen, die an einer Fokusgruppe teilnehmen, einen vergleichbaren lebensweltlichen Hintergrund aufweisen müssen, um sicherzustellen, dass hier auch lebensweltlich relevante Kommunikation stattfindet. Außerdem sollen die unterschiedlichen Gruppen in einem möglichst deutlichen Kontrast zueinander stehen,

um unterschiedliche Standpunkte und Sichtweisen verschiedener Teilgruppen herausarbeiten zu können.

Fragestellungen, die mittels der Fokusgruppen abgedeckt werden, sind etwa:

- Attestieren sich die Jugendlichen selbst digitale Kompetenzen und wenn ja, worin bestehen diese?
- Welche Aspekte des Konzepts sind für die Jugendlichen von besonderer Relevanz / von besonderem Interesse?
- Wo gibt es beim Erlernen digitaler Kompetenzen noch Defizite? Welche Hindernisse stehen deren Erwerb im Wege?
- Nach welchen Kriterien unterscheiden Jugendliche seriöse Angebote von solchen, die sie für unseriös halten?
- Welche konkreten negativen Erlebnisse hätten sich diesbezüglich vermeiden lassen, wo ziehen Jugendlichen aus digitalen Kompetenzen einen konkreten Nutzen? etc.

Da die Altersgruppe mit 15 bis 19 Jahren recht eng definiert ist, wurde zwischen Geschlecht und Bildungsstand differenziert. Daraus ergibt sich der folgende Gruppensplit:

- Weibliche Jugendliche, niedrige / mittlere Bildung
- Männliche Jugendliche, niedrige / mittlere Bildung
- Weibliche Jugendliche, höhere Bildung
- Männliche Jugendliche, höhere Bildung

Durchführungsort der Fokusgruppen war Wien.

Die Fokusgruppen wurden im Vorfeld der quantitativen Untersuchung durchgeführt, um das Themengebiet möglichst lebensweltnah, das heißt aus Sicht der Jugendlichen, vorzustrukturieren und Aspekte auszuloten, die für die Zielgruppe von besonderer Relevanz sind.

2. Sekundäranalyse: Digitale Kompetenzen: Konzepte, Analysen, Befunde

2.1. Einblick in die Ansätze zur digitalen Ungleichheit

Zu dem Thema „Medien und soziale Ungleichheit“ hat sich in den vergangenen Jahrzehnten eine Vielzahl von Diskussionssträngen herausgebildet. Daraus sollen die bekanntesten Ansätze sowie jene, die sich nicht nur auf Medienkompetenzen allgemein sondern auf digitale Kompetenzen im Speziellen anwenden lassen, in Folge überblicksartig nachgezeichnet werden.

Gemeinsam ist den verschiedenen Diskussionssträngen die Frage, ob durch Medien und aktuell vor allem neue Medien die Inklusion gefördert wird oder ob es zur Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen kommt und somit zur sozialen Ungleichheit. Im Zentrum dieser Betrachtungsweisen steht also der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Internetnutzung sowie die Annahme, dass sich dieser auf die soziale Ungleichheit auswirkt. „Es wird davon ausgegangen, dass sich der gesellschaftlich-wirtschaftliche Status und die Art und Weise, in der das Internet Verwendung findet, wechselseitig beeinflussen“ (Zillien 2009, S.1)

Als ein wichtiger Ansatz zu diesem Thema sollte die Wissensklufforschung erwähnt werden. Die Begründer dieses Forschungsstrangs, Tichenor, Donohue und Olien (1970) gingen davon aus, dass es durch die mediale Informationsverarbeitung zu einer wachsenden Ungleichheit in der Bevölkerung kommt. Ihre These besagt, dass eine Kluft zwischen Bevölkerungsgruppen mit hohem und solchen mit niedrigem sozioökonomischen Status besteht, da Erstere Informationsangebote schneller und besser aufnehmen würden als Letztere. (vgl. Lenz und Zillien 2005, S. 243) Lange Zeit bestand im Gegenteil dazu die Annahme, dass durch die Ausweitung von Informationsangeboten alle Individuen informierter sind. Die Wissensklufforschung betont also die nicht-intendierten Folgen der medialen Ausweitung des Informationsangebotes. (vgl. Lenz und Zillien 2005, S. 243)

In der Weiterentwicklung dieses Forschungsansatzes wurde auf eine Differenzierung nach Themen des Informationsangebotes Wert gelegt. Demnach entstehen Wissensklüfte eher bei den Themen Außenpolitik, Wirtschaft, Wissenschaft und

Hochkultur als im Falle von Sport-, Unterhaltungs-, und Freizeithemen. (vgl. Zillien 2009, S.75) Diesen Annahmen lag eine Orientierung an einer bestimmten Art von Wissen, nämlich politisch relevantem Wissen, zugrunde und folglich wurde das Fehlen solchen Wissens als Defizit beurteilt. Als Reaktion darauf betonen andere Ansätze, dass auch die unterschiedlichen Motive und Interessen verschiedener Bevölkerungsschichten in der Informations- und Wissensaufnahme beachtet werden sollten. Neben unterschiedlichen Kompetenzen, müssten also auch unterschiedliche Interessen in Betracht gezogen werden. (vgl. Zillien und Lenz 2005, S. 244- 245)

Die Pioniere der Wissensklufforschung haben sich mit Printmedien beschäftigt. Später wurde diese Theorie auch auf das Fernsehen angewandt. Inzwischen sollten auch die neuen Medien im Rahmen dieses Ansatzes diskutiert werden, da auch die unterschiedliche Nutzung von Computer und Internet zu sozialer Ungleichheit beitragen kann. (vgl. Lenz und Zillien 2005, S. 245)

Für die Kluft, welche zwischen Usern und Non-Usern speziell des Internets entstehen kann, wurde später der Begriff des „digital divide“ eingeführt. In den 1980er Jahren etablierte sich ein eigener Forschungszweig zu diesem Thema. Auch hier geht man davon aus, dass sich durch die unterschiedliche Nutzung neuer sozialer Medien soziale Ungleichheiten verstärken. (vgl. Zillien 2009, S.82)

„Die Internettechnologie eröffnet allen Bevölkerungsgruppen das Potenzial einer verbesserten Informationsaufnahme; davon profitieren aber vor allem jene, die ohnehin schon zu den Privilegierten gehören.“ (Eichmann 2000, S. 273ff; Bonfadelli 2002; zit. nach Lenz und Zillien 2005, S.246)

Es gibt unterschiedliche Definitionen des „digital divide“, welche entweder den Zugangs- oder aber den Nutzungsaspekt betonen. (vgl. Zillien 2009, S.85) Binäre Ansätze gehen von einer sozialen Ungleichheit zwischen Usern und Non-Usern des Internets aus und nennen dieses Phänomen digitale Spaltung. (vgl. Zillien 2009, S. 93)

Aktuelle Daten zum Internetzugang und zur Internetnutzung zeichnen jedoch ein anderes Bild, eines, das den binären Ansatz zunehmend obsolet erscheinen lässt. So hatten 2015 laut den Daten der Statistik Austria 82 Prozent der Haushalte einen Internetzugang und 81 Prozent sogar eine Breitbandverbindung. 99 Prozent der 16- bis 24jährigen und 97 Prozent der 25- bis 34jährigen nutzten in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung einen Computer. 99 Prozent der 16- bis 24jährigen und 99 Prozent der 25- bis 34jährigen nutzten in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung das

Internet, wie Abbildung 1 zeigt. (vgl. www.statistik.at) Trotzdem ist diesbezüglich anzumerken, dass in der Gesamtbevölkerung 36 Prozent der Personen ohne Matura das Internet nicht nutzen. In der Gruppe derer mit Matura als höchster abgeschlossener Bildung beträgt dieser Anteil lediglich 6 Prozent. (vgl. www.i100.oia.at)

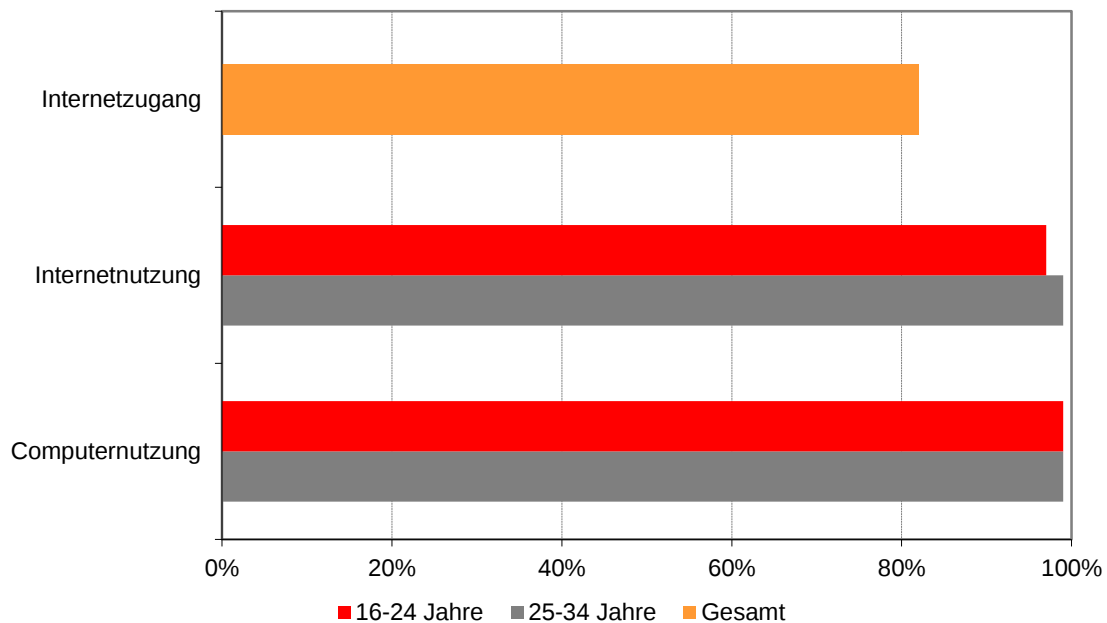


Abbildung 1: Internetzugang Jugendlicher und junger Erwachsener

Die erste Annahme des „digital divide“ war also, dass Ungleichheiten daraus resultieren, dass manche Menschen einen Zugang zu Computer und Internet haben und andere nicht. Diese Vorstellung ist jedoch nicht mehr notwendigerweise zeitgemäß, wenn fast alle Mitglieder eines Gesellschaftssystems über einen Internetzugang verfügen. Daher ist von einem ‚second divide‘ auszugehen, der aus den unterschiedlich gut und schlecht ausgeprägten digitalen Kompetenzen der Internet-User resultiert. (vgl. Van Dijk und Van Deursen, 2011. S.908) „... auch im „Internet für alle“ (dürften) schichtspezifische Nutzungsarten zu einem Fortbestehen der unterschiedlichen Teilhabe an einer Informations- und Wissensgesellschaft führen.“ (Lenz und Zillien 2005, S. 240)

Eine zusätzliche Erweiterung zu einem binären Ansatz bieten dreistufige Modelle. In diesem Zusammenhang ist Wirth's Differenzierung der Wissensklufthypothese zu nennen. Neben einer angebotsbedingten Wissenskluft, die durch den unterschiedlichen Zugang zu neuen Medien entsteht und einer nutzungsbedingten Wissenskluft, gibt es auch eine rezeptionsbedingte Wissenskluft. Unter letzterer sind Glaubwürdigkeits- und Relevanzentscheidungen zu subsumieren. (vgl. Zillien 2009, S.98) Zusätzlich zu den

bisher erläuterten eher einfachen Modellen soll noch auf ein hierarchisches Digital-Divide-Modell eingegangen werden, welches zwischen unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden digitalen Ungleichheiten unterscheidet.

Beispielhaft soll hier auf das Modell von DiMaggio et al. (2003) Bezug genommen werden (Abbildung 2).

	Ungleichheitstyp	Dimensionen
Indirekte Auswirkungen auf ökon., soziales, kulturelles Kapital	Technische Ausstattung	▪ Hardware ▪ Software ▪ Bandbreite des Internetzugangs
	Nutzungsautonomie	▪ Zugangsort (zu Hause, Arbeitsplatz, öffentlich) ▪ Beobachtungs-/ Überwachungsgrad ▪ Einschränkung von Inhalten (Filtersoftware) ▪ Zeitlimit (am Arbeitsplatz z.B. die Mittagspause, zu Hause durch mehrere Nutzer eines Rechners)
	Medienkompetenz („Digital Competence“)	▪ Rezeptwissen dazu, wie eine Internetverbindung hergestellt wird, Informationen im Internet gesucht werden können und Informationen heruntergeladen werden können ▪ Unspezifisches Hintergrundwissen (beispielsweise zu Suchalgorithmen) ▪ Zusatzwissen zur Funktionsweise des Internets, welches zur Verbesserung des Nutzungsverhaltens beiträgt ▪ Aktuelles technisches Wissen zu Software und Hardware
	Technische und soziale Unterstützung	▪ Professioneller technischer Support ▪ Technischer Support von Freunden/ Familie ▪ Soziale Bestärkung und Unterstützung, das heißt Interesse am Thema Internet von Freunden und Familie
Direkte Auswirkungen	Nutzungsart/ -intensität	▪ Internetnutzung, die zu einer ökonomischen Besserstellung führt (z.B. durch Erhöhung der Medienkompetenz, Erhalten arbeitsplatzrelevanter oder konsumbezogener Infos) ▪ Internetnutzung, die die politische Information oder das Sozialkapital erhöht (Nutzen von politischen Infos, Teilnahme an der Kommunikation sozialer Bewegungen)

Abbildung 2: Fünf digitale Ungleichheitstypen (Quelle: DiMaggio et al. 2003, zit. nach Zillien 2009, S.108)

Auf der untersten der fünf Stufen steht in diesem Modell der Ungleichheitstypus der technischen Ausstattung. Danach folgt die Nutzungsautonomie, die nicht nur den Zugangsort beinhaltet sondern auch die Einschränkung von Inhalten sowie etwaige Zeitlimits. Die Medienkompetenz umfasst „Rezeptwissen dazu, wie eine Internetverbindung hergestellt wird, Informationen im Internet gesucht werden können und Informationen heruntergeladen werden können.“ (DiMaggio et al. 2003, zit. nach Zillien 2009, S.108) Außerdem fällt darunter unspezifisches Hintergrundwissen über zum Beispiel Suchalgorithmen, Zusatzwissen zur Funktionsweise des Internets sowie technisches Wissen zu Software und Hardware. An vorletzter Stelle stehen die

technische und soziale Unterstützung, die sowohl professionelle technische Hilfe als auch technische Hilfe von Freunden und Familie umfasst, sowie generelle soziale Unterstützung. Der fünfte Ungleichheitstypus ergibt sich aus unterschiedlichen Nutzungsarten und -intensitäten. Diese bezieht sich zum einen auf die Internetnutzung, die zu einer ökonomischen Besserstellung führt und zum anderen auf die Internetnutzung, welche politische Informationen oder das Sozialkapital erhöht. (vgl. Zillien 2009, S.109)

Als Resümee zu einer Wissenskluft, einer digitalen Spaltung oder einem ‚digital divide‘ ist zu sagen, dass heute nicht mehr von einer Kluft zwischen inkludierten und exkludierten Personen ausgegangen werden kann sondern von einem Kontinuum. Es geht also vorwiegend um die Unterschiede zwischen denen, die schon zu den Internet-Usern gehören. (vgl. Van Dijk 2012, S.111)

Die Ungleichverteilung von Wissen ist zu einem grundlegenden Merkmal der sozialen Ungleichheit geworden. (vgl. Zillien 2009, S. 57) Daher ist die Betrachtung der Unterschiede in den Nutzungskompetenzen für das Internet relevant. Der ‚digital divide‘ ist also auch durch den Faktor beeinflusst, dass digitale Kompetenzen ungleich verteilt sind. Durch verschiedene Kompetenzen und durch verschiedene Mediennutzungsstile in den einzelnen Bevölkerungsgruppen können Ungleichheiten aufrechterhalten werden. (vgl. Eichmann 2000, S. 359; zit. nach Zillien und Lenz 2004, S. 249-250) Die Diskrepanzen, welche die Zugänge betreffen, werden also geringer und jene, welche die Fertigkeiten betreffen, werden größer. (vgl. van Deursen und van Dijk, 2011, S. 894)

Der Frage, warum es Unterschiede in den digitalen Kompetenzen der Internet-User gibt, wird sich das Kapitel 2.4. widmen. Davor muss jedoch in Kapitel 2.3. erläutert werden, was überhaupt unter digitalen Kompetenzen zu verstehen ist. Da der Fokus dieser Sekundäranalyse auf der Zielgruppe der Jugendlichen liegt, soll im nachfolgenden Kapitel das Thema der digitalen Ungleichheit für diese Gruppe gesondert betrachtet werden.

2.2. Digitale Ungleichheit in der Gruppe der Digital Natives

Es gibt bis dato nur sehr wenig Forschung über die Ungleichheiten den Zugang zum Internet betreffend bei Kindern und Jugendlichen oder die Ursachen, warum manche von ihnen wenig oder gar keinen Zugang zum Internet haben. Ein Grund dafür ist die allgemeine Annahme, dass Kinder, vor allem aber Jugendliche, heutzutage als Internet-

Expertinnen und –Experten angesehen werden können oder sogar als die „Internet-Generation“ bezeichnet werden. (vgl. Livingstone und Helsper 2007, S. 672) In der populären Literatur ist etwa auch häufig von der „Generation @“ zu lesen.

Wie zuvor erwähnt sind die Zugangsmöglichkeiten zum Internet in der österreichischen Bevölkerung mittlerweile sehr umfassend, jedoch zeigen sich Unterschiede in der Qualität des Zugangs. Daher ist es wichtig, den Zugang zum Internet differenzierter zu diskutieren. Folglich werden Fragen dahingehend gestellt, ob die Jugendlichen zu Hause Zugang zum Internet haben, ob es eine Breitband-Anbindung gibt und ob sie das Internet auch in ihren Schlafzimmern frei verwenden können. Diesbezüglich gibt es sowohl Unterschiede aufgrund des Alters, des Geschlechts als auch des sozioökonomischen Status. Es muss beachtet werden, dass sozioökonomische Faktoren für diese Unterschiede noch immer relevant sind. Vor allem Kinder der Mittelschicht verfügen über verschiedene Zugangskanäle zum Internet, eher einen Zugang zu Breitband und sie haben eher die Möglichkeit, das Internet im eigenen Zimmer zu nutzen als Kinder aus ärmeren Verhältnissen. (vgl. Livingstone und Helsper 2007, S. 676) Wenn es um die Vielfalt der Zugangskanäle zum Internet geht, ist also die soziale Herkunft der User noch immer bedeutend. Die Shell Jugendstudie 2015 hat ergeben, dass fast die Hälfte der Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren aus der oberen Schicht drei oder mehr Zugänge zum Internet zu Verfügung hat, während dies bei den unteren sozialen Schichten nur bei 17 Prozent der Fall ist. (vgl. Shell Jugendstudie 2015, S. 18)

Kinder aus ökonomisch schlechter gestellten Familien haben also zum Teil Schwierigkeiten beim Zugang zum Internet, woraus ein generelles Desinteresse an Online-Angeboten resultieren kann. (vgl. ebd.: S. 691) Diejenigen Jugendlichen, die zu Hause eingeschränkten oder gar keinen Zugang zum Internet haben, nutzen dann stärker schulische Angebote. (vgl. Löser 2006, S. 126) Jugendliche aus einem bildungsferneren sozialen Umfeld werden auch von diesem seltener gezielt an das Internet herangeführt als jene aus einem bildungsnahen sozialen Umfeld. (vgl. Löser 2006, S.126) „Die primäre Sozialisation im Umgang mit Medien (findet) überwiegend in der Familie statt.“ (vgl. Baacke 1994, S. 40; zit. nach Löser 2006, S. 126) Niedriger gebildete Jugendliche sind daher beim Einstieg in Online-Aktivitäten mehr auf sich selbst gestellt. (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 150)

In Folge stellt sich die Frage, ob eine Angleichung des Zugangs zum Internet – nicht nur das Vorhandensein sondern auch die Qualität des Zugangs betreffend – die demografischen Unterschiede der Nutzung eliminiert? Diejenigen Kinder aus

Haushalten mit niedrigerem sozioökonomischen Status, die zu Hause guten Internetzugang haben, nutzen das Internet genau so intensiv wie Kinder aus Haushalten mit höherem sozioökonomischen Status. Junge Menschen, die zu Hause über einen guten Internetzugang verfügen, sind schon mehrere Jahre online, verwenden das Internet, auch was die Tagesnutzungsdauer betrifft, öfter und weisen damit einen höheren Level an digitalen Kompetenzen und eine größere Selbstsicherheit im Umgang auf. (vgl. Livingstone und Helsper 2007, S. 678)

Natürlich ist es erforderlich, nicht nur die Häufigkeit der Nutzung als Erklärung heranzuziehen sondern auch die Nutzungsweise - also die Breite und Vielfalt der Anwendungsformen - wenn man die digitale Ungleichheit zwischen Jugendlichen verstehen will. Bildungsnahe Bevölkerungsteile nutzen das Internet vielfältiger und kreativer als bildungsferne Bevölkerungsschichten. (vgl. Livingstone 2007, S. 684) Jugendliche, die wenig Vertrauen in ihre digitalen Kompetenzen haben, nutzen das Internet zurückhaltender, haben daher auch weniger Möglichkeiten und bleiben eher bei den weit verbreiteten Nutzungstypen oder -arten. (vgl. Livingstone und Helsper 2007, S. 691) Wie in den Erläuterungen des vorigen Kapitels, wird auch an dieser Stelle die große Bedeutung digitaler Kompetenzen zur Erklärung der digitalen Ungleichheit evident.

2.3. Die Vielgestaltigkeit digitaler Kompetenzen

Was ist unter digitalen Kompetenzen zu verstehen? Wie lassen sich diese Fertigkeiten beschreiben und welche Dimensionen weisen sie auf?

In der Folge werden digitale Kompetenzen im Sinne mehrerer aufeinander aufbauender Kompetenztypen beschrieben. Instrumentelle und operationale Kompetenzen, die rein den Umgang mit Hardware und Software betreffen, werden als die grundlegendsten Fähigkeiten gesehen. Lange Zeit wurden nur diese Fertigkeiten beachtet, inzwischen wird aber auch vermehrt auf inhaltsbezogene Kompetenzen rekuriert. (vgl. Van Dijk 2012, S.121) Van Dijk hat sechs Typen digitaler Internetkompetenzen (siehe dazu Abbildung 3) entwickelt. Operationale Kompetenzen werden als Handlungen beschrieben, welche die Bedienung des Mediums, also den Computer, das Tablet und auch die installierte Software, betreffen. Formale Kompetenzen zeigen sich beispielsweise im Browsen, Navigieren oder auch im korrekten Verwenden von Webseiten. Informationsbezogene Kompetenzen beziehen sich auf das Suchen, Auswählen und Bewerten von Information, zum Beispiel in Suchmaschinen. Zu

Kommunikationskompetenzen zählen das Schreiben von E-Mails, das Kontaktieren von Personen, das Schaffen von Online-Identität und die Fähigkeit, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und Meinungen zu artikulieren. „Das digitale Medium als Mittel zur Erreichung bestimmter beruflicher und persönlicher Ziele zu nutzen“ (Van Dijk 2012, S. 122) bezeichnet Van Dijk als die strategische Kompetenz. Kompetenzen zur Erstellung von Inhalten enthalten das Verfassen von eigenen Beiträgen, mit denen eine bestimmte Absicht verfolgt werden soll. (vgl. ebd.)

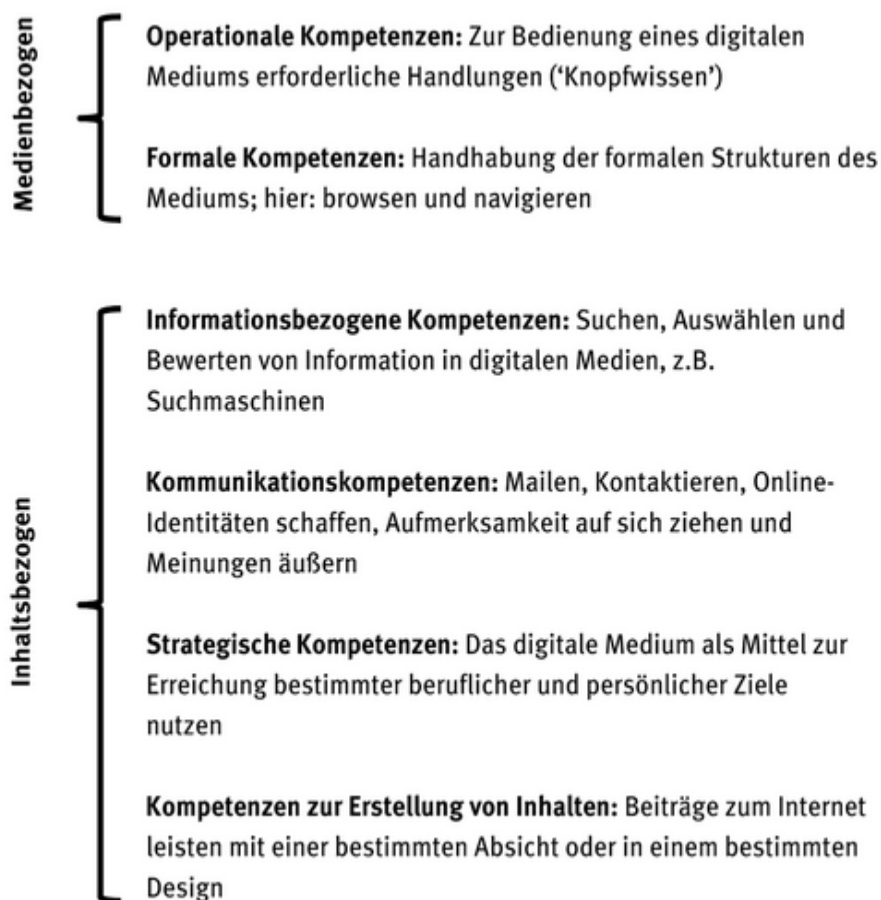


Abbildung 3: Modell der Kompetenztypen nach Van Dijk (Quelle: Van Dijk 2012, S.122)

Die ersten beiden beschriebenen Kompetenzen lassen sich unter medienbezogenen Kompetenzen subsumieren, die vier weiteren Fertigkeiten unter inhaltsbezogenen Kompetenzen. Erstere sind grundsätzlich stärker ausgeprägt als Letztere. (vgl. ebd.) Aufgrund der sequentiellen und konditionalen Natur der Kompetenztypen müssen medienbezogene Kompetenzen den inhaltsbezogenen Kompetenzen vorausgehen. (vgl. Van Deursen und Van Dijk, 2011, S.895)

Eine wichtige Ergänzung zu den vorgestellten Kompetenztypen muss noch mit Hilfe des Modells zur Medienkompetenz nach Baacke (1998) gemacht werden. Er unterscheidet bezüglich der Medienkompetenz zwischen den Dimensionen Medienkunde, Nutzung, Gestaltung und Kritik. Die stärkere Betrachtung der Dimension Medienkunde, welche häufig als ohnehin gegeben angesehen wird, könnte auch im Zusammenhang mit digitalen Kompetenzen entscheidend sein. Diese Kompetenz meint das Wissen über das Medium, die Bestandteile des Mediums sowie über ihre Auswahl und Handhabung. (vgl. ‚Informationserlass – digitale Kompetenz an Österreichs Schulen‘ 2010; S.4) Dieses Wissen mag trivial erscheinen, aber differenzierte Kenntnisse über das Medium sind bei vielen Usern nicht vorhanden. Häufiger ist oberflächliches Wissen über den Zugang zu dem jeweiligen Medium. Buchloh (2004) nennt diese Ausprägung der Internetkompetenz das Hintergrundwissen. „Dazu zählen besonders politische, wirtschaftliche und juristische Kenntnisse“ (Buchloh 2004, S. 205), also Fragen zur „Medienpolitik, Rechtsfragen, Medienökonomie und Medienwirkung.“ (ebd.) Diese Kompetenz ist deswegen sehr relevant, weil sie die Basis für weiteres Wissen bildet.

