

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Geisteswissenschaften

**Medienkompetenz von
Studierenden der Germanistik.**

Eine evaluative Bestandsaufnahme mit Vorschlägen zur Förderung
der Medienkompetenz an Hochschulen

Inauguraldissertation
zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil)

vorgelegt von

Florian Christian Kreft
aus Stadthagen

Erstgutachter:
Prof. Dr. Rolf Parr
Zweitgutachter:
Prof. Dr. Clemens Kammler

Datum der Disputation: 22. Januar 2014

[Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.]

INHALT

Vorwort	1
Problemaufriss und Vorbemerkungen	5
Teil I Medienkompetenz und Medienbildung heute	
1. Aufwachsen in der Mediengesellschaft	9
1.1 Medienkompetenz im Bildungswesen: eine vage Bekannte der Deutschdidaktik und Unbekannte an Hochschulen	10
1.2 Aktuelle mediale Entwicklungen und die Anforderungen an junge Mediennutzer	17
1.3 Das Social Web: ein Ort der Wagnisse	22
2. Medienkompetenz. Von der Begriffs- zur Konzeptebene.....	31
2.1 Der Kompetenzbegriff und die Zielperspektive ›Kommunikative Kompetenz‹	33
2.2 Medienbegriff(e)	38
2.3 Die ›Neuen Medien‹ und die Herausforderungen interaktiver Kommunikation	41
2.4 Für Lehr-/Lernprozesse relevante Teilbereiche der Medienkompetenz...	46
2.5 Erste Eingrenzung der fachwissenschaftlichen Bedeutung von Medienkompetenz	50
2.6 Entwicklung eines Medienkompetenzmodells mit didaktischer Schwerpunktsetzung	52
2.6.1 Grundlegungskompetenz	56
2.6.2 Aneignungskompetenz	57
2.6.3 Affektionskompetenz	58
2.6.4 Beurteilungskompetenz	58
2.6.5 Selektions- und Kombinationskompetenz	59
2.6.6 Partizipationskompetenz	60
2.6.7 Anschlusskompetenz	60
2.7 Medienkompetenzevaluationen: Voraussetzung für Hochschulentwicklung	61
3. Lernen im Informationszeitalter	65
3.1 Der Siegeszug des Internets	67
3.2 Zwischen Wissensdurst und Wissenschaft: Informationsbeschaffung im Netz	69
3.3 Online-Learning: Herausforderung für Lehrende und Lernende	73
3.4 Die Bedeutung von Hypertext und Hypermedia für das Studieren heute	76

Teil II Das Projekt: Evaluation der Medienkompetenz Germanistikstudierender

1.	Projektbeschreibung und Vorbereitung der Untersuchung.....	83
1.1	Festlegung von Gegenstand und Ziel der Erhebung.....	84
1.2	Grundlagen evaluativer Untersuchungen	87
1.3	Methoden der Datenerhebung	88
1.4	Bestimmung des erforderlichen Mindeststichprobenumfangs	94
2.	Konstruktion des empirischen Erhebungsinstruments	97
2.1	Überlegungen zur praktischen Evaluation studienrelevanter Medienkompetenzaspekte	98
2.1.1	Sozialstatische Merkmale und Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit.....	98
2.1.2	Basiswissen Internet: Chancen und Gefahren in Online-Communities .	100
2.1.3	Orientierung in Medienwelten	100
2.1.4	Freizeitgestaltung mit Medien.....	101
2.1.5	Beurteilen von Internetangeboten	101
2.1.6	Medienorganisation: Strategien zur Nutzung von Medienangeboten im Studium.....	102
2.1.7	Studienrelevante Medienpartizipation.....	103
2.1.8	Kommunikativer Anschluss	104
2.2	Erstellung eines vorläufigen Fragebogens	105
2.3	Pretest.....	107
2.3.1	Ausgangssituation und Konzeption.....	108
2.3.2	Auswertung	110
2.4	Der endgültige Fragebogen	112
2.4.1	Zuordnung der Fragenkomplexe	113
2.4.2	Rücksendeverfahren und technische Voraussetzungen zur Teilnahme..	123
2.4.3	Gewinnanreiz	123
3.	Erhebungsprozess	125
3.1	Datengewinnung	125
3.2	Datenaufbereitung und Auswertung.....	126
3.2.1	Auswertung von geschlossenen Fragen	129
3.2.2	Auswertung von offenen Fragen.....	131

Teil III Auswertung und Deutung

1.	Ergebnisse der Studierendenbefragung	135
1.1	Sozialstatische Merkmale und Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit.....	136
1.1.1	Geschlechterverteilung.....	137

1.1.2	Altersverteilung.....	138
1.1.3	Studiensemester	141
1.1.4	Hochschulzugehörigkeit.....	143
1.1.5	Zeitpunkt des Abiturerwerbs.....	146
1.1.6	Nutzung sozialer Netzwerke im Internet.....	148
1.1.7	Medienzugang.....	150
1.1.8	Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit.....	152
1.2	Basiswissen Internet: Chancen und Gefahren in Online-Communities .	153
1.2.1	Soziale Netzwerke im Internet als Reflexionsgegenstand.....	153
1.2.1.1	Angenommene Vorteile der Netzwerke.....	154
1.2.1.2	Angenommene Nachteile der Netzwerke.....	159
1.2.2	Eintauchen in virtuelle Welten: Einschätzungen zum Gefahrenpotenzial virtuell agierender Gemeinschaften am Beispiel von Online-Rollenspielen	164
1.2.3	Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen	172
1.3	Orientierung in Medienwelten	175
1.3.1	Medienbedingte Überforderung der Studierenden	176
1.3.2	Besonders intensiv verarbeitetes Onlinematerial	178
1.3.3	Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen	183
1.4	Freizeitgestaltung mit Medien.....	186
1.4.1	Mediale Unterhaltung	188
1.4.1.1	Die Unterhaltungsmedien der Studierenden.....	188
1.4.1.2	Begründungen der Studierenden für die Wahl ihrer Unterhaltungsmedien	190
1.4.2	Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen	196
1.5	Beurteilung von Internetangeboten	201
1.5.1	Kriterien für die Seriosität von Internetseiten	202
1.5.2	Für gesellschaftsverändernd befundene Entwicklungen durch das Internets	210
1.5.3	Persönlich erfahrene Veränderungen durch das Internet.....	216
1.5.4	Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen	223
1.6	Medienorganisation: Strategien zur Nutzung von Medienangeboten im Studium.....	231
1.6.1	Für Recherchen genutzte Medien.....	234
1.6.2	Nutzung von Opensource-Onlinelexika	240
1.6.3	Mediennutzung im Studium.....	245
1.6.3.1	Fachliteratur	248
1.6.3.2	Internet.....	253
1.6.3.3	Computer (offline)	260
1.6.3.4	Fernsehen	264

1.6.3.5	(Mobil-)Telefon	270
1.6.3.6	Handschriftlichkeit.....	274
1.6.3.7	Sonstige Medien.....	280
1.6.4	Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen	283
1.7	Studienrelevante Medienpartizipation.....	297
1.7.1	Erfahrungen der Studierenden mit modernen Computeranwendungen..	299
1.7.2	Eigene Publikationen der Studierenden	301
1.7.3	Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen	306
1.8	Kommunikativer Anschluss.....	310
1.8.1	Die Verarbeitung von medialen Eindrücken durch Anschlussgespräche	311
1.8.2	Die Gesprächspartner für studienrelevante Angelegenheiten	315
1.8.3	Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen	317
2.	Ausblick	321
2.1	Übergreifende Einschätzung des evaluierten Medienkompetenzstandes der Studierenden und ihrer spezifischen Förderbedarfe	321
2.2	Anstehende Leitlinien für die Erforschung von Ansätzen zur Förderung von Medienkompetenz im Germanistikstudium	326

Teil IV Verzeichnisse

1.	Forschungs- und Quellenliteratur	331
2.	Abbildungen	339
3.	Tabellen.....	341

Teil V Anhang

4.	Anschreiben Pretest	343
5.	Vorläufiger Fragebogen	344
6.	Begleitbogen.....	348
7.	Endgültige Fragebogenfassung	349

Vorwort

Medien nehmen heute eine herausragende Position im Leben von Menschen ein, denn sie haben erheblichen Einfluss auf individuelle Lebensführungen. Wer die daraus resultierenden Auswirkungen mit messbaren Daten überprüfen will, der sieht sich jedoch einem enormen Problemfeld gegenüber. Es ist heutzutage nämlich praktisch unmöglich, zu taxieren wie viel Zeit Menschen mit Medien zubringen, denn Medien sind immer und überall mit im Spiel. Eine Unterscheidung zwischen medial und non-medial bestimmten Aktivitäten kann daher nur in den seltensten Fällen getroffen werden. Zugfahrkarten werden wie selbstverständlich im Internet gekauft und dem Bahnpersonal in Form eines Quick Response-Codes (QR) auf dem Smartphone vorgelegt; ihre persönliche Musik begleitet die Menschen auf dem iPod überallhin oder ist in der Cloud gespeichert und kann von dort aus an jedem Ort der Welt per Internetstream abgerufen werden. Dank Social-Media-Anwendungen ist – der Quantität der gehegten Internetfreundschaften nach zu urteilen – insbesondere die junge Generation so gesellig wie nie und pflegt einen Teil ihrer Freundschaften sogar überwiegend online.

Für Kinder, Jugendliche und mittlerweile auch junge Erwachsene ist die Allgegenwart von Medien bereits selbstverständlich – kein Wunder, denn diese Generation hat es nie anders kennengelernt. So antwortete eine 21-jährige Germanistikstudentin auf die Frage, was sie mit der Etablierung des Internets verbinde: »Ich bin praktisch damit aufgewachsen, nutze schon seitdem ich 12 bin das Internet, daher hat das Aufkommen nicht viel für mich verändert.«¹

Das für selbstverständlich befundene Leben mit Medien ist auch ein Grund dafür, dass die in der Vergangenheit teils hitzig diskutierten Kritiken an der medialen Entwicklung sukzessive abnehmen. Lebenswelten sind heute eben mehr denn je Medienwelten, wie Dieter Baacke schon 1999 veranschaulicht hat.² Daraus folgt, dass generelle Kritiken an neuen Technologien mittlerweile fast schon einem Angriff auf das Wesen bestehender gesellschaftlicher Ordnung gleichkommen, denn sie ziehen etablierte und damit liebgewonnene Struk-

¹ ProbandIn #197 zu Frage 18.

² Vgl. Baacke 1999, S. 31.

turen in Zweifel. Das multimediale Leben im 21. Jahrhundert zeichnet sich nämlich vor allem durch ein breites Vertrauen aus, das den Medien geschenkt wird. So lässt sich auch erklären, warum Termine, Schriftverkehr und andere wichtige Dokumente von Privatpersonen genauso wie von Behörden und Unternehmen heute fast ausschließlich digital erfasst werden. Neue technologische Entwicklungen werden häufig annähernd vorbehaltlos akzeptiert und gelegentlich sogar auf geradezu irrwitzige Weise gefeiert (man denke hier nur an die äußerst erfolgreiche Vermarktungsstrategie des Konzerns Apple, der Produktneueinführungen immer wieder mit schrillen Verkaufsevents inszeniert).

Vor noch gar nicht so langer Zeit war die Öffentlichkeit weitaus skeptischer, wenn sich neue Medien zu etablieren anschickten: Als die britische Pop-Band »The Buggles« 1979 ihren Hit »Video killed the radio star« veröffentlichte,³ spiegelte sie damit die Kritiken und Bedenken, die bei vielen Menschen in Bezug auf die jüngsten medialen Entwicklungen vorlagen, schlug gleichsam die Brücke zwischen Medienkritik einerseits und Gesellschaftskritik andererseits und erlangte nicht zuletzt auch deshalb beachtliche Popularität, weil sie mit dem Song ein die Musikszene von damals bestimmendes Thema verarbeitete und medienkritischen Diskussionen zu beachtlichem Aufwind verhalf. In dem Song heißt es nämlich unter anderem:

They took the credit for your second symphony.
 Rewritten by machine with new technology,
 and now I understand the problems you can see.
 [...] I met your children [...]
 What did you tell them?
 Video killed the radio star.
 Video killed the radio star.
 Pictures came and broke your heart.

Und einige Zeilen weiter:

In my mind and in my car,
 we can't rewind we've gone too far.
 Pictures came and broke your heart,
 put the blame on VCR.

³ Erschienen auf dem Album »Living in the plastic age«.

Schon »The Buggles« machten sich also Gedanken darüber, ob man mit den neuen technologischen Möglichkeiten, die die elektronische Datenverarbeitung bot, zu weit gegangen sei. Für »schuldig« an dieser Entwicklung erklärten sie vor allem das Videokassetten-Format.

Die junge Generation von heute, die mit der DVD aufgewachsen ist und seit einigen Jahren vornehmlich Blu-rays und mkv-Dateien mit einer Bildauflösung im High Definition-Bereich sowie Tonspuren mit Raumklang nutzt, wird wohl kaum zustimmen, dass man in den 1970er-Jahren bereits übertrieben habe, was die Umsetzung des technisch Machbaren anbelangt. Wenn sie diese Strophen heute im Radio hört, kann sie die damaligen Befürchtungen vermutlich nur schwer nachvollziehen. Noch problematischer wird es, wenn man um die Tatsache weiß, dass das Musikvideo zu »Video killed the radio star« der erste Clip überhaupt auf MTV war und damit das Musikfernsehen einläutete. Darüber hinaus war der Clip so erfolgreich, dass er als erster mehr als eine Million Mal gezeigt wurde. Dass ausgerechnet der so kritisch gegenüber dem audiovisuellen Medium positionierte Song genau diesem seinen Erfolg zu verdanken hat, wirkt inzwischen geradezu irrwitzig.

Heute wird einzelnen Medien nur noch selten eine Generalschuld an den kontinuierlichen Veränderungen in der Welt angelastet und der technische Fortschritt gilt auch keineswegs zwangsläufig als unheilvolles Szenario. Trotzdem bergen die neuesten Entwicklungen in der Medienlandschaft bislang nicht gekannte Herausforderungen. Nun muss in erster Linie zwischen den verschiedenen Angeboten in den Medien unterschieden werden. Robbie Williams versuchte das 2009 mit einem Cover von »The Buggles«. Seine These (zugleich der Songtitel) lautet: »Reality killed the video star«. Er rekurriert damit auf die vor allem beim jungen Publikum recht beliebten Low-Budget-Fernsehformate, in denen Laiendarsteller anscheinend alltägliche Szenen spielen, die gezielt so produziert werden, dass sie bei den Rezipienten den Eindruck erwecken, es handele sich um dokumentarische Sendungen. Williams' Befürchtung gründet sich allerdings nicht mehr auf den Einfluss eines singulären Mediums, sondern wird vielmehr mit einem bestimmten mediengebundenen Format, also einem Teil dessen, was das gesamte Spektrum des Mediums (hier des Fernsehens) ausmacht, in Verbindung gebracht.