Zusätzlich zu den von Van Dijk beschriebenen Kompetenztypen sind bei digitalen Kompetenzen auch eine soziale Komponente, welche sich auf die Sicherheit in zwischenmenschlicher Kommunikation bezieht, sowie eine kreative Komponente, welche die Produktion von Wissen und Möglichkeiten meint, nicht zu vernachlässigen. (vgl. Sonck und De Haan, 2013, S. 79) Soziale Kompetenzen sind gerade auch für Jugendliche sehr relevant, um zum Beispiel einschätzen zu können, wann sie welche persönliche Information preisgeben. Gerade in sozialen Netzwerken stehen Kommunikation, Privatheit, die Produktion von Inhalten und die Überlegung, was man wem gegenüber offenlegt, im Mittelpunkt. (vgl. Sonck und De Haan 2013, S. 82)

Weiters ist auch der Umgang mit digitaler Sicherheit als eine Teilmenge der digitalen Kompetenz zu sehen. (vgl. Livingstone et al. 2012, S. 26) Jenkins (2006a) hebt außerdem hervor, dass trotz neuer digitaler Medien die textuelle Lese- und Schreibfähigkeit noch immer zur Basis der Kompetenzen zu zählen ist. (vgl. Hugger und Walber 2010, S. 121)

Einen weiteren Blickwinkel zum Thema digitale Kompetenzen bringt Buckingham (2010) ein. Seine Überlegungen werden als Abschluss zu diesem Kapitel noch kurz erläutert. Die meisten Diskussionen über digitale Kompetenzen beschäftigen sich Buckingham's Meinung nach nur mit dem Thema Information und ignorieren somit den weiteren kulturellen Nutzen des Internets, in dem es auch um Unterhaltung, Spiel, intime Kommunikation und Fantasie geht. (vgl. Buckingham 2010, S.60) Es sei relevant, dass

User die Information kritisch evaluieren, um sie in Wissen zu verwandeln. Dabei sind Fragen zur Quelle der Information und zu den Interessen der Produzenten zu stellen. Weiters sollte verstanden werden, wie technologische Entwicklungen mit weiteren sozialen, politischen und ökonomischen Kräften zusammenhängen. (vgl. Buckingham 2010, S. 61) Die Wichtigkeit von erhöhten Fertigkeiten der Jugendlichen zur kritischen Bewertung von Internetinhalten wird auch von verschiedenen anderen Autorinnen und Autoren betont. (unter anderem Schorr 2009, S. 293)

Buckingham formuliert auch Ideen, wie digitale Kompetenzen durch vier konzeptuelle Aspekte erweitert werden könnten, damit wirklich auf digitale Kompetenz im engeren Sinne fokussiert wird anstatt alleine auf Medienkompetenz im Allgemeinen. Der erste wichtige Aspekt ist für Buckingham die Repräsentation, also dass digitale Medien eine Interpretation und Selektion der Realität wiedergeben, die auch Werte und Ideologien enthalten können. Kompetente Mediennutzer sollten daher Material evaluieren und sich Gedanken darüber machen können, was die Motivation des Absenders war, der den entsprechenden Inhalt erstellt hat. In diesem Zusammenhang sollte auch hinterfragt werden, wessen Stimme gehört wird und welche Standpunkte repräsentiert werden. Der zweite Aspekt, die Sprache, meint das Bewusstsein für Codes und Konventionen von speziellen Sprachgenres, dafür wie digitale Medien konstruiert werden und wie Seiten designet und strukturiert sind. Der dritte Aspekt betrifft die Produktion, also einfach gesprochen, wer mit wem kommuniziert und warum. Dazu zählt auch das Bewusstsein für die zunehmende Wichtigkeit des Einflusses der Werbung, welcher für User oft nicht erkennbar ist. Es ist wesentlich, die sehr entscheidende Rolle von Werbung, Promotion und Sponsoring zu erkennen und zu reflektieren, wie die Verfügbarkeit von Information beeinflusst wird. Letztendlich geht es auch um das Publikum, also um die eigene Position als ‚Publikum‘/Leser/User. Diesbezüglich erwähnt Buckingham das notwendige Bewusstsein über die Art und Weise, wie User Zugang zu Webseiten bekommen, wie sie adressiert sowie gelenkt werden und wie Informationen über sie erfasst werden. (vgl. Buckingham 2010, S. 62-63)

2.4. Erklärungen für Unterschiede in digitalen Kompetenzen

Die Position auf dem Arbeitsmarkt, Alter, Bildung und Geschlecht werden als die wichtigsten Determinanten für Unterschiede in Internetkompetenzen und somit für eine digitale Ungleichheit/Spaltung angesehen. (vgl. Van Dijk 2012, S.111) Die Autoren Van Dijk und Van Deursen sind der Meinung, dass es in der bisherigen Forschung kein eindeutiges Ergebnis bezüglich der Auswirkung des Geschlechts der Internet-User auf

die digitalen Kompetenzen gibt. Wenn Unterschiede angegeben werden, dann eher dahingehend, dass sich Männer selbst höhere Kompetenzen attestieren als Frauen. (vgl. Van Dijk und Van Deursen 2011, S. 897) Meistens schätzen sich auf jeden Fall Jungen kompetenter ein als Mädchen. (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 97)

Unbestritten ist die Annahme, dass es signifikante Leistungsunterschiede zwischen Menschen verschiedenen Alters und Bildungsgrades gibt und dies die wichtigsten Faktoren zu Erklärung sind. (vgl. Van Dijk 2012, S. 123) Einigkeit besteht in der einschlägigen Literatur darüber, dass zumindest gesamtgesellschaftlich betrachtet Alter negativ korreliert ist mit digitalen Kompetenzen. (vgl. Van Dijk und Van Deursen 2011, S. 879) Unter den Jugendlichen sind es jedoch die älteren Teenager, die umfassendere digitale Kompetenzen und daher auch mehr Möglichkeiten und Chancen haben. „This suggests that although some online skills are internet-specific, other aspects of these skills are likely to draw on social and technical knowledge acquired in other contexts.“ (Livingstone und Helsper 2010, S. 324) Livingstone gibt zu bedenken, dass ältere Jugendliche nicht zwingend bessere Kompetenzen haben, sondern dass junge Menschen verschiedener Altersgruppen unterschiedliche Motivationen haben, in verschiedenartigen Kontexten leben und daher an diversen Punkten ihres Lebens auf divergente Herausforderungen stoßen. (vgl. Livingstone 2014, S. 299) Die Autorin zweifelt also an einer linearen Zunahme der digitalen Kompetenzen mit steigendem Alter.

Ein sehr eindeutiger Faktor für die Erklärung ist außerdem der Bildungshintergrund der User. Personen mit höherer Bildung besitzen öfter einen eigenen Computer, haben zu Hause guten Internetanschluss, sind mehr Zeit online und haben auf allen Dimensionen höhere Kompetenzen als niedriger gebildete Personen. (vgl. Van Dijk 2012, S. 124) Die Nutzung des Internets ist bei höher gebildeten Jugendlichen generell breiter gefächert als bei niedrig gebildeten Jugendlichen. (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 122) Die Bandbreite an Möglichkeiten, die Jugendliche aus ihren Online-Aktivitäten ziehen, ist für ältere Kinder aus der Mittelklasse größer als für jüngere Kinder und solche aus der Arbeiterschicht. (vgl. Livingstone und Helsper 2010, S. 322) Laut Eichmann würden vor allem jüngere, statushöhere und generell flexiblere Bevölkerungsgruppen von neuen Medien profitieren. (vgl. Eichmann 2000, S. 359) (zit. nach Zillien und Lenz 2004, S. 249-250)

Weiters besagt die These der so genannten Nutzungsspaltung, dass es eine Spaltung in informations- und laufbahnbezogene Anwendung (Arbeit, Karriere, Studium) und Unterhaltungsanwendung gibt. Personen mit höherer Bildung nutzen stärker

informations- und laubahnbezogene Anwendungen, während Personen mit niedrigerer Bildung eher Unterhaltungsanwendungen bevorzugen. Die Nutzungsspaltung hat natürlich auch Auswirkungen auf die digitalen Kompetenzen der User. (vgl. Van Dijk 2012, S. 126) Eichmann (2000) unterteilt die Internet-Nutzerinnen und -Nutzer in „Informationselite“ und „Unterhaltungsproletariat“, wobei die zweite Gruppe kaum informationssuchende Internetnutzung vorweisen würde. (vgl. ebd. S.193; zit. nach Zillien und Lenz 2004, S. 249-250)

Livingstone und Helsper geben in diesem Zusammenhang an, dass es sozial höher geschätzte Nutzungsformen gibt, wie etwa die Informationssuche. Diese nutze der Karriere, der Bildung oder Weiterbildung, während weniger geschätzte Nutzungstypen wie Spielen oder Chatten auf den ersten Blick keinerlei konkreten Nutzen stiften. Die Autorinnen meinen aber, dass Jugendliche zu den ‚besseren‘ Nutzungstypen gelangen, wenn man ihnen zuerst die Online-Unterhaltung und die Online-Kommunikation erleichtert beziehungsweise ermöglicht. Dies würde die Basis für eine breitere und selbstbewusstere Nutzung des Internets schaffen. In den einfacheren Formen können Gewohnheiten und Kompetenzen entwickelt werden, die den Usern schließlich auch den Zugang zu komplexeren Nutzungsformen eröffnen. (vgl. Livingstone und Helsper 2007, S. 693)

Van Dijk (2006) betont, dass der soziale Kontext für den Erwerb digitaler Kompetenzen entscheidend ist. (vgl. Van Dijk und Van Deursen 2011, S. 898) Folglich wird angenommen, dass auch die Medienkompetenz der Eltern als Erklärung herangezogen werden kann. Denn Eltern mit hoher Internetkompetenz haben in der Regel auch Kinder mit hoher Internetkompetenz. (vgl. Schorr 2009, S. 294) Eine Studie aus der Schweiz ist zu dem Ergebnis gekommen, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwar der Zugang zu Internet und Computer von den Eltern ermöglicht wird, die Eltern jedoch über eher geringe digitale Kompetenzen verfügen und somit ihre Kinder kaum bei Online-Aktivitäten unterstützen können. (vgl. Bonfadelli 2010, S.263)

Neben den bisher erläuterten Unterschieden sollten auch Differenzen entlang der Dimensionen von Kompetenzen betrachtet werden. Operationale und formale Kompetenzen sind bei den Internet-Usern meist besser ausgeprägt als informationsbezogene und strategische Fertigkeiten. Vor allem bei jüngeren Menschen sind Erstere höher als Letztere. Demgegenüber verfügen ältere Gruppen, wenn sie medienbezogene Kompetenzen haben, über stärker ausgeprägte inhaltsbezogene Kompetenzen als jüngere. (van Dijk, S. 123- 124) Interessanterweise wird angenommen, dass strategische Kompetenzen sowie informationsbezogene

Kompetenzen nicht mit der Anzahl der Jahre, die man das Internet nutzt, anwachsen. (Van Dijk und Van Deursen 2011, S. 906)

Das Problem fehlender operationaler und formaler Kompetenzen ist als ein temporäres anzusehen, während die Abwesenheit strategischer und informationsbezogener digitaler Kompetenzen einen strukturellen Hintergrund hat. Letztere Kompetenzen sind stark beeinflusst durch Bildungsstand sowie Intellekt und sollten daher zukünftig auch stärkere Beachtung finden. Im Gegensatz dazu schien das Problem, dass der ‚digital divide‘ aus den unterschiedlichen Möglichkeiten des Zugangs der Menschen zu Computer und Internet resultiert, dadurch zu lösen, dass man allen Bevölkerungsgruppen einen breiten Zugang ermöglicht. Dem aktuellen ‚digital divide‘ zu begegnen, wird um einiges komplexer sein. (vgl. Van Deursen und Van Dijk 2011, S. 909)

Die populäre Sichtweise besagt, dass Kinder und Jugendliche mit digitalen Medien aufwachsen und daher sozialisationsbedingt ein ganz natürliches Talent besitzen, mit diesen neuen Technologien umzugehen. Sie sind die ‚Digital Natives‘, von denen angenommen wird, dass sie sehr hohe digitale Kompetenzen aufweisen. Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass ein nicht geringer Anteil von Teenagern längst nicht so kompetent ist wie angenommen, vor allem dort, wo es um schwierigere Aufgaben bei Online-Aktivitäten geht. Es wäre also falsch, die ‚Digital Natives‘ als eine homogene und vor allem per se kompetente Gruppe anzusehen. (vgl. Sonck und De Haan 2013, S. 81)

Den bisherigen Ausführungen folgt in den nächsten Kapiteln die Absicht, auf das Thema digitale Kompetenz bei Jugendlichen durch verschiedene Aspekte, die im Zuge der Debatte über Fertigkeiten für die Internetnutzung relevant sind, einzugehen. Grundlegend für diese Diskussion ist es, zu Beginn das Nutzungsverhalten der Jugendlichen zu kennen.

2.5. Nutzungsmuster von Jugendlichen im Web 2.0

Nie zuvor hatten Kinder und Jugendliche einen vergleichbar frühen und umfangreichen Zugang zu Medien. Ergebnisse der JIM-Studie zeigen, wie in Abbildung 4 dargestellt, dass 98 Prozent der 12- bis 19jährigen ein eigenes Handy besitzen, bei 92 Prozent ist es ein Smartphone. Außerdem haben 9 von 10 Jugendlichen vom eigenen Zimmer aus Internetzugang über Tablet, Laptop oder Computer. 76 Prozent besitzen einen eigenen Laptop oder Computer und 29 Prozent sind sogar Besitzer/Besitzerin eines eigenen

Tablets. (vgl. JIM-Studie 2015, S.7) Bereits bei den 6- bis 13jährigen Kindern besitzen schon 47 Prozent ein eigenes Handy oder Smartphone und 21 Prozent einen eigenen Computer oder Laptop, weitere 18 Prozent haben Internetzugang im Kinderzimmer. (vgl. KIM-Studie 2014, S. 8-9) Wenn Kinder und Jugendliche selbst ein Endgerät besitzen, dann nutzen sie es auch intensiver. (vgl. Livingstone und Bober 2006; zit. nach Schorr 2009, S. 279) Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau besitzen häufiger Fernseher, feste Spielkonsolen, sowie DVD-Player und Tablets, hinsichtlich der übrigen Endgeräte gibt es keine großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsgruppen. (vgl. JIM-Studie 2015, S.8)

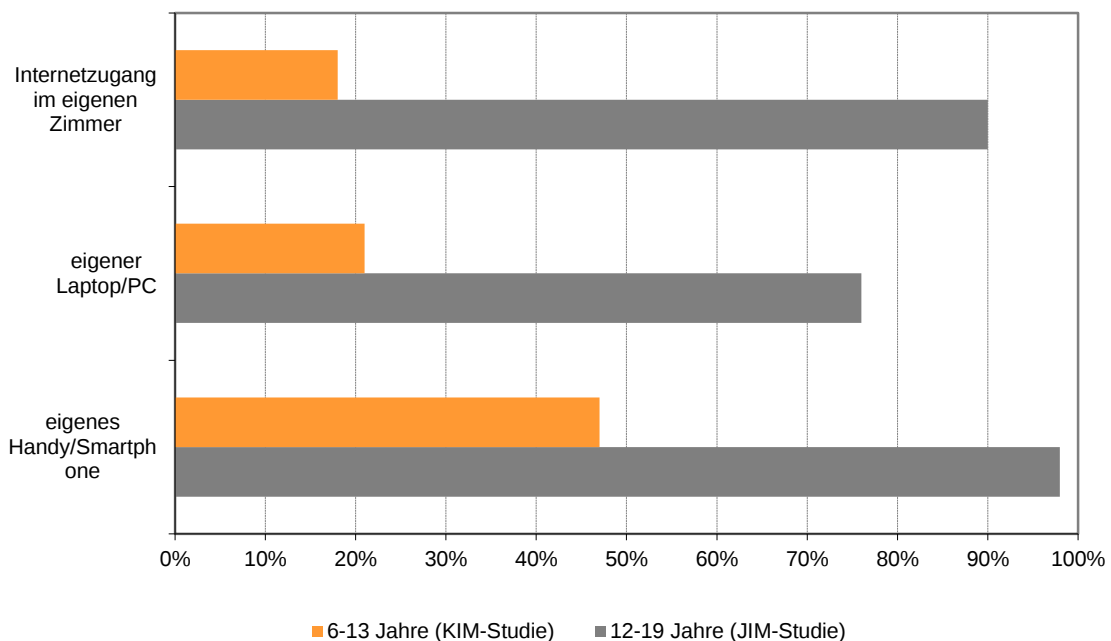


Abbildung 4: Internetzugang Kinder und Jugendlicher (Quelle: KIM-Studie 2014 bzw. JIM-Studie 2015)

Zudem ist es auch aufschlussreich, die Nutzungshäufigkeit zu betrachten, da sie etwas über die Alltagsrelevanz der Medien aussagt und somit eine zentrale Kenngröße der Mediennutzung darstellt. 89 Prozent der 12- bis 19jährigen nutzen das Handy, 80 Prozent nutzen das Internet täglich. (vgl. JIM-Studie 2015, S.11) In der Altersspanne zwischen 20 und 29 Jahren nutzen sogar 94 Prozent das Internet täglich. (vgl. www.zdf-ard-onlinestudie.de) Bei der subjektiven Wichtigkeit der Medien liegt das Internet mit 90 Prozent an erster Stelle, gefolgt vom Musikhören mit 87 Prozent und dem Handy mit 86 Prozent. 2013 lag das Musikhören noch vor der Nutzung des Internets an erster Stelle. (vgl. JIM-Studie 2015, S.14-15)

Es wurden schon verschiedene Zugangsmöglichkeiten zum Internet genannt. Gegenwärtig besteht die wichtigste Entwicklung darin, dass die mobile Internetnutzung, also jene über Smartphones und Tablets, rasant ansteigt. (Livingstone et al. 2012, S.22) Ein relevantes und aktuelles Thema ist damit auch die Internetnutzung unterwegs. 2015 haben in der ZDF-ARD-Onlinestudie 48 Prozent der Jugendlichen zwischen 14 und 29 angegeben, dass sie das Internet täglich unterwegs nutzen, 81 Prozent tun dies zumindest selten. (vgl. www.ard-zdf-onlinestudie.de) Generell nutzen 98 Prozent der 16- bis 24jährigen das Internet unterwegs, darunter 95 Prozent über das Smartphone und 51 Prozent über Laptop, Netbook oder Tablet. (vgl. www.statistik.at)

Dieser vermehrte Zugang zum Internet über persönliche mobile Geräte bedeutet allerdings, dass die Nutzung von Online-Angeboten durch Eltern und Lehrende schwieriger zu beobachten und zu kontrollieren ist. (vgl. Livingstone et al. 2012, S.23) Mit dem Smartphone liegt „eine multifunktionale Kommunikationszentrale in der Hand der Jugendlichen, für deren Nutzung ein hohes Maß an Selbstkontrolle und Reflexion benötigt wird, um Dienste, Inhalte, aber auch das eigene Verhalten bewerten zu können.“ (JIM-Studie 2015, S. 58)

Weiters ist interessant, wofür Jugendliche das Internet verwenden, was sie online machen und welche Anwendungen sie nutzen. Jugendliche nutzen das Internet regelmäßig für verschiedene Aktivitäten wie Schularbeiten, Unterhaltung, Informationssuche und Kommunikation. (vgl. Sonck und De Haan, 2013, S. 79) Eine europaweite Studie kam zu dem Ergebnis, dass Jugendliche das Internet am häufigsten für Schularbeiten verwenden, am zweithäufigsten, um Computerspiele zu spielen. Danach folgt die Nutzung selbst produzierter Inhalte, wie beispielsweise der von Videoclips und die Kommunikation in sozialen Netzwerken und über instant messaging. (vgl. Livingstone et al. 2012, S.33)

Die deutsche JIM-Studie zeichnet ein etwas anderes Bild. Jener Bereich, dem die Jugendlichen den höchsten Anteil ihrer Online-Nutzung zurechnen, ist die Kommunikation mit 40 Prozent, dahinter folgt die Unterhaltung mit 25 Prozent. Ein Fünftel ihrer Nutzungszeit wenden sie für Spiele auf und 14 Prozent rechnen sie der Suche nach Informationen zu. Mädchen kommunizieren intensiver, Burschen spielen dafür deutlich öfter. (JIM-Studie 2015, S. 31) Bei älteren Jugendlichen ab 18 Jahren nimmt die Bedeutung von Seiten journalistischer Medien, Wikis und Suchmaschinen deutlich zu. In einer Phase, in der sie Schulabschlüsse machen, Ausbildungen abschließen oder in den Beruf einsteigen, ist es für die Jugendlichen bedeutsam, sich durch die eigene Meinungen und Anschauungen zu positionieren, sich mit der Zukunft

auseinanderzusetzen und spezifische Interessen zu entwickeln. (vgl. Paus-Hasebrink 2010, S. 27-29)

Bei Betrachtung der Nutzungshäufigkeit bei vorgegebenen Kategorien, liegt Whatsapp mit 85 Prozent klar an erster Stelle. Dahinter liegen Online-Communitys allgemein (39 Prozent) und dann speziell facebook (38 Prozent). 23 Prozent verschicken oder empfangen täglich E-Mails, weitere 23 Prozent nutzen Snapchat. (vgl. JIM-Studie 2015, S. 32) Die JIM-Studie fragt unterhaltungsorientierte Anwendungen im Internet gesondert ab und hier ist YouTube am wichtigsten – es wird von 81 Prozent der Jugendlichen mindestens mehrmals pro Woche genutzt, 44 Prozent nennen Instagram. (vgl. JIM-Studie 2015, S. 34) 53 Prozent haben einen eigenen Account auf YouTube. Besonders gerne schauen sich die Jugendlichen Musikvideos an, gefolgt von lustigen Clips und Tutorials. (vgl. ebd. S.35-36) Die Nutzung von Bewegtbildern nimmt überhaupt einen großen Stellenwert bei Jugendlichen zwischen 14 und 29 ein, sie hat zudem über die letzten Jahre stetig zugenommen. 98 Prozent der Jugendlichen nutzen zumindest gelegentlich Videos im Internet. Neben YouTube ist auch zeitversetztes Fernsehen über das Internet sehr beliebt, das gleiche gilt für Videos auf facebook. Die Reichweite der meisten Angebote ist unter jungen Männern höher als unter jungen Frauen. (vgl. Kupferschmitt 2015, S. 385-386) Zudem sprechen Foto- und Videoplattformen eher Jugendliche mit formal niedriger Bildung an, was auch an den Themen liegt, die diese Gruppe an Jugendlischer präferiert. (vgl. Niesyto 2010, S. 318-319)

Ein entscheidendes Merkmal der Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen besteht darin, dass sie zuerst Rezipienten sind, dann partizipieren und irgendwann dann selbst zu Handelnden werden. (vgl. Livingstone 2014, S. 285) Es gibt schließlich längst nicht mehr nur die statischen Webseiten, auf denen User nichts anderes als Konsumentinnen und Konsumenten sind, sondern sie produzieren zunehmend selbst Inhalte. Vor allem Blogs, Wikis und YouTube schaffen neue Formen der Kommunikation aber auch der Partizipation. Jugendliche wollen nicht mehr nur passive Empfänger sein, sondern auch die Möglichkeit haben, Inhalte mitzugestalten. (vgl. Kurz 2008, S. 39ff) „Die Web 2.0-Generation will beteiligt werden.“ (ebd.: S. 41)

Die Annahme, dass durch das Web 2.0 User zunehmend zu Produzierenden werden, wurde durch verschiedene Studien teilweise relativiert. So kam etwa die ARD-ZDF-Onlinestudie zu dem Ergebnis, dass ein eher „passiv-rezipierender Modus“ vorherrschend ist, das heißt, der größte Anteil der User stellt selbst gar keine Inhalte zur Verfügung. (vgl. Busemann/Gscheidle 2008, S. 363; zit. nach Schmidt et al. 2011, S. 61) In dieser Studie wurden auch Nutzertypen des Web 2.0 beschrieben und die größten

Gruppen machen die passiv partizipierenden „Unterhaltungssucher“ und „Informationssucher“ sowie die „Kommunikatoren“ aus, „die sich in der Regel auf Kommentare zu Inhalten beschränken.“ (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 62) Es generiert also nur ein kleiner Bruchteil der Jugendlichen Inhalte selbst, da meist eher der reine Konsum vorherrschend ist, vor allem durch zunehmende Internetnutzung am Handy. (vgl. Böker 2008, S. 202)

Zudem ist zu beachten, dass neue Medien für Jugendliche nicht primär Technologien sind, sondern viel eher kulturelle Formen und somit Teil ihrer Populärkultur, ihres täglichen Lebens. (vgl. Buckingham 2010, S. 59) So sagen 59 Prozent der Jugendlichen zwischen 14 und 29, dass das Internet für sie zu einem täglichen Begleiter für alle möglichen Fragen und Themen geworden ist. 52 Prozent meinen etwa, dass das Internet für sie besonders wichtig ist, um mit ihren Freunden und Bekannten in Kontakt zu bleiben. (vgl. Frees und Koch 2015, S.371)

Kinder und Jugendliche nutzen digitale Medien weniger in der Schule, sondern hauptsächlich in der Freizeit. (vgl. Hugger und Walber 2010, S.125) David Buckingham (2007) beschreibt dies sogar als einen ‚digital divide‘ zwischen ‚in-school‘ und ‚out-of-school use‘. Demnach gäbe es eine Kluft zwischen der Mediennutzung der Jugendlichen in ihrem alltäglichen Leben, und den Akzenten, die das Bildungssystem in diesem Bereich setzt. (vgl. Ito et al. 2010, S. 2)

Insgesamt ist zum Nutzungsverhalten der Jugendlichen zu sagen, dass sie generell vielfältige Potentiale des Internets nicht ausschöpfen und sich eher den konventionellen Angeboten bedienen (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 202-203).

„Allmählich aber wird deutlich, dass genau die Nutzungsformen des Internets, die dieses zum Web 2.0 machen – also die aktiv-produzierende, kreativ-gestalterische und partizipatorische Nutzung – nur von einem Bruchteil der Onliner wahrgenommen wird, wofür Schulmeister (2008) eine Fülle von Belegen liefert.“ (Hugger und Walber 2010, S. 83)

Die am schnellsten wachsende Online-Aktivität unter Jugendlichen ist in sozialen Netzwerken verortet. (vgl. Livingstone et al. 2012, S.36) Die Online-Communitys sind schon „Bestandteil des alltäglichen Kommunikationsablaufes“. (Ertelt 2008, S. 55) Deshalb werden Aktivitäten in Social Media Kanälen als eine entscheidende Form der Nutzung, die einige Besonderheiten vorzuweisen hat, im nachfolgenden Kapitel einer gesonderten Betrachtung unterzogen.

2.6. Das Problem der Unwissenheit über Reichweite und Persistenz von Onlineöffentlichkeit

Es wäre falsch, anzunehmen, dass Teenager um ihre Privatsphäre im Internet und vor allem auf den Seiten sozialer Netzwerke nicht besorgt sind. Sie geben Informationen jedoch unreflektiert, aus reiner Routine heraus bekannt. (vgl. Bryce und Klang 2009, S. 160) Aus einer europaweiten Studie mit 9- bis 16jährigen ging hervor, dass unter jenen Kindern, die soziale Netzwerke nutzen, 43 Prozent ihr Profil privat halten, damit nur Freunde ihre persönlichen Informationen sehen können. Bei 28 Prozent der befragten Jugendlichen war das Profil teilweise privat und 26 Prozent hatten ein öffentliches Profil. Bei Mädchen und Kindern aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status ist es wahrscheinlicher, dass sie ein privates Profil haben. (vgl. Livingstone et al. 2012, S.39) In der Shell-Jugendstudie 2015 gaben 73 Prozent der 22- bis 25jährigen an, im Internet vorsichtig mit ihren persönlichen Daten umzugehen, bei den 12- bis 14jährigen waren es 71 Prozent. (vgl. www.s01.static-shell.com)

Für Jugendliche ist oft nicht so sehr die Sichtbarkeit von Informationen für Fremde ein Problem, sondern eher die potentielle Sichtbarkeit für Bekannte, die eine bestimmte Information nicht sehen sollen, wie beispielsweise Eltern oder Lehrpersonen (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 279) Gerade die Privatsphäre auf Facebook ist den Jugendlichen auch vor den eigenen Eltern sehr wichtig. (vgl. Knoll et al. 2013, S. 55) Sie definieren Privatsphäre zum Teil also nicht über die Bekanntgabe verschiedener Informationen, sondern hinsichtlich der Kontrolle darüber, mit wem sie welche Informationen teilen. (vgl. Livingstone 2008, S. 404).