Vor dem Hintergrund der jüngsten Entwicklungen ließe sich der Titel im Jahr 2013 ein weiteres Mal aktualisieren und müsste dann

»Social Networking kills the reality star« lauten. Im Präsens wohl-gemerkt, denn der Prozess dauert (noch) an: Facebook, Twitter und Co. sowie verschiedene Internetfachforen weiten ihren Einflussbereich immer weiter aus. Rundfunkanstalten verweisen wie selbstverständlich auf ihre Präsenz auf Social Media-Plattformen und ein gerade getätigter Kauf im Internet kann sofort im persönlichen Onlineprofil hinterlegt und dort von anderen Nutzern kommentiert werden.

Der hier vorgestellte, vom One-Hit-Wonder »The Buggles« ausgehende Schnelldurchlauf durch die Geschichte der populären Medienkritiken der letzten vier Jahrzehnte macht deutlich, dass die Abstände zwischen den für gesellschaftsverändernd befundenen medialen Entwicklungen immer kürzer werden, die damit verbundenen Befürchtungen sich immer schwerer in Worte fassen lassen und sie sich darüber hinaus im Nachhinein oftmals als unvollständig und nicht selten als partiell unbegründet erweisen. Das zeigt, warum es heute wichtiger denn je ist, eine umfassende Kompetenz im Umgang mit Medien zu fördern. Daraus ergibt sich wiederum ein neuer Anforderungsbereich: Vor allem die Deutschdidaktik, die hierzulande für die Förderung von Medienkompetenz verantwortlich gemacht wird, muss sich mit der Frage beschäftigen, wie Medienkompetenz sinnvoll vermittelt werden kann und auf welche neuen Entwicklungen dabei besonders intensiv eingegangen werden muss.

Problemaufriss und Vorbemerkungen

Die Herausforderung einer gezielten Förderung von Medienkompetenz beginnt in der Primarstufe, zieht sich durch den gesamten Bildungssektor und mündet in der universitären Ausbildung von Germanistikstudierenden, die sich nicht nur wegen der besonderen Anforderungen durch ihr Studienfach als medienkompetent erweisen müssen, sondern aufgrund der hierzulande klar geregelten Zuständigkeit für die Medienbildung auch den größten Anteil an zukünftigen Multiplikatoren der Medienkompetenzförderung stellen. Denn sie werden zu großen Teilen später einmal Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer.

Allerdings liegt bis heute keine Erhebung des Medienkompetenzstandes von Germanistikstudierenden vor, weshalb eine maßgeschneiderte Förderung mit verbindlichen Zielvorgaben eigentlich überhaupt nicht möglich ist und das in diesem Zusammenhang bereits diskutierte ›Mediencurriculum‹ in weite Ferne rückt. Wenn aber die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen schon in der ersten Phase der Lehramtsausbildung nicht mit auf sie abgestimmten medienpädagogischen Maßnahmen unterstützt werden können, ist es praktisch unmöglich, sie zu Medienkompetenzförderern auszubilden. Genau hier setzt die vorliegende Studie an: Mittels einer evaluativen Erhebung soll herausgefunden werden, wie es um die Medienkompetenz der Studierenden germanistischer Fächer bestellt ist, um auf dieser Grundlage erstmals Vorschläge für die hochschulische Ausbildung dieser Gruppe angehender Akademiker zu formulieren. Da Kompetenzevaluationen stets auf einer performativen Ebene stattfinden, wird gezielt auf das Einholen von Selbsteinschätzungen der Lernenden gesetzt. In einem interpretativen Verfahren können aus diesen ›Daten aus erster Hand‹ letztlich Rückschlüsse auf die Kompetenzebene gezogen werden.

Im ersten Teil der Arbeit wird geklärt, durch welche Besonderheiten sich die Medienlandschaft von heute auszeichnet und welche Herausforderungen sie für Studierende mit sich bringt. Auch wird in diesem Zusammenhang ein umfassendes Konzept von Medienkompetenz entwickelt, denn der Begriff ›Medienkompetenz‹ vereint ein umfangreiches Konglomerat pädagogischer Überlegungen. Dieser erste Teil schließt mit einem Kapitel, in dem die mit den neuesten medialen Entwicklungen einhergehenden Veränderungen für das

Lernen aufgeführt und speziell auf die Situation von Germanistikstudierenden bezogen werden.

Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den Funktionen und Dimensionen des hier ins Zentrum gestellten Evaluationsvorhabens. Dabei geht es zunächst darum, die Grundvoraussetzungen der Erhebung nachvollziehbar zu definieren, und zwar indem eine genaue Festlegung der wichtigsten Evaluationsmerkmale ›Untersuchungsgegenstand‹, ›Probandenkreis‹ und ›Erhebungsmethode‹ vorgenommen wird. Anschließend wird dargelegt, wie ein für das Vorhaben geeignetes Erhebungsinstrument (Fragebogen) konstruiert wurde. Hierbei spielte unter anderem das Überprüfen des Fragebogens mittels eines Pretests und die sich daran anschließende Überarbeitung eine wichtige Rolle. Danach wird ausführlich geschildert, wie die Evaluation praktisch durchgeführt und die gesammelten Daten aufbereitet und ausgewertet wurden.

Im dritten Teil der Arbeit werden die Auswertung und die daran anschließende Deutung der Ergebnisse der Studierendenbefragung vorgestellt. Dafür werden zunächst alle aus der Auswertung stammenden Ergebnisse detailliert aufgeführt und anschließend gemäß dem im ersten Teil entwickelten Medienkompetenzmodell eingeschätzt. In diesem Zusammenhang wird auch auf die sich jeweils abzeichnenden Möglichkeiten und Notwendigkeiten für medienpädagogisches Arbeiten in der germanistischen Hochschulausbildung eingegangen. Die Untersuchung schließt mit einem übergreifenden Fazit, in dem die wichtigsten Erkenntnisse der Studie zusammengetragen und verdichtet werden, um auf dieser Basis Anschlussfragen für gegebenenfalls nachfolgende Studien zu formulieren.

Abschließend seien noch einige Anmerkungen zu den verwendeten Begrifflichkeiten formuliert: Wie am Vorwort bereits ansatzweise deutlich wurde, ist ein umfangreicher Vorrat an Termini und Quasi-Begriffen zu verzeichnen, die im Zusammenhang mit Medien und deren gesellschaftlicher Relevanz sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der Umgangssprache Verwendung finden. Die in dieser Arbeit häufig gebrauchten Termini und das ihnen jeweils zugrundeliegende Verständnis seien an dieser Stelle in komprimierter Form dargelegt:

Medium: Bezeichnet ein Informationssystem über spezifische Codes übermittelndes System mit Sender und Empfänger. Ein Medium um-

fasst in der Regel verschiedene Medienformate und diese wiederum unterschiedliche Medienprodukte.

Medienformat: Ist ein Oberbegriff für eine Teilmenge an Nutzungsalternativen, die ein bestimmtes Medium bietet. Prominente Medienformate des Mediums Fernsehen sind beispielsweise Nachrichten, Spielfilme, Dokumentationen, Serien, Talkshows.

Medienprodukt: Bezeichnet eine ganz bestimmte Mediennutzungsalternative. Ein Medienprodukt des Medienformats ›Nachrichtensendung‹ (Medium: Fernsehen) ist beispielsweise die »Tageschau«.

Medienangebot: Umfasst alle einer bestimmten Person oder Gruppe verfügbaren Medien.

Medienproduktion: Ist ein auf die Extensionsebene gerichteter Begriff, der sich auf den Prozess der Realisierung (Herstellung und Veröffentlichung) von Medienformaten und deren Medienprodukten bezieht.

Mediengesellschaft: Ist, neben dem ihr verwandten Begriff der Informationsgesellschaft, eine Alternative, das durch Medien definiertes Zusammenleben von Menschen zu beschreiben. Der Terminus ›Mediengesellschaft‹ wird insbesondere dann verwendet, wenn die tatsächlich beobachteten sowie die erwarteten Auswirkungen der modernen medialen Entwicklungen auf das gesellschaftliche Kollektiv diskutiert werden.

Medienkompetenz: Bezieht sich auf die technologisch vermittelte Kommunikation von Menschen und bezeichnet den verantwortungsbewussten, bedarfsorientierten, kritischen, sachkundlichen, kreativen und reflexiven Umgang mit Medien und Medienprodukten. Medienkompetenz umfasst verschiedene Dimensionen, die zu erfüllen Voraussetzung dafür sind, die Handlungsfähigkeit in der Mediengesellschaft aufrecht zu erhalten. Der Terminus ist äußerst flexibel anwendbar, seine Bedeutung ergibt sich aus der individuellen Lebenslage der Betroffenen.

Medienkompetenzaspekt: Meint die für eine individuelle Lebenslage relevante Teilmenge von Medienkompetenz. Medienkompetenzaspekte sind damit genau festgelegte Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Mediennutzung, die die Handlungsfähigkeit des jeweiligen Subjekts in konkreten Situationen sicherstellen.

Medienbildung: Umfasst alle pädagogisch relevanten Bemühungen, die dazu beitragen sollen, Medienangebote zu verstehen und

gewinnbringend in die persönliche Lebensführung von Menschen zu integrieren. Übergeordnetes Ziel von Medienbildung ist eine Förderung von Medienkompetenz.

medienspezifisch: Ein bestimmtes Medium betreffend.

multimedial: Unter dem Einfluss mehrerer Medien.

Weiter sei darauf hingewiesen, dass die in der Arbeit benannten Personen bzw. Personengruppen aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel nur in maskulinem Genus stehen, womit aber immer beide Geschlechter gemeint sind.

Teil I Medienkompetenz und Medienbildung heute

1. Aufwachsen in der Mediengesellschaft

Wenn heute von Medien die Rede ist, so wird vielfach auf das Empfinden von Unübersichtlichkeit hingewiesen. Meist ist dies unabhängig davon, in welchem gesellschaftlichen Kontext die Diskussionen stattfinden. Vor allem das kontinuierlich wachsende Angebot im Internet trägt zu der immer häufiger von Mediennutzern selbst aber auch von Seiten der Kognitionswissenschaften und hier ganz besonders der kognitiven Psychologie beklagten Überforderung durch mediale Eindrücke bei. Die Deutschen sind, so die neuesten Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie, jeden Tag 133 Minuten im Netz aktiv.⁴ Dann surfen sie auf Webseiten, schreiben E-Mails und oft auch »private Nachrichten«, beteiligen sich an Diskussionen in Internetforen usw. Der Titel des von Sonja Ganguin und Dorothee Meister kürzlich herausgegebenen Sammelbandes »Digital native oder digital naive?« verdeutlicht sehr eingängig, dass sich die Nutzer nun aber auch völlig neuen Herausforderungen stellen müssen.

Hinzu kommt, dass neben dem neuesten digitalen Medium, dem Internet, noch immer die sogenannten »konventionellen Medien« genutzt werden: Es wird ferngesehen, Radio gehört, telefoniert, Bücher und Zeitschriften werden gelesen, SMS versandt und alltägliche Aufzeichnungen mittels Papier und Stift festgehalten. Insgesamt kann subsummiert werden, dass die mit Medien zugebrachte Zeit in den letzten Jahren massiv zugenommen hat. Hieran wird auch deutlich, dass eine Förderung von Strategien zur Verarbeitung von medialen Eindrücken und zum verantwortungsvollen Umgang mit dem individuell verfügbaren Medienrepertoire von enormer Wichtigkeit ist. Kein Wunder also, dass sich Medienkompetenz zu einem zentralen Schlagwort des beginnenden 21. Jahrhunderts entwickelt hat und vielfach beforscht wird. Nicht selten wird der Terminus sogar gebraucht, um die vielfältigen Anforderungen zusammenzufassen, derer man gerecht werden muss, um jetzt und später am beruflichen,

⁴ Vgl. Verweildauer. Durchschnittliche Verweildauer bei der Onlinenutzung 1997 bis 2012.

privaten und gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Aus diesem Grund wird Medienkompetenz, die bereits als »vierte Kulturtechnik« gilt,⁵ in der Primarstufe mittlerweile sogar neben Lesen, Schreiben und Rechnen als eine Grundfertigkeit angesehen.

Allerdings sind viele Pädagogen noch immer verunsichert und wissen nicht, wie sie den noch relativ neuartigen Bildungsauftrag, aus den Lernenden mündige Mediennutzer zu machen, praktisch umsetzen sollen. Dafür gibt es auch allen Grund: Nicht selten fühlen sie sich mit dem frei verfügbaren Medienangebot überfordert oder erleben Schüler und Studenten, die die technische Handhabung moderner Medien perfekt zu beherrschen scheinen und somit oberflächlich betrachtet einen medienkompetenten Eindruck machen. Zudem fehlt es derzeit noch an konkreten Empfehlungen für praktische Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung im Bildungswesen, und zwar auf allen Seiten. Daraus ergibt sich, wie im nachfolgenden, ersten Unterkapitel nachzulesen ist, eine Reihe an Schwierigkeiten für Lehrende und Lernende, die mit jeder Station im Bildungsprozess weiter ausgebaut wird und die spätestens im tertiären Bildungssektor zu einer erheblichen Problematik für alle Beteiligten herangewachsen ist.

Um in der Mediengesellschaft handlungsfähig zu bleiben, ist es erforderlich, ein grundsätzliches Verständnis von den mittlerweile allgegenwärtigen und zunehmend verschmelzenden Medien zu entwickeln. Das zweite Unterkapitel wird sich mit dieser Thematik beschäftigen. Was es speziell für junge Menschen bedeutet, sich als kompetent im Umgang mit Medien zu erweisen, wird schließlich im dritten Unterkapitel behandelt. Hierbei nimmt das Social Web eine herausragende Position ein, aus der heraus auch generelle Muster für die Internetnutzung abgeleitet werden können.

1.1 Medienkompetenz im Bildungswesen: eine vage Bekannte der Deutschdidaktik und Unbekannte an Hochschulen

Bildungspolitische Debatten waren in den letzten Jahren vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die sogenannten ›Neuen Medien‹ immer häufiger zum Diskussionsgegenstand gemacht wurden. Aller-

⁵ Gapski 2006, S.14.

dings steht der steigenden Relevanz einer umfassenden Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit diesen Medien große Uneinigkeit im Hinblick auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung von Programmen zur Förderung von Medienkompetenz gegenüber. Klar ist lediglich, dass es in den Bildungseinrichtungen hierzulande verstärkt um die Lehre vom effizienten Gebrauch moderner aber auch tradierter Medienangebote gehen muss. Medienkompetenz ist de facto ein hochkomplexes Konstrukt, bei dem die technische Handhabung der verschiedenen Medien ebenso eine Rolle spielt, wie beispielsweise altbewährte Strategien zur sinnvollen Kombination unterschiedlicher Medienprodukte oder das Wissen um Maßnahmen zum Schutz vor übermäßiger Reizüberflutung. Festzuhalten ist daher zunächst einmal: Die eine, singuläre Medienkompetenz kann es nicht geben, denn Medienkompetenz ist die Voraussetzung, den durch die Medien entstehenden Herausforderungen des Lebens gewachsen zu sein. Aufgrund der Pluralisierung von Lebensstilen bedeutet eine kompetente Mediennutzung daher von Mensch zu Mensch und von Situation zu Situation Unterschiedliches.

Nicht etwa sich den schnelllebigen Entwicklungen der Medienlandschaft fortwährend anzupassen und damit einen Wettlauf zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit und technischer Entwicklung zu beginnen, bei dem der Mensch fraglos verlieren müsste, sondern aktive, zielgerichtete und verantwortungsbewusste Partizipationsformen innerhalb der verschiedenen Medienwelten sind das, was Medienkompetenz inhaltlich ausmacht.⁶ »Eine umfassende (Medien-)Kompetenzförderung gehört also«, so Dieter Baacke (1999), »zu den konstitutiven Aufgaben jeder sozial verantwortlichen Gesellschaftsordnung«. ⁷ Damit wird die Ausbildung von Medienkompetenz vor allem zur Aufgabe der Medienpädagogik und folgerichtig zur Zielperspektive im Bildungswesen. In diesem Kontext macht Baacke auch darauf aufmerksam,

daß »Medienkompetenz« weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches *Muß* darstellt, sondern daß die *Plastizität des Habitus* in seiner Aus-

⁶ Vgl. Kübler 1999, S. 28 bzw. Theunert 1999, S. 50.

⁷ Baacke 1999, S. 26.

formung wiederum abhängig ist von der Förderung durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.⁸

Die besondere Verantwortung, die Schulen und Hochschulen damit zufällt, wird spätestens dann deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Medienkompetenz zum Ende des letzten Jahrtausends noch als Einlasskarte in das 21. Jahrhundert gehandelt wurde.⁹ Obwohl man sich also ganz offensichtlich schon vor beinahe 20 Jahren der Wichtigkeit einer frühzeitigen Medienkompetenzförderung bewusst war, ist noch immer kein bundeseinheitliches Unterrichtsfach »Medienkompetenz« in die Curricula schulischer Bildung aufgenommen worden, geschweige denn etablierter Bestandteil der Erwachsenenbildung geworden. In der Schule ist die Lehre vom Umgang mit Medien stattdessen eine von vielen Aufgaben des Deutschunterrichts und teilt sich mit anderen, formal gleichgestellten Kompetenzbereichen die zeitlich und ökonomisch begrenzten Ressourcen dieses Faches. So ist es auch nicht verwunderlich, dass Ingrid Paus-Hasebrink und Uwe Hasebrink (2011) feststellen, dass solche Medienprodukte, die zwar von großer Bedeutung für die Lebensführung der Lernenden, jedoch nicht unmittelbar mit den Themen des tradierten Deutschunterrichts vereinbar sind (sie beziehen sich hierbei auf Social-Web-Anwendungen) in Schulen nur selten und oftmals sogar gar nicht thematisiert werden. Lediglich vor Plagiaten würde, so die Autoren, im Unterricht gewarnt, dies allerdings fast nur an Gymnasien.¹⁰ Eine von den gängigen Unterrichtsfächern abgelöste Behandlung von alten und neuen Medien, ihren Charakteristika und den Herausforderungen, vor die sie Mediennutzer stellen, ist bildungspolitisch zwar erwünscht, curricular aber nicht verankert. Und dafür gibt es, folgt man den Ausführungen von Peter Glotz (2001), gute Gründe, denn für ihn würde ein Einsperren von Medienkompetenz in ein Zweistundenfach zu »instrumentalistischen Missverständnissen« führen.¹¹ Außerdem müsste, so der Kommunikationswissenschaftler weiter,

⁸ Ebd., S. 33.

⁹ Vgl. Hamm 1995, S. 111.

¹⁰ Vgl. Paus-Hasebrink/Hasebrink 2011, S. 42.

¹¹ Glotz 2001, S. 24.

der Umgang mit Medien und der »Medialität« des modernen Menschen zu einem zentralen Thema der Lehrerbildung gemacht werden. Dort spielt er aber kaum eine Rolle. [...] Kein Wunder, dass viele Kinder ihre – oft durchaus vorhandene – Medienkompetenz nicht in der Schule, sondern in freier Wildbahn oder gar gegen die verfasste Schule erwerben und erwerben müssen.¹²

Diese Überlegungen beschreiben ein weitreichendes Dilemma: Einerseits ist die Förderung von Medienkompetenz von enormer Wichtigkeit für die alltägliche Lebensführung und insofern zwangsläufig auch relevant für die institutionelle Bildung. Andererseits sprechen nachvollziehbare Gründe dafür, dass eine curriculare Separierung im Sinne eines eigenständigen Unterrichtsfaches nicht bedenkenlos umgesetzt werden kann und darf. Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass nur eine Integration von Medienthemen über alle Unterrichtsfächer hinweg eine naheliegende Lösung für diese Problematik darstellt. Aber obwohl derartige Empfehlungen gerade in letzter Zeit vermehrt von medienpädagogisch arbeitenden Stellen kommuniziert werden, bleiben entsprechende Umstrukturierungsmaßnahmen im Bildungswesen bislang aus und sind wohl in absehbarer Zeit auch nicht zu erwarten.

Die schulische Verantwortung für eine gelingende Förderung von Medienkompetenz liegt daher nach wie vor allein beim Deutschunterricht. Allerdings sind die Anweisungen und Empfehlungen zur Ausgestaltung der medienpädagogischen Unterrichtspraxis durch die Kultusministerien insgesamt derart unspezifisch, dass die konkreten Strategien zur Umsetzung von Fördermaßnahmen in der Praxis erheblich variieren. Nicht selten findet in den Bildungseinrichtungen hierzulande eine multimediale Aufrüstung mit neuesten medientechnischen Apparaturen statt, denn die Angst den Anschluss an den digitalen Wettlauf zu verlieren ist stets präsent. Kaum ein kommunaler Schulträger kann es heute noch verantworten, der Anschaffung von Whiteboards und Tablet-PCs eine Absage zu erteilen, weil die Befürchtung groß ist, damit die Entwicklung von Medienkompetenz zu behindern. Der Titel des von Amory B. Lovins 2007 erschienenen Essays »Technology Is The Answer (But What Was The Question?)« beschreibt auch den im Bildungswesen weit verbreiteten, planlosen Anschaffungsaktivismus recht zutreffend, in dessen Zentrum

¹² Ebd., S. 24 f.

das durchaus zu befürwortende Streben nach einer Aktualisierung medienpädagogischen Tuns steht. Dem stehen auf Seiten der verantwortlichen Pädagogen allerdings häufig Unwissenheit, Unsicherheit und Uneinigkeit gegenüber. So ist es auch kein Wunder, dass die Förderung von Medienkompetenz im Praxisalltag häufig mit dem Verweis auf andere Lehrverpflichtungen aufgeschoben wird und die medientechnische Ausstattung der Einrichtungen nicht selten zu verstauben droht. Auch haben Lehrer, die dauerhaft die altbewährte Schiefertafel dem modernen Smartboard vorziehen, selten etwas zu befürchten. Umgekehrt hingegen drohen schon mal kritische Nachfragen. Wenn das Bildungswesen aber offensichtlich nicht weiß, wo es seine Klienten abholen muss, dann müssen zwangsläufig auch alle Versuche zur Förderung von Medienkompetenz als Zeichen unsicheren Probierens oder sogar als Alibi-Handeln bewertet werden.

Diese Problematik, die auf der Unwissenheit um die Kompetenzstände der Lernenden gründet, setzt sich im tertiären Bildungssektor fort. Studieren verlangt heute umfassende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit verschiedenen Medien, von der Literaturverwaltung mittels spezieller Computerprogramme bis hin zur Teilhabe an internetgestützten Lernplattformen. Nun könnte die universitäre Lehre aus dem Wissen um die tatsächliche Medienkompetenz im Übergang von Schule zu Hochschule hochgradig profitieren. Mit Hilfe entsprechender Daten würde sie nämlich nicht mehr nur vermuten müssen, welche medialen Erwartungen an die Studierenden gerichtet werden dürfen, und könnte zudem am tatsächlichen Bedarf ausgerichtete Alternativen zur Förderung derjenigen Teilgebiete von Medienkompetenz entwickeln, die für Studium und späteren Beruf bedeutsam sind. Dies gilt in besonderem Maße für alle germanistischen Studiengänge (sprach- und literaturwissenschaftliche bzw. sprach- und literaturdidaktische Fachgebiete innerhalb der Germanistik sowie Mediävistik).

Studierende der Informatik, jene Lernenden, mit denen eine hochqualifizierte, medienbasierte Ausbildung oft als erstes in Verbindung gebracht wird, sind in der Regel zwar äußerst kompetent, wenn es um das Herstellen moderner Computeranwendungen (Programmieren), das Verstehen von Arbeitsweisen der Programme sowie den Aufbau von Rechnerarchitektur geht, ihre Ausbildung stützt sich aber nicht in demselben Maße auf ein *übergreifendes Verständnis* unterschiedlicher digitaler und analoger Medien sowie deren

zielgerichtete Verwendung, wie es bei einem germanistischen Studium der Fall ist. Hinzu kommt, dass Germanistikstudierende einen Großteil angehender Medienkompetenzförderer stellen.

Damit die germanistischen Hochschuleinrichtungen ihrem Bildungsauftrag ganzheitlich nachkommen können, sind Empfehlungen zur Ausgestaltung medienpädagogischer Lehr-Lern-Prozesse somit unumgänglich. Sie können aber nur dann gezielt formuliert werden, wenn sie auf fundierten Daten bezüglich der spezifischen Kompetenzstände der Lernenden beruhen. In seinen Ausführungen zu den Anforderungen an die in der Medienkompetenzförderung Tätigen fasst Kai-Uwe Hugger (2013) zusammen:

- Es ist von ihnen ein spezifisches medienpädagogisches Wissen zu erwarten, das ihre Handlungskompetenz absichert. Ohne dieses Wissen ist nicht zu erwarten, dass Medienkompetenzförderung fachlich basiert gelingt. Zu diesem Wissen gehören Kenntnisse über die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation in der digitalen Kultur, der Bildungswert von Offline- und Onlinemedien, institutionelle Strukturen von Medien und ihre gesellschaftliche Eingebundenheit, ethisch-moralische Maßstäbe von Medienhandeln sowie medienrechtliche Fragen des Kinder- und Jugendmedienschutzes.
- Neben dem spezifischen Wissen wird von ihnen ein besonderes medienpädagogisches Können gefordert, also bestimmte Handlungsfähigkeiten, ohne die Medienkompetenz nicht erfolgreich ist. Zu diesem Können gehören kommunikative Fähigkeiten für den digitalen wie nichtdigitalen Austausch mit den jungen Adressatengruppen, medienkulturelle Fähigkeiten für das Decodieren von medialen Artikulationen Heranwachsender, mediengestalterisch-handwerkliche und medienästhetische Fähigkeiten für die handlungsorientierte Arbeit mit Medien (Medienproduktion).
- Darüber hinaus ist von ihnen die Fähigkeit zu erwarten, paradoxe Handlungsanforderungen bzw. unaufhebbare und unumgehbare Widersprüche bei der Medienkompetenzförderung zu erkennen, auszubalancieren und konstruktiv zu bewältigen. Paradoxe medienpädagogische Handlungsanforderungen verdeutlichen die Gegensatzpaare: a) Medienkompetenz vermitteln und strukturierend eingreifen vs. autonome Aneignungsprozesse zulassen und abwarten, b) das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen streng kontrollieren vs. Ungewissheit über das Resultat medienpädagogischen Handelns zulassen, c) die digitale Entscheidungsfreiheit der Adressatin bzw. des Adressaten eingrenzen vs. für innovative und kreative virtuelle Interaktionsformen offen sein.¹³

Bezogen auf die Rolle der Didaktik innerhalb der germanistischen Hochschulbildung weist Klaus-Michael Bogdal (2006) darauf hin,

¹³ Hugger 2013, S. 97.

dass »moderne, dynamische Wissenschaften« typischerweise Konstitutionsverhältnisse aufweisen, »die dann gegeben sind, wenn eine Wissenschaft oder ein Teil einer Wissenschaft in die Praxis einer anderen Wissenschaft eingreift«. »In einem solchen Konstitutionsverhältnis«, so Bogdal weiter, »befindet sich die Literaturdidaktik als ein Fachgebiet innerhalb der Literaturwissenschaft«. ¹⁴

So erklärt sich auch, weshalb medienwissenschaftliche Fragestellungen mehrheitlich innerhalb der Literaturdidaktik zu verorten sind. Zudem kann seit etwa zehn Jahren eine immer enger werdende Anbindung der Medienwissenschaft an die Literaturdidaktik festgestellt werden. Auch die Tatsache, dass die für etliche medienwissenschaftliche Untersuchungen notwendigen Erhebungen nicht selten zu einem beträchtlichen Anteil sozialwissenschaftliche Elemente integrieren, ändert nichts daran. Denn es ist wichtig, dass sich die Fachwissenschaften nicht gegenüber anderen Wissenschaftsdisziplinen abschotten, sondern deren Potenziale für die eigene Arbeit gezielt nutzen. So geht Bogdal davon aus, dass die von ihm ausgemachten Konstitutionsverhältnisse »Anschlussmöglichkeiten an andere Wissensbestände« produzieren und dies »eine Stärke und nicht eine Schwäche wissenschaftlicher Disziplinen« darstellt. ¹⁵

Die Funktion der Fachdidaktik an Universitäten und Fachhochschulen wurde 1998 von der Hochschulrektorenkonferenz definiert und schließt notwendigerweise auch die Literaturdidaktik mit ein. Ihre Gegenstandsbereiche sind:

- die auf ein Fach oder eine Fächergruppe bezogene, altersspezifische Erforschung von Wissenserwerbs- und Vermittlungsprozessen,
- die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln sowie
- die Überprüfung der Bewährung ausgewählter Inhalte in konkreten Unterrichtsprozessen. ¹⁶

In den weiteren Ausführungen der Hochschulrektorenkonferenz wird hervorgehoben, dass der Fachdidaktik damit die Aufgabe zukomme, »altersspezifische Lernprozesse unter Einbeziehung der psychischen

¹⁴ Bogdal 2006, S. 70.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Empfehlungen zur Lehrerbildung. 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998.

und sozialen Ausgangsbedingungen zu erforschen und neue Lehr-Lern-Ansätze zu entwickeln und zu erproben«.¹⁷

Mit dieser Definition schreibt die Hochschulrektorenkonferenz nach Einschätzung von Gerhard Rupp und Helge Bonholt (2006)

der empirischen Lehr-Lern-Forschung Priorität innerhalb der Aufgaben der Fachdidaktiken zu. Die steht allerdings konträr zur tatsächlichen Situation innerhalb der meisten Fachdidaktiken, für die festgestellt werden muss, dass es real keine Verbindung zwischen ihnen und der Lehr-Lern-Forschung gibt.¹⁸

Doch anstatt diese fehlende Verbindung herzustellen, wurde bis vor kurzem beharrlich an der vornehmlich hermeneutisch ausgerichteten Germanistiklehre festgehalten und eine Didaktik gefördert, »die ihre Aufgabe lange Zeit darin sah, Konzeptionen des Deutschunterrichts, Curricula und modellhafte Unterrichtseinheiten zu entwickeln und zu begründen, nicht aber ihre Ergebnisse empirisch zu überprüfen und abzusichern«.¹⁹

Eine fehlende Verbindung zwischen Fachdidaktik einerseits und Lehr-Lern-Forschung andererseits kann insbesondere für den Bereich der Mediendidaktik festgestellt werden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass empirische Untersuchungen auf diesem Gebiet bislang nur in geringer Anzahl und zudem nur sehr selten mit breitem Geltungsanspruch initiiert wurden.