Jugendliche haben in mancher Hinsicht nur vage Vorstellungen davon, was mit ihren persönlichen Daten im Netz passieren könnte, weil sie annehmen, dass nur sie selbst und ihre ausgewählten Freunde Zugriff auf die von ihnen geteilten Informationen und Bilder haben. Dass Privates öffentlich werden kann „ohne zwingend das Bewusstsein der Nutzer/-innen zu passieren“ (Ertelt 2008, S.55) ist den Jugendlichen aufgrund ihres unreflektierten Vertrauens oft nicht bewusst. Außerdem ist es für Teenager nicht abschätzbar, welche Folgen einmal veröffentlichte private Informationen später haben können. Sehr unreflektiert ist beispielsweise auch ihr Beitritt zu Gruppen, da sie sich nicht überlegen, wie sich dieser auf die Wahrnehmung des eigenen Profils auswirken könnte. Weiters verkennen sie, welche Eigendynamik Daten im Internet annehmen, dass also Informationen leicht weiterverwendet oder in einen neuen Kontext gesetzt werden können, ohne dass der ursprüngliche Urheber noch Einfluss auf diesen Prozess

hat, beziehungsweise nicht einmal Kenntnis darüber erlangt. (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 279-280) Die „Reichweite der persönlichen Öffentlichkeit“ wird also von vielen Jugendlichen unterschätzt. (Schmidt et al. 2011, S. 279) Sie müssten stärkeres Bewusstsein dafür entwickeln, dass einmal im Internet geteilte Informationen immer wieder gefunden werden können und es dem Urheber oft nicht möglich ist, Inhalte selbst wieder zu löschen. (vgl. Röhl 2008, S.92)

Was die Datensammlung betrifft, befinden sich Jugendliche bei bewusst veröffentlichten Informationen in dem Dilemma, dass ihnen Risiken zwar bewusst sind, die Teilnahme an bestimmten Web-Angeboten jedoch genau dies erfordert. Über die Weitergabe von persönlichen Daten machen sie sich jedoch generell nur wenig Sorgen. Dafür, dass Daten auch unbewusst aufgezeichnet werden, also zum Beispiel von Betreibern von Onlineangeboten, und diese Nutzungsdaten auch aggregiert werden, ist das Bewusstsein noch geringer. Außerdem ist dieser Prozess aufgrund der Intransparenz für Teenager auch kaum abschätzbar. (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 280-281) In der Shell-Jugendstudie haben zum Beispiel 39 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 und 25 angegeben, kritisch zu sein und sich nicht auf alles einlassen zu wollen. Demgegenüber meinten 32 Prozent der Jugendlichen kritisch zu sein, gleichzeitig aber auch alle Möglichkeiten des Social Webs umfassend nutzen zu wollen. (vgl. Shell Jugendstudie 2015, S. 19)

Die Anforderung an die User, verschiedene Nutzungsbedingungen zu lesen, zu verstehen und ihnen zuzustimmen, um das Online-Service und die Software verwenden zu können, wird von vielen Jugendlichen als eine ungemütliche Nutzungsbarriere gesehen. Junge User stimmen aus Bequemlichkeit den Nutzungsbedingungen einfach zu, ohne sie vorher gelesen zu haben. (Bryce und Klang 2009, S. 163) Die Mehrheit der Jugendlichen versteht die Nutzungsbedingungen auch nicht. (vgl. ebd.) Es müsste die Sprache solcher Richtlinien vereinfacht werden, damit vor allem auch junge Nutzerinnen und Nutzer die kommerzielle Nutzung ihrer Informationen durch Dienstleister nachvollziehen können. (vgl. Bryce und Klang 2009, S.164) Jugendliche reflektieren zum Beispiel auch nicht, dass auf den von ihnen abgerufenen Internetseiten Werbung erscheint, die auf ihre Kommunikations- und Konsumstile abgestimmt ist. (vgl. Wagner 2006, S.97)

Obwohl die bisherigen Ausführungen eher die fehlende Reflexionsfähigkeit und die Unwissenheit von Jugendlichen bezüglich des Umgangs mit ihren persönlichen Daten betont haben, muss hier auch erwähnt werden, dass Teenager zum Thema Privatsphäre zum Beispiel Überlegungen im Zusammenhang mit ihren potentiellen

zukünftigen Arbeitgebern anstellen. Am häufigsten finden diesbezüglich peinliche Partyfotos Erwähnung. Jugendliche reflektieren auch, dass die Preisgabe persönlicher Daten auf facebook nicht nur bei der Arbeitssuche, sondern auch im Job selbst Gefahren mit sich bringen kann. Weiters sprechen sie auch über die unüberlegte Preisgabe von Informationen im Internet, beispielsweise im Zusammenhang mit Wohnungseinbrüchen. (vgl. Knoll et al. 2013, S. 55-56) In den Online-Aktivitäten vieler Jugendlicher zeigt sich, dass sie zwar schon von Problemen und Gefahren bezogen auf die Preisgabe von persönlichen Daten gehört haben, dies dann jedoch nicht auf sich selbst und die eigene Nutzung beziehen, beziehungsweise keine Konsequenzen für das eigene Handeln daraus ableiten. (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 289)

Welche Probleme sich aus dem unreflektierten Umgang der Jugendlichen mit ihren persönlichen Daten für sie ergeben können und auf welche Risiken sie sonst noch im Internet treffen können, wird im nächsten Kapitel genauer erläutert.

2.7. Risiken und Herausforderungen in der digitalen Sphäre

Die Entwicklung, dass Jugendliche das Internet immer früher in ihrer Kindheit nutzen - ein europaweite Studie hat ein Einstiegsalter von 9 Jahren als Durchschnitt genannt (Livingstone et al. 2012, S. 23) - hat natürlich positive Lerneffekte, birgt jedoch auch mögliche Risiken und Gefahren (vgl. Sonck und De Haan, 2013, S. 79), die aber wiederum nicht so groß sein dürften, wie es in der medialen Berichterstattung oft suggeriert wird. (vgl. Sonck und De Haan 2013, S. 80) Trotzdem ist zu beachten, dass Jugendliche generell zu einer „Überschätzung der Distanzierungsmöglichkeiten gegenüber problematischen Medienangeboten und medialen Inszenierungsstrategien (vgl. Niesyto 2007) neigen.“ (Niesyto 2010, S.314) Zudem haben sie oft nur ein rudimentäres Verständnis von Risiken und Gefahren (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 205) und eine verzerrte Wahrnehmung darüber, was überhaupt Risiken sein können. Zum Beispiel wird die Bekanntgabe von persönlicher Information zur Service-Registrierung und auf Profilen von sozialen Netzwerken als vertretbarer und weniger riskant angesehen als der Austausch von Informationen mit Fremden in einer Online-Interaktion. (vgl. Bryce und Klang 2009, S. 162)

Welche möglichen Risiken entstehen nun Jugendlichen durch Nutzung von Online-Angeboten? Eine negative Erfahrung stellt für Teenager zum Beispiel Online-Mobbing dar. Dazu zählen böse oder drohende Nachrichten, das Verbreiten von Gerüchten oder peinlichen Informationen über Personen durch Nachrichten oder Postings, beleidigende

Kommentare zu Fotos sowie der Ausschluss aus Gruppen. Weitere Risiken, vor allem für Kinder, betreffen das Sehen pornografischer Bilder, sowie das Senden und Empfangen sexueller Nachrichten. Eine Gefahr besteht für Jugendliche auch darin, dass sie sich mit Leuten treffen, die sie bisher nur online kennen. Die Gruppe der 9- bis 11jährigen konzeptualisiert Fremde im Internet in ihrer Vorstellung als Hacker, die persönliche Informationen herausfinden können. Sie befassen sich damit, dass es bei der weiten Verbreitung von falschen Informationen schwierig ist, Fremde von Freunden zu unterscheiden. (vgl. Livingstone 2014, S.291-292)

Außerdem können junge Menschen mit dem Missbrauch persönlicher Daten und Informationen konfrontiert sein. (vgl. Livingstone 2012, S.49ff.) Jugendliche haben nicht immer Kontrolle darüber, was andere über sie veröffentlichen. (vgl. Bryce und Klang 2009, S. 164) Vor allem Fotos können sehr einfach missbräuchlich durch andere verwendet werden. Den Jugendlichen ist überwiegend gar nicht bewusst, dass „schon das Einstellen einer Abbildung eines Dritten – egal in welcher Situation – ein Eingriff in dessen Persönlichkeitsrecht (ist) und ohne dessen Zustimmung nicht zulässig (ist).“ (Rathgeb 2010, S. 309) Der rechtliche Rahmen, vor allem die Persönlichkeitsrechte und die Rechte an den eigenen Bildern, sind übrigens auch Erwachsenen oftmals nicht bekannt. (vgl. ebd.)

Die verbreitete mobile Internetnutzung birgt zusätzliche Risiken weil Smartphones und Tablets erstens multifunktionale Geräte sind, mit denen man zweitens immer und überall online sein kann. Zum Beispiel können Fotos und Videos in sekundenschnelle an die gesamte Kontaktliste geschickt werden. Weiters können auch für Jugendliche ungeeignete Inhalte sehr schnell verbreitet werden. 66 Prozent der Jugendlichen in Deutschland ist bekannt, dass solche Inhalte kursieren, 23 Prozent wissen, dass jemand aus dem Freundeskreis schon einmal pornografische oder gewalthaltige Videos auf dem Handy hatte und 13 Prozent der Befragten gaben an, selbst solche Inhalte erhalten zu haben. Jungen und Personen mit niedrigerem Bildungsstand sind davon stärker betroffen als Mädchen. (vgl. JIM-Studie 2015, S. 50-51) Eine Gefahr besteht außerdem darin, dass durch die Online-Kommunikation leicht räumliche Grenzen und Distanzen überwunden werden können und somit das Zuhause, zum Beispiel vor Mobbing, nicht mehr automatisch Sicherheit bietet. (vgl. Bryce und Klang 2009, S. 161)

Der nächste Abschnitt dient dem Rückbezug dieses Themas auf die zuvor besprochene, ungleiche Verteilung digitaler Kompetenzen und auf den Einfluss soziodemografischer Faktoren auf den Umgang Jugendlicher mit Online-Angeboten.

Es gibt Kinder und Jugendliche, die während ihrer Online-Aktivitäten mit mehr Risiken und Gefahren konfrontiert sind als andere, (vgl. Sonck und De Haan 2013, S. 80) „[f]or example, Livingstone, Görzig, and Olafsson (2011b) suggest that children who are disadvantaged economically (e.g. due to low parental education level), psychologically (e.g. having psychological difficulties), and socially (e.g. because of disabilities or discrimination) have a higher likelihood of experiencing risk and being harmed online“ (ebd.). So haben etwa formal höher gebildete Jugendliche beim Surfen im Internet seltener den Eindruck, Unsicherheiten und Belästigungen ausgesetzt zu sein als formal niedriger Gebildete. (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 122) Außerdem neigen höher gebildete Teenager weniger zu leichtfertigen Handlungsweisen (vgl. ebd. 2011, S. 122) und es ist ihnen stärker bewusst, dass das Internet auch Risiken und Gefahren birgt. (vgl. ebd. S.136)

Wer das Internet intensiver nutzt, wird dort mit größerer Wahrscheinlichkeit auch mit mehr Risiken konfrontiert sein als solche, die seltener online sind. Beispielsweise verbringen Kinder, die schon einmal von Cybermobbing betroffen waren, auch mehr Zeit pro Tag im Internet als jene, die noch nie damit zu tun hatten. (vgl. Sonck und De Haan 2013, S. 87) Gleichzeitig geben Jugendliche, die höhere digitale Kompetenzen haben und auch häufiger auf Risiken im Internet stoßen, seltener an, mit schädigenden Konsequenzen aus der Online-Aktivität konfrontiert gewesen zu sein als jene mit niedrigen Internetkompetenzen. Natürlich gibt es auch andere Einflussgrößen wie psychologische Faktoren und der Kontext, in dem das Internet verwendet wird - wie der schulische Kontext - oder auch der Einfluss der Peers. (vgl. Sonck und De Haan 2013, S. 91) Gesamt zeigt sich in den Ergebnissen, dass Jugendliche mit höheren digitalen Kompetenzen und mehr Erfahrung mit dem Internet besser mit Online-Risiken umgehen können als jene mit wenig Erfahrung und geringen Kompetenzen. (vgl. Sonck und De Haan 2013, S. 89)

Auf jeden Fall ist eine restriktive Internetnutzung nicht die Lösung, um den hier erläuterten Problemen zu begegnen. (vgl. Schorr 2009, S. 294) Denn wenn die Internetnutzung beschränkt wird, um Risiken zu reduzieren, ist es sehr wahrscheinlich, dass damit auch die Möglichkeiten und Chancen, die durch Online-Aktivitäten entstehen können, ebenso beschränkt werden. (vgl. Livingstone und Helsper 2010, S. 324)

Ein wichtiges Ergebnis ist also, dass digitale Kompetenzen dazu beitragen, wie gut Jugendliche mit Risiken, denen sie online begegnen, umgehen können. Eine weitere, relevante Fertigkeit für den Umgang mit Online-Angeboten ist außerdem die

Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Inhalten im Internet, da junge Menschen unweigerlich auf riesige Mengen an Informationen stoßen.

Hargittai et al. stellen sich in ihrer Studie die Frage, wie die Glaubwürdigkeit von Information im Internet auch durch andere Faktoren abseits der konkreten Merkmale von Webseiten eingeschätzt wird. In den meisten Untersuchungen wird die Frage eher dahingehend gestellt, wie Personen die Glaubwürdigkeit von Inhalten im Internet beurteilen, wenn sie die Information schon gefunden haben. (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 470) Ein Modell von Fritch und Cromwell (2001) beschreibt etwa, dass bei der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Informationen vier Evaluationskriterien zum Einsatz kommen, nämlich Format und Präsentation, Identität des Autors/der Autorin und seine/ihre Referenzen, die Institution sowie die Verweise/Links auf der Homepage. (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 471).

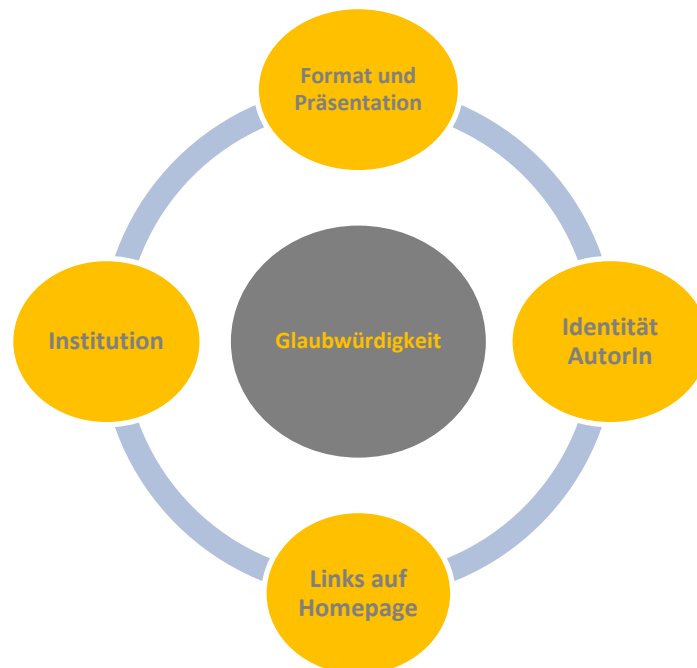


Abbildung 5: Evaluationskriterien für die Glaubwürdigkeit von Webinhalten (Eigene Darstellung; Quelle: Hargittai et al. 2010, S. 471)

Hargittai et al. betonen jedoch, dass es nicht nur bedeutend ist, wie der Inhalt von Webseiten evaluiert wird. Ein entscheidender Faktor sei auch, wie Menschen überhaupt zu Homepages gelangen. Dabei zeigt sich, dass Menschen sehr viel Vertrauen in Online-Suchmaschinen haben. (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 469) Jugendliche vertrauen Online-Suchmaschinen unabhängig davon, ob diese sie überhaupt zum relevanten Inhalt führen. Suchmaschinen haben also einen entscheidenden Einfluss darauf, zu

welchen Inhalten Teenager überhaupt gelangen und welche Informationen sie als vertrauenswürdig ansehen. (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 470) Beim Recherchieren von Informationen ist der erste Schritt von jungen Menschen meist das Aufrufen der Webseite einer Suchmaschine. (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 480)

Vor allem Google genießt sehr viel Vertrauen unter den Jugendlichen, was sich auch darin zeigt, dass es sogar als Verb verwendet wird. ‚Inhalte zu googeln‘ ist im Sprachgebrauch sehr geläufig geworden. (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 480). Generell spielen Marken eine wichtige Rolle bei dem Prozess der Informationssuche. Die Wiedererkennung von Markennamen ist eine entscheidende Komponente für die Wahrnehmung der Glaubwürdigkeit im Prozess des Suchens aber auch in der Beurteilung der Zielseite, von der man Informationen bezieht. (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 481)

Zudem besteht ein Problem darin, dass sich Jugendliche wenige Gedanken über den Autor / die Autorin von Inhalten einer Webseite machen. (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 480) „Die Frage, wie das Wissen in den Computer kommt, scheint ebenso uninteressant zu werden wie für viele die Frage, wie der Strom in die Steckdose kommt.“ (Mittelstraß 2004, S. 12; zit. nach Zillien 2009, S.64) Selbstverständlich spielen diesbezüglich auch Unterschiede in den digitalen Kompetenzen der Jugendlichen eine Rolle (vgl. Hargittai et al. 2010, S. 484).

Nachdem im Vorangehenden diskutiert wurde, worin digitale Kompetenzen bestehen können, wie es um jene von Jugendlichen bestellt ist, warum es nicht eine homogene Gruppe der digital kompetenten ‚digital natives‘ gibt, welches Nutzungsverhalten Jugendliche an den Tag legen und auf welche Probleme sowie Herausforderungen Teenager während ihrer Online-Aktivitäten treffen, soll im letzten Kapitel überblicksmäßig besprochen werden, wo, wie und unter wessen Anleitung junge Menschen Fertigkeiten im Umgang mit dem Internet erlernen.

2.8. Vermittlung und Erlernen von digitalen Kompetenzen

„Whilst children learn instrumental skills by doing, there is also a growing consensus that other kinds of skills, such as information skills and online social skills, need to be taught“. (Sonck und De Haan 2013, S. 92)

Wie zu Beginn schon erwähnt, sind Jugendliche ab ihrer frühen Kindheit an von digitalen Medien umgeben, interessieren sich auch bald dafür und verfügen bereits bei ihrem Eintritt in die Schule über erste Medienkompetenzen, die laufend erweitert werden können. Lehrerinnen und Lehrer können diese sich entwickelnden Medienkompetenzen ignorieren oder aber sie in den Unterricht integrieren und fördern. „Pädagogische Aufgabe ist es, diesen „vagabundierenden“ Kompetenzen Ziel und Inhalt zu geben und den produktiven und reflektierten Umgang mit den Medien und dem Internet anzuregen“. (Digitale Kompetenzen an Österreichs Schulen, 2010, S.3)

Niesyto (vgl. 2010, S. 321) kritisiert, dass diese pädagogische Aufgabe jedoch häufig nicht wahrgenommen wird. Viele Jugendliche würden weder in der Schule noch in der Familie im Umgang mit Computer und Internet gefördert. Vor allem die Anregung zu einem reflektierten Medienumgang käme sowohl in der familiären als auch in der schulischen Sozialisation zu kurz. Gerade im Grundschulbereich ließt sich ein starkes Defizit, was die Bedeutung der Computer- und Internetnutzung betrifft, erkennen. (vgl. Gieger und Feil 2010, S. 244)

Ein wichtiges Thema, das auch zur Diskussion gestellt werden sollte, bezieht sich darauf, nicht nur zu hinterfragen, ob es einen Zugang zu Computer und Internet in der Schule gibt, sondern auch wie dieser gestaltet wird. Ist eine Nutzung des Computers und des Internets nur im Unterricht möglich – hier wiederum nur in der Informatikstunde oder auch in anderen Fächern – oder ist auch eine Verwendung ohne Aufsicht möglich? Gibt es frei zugängliche Computer in der Schule, über die alle verfügen können? Ist die Nutzung des Internets auf irgendeine Art und Weise reglementiert? Darf das Internet überhaupt frei verwendet werden oder beschränkt sich die Computernutzung auf voreingestellte Sites und herkömmliche Anwendungssoftware?

Dies sind wesentliche Aspekte, weil die Schule einen fehlenden oder eingeschränkten Zugang zu Internet und Computer zu Hause ausgleichen kann und auch sollte. Wenn es im Elternhaus der Jugendlichen Zugangsbarrieren gibt, haben Lehrerinnen und Lehrer für die Sozialisation mit dem Computer und dem Internet große Bedeutung. (vgl. Döbler und Stark 2004, S. 189) Gerade in bildungsferneren Bevölkerungsgruppen hat die Schule einen größeren Einfluss auf die Jugendlichen als die Eltern. (vgl. Löser 2006, S. 127) Das Problem besteht jedoch darin, dass der Zugang zu Internet und Computer in der Schule meistens zeitlich und inhaltlich stark eingeschränkt ist. (vgl. Döbler und Stark 2004, S. 191)

Ohne abzustreiten, dass die Schule eine wichtige Funktion übernimmt und Computer- sowie Internetkenntnisse heutzutage der Allgemeinbildung zugerechnet werden können, muss auch die Tatsache beachtet werden, dass diese Fähigkeiten überwiegend in der Freizeit erworben werden. Somit sind Bildungseinrichtungen nicht die wichtigsten Lernorte, um digitale Kompetenzen zu erwerben (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; S. 60 ff.). Während formale Lernprozesse in Bildungsinstitutionen zu verorten sind, finden informelle Lernprozesse, zu denen zu einem Großteil auch der Erwerb digitaler Kompetenzen zu zählen ist, in der Freizeit und „unabhängig von erzieherischen Zielbestimmungen“ (Hugger und Walber 2010, S.9) statt.

Bei den 6- bis 13-jährigen wird der Computer vor allem von zu Hause aus genutzt, bei den 12- bis 13jährigen dann auch schon vermehrt in der Schule und bei Freunden. Allerdings verwenden insgesamt nur 30 Prozent der Jugendlichen zwischen 6 und 13 Jahren zumindest selten in der Schule den Computer, vor allem im EDV-Unterricht, gefolgt von Deutsch und Mathematik. (vgl. KIM-Studie 2014, S. 32)

Die ersten Erfahrungen mit Computer und Internet werden jedoch am häufigsten zu Hause gemacht, auch die generelle Nutzung findet überwiegend zu Hause oder mobil unterwegs statt. Es wird von den Jugendlichen auch angegeben, dass sie am ehesten von den Eltern – vor allem vom Vater – in die Computer- und Internetnutzung eingeführt wurden. Diese Einführung muss nicht auf direktem Wege erfolgen. Mitunter sind die Eltern hier die „Ermöglicher“, indem sie die technischen Geräte anschaffen, mit denen sich die Jugendlichen dann selbst auseinandersetzen müssen – gerade weil die Eltern ihnen dabei nicht helfen können. (vgl. ÖIAT 2013, S. 15) Sehr wenige Jugendliche nennen diesbezüglich die Schule, wichtiger als die Bildungseinrichtung dürften noch die peers sein. (vgl. Döbler und Stark 2004, S. 189-190) Unserer Ansicht nach ist nicht außer Acht zu lassen, dass digitale Kompetenzen zum Teil auch gemeinsam mit Freunden erlernt werden. Außerdem machen diese Ausführungen erneut deutlich, wie relevant auch die digitalen Kompetenzen der Eltern für die Ausprägung der Internetkompetenzen der Jugendlichen sind. Dem soll in Folge die Innensicht der Eltern gegenübergestellt werden.

84 Prozent der Haupterziehenden in der deutschen KIM Studie (2014) sind der Meinung, dass das Internet für Kinder gefährlich ist. (vgl. ebd. S. 66) Jedoch ist den Eltern meistens auch bewusst, dass man Jugendliche nicht vor allen problematischen Medieninhalten schützen kann. (vgl. Schorr 2009, S.409) 71 Prozent der Eltern in der deutschen KIM-Studie sind der Ansicht, dass der richtige Umgang mit dem Computer

und dem Internet in der Schule gelernt werden sollte und 68 Prozent meinen, dass dabei auch das Elternhaus eine wichtige Rolle einnimmt. (vgl. KIM-Studie 2014, S. 65-66). Gerade wenn es um Chancen und Risiken der Internetnutzung geht, macht es einen Unterschied, ob die Eltern ihre Kinder begleiten, ob sie Interesse zeigen, ob sie über Tätigkeiten im Internet mit den Jugendlichen sprechen oder ob beispielsweise nur formale Regeln von den Eltern ausgesprochen werden. (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 206) 55 Prozent der Eltern sind der Meinung, dass eine frühe Heranführung der Kinder an Medien sinnvoll ist. (vgl. KIM-Studie 2014, S. 66) Eltern könnten beispielsweise gesunde Mediengewohnheiten vorleben und vermitteln. (vgl. Schorr 2009, S. 406)

Meistens beschränken sich Interventionen der Eltern jedoch darauf, dass sie auf Altersbeschränkungen bei Spielen usw. achten und somit inhaltliche Beschränkungen der Nutzung, vor allem bei Internet, Computerspielen und Fernsehen oder aber auch zeitliche Limits vorgeben. Weitaus seltener wird diskutiert, wo Kinder chatten oder was genau sie mit dem Smartphone machen. (KIM-Studie 2014, S.66) Was Smartphones betrifft, gibt es auch seltener Regeln, etwa was die Nutzungsdauer betrifft. Ein eigenes Smartphone für Kinder wird von den Eltern meist unter den Aspekten von Sicherheit und Kontrolle bewertet. (vgl. KIM-Studie 2014, S. 67) Der Internetzugang am Handy ist jedoch sehr einfach, sehr schnell und es können kurzerhand Inhalte verbreitet werden. Für die Diskussion rund um das Thema Internetnutzung am Smartphone ist ein Aufholbedarf zu sehen. Eine weitere mögliche Intervention sehen Eltern darin, eine Filtersoftware auf dem Computer zu installieren. So meinen 62 Prozent der Eltern in der deutschen KIM-Studie, dass Kinder nur an Geräten online gehen sollten, die Filtersoftware installiert haben. 42 Prozent der Befragten haben jedoch keine Kenntnis über Filterprogramme und nur 14 Prozent der Eltern sagen, dass sie wirklich eine Filtersoftware auf dem Computer, den die Kinder verwenden, installiert haben. (vgl. KIM-Studie 2014, S. 65-68)

Insgesamt wählt die Mehrheit der Eltern einen liberalen Kurs der Medienerziehung, entweder bewusst oder aufgrund von Alltagsroutinen, gegebenenfalls auch infolge von eigener Hilflosigkeit. (vgl. Schorr 2009, S. 408-409)

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass es wenige Studien darüber gibt, wie digitale Kompetenzen erlernt werden und wer im Umfeld der Jugendlichen für die Vermittlung digitaler Kompetenzen zuständig ist. Sehr interessant wäre auch, wer aus Sicht der Kinder und Jugendlichen Internetkompetenzen vermitteln sollte und vor allem wen sie für diese Aufgabe als glaubwürdig ansehen. Zu hinterfragen wäre außerdem, welche Rolle ältere Geschwister in der Vermittlung von digitalen Kompetenzen spielen. Auch

die Rolle der Peers wurde bisher noch zu wenig beachtet. Am ehesten befassen sich Studien mit den Funktionen der Bildungseinrichtungen, welche jedoch, wie zuvor schon erläutert, aufgrund der großen Bedeutung informeller Lernprozesse, keine vorrangige Stellung einnehmen. Ein weiteres Thema, welches in der einschlägigen Literatur sogar vollkommen fehlt, ist die Diskussion darüber, wie Jugendliche die Ratschläge ihrer Eltern zur Internetnutzung empfinden und wie sie auf diese Empfehlungen reagieren.

3. Primärerhebung: Digitale Kompetenzen für eine digitalisierte Lebenswelt

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung systematisch dargestellt. Wo möglich und sinnvoll, werden die quantitativen und die qualitativen Daten kombiniert ausgewertet. Bei den kursiv gesetzten Passagen handelt es sich um Originalzitate aus den im Rahmen dieser Studie durchgeführten Fokusgruppen mit Jugendlichen. Mitunter wird in den folgenden Ausführungen zwischen Jugendlichen mit niedrigerer und solchen mit höherer Bildung differenziert. Jugendliche mit höherer Bildung sind dabei diejenigen, die Matura haben oder sich in einem Ausbildungsgang befinden, der mit Matura abschließt. Jene mit niedrigerer Bildung sind solche, auf die das nicht zutrifft.