1.2 Aktuelle mediale Entwicklungen und die Anforderungen an junge Mediennutzer

Vom Kindesalter an gehören Medien mittlerweile zu den Grundbausteinen von Sozialisation. So ist es auch kein Wunder, dass ihr Einfluss auf die individuelle Biografie sowie die Persönlichkeitsentwicklung immer wieder intensiv diskutiert wird. In der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurde sogar hin und wieder gemutmaßt, die verstärkte Nutzung einzelner, neu aufkommender Medien (vor allem

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Rupp/Bonholt 2006, S. 240 (mit Bezug auf Finkbeiner und Schnaitmann 2001).

¹⁹ Ebd. (mit Bezug auf Kammler und Knapp 2002 bzw. Spinner 2001).

des Fernsehens) könne zu Abgeschlagenheit und Schizophrenie führen.²⁰

Dass es sich bei diesen Kritiken fürwahr um wenig begründete Sorgen handelt, ist heute weitgehend klar. Die Ängste und Hysterien, die immer wieder parallel zu den neuen Massenmedien entstanden, zeigen aber auch, dass tief verwurzelte Unsicherheiten vorliegen, welche offenkundig daher rühren, dass angenommen wird, die Medien hätten einen erheblichen Einfluss auf die Lebensqualität. So mahnte Barbara Mettler-von-Meibom, die lange Zeit an der Universität Duisburg-Essen lehrte, vor ungefähr 20 Jahren an, sie sähe die elementaren Grundwerte des gesellschaftlichen Lebens, Freiheit, Gleichheit und Liebe, in der Gefahr, durch die zunehmende Anzahl an virtuellen Verdingungsmöglichkeiten marginalisiert und letztlich abgesetzt zu werden. In einem Vortrag von 1995 warnte sie unter anderem:

Wo das Reisen in virtuelle Realitäten, in medial erschlossene Räume attraktiver wird als die unmittelbare Erfahrung des Nahraums und der Menschen, mit denen ich zusammenlebe, gerät die Entwicklung von Liebes-, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit in Gefahr.²¹

Geht es nach Franz Josef Röhl (2011), so können die Befürchtungen, die mit sich neu etablierenden Medien bzw. Medienangeboten bislang immer einhergingen, aus heutiger Sicht allesamt als Versuche zur Entschleunigung gedeutet werden.²² Doch offensichtlich müssen alle diese Versuche konsequent fehlgeschlagen sein, denn anstatt ›abzubremsen‹, legte die Medienentwicklung ›an Fahrt weiter zu‹. Mit der umfangreichen Weiterentwicklung von digitalen Medien und dem Zusammenschluss einzelner Medien zu Medienverbänden entstand um die Jahrtausendwende nämlich noch einmal binnen kürzester Zeit eine völlig neuartige Medienlandschaft, deren gesellschaftliche Auswirkungen bis heute nicht vollständig abzusehen sind. Die Ersetzung analoger durch digitale Medien und die virtuelle Vernetzung und Zusammenführung der Welt ist, gemessen an der bisherigen Mediengeschichte, eine Entwicklung, die zügiger nicht hätte

²⁰ Vgl. Kreft 2010.

²¹ Mettler-von-Meibom 1995.

²² Vgl. Röhl 2011, S. 217.

verlaufen können. Insofern ist es nur angeraten, die jüngsten medialen Entwicklungen als gesellschaftlichen Paradigmenwechsel zu bewerten und von einem daran anschließenden, neuen Medienzeitalter zu sprechen. Ein von der GEO-Autorin Hanne Tügel (2013) stammendes Beispiel veranschaulicht die rasante Entwicklung auf dem Markt der modernen Medien aus jüngster Zeit recht plakativ:

Technikfreunde erzählen gern die Anekdote, dass die Rechenleistung des Bordcomputers der Mondlandefähre bei der Apollo-11-Mission etwa der eines Mikroprozessors in einer digitalen Armbanduhr Jahre später entsprach. Dieser Computer war rund 30 Kilogramm schwer; sein Arbeitsspeicher hatte eine Kapazität von etwa vier Kilobyte. Ein Meilenstein. Hätte so eine Höchstleistung nicht für die nächsten Jahrzehnte auch für irdische Anwendungen reichen sollen? Nein, sie spornte Erfindergeist erst an. Smartphones von heute werben mit einem Arbeitsspeicher von einem Gigabyte. Sie trumpfen mit einer Rechenleistung auf, die für Bataillone von Apollo-Fähren ausreichen würde, wiegen weniger als 200 Gramm, und das zum Preis eines halbwegs ordentlichen Fahrrads. Auf den Mond bringen sie ihre Besitzer noch nicht, aber sonst sind sie Meister der Vielseitigkeit – beliebig verwendbar als Mini-PC, -Zeitung, -Radio, -Fernsehgerät, -Kino oder -Spielhalle. Sie machen Musik, sie faxen und navigieren. Sie halten Kontakt zu Bekannten. Man kann mit ihnen an der Börse in Tokio spekulieren, Opernkarten in Sydney buchen und Pizza bestellen. Sie ersetzen Uhr, Kamera, Diktiergerät oder Wetterstation und agieren notfalls auch als Taschenlampe.²³

Umso erstaunlicher ist es, dass sich die Kritiken an der digitalen Entwicklung der letzten Zeit verglichen mit den teilweise totalisierenden Einwänden, die in der Vergangenheit gegenüber anderen medialen Fortschritten geäußert wurden, fast schon zurückhaltend wirken. Zwar werden auch im Hinblick auf die vernetzten Computersysteme immer wieder Befürchtungen geäußert, doch sind bis heute keine öffentlichkeitsmobilisierenden Diskussionen geführt worden, die ein Verbannen dieser Technologien aus Wohn- Arbeits- und Kinderzimmern fordern. Dies lässt zwei mögliche Erklärungen zu: Entweder hat sich endlich ein Verständnis darüber etabliert, dass sich niemand mehr medienbezogene Polarisierungen erlauben kann, weil sich hinter Euphorien und Ängsten immer auch neue Potenziale verbergen und der Verzicht auf die neuen Technologien unter Umständen ungeahnte Chancen schon im Keim ersticken würde. Oder

²³ Tügel 2013, S. 67.

aber die Menschen haben sich damit abgefunden, der Welle rasanten technischen Fortschritts und der daraus resultierenden Auswirkung auf ihr Leben machtlos gegenüber zu stehen, paralysiert von der Geschwindigkeit und in ohnmächtiger Erwartung der weiteren Entwicklungen. In jedem Fall aber ist davon auszugehen, dass die Erkenntnis vorherrscht, unser gesellschaftliches System, für das umfangreiche Informationsbestände von größter Wichtigkeit sind, könne ohne die modernen Medien schlichtweg nicht mehr existieren.

Die Mediengesellschaft von heute zeichnet sich aber nicht nur durch digitale Geräte mit ambivalenten Bildschirmrepräsentationen aus, sondern ist darüber hinaus durch zwei weitere Eigenschaften gekennzeichnet: *Omnipräsenz* und *Konvergenz*. Medien sind heutzutage allgegenwärtig und sie verschmelzen immer weiter miteinander.

Vor allem ihre Omnipräsenz fällt häufig kaum noch ins Auge. Wie selbstverständlich gehört es zum Alltag von Menschen, dass sie dank der Weckfunktion des Stereoradios rechtzeitig aufstehen, das Frühstücksprogramm im Fernsehen schauen und nicht selten gleichzeitig die Tageszeitung (ggf. auf dem Tablet-PC) lesen. Pendler nutzen das Autoradio auf dem Weg zur Arbeit oder lauschen dem MP3-Player während sie die Anzeigetafel am Bahnhof studieren. Es wird den gesamten Tag über immer mal wieder per Smartphone im World Wide Web gesurft und so fort. Schnell wird klar, dass heute jeder Tag, egal wo und wie verbracht, ein Medienalltag ist. Nicht nur, dass die Lebenswirklichkeit damit immer stärker durch Medien bestimmt wird, die zunehmende Virtualität der Medien lässt auch die Grenze zwischen Realität und Virtualität sukzessive verschwimmen. So argumentiert Franz Josef Röhl (2011) bereits mit dem von ihm formulierten Terminus »vireal«, einem Kompositum aus den Adjektiven virtuell und real.²⁴

Die zunehmende Konvergenz der Medien wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass noch vor fünfzehn Jahren vor allem Bücher, Hörspiele und Fernsehen als die wichtigsten medialen Begleiter von Menschen galten, während es heute kaum möglich ist, das allgemein verfügbare Medienrepertoire auch nur annähernd vollständig zu benennen. Grund dafür ist weniger die Tatsache, dass mittlerweile unzählige unterschiedliche elektronische Apparaturen

²⁴ Vgl. Röhl 2011, S. 220.

das Leben von Menschen bestimmen, als vielmehr der Umstand, dass Medien mittlerweile häufig nicht mehr getrennt voneinander gesehen werden können. Sie sind nämlich allzu oft Teile eines umfassenden Medienverbundes. Beispiele für Verschmelzungen von Medien finden sich fast überall. Tageszeitungen können beispielsweise als Printausgabe am Kiosk gekauft aber auch als kostenpflichtige App auf Tablet-PC und Smartphone geladen werden. Daraus ergeben sich völlig neuartige Anforderungen, wenn es um das Entwickeln eines grundlegenden Verständnisses von der Medienwelt geht.

Damit die Menschen ihren Medienalltag erfolgreich bewältigen können, benötigen sie heute also mehr denn je sinnvolle Verarbeitungsstrategien, die sich nicht auf die bloßen Fähigkeiten beschränken, Computer, Fernsehgerät, Radio und Smartphone zu bedienen und die Medien auf dieser oberflächlichen Ebene zu verstehen zu meinen. Medienomnipräsenz und -konvergenz fordern darüber hinaus, hinter die Kulissen zu blicken.

In einem Interview mit Vera Linß (2012) ist es dem Journalisten Dirk von Gehlen gelungen, diese neue Herausforderung unter Zuhilfenahme einer passenden Metapher zu veranschaulichen. Er bedient damit zwar vornehmlich die Frage, wie das Zeitungswesen in Anbetracht der mangelnden Zahlungsbereitschaft der Internetnutzer fortbestehen kann, seine Ausführung macht bei genauerem Hinsehen aber auch deutlich, dass von Gehlen einen erfolgversprechenden Ansatz zum Umgang mit der aus den neuesten Entwicklungen resultierenden Datenflut formuliert:

Digitalisierung verändert den Aggregatzustand eines Produktes insofern, als dass es aus einem gefrorenen Eisblock etwas Neues macht. Und wir sind in einer Welt aufgewachsen, wo wir nur Eisblöcke kennen und wo wir Wasser für etwas Wertloses halten und denken, damit können wir nichts anfangen. Doch was wir jetzt brauchen, ist so was Banales wie eine Flasche. Wenn man nämlich das schmelzende Eis in eine Flasche tut, kann man es ja immer noch weiterverkaufen und transportieren, als wenn man's einfach nur so in den Händen hält.²⁵

Anstatt mit dem »schmelzenden Eisblock in der Hand« nach jemandem zu rufen, der »wieder alles kalt machen« soll, muss also, so von Gehlen weiter, eine geeignete Idee (die Flasche) entwickelt werden,

²⁵ Linß 2013, S. 116.

um mit den vielgestaltigen neuen Formen von Informationen zielgerichtet umzugehen.²⁶ Bezogen auf die Kognitionsleistungen des Individuums kann das so dringlich benötigte Behältnis, in dem die ›Massenware Information‹ eingeschätzt, aufbereitet und weiterverwertet wird, nichts anderes sein, als *Medienkompetenz*. Sie zu entwickeln und fortwährend an die individuellen Lebenssituationen anzupassen ist also unabdingbar, um zurechtzukommen im bereits auf Hochtouren laufenden Zeitalter der digitalisierten Wissensbestände.

1.3 Das Social Web: ein Ort der Wagnisse

Für Jugendliche und junge Erwachsene spielen seit einiger Zeit Social Web-Angebote eine beträchtliche Rolle. Sie haben sich bereits so sehr etabliert, dass der Zugang zu ihnen nicht selten als unverzichtbare, mediale und zugleich soziale Grundausstattung gewertet wird.

Mit dem Social Web ist ein enorm umfangreicher Bestand an Online-Ressourcen des Web 2.0, des »Mitmach-Web«,²⁷ angesprochen, der zusammengefasst als die sozialen Interaktionsräume im Internet bezeichnet werden kann. Diese Interaktionsräume sind virtuelle Orte des zwischenmenschlichen Austauschs, die hinsichtlich der in ihnen verhandelten Themen sehr ambivalent sind: Internetfachforen, Datenaustauschbörsen oder die sozialen Netzwerke können zu solchen Interaktionsräumen gezählt werden. Das Social Web ist auf den ersten Blick geprägt durch freiheitliche Strukturen, die – oberflächlich betrachtet – ein recht positiv zu bewertendes Bild vermitteln, nämlich das einer Demokratisierung der Internetnutzung: Jeder Nutzer hat dieselben Chancen, zu Wort zu kommen, und alle sind tendenziell gleichberechtigt, denn die Nutzer schreiben sich selbst virtuelle Identitäten zu und werden so zu Autoren ihrer eigenen Web-Biografie. Dafür legen sie sich persönliche Profile an, sogenannte ›Avatare‹.

Der Begriff ›Avatar‹ erlangte mit dem Start des gleichnamigen Kinofilms Ende 2009 erhebliche Popularität. Entgegen der filmischen Auffassung, bei der ein reales Wesen (einer fremden Spezies)

²⁶ Ebd.

²⁷ Palme 2011, S. 144.

durch einen Menschen via Computer gesteuert wird, bezieht sich der Terminus im Social Web jedoch auf einen virtuellen Stellvertreter für die Realperson. Meist sind die Avatare nichts anderes als digital erfasste Persönlichkeitsprofile, ausgestattet mit einem von den Nutzern selbst festgelegten Bild oder einer Grafik (die Netz-Identität wird somit auch auf einer visuell-ästhetischen Ebene realisiert) sowie weiteren Identitätsmerkmalen des realen Äquivalents wie zum Beispiel Herkunft, Geburtsdatum, persönliche Vorlieben oder Kontaktdaten. Avatare im Social Web sind also virtuelle Repräsentanten real existierender Individuen. Die enge Verzahnung von Online- und Offline-Identitäten hat jedoch weitreichende Konsequenzen. Denn mit Hilfe von Avataren treten Menschen im virtuellen Raum des Internets in soziale Interaktionen. Wenn aber virtuelle Stellvertreter mit den Persönlichkeiten von Menschen assimilieren, so hat dies unweigerlich auch Auswirkungen auf das von ihnen empfundene Weltbild.

Diese Erkenntnis ist durchaus brisant, weil der Mensch biologisch betrachtet schlichtweg nicht dafür ausgelegt ist, eine virtuelle Welt zu besiedeln. Nicht nur, dass dort allein schon der begrenzten technischen Möglichkeiten wegen auf die meisten Sinneseindrücke verzichtet werden muss, auch anderen menschlichen Bedürfnissen und vor allem dem physischen Erkunden der Umwelt durch körperliche Bewegung, kann im virtuellen Raum nicht nachgekommen werden. Die größte Herausforderung liegt wohl aber darin, dass der künstlichen Welt keine territorialen Grenzen gesteckt sind. Das Internet dehnt sich potenziell endlos aus, wodurch der Pool an verfügbaren Informationen immer weiter zunimmt. Grund dafür ist, dass eine natürliche Auslese, wie sie die Evolutionsgeschichte hervorbrachte, im Netz fehlt. Während der Lebensraum Erde biologische Nischen aufweist, um die seit jeher ein darwinistischer ›struggle for life‹ stattfindet, werden nicht mehr benötigte oder überholte Inhalte im Internet keineswegs durch neue ersetzt, sondern bleiben stets auf irgendeinem Server archiviert. Hieraus ergeben sich gerade für junge Menschen große Herausforderungen. Denn in ihrem Bewusstsein, so Bernd Schorb (2011), »unterscheiden sich diese Lebensräume in ihren Gesetzmäßigkeiten nicht von realen Räumen. Das Dilemma ist, dass im virtuellen Raum keine Zeit existiert. Was ich hier präsentie-

re, bleibt potentiell ewig da«. ²⁸ Im Social Web verschärft sich diese Problematik sogar noch einmal deutlich. Egal ob fachkundige Ratschläge in Internetforen oder öffentlich verhandelte Privatunterhaltungen befreundeter Social Network-Nutzer: Das Netz merkt sich alles. Einmal veröffentlichtes Material ist in der Regel für alle Zeiten online abrufbar. Anstatt alte, kaum noch aufgerufene Datensätze durch neue zu überschreiben, wird immer neuer Speicherplatz bereitgestellt, wodurch eine Anhäufung von *virtuellen Subwelten* entsteht.

Für Internetnutzer bedeutet dies, dass sie sich dem jeweiligen »virtuellen Habitat«, in dem sie agieren, anpassen müssen. Da sie für gewöhnlich mehrere unterschiedliche Subwelten bewohnen, müssen sie über ein umfangreiches Repertoire an Avataren verfügen, denn diese sind stets auf die jeweiligen Interaktionsräume zugeschnitten. Das liegt daran, dass die Subwelten hinsichtlich der in ihnen verhandelten Themen vorstrukturiert sind. Auch Dieter Wiedemann (2011) hebt das immer größer werdende Erfordernis an verschiedene Netz-Identitäten hervor und argumentiert in diesem Zusammenhang mit dem von ihm entwickelten Begriff der »Patchwork-Identitäten«. ²⁹ Was damit gemeint ist, soll an einem fingierten Beispiel deutlich gemacht werden: »Der videobegeisterte Avatar »VideoX« besitzt fundiertes Wissen über Möglichkeiten der digitalen Aufbereitung von Videos im Super-8-Format. In einem Videoforum im Internet diskutiert er mit Gleichgesinnten und hilft mit seinem Spezialwissen anderen dabei, technische Probleme zu lösen. – Hinter dem Avater »Kaefer1954« verbirgt sich ein Hobby-Motorenschrauber, der in einem Kfz-Forum aktiv ist und sich vor allem an Diskussionen rund um VW-Boxermotoren beteiligt. Hier weiß er immer wieder hilfreiche Ratschläge zu geben und hat bereits ein beträchtliches Ansehen unter den übrigen Forenmitgliedern gesammelt. – Dass beide Avatare Facetten ein und derselben Realperson sind, darüber gibt das Social Web keine Auskunft, denn die Subwelten (in diesem Fall die Internetforen) sind allein themenorientiert und verlangen von ihren »Einwohnern«, sich eigene, ihnen beliebende Identitäten zu kreieren,

²⁸ Interview mit Bernd Schorb vom 23.3.2011: Studie analysiert Verhalten Jugendlicher in sozialen Netzwerken.

²⁹ Wiedemann 2011, S. 122.

die sich jedoch ausschließlich an dem übergeordneten Thema zu orientieren haben.

Social-Web-Nutzer passen sich also an die von ihnen besuchten Plattformen an und agieren somit in unterschiedlichen virtuellen Kulturräumen. So findet, wie Franz-Josef Röhl (2011) nachvollziehbar schlussfolgert, eine »Fragmentierung von Identitätsrepräsentationen« statt.³⁰

Da das Social Web zwischenmenschliche Interaktionen in den Vordergrund rückt, basiert es auf einem kommunikationstheoretischen Regelwerk. Bezieht man nun die Annahmen der Kommunikationstheoretiker um Paul Watzlawick (2007) mit ein, nach denen direkte Kommunikationen entweder über einen Inhalts- oder einen Beziehungsaspekt analysiert werden können, lässt sich folgende Überlegung ableiten: Je nach virtueller Subwelt können auch die unterschiedlichen Angebote des Social Web hinsichtlich deren thematischer Ausrichtung in inhalts- oder beziehungsorientierte Plattformen unterschieden werden. So stellen beispielsweise Internetfachforen, in denen Hilfesuchende und Ratgebende tätig sind, praktische Probleme sowie Vorschläge zu deren Lösung in den Mittelpunkt; die in ihnen ablaufenden Kommunikationsprozesse werden vor allem durch die zu vermittelnden Inhalte gesteuert. Demgegenüber wird in den sogenannten »sozialen Netzwerken« der Beziehungsaspekt von Äußerungen hervorgehoben. Es kommt dort weniger darauf an, was geäußert wird, als vielmehr in welchem sozialen Kontext dies geschieht.

Insbesondere die Social Web-Angebote des Beziehungsmanagements erfreuen sich aktuell einer enormen Beliebtheit. Dies bedeutet konkret, dass sich Millionen Menschen auf Facebook, MySpace und Co. Profile anlegen, dort ihre persönlichen Avatare gestalten und sich somit selbst eine Web-Identität nach ihren Vorstellungen schaffen. Meist erschließt sich ihnen dann eine scheinbar glänzende Welt, in der vergleichsweise einfach Freunde gefunden und kontaktiert, Erfolge gefeiert und Glücksgefühle geteilt werden können. Die Seitenbetreiber sind sehr darauf bedacht, dieses positive Image zu wahren, schließlich geht es um viel Geld. Ganz natürliche, menschliche Schwierigkeiten und Fehler, die zum Leben immer auch dazugehö-

³⁰ Röhl 2011, S. 213.

ren, bleiben vor den Toren dieses ›Pandora‹ zurück. Denn dort »ist kein Platz für Schwächen und Unzulänglichkeiten, dort herrscht der Erfolg des strahlenden Siegers«.³¹

So konnte Facebook in den vergangenen Jahren massive Steigerungsraten bei den Mitgliederzahlen verzeichnen. Aktuell sind in Deutschland ungefähr 26 Millionen Nutzer aktiv,³² das entspricht derzeit immerhin 31,8% der bundesdeutschen Bevölkerung. Die Hauptaltersgruppe der aktiven Nutzer stellen die 18- bis 34-Jährigen.³³ Zu den besonders intensiven Nutzern von sozialen Netzwerken können, so die Ergebnisse der von den Forschern um Elizabeth Prommer (2009) erhobenen Studie, die 18- bis 26-Jährigen gezählt werden.³⁴ Zwar ist seit einiger Zeit der Trend zu beobachten, dass die Nutzer älter werden, doch sind die sozialen Netzwerke noch immer fest in der alltäglichen Lebensführung gerade junger Menschen verankert und gehören spätestens seit dem Einzug entsprechender Miniprogramme in den Applikationengrundstock der meisten Smartphones zu den am häufigsten genutzten Medienangeboten überhaupt. Daran, dass das Internet mittlerweile zu einer Art »medialen Heimat« gerade für die junge Generation geworden ist,³⁵ tragen die sozialen Netzwerke also einen beträchtlichen Anteil.

Die Faszination, die junge Menschen an den Netzwerken finden, wird anhand der von Danah Boyd und Nicole Ellison (2007) formulierten Definition deutlich:

We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. [...] What makes social network sites unique is not that they allow individuals to meet strangers, but rather that they enable users to articulate and make visible their social networks.³⁶

³¹ Evsan 2011, S. 37.

³² Vgl. Facebook-Nutzerzahlen. Entwicklung der aktiven Facebook Nutzer in Deutschland.

³³ Vgl. ebd.

³⁴ Vgl. Prommer/Brücks/Mehnert/Neumann/Räder/Roßland 2009, S. 4.

³⁵ Vgl. Wiedemann 2011, S. 130.

³⁶ Boyd/Ellison 2007.

Gerade die im letzten Satz angeführten Argumente sind für Heranwachsende und junge Erwachsene von zentraler Bedeutung. Denn für sie ist es enorm wichtig, sich Gleichaltrigen mitzuteilen und in diesem Kontext ihr persönliches soziales Netzwerk zu präsentieren. In den Netzwerken erfahren sie sich, so Bianca Meise und Dorothee Meister (2011), »als kompetent, thematisierungsfähig und publikumswürdig«.³⁷ Zudem bieten ihnen die Netzwerke die Gelegenheit, sich mit weiter entfernt lebenden Freunden und Bekannten auszutauschen. Soziale Verständigung und partizipative Identität machen den Kern der Faszination an den Netzwerken aus.³⁸

Neben dieser Faszination ist jedoch mitunter auch ein sozialer Mitmach-Druck dafür verantwortlich, ob und wie intensiv die Netzwerke besucht werden. Der Erlebnisbericht einer amerikanischen Mutter zeigt beispielhaft, dass Facebook & Co. von jungen Menschen auch genutzt werden, weil diese das Gefühl haben, es würde von ihnen erwartet oder sie würden sonst Wichtiges verpassen:

I just came back from dinner with my daughter Skyler [...]. She's an *extremely* passionate myspace user. In her words, »If you're not on myspace, you don't exist.« So I asked what made myspace so compelling... why didn't she fall in love with LiveJournal? Her answer is a lesson for software developers [...], and was a theme of SXSW: »myspace keeps doing what everybody really wants, and it happens instantly.« She said they respond to feedback, »As soon as you *think* of something, it's in there.« She said, »It's always evolving. It changes constantly. There's always something new.« I asked if these changes were disruptive or made it harder to use when nothing stays the same, and she gave me that teenage-attitude-eye-rolling-what-a-lame-question look. Then she said the weirdest thing of all: »myspace is like a whole new plane of existence.« *She wasn't kidding.*³⁹

Auch ist mit der Teilhabe am Netzwerkgeschehen eine Reihe sehr ernstzunehmender, langfristiger Gefahren verbunden. Meise und Meister weisen darauf hin, dass die Persistenz der online gestellten Individualinformationen dazu führe, dass »selten bis nie Ausstrahlung, Haltung, Stimme, also typisch an Präsenz gebundene Ausdruckselemente, kommuniziert« würden.⁴⁰ Ingrid Paus-Hasebrink

³⁷ Meise/Meister 2011, S. 27.

³⁸ Vgl. ebd. S. 25.

³⁹ Sierra 2006.

⁴⁰ Meise/Meister 2011, S. 29.

und Uwe Hasebrink (2011) machen zudem darauf aufmerksam, dass viele junge Menschen nicht darüber nachdenken, dass ihre

Daten für eine kleinere oder auch größere Öffentlichkeit einsehbar sind. Sie unterschätzen zudem die Dynamik im Social Web. So denken sie zumeist nicht über die blitzschnelle Verbreitung von Nachrichten oder über unerwünschte Verlinkungen und die Gefahr des Datenmissbrauchs nach. Auch die Höhe der investierten Zeit, die die digitale Beziehungspflege kostet, ist den jungen Leuten kaum bewusst.⁴¹

Und obwohl niemand zur Preisgabe persönlicher Daten genötigt werden darf, gehört es mittlerweile zu den Geschäftsbedingungen vieler Netzwerke, dass Nutzer ihren Klarnamen sowie ihre Herkunft angeben müssen, um teilnehmen zu dürfen. Die Registrierung bei einem der Netzwerke kommt damit unweigerlich dem teilweisen Verzicht auf die Persönlichkeitsrechte gleich. Ralf Lankau (2011) schreibt in diesem Zusammenhang sogar von Zwängen, »sich digital zu prostituieren«.⁴²

Miteinander in Beziehung gesetzt, lassen sich aus den bisherigen Überlegungen zwei zentrale Problemfelder abstrahieren:

- Die Nutzer von Social Web-Angeboten lernen sich in den virtuellen Subwelten auszudrücken, ohne dabei auf typisch menschliche Ausdruckselemente zurückgreifen zu können. Um sich anderen mitzuteilen und deren Mitteilungen zu empfangen, steht ihnen für gewöhnlich allein das digitale Zeichenrepertoire der Bildschirmrepräsentationen zur Verfügung. Dies hat zwangsläufig auch Auswirkungen auf die Kommunikationsfähigkeit außerhalb der Netzwelten. Diese nimmt vermutlich mit zunehmender Ersetzung von Offlinekommunikationen durch deren vermeintliche virtuelle Entsprechungen ab.
- Den hohen Gefahren vor Datenmissbrauch und – wie seit einiger Zeit immer öfter diskutiert wird – Onlinemobbing wird insbesondere in den sozialen Netzwerken ein Nährboden zur Verfügung gestellt. Da viele Nutzer in den Communities eine »mediale Heimat« finden und sich dort sicher fühlen, werden persönliche Da-

⁴¹ Paus-Hasebrink/Hasebrink 2011, S. 40.