3.1. Mobile Geräte auf dem Vormarsch, der PC stirbt langsam aus

Die digitale Ungleichheitsforschung hat wiederholt betont, dass der „digital divide“, also vereinfacht gesprochen, die Ungleichverteilung von digitalen Kompetenzen, inzwischen weniger eine Frage ungleicher Zugangsmöglichkeiten zum Internet ist, als vielmehr eine, bei der unterschiedlich kompetente Nutzungsweisen des Mediums an Bedeutung gewinnen. Wo alle Angehörigen einer Gesellschaft über die gleichen (oder zumindest ähnliche) technische Voraussetzung verfügen, rückt die Frage, ob man das Internet nutzt oder nicht, in den Hintergrund, entscheidend werden dafür die Aspekte des „Wie“ und des „Wofür“. Gerade wenn es um Jugendliche geht, ist es aber dennoch interessant, einen Blick auf deren Geräteausstattung zu werfen – schließlich verfügen diese üblicherweise über sehr eingeschränkte finanzielle Mittel für mitunter sehr kostspielige technische Geräte. Sie sind also bis zu einem gewissen Grad davon abhängig, ob ihre Eltern ihre technischen Ambitionen befördern oder sich ihnen in den Weg stellen. Mithin spielen hier also nicht nur jene Geldmittel, über die die Jugendlichen selbst verfügen können, sondern auch die, die im elterlichen Haushalt vorhanden sind, eine wichtige Rolle.

Wie ist es also um die Geräteausstattung der Jugendlichen in Wien bestellt? Umseitige Abbildung 6 zeigt die individuelle Geräteausstattung der 15- bis 19jährigen Wienerinnen und Wiener.

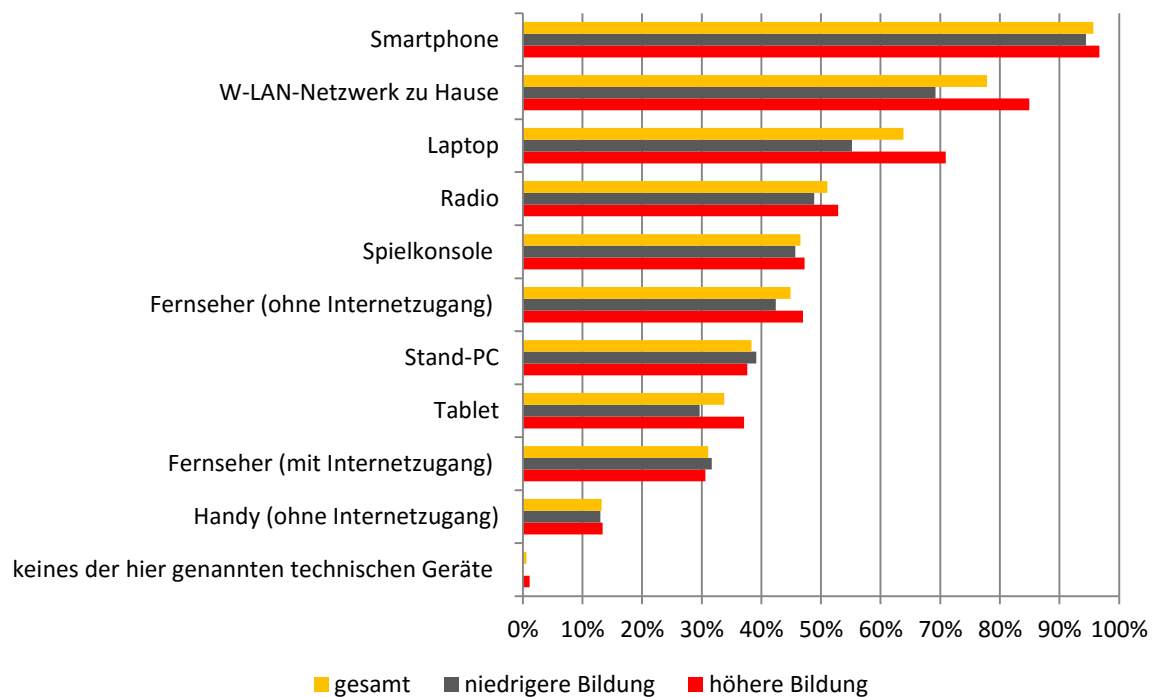


Abbildung 6: Individueller Gerätebesitz nach Bildungsstand; Angaben in Prozent; Basis: n=500

Das Smartphone gehört inzwischen zur Standardausstattung. 96 Prozent der 15- bis 19jährigen besitzen ein eigenes internetfähiges Gerät, immerhin noch 13 Prozent haben ein Handy, mit dem man nicht ins Internet gehen kann. Hierbei handelt es sich um Zweit- oder gar Drittgeräte, die nur mehr in Notfällen gebraucht werden, etwa wenn das Smartphone den Geist aufgegeben hat: *„Wenn mein Smartphone hin ist, kaufe ich mir als erstes ein billiges Ersatzhandy und dann ein neues iPhone.“* (weiblich, niedrige Bildung) Auch die technische Infrastruktur, die man benötigt, um internetfähige Geräte ohne Zusatzkosten von zu Hause aus verwenden zu können, ist in den meisten Fällen vorhanden. So verfügen 78 Prozent der Jugendlichen zu Hause über einen W-LAN-Zugang. Hier deutet sich an, dass der Aspekt der sozialen Lage sehr wohl noch eine Rolle spielen kann, auch da, wo es lediglich um die Frage des technischen Zugangs geht. Denn wo Jugendliche mit höherer Bildung zu 85 Prozent daheim auf ein W-LAN-Netzwerk zugreifen können, sind es unter jenen mit niedriger Bildung nur 69 Prozent. Dieser Aspekt ist insofern von Bedeutung, als sich gerade jugendliche Internetnutzung unter anderem dadurch von derjenigen Erwachsener unterscheidet, als Jugendliche bevorzugt mobile Endgeräte nutzen, um sich mit dem Internet zu verbinden. Und diese lassen sich eben in den meisten Fällen nicht mehr an ein herkömmliches LAN-Kabel anschließen. Obwohl also de facto jeder Jugendliche inzwischen über einen

Internetzugang verfügt, gibt es hinsichtlich der Art und Weise des Zugangs durchaus noch Unterschiede zwischen privilegierten und weniger privilegierten Jugendlichen.

Die zunehmende Bedeutung mobiler Endgeräte zeigt sich auch daran, dass inzwischen nur mehr weniger als 4 von 10 Jugendlichen über einen eigenen Stand-PC verfügen. Außer bei den Bastlern, denen es darum geht, das technische Maximum aus dem Gerät herauszuholen, wirken Stand-PCs auf durchschnittlich interessierte Jugendliche schon fast anachronistisch. *„Ich bin extrem viel am Handy, deswegen brauche ich gar keinen Computer.“* (männlich, niedrigere Bildung) Zwar gibt es mitunter einen Familien-PC, dieses *„riesige, klobige Ding“* (weiblich, niedrigere Bildung) wird von den Jugendlichen aber kaum verwendet. Wenn, dann kommt er höchstens für Schularbeiten zum Einsatz. Die Freizeitnutzung des Internets erfolgt aber fast ausschließlich über die mobilen Endgeräte. Rund zwei Drittel besitzen einen Laptop, wobei es auch nichts Ungewöhnliches ist, sowohl über einen Freizeit-, als auch über einen Schul-/Arbeitslaptop zu verfügen. Der Laptop wird dabei als Multifunktionsstool eingesetzt: Er dient der Arbeit, der Kommunikation und der Unterhaltung und wer einen Laptop besitzt, benötigt oft nicht einmal mehr einen Fernseher: *„Ich schau gar nicht mehr fern, sondern schaue mir alles am Laptop im Internet an, nur meine Mutter verwendet überhaupt noch den Fernseher.“* (weiblich, höhere Bildung)

Auch was die Ausstattung mit mobilen Endgeräten betrifft, zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den formal höher Gebildeten, die zu 71 Prozent einen Laptop und zu 37 Prozent ein Tablet, und den niedriger Gebildeten, die lediglich zu 55 Prozent einen Laptop und zu 30 Prozent ein Tablet ihr Eigen nennen. Relevant ist dieser Befund vor allem deswegen, weil es, was die restliche technische Ausstattung betrifft (seien es Fernsehgeräte, Spielkonsolen oder Radios), sonst keine relevanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen gibt – bei der mobilgerätefreundlichen technischen Infrastruktur (die mobilen Internetzugang sowie ein internetfähiges mobiles Endgerät beinhaltet) hingegen sehr wohl.

Trotz der überwiegend umfangreichen Ausstattung mit technischen Geräten, sowohl was den individuellen Besitz, als auch, was den Haushalt betrifft, haben die wenigsten Jugendlichen den Eindruck, in einem Umfeld zu leben, das technologisch besonders up-to-date wäre. 7 von 10 Befragten meinen, dass die Ausstattung mit technischen Geräten vergleichsweise durchschnittlich ist. 17 Prozent gehen von einem überdurchschnittlich, 7 Prozent von einem unterdurchschnittlich gut bestückten Haushalt aus. Jugendliche mit formal niedrigerer Bildung geben (wenn auch auf vergleichsweise niedrigem Niveau) dabei doppelt so oft an, dass es bei ihnen zu Hause weniger bzw. schlechtere Geräte

gibt als anderswo. Und Jugendliche mit Migrationshintergrund geben lediglich zu 11 Prozent an, in einem Haushalt zu leben, der technisch vergleichsweise besser ausgestattet ist, bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist dies immerhin bei 22 Prozent der Fall. Führt man sich erneut vor Augen, dass es, was den individuellen Gerätebesitz betrifft, nur bei Laptops und Tablets Unterschiede zwischen den höher bzw. niedriger Gebildeten gibt, so kann man daraus rückschließen, dass es gerade diese beiden sind, die aus Sicht der Jugendlichen darüber entscheiden, ob man das eigene technologische Umfeld als eher rückschrittlich oder aber als fortgeschritten einschätzt.

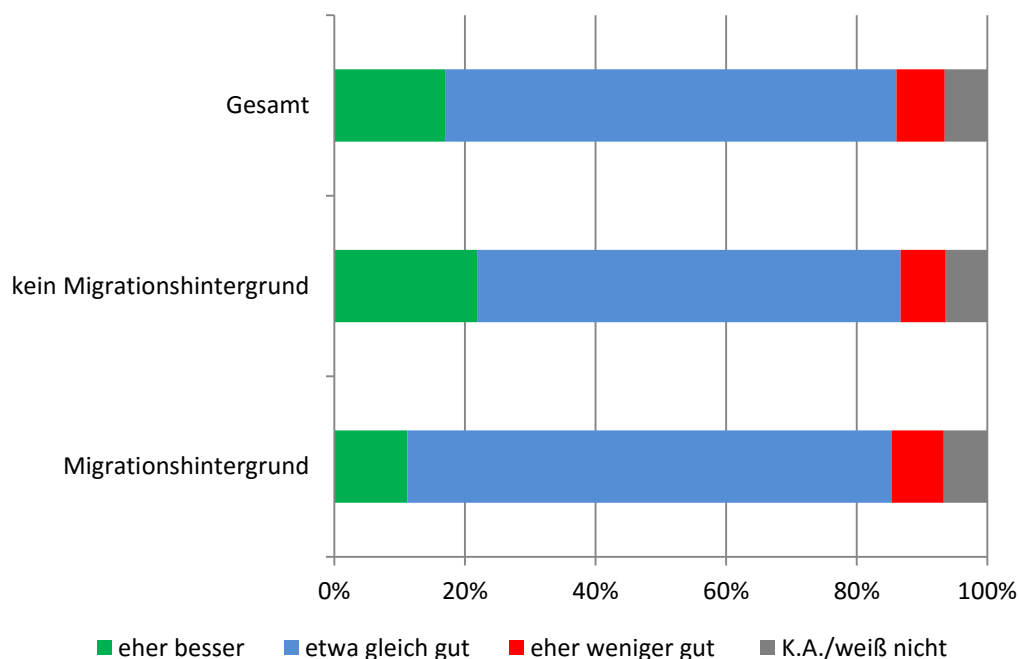


Abbildung 7: Eigene Geräteausstattung im Vergleich mit dem Umfeld; Angaben in Prozent; Basis: n=500

Gerade die qualitative Untersuchung zeigt aber, dass die Unterschiede deutlich beträchtlicher sein dürften, als es die jungen Menschen selbst empfinden. Diese vergleichen sich schließlich in erster Linie mit Angehörigen des gleichen Milieus. Man kann also, angesichts der oben diskutierten Ergebnisse, davon ausgehen, dass die technische Ausstattung der Haushalte innerhalb eines Milieus relativ homogen sein dürfte, während zwischen unterschiedlichen Milieus doch deutliche Unterschiede bestehen. Die gehobenen Milieus sind gegenüber neuen Techniken verhältnismäßiger offener, sie empfinden sich nicht als einfache User, sondern hegen den Anspruch, die Technik gezielt zur Gestaltung des eigenen Lebens einzusetzen. Sie legen also einen aktiveren Zugang an den Tag. Zudem haben sie auch das Selbstvertrauen, über

ausreichend Kenntnisse zu verfügen, um diese Technologien auch adäquat einsetzen zu können: *„Bei uns zu Hause gibt es schon das Internet der Dinge, dass also ziemlich viele Haushaltsgeräte vernetzt sind: Herdplatten und Kühlschrank in der Küche, dann die Kesseltemperatur unserer Heizanlage und man kann auch Stromkreise steuern oder ablesen, wie hoch der Stromverbrauch ist, und so kann man ziemlich gut Statistiken aufstellen. Selber Programmieren gehört aber natürlich dazu, also ich mache viel selbst.“* (männlich, höhere Bildung) Ob ein Haushalt gut oder weniger gut ausgestattet ist, so zeigt sich hier erneut, steht und fällt mit der ebendort vorhandenen Computertechnologie. Da der Fernseher ohnedies *„nur mehr in der Ecke rumsteht“* kann man auch einen *„alten Röhrenfernseher“* haben – so lange nur *„der Laptop [...] ganz ok ist“*. (weiblich, höhere Bildung)

Die formal niedriger Gebildeten fühlen sich mitunter abgehängt, sie haben das Gefühl, den aktuellen Entwicklungen hinterherlaufen zu müssen, oft fehlt es aber am Geld: *„Wenn wir es uns leisten können, wollen wir es schon haben. Jeder will das Neueste haben. Normal.“* (männlich, niedrige Bildung) Andere wiederum arrangieren sich mit der Situation und übern sich in demonstrativer Bescheidenheit: *„Vor ein paar Jahren kam die PS4, ich habe immer noch die PS3. Das ist mir egal. Mir ist es egal, ob die Grafik besser ist. Ich bin mit dem zufrieden was ich habe.“* (männlich niedrigere Bildung) Auch hier gilt, dass vor allem das Handy möglichst eines aus der aktuellen Generation sein sollte, für andere Geräte gilt das nur sehr eingeschränkt. Dabei stehen weniger Fragen der Funktionalität im Vordergrund. Das Smartphone hat sich als wichtigstes Statussymbol etabliert: *„Es sollte schon das neueste Modell sein, weil man hat es immer bei sich und in der Hand.“* (weiblich, niedrigere Bildung) Mit Einschränkungen gilt das auch für den Laptop. Mit diesen Geräten ist man in der Öffentlichkeit präsent, während der Fernseher oder der Stand-PC keine Außenwirkung entfaltet: *„Bei den Handys ist es schon wichtig, auf dem neuesten Stand zu sein, aber beim Fernseher und so nicht. Das Handy ist schon wichtig, es soll schon gut aussehen und gut verwendbar sein. Der Laptop sollte auch nicht alt sein sondern neu.“* (weiblich, niedrigere Bildung)

3.2. Eltern: Financiers oder Verhinderer?

Den eigenen Eltern trauen die Jugendlichen wenig zu, wenn es um deren digitale Kompetenzen geht. Ihnen wird in den meisten Fällen kaum jemals kompetenter Umgang mit den neuen Technologien zugetraut. Rund die Hälfte der jungen Wienerinnen und Wiener meint, die eigenen Eltern würden sich schlechter auskennen als sie selbst, rund ein Drittel geht von vergleichbaren Fähigkeiten aus, lediglich 12 Prozent sind der

Ansicht, dass sich ihre Eltern besser mit Computern und dem Internet auskennen als sie selbst.

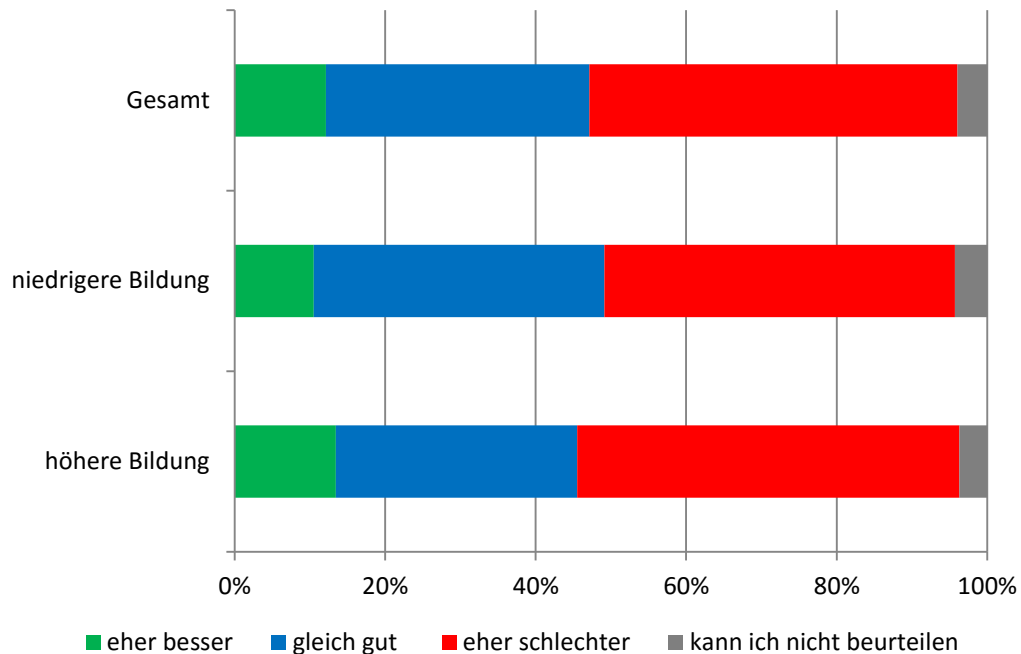


Abbildung 8: Einschätzung der digitalen Kompetenzen der Eltern im Vergleich zu den eigenen Kompetenzen; Angaben in Prozent; Basis: n=500

Burschen und Jugendliche mit Migrationshintergrund trauen sich selbst dabei verhältnismäßig noch etwas mehr zu. Vorsichtig ausgedrückt: *„Die Eltern sind da meist nicht so gut.“* (männlich, höhere Bildung). Ein weniger diskretes Verdikt lautet schlicht: *„Peinlich.“* (weiblich, niedrigere Bildung) Es herrscht ein weit verbreitetes Unverständnis darüber, warum die eigenen Eltern so große Schwierigkeiten damit haben, sich mit neuen Technologien vertraut zu machen, die man selbst für selbsterklärend hält: *„Das verstehe ich auch nicht, wieso Eltern so lange brauchen, um das zu verstehen.“* (männlich, niedrigere Bildung) Hier entsteht der Eindruck, dass die Jugendlichen ihre vermeintliche technische Überlegenheit als Strategie der Abgrenzung von ihren Eltern einsetzen. Auch wenn sich die Eltern darum bemühen, mit den aktuellen Entwicklungen Schritt zu halten, bekommen sie dafür wenig Anerkennung von ihren Kindern: *„Meine Eltern versuchen schon, modern zu sein, sie haben auch ein Touchscreen-Handy, obwohl sie nicht einmal wissen, wie man damit umgeht. Urpeinlich.“* (weiblich, niedrigere Bildung) Die Rollen innerhalb der Familie sind klar verteilt: *„Meine Mutter kann mir erklären, wie ich mit meiner Frau umgehen soll, aber doch nicht beim Handy.“* (männlich, niedrigere Bildung)

Im Gegensatz dazu sehen sich die Jugendlichen im Haushalt als diejenigen an, die bei technischen Fragen und Problemen selbstverständlich von allen anderen um Rat gefragt werden: *„Wir beraten unsere Eltern auch bei dem, was sie kaufen sollen, auch meine Brüder beraten sie. Meine Eltern könnten ohne mich keinen Laptop kaufen.“* (weiblich, niedrigere Bildung) oder: *„Wenn irgendwer was braucht, fragen sie bei mir nach!“* (männlich, höhere Bildung) Anders als vielleicht anzunehmen gewesen wäre, sind Burschen und Mädchen diesbezüglich ähnlich selbstbewusst. Was man über Computer oder das Internet weiß, hat man sich entweder selbst oder aber im Freundeskreis angeeignet. Den Eltern traut man hingegen kaum eine qualifizierte Meinung diesbezüglich zu. Die Anthropologin Margaret Mead hat im Zusammenhang mit dem intra- und intergenerationalen Lernen darauf hingewiesen, dass eine Gesellschaft, die von einem hohen Veränderungstempo geprägt ist, dazu tendiert, überliefertes Wissen und überlieferte Kenntnisse abzuwerten. Diese seien für die Gegenwart nicht mehr von Nutzen, sie stellen sich als überholt dar. Deswegen rückt für das Individuum die Gleichaltrigengruppe zunehmend in den Vordergrund bzw. müssen, im Falle einer zunehmenden Steigerung, sogar die Älteren von den Jüngeren lernen. Genau dieses Phänomen können wir in dem Standpunkt der Jungen, wenn es um einen möglichen "digital divide" zwischen den Generationen geht, beobachten. Auch wenn Lehrerinnen und Lehrern als etwas kompetenter gelten als die eigenen Eltern (siehe dazu auch Kapitel 3.3), ergeben sich aus diesem Denken, wie auch aus dem Umstand, dass jungen Leuten als sogenannten „Digital Natives“ qua Geburt ein besseres Verständnis neuer Technologie unterstellt wird, weitreichende pädagogische Konsequenzen. Ältere verfügen aus Sicht der Jugendlichen schlicht über keinerlei Autorität in Fragen dieser Technologien. Eher gelten sie gerade dann, wenn sie Bedenken artikulieren, als ewiggestrige Spielverderber, die einfach den Anschluss an die Gegenwart verloren haben. Wenn überhaupt dienen Gleichaltrige als relevante Ansprechpartner. Die Jugendlichen haben aber überwiegend den Eindruck, dass der Umgang mit Computern und dem Internet weniger Resultat sozialer, sondern vielmehr individueller Lernprozesse sind: *„Die Freunde haben mich nicht unterstützt, weil sie ja gleich alt waren und den selben Wissensstand wie ich hatten. Das muss man schon selbst hinbekommen.“* (männlich, höhere Bildung)

Der Umstand, dass sich die Jugendlichen selbst als *die* technischen Autoritäten und Ansprechpartner für alle Probleme wahrnehmen, bedeutet auch, dass sie bei der Anschaffung neuer Geräte – sowohl für sich selbst als auch für den Haushalt – die Federführung übernehmen. Das Prinzip „Wer zahlt, schafft an“ gilt hier keineswegs mehr. Vielmehr bezahlen die Eltern, was die Jugendlichen anschaffen: *„Mein Bruder ist ein Computergenie, er hat gesagt, dass das ein guter Computer ist, dann haben meine*

Eltern die Hälfte bezahlt, die andere Hälfte habe ich selber bezahlt. Aber meine Eltern haben keine Ahnung davon, deswegen war es ihnen im Endeffekt egal. Es ist eher so, dass meine Mutter mich fragt, wenn sie einen Laptop kauft, nicht umgekehrt.“ (weiblich, niedrigere Bildung)

Auf den zweiten Blick wird aber offensichtlich, dass die Entscheidungsgrundlagen dafür, welches Gerät gekauft wird, häufig auf eher tönernen Füßen stehen. Im qualitativen Material zeigt sich sehr deutlich, dass nur eine kleine Gruppe (überwiegend männlicher, eher höher gebildeter) Technikbegeisterter viel Zeit in die Auswahl eines neuen PCs, Laptops oder Smartphones investiert. Für diese Gruppe bestehen objektive Unterschiede zwischen verschiedenen Modellen, der Markt erscheint als breit aufgefächert, die Auseinandersetzung mit dem Angebot kann eine stundenlange Recherche notwendig machen. Dabei wird auch eine breite Palette ganz unterschiedlicher Informationsquellen angezapft. Angefangen bei persönlichen Erfahrungsberichten aus dem Freundeskreis oder Userbewertungen im Internet über Technikportale und andere Fachmedien. Dies gilt vor allem da, wo größere Anschaffungen anstehen. Für diese Jugendlichen ist das aktuellste Modell nicht immer unbedingt auch die beste Wahl: *„Es kommt immer darauf an was es ist, wenn es viele Konkurrenzprodukte gibt, dann ist es wichtig, dass man die Sachen vergleicht, was da eben verbaut wurde und was man dafür bekommt. Auch die Werbungen und irgendwelche andere Rezensionen, ob da irgendwelche Stereotype dabei sind, auf die man reinfallen könnte. Und es kann von Vorteil sein, dass man Produkte kauft, die nicht ganz neu sind, dass man eben auch die Rezensionen von anderen Leuten lesen kann und das kann man bei ganz neuen Produkten nicht machen.“* (männlich, höhere Bildung“)

Dieser Entscheidungsprozess ist aber keineswegs typisch für die Mehrheit der Jugendlichen. Hier zeigt sich vielmehr, dass diese vor allem auf Design und Marke Wert legen. Die Werbung ist dabei eine wichtige Informationsquelle: *„Bei Handys würde ich nur Apple nehmen, weil es am meisten in der Werbung ist und es einfacher als Samsung zu verwenden ist.“* (weiblich, niedrigere Bildung) oder: *„Samsung ist schon gut, aber das iPhone hat mehr Style.“* (männlich, niedrigere Bildung) oder aber: *„Also ich habe mir das iPhone genommen, ohne mich vorher zu informieren, weil ich gewusst habe: das iPhone ist einfach gut.“* (männlich, höhere Bildung) Unter Umständen werden auch technisch informierte Freundinnen oder Freunde um Rat bzw. um ihre Erfahrungen mit einer bestimmten Marke oder einem bestimmten Modell gefragt. Der nicht ausnehmend technikaffine Teil der Jugendlichen – das heißt: eine große Mehrheit – legt

also vor allem auf ästhetische Gesichtspunkte wert, während technische Eigenschaften in den Hintergrund treten.

Gerade Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status, in deren sozialem Umfeld das Smartphone / Handy als wichtiges Statussymbol gilt, stehen besonders unter Druck, immer auf dem aktuellen Stand sein zu müssen. Sie geben einheitlich an, dass das Handy das modernste Gerät ist, das sie besitzen. Bei den privilegiierteren Jugendlichen hingegen ist es weitaus häufiger der Laptop oder auch der PC, der regelmäßig mittels neuer Bauteile auf den neuesten Stand der Technik gebracht wird. Außerdem investieren sie besonders große Beträge in Smartphones der jeweils aktuellen Generation, Geld, das möglicherweise anderswo fehlt: *„Ich würde sagen, ich gebe sehr viel aus. Mehr als nötig. Jeder kauft sich das beste Handy, aber dafür brauche ich halt nichtmal einen Computer. Ich mache alles am Handy.“* (männlich, niedrigere Bildung) Dieser Aspekt scheint uns in der Debatte um unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu kurz zu kommen. Inzwischen wird davon ausgegangen, dass die technischen Voraussetzungen bedeutungslos geworden sind, weil die junge Generation flächendeckend an das Internet angeschlossen ist. Allerdings wird dabei der qualitative Aspekt, der mit Anschlüssen und Bandbreiten nicht zu fassen ist, zu selten thematisiert. Gerade Nutzerinnen und Nutzer proprietärer Systeme können sich damit zwar problemlos im Internet bewegen, sie verfügen dabei aber über weit weniger Gestaltungsfreiheit als solche, die freie Software nutzen. Wer also das Handy als primären Zugang zum Internet nutzt und dabei PCs außen vor lässt, beraubt sich damit auch zahlloser Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs.