⁴² Lankau 2011, S. 65.

ten, individuelle Ansichten oder verbale Ausfälle zum Teil unreflektiert veröffentlicht. In Verbindung mit der Tatsache, dass Material, das einmal im Netz publiziert wurde, potenziell auf ewig dort gespeichert bleibt, erlangen diese Gefahren eine völlig neue Dimension.

Letztlich stellt sich damit auch die Frage, ob die Kolonialisierung virtueller Subwelten neben allen ihren Chancen nicht auch einer Sensibilisierung der Nutzer hinsichtlich der mit ihr verbundenen Risiken bedarf. Es kann nämlich keinesfalls ernsthaft angenommen werden, dass der menschengemachte, computergestützte Apparat sozialer Interaktionsalternativen intuitiv richtig bedient wird und die Bahnen der verschiedenen Handlungsstrategien ohne Vorkenntnisse überschaubar sind.

2. Medienkompetenz. Von der Begriffs- zur Konzeptebene

Die mediale Entwicklung der letzten Jahre ist vor allem durch immer kürzer werdende Produktlebenszyklen sowie eine starke Computertisierung, also den verstärkten Einfluss von Computersystemen auf nahezu alle Lebensbereiche, gekennzeichnet. Heute findet sich kaum noch ein modernes elektronisches Gerät, das sich nicht in eine Serie permanenter Neuentwicklungen einreihen lässt und dessen zentrale Schnittstelle eine digital operierende Recheneinheit ist. Für die Nutzer dieser Apparaturen hat das vor allem zur Folge, dass umfassende Kenntnisse über die diversen Nutzungsmöglichkeiten benötigt werden und die Geräte zudem sicher angewendet werden müssen.

Eine zeitgemäße Medienkompetenz bezieht sich aber nicht nur auf die Vielfalt an verfügbaren digitalen Geräten, sie schließt auch einen kompetenten Umgang mit den tradierten, analogen Medien ein, da diese wohl auch in absehbarer Zeit noch neben den modernen koexistieren werden. Medienkompetenz umfasst damit ein immer umfangreicher werdendes Feld. Wer sich mit ihr beschäftigt, der sollte daher wissen, dass Medienkompetenz stets einer Spezifizierung je nach Kontext bedarf. Tilmann Sutter und Michael Charlton (2002) halten hierzu fest:

Wenn ein Begriff in vielen unterschiedlichen Zusammenhängen auftaucht, wird er unscharf und mehrdeutig. Man wird ihn deshalb für die eigenen Zwecke perspektivieren müssen, auch wenn man sich [...] auf entwicklungs- und sozialisationstheoretische Problemstellungen konzentriert.⁴³

Für das wissenschaftliche Arbeiten mit Medienkompetenz bedeutet dies in erster Linie, dass das jeweilige Erkenntnisinteresse genau festgelegt werden muss. Hierfür ist es zunächst erforderlich, sich einen Gesamtüberblick zu verschaffen. Denn um die von Sutter und Charlton geforderten Perspektivierungen vorzunehmen, bedarf es zunächst einer Vorstellung davon, was alles Medienkompetenz potenziell umfasst und welche gesellschaftliche Bedeutung ihr damit zufällt. Die daran gebundenen Überlegungen sollen in diesem zweiten Kapitel vorgestellt werden. Hiermit wird auch die Basis dafür geschaffen, Medienkompetenz endlich einmal operationalisierbar zu

⁴³ Sutter/Charlton 2002, S. 129.

machen. Denn derzeit ist Medienkompetenz zwar in aller Munde, bislang liegen jedoch nur wenige konkrete Anhaltspunkte darüber vor, was genau mit ihr gemeint ist und wie mit dem theoretischen Konstrukt, das sie beschreibt, gearbeitet werden kann.

Hierfür bietet es sich zunächst an, das Kompositum ›Medienkompetenz‹ in seine Bestandteile, die beiden Nominalphrasen ›Medien‹ und ›Kompetenz‹, zu zerlegen und diese zu bestimmen. Es ist nämlich unbestreitbar, dass sich Medienkompetenz der beiden in ihr vereinten Begrifflichkeiten bedient und sie miteinander in Beziehung setzt. Bei einer solchen Annäherung an das Wesen von Medienkompetenz empfiehlt es sich, weitestgehend auf enzyklopädische Übersetzungen zu verzichten und sowohl den Medien- als auch den Kompetenzbegriff als Rahmung eines jeweils offenen Konzepts zu begreifen. Das erste und das zweite Unterkapitel werden sich hiermit befassen.

Sich als kompetent im Umgang mit Medien zu erweisen bedeutet heute immer auch, die sogenannten ›Neuen Medien‹ zu verstehen und sie gewinnbringend anzuwenden. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass im Gegensatz zu den bis vor kurzem noch tradierten, analogen Medien keine klare Abgrenzung zwischen Sender und Empfänger von Informationen mehr möglich ist. Sie erlauben es ihren Nutzern erstmals, einen offenen und interaktiven Informationsaustausch zu betreiben, der sich durch Zuhilfenahme etablierter, kommunikationstheoretischer Annahmen einordnen lässt. Wer ein zeitgemäßes Konzept von Medienkompetenz definieren will, der kommt daher nicht umhin, die ›Neuen Medien‹ und die mit ihnen verbundene Interaktivität zu analysieren. Dies wird im dritten Unterkapitel geschehen.

Medienkompetenz wird sowohl umgangssprachlich als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch oftmals in direktem Zusammenhang mit Begrifflichkeiten wie Mediendidaktik oder Medienpädagogik genutzt und teilweise sogar fälschlicherweise synonym zu ihnen gebraucht. Dies ist keineswegs immer angeraten und führt dazu, dass das Bild von Medienkompetenz unscharf und das dahinterstehende Konzept zu Unrecht beliebig wirkt. Beim Definieren von Medienkompetenz sollte dies unbedingt berücksichtigt und eine Abgrenzung zu den mit ihr verwandten Begriffen vorgenommen werden. Das vierte Unterkapitel wird sich damit beschäftigen.

In den darauf folgenden Unterkapiteln fünf und sechs wird die Frage im Mittelpunkt stehen, wie die vielfältigen fachwissenschaftlichen Explikationen zum Medienkompetenzbegriff geordnet werden können. Dies ist insofern wichtig, als die erforderlichen Perspektivierungen unweigerlich zur Folge haben, dass Medienkompetenz mit sehr heterogenen Zielvorstellungen einhergeht und der Kern dessen, was Medienkompetenz ausmacht, dabei zu verschwinden droht. Um eine umfassende, wissenschaftlich fundierte Medienkompetenzdefinition zu erarbeiten, bei der die für die vorliegende Arbeit relevanten (und das sind in erster Linie die pädagogischen) Zielsetzungen berücksichtigt werden, wurden die in den letzten Jahren besonders intensiv diskutierten Ausführungen zum Medienkompetenzbegriff untersucht. Es wurde analysiert, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den formal betrachtet teils sehr verschiedenartigen Explikationen auszumachen sind. Diese wurden anschließend zusammengefasst und zu einem aus sieben Teildimensionen bestehenden Medienkompetenzmodell verdichtet.

Das siebte Unterkapitel schließlich hebt die Wichtigkeit von Medienkompetenzevaluationen im Bildungswesen hervor. Darin wird deutlich gemacht, dass das Erheben von Medienkompetenz ein an Bedeutung immer weiter zunehmendes Feld ist und daher unbedingt berücksichtigt werden muss. Denn schließlich lässt sich erst anhand evaluativer Daten abschätzen, ob ein verbreiteter Förderbedarf besteht und wenn ja, an welchen Stellen dieser gegebenenfalls ansetzen sollte.

2.1 Der Kompetenzbegriff und die Zielperspektive »Kommunikative Kompetenz«

Kompetenzen sind, so Ida Pöttinger (2002), zunächst einmal Zuständigkeiten. Da diese Erklärung des Begriffs zwar dessen »Eigenverantwortung hervorhebt«, jedoch weiterhin äußerst ungenau und daher für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung kaum zu gebrauchen ist, schlägt die Medienwissenschaftlerin für eine erste Bestimmung des Kompetenzbegriffs aus pädagogischer Sicht eine Aufschlüsselung in »sachgerechte, reflektierte und verantwortliche Er-

schließung der Wirklichkeit« vor.⁴⁴ Diese Definition lässt bereits erste Rückschlüsse darauf zu, was mit Medienkompetenz gemeint ist. Dennoch ist es sinnvoll, die dem Kompetenzbegriff zugrundeliegenden Überlegungen sowie dessen historischen Werdegang genauer zu analysieren, schließlich hat das Medienkompetenzkonzept seinen Ursprung im Kompetenzbegriff.

Historisch betrachtet geht der Kompetenzbegriff auf die Ausführungen des Sprachforschers Noam Chomsky aus dem Jahr 1957 zurück. Vereinfacht gesagt meint Chomsky mit *Kompetenz* einen unsichtbaren Teil, der jeder Sprachäußerung anhaftet und der gemeinsam mit dem sichtbaren Teil, der *Performanz*, die Grundlage eines jeden Kommunikationsprozesses beschreibt. Der Austausch zwischen beiden Ebenen wurde von ihm als *Transformation* bezeichnet. Auch wenn dieses Kompetenzkonzept in den letzten fünfzig Jahren immer wieder verschiedenen Aktualisierungen unterzogen und häufig vom Sprachkonzept losgelöst und in anderen Zusammenhängen bearbeitet wurde, ist der Inhalt doch stets derselbe geblieben: Kompetenzen sind an sich nicht offensichtliche, da intrinsische Dispositionen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kommunikationsfähigkeit von Individuen stehen. Kompetenzen bedingen damit praktisch jeden Lebensbereich innerhalb moderner (Medien-)Gesellschaften. Dies wird von Vera Timmerberg (2006) pointiert zusammengefasst:

Kompetenzen sind Dispositionen des Menschen, selbstorganisiert und problemlösend ein Bündel an verschiedenen Anforderungen bewältigen zu können. Diese Anforderungen treten in allen Lebensbereichen an ihn heran, beim reflexiven Umgang mit sich selbst, beim kooperativen Umgang mit anderen und bei der Lösung von sachbezogenen Problemen. Kompetenzen sind eindeutig handlungsbezogen und realisieren sich in der Praxis.⁴⁵

Timmerbergs Definition macht bereits ansatzweise deutlich, dass wissenschaftliches Arbeiten mit dem Kompetenzbegriff nicht ganz einfach ist. Diese Schwierigkeit wird in den Ausführungen von Bernd Dewe und Uwe Sander (1996) näher konkretisiert. Demnach gehe es bei Kompetenzen nämlich »nicht um den Erwerb konkreter

⁴⁴ Pöttinger 2002, S. 83.

⁴⁵ Timmerberg 2006, S. 73.

Handlungsmuster, sondern um den Erwerb von Strukturen«. ⁴⁶ Da sich diese Strukturen aber nicht unmittelbar zeigen, ist das Aufspüren von Kompetenzen eine große Herausforderung. An dieser Stelle drängt sich unweigerlich die Frage auf, wie es dann überhaupt noch möglich sein kann, Kompetenzen überprüfbar und ihre unterschiedlichen Ausprägungen miteinander vergleichbar zu machen.

Der Schlüssel hierzu liegt in den sichtbaren Performanzen. Im Gegensatz zu Kompetenzen können Performanzen, so Chomsky, nämlich beobachtet und deshalb unmittelbar erhoben werden. Sie realisieren sich im Verhalten von Personen. Aus den Erkenntnissen über die Performanzen können Rückschlüsse auf die Kompetenzebene gezogen werden. Ohnehin handele es sich bei vermeintlichen Kompetenzevaluationen, so Chomsky weiter, tatsächlich immer um das Einholen von Performanzdaten, von denen in einem interpretativen Verfahren auf die verborgenen Strukturen, die jeweiligen Kompetenzen, geschlossen wird. ⁴⁷ Allerdings wird von den Verantwortlichen von Kompetenzevaluationen so gut wie nie darauf hingewiesen, dass ihre Schlussfolgerungen auf performativen Daten beruhen. Der Grund dafür ist meist Unwissenheit darüber, dass die gemessenen Daten eigentlich nur eine von mehreren möglichen Erscheinungsformen der jeweiligen Kompetenzen sind. Dies gilt prinzipiell für jede Form der Kompetenzevaluation, also auch für Medienkompetenzevaluationen.

Die Überlegungen zu Chomskys Kompetenzmodell wurden im letzten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts noch einmal weitreichend überarbeitet. Insbesondere Jürgen Habermas (1971) war mit seiner Weiterentwicklung des Kompetenzkonzepts zur ›Kommunikativen Kompetenz‹ maßgeblich daran beteiligt. »Unter kommunikativer Kompetenz [...] ist die umfassende Fähigkeit der personalen Kommunikation zu verstehen, unabhängig von *und* in ihrer Vermittlung durch Medien.« ⁴⁸ Damit nimmt die ›Kommunikative Kompetenz‹ einen zentralen Stellenwert im zwischenmenschlichen Interaktionsprozess in modernen Gesellschaften ein. Auch Tilmann Sutter und Michael Charlton (2001) bekräftigen dies, indem sie unmissverständlich klar machen:

⁴⁶ Dewe/Sander 1996, S. 129.

⁴⁷ Vgl. Pöttinger 2002, S. 84.

⁴⁸ Schorb 1997, S. 63

Die Grundvoraussetzung der Ausbildung subjektiver Kompetenzen ist die Fähigkeit der Subjekte, sich an Prozessen sozialer Interaktion zu beteiligen: Kommunikative Kompetenz kann deshalb als eine allgemeine subjektive Grundqualifikation gelten.⁴⁹

Da die gesellschaftliche Relevanz von Interaktion im Sinne kommunikativer, zwischenmenschlicher Prozesse mit der flächendeckenden Etablierung vernetzter Medien in den letzten Jahren stark zugenommen hat, ist diese Schlussfolgerung heute aktueller denn je. Interaktion findet mittlerweile nämlich nahezu immer und überall statt. Verantwortlich dafür ist vor allem die Omnipräsenz von Internetdiensten. Aus diesem Grund ist Kommunikation in interaktiver Form, welche als ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehr Personen definiert ist,⁵⁰ mittlerweile eines der am häufigsten realisierten Betätigungsfelder von Menschen in modernen Gesellschaften. Hierdurch wird deutlich, dass ›Kommunikative Kompetenz‹, die das Vermögen zur verantwortungsvollen und zielgerichteten Nutzung der verschiedenen Interaktionsräume integriert, zur Grundvoraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe geworden ist.

Da die neuesten medialen Entwicklungen allesamt dadurch gekennzeichnet sind, dass Interaktionsprozesse in den Vordergrund rücken, kann zudem geschlussfolgert werden, dass ›Kommunikative Kompetenz‹ und Medienkompetenz mittlerweile zu großen Teilen miteinander verschmolzen sind. Diese Entwicklung ist noch vor nicht einmal zwei Jahrzehnten keineswegs abzusehen gewesen. So war es Helga Theunert (1999) noch möglich, ›Kommunikative Kompetenz‹ und Medienkompetenz trennscharf voneinander abzugrenzen:

Der Zusammenhang von kommunikativer und Medienkompetenz wäre dann folgendermaßen zu fassen: Kommunikative Kompetenz bezieht sich auf die grundlegenden, und das sind die interaktiven Daseinsformen des Menschen in personalen und gesellschaftlichen Strukturen. Sie impliziert die umfassende Fähigkeit zur gleichberechtigten Teilhabe an und Gestaltung von gesellschaftlicher Kommunikation. Medienkompetenz bezieht sich auf die Verbindung

⁴⁹ Sutter/Charlton 2002, S. 134.

⁵⁰ Vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 2007, S. 50 f.

menschlichen Daseins mit medial gestalteten Welten und integriert die Beherrschung und die einflußnehmende Teilhabe an der Medienentwicklung.⁵¹

Auch wenn an dieser Stelle eine genaue Definition von Medienkompetenz noch aussteht, spricht doch vieles dafür, dass die von Theunert als »interaktive Daseinsformen des Menschen« bezeichneten Dispositionen heute ein wichtiger Bestandteil dessen sind, was Medienkompetenz ausmacht. Die Unterscheidung zwischen medialen und nicht-medialen Welten, wie sie von der Forscherin noch kurz vor der Jahrtausendwende getroffen wurde, ist inzwischen kaum mehr haltbar. Daher ist aus heutiger Sicht auch der von Bernd Schorb (1997) ungefähr zur selben Zeit veröffentlichten und lange Zeit sehr prominenten These, mit der er den Zusammenhang von »Kommunikativer Kompetenz« und Medienkompetenz beschreibt, zu widersprechen. Der Forscher hielt damals nämlich fest: »[S]o ist Medienkompetenz eine Aktualisierung und zugleich aktuelle Reduktion des Begriffs der kommunikativen Kompetenz.«⁵²

Alles in allem kann festgehalten werden, dass es sich bei Kompetenzen um im Verborgenen befindliche Zusammenhänge handelt, die die Handlungsfähigkeit von Menschen in allen Lebensbereichen maßgeblich beeinflussen. Die neuesten technischen Errungenschaften verleihen insbesondere der »Kommunikativen Kompetenz« enorme Relevanz.

Die von Harald Gapski (2006) vorgenommene und aufgrund ihrer konzeptionellen Offenheit besonders weitreichende Definition von Kompetenzen sowie die von ihm in diesem Zusammenhang hergestellte Verbindung zur Medialität sind aus heutiger Sicht richtungsweisend und schlagen zudem die Brücke zur Medienkompetenz:

Kompetenzen sind – im Unterschied zu konkreten Leistungen der Performanzebene – nicht direkt beobachtbar und nur teilweise aus Äußerungen und Handlungen erschließbar. Kompetenz bzw. Medienkompetenz ist ein Komplexbegriff [...], der unter einer Wortmarke unterschiedliche Phänomene und Merkmale bündelt. Die scheinbare Griffigkeit dieser Wortmarken steht im umgekehrten Verhältnis zur Leichtigkeit ihrer Operationalisierung und damit auch Messbarkeit.⁵³

⁵¹ Theunert 1999, S. 53.

⁵² Schorb 1997, S. 63.

⁵³ Gapski 2006, S. 15.

Gapskis Erklärung weist zudem indirekt darauf hin, dass jede Greifbarmachung von Kompetenzen – und speziell die von Medienkompetenz – auf der Interpretation von Daten beruht und daher entsprechender Vorkenntnisse bei den Forschenden bedarf. Die theoretische Basis der zu untersuchenden Dispositionen zu erschließen sollte daher den Einstieg in entsprechende Evaluationsvorhaben bilden.

2.2 Medienbegriff(e)

Wer sich durch eine wissenschaftliche Fragestellung geleitet mit Medienkompetenz auseinandersetzt, der kommt nicht umhin, sich auch damit zu beschäftigen, welcher Geltungsbereich dem Medienbegriff zuzusprechen ist. Der Terminus erlangt jedoch aufgrund seiner umfassenden Zuständigkeit erst dann Bedeutung, wenn er in einen konkreten Kontext eingebettet ist. Aus diesem Grund empfiehlt es sich im Falle von Medienkompetenzevaluationen, eine differenzierte Klärung des Medienbegriffs vorzunehmen.

Der Begriff ›Medium‹ lässt sich auf das altgriechische *tó méson* zurückführen und kann übersetzt werden mit der Formel ›das in der Mitte Befindliche‹. Nach derzeitigem Verständnis beschreibt der Ausdruck ein vermittelndes Element, womit auch deutlich wird, warum das Arbeiten mit dem Medienbegriff so schwierig ist: Die relative Bedeutungsoffenheit macht es nicht leicht, die Medien ›zu fassen zu bekommen‹. Diese Schwierigkeit wird umso größer, wenn man den Terminus ›Medium‹ in einem universellen Wörterbuch nachschlägt. Schnell wird man dabei auf die erste, grundsätzliche Dichotomie aufmerksam (welche im Übrigen besonders nachdrücklich auf das Erfordernis eines differenzierten Umgangs mit dem Medienbegriff hindeutet). So wird der Begriff einerseits in gesellschaftlichen Kontexten verwendet und beschreibt dann stets einen Informationsvermittlungsprozess im Sinne einer ein- oder mehrseitigen Kommunikation zwischen Individuen. Andererseits wird der Medienbegriff auch in den Naturwissenschaften genutzt. Medien werden dort verstanden als Übermittler stofflicher Bausteine (beispielsweise Enzyme). Gewiss beziehen sich die im weiteren Verlauf dieser Arbeit angestellten Überlegungen auf das erstgenannte Verständnis. Dieses lässt sich, wie weitere Analysen zeigen, zudem in drei Di-

mensionen aufschlüsseln: eine historische, eine stoffliche und eine pädagogische.

Historische Dimension: Eine allgemeingültige Definition von Medien als nicht körpereigene Mittel zum Zwecke der zwischenmenschlichen Kommunikation schließt laut Uli Kahmann (1999) beispielsweise auch die in etwa 15.000 Jahre alten Höhlenzeichnungen im Südwesten Europas mit ein, weshalb dieser Zeitraum von ihm als der Beginn des Medienzeitalters definiert wird.⁵⁴ Dies ist durchaus nachvollziehbar, schließlich wurden die Wände, Farben, Finger und ggf. auch andere Hilfsmittel von den damaligen Urzeitmenschen gezielt als Übermittler der von ihnen erfahrenen Wirklichkeit instrumentalisiert. Diese Form des Festhaltens von Erfahrungen und Erlebnissen ist somit wohl die älteste Form von Kommunikation. Die historische Dimension des Medienbegriffs lässt also auch Rückschlüsse darauf zu, auf wann ungefähr der Beginn des Medienzeitalters datiert werden kann. Dieser liegt vermutlich jedoch tatsächlich deutlich weiter zurück, als es Kahmanns Ausführungen zunächst annehmen lassen. Denn die ältesten, heute bekannten Höhlenmalereien sind bereits vor circa 35.000 Jahren in der erst 1994 entdeckten Chauvet-Höhle in Frankreich entstanden.

In der mediengeschichtlichen Entwicklung kam es, so Kahmanns weiter, noch zu zwei anderen, entscheidenden Paradigmenwechseln: Erstens zur Erfindung der Schrift vor ungefähr 5.000 Jahren, wodurch sich das Denken grundlegend veränderte und jahrhundertlang bildungsnahe und bildungsferne Schichten voneinander unterschieden wurden; und zweitens zum Aufkommen der digitalen Medien wie des Computers, womit eine »fast sofortige Demokratisierung für die Organisation der Gesellschaft« einsetzte.⁵⁵

Stoffliche Dimension: Dieser Dimensionsbereich bezieht sich auf die Physis der Übermittler im Kommunikationsprozess. Er umfasst zunächst einmal das, was klassischerweise mit Medien in Verbindung gebracht wird, nämlich Tageszeitung, Fernsehgerät, Computer, Radio etc. Daneben schließt die stoffliche Dimension aber auch solche Informationsübermittler mit ein, deren primärer Verwendungszweck ein gänzlich anderer ist. So können Kommunikationsprozesse

⁵⁴ Vgl. Kahmann 1999, S.13.

⁵⁵ Ebd.

auch durch die Zweckentfremdung einzelner Gegenstände ausgestaltet und die jeweiligen Gegenstände somit zu Informationsübermittlern gemacht werden. Beispielsweise ist das Zuschlagen von Türen bei eskalierenden zwischenmenschlichen Konflikten als nonverbale Form der Kommunikation zu bewerten. Rein rational betrachtet handelt es sich dabei lediglich um einen unsachgemäßen Gebrauch eines Einrichtungsgegenstandes. Unter bestimmten Umständen (beispielsweise im Zusammenhang mit einem verbal ausgehandelten Konflikt und dem anschließenden Verlassen des Raumes) wird mit dem Türzuschlagen aber auch gezielt eine Botschaft übermittelt.

Die menschliche Sprache lässt sich ebenfalls auf einer stofflichen Ebene definieren: Erst die exakt stimmige Konstellation aus übertragenen Schallwellen, atmosphärischer Luft, menschlicher Anatomie und kognitiver Verarbeitung bildet dieses kommunikationstheoretisch besonders relevante Medium. Letztlich kann jedes Medium unmittelbar oder mittelbar auf seine stoffliche Dimension rückbezogen werden. So ist auch das Internet zunächst einmal lediglich ein weltumspannendes Netzwerk digitaler Schaltkreise.

Pädagogische Dimension: Die Diskussionen um die Rolle der Medien in Lehr-/Lernsituationen fanden in der Zeit kurz vor der Jahrtausendwende ihren Höhepunkt. Vor allem die Medienpädagogen Gerhard Tulodziecki und Dieter Baacke trugen erheblich an der inhaltlichen Ausgestaltung des häufig recht emotional geführten Diskurses bei. In seinen Ausführungen zum Medienbegriff aus pädagogischer Sicht führt Tulodziecki (1997) vier Erfahrungsformen an, denen seiner Ansicht nach jede Art menschlicher Begegnung mit Sachverhalten und Inhalten zuzuordnen ist:

- *reale Form*, diese ist z.B. beim Handeln oder bei Beobachtungen in der Wirklichkeit, bei der personalen Begegnung mit Menschen oder beim realen Umgang mit Sachen gegeben,
- *modellhafte Form*, diese liegt z.B. beim Umgang mit Modellen oder beim simulierten Handeln im Rollenspiel und entsprechenden Beobachtungen vor,
- *abbildhafte Form*, diese ergibt sich z.B. bei der Information mit Hilfe realgetreuer oder schematischer bzw. typisierender Darstellungen,

- *symbolische Form*, diese besteht z.B. in der Aufnahme von Informationen aus verbalen Darstellungen oder nicht-verbalen Zeichen.⁵⁶

Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen weist Tulodziecki darauf hin, dass modellhafte, abbildhafte und symbolische Formen der Erfahrung stets eine »Reduktion im Vergleich zur Wirklichkeit« bedeuteten.⁵⁷ Im pädagogischen Kontext käme den Medien demzufolge in erster Linie die Rolle von Vermittlern von Ausschnitten der Lebenswelt zu. Da aber diese Ausschnitte der Lebenswelt aufgrund der vorherrschenden Medienomnipräsenz wiederum selbst medial geprägt sind, dient der Einsatz von Medien immer auch dem Erklären von medial Geschaffenen. Dieter Baacke bringt diese Überlegungen mit einem häufig zitierten Chiasmus auf den Punkt: »Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten.«⁵⁸

Aus den hier angestellten Überlegungen zur Einordnung des Medienbegriffs in einen gesellschaftlich relevanten Kontext lassen sich vier zentrale Merkmale von Medien ableiten:

- Medien sind Vermittler von Informationen, für die es Sender- und Empfänger gibt.
- Medien dienen der zwischenmenschlichen Kommunikation.
- Mittels Medien teilen sich Menschen individuell Erlebtes mit.
- Medien übermitteln Informationen via Codes (beispielsweise durch [Schrift-]Sprache oder Bilder).

2.3 Die ›Neuen Medien‹ und die Herausforderungen interaktiver Kommunikation

Wer medienwissenschaftliche Publikationen über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt, dem fällt schnell auf, dass viele bereits ausgehandelte Überlegungen immer wieder neu aufgerollt und verhandelt werden. Insbesondere die ›Neuen Medien‹ entpuppen sich dann als alte Bekannte und werden fast schon einer Tradition gleich kritisch diskutiert und mit ungekannten Chancen aber auch Gefah-

⁵⁶ Tulodziecki 1997, S. 34.

⁵⁷ Ebd., S. 35.

⁵⁸ Baacke 1999, S. 31.

renpotenzialen in Verbindung gebracht. Immer wieder wird in ihnen das Initial zu einem Paradigmenwechsel im Sinne einer Neuausrichtung von Denk- und Verhaltensweisen großer Bevölkerungsschichten gesehen. Die adjektivische Bezeichnung ›neu‹ in den ›Neuen Medien‹ bezieht sich somit nicht allein auf die Medien, sondern auch auf deren angenommenen gesellschaftlichen Wirkungsbereich. Diejenigen Medien, um die es dabei konkret geht, sind bislang an der jeweils neuesten technischen Entwicklung festgemacht worden.

Als im letzten Jahrhundert zum ersten Mal von einem neuartigen Medium mit Einfluss auf das gesellschaftliche Kollektiv die Rede war, war damit das Kino gemeint. Das dort ausgestrahlte, zunächst nur visuelle, später auch audiovisuelle Material rief im Gegensatz zu den bis dato einzigen medialen Alternativen, dem linearen Buchtext sowie Radio bzw. Grammophon völlig neuartige Sinneseindrücke bei den Rezipienten hervor und stand daher schnell in dem Verdacht, Reizüberflutung bzw. emotionale Überforderung zu verschulden. Das nächste gesamtgesellschaftlich bedeutsame ›Neue Medium‹ war dann das Fernsehen, von dem angenommen wurde, es führe zu einer Verringerung der Anstrengungsbereitschaft der Rezipienten und böte vor allem im Vergleich zum Lesen kaum wertvolle Anregungen, würde dieses aufgrund größerer allgemeiner Beliebtheit jedoch sukzessive verdrängen.⁵⁹

Das Konzept der ›Neuen Medien‹ wurde danach noch zweimal grundlegend umgeschrieben: Ein erstes Mal mit dem Aufkommen des Heimcomputers (PC) mit schreibmaschinenähnlicher Tastatur und Monitor in den frühen 1980er Jahren und der daraufhin einsetzenden Digitalisierung vieler Lebensbereiche und zuletzt mit dem Aufkommen des Internets und den damit verbundenen Entwicklungen, in deren Zentrum die digitale Vernetzung der Welt und folglich ein globaler Informationsaustausch stehen.