3.3. Computer und Internet in der Schule und im Ausbildungsbetrieb

Wir leben, so sagt man, in einer vollkommen digitalisierten Welt. Kaum gäbe es mehr einen Lebensbereich, der nicht schon längst vom Digitalen durchdrungen wäre. Auf den jugendlichen Freizeitalltag scheint diese Diagnose zuzutreffen. *„Ich bin eigentlich ständig im Internet, von ganz in der Früh bis spät auf'd Nacht.“* (weiblich, höhere Bildung) Aber gilt das auch für die Schule bzw. die Universitäten? Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die 15- bis 19jährigen Wienerinnen und Wiener unter anderem auch danach gefragt, in welchem Ausmaß Computer und Internet im Rahmen der Ausbildung genutzt werden. Angesichts des Gemeinplatzes einer durchdigitalisierten Lebenswelt überraschen die Ergebnisse. Lediglich 7 von 10

Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrlingen sagen, dass sie jeweils Computer und Internet (die beiden Aspekte wurden getrennt voneinander abgefragt) im Rahmen ihrer Ausbildung nutzen, wie umseitige Abbildung 9 zeigt. Und auch für diese 70 Prozent ist die Arbeit mit Computern nur in den wenigsten Fällen an der Tagesordnung, im Großen und Ganzen werden diese Technologien im Rahmen des Unterrichts nicht sehr intensiv eingesetzt. An dieser Stelle soll explizit darauf hingewiesen werden, dass diese Feststellung weder als Anklage noch als Bestätigung gelesen werden sollte, sondern lediglich, dass es überrascht, dass der Schulalltag vieler Jugendlicher dem Bild, das von der heutigen Welt regelmäßig gezeichnet wird, gar nicht unbedingt entspricht. Im Lehrbetrieb selbst arbeitet überhaupt nur die Hälfte der Lehrlinge mit dem Computer. An dieser Stelle ist wohl als Einschränkung zu erwähnen, dass der Begriff „Computer“ die Lehrlinge an herkömmliche Stand-PCs bzw. Laptops denken lässt, nicht aber an etwa automatisierte Systeme im Allgemeinen, dennoch ist der Anteil jener, die in ihrer betrieblichen Ausbildung mit Computern zu tun haben, auffallend gering.

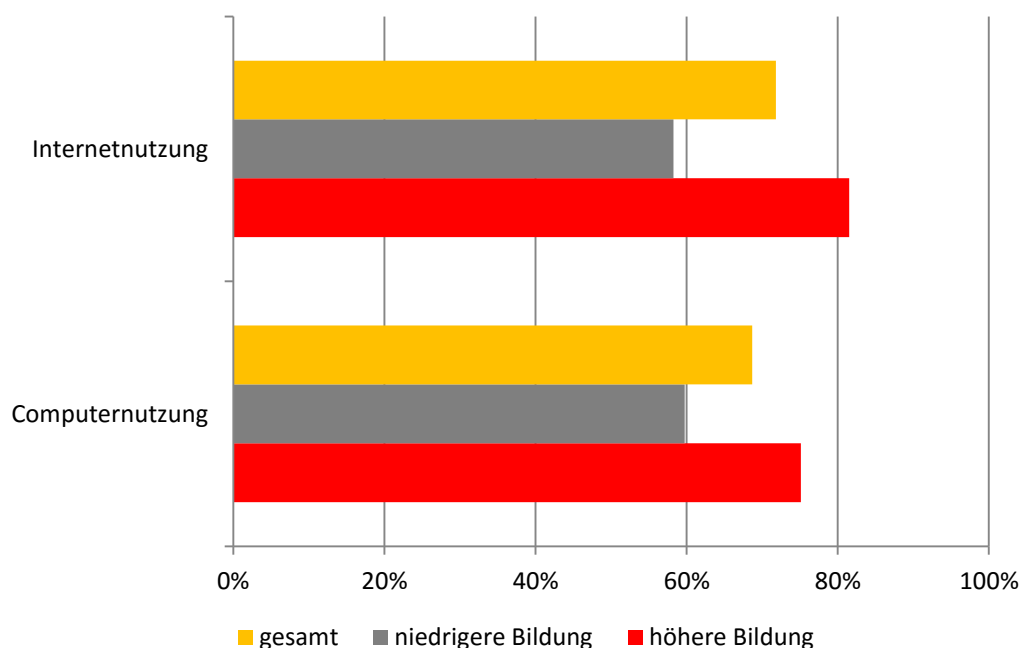


Abbildung 9: Nutzung von Computern / dem Internet innerhalb des Unterrichts nach Bildungsstand; Angaben in Prozent; Basis: n=473

An dieser Stelle zeigen sich erneut deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen mit höherer formaler Bildung (das sind solche, die sich in einer Ausbildung befinden, die mit der Matura abschließt bzw. Studierende) und denjenigen mit niedrigerer formaler Bildung (d.h. Schülerinnen und Schülern in einer Schulform ohne Matura bzw.

Berufstätigen ohne Matura). Erstere arbeiten zu mehr als 80 Prozent mit dem Internet bzw. knapp 80 Prozent mit dem Computer, bei Zweiteren ist dies lediglich in jeweils rund 60 Prozent der Fall.¹

Auffällig ist hier außerdem, dass junge Frauen im Rahmen des Unterrichts etwas häufiger mit dem Computer und mit dem Internet arbeiten, als das bei den jungen Männern der Fall ist. Besonders ins Auge sticht hier der Unterschied bei den Lehrlingen. Hier gibt lediglich ein Drittel der Burschen, aber zwei Drittel der Mädchen an, im Ausbildungsbetrieb mit dem Computer zu arbeiten – ein Umstand, der darauf zurückzuführen ist, dass Burschen und Mädchen nach wie vor sehr unterschiedliche Lehrberufe ergreifen. Hier liegt der Schluss nahe, dass vor allem in handwerklichen Berufen, die überwiegend von Burschen gewählt werden, die Arbeit am Computer nur eine sehr geringe Rolle spielen dürfte.

Interessant ist in diesem Zusammenhang nicht nur die Frage, ob, sondern auch, in welchem Ausmaß Computer und das Internet Eingang in den Unterricht an Wiens Schulen gefunden haben. Wie Abbildung 10 zeigt, nutzen rund zwei Drittel der Befragten das Internet im Unterricht. Insgesamt 16 Prozent nutzen demgemäß das Internet, ein Viertel den Computer täglich im Unterricht. 2 von 10 tun dies mehrmals pro Woche, 16 Prozent rund ein Mal in der Woche, lediglich rund 12 Prozent seltener. Hier ist wiederum festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler, Studierende bzw. diejenigen, die eine Lehre mit Matura absolvieren, in der Schule deutlich öfter mit den neuen Technologien zu tun haben. Während Jugendliche in einer Ausbildung ohne Matura rund die Hälfte das Internet im Unterricht nie nutzt, beträgt dieser Anteil in den bildungsnäheren Befragungsgruppen lediglich ein Viertel. Das hat vor allem damit zu tun, dass rund ein Fünftel der Klassen im Segment der Schülerinnen und Schüler mit höherer Bildung ausgewiesene Laptopklassen besuchen. Betrachtet man diese separat, so fallen die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit niedriger und solchen mit höherer Bildung deutlich geringer aus – sowohl was die Nutzung von Computern, als auch, was die des Internets im Rahmen des Schulunterrichts betrifft.

¹ Selbstverständlich benötigt man einen Computer, um das Internet zu nutzen. „Arbeit mit dem Computer“ bedeutet in diesem Zusammenhang das Arbeiten mit Anwendungen, die nicht zwingend einen Internetzugang voraussetzen.

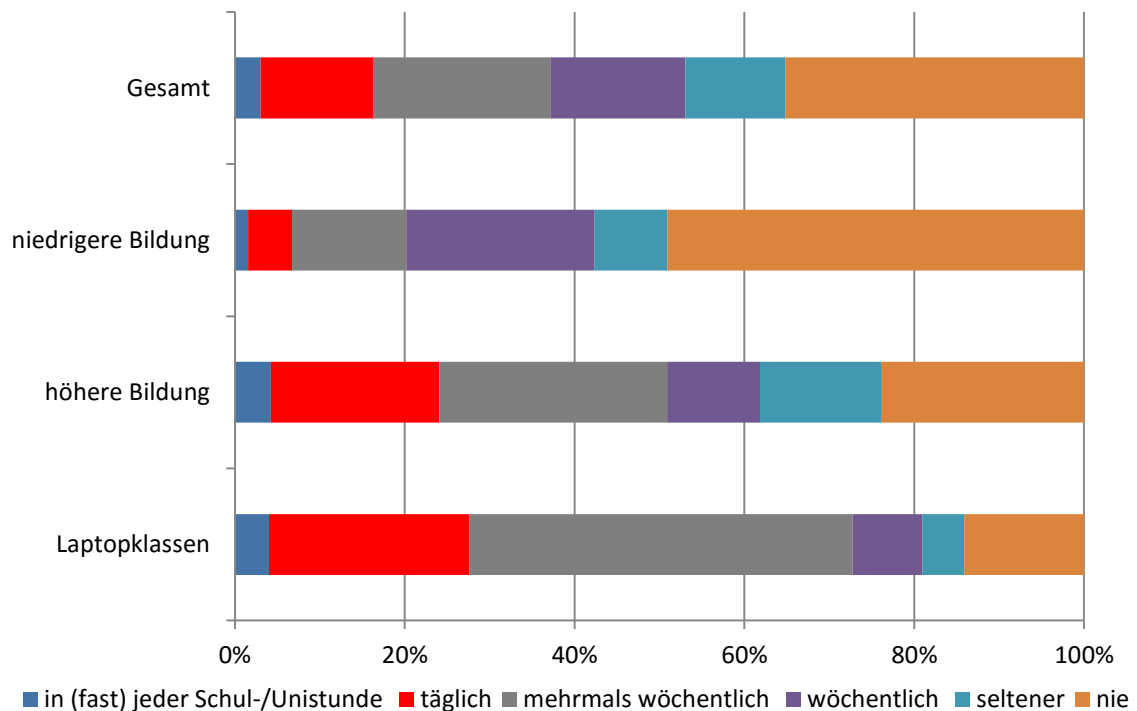


Abbildung 10: Umfang der Computernutzung im Unterricht; Angaben in Prozent; Angaben in Prozent; Basis: n=500

Aber auch innerhalb der einzelnen Schulzweige bzw. mitunter auch innerhalb einzelner Schulen ist die Einbindung von Computern und dem Internet mitunter sehr uneinheitlich. Dies gilt nicht nur dort, wo einzelne Klassen als explizite Laptopklassen, das heißt als Klassen, in denen die Computernutzung fest in den Unterricht integriert ist, geführt werden. Teilweise ist den Schülerinnen und Schülern selbst nicht ganz klar, nach welchen Kriterien entschieden wird, ob Computer verwendet werden dürfen oder nicht: „Aber es war unterschiedlich, manche mussten die Matura mit der Hand ablegen und andere am Computer, also das war nicht einheitlich geregelt und ganz ausgekannt habe ich mich nicht, warum das bei den einen so ist und bei den anderen anders.“ (weiblich, höhere Bildung) Auf der anderen Seite gibt es aber auch Klassen, die zwar keine ausgewiesenen Laptopklassen sind, die aber gewissermaßen inoffiziell als solche geführt werden, in denen Computer also sehr intensiv zum Einsatz gebracht werden. Dabei spielen oft die Initiativen einzelner Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Rolle. Als wichtigsten Faktor machen die Jugendlichen dabei das Alter der Lehrerin / des Lehrers aus. Während die Älteren an ihren gewohnten Methoden festhalten, setzen Jüngere, die selbst schon mit Computern groß geworden sind, diesen auch selbstverständlich im Unterricht ein: „Bei uns ist es oft so, dass junge Lehrer fast jede

Stunde PowerPoint machen, während die älteren auf die Tafel schreiben. Und die Jüngeren sagen auch öfter: „Recherchiert das mal am Handy.“ (männlich, höhere Bildung) Im Großen und Ganzen ergibt sich hier deswegen auch ein ausnehmend uneinheitliches Bild – auch für die Jugendlichen. Gerade wenn ein Lehrerwechsel ansteht und sich die Regeln damit ändern, kann durchaus Verwirrung aufkommen.

Was die SchülerInnen und Schüler regelmäßig kritisieren, ist die technische Ausstattung der Schulen. Hardware und Internetverbindung sind kaum jemals auf dem Stand, den die Jugendlichen aus ihrem Privatleben gewohnt sind: *„Wir haben auch PCs in der Schule, aber die sind alle zum Wegschmeißen, weil sie so alt sind und ewig brauchen, um hochzufahren.“* (männlich, höhere Bildung) Mitunter sind es hier sogar die Jugendlichen selbst, die aus Ungeduld initiativ werden, indem sie sich etwa für besseres W-LAN engagieren: *„Wir haben nicht mal einen Beamer, wir machen das auf oldschool. Wir haben so einen riesigen Projektor. Es gibt vereinzelt W-LAN, aber das haben sich die Klassen selber besorgt, bisschen zurückgeblieben, die Schule.“* (weiblich, höhere Bildung) Technologien, die für sie im Alltag selbstverständlich sind, stehen in der Schule plötzlich nicht mehr zu Verfügung: *„Dass du online alles abgespeichert hast, also alle Unterlagen für die verschiedenen Fächer, dann kannst du auch nichts verlieren. Für die Universität gibt es das ja schon, aber für die Schule noch nicht.“* (weiblich, niedrigere Bildung)

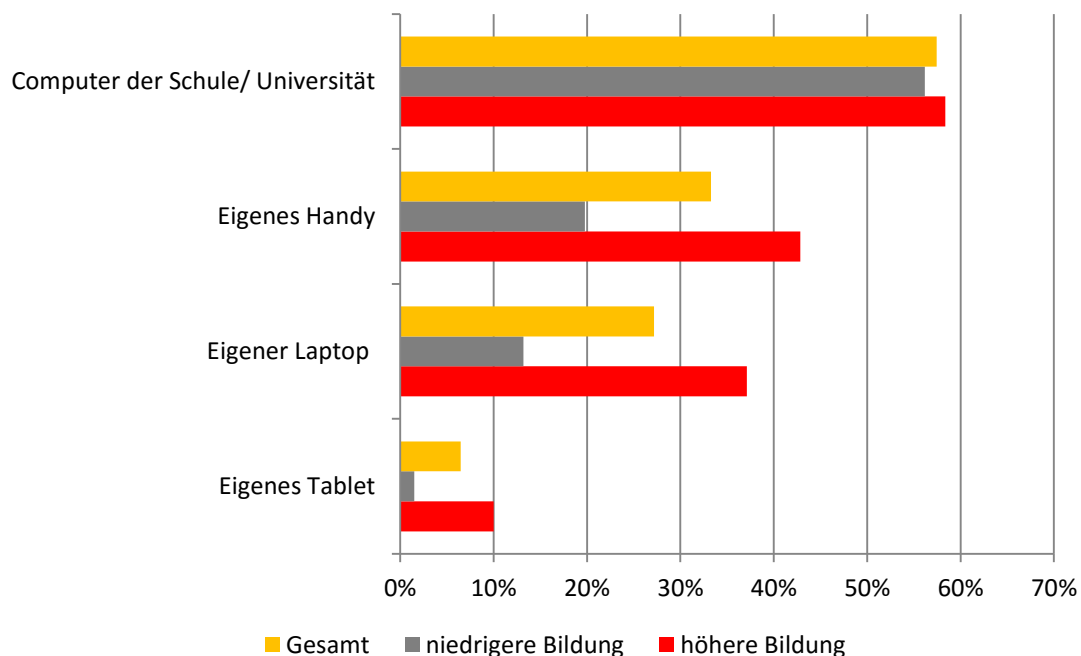


Abbildung 11: Gerätenutzung in der Schule; Angaben in Prozent; Basis: n=500

In diesem Zusammenhang ist es wenig überraschend, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule, wo möglich, mit dem eigenen Equipment arbeiten, auch da, wo die Schule theoretisch Computer zu Verfügung stellen würde. Diese aber entsprechen, wie wir oben gesehen haben, oft nicht den eigenen Ansprüchen: *„Man kann sich zwar Laptops ausborgen, aber die sind so alt und langsam.“* (männlich, höhere Bildung) In der Gesamtschau ist der schul- bzw. universitätseigene Computer aber dennoch jenes Arbeitsgerät, das am häufigsten verwendet wird. 57 Prozent der befragten Jugendlichen greifen darauf zurück. Ein Viertel von ihnen verwendet den eigenen Laptop, ein Drittel das eigene Handy, wie Abbildung 11 zeigt. Interessanterweise ist die Nutzung eigener Gerätschaften in Ausbildungsgängen, die mit Matura abschließen, mit Abstand weiter verbreitet als in solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, während hinsichtlich der Nutzung schuleigener Computer keine Unterschiede festgestellt werden können. Dies dürfte wohl auch damit zu tun haben, dass es hier einen deutlich restriktiveren Umgang mit der Nutzung von Eigengeräten gibt: *„Ich muss das Handy von der Direktion abholen, wenn ich es benutze. Im Unterricht ist es verboten, in der Pause nicht.“* (männlich, niedrigere Bildung) oder: *„Bei uns haben die Lehrer immer Handyboxen, wo man das Handy rein geben muss. Verboten ist es eigentlich die ganze Zeit. Bei mir wurde zum Beispiel das Handy einfach abgesammelt, es darf nicht mal am Tisch liegen.“* (weiblich, niedrigere Bildung) Hier kommt es zu regelrechten Katz-und-Maus-Spielen oder Kraftproben, bei denen die Schülerinnen und Schüler versuchen, Lehrerinnen und Lehrer entweder auszutricksen: *„Ich gebe immer meinen iPod ab, manche Lehrer checken das nicht. Man muss dazu sagen es gibt auch sehr naive Lehrer, die den Unterschied zwischen iPod und Handy nicht ganz erkennen und auch glauben, wenn man sagt, man hat sein Handy zu Hause vergessen.“* (weiblich, höhere Bildung) oder zu zermürben: *„Die Lehrer haben es schon aufgegeben zum Beispiel in Englisch. Wenn jemand mit dem Handy spielt ist es unserer Lehrerin egal.“* (weiblich, niedrigere Bildung)

Trotzdem bedeutet das nicht, dass sich die Jugendlichen eine vollständige Integration von Computern in alle Unterrichtsgegenstände wünschen würden. Die vermeintliche „Always-on-Generation“ befürwortet zwar grundsätzlich die zunehmende Digitalisierung des Unterrichts, kaum jemand redet aber einer vollständigen Digitalisierung das Wort. In welchem Ausmaß diese sinnvollerweise zu erfolgen hat und ob es tatsächlich notwendig ist, bei jeder Aufgabe digitale Unterstützung zu suchen, darüber entsteht kein einheitliches Bild. Einig sind sich die Jugendlichen aber darin, dass sie weder eine Schule oder Universität ohne Internet zurückwollen, genau so aber darin, dass Computer nicht alle Probleme lösen können. Dabei stehen vor allem drei Argumente im Zentrum.

- Der zunehmende Einsatz von Computern stört die zwischenmenschliche Beziehung, vor allem jene zwischen Lehrenden und Lernenden. Er entmenslicht den Unterricht: *„Ich finde es negativ, wenn wir nur mehr am Computer schreiben. Man verliert die Menschlichkeit, wenn man gar nicht mehr miteinander redet.“* (männlich, niedrigere Bildung) Von der Schule initiierte Experimente wie handy- oder facebookfreie Wochen beurteilen jene Jugendlichen, die schon einmal an einem solchen Versuch teilgenommen haben, durchwegs positiv. Auch wenn es am Anfang ungewohnt und schwierig ist, auf diese fest in den Alltag integrierten Dinge zu verzichten, erleben die Jugendlichen bald eine Verbesserung des Klassenklimas: *„Wir hatten in meiner alten Schule jedes Semester eine handyfreie Woche, in der das Handy die komplette Woche in der Schule verboten war. Im Notfall durfte man es benutzen, aber man sollte es in der Pause nicht verwenden. Es war ein Schulversuch, der auch meiner Meinung nach relativ gut klappte, weil man dann in der Pause weg vom Handy war und wieder hin zum Miteinander-etwas-machen. Es war toll, weil man in der Pause dann wirklich zusammengesessen ist.“* (männlich höhere Bildung) Digitale Kompetenz besteht in diesem Fall gerade darin, technische Hilfsmittel ganz gegen die eigenen Gewohnheiten eben nicht einzusetzen, also im bewussten Verzicht.
- Wenn nur mehr mit dem Computer gearbeitet wird, leidet auch die Lernqualität. Laptops, Handys und Tablets lenken zu sehr vom Unterricht ab. Wer ein schuleigenes Tablet in die Hand gedrückt bekommt, so der Tenor, würde dieses eher zum Fotografieren oder Gamen verwenden anstatt zu seinem vorgesehenen Zweck. Der Lockruf der digitalen Sphäre ist einfach zu stark und man traut sich offensichtlich nicht ausreichend Selbstdisziplin zu, diesem Ruf zu widerstehen. Ein gewisses Ausmaß an Restriktionen wird hier also befürwortet: *„So wird quasi eingegrenzt, damit nicht jeder den ganzen Tag am Laptop spielt und sich jetzt zu stark da reinhängt und den Unterricht vernachlässigt.“* (männlich, höhere Bildung)
- Schließlich steht auch noch die finanzielle Komponente im Raum. Denn die mitunter sehr kostspieligen Taschenrechner oder Hochleistungslaptops muss man sich erst einmal leisten können. Dies ist kein Argument, das notwendig darauf abzielt, den Einsatz solcher Hilfsmittel im Unterricht zu verbieten, sondern eher darauf, dass bei der Integration von Computern in den Unterricht seitens der Schule sichergestellt werden muss, dass auch weniger Begüterte daran teilhaben können: *„Dass die Schüler zum Beispiel einen MacBook mit in die*

Schule nehmen und auch für die, die sich das nicht leisten können, eines zur Verfügung gestellt wird. In der Graphischen brauchst du das einfach.“ (weiblich, höhere Bildung)

Auf Grund dieses etwas indifferenten Gesamtbildes lohnt zur besseren Strukturierung ein Blick darauf, in welchen Unterrichtsgegenständen am häufigsten mit digitalen Hilfsmitteln gearbeitet wird. Die Befragten wurden darum gebeten, jene drei Gegenstände anzugeben, in denen sie am häufigsten mit dem Computer und dem Internet arbeiten. Da die Stichprobe Jugendliche aus den unterschiedlichsten Schultypen umfasst, ist ein direkter Vergleich hier nur sehr eingeschränkt möglich, etwa weil betriebswirtschaftliche oder technische Gegenstände nicht in jedem Lehrplan vorkommen. Die Daten sind, obwohl sie eine klare Tendenz ergeben, also mit einer gewissen Vorsicht zu genießen. Wenig überraschend stehen Fächer aus dem Umfeld der Informatik an der Spitze. Am zweithäufigsten arbeiten die Schülerinnen und Schüler in wirtschaftlichen Gegenständen mit Computer und Internet, gefolgt von naturwissenschaftlichen und technischen Fächern. Am seltensten kommen technische Hilfsmittel im Sprachunterricht sowie in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zum Einsatz, wie Abbildung 12 zeigt.

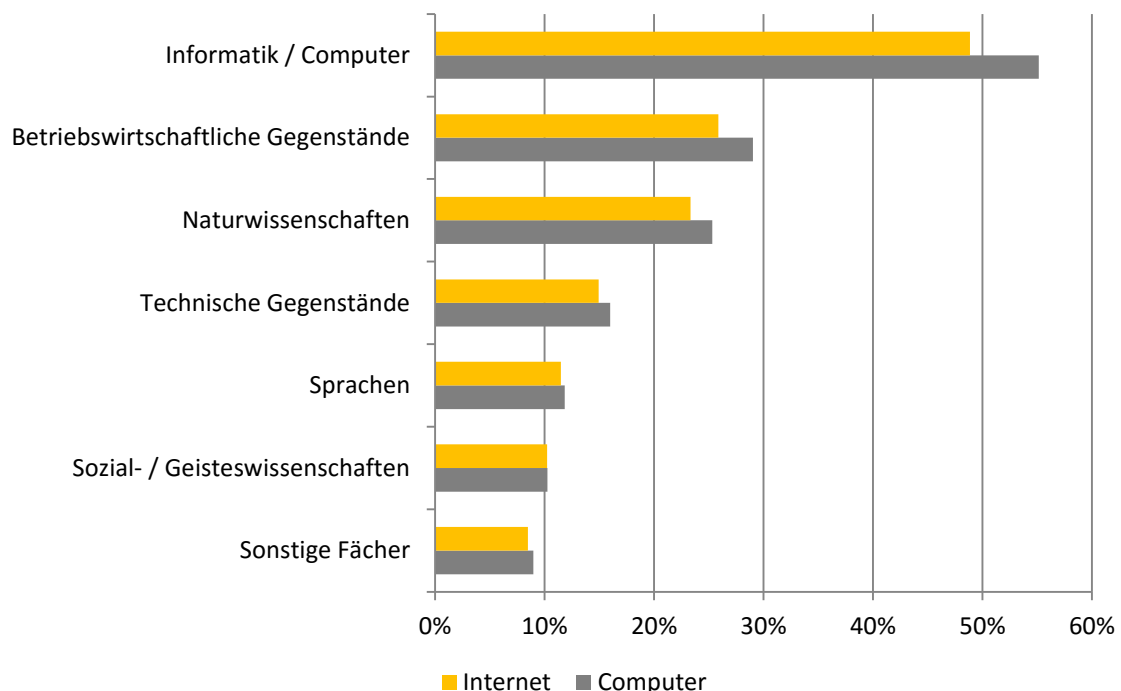


Abbildung 12: Gegenstände, in denen am häufigsten mit Computer bzw. Internet gearbeitet wird; Angaben in Prozent; Basis: n=473

Ein im Verhältnis gutes Zeugnis stellen die Jugendlichen, was die Kompetenz im Umgang mit Computern betrifft, ihren Lehrerinnen und Lehrern bzw. Professorinnen und Professoren aus – vor allem dann, wenn man die Ergebnisse mit den Kompetenzen vergleicht, die sie ihren eigenen Eltern attestieren, wie Abbildung 13 zeigt.

So geben jeweils ein Drittel der Befragten an, Lehrende würden sich gleich gut oder sogar besser auskennen als sie selbst, nur ein Fünftel gibt an, kompetenter zu sein als die eigenen Lehrerinnen und Lehrer. Besonders Jugendliche mit niedrigerer Bildung sind von den Fähigkeiten ihrer Lehrerinnen und Lehrer überzeugt. 41 Prozent halten sie für kompetenter als sich selbst, unter den höher gebildeten Jugendlichen sagen das nur mehr 3 von 10 und halten sie dafür deutlich häufiger für gleichermaßen kompetent. Der qualitative Studienteil zeigt, dass diese Kompetenz vor allem in spezifischen Fachkompetenzen zu suchen ist – etwa im Umgang mit einer Buchhaltungs- oder Office-Software.

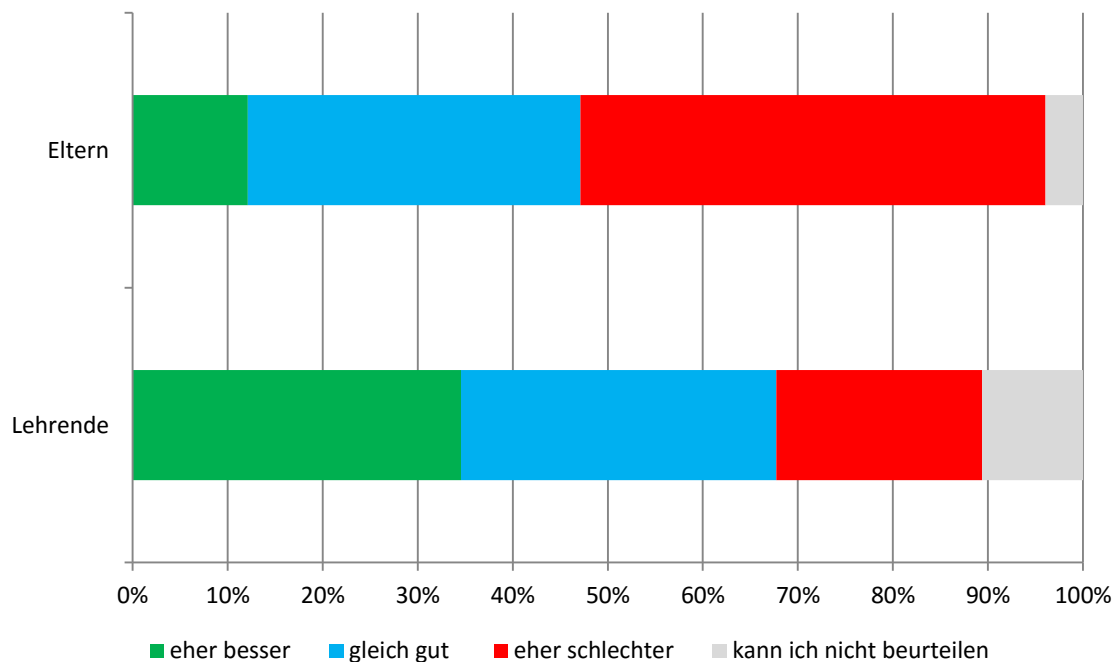


Abbildung 13: Einschätzung der Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer – Vergleich Lehrende und Eltern; Angaben in Prozent; n=500

Allgemeinen Entwicklungen liefen aber sogar die Engagiertesten zumeist hinterher: „Manche Sachen können die [Lehrerinnen und Lehrer; Anm.] besser, wenn es um neue Sachen geht dann, aber wir [die Jugendlichen; Anm.]. Man respektiert halt das Alter.“ (männlich, höhere Bildung), oder: „Mein BE-Lehrer bringt uns Photoshop bei, weil das

aus seinem Fachgebiet ist. Sonst verwenden die Lehrer kaum Computer oder Internet während der Schulstunde. Bei dem elektronischen Klassenbuch hatten alle Lehrer ein Konto, bei dem sie sich anmelden mussten, um eintragen zu können. Diese Aufgabe war schon für viele Lehrer eine große Herausforderung und zu schwer.“ (weiblich, höhere Bildung).

Auch an dieser Stelle wird das von Margaret Mead dargestellte Konzept der präfigurativen Kultur deutlich sichtbar, einer Kultur, in der sich Wissen so schnell verändert, dass junge Menschen in vielen Lebensbereichen (und die neuen Technologien sind nur das prägnanteste Beispiel dafür) als kompetenter wahrgenommen werden. Letztlich entscheidet das Alter mit, ob Lehrkräfte als kompetent wahrgenommen werden: „Umso älter sie sind umso weniger kennen sie sich aus mit Internet und Computer.“ (weiblich, höhere Bildung) Diese Einschätzung bestätigt sich auch in den Daten der quantitativen Untersuchung. Mit dem Statement „Als junger Mensch kennt man sich mit dem Internet besser aus als älterer Mensch“ konfrontiert, neigt die überwiegende Mehrheit der Befragten dazu, zuzustimmen. Drei Viertel bejahen es, wobei ein Viertel voll und ganz zustimmt, die Hälfte zumindest in der Tendenz. Lediglich 3 Prozent stimmen gar nicht zu. Unterschiede zwischen den Subgruppen sind nicht zu erkennen, in dieser Frage sind sich also (fast) alle weitgehend einig.

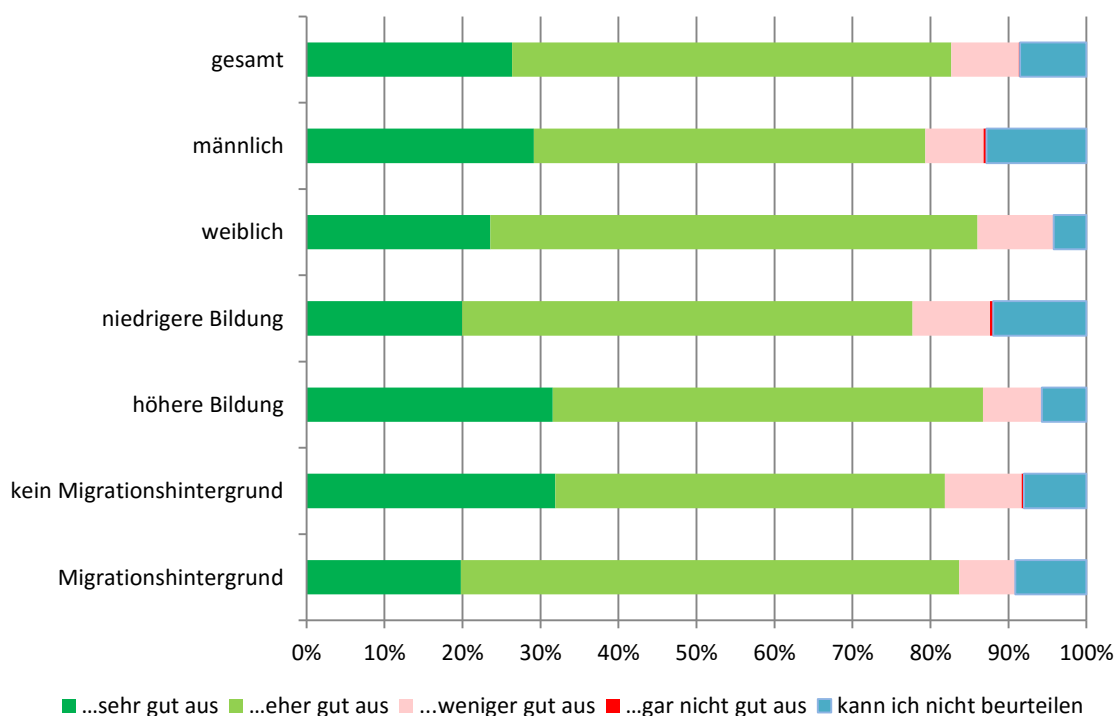


Abbildung 14: Würdest Du sagen, Du kennst dich mit Computern und dem Internet alles in allem...; Angaben in Prozent; n=500

Wie Abbildung 14 zeigt, sind die Jugendlichen davon überzeugt, dass sie selbst, wenn auch nicht unbedingt Computerprofis, doch kompetente User sind. Rund ein Viertel gibt an, sich sehr gut, 56 Prozent, sich eher gut mit Computern und dem Internet auszukennen. Lediglich 9 Prozent sagen, sich weniger gut, (fast) niemand, sich gar nicht gut damit auszukennen. Das Problem besteht hier darin, dass sie die Definition, was einen kompetenten User denn ausmacht, sehr eng fassen. Denn sie besteht vor allem darin, dass man über Anwendungskompetenz verfügt. Das man also weiß, wie man eine E-Mail schreibt, eine Suchmaschine oder gängige Software bedient. Hardwarekenntnisse oder Hintergrundwissen darüber, wie Computer oder nach welchen Regeln soziale Netzwerke funktionieren, werden kaum jemals dazugezählt.

Wir können an dieser Stelle also davon ausgehen, dass die Jugendlichen ihren Lehrerinnen und Lehrern (im Gegensatz zu ihren Eltern) zwar sehr wohl fachspezifische, dabei aber sehr eng gefasste, Kompetenz zugestehen. Dabei bleibt fraglich, ob die Jugendlichen der Ansicht sind, dass ein profundes Fachwissen auch in andere Themenbereiche überlappen – etwa wenn es um eine kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Netzwerken oder der Reihung von Suchergebnissen geht. Hier ist eher davon auszugehen, dass diese alltäglich und überwiegend privat verwendeten Tools von den Jugendlichen als etwas ganz anderes wahrgenommen werden, etwas, zu dessen Verständnis es vor allem lebensweltlicher, nicht zwingend technischer Kompetenzen bedarf – vergleichbar mit dem Musiklehrer, dem es an Glaubwürdigkeit mangelt, weil er nichts über aktuellste Poptrends weiß oder der Deutschlehrerin, die noch nie einen der gerade angesagten Jugendromane oder eine Graphic Novel gelesen hat.

3.4. Vom Cheaten

Der Begriff „Cheaten“ ist dem Bereich der Computerspiele entlehnt. Cheaten beschreibt einen Vorgang, im Rahmen dessen man entweder Programmierfehler innerhalb eines Spiels ausnutzt, um sich darin Vorteile zu verschaffen oder dasselbe durch externe Cheatprogramme erreichen möchte. In der Schule heißt dieser Vorgang „Schummeln“. Die digitalen Medien haben dem einige neue Facetten hinzugefügt. In der Tat sind diese sogar zu den beliebtesten Cheat-Tools geworden, die man sowohl in der Schule, vor allem aber auch zu Hause einsetzt. Im Rahmen der quantitativen Untersuchung wurden die Jugendlichen gefragt, mit welchen, offiziell nicht erlaubten, Mitteln sie versuchen, sich den Schulalltag etwas einfacher zu gestalten. Es fällt auf, dass 4 von 10 der

Jugendlichen eine Antwort auf dieser Frage verweigern. Allgemein fällt auf, dass Burschen etwas häufiger angeben, zu schummeln. Hinsichtlich des Bildungsstandes werden keine relevanten Unterschiede sichtbar, Jugendliche in Ausbildungen ohne Matura tendieren allerdings noch etwas stärker zur Antwortverweigerung.

Man kann auf Basis der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung darauf schließen, dass fast alle Klassen inzwischen über eigene facebook- oder WhatsApp-Gruppen verfügen. Es ist auch nicht ungewöhnlich, dass Lehrerinnen und Lehrer auch Teil dieser Gruppen sind und sich aktiv am Gruppenleben beteiligen. Sie stehen für Fragen zu Verfügung, mitunter werden von ihnen sogar die Hausübungen über solche Gruppen aufgegeben: *„Mit den Lehrern haben wir auch eine Klassengruppe, da schreiben sie dann immer hinein welche Hausaufgaben auf sind.“* (weiblich, höhere Bildung) Solche Gruppen sind natürlich auch sehr gut dafür geeignet, bereits gelöste Hausübungen zum Abschreiben für andere ins Netz zu stellen oder heimlich abfotografierte Test- / Prüfungsbegen zugänglich zu machen. Wir können dabei davon ausgehen, dass solche Aktivitäten eher nicht vor den virtuellen Augen der Lehrerinnen und Lehrer stattfinden, sondern dass die Jugendlichen diese Informationen nur für ihre Klassenkolleginnen und –kollegen sichtbar machen bzw. werden die Hausübungen nicht mit der ganzen Gruppe geteilt, sondern nur auf individueller Basis: *„Wenn du mal schnell eine Hausübung abschreiben musst, dann persönlich schicken.“* (männlich, höhere Bildung) Dabei stellt sich aber nicht immer Erfolg ein: *„Was ernst ist, wird persönlich abgesprochen, zu 90 Prozent kommt über die Gruppen nur Blödsinn und mit 10 Prozent kann man was anfangen.“* (männlich, höhere Bildung) Die Praxis, ins Netz gestellte / individuell versandte Hausübungen abzuschreiben, ist unter den Jugendlichen sehr weit verbreitet. 36 Prozent geben an, dies schon mindestens ein Mal gemacht zu haben. Hier ist aber angesichts von 40 Prozent, die keine Angabe machen, zu beachten, dass diese Praxis wohl deutlich weiter verbreitet ist, man es also hier mit einer beträchtlichen „Dunkelziffer“ zu tun haben dürfte.

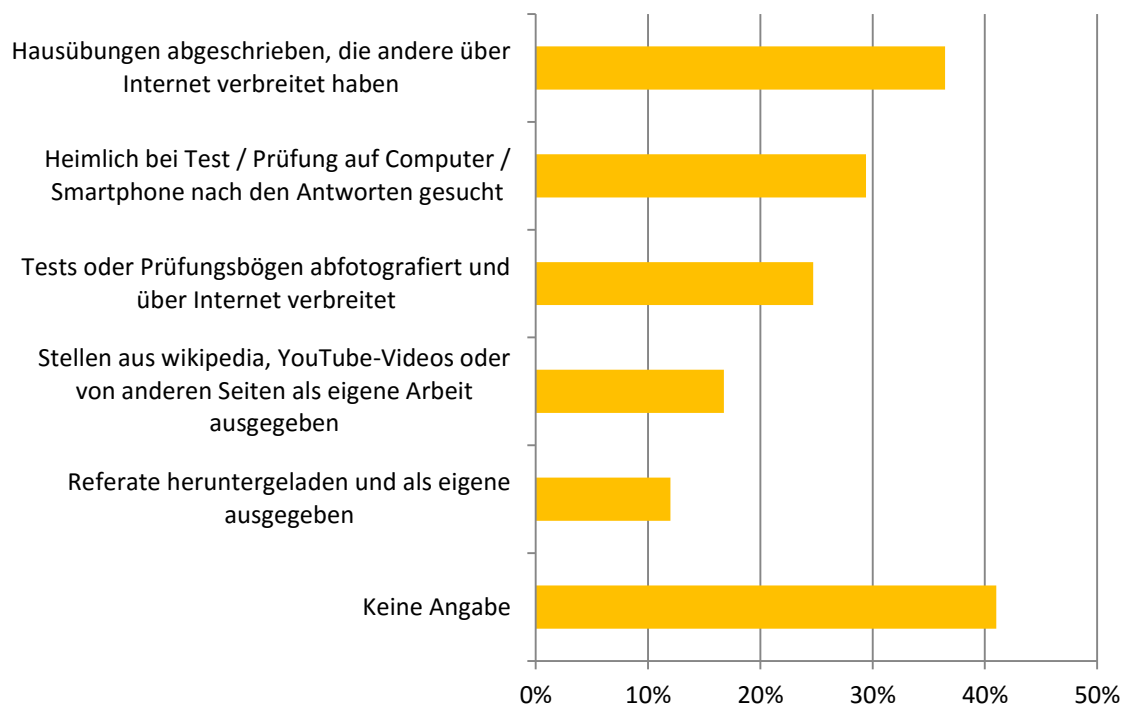


Abbildung 15: Unerlaubte Internetnutzung für Schul-/Ausbildungszwecke; Angaben in Prozent; Basis: n=500

Auch das heimliche Abfotografieren und Weiterverbreiten von Prüfungsbögen ist mit 25 Prozent gängige Praxis. Ähnlich üblich ist der „digitale Schummelzettel“, also die Praxis, während eines Tests oder einer Schularbeit auf dem Smartphone nach den Antworten auf die Prüfungsfragen zu suchen. Damit hat (abzüglich der Dunkelziffer) ein Drittel der Burschen und ein Viertel der Mädchen bereits Erfahrungen gesammelt. Auch wenn es üblich ist, dass unerlaubte technische Hilfsmittel vor Prüfungen abgegeben werden müssen, stellt dies für die Jugendlichen kein Hindernis dar. Sie geben einen MP3-Player ab, den sie für ein Smartphone ausgeben oder verwenden einfach ein Zweitgerät: *„Heute haben ja fast alle ein zweites Smartphone zu Hause. Man gibt einfach eines ab und verwendet dann halt das andere.“ (weiblich, niedrigere Bildung)*

Eine deutlich geringere Rolle spielen Plagiate, zumindest in ihrer einfachsten Form. 12 Prozent geben an, schon einmal aus dem Internet Referate heruntergeladen und als eigene ausgegeben zu haben, 17 Prozent haben Stellen aus wikipedia, YouTube-Videos oder von anderen Seiten übernommen und als eigene Arbeit ausgegeben. Gerade was wikipedia betrifft, haben die Jugendlichen die Erfahrung gemacht, dass es schnell ans Tageslicht kommt, wenn man Inhalte aus dem Onlinelexikon eins zu eins kopiert. Diese Praxis ist den Lehrerinnen und Lehrern bekannt, zu Hausarbeiten

passende wikipedia-Einträge können einfach kontrolliert werden. Deswegen wählen die Schülerinnen und Schüler Quellen aus, die weniger einfach oder gar nicht gegoogelt werden können, wie etwa Seiten, auf denen fertige Referate zum Download angeboten werden: *„Wenn mich ein Thema nicht interessiert, nehme ich einfach eine Präsentation aus dem Internet. Ich lade mir immer einfach vorbereitete Referate runter. Die muss man dann halt ein bisschen verändern.“* (weiblich, niedrigere Bildung) Hier besteht also ein Restrisiko, das man ausschalten kann, wenn man Dokumentationen aus YouTube transkribiert oder paraphrasiert. Die Wahrscheinlichkeit, dabei ertappt zu werden, sehen die Jugendlichen als außerordentlich gering an. Dies gilt vor allem dann, wenn man sich englischsprachiger Texte oder Videos bedient, die man ins Deutsche übersetzt: *„Bei meiner VWA hab ich mir ein Video auf YouTube angeschaut und das hingeschrieben was sie im Video gesagt haben, das kann niemand wirklich nachverfolgen. Oder man nimmt englische Texte die man dann einfach übersetzt, das kann auch nicht so gut nachvollzogen werden.“* (weiblich, höhere Bildung)

Allgemein haben die Jugendlichen den Eindruck, dass ihnen Lehrerinnen und Lehrer, wenn das Plagiat nicht allzu plump ausfällt, hoffnungslos unterlegen sind: *„Die Lehrer checken das eh nicht.“* (weiblich, niedrigere Bildung) Zwar gäbe es auch solche, die *„ehrgeizig“* (männlich, höhere Bildung) genug sind, dass es ihnen ein Bedürfnis ist, Plagiate aufzudecken. Im Großen und Ganzen animiert die (echte oder vermeintliche) Hilflosigkeit aber dazu, entsprechende Praxen immer weiter auszudehnen: *„Es gibt eigentlich niemanden mehr, der wirklich seine Referate aus Büchern ausarbeitet. Ich nehme immer fertige Referate aus dem Internet und schreibe die dann um“* (weiblich, höhere Bildung), wie eine junge Frau die Situation an ihrer Schule beschreibt. Quellenkritik wird dabei aber kaum betrieben. Nicht nur wikipedia gilt als ganz überwiegend seriös, auch Seiten wie referate.de vertrauen die Jugendlichen fast uneingeschränkt. Als hohe Kunst der Referaterstellung gilt den Jugendlichen weniger das Zusammentragen eigener Inhalte, sondern die elegantesten Möglichkeiten, fremde Inhalte als die eigenen auszugeben: *„Ich investiere meine Zeit eher, um einen Text zu suchen, der sich nach mir anhört und verändere den Inhalt nach mir, als dass ich selber das Referat ausarbeite. Und nur wenn es wirklich last minute ist, lese ich das ausgedruckte Referat einfach vor.“* (weiblich, höhere Bildung)

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen, gerade da, wo es um die Erstellung von Referaten oder längeren Textarbeiten geht, das Internet äußerst kreativ einsetzen. Anstatt offensichtlich zu plagiierten, suchen sie nach Quellen, die von Lehrerinnen und Lehrern kaum gefunden werden können, sie wenden viel Zeit für die Suche nach Texten auf, die nach ihnen selbst klingen oder investieren diese Zeit darin,

vorgefundene Texte so umzuschreiben, sodass der Ursprungstext dahinter verschwindet. Dieser Zugang erscheint mir ganz typisch für einen zu engen Begriff der digitalen Kompetenz zu sein. Geht man von dem in Kapitel 2.5. dargestellten Konzept digitaler Kompetenzen aus, so verfügen die Jugendlichen offensichtlich über informationsbezogene Kompetenzen, die sich um das Suchen und Auswählen von Information drehen. Die genannten Beispiele (besonders prägnant wohl jenes der Transkription und Übersetzung englischsprachiger YouTube-Videos) zeugen wohl auch von einem hohen Ausmaß an strategischer Kompetenz (allerdings mit einer Einschränkung, wie das folgende Kapitel zeigen wird), die darin besteht, dass man dazu in der Lage ist, digitale Medien gezielt einzusetzen, um damit eigene Ziele erreichen zu können – in diesem Kontext wären das gute Noten auf Hausübungen und Referate. Fraglich ist allerdings, ob der Aspekt der Bewertung von Information, der im Rahmen des weiter oben skizzierten Modells auch zu diesem Komplex gezählt wird, sich im gleichen Ausmaß widerspiegelt. Wie Jugendliche Informationen, die sie aus dem Internet beziehen, hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit bewerten, soll später noch genauer untersucht werden.

3.5. Internetnutzung zu Hause

Natürlich spielt das Internet auch bei der Informationssuche für die Schule, ob für Hausübungen oder bei der Vorbereitung für Prüfungen, eine wichtige Rolle. Offensichtlich ist es inzwischen sogar mindestens genau so wichtig geworden wie die Mitschriften aus der Schule: *„Ich schreibe in der Schule eigentlich nur mehr alibihalber mit. Lernen tu ich eigentlich nur über das Internet.“* (weiblich, höhere Bildung) Auch die bereits beschriebenen WhatsApp-Gruppen spielen bei der Organisation von Mitschriften, wenn der Lernstoff Fragen aufwirft oder ähnliches eine wichtige Rolle. Rund 30 Prozent der befragten 15- bis 19jährigen Wienerinnen und Wiener nutzen das Internet häufig, um für Hausübungen oder universitäre Hausarbeiten nach Informationen zu suchen, rund ein Viertel, um für Prüfungen und Tests zu lernen, wie umseitige Abbildung 16 zeigt.

Gleichzeitig zeigen die Daten aber auch, dass unmittelbar schulische Anwendungen, was die Häufigkeit ihrer Ausübung betrifft, nur im Mittelfeld zu finden sind. An erster Stelle steht, mit Instant-Messaging-Diensten wie WhatsApp und sozialen Netzwerken wie facebook oder Instagram, die Kommunikation, an zweiter Stelle die Unterhaltung. Obwohl es angesichts der Relevanz von YouTube-Videos für die Vorbereitung für die

Schule bzw. der zunehmenden Bedeutung von Videobloggerinnen und Bloggern, die YouTube zur Verbreitung von Information, Nachrichten usw. nutzen, fraglich geworden ist, ob die Videoplattform tatsächlich nur ein reines Unterhaltungsangebot darstellt, belegen andere Untersuchungen, dass unterhaltungsorientierte Inhalte wie Musik, Comedy, Kino nach wie vor deutlich am beliebtesten sind. Immerhin mehr als ein Fünftel der 16- bis 19jährigen sieht hier aber auch gerne Dokumentationen. (vgl. T-Factory 2016) Dokumentationen und Nachrichten, die man über YouTube bezieht, haben vor allem zwei Vorteile. Erstens befassen sie sich mit einer gigantischen Bandbreite von Themen – angefangen bei der organischen Chemie bis hin zu Fixie-Fahrern in der polnischen Hauptstadt Warschau, von Kochanleitungen bis hin zu Tiefseefischen.

Zweitens ist es aber vor allem der Humor vieler, auch seriöser, Vloggerinnen und Vlogger, die deren Kanäle, verglichen mit herkömmlichen Dokumentationen, interessant macht: *„Da gibt’s einen Kanal, der heißt SourceFed und die bringen halt Nachrichten ein bisschen mit Humor verpackt. Das sind meist legitime Quellen, also wenn man die Geschichten nachrecherchiert oder nachgoogelt, dann kommt da nicht, dass das in Wirklichkeit ganz anders war.“* (männlich, höhere Bildung)

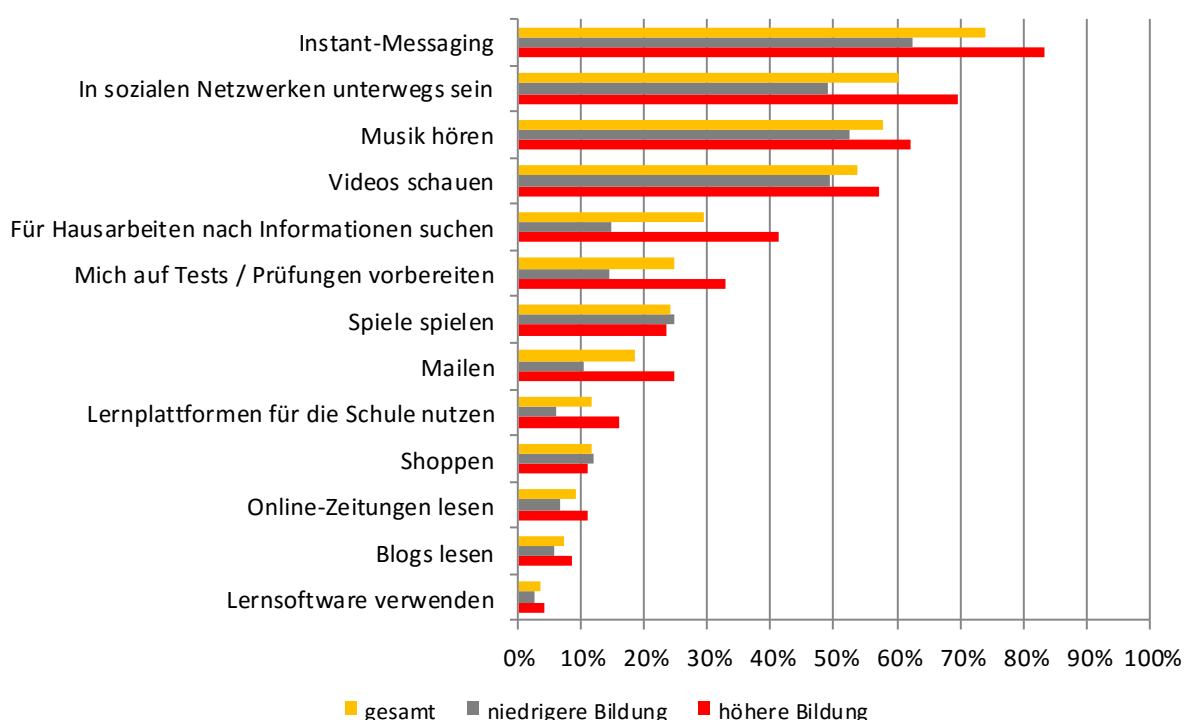


Abbildung 16: Internetnutzung von zu Hause nach Bildungsstand; Angaben in Prozent; Top-Boxes („mache ich häufig“) auf einer vierstufigen Skala; n=500

Darin zeigt sich zudem, dass computergestütztes Lernen, sieht man von der Nutzung des Internets als Informationsquelle einmal ab, unter den Wiener Jugendlichen noch kaum verbreitet ist. 16 Prozent von ihnen nutzen Lernplattformen wie Moodle, lediglich 4 Prozent eigene Lernsoftware. Schwierig haben es außerdem textbasierte Angebote wie Onlinezeitungen und Blogs, die von Fotoblogs, wie etwa denen auf der ausnehmend populären Plattform Instagram, oder Vlogs, das bedeutet Videoblogs, langsam verdrängt werden. Der Umstand, dass die Jugendlichen YouTube zu einer der drei wichtigsten Bildungsseiten erklären, entspricht diesem Trend. Auch wenn immer noch jeweils mehr als 40 Prozent angeben, Google und wikipedia am häufigsten für Internetrecherchen für die Schule zu nutzen, befindet sich YouTube schon bei 14 Prozent der Jugendlichen unter den drei wichtigsten Angeboten. Vor dem Hintergrund des allgemeinen Popularitätszuwachses von bild- zuungunsten von textzentrierten Onlineplattformen steht zu vermuten, dass sich dieser Trend in den nächsten Jahren fortsetzen bzw. sogar noch weiter intensivieren wird.

An diesen Daten zeigt sich besonders deutlich der im Rahmen dieser Untersuchung schon wiederholt festgestellte Unterschied zwischen Jugendlichen mit niedrigerem zu solchen mit höherem Bildungsstand. Mit Ausnahme von Computerspielen nutzen Letztere alle abgefragten Angebote mitunter auffallend häufiger. Gerade wenn es um die schulorientierte Internetnutzung – die Recherche bzw. die Prüfungsvorbereitung – geht, sind die Differenzen besonders eklatant. So geben 40 Prozent der Jugendlichen mit höherer Bildung an, das Internet häufig zu nutzen, wenn sie Hausübungen machen, unter den niedriger Gebildeten beträgt dieser Anteil lediglich 15 Prozent. Bei der Prüfungsvorbereitung lautet das Verhältnis immer noch 33 Prozent zu 15 Prozent. Noch deutlicher wird der Unterschied, wenn man jene betrachtet, die das eine oder das andere nie tun. So nutzt rund ein Viertel der Jugendlichen ohne Matura das Internet nie, um für Hausübungen nach Informationen zu recherchieren. In der Gruppe der höher Gebildeten liegt dieser Anteil lediglich bei 5 Prozent. Nicht ganz so groß aber immer noch beträchtlich ist der Unterschied, wenn es um die Prüfungsvorbereitung geht (26 Prozent respektive 12 Prozent). Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen sich in den Daten zudem als etwas weniger internetaffin dar als solche ohne, zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen sind hingegen erneut kaum Unterschiede festzustellen.