Bei den ›Neuen Medien von heute‹ handelt es sich also um netzwerkfähige Informations- und Kommunikationstechnologien. Die von Jo Groebel (2001) vorgestellte Definition hierzu ist auch jetzt, gut zehn Jahre nachdem sie formuliert wurde, immer noch aktuell:

⁵⁹ Vgl. Krefft 2010.

Neue Medien unterscheiden sich von alten. Zehn Stichpunkte beschreiben die Unterschiede: Informationsfülle; interaktive Kommunikation; Verbindung von Kommunikation und Transaktion; Simulation; Mobilität; Steuerbarkeit; Unmittelbarkeit; Selbstreferentialität; Vernetzung der alten und neuen Umwelt; Konvergenz.⁶⁰

Insbesondere die Interaktivität hat sich binnen sehr kurzer Zeit zu einer der zentralsten Eigenschaften der ›Neuen Medien‹ entwickelt. Medienrezeption ist nämlich häufig keine passive Beschäftigung mehr. Vielmehr gestalten Mediennutzer das Medienangebot immer öfter aktiv mit. Vor allem im Internet findet heute ständig und millionenfach ein reger Austausch von Informationen und Materialien statt. Man denke nur an die massenhaft genutzten, weltweit vernetzten Computerspiele, die unzähligen Beiträge in Internetfachforen oder die enorme Menge an Beiträgen auf Onlinebewertungsportalen. Im Internet verlassen Mediennutzer ihre passive Warte und nehmen gezielt an Mit-, Um- und Neugestaltungsprozessen teil. Interaktivität zeichnet sich also keineswegs allein durch eine sukzessive Verwischung der Grenzen zwischen Medialität und Realität aus, wie unter anderem von Ida Pöttinger (2002) beschrieben,⁶¹ sondern ist vielmehr durch die Verschmelzung von Sender und Empfänger der Informationen gekennzeichnet: »Aus Einweg-Kommunikation [...] wird ein zweiseitiger Kommunikationsfluss. Jeder kann potenziell empfangen und senden und die Informationen steuern, die er erhält.«⁶²

Es versteht sich, dass die mit den ›Neuen Medien‹ von heute selbstverständlich verbundene Interaktivität auch neue Anforderungen an die Nutzer stellt. Insbesondere bedarf es hierzu der Befähigung, situationsangemessen und zielgerichtet zu kommunizieren, denn Interaktivität ist nun einmal vor allem ein kommunikativer Prozess. Vor diesem Hintergrund erlangt auch die Feststellung der Kommunikationswissenschaftler um Paul Watzlawick (2007) eine neue Dimension. Die Forscher stellen nämlich fest:

Es muß ferner daran erinnert werden, daß das «Material» jeglicher Kommunikation keineswegs nur Worte sind, sondern auch alle paralinguistischen Phä-

⁶⁰ Groebel 2001, S. 81.

⁶¹ Vgl. Pöttinger 2002, S. 84.

⁶² Groebel 2001, S. 85.

nomene [...], Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen [...] usw. innerhalb eines bestimmten Kontextes umfaßt – kurz, Verhalten jeder Art.⁶³

Auf der Grundlage dieser Überlegung entwickeln Watzlawick et al. ein für die Theorie von Kommunikationsprozessen fundamentales Axiom: »*Man kann nicht nicht kommunizieren.*«⁶⁴ Sowohl Handeln, als auch Nichthandeln hätten demnach (bewusst oder unbewusst ausgeführt) Mitteilungskarakter und beeinflussten den Kommunikationsprozess zwischen Menschen. Neben dem Inhaltsaspekt einer Äußerung, dem ›Was‹, besitze jede Form von Kommunikation auch einen Beziehungsaspekt, das ›Wie‹. Die Art und Weise, wie kommuniziert wird, ergäbe sich somit aus der Stellung der Kommunikationspartner zueinander und konstituiere sich durch deren kommunikative Beziehung immer wieder neu.

Das Axiom lässt sich aufgrund seiner konzeptionellen Offenheit auch auf die verschiedenen Interaktionsprozesse in den ›Neuen Medien‹ beziehen. Denn wenn Kommunikation nicht nur aus bewussten Handlungen resultiert, sondern in jeglichem sozialen Verhalten begründet liegt, bedeutet dies auch, dass die Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zwangsläufig Kommunikationsprozessen gleichkommt, und zwar unabhängig davon, ob sich der jeweilige Part (Sender bzw. Empfänger) als aktiv oder als passiv sieht. Dieses Phänomen lässt sich im Falle des Internets auf eine *strukturelle* sowie eine *interpersonelle* Ebene beziehen. Im Folgenden sei dies anhand zweier Beispiele verdeutlicht.

Beispiel 1: ›Max surft gerade im Internet. Er informiert sich zunächst über das politische und gesellschaftliche Geschehen auf der Webseite einer überregionalen Tageszeitung und besorgt sich danach die Wetterprognose für die nächsten Tage auf einer Meteorologie-Webseite. Max informiert sich also umfassend und versteht sich somit in erster Linie als Empfänger von Informationen. Ohne dies zu wissen gibt er aber auch eine Reihe persönlicher Daten von sich preis und wird damit zum Sender von Informationen. Denn mit jedem Klick übermittelt Max auch sein individuelles Internetprotokoll an den jeweils angesteuerten Server. Dieser digitale ›Fingerabdruck‹

⁶³ Watzlawick/Beavin/Jackson 2007, S. 51.

⁶⁴ Ebd., S. 53.

lässt Rückschlüsse auf den von ihm verwendeten Internetbrowser und sein Betriebssystem zu, gibt Aufschluss über den genutzten Internetserviceprovider (ISP) und enthält überdies auch die individuelle Internetprotokolladresse (IP), über die sich sogar der genaue Standort von Max' Internetanschluss bestimmen lässt. Das Beispiel dient der Verdeutlichung des strukturellen Moments verborgener Kommunikation: Die technische Beschaffenheit des Internets basiert auf dem Datenaustausch zwischen mehreren Computern, wodurch ein alternativloses, digitales Regelwerk beschrieben ist, das jeder Nutzer akzeptieren muss.◀

Beispiel 2: ›Karin und Birgit chatten gerade mittels eines Internetmessengers. Sie tauschen sich darüber aus, wie sie ihr gemeinsames Studienreferat strukturieren wollen. Ihre ›Unterhaltung◀ findet in einem privaten Chatroom statt. Unverhofft klopft Birgits Mitbewohnerin an die Zimmertür, sie möchte Birgit sprechen. Dadurch abgelenkt, entzieht diese sich abrupt dem Chat mit Karin und unterhält sich nun in der Realwelt. Natürlich hat das unerwartete Ereignis auch Auswirkungen auf die ursprüngliche webbasierte Unterhaltung. Birgits Schreibabstinenz kann nämlich schon allein deshalb nicht folgenlos bleiben, weil die beiden Kommilitoninnen sich gezielt auf den gemeinsamen Chat eingelassen haben und damit eine gegenseitige Erwartungshaltung besteht. Karin nimmt also nicht nur das von ihrer Kommilitonin Geschriebene wahr, sie interpretiert auch die Leerlaufzeiten, die zwischen den einzelnen Äußerungen vergehen. Die ausbleibende Reaktion Birgits könnte sie nun richtigerweise so interpretieren, dass diese unerwarteten Besuch bekommen hat; es ist aber beispielsweise auch möglich, dass fälschlicherweise vermutet wird, die Kommilitonin wisse nicht mehr weiter und fühle sich durch das Referatsthema überfordert. Das Beispiel ist als interpersonelles Moment verborgener Kommunikation zu verstehen. Genau wie beim Face-to-Face-Gespräch ist also auch jede scheinbare Auslassung von Kommunikation tatsächlich ein kommunikativer Akt und wird vom Gegenüber entsprechend gedeutet.◀

Die beiden Beispiele zeigen, dass interaktive Kommunikation und ›Kommunikative Kompetenz◀ eng miteinander verflochten sind. Denn die ›Neuen Medien◀ zu nutzen bedeutet immer auch, gewollt oder ungewollt auf die eine oder die andere Weise zu kommunizieren.

Diese, auf etablierten kommunikationstheoretischen Annahmen beruhende Ausweitung und gleichzeitige Aktualisierung des Konzepts der ›Kommunikativen Kompetenz‹ stellt unweigerlich auch neuartige Anforderungen an die Nutzer der ›Neuen Medien‹: Sie müssen sich unbedingt darüber im Klaren sein, dass sie sich wenigstens für die Dauer der Nutzung in einem kommunikativen Prozess befinden und somit ungefragt Verantwortung für sich und andere übernehmen. Hierzu bedarf es auch eines Bewusstseins darüber, dass die ›Neuen Medien‹ ein strukturelles sowie ein interpersonelles Kommunikationsmoment beinhalten. Daraus lässt sich zudem ableiten, dass eine Entfaltung von kommunikativen Manieren, wie sie schon einige Zeit seitens der Medienpädagogik gefordert wird, von enormer Bedeutung ist und zukünftig wohl auch immer wichtiger werden wird.

2.4 Für Lehr-/Lernprozesse relevante Teilbereiche der Medienkompetenz

Die Liste an Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit Medienkompetenz angeführt werden, ist lang. Da ist unter anderem die Rede von Medienbildung, Medienpädagogik, Medienerziehung, Medientdidaktik, Medienforschung, Medientechnik, Medienpraxis und Medientheorie. Dies führt schnell zu Unübersichtlichkeit und birgt die Gefahr vor einer beliebigen Verwendung der Termini. Wenn Medienkompetenz bestimmt werden soll, ist es daher wichtig, auch die übrigen, in ähnlichen Kontexten genutzten Begrifflichkeiten zu definieren. Denn erst dann wird klar, welche Dimensionen Medienkompetenz überhaupt einnimmt und wie der Begriff von den ihm verwandten Terminologien zu differenzieren ist.

Hierfür bietet es sich an, mit der *Medienbildung* zu beginnen. Sie umfasst alle pädagogisch relevanten Bemühungen, die dazu beitragen sollen, Medienangebote zu verstehen und gewinnbringend in die persönliche Lebensführung von Menschen zu integrieren. Medienbildung ist damit ein Oberbegriff und umfasst einen umfangreichen, gesamtgesellschaftlich relevanten Wirkungsbereich. Das übergeordnete Ziel von Medienbildung ist eine Förderung von Medienkompetenz.

Die konkrete Umsetzung dieses Ziels fällt in den Aufgabenbereich der *Medienpädagogik*. Diese setzt sich aus den beiden Teildimensionen Medienerziehung und Mediendidaktik zusammen. Gerhard Tulodziecki (1997) liefert hierzu eine Abbildung, die die verschiedenen Ebenen schematisch darstellt (würde die Medienbildung mit berücksichtigt, so würde sie eine eigenständige, der Medienpädagogik übergeordnete Ebene einnehmen):

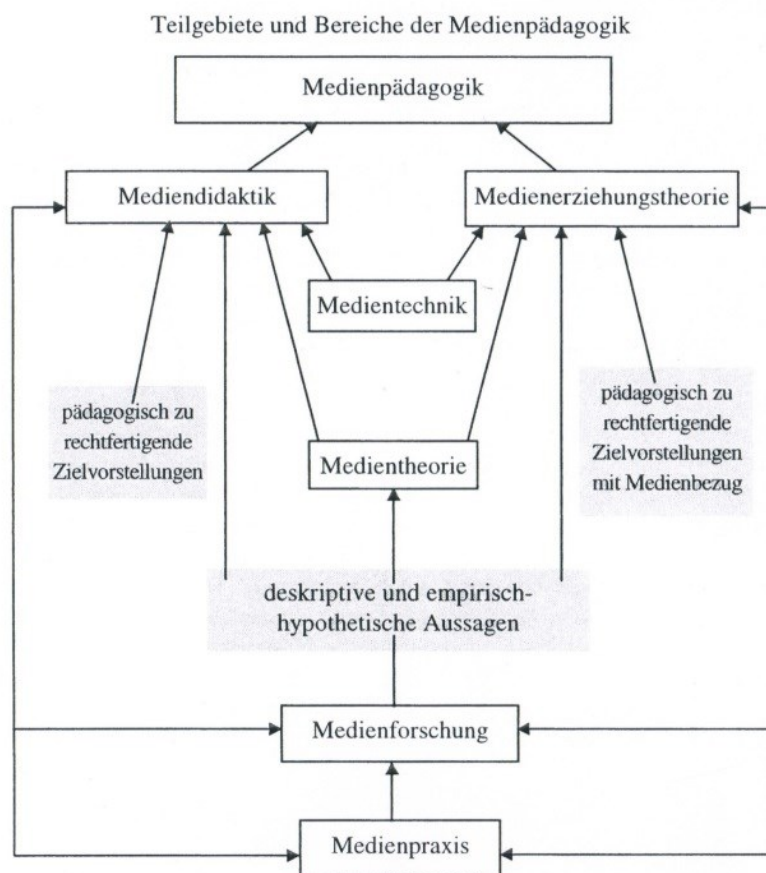


Abbildung 1: Teilgebiete und Bereiche der Medienpädagogik nach Gerhard Tulodziecki⁶⁵

⁶⁵ Tulodziecki 1997, S. 46.

Die *Mediendidaktik* fragt vor allem danach, ob und in welcher Weise bestimmte Medienprodukte als Lehr- und Lernmittel im Unterricht behilflich sein können. Dabei geht es vornehmlich darum, Medien als Instrumente für die Erarbeitung pädagogisch relevanter Absichten zu verwenden. Diese können, müssen aber nicht in unmittelbarem thematischen Zusammenhang mit den Medien selbst stehen. Eine interaktive Lehrerpräsentation zur geschichtlichen (und damit kontextuellen) Einbettung Wolfgang Borcherts »Draußen vor der Tür« mittels Smartboard würde typischerweise als moderne mediendidaktische Unterrichtseinheit verstanden. Die Mediendidaktik bezieht sich also vor allem auf die stoffliche Dimension des Medienbegriffs, denn Unterrichtsthematiken und vermittelnde Medien