An dieser Stelle muss also das Urteil, Jugendliche verfügten in einem beträchtlichen Ausmaß über strategische digitale Kompetenzen, also die Fähigkeit, das Internet gezielt zu ihren Zwecken zu nutzen, relativiert werden. Offensichtlich gilt dieser Befund nämlich nicht für alle Jugendlichen. Bildungsprivilegierte, das zeigt sich auch bei der Nutzung

von Onlinezeitungen, legen eine weitaus stärkere informationsorientierte Nutzung an den Tag. Für sie ist das Internet nicht nur ein Ort, an dem man Spaß haben und sich mit Freundinnen und Freunden vernetzen kann, sondern auch einer, der für die Informationsbeschaffung maßgeblich ist. Nun könnte man freilich einwenden, dass man auch aus Büchern, Mitschriften etc. lernen kann und das Internet dazu nicht unbedingt benötigt. Wie das Kapitel zum Thema Einordnung von Information zeigt, wäre dieser Befund allerdings übertrieben optimistisch. Und auch das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass ein wesentlicher Teil der schulbezogenen Kommunikation, sowohl zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander, als auch mit Lehrerinnen und Lehrern, online geführt wird. Wer das Internet dafür also nicht nutzt, läuft ständig Gefahr, relevante Informationen nicht mitzubekommen und damit den Anschluss zu verlieren.

3.6. Über das Finden, Einordnen und Bewerten von Information

Wie bereits mehrfach festgestellt, beruht das Konzept der digitalen Kompetenzen nicht alleine auf der Befähigung, einen Computer einschalten, einen Browser öffnen und eine Suchmaschine bedienen zu können. Es geht dabei also nicht nur darum, die Technologie zu beherrschen sondern vor allem die Information, die man sich mittels eines Mediums anzueignen versucht. Ein unserer Ansicht nach zentraler Bestandteil ist, wie auch bei der allgemeinen Medienkompetenz, die kompetente Einordnung von Informationen. Diese umfasst etwa die Fähigkeit, Quellen kritisch prüfen, die Relevanz und den Wahrheitsgehalt von Informationen richtig einschätzen und die Intention des Absenders von Information einschätzen zu können. Wie bereits festgestellt, gibt es für Jugendliche vor allem drei Plattformen, mittels derer sie ihre Informationsbeschaffung organisieren. Es sind dies wikipedia, Google und YouTube. Im Folgenden soll untersucht werden, welche Kriterien für Jugendliche zum Tragen kommen, wenn es darum geht, die Glaubwürdigkeit von Information einzuschätzen. Um ein möglichst umfassendes Bild zeichnen zu können, ist es auch interessant zu sehen, ob für soziale Netzwerke wie facebook andere Gesetze gelten bzw. wie man hier entscheidet, ob eine Information von Bedeutung ist oder nicht.

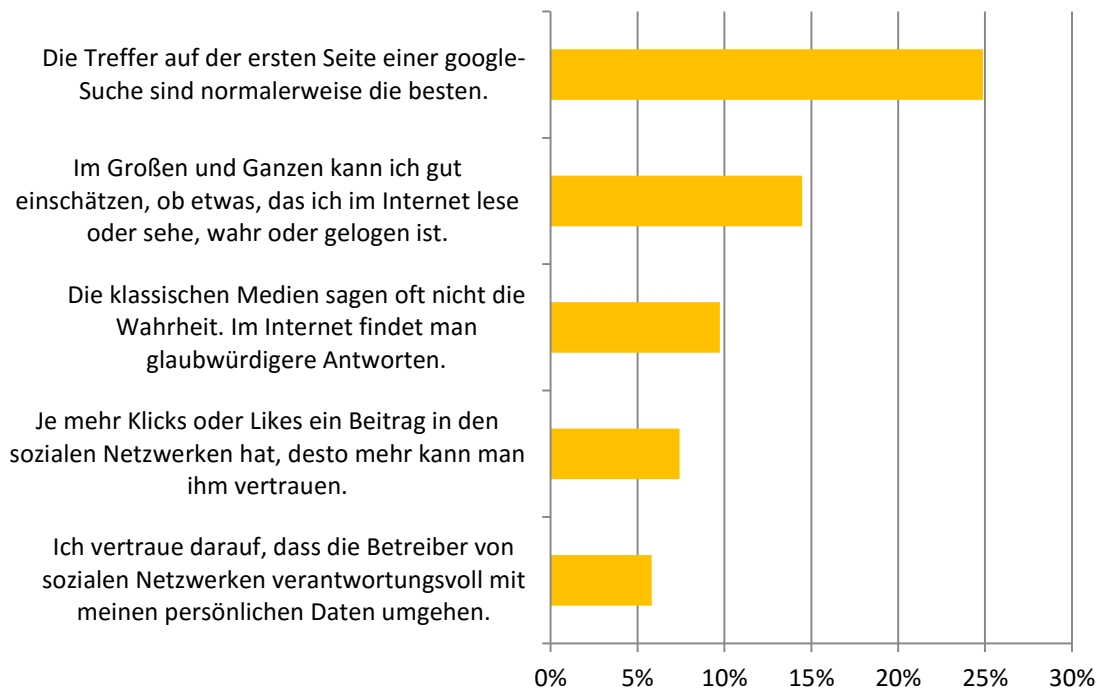


Abbildung 17: Statements zum Thema „Quellenkritik“ (Top-Box: stimme voll und ganz zu) ; Angaben in Prozent; Basis: n=500

Überwiegend vertrauen die Jugendlichen darauf, dass sie dazu in der Lage sind, den Wahrheitsgehalt von Informationen, die sie im Internet finden, einschätzen zu können. Rund 70 Prozent von ihnen stimmen der Aussage „Im Großen und Ganzen kann ich gut einschätzen, ob etwas, das ich im Internet lese oder sehe, wahr oder gelogen ist“ entweder sehr (14 Prozent) oder eher (55 Prozent) zu. 20 Prozent stimmen weniger, 4 Prozent gar nicht zu (Rest auf 100 Prozent: keine Angabe). Jugendliche mit höherer formaler Bildung sind diesbezüglich noch etwas selbstbewusster, sie stimmen zu 77 Prozent sehr oder eher zu, solche mit niedrigerer formaler Bildung lediglich zu 60 Prozent. Das Selbstbewusstsein hinsichtlich ihrer Kompetenz, das sie bereits im Vergleich mit Erwachsenen formuliert haben, tritt auch hier zu Tage. Was sind nun aber die Kriterien, auf Basis derer eingeschätzt wird, ob ein Angebot nun seriös ist oder aber nicht? Darüber gibt die im Rahmen dieser Studie durchgeführte qualitative Untersuchung Auskunft. Grundsätzlich ziehen die Jugendlichen drei Kriterien für die Bewertung der Glaubwürdigkeit von Information in Betracht: Es ist dies die Marke des Absenders, die Ästhetik der Seite sowie, wenn auch eingeschränkt, quantitative Kennzahlen wie Klicks, Likes, Seitenaufrufe etc.

- **Kriterium 1: Die Marke. Was groß und berühmt ist, ist vertrauenswürdig**

Eine große Marke erweckt in den Jugendlichen auch großes Vertrauen. Große Marken sind allgemein bekannt, man hat mit ihnen mitunter auch schon gute Erfahrungen gemacht. Dabei ist es relativ gleichgültig, ob der Absender die Homepage einer Tageszeitung ist oder die eines Markenartiklers: *„Wenn ich mich für etwas interessiere, zum Beispiel für Schuhe, dann gebe ich das ins Google ein und wenn ich's nicht gleich finde, gehe ich sofort auf die Seite von Nike, weil die kenne ich.“* (männlich, niedrigere Bildung) Die Intention des Absenders wird dabei kaum reflektiert. Für die Informationssuche gilt das gleiche Prinzip wie für das Online-Shopping: *„Ich vertraue Amazon und H&M. Ich würde nur von einer berühmten Seite bestellen und nicht von einer, die man nicht kennt.“* (weiblich, niedrigere Bildung) Pointiert ausgedrückt: Große Marken oder, im Falle von Bloggerinnen und Bloggern, große Namen, kommunizieren immer wahrhaftig. Welcher Art eine Botschaft ist, ist zweitrangig, kennt man den Absender, so vertraut man auch der Botschaft. Ein gutes Beispiel für diese Denkweise sind Produkte, die von den jeweils beliebten YouTube-Stars präsentiert werden. Wenn Produktplatzierungen in den bevorzugten Channels als solche gekennzeichnet sind, machen diese die Empfehlung noch einmal glaubwürdiger: *„Wenn die YouTuber sagen, dass sie dieses Produkt von einem Unternehmen geschickt bekommen haben, dann ist es auch vertrauenswürdig.“* (weiblich, höhere Bildung)

Deutlich ambivalenter stellt sich die Situation dann dar, wenn es um politische Information geht und, daran anschließend, wer hier als glaubwürdiger Absender angesehen wird. Grundlegend für diese Frage ist das Ausmaß an Vertrauen, das man in die großen österreichischen Medienanbieter bzw., allgemeiner gesprochen, in „die Medien“ überhaupt setzt. Jugendliche mit höherer Bildung tendieren eher dazu, der Qualitätspresse und dem ORF, aber auch renommierten alternativen Medien wie Vice ihr Vertrauen auszusprechen: *„Wenn ich mich im Internet über Politik informiere dann nur auf Internetseiten von Zeitungen, aber nicht sowas wie Österreich, sondern eher wie den Standard.“* (weiblich, höhere Bildung). Aber auch von ihnen stimmt rund ein Drittel dem Satz, „den Medien“ könne man nicht mehr vertrauen, andere Stimmen im Internet wären näher an der Wahrheit, tendenziell zu. In der Gruppe der niedriger Gebildeten stimmt sogar die Hälfte zu. Überhaupt herrscht hier ein stark ausgeprägter Defätismus, kritische Distanz schlägt regelmäßig in vollkommene Resignation um: *„Ich glaube niemandem und nichts mehr.“* (männlich, niedrigere Bildung) Der sehr emotionale Diskussionsverlauf in der

Fokusgruppe zum Thema der Glaubwürdigkeit der Medien zeigt sehr deutlich, dass alles, was sich als „offizielle Wahrheit“ darstellt, alleine schon deswegen diskreditiert ist. Ganz egal, ob es um den Untergang der Titanic, das Attentat vom 11. September 2001 oder die jüngste Initiative der Regierung zum Thema Flüchtlinge geht, eine kritische Auseinandersetzung findet hier kaum mehr statt, potentiell jedes Ereignis ist Resultat einer groß angelegten Verschwörung.

Eine Sonderstellung nimmt in diesem Komplex die Marke Google ein. Diese ist nicht nur selbst vertrauenswürdig, sie verleiht auch anderen Anbietern ein großes Ausmaß an Glaubwürdigkeit. Dass die als erstes gelisteten Suchergebnisse der Marke Google auch die relevantesten sind, darüber herrscht weitestgehend Einigkeit: *„Ich verwende zuerst einmal Google, oft kommt da ja schon ein richtiger Eintrag ganz am Anfang.“* (weiblich, höhere Bildung) oder: *„Bei Google nehme ich immer die erste Seite. Das ist die beste.“* (männlich, niedrigere Bildung) Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung bestätigen dieses Ergebnis. 8 von 10 Befragten sind der Ansicht, dass die ersten Treffer einer Google-Suche gleichzeitig auch die besten Treffer sind. Hier ist entscheidend zu sehen, dass die Jugendlichen nicht nur keine Lust haben, sich durch mehrere Seiten Suchergebnisse zu klicken. Die hochgradig vertrauenswürdige Marke Google adelt Suchergebnisse gewissermaßen dadurch, dass ein Treffer in der Liste weit oben steht. Er wird dadurch nicht nur häufiger angeklickt, sondern gilt deswegen auch als objektiver und relevanter. Dass Suchmaschinenoptimierung zu einem großen Geschäftsfeld geworden und Platzierungen manipuliert / gekauft werden können, ist den Jugendlichen entweder nicht bekannt oder aber, was wahrscheinlicher ist, egal. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass die Jugendlichen die Befürchtung artikulieren, dass ihre Daten (auch bei den großen der Branche) nicht sicher sind bzw. von den Seitenbetreibern selbst nicht in ihrem Sinne verwendet werden. Lediglich 6 Prozent vertrauen voll und ganz darauf, dass Seitenbetreiber verantwortungsvoll mit ihren Daten umgehen, während 20 Prozent ganz und gar nicht dieser Meinung sind. Diese Skepsis scheint die inhaltliche Kompetenz, die man diesen Unternehmen zugesteht, aber überhaupt nicht zu berühren.

- **Kriterium 2: Die Ästhetik. Was schön ist, ist vertrauenswürdig**

Wir haben bereits an anderer Stelle diskutiert, dass Bilder, Images und Videos vor allem für Jugendliche das wichtigste Medium der Kommunikation sind. Referate bereiten sie lieber auf Basis von YouTube-Videos vor als mit Hilfe von Büchern, das Lesen langer Textpassagen langweilt sie. Jugendliche sind

ästhetische Wesen, sie sind Augenmenschen: *„Ich google es. Wenn dann zum Beispiel extrem viel Text dasteht, gehe ich auf YouTube und schaue mir ein Video an, weil ich es nicht lesen will.“* (weiblich, höhere Bildung) Deswegen verwundert es auch nicht, dass die Ästhetik einer Seite ein sehr wichtiges, vielleicht sogar das allerwichtigste Kriterium ist, ob man sie als glaubwürdig wahrnimmt oder nicht. Eine häßlich aufgemachte Seite lügt, eine hübsche spricht die Wahrheit: *„Also wenn ein HTML Anfänger da am Werk war dann merkt man das, das ist ja unseriös. Wenn die Seite gut aufgebaut ist, also vom Design, glaube ich dem eher.“* (männlich, höhere Bildung) An dieser Stelle möchten wir explizit darauf hinweisen, dass sich diese Einschätzung in allen Gruppen gleichermaßen wiederfinden lässt. Die Gleichung schön = hochwertig findet sich auch in zahlreichen anderen Kontexten wieder, auch etwa da, wo es um die Profile in sozialen Netzwerken geht: *„Auf Instagram ist es ein gutes und schönes Profil, wenn die Fotos von den Filtern her aufeinander abgestimmt sind.“* (weiblich, höhere Bildung) Bilder sind die wichtigste Voraussetzung für Glaubwürdigkeit: *„Auf facebook wenn ein Profilbild vorhanden ist, dann nimmt man das schon ein bisschen ernster.“* (männlich, höhere Bildung) Im ersten Zitat wird das Gute umstandslos mit dem Schönen gleichgesetzt, gleichzeitig ist das Schöne aber auch das Wahre. Für Jugendliche gilt gewissermaßen, dass ästhetische und inhaltliche Kompetenz niemals getrennt voneinander existieren, sondern dass ästhetische Kompetenz der inhaltlichen vielmehr vorausgeht bzw. diese sogar bedingt.

Weiter oben wurde bereits angemerkt, dass Produktplatzierungen dann als glaubwürdig gelten, wenn sie klar gekennzeichnet werden. Dies ist aber nur die halbe Wahrheit. Sie gelten vor allem dort als glaubwürdig, wo sie sich harmonisch in das Angebot einpassen. Denn häßliche Werbung, etwa blinkende Banner oder Overlays, die den ästhetischen Gesamteindruck einer Seite stören, gelten uneingeschränkt als Kennzeichen für ein minderwertiges, wenig vertrauenswürdige Angebot: *„Wenn die Seite zu viele schirke Ads hat. Das ist nicht seriös.“* (männlich, niedrigere Bildung)

Was für die Optik gilt, gilt auch für die Sprache einer Seite. Die Jugendlichen verweisen hier nicht auf inhaltliche Argumente wie eine schlüssige Argumentation oder überzeugende Beweise. Wichtig ist vor allem, dass ein Text ohne grobe Rechtschreibfehler und gut lesbar ist: *„Es muss schon auch gut geschrieben sein, wenn das schlecht geschrieben ist, nimmt es ja keiner ernst.“* (weiblich, höhere Bildung)

- **Kriterium 3: Klicks, Comments, Likes. Was beliebt ist, ist vertrauenswürdig**

Die Frage, ob die Anzahl der Klicks oder viele positive Bewertungen (ganz unabhängig davon, dass populäre Beiträge von Suchalgorithmen privilegiert werden) ein wichtiges Kriterium sind, bleibt etwas ambivalent. In der quantitativen Studie neigen die Jugendlichen eher dazu, dies in Abrede zu stellen. Lediglich 28 Prozent stimmen dem tendenziell zu, zwei Drittel bestreiten es tendenziell. Der qualitative Teil der Untersuchung zeigt aber, dass dieses Kriterium nicht für alle Seiten gleichermaßen von Bedeutung sein dürfte, ja, dass es sogar Plattformen gibt, für die eher das Gegenteil zutrifft. Als vertrauenserweckend gelten etwa Seiten, bei denen die Userinnen und User die Möglichkeit haben, Produkte oder Dienstleistungen zu bewerten. Dies ist ein Zeichen von Transparenz. Auch auf Videoplattformen gelten Videos, die häufiger gesehen wurden, als interessanter als solche mit weniger Views: *„Auf YouTube sind die schon wichtig. Je mehr Klicks und Likes, desto gescheiter sollte es eigentlich sein.“* (männlich, höhere Bildung) Wir vermuten, dass die Jugendlichen insbesondere Facebook als idealtypisches Beispiel dafür verstehen, dass *„gerade die dümmsten Beiträge am öftesten geteilt werden.“* (weiblich, niedrigere Bildung) Implizit spielt die Anzahl der Views, Klicks oder Likes aber auf jeden Fall deswegen eine Rolle, weil die Suchanfragen der Jugendlichen üblicherweise mit sehr wenigen Suchbegriffen auskommen, die Suchalgorithmen ihnen also mutmaßlich die gerade populärsten Seiten, Artikel oder Videos auf dem Silbertablett präsentieren.

Unabhängig davon, welche Bedeutung die Anzahl an Seitenaufrufen oder Likes tatsächlich haben (und es gibt zahlreiche Hinweise darauf, dass diese beträchtlich sein dürfte), zeigt sich, dass bei der Glaubwürdigkeit von Informationen nie auf diese selbst, sondern nur auf den Rahmen, innerhalb dessen sie präsentiert werden, Bezug genommen wird. Dabei spielen nicht nur Größe und Berühmtheit des Absenders, sondern in erster Linie ästhetische Aspekte eine Rolle. Was gut aussieht, kann nicht falsch sein, so das Motto. Genau so gilt das Gegenteil: Was unattraktiv aussieht, dem kann man nicht vertrauen.

3.7. Konsumieren oder selbst gestalten – Über die aktive Nutzung des WWW

Ein wichtiger Teilaspekt des Konzepts der digitalen Kompetenz ist, nicht zuletzt auch, das Wissen über und der Umgang mit der Hard- und Software eines Computers – also das, was in der einschlägigen Literatur – nicht ganz unproblematisch – als Medienkompetenz bezeichnet wird. Im Rahmen dieser Untersuchung hat uns dazu vor allem auch interessiert, welche Möglichkeiten der digitalen Technologien die Wiener Jugendlichen nutzen, um sich online zu artikulieren, eigene Standpunkte zu formulieren und zu vertreten, das heißt jene Aspekte, die den passiven Consumer vom aktiven Prosumer unterscheiden. Das zentrale Versprechen der sozialen Medien besteht ja gerade darin, dass sie ihren Nutzerinnen und Nutzern genau diese Möglichkeit offenbaren. Ob dies in der gegenwärtigen Praxis nun einen Gewinn an Autonomie für das Individuum oder lediglich einen solchen von persönlichen, vermarktbar Informationen für die großen Internetunternehmen bedeutet, kann in diesem Kontext nicht ausführlicher erörtert werden. Unbestritten ist allerdings weithin, dass digitale Teilhabe in einer digitalisierten Welt de facto ein wichtiger Aspekt sozialer Teilhabe ist. Deswegen ist es auch von Interesse, welche Möglichkeiten junge Menschen schon gewählt haben, um sich Öffentlichkeit zu schaffen.

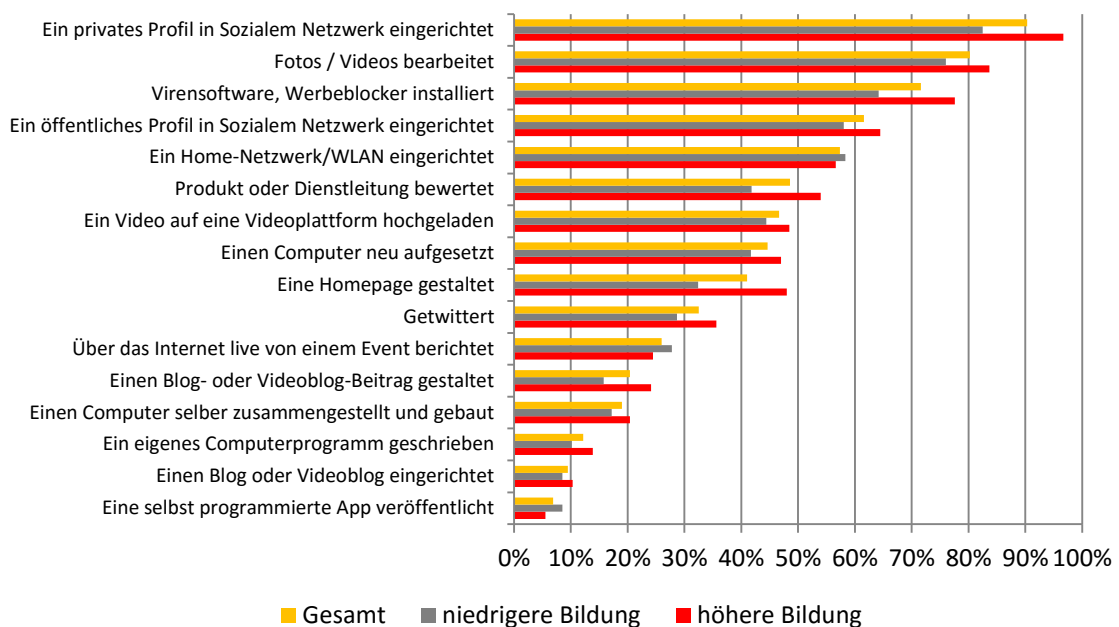


Abbildung 18: Bereits ausgeführte Internetaktivitäten; Top-Boxes („habe ich schon einmal gemacht“ und „habe ich schon mehrmals gemacht“ kumuliert); n=500

Abbildung 18 zeigt eine Reihe von Onlineaktivitäten aus den Bereichen Artikulation bzw. Beherrschung von Hard- und Software. Diese Aktivitäten differenzieren mitunter deutlich nach Geschlecht – vor allem, was den Umgang mit Hardware und mit dem Programmieren betrifft. Die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit niedrigerer und solchen mit höherer formaler Bildung sind hier verhältnismäßig gering, wenn es um die öffentliche Artikulation geht, etwa um die Einrichtung eines öffentlichen Profils in einem sozialen Netzwerk, die Veröffentlichung eines (Video-)Blogbeitrags oder die Gestaltung einer eigenen Homepage, haben die höher Gebildeten damit schon etwas häufiger Erfahrungen machen können.

Wenig überraschend hat eine große Mehrheit der Jugendlichen schon einmal ein privates Profil in einem der sozialen Netzwerke – sei es nun facebook, Tumblr, Instagram etc. – eingerichtet. Ähnlich viele haben schon einmal mittels einer App oder eines Computerprogramms Fotos oder Videos bearbeitet und einen Adblocker oder eine Virussoftware installiert. Auch mit dem Anlegen öffentlicher Profile haben 6 von 10 Jugendlichen schon Erfahrungen gesammelt. Auf der Hardwareseite scheint für eine Mehrheit der Befragten auch die Einrichtung eines Netzwerkes leicht von der Hand zu gehen. Ansonsten wird die aktive Auseinandersetzung mit Computerhardware aber zunehmend zu einem Minderheitenprogramm. Es ist, angesichts der rückläufigen Anzahl von PC-Nutzerinnen und –Nutzern und des steigenden Verbreitungsgrades von Laptops, Smartphones und Tablets, davon auszugehen, dass dieser Anteil weiter sinken wird. Da diese Geräte nicht in Modulen sondern sozusagen als Gesamtpaket ausgeliefert werden, ist das Zusammenstellen eines individuellen Setups gegenwärtig auch nicht mehr notwendig bzw. schwer möglich. Ebenso ist es um die Einrichtung herkömmlicher Homepages bestellt. Waren diese bis zum Aufkommen sozialer Netzwerke (wie zu Beginn myspace, studiVZ und schuelerVZ, inzwischen facebook, Instagram oder Tumblr) noch die einzige Möglichkeit für Privatpersonen, sich einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren, ist diese Art der Selbstdarstellung inzwischen auf dem Rückzug und es ist gegenwärtig auch nicht damit zu rechnen, dass sie in der näheren Zukunft wieder an Bedeutung gewinnen wird. Vor diesem Hintergrund ist es sogar überraschend, dass 40 Prozent der jungen Wienerinnen und Wiener sagen, schon einmal eine eigene Homepage gestaltet zu haben – wobei die begriffliche Abgrenzung zu einem Profil in einem sozialen Netzwerk nicht immer einwandfrei zu bestimmen ist. Wenig überraschend ist auch das Programmieren einer eigenen Software kein Massenphänomen und man kann davon ausgehen, dass es das auch früher niemals gewesen ist sondern immer einer kleinen Gruppe von echten „Computernerds“ vorbehalten war.

3.8. Gangster, Hacker, NSA – Wo man im Internet Gefahren vermutet und wie man sich dagegen wehrt

Wir gehen davon aus, dass das Konzept der digitalen Kompetenz auch einen Aspekt hat, der in der einschlägigen Literatur kaum jemals explizit Erwähnung findet sondern höchstens implizit mitbedacht wird. Die Evaluation und Vermeidung von Risiken, also der sichere Umgang mit dem Netz. Welche sind nun aus Sicht der Jugendlichen die größten Unsicherheitsfaktoren im Umgang mit dem Netz? Die Jugendlichen identifizieren hier einzelne Risiken, die jeweils einem von drei größeren Gefahrenkomplexen zugerechnet werden können. Erstens Krimineller Missbrauch persönlicher Daten, zweitens Missbrauch durch Institutionen (wie Plattformbetreiber oder Sicherheitsorgane) und drittens eigenes Unvermögen. Für die Jugendlichen ergibt sich dabei eine recht eindeutige Gefahrenhierarchie: am meisten fürchtet man sich vor kriminellem Missbrauch und vor der eigenen Fehlbarkeit. Die jungen Frauen empfinden diese Risiken dabei jeweils etwas als stärker als die jungen Männer.

Die größte Angst der jungen Wienerinnen und Wiener besteht darin, dass Kriminelle ihre Computer oder Profile in den sozialen Netzwerken hacken, um über den Verkauf persönlicher Informationen wie Konto- oder Kreditkartendaten Geld zu verdienen bzw. diese Daten dafür verwenden, auf Kosten der Jugendlichen im Internet einzukaufen. Rund 6 von 10 Jugendlichen halten solche Hacks für eines der größten Risiken. Dagegen könne man auch, so der Tenor, wenig selbst machen. Die einzige Möglichkeit, einen Datendiebstahl dieser Art zu vermeiden, bestehe darin, bei der Preisgabe von Konto- und Kreditkartendaten vorsichtig zu sein: *„Die Bank Austria warnt die ganze Zeit vor Fakeangestellten, da finde ich es dann schon wichtig, dass man nicht überall seine Bankdaten angibt.“* (weiblich, höhere Bildung) Indem man darauf achtet, dass persönliche Daten, etwa auch Kontaktdaten wie E-Mailadressen oder Telefonnummern nicht in falsche Hände geraten, könne man sich auch noch gegen andere Formen des Missbrauchs durch Kriminelle schützen, etwa gegen Erpressung: *„Ein Mann hat meiner Schwester geschrieben, dass sie ihm Fotos von ihrem Oberkörper schicken soll und dass er sie hackt, wenn sie das nicht macht.“* (weiblich, niedrigere Bildung) - oder aber auch gegen Wohnungseinbrüche, indem man zum Beispiel keine Bilder aus dem Urlaub postet, die Kriminellen signalisieren könnten, dass man für einen längeren Zeitraum nicht zu Hause ist. Die Jugendlichen sind sich der Tatsache bewusst, dass es dabei nicht nur auf die Informationen ankommt, die sie wissentlich veröffentlichen, sondern auch auf jene, die die Betreiber selbst ohne Kenntnisnahme der Jugendlichen zugänglich machen. Insbesondere betrifft dies Geokoordinaten, die mit geposteten

Fotos verknüpft sind: „Auf Instagram gibt es ja diesen Ortungsdienst, wo man angeben kann, wo das Foto aufgenommen wurde. Wenn du dann Fotos zu Hause machst, was viele Leute machen, hast du im Grunde schon die Adresse. Auch auf dem facebook Messenger sieht man, von wo die Nachricht abgeschickt wurde. Solange man sich dessen bewusst ist, kann man die Ortungsdienste ausschalten. Dann ist es nicht so schlimm.“ (weiblich, höhere Bildung) Das Problem besteht hier erstens darin, dass viele Menschen gar nichts von diesen Ortungsdiensten wissen, und wenn, keine Ahnung haben, wie man diese deaktivieren könne: „Da ist es bei facebook unglaublich schwierig, den Überblick zu behalten, weil die Einstellungen möglichst verwirrend sind.“ (männlich, höhere Bildung)

Ähnlich groß wie die Befürchtung, Kriminelle könnten sich mittels der eigenen Daten bereichern, ist die Angst vor Identitätsdiebstahl, also einer Praxis, bei der sich andere Personen als man selbst ausgeben – sei es aus Jux oder aus Rache: „Von mir wurde auch so ein Fakeaccount gemacht. Da wollte ein Typ was von mir, ich habe ihm aber nicht mehr geantwortet. Daraufhin hat er das dann gemacht und unter meinem Namen mit meinen Freunden geschrieben.“ (weiblich, niedrigere Bildung) Diese Befürchtung hegt die Hälfte der Jugendlichen. Davor, dass das eigene Profil gehackt und persönliche Informationen oder Fotos gestohlen und anderswo veröffentlicht werden, fürchten sich 37 Prozent der Befragten.

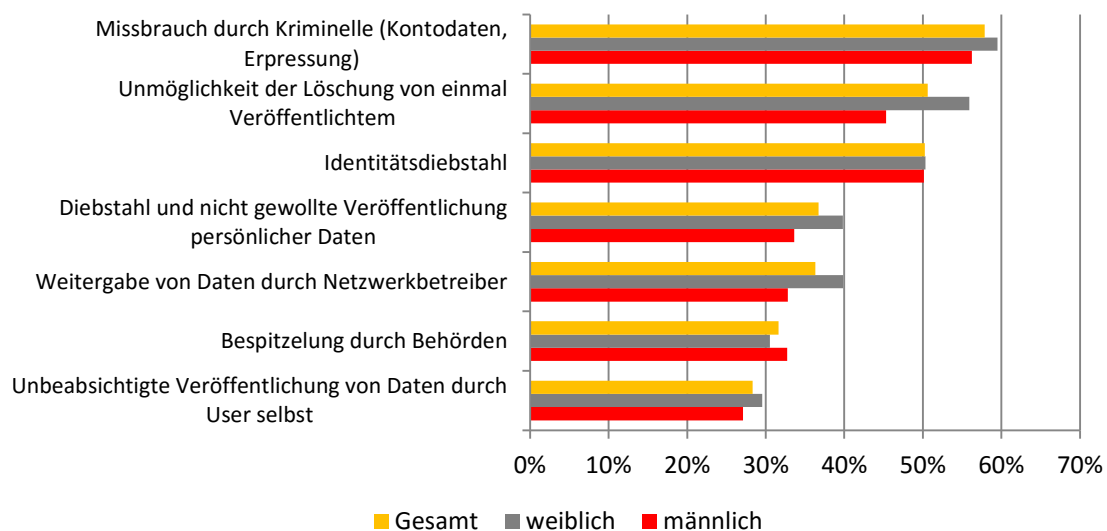


Abbildung 19: Risiken und Gefahren der Internetnutzung; Angaben in Prozent; Basis: n=500

Was die Veröffentlichung persönlicher Daten betrifft, sehen sich die Jugendlichen mit dem Dilemma konfrontiert, das, was man zurückhält und das, was man preisgibt, in ein

angemessenes Verhältnis zu bringen. Denn persönliche Informationen zurückzuhalten, ist für die meisten keine Option. Wer zu wenig von sich selbst erzählt, dem wird mit Misstrauen begegnet. Man hat das Gefühl, hier würde etwas Sinistres verschleiert: *„Leute die einen Beziehungsstatus nicht angeben, zeigen schon von Anfang an, dass irgendwas nicht passt und das kommt schlecht rüber, finde ich.“* (männlich, höhere Bildung) Die Möglichkeit, alles teilen zu können, hat zu einem Zwang zur Transparenz geführt. Dem begegnet man vor allem damit, indem man versucht, gezielt zu steuern, wer welche Informationen zu Gesicht bekommt, was öffentlich ist und was nur die engsten Freundinnen und Freunde sehen dürfen. Darin zeigt sich sehr deutlich, dass es hier weniger um Privatsphäre in einem engeren Sinne geht, man hat schließlich kein Problem damit, den großen Internetkonzernen persönliche Informationen anzuvertrauen und hat, wie wir unten sehen werden, auch kaum Angst davor, dass diese die Daten in einer Art verwenden, mit der die Jugendlichen nicht übereinstimmen würden. Das Vertrauen in die Konzerne ist umso überraschender, als Plattformen wie facebook die Jugendlichen auch kaum in ihren Bestrebungen unterstützen, ihre Privatsphäre zumindest nach außen hin zu wahren. Sie bieten Usern zwar viele Optionen an, diese aber selbst nicht unbedingt transparent gemacht oder so oft geändert werden, dass man sie selbst irgendwann einmal nicht mehr durchschaut. Die zweite Strategie, die meist aber aus anderen Gründen (nämlich denen einer optimierten Selbstdarstellung) gewählt wird, ist die, bewusst unauthentisch zu kommunizieren. Diese ist vor allem in den Gruppen mit niedrigerer Bildung so weit verbreitet, dass man dem, was man hier zu sehen bekommt, kaum mehr glaubt: *„Ein bisschen was ist schon wahr, aber 85 Prozent sind gelogen.“* (männlich, niedrigere Bildung) In den Gruppen mit höherer Bildung wird hingegen tendenziell eine authentischere Außendarstellung verlangt.

Krimineller Missbrauch der eigenen Daten ist also jene Gefahr, die die Jugendlichen als die größte ansehen. An zweiter Stelle kommen Bedrohungen, die man in der einen oder anderen Weise selbst verursacht hat. 50 Prozent fürchten sich davor, dass sie einmal veröffentlichte Informationen oder Fotos nicht mehr löschen können. 28 Prozent haben Angst davor, dass sie aus Unachtsamkeit, Dinge hochladen, die eigentlich nicht für eine breitere Öffentlichkeit bestimmt sind. Das sind nicht nur intime Dinge wie Nacktbilder, sondern auch solche, die im privaten Kontext zwar unproblematisch, in anderen Situationen aber problematisch sein können - etwa die berüchtigten *„Partybilder mit Vodkashots“* (weiblich, höhere Bildung), die man vor den Eltern verbergen möchte oder auch die *„politische Einstellung, das kann in einem Bewerbungsgespräch schon blöd sein, wenn der Arbeitgeber da etwas mitbekommt“* (weiblich, niedrigere Bildung). Auch hier sieht man die einzige Möglichkeit darin, mit diesen Informationen hinterm Berg zu

halten indem man sie entweder gar nicht veröffentlicht oder zumindest versucht, sie nur dem engeren digitalen Freundeskreis zugänglich zu machen. Während man meint, sich gegen das Ausspähen durch Kriminelle noch mit einer gängigen Softwarelösung wie einem Virenschutz oder einer Firewall (in ganz seltenen Fällen auch mit avancierteren Methoden wie Verschlüsselungssoftware oder Anonymisierungsdiensten wie dem Tor-Browser) behelfen zu können, fällt den Jugendlichen hier keine technische oder gar eine politische Lösung ein. Hier lastet die gesamte Verantwortung auf der individuellen Vernunft und Umsichtigkeit. Es ist überhaupt interessant, dass bei der Suche nach Lösungen kaum jemals auf die Rolle der Internetkonzerne oder gar der Politik eingegangen wird. Wir vermuten, dass die Jugendlichen inzwischen so sehr an die mitunter fragwürdigen Praktiken der Konzerne gewöhnt sind, dass sie sich eine andere Situation gar nicht mehr vorstellen können. So wäre es technisch ein Leichtes, die Konzerne dazu zu verpflichten, die Privatsphäreinstellungen per Default auf die höchste Stufe (anstatt auf die niedrigste) einzustellen, eine einfache und praktikable Möglichkeit der sofortigen und dauerhaften Löschung von Daten zu ermöglichen oder die Weitergabe persönlicher Informationen an Dritte strenger zu reglementieren. Zwar vertrauen lediglich 6 Prozent der Befragten voll und ganz (und ein Drittel eher) darauf, dass Firmen wie Google oder facebook verantwortungsvoll mit den Userdaten umgehen, auf die Praxis hat diese Einstellung aber keinen nennenswerten Einfluss. Vor allem schätzen die Jugendlichen offensichtlich auch das Risiko, das von den Konzernen selbst ausgeht, als gering ein. So sieht rund ein Drittel eine Gefahr darin, dass die Netzbetreiber persönliche Daten an Arbeitgeber, Versicherer oder andere Unternehmen weitergeben. Noch geringer ist mit 32 Prozent die Befürchtung, von der Polizei oder Geheimdiensten ausgespäht zu werden, ohne dass man es bemerkt.

3.9. Fazit – Wo verläuft der „digital divide“?

Allgemein wird davon ausgegangen, dass der „digital divide“, der digitale Graben, vor allem zwischen den Generationen verläuft. Wer, wie die heute 15- bis 19jährigen mit Computern aufgewachsen ist, so nimmt man an, bekommt Computerkenntnisse gewissermaßen in die Wiege gelegt. Die vorliegende Studie zeigt aber sehr deutlich, dass digitale Kompetenzen sogar innerhalb der verhältnismäßig kleinen Gruppe der 15- bis 19jährigen höchst ungleich verteilt sind. Die entscheidende Bruchlinie verläuft dabei nicht zwischen Burschen und Mädchen oder zwischen Jugendlichen mit und solchen ohne Migrationshintergrund. Entscheidend ist der Bildungshintergrund. Zum Abschluss sollen die zentralen Erkenntnisse dieser Studie vor dem Hintergrund sozialer

Ungleichheit und aufbauend auf dem Modell von Van Dijk (siehe dazu Kapitel 2.3.) zusammengefasst werden.

Vorauszuschicken ist aber, dass Jugendliche aus weniger privilegierten Elternhäusern bereits schlechtere Startvoraussetzungen mitbekommen. Anders als privilegiere Jugendliche verfügen sie nicht über zwei bis drei internetfähige Endgeräte, sondern nutzen das Internet vor allem über das (hinsichtlich seiner Möglichkeiten deutlich eingeschränkte) Smartphone - und das, obwohl sie zu Hause deutlich seltener über einen eigenen W-LAN-Anschluss verfügen. Zusätzlich erwarten sie sich auch noch deutlich weniger Unterstützung von ihren Eltern, die sie als vergleichsweise wenig kompetent im Umgang mit digitalen Technologien ansehen. Dazu kommt noch, dass sie auch in der Schule, die die schlechteren Startvoraussetzungen kompensieren könnte, deutlich seltener mit Computern und dem Internet arbeiten. Die Schule vertieft den „digital divide“ also eher noch, anstatt ihn zu verringern.

Es ist zu vermuten, dass sich die schlechteren Voraussetzungen dieser Jugendlichen unmittelbar auf deren formale und operationale Kompetenzen, also in die unmittelbare Bedienung von digitalen Endgeräten und deren Software auswirken. Die vorliegende Studie ist kein Test, mit dem die formalen Kompetenzen Jugendlicher abgeprüft werden, sondern die Rolle digitaler Medien in einem lebensweltlichen Kontext zu erfassen, weswegen eine quantitative Bestätigung dieser These hier ausbleiben muss. Trotzdem lässt sich ohne weiteres die begründete Annahme aufstellen, dass junge Menschen, die in einem Haushalt aufwachsen, in dem digitale Medien kompetent und selbstverständlich eingesetzt werden, ebenfalls einen solchen Umgang an den Tag legen wird. Augenfällig werden die Unterschiede in den individuellen Biographien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Fokusgruppen. Jugendliche aus bildungsnaheeren Haushalten berichten ganz selbstverständlich von den Smarthomes, in denen sie aufwachsen, von den Müttern, deren hochpreisige Laptops sie ganz selbstverständlich benutzen, bevor sie selbst eben solche zum Geburtstag geschenkt bekommen. Jugendliche aus bildungsferneren Kontexten hingegen erzählen davon, wie sie ihren Eltern mühselig den Umgang mit Smartphones beibringen.

Auch hinsichtlich der informationsbezogenen Kompetenzen, also der Suche, Auswahl und Bewertung von Informationen, zeigen sich Unterschiede. Auffällig ist, dass die Jugendlichen durchwegs großes Vertrauen in die Suchergebnisse von Google, YouTube und Co. setzen und der Meinung sind, diese wären ein objektives Abbild der Wirklichkeit – was Google und YouTube für relevant erklärt, das ist es auch. Ebenso ist das Vertrauen in wikipedia in beiden Gruppen groß. Dementsprechend sind diese drei

Plattformen auch die mit Abstand wichtigsten, wenn es um die Beschaffung von Information geht. Ähnlich wichtig ist auch der Umstand, dass der Darreichungsform von Informationen, also deren ästhetische Verpackung, überproportional viel Wert zugemessen wird. Unterschiede zeigen sich vor allem da, wo es um politische Informationen geht. So tendieren Jugendliche mit höherer formaler Bildung deutlich stärker dazu, eine zweite Meinung einzuholen bzw. Quellen zu konsultieren, die ausgewogen berichten, während Jugendliche mit niedriger formaler Bildung (und hier vor allem die Burschen) einen Hang zu extremen Standpunkten haben, was sich unter anderem in der totalen Ablehnung der traditionellen Medien und einer starken Neigung zu Verschwörungstheorien zeigt. Unterschiede sind hier zwar vorhanden, dennoch zeigt sich in beiden Gruppen ein relativ unkritischer Umgang mit Information sowie kaum eine Reflektion darüber, wie etwa Suchergebnisse gereiht werden.

Mit die größten Unterschiede zeigen sich in der öffentlichen Präsentation und Artikulation, also in dem, was Van Dijk als Kommunikationskompetenz und Kompetenz zur Erstellung von Inhalten bezeichnet. Da die Grenzen zwischen diesen beiden Kompetenzen in den sozialen Medien tendenziell verschwimmen, da fast jede Wortmeldung zumindest teilöffentlichen Charakter hat, sollen diese beiden Kompetenzen hier gemeinsam diskutiert werden. Was die Partizipation an den sozialen Netzwerken betrifft, sind kaum Unterschiede festzustellen. Instagram, Facebook und Co. erfreuen sich durchwegs einer großen Popularität. Allerdings zeigen sich dabei qualitative Unterschiede, die daran ersichtlich werden, dass Jugendliche mit niedrigerer formaler Bildung deutlich größere Schwierigkeiten haben, sich in einer Art und Weise darzustellen, die von anderen auch als authentisch wahrgenommen wird. Dies zeigt sich an der Diskussion über die Wahrhaftigkeit der Auftritte anderer in den sozialen Medien. Diese werden überwiegend als gefaked, manipuliert oder zumindest schwer übertrieben empfunden, während Jugendliche mit höherer formaler Bildung zumindest noch darum bemüht sind, sich in einer authentischen Art und Weise darzustellen – und auch daran glauben, dass dies, wenn auch mit Einschränkungen, möglich ist. Offensichtlich haben sie in diesem Kontext ganz andere Erfahrungen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit gemacht, sie fühlen sich weitaus mehr dazu in der Lage, das eigene öffentliche Bild aktiv zu gestalten und zu kontrollieren. Die Unterschiede zeigen sich auch darin, dass Jugendliche mit höherer formaler Bildung weitaus öfter Aktivitäten gesetzt haben, die der öffentlichen Artikulation des eigenen Standpunktes dienen: sei es die Gestaltung einer Homepage oder eines Blog- oder Vlogbeitrages oder eines öffentlichen Profils in einem sozialen Netzwerk. Die Unterschiede sind deswegen auffällig, weil sie bei der rein privaten Nutzung deutlich geringer ausfallen.

Auch hinsichtlich der strategischen Kompetenz, also des Einsatzes digitaler Medien zur Erreichung persönlicher Ziele, zeigen sich ausnehmend deutliche Unterschiede. Wenn wir davon ausgehen, dass strategische Ziele für Jugendliche überwiegend im Erfolg in der Schule oder Ausbildung bestehen, ist der Einsatz digitaler Medien zu diesem Zweck äußerst aufschlussreich. Jugendliche mit höherer formaler Bildung nutzen das Internet nicht nur in der Schule deutlich intensiver, auch bei der Vorbereitung für Prüfungen und Schularbeiten, beim Lernen oder bei Hausübungen wird es wie selbstverständlich eingesetzt. An dieser Stelle sei noch einmal erwähnt, dass 81 Prozent der Jugendlichen mit höherer aber nur 43 Prozent jener mit niedrigerer Bildung das Internet häufig oder gelegentlich zur Unterstützung bei Hausübungen verwenden, dass 42 Prozent von ihnen (im Vergleich zu 18 Prozent) regelmäßig Lernplattformen nutzen usw.

Dass es die eine Jugend genau so wenig gibt wie die „Digital Natives“ zeigen die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung mehr als deutlich. Außerdem müssen wir, gerade wenn es um die Schule geht, feststellen, dass die Welt keineswegs so durchdigitalisiert ist, wie wir manchmal glauben. Soziale Ungleichheitsverhältnisse zeigen sich gerade auch im digitalen Zugang zur Welt und in der Ungleichverteilung der Möglichkeiten, die sich daraus ergeben.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Bücher und Artikel

Bachmair, Ben (Hrsg.). 2010. Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonfadelli, Heinz. 2010. Jugend, Migration und Medien. Perspektiven, Befunde und Folgen für Medienbildung. In: Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Hrsg. Ben Bachmaier, S. 257-270. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bryce, Jo; Mathias Klang. 2009. Young people, disclosure of personal information and online privacy: Control, choice and consequences. Information Security Technical Report 14, S. 160-166.

Buchloh, Stephan. 2004. Zur Förderung von Internetkompetenz in der offenen Jugendarbeit. Ziele, Möglichkeiten und Probleme. In: Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Daniel Süß (Hrsg.), Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink und Heinz Bonfadelli, S. 202-216. Zürich: Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Buckingham, David. 2010. Defining Digital Literacy. What Young People Need to Know About Digital Media. In: Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Hrsg. Ben Bachmaier, S. 59-71. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böker, Arnfried. 2008. Handymania- mit dem Handy jeder Zeit und an jedem Ort online. In: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Hrsg. Jürgen Ertelt und Franz Josef Röhl, S. 202-209. München: kopaed.

Dijk, Jan van. 2012. Digitale Spaltung und digitale Kompetenzen. In: Informationsgerechtigkeit, Theorie und Praxis der Gesellschaftlichen Informationsversorgung. Hrsg. André Schüler-Zwierlein und Nicole Zillien, S. 108-133. Band 1, Berlin: Walter de Gruyter

Deursen, Alexander van; Jan van Dijk. 2011. Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, Vol. 13(6), S. 893-911.

Döbler, Thomas; Birgit Stark. 2004. Digitale Spaltung. Die Schule als Nivellierungsinstanz? In: *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung.* Daniel Süss (Hrsg.), Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink und Heinz Bonfadelli, S. 186-192. Zürich: Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Ertelt, Jürgen; Franz Josef Röhl (Hrsg.). 2008. *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur.* München: kopaed.

Ertelt, Jürgen. 2008. Netzkultur 2.0. In: *Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur.* Hrsg. Jürgen Ertelt und Franz Josef Röhl, S. 50-58. München: kopaed.

Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn und Thomas Rathgeb. 2015. JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.)

Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn und Thomas Rathgeb. 2014. KIM-Studie. Kin-der+Medien. Computer+Internet. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.)

Feil, Christine; Christoph Gieger. 2010. Das Internet, ein Lernwerkzeug für Grundschulkin-der? In: *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion.* Hrsg. Ben Bachmaier, S. 243-254. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frees, Beate und Wolfgang Koch. 2015. Internetnutzung: Frequenz und Vielfalt nehmen in allen Altersgruppen zu. Ergebnisse der ARD-ZDF-Onlinestudie. *Media Perspektiven* 9/2015, S.366-377.

http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2015/0915_Frees_Koch.pdf
(abgerufen am: 22.03.2016)

Hargittai, Eszter; Lindsay Fullerton, Ericka Menchen-Trevino, Kristin Yates Thomas. 2010. Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. *International Journal of Communication* 4, S. 468–494.

Hugger, Kai-Uwe, Markus, Walber (Hrsg.). 2010. Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Institut für Jugendkulturforschung. 2014 Eigenstudie zur Mediennutzung Jugendlicher und junger Erwachsener. Tabellenband. Wien.

Ito et al. 2010. Hanging out, messing around and geeking out. Kids living and learning with new media. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England.
https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262013369_Hanging_Out.pdf

Knoll, Bente; Bernadette Fitz, Patrick Posch und Lukas Sattlegger. 2013. Ich bin im Netz. Selbstdarstellung von weiblichen und männlichen Jugendlichen in sozialen Netzwerken. Büro für nachhaltige Kompetenz.
https://www.saferinternet.at/fileadmin/files/imaGE_2.0/Ich_im_Netz_Bericht_09012014_FINAL.pdf (abgerufen am 22.03.2016)

Kupferschmitt, Thomas. 2015. Bewegtbildnutzung nimmt weiter zu – Habitualisierung bei 14- bis 29-Jährigen. Ergebnisse der ARD-ZDF-Onlinestudie. Media Perspektiven 9/2015, S.383-391.
http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2015/0915_Kupferschmitt.pdf (abgerufen am: 22.03.2016)

Kurz, Raphael. 2008. Open Source und Web 2.0 – Vom Konsumenten zum Produzenten. In: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Hrsg. Jürgen Ertelt und Franz Josef Röhl, S. 39-42. München: kopaed.

Lenz, Thomas und Nicole Zillien. 2005. Medien und soziale Ungleichheit. In: Mediensoziologie. Grundlagen und Forschungsfelder. Jäckel Michael. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Livingstone, Sonia. 2014. Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. De Gruyter Mouton, Communications, Vol. 39(3), S. 283–303.

Livingstone, Sonia, Leslie Haddon, Anke Görzig und Kjartan Olafsson. 2012. Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online Survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>

Livingstone, Sonia, Ellen Helsper. 2010. Balancing opportunities and risks in teenager's use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, Vol. 12(2), S. 309-329.

Livingstone, Sonia. 2008. Taking risky opportunities in youthful content creation: teenager's use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society* Vol. 10(3), S. 393-411.

Livingstone, Sonia. 2007. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, Vol. 9(4), S. 671–696.

Löser, M. Jessica. 2006. Das Internet als Wissensschere? Forschungsstand über die Internetnutzung Jugendlicher. In: *Das Internet im Unterricht für Schüler mit Lernbeeinträchtigung. Grundlagen-Praxis-Forschung*. Hrsg. Rolf Werning und Michael Urban, S. 124-132. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2014. JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.

Niesyto, Horst. 2010. Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In: *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Hrsg. Ben Bachmaier, S. 313-322. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ÖIAT (Hrsg.). 2013. Medienbiographien! Digitale Kompetenzen. Ein Projektbericht über den Umgang junger Erwachsener mit digitalen Medien. Wien.

Paus-Hasebrink Ingrid. 2010. Das Social Web im Kontext der Entwicklungsaufgaben junger Menschen. In: *Europas Jugend im Social Web: Individuelle Perspektiven*. *Medien Journal* 4, S. 20-35.

Röll, Franz Josef. 2008. Weblogs als Instrument des Informations-, Beziehungs-, Identitäts-, und Wissensmanagement. In: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Hrsg. Jürgen Ertelt und Franz Josef Röll, S. 85-96. München: kopaed.

Röll, Franz Josef. 2008. Zur Stärke von schwachen Beziehungen – Kommunikationskultur und Gemeinschaftsbildung als Ausdruck von Identitätssuche. In: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Hrsg. Jürgen Ertelt und Franz Josef Röll, S. 119-137. München: kopaed.

Schüller-Zwierlein, André; Nicole Zillien. 2012. Informationsgerechtigkeit, Theorie und Praxis der Gesellschaftlichen Informationsversorgung. Band 1, Berlin: Walter de Gruyter.

Schmidt, Jan-Henrik; Ingrid Paus-Hasebrink, Uwe Hasebrink. 2011. Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin: VISTAS Verlag.

Schorr, Angela. 2009. Jugendmedienforschung. Forschungsprogramme, Synopse, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schorr, Angela. 2009. Sozialpsychologische Perspektive: Sonia Livingstones Weg von der kritischen Fernsehforschung zur Analyse der Internetgeneration. In: Jugendmedienforschung. Forschungsprogramme, Synopse, Perspektiven. Hrsg. Angela Schorr, S. 279-299. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schorr, Angela. 2009. Good Communication. Gute Mediengewohnheiten als medienpsychologisches Thema. In: Jugendmedienforschung. Forschungsprogramme, Synopse, Perspektiven. Hrsg. Angela Schorr, S. 391-437. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sonck, Natalie; Jos De Haan. 2013. How The Internet Skills of European 11- To 16-Year-Olds Mediate Between Online Risk And Harm. Journal of Children and Media, Vol. 7(1), S. 79-95.

Süss, Daniel (Hrsg.); Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink, Heinz Bonfadelli. 2004. Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich: Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

T-Factory GmbH. 2016. TIMESCOUT Österreich Welle 22. Tabellenband. Wien.

Wagner, Wolf-Rüdiger. 2006. Alltagskompetenz im Internet. In: Das Internet im Unterricht für Schüler mit Lernbeeinträchtigung. Grundlagen-Praxis-Forschung. Hrsg. Rolf Werning und Michael Urban, S. 86-99. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Werning, Rolf; Michael Urban. 2006. Das Internet im Unterricht für Schüler mit Lernbeeinträchtigung. Grundlagen-Praxis-Forschung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Zillien, Nicol. 2009. Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zusammenfassung der Shell-Jugendstudie 2015 (S.13-32)

<http://s01.static-shell.com/content/dam/shellnew/local/country/deu/downloads/pdf/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf> (abgerufen am: 22.03.2016)

Onlinequellen

Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation. 2012. Von 80 auf 100 Prozent. Internet für alle ÖsterreicherInnen.

http://i100.oiat.at/fileadmin/Initiative100pics/Studie_OIAT_NichtnutzerInnen.pdf
(abgerufen am 22.03.2016)

<http://s01.static-shell.com/content/dam/shell-new/local/country/deu/downloads/pdf/shell-jugendstudie-internet-und-socialmedia.pdf> (abgerufen am: 22.03.2016)

Informationserlass – digitale Kompetenz an Österreichs Schulen. Hrsg. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informatiionsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html
(abgerufen am: 22.03.2016)

<http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=535> (abgerufen am: 22.03.2016)

Institut für Jugendkulturforschung
Alserbachstraße 18/7.OG – 1090 Wien

Seit 2001 bietet das Institut für Jugendkulturforschung praxisrelevante Jugendforschung für Non-Profits und Social-Profits. Das Leitungsteam des Instituts ist seit über zwei Jahrzehnten erfolgreich in der angewandten Jugendforschung tätig.

Das Institut für Jugendkulturforschung verfolgt einen lebensweltlichen Forschungsansatz und bedient sich neben quantitativer Verfahren auch erprobter qualitativer Methoden, die die Alltagskulturen Jugendlicher und junger Erwachsener erschließen. Die Kombination von interpretativen und statistischen Verfahren ermöglicht angewandte Jugendforschung auf hohem Niveau.

Wir sind spezialisiert auf:

- repräsentative Jugendumfragen → face-to-face und telefonisch
- qualitative Jugendstudien → fokussierte und problemzentrierte Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen, Online-Forendiskussionen
- Praxisforschung → summative und formative Evaluationen, Kreativ-Workshops, Werbemittel- und Homepage-Abtestungen, Mystery Checks
- Sekundär(daten)-Analysen und Expertisen zu allen Kernthemen der Jugendarbeit und Jugendforschung
- triangulative Studien-Designs → Kombination verschiedener Erhebungs- und Auswertungsverfahren, um umfassende Antworten auf die zu untersuchenden Fragestellungen zu erhalten
- Jugendtrendmonitoring
- neu in unserem Angebot: Generationenmonitoring
- Entwicklung empirisch begründeter Typologien als Tool der Zielgruppensegmentierung und strategischen Maßnahmenplanung

Das Institut für Jugendkulturforschung deckt ein breites Themenspektrum ab: von Themen der klassischen Jugendforschung wie Jugend und Werte, Freizeit, Politik, Arbeitswelt und Beruf, Mediennutzung etc., über Themen der Jugendarbeitsforschung, Jugendkultur- und Trendforschung bis hin Generationenforschung und -consulting.

Tel: +43 (1) 532 67 95
Fax: +43 (1) 532 67 95 - 20
www.jugendkultur.at
E-mail: jugendforschung@jugendkultur.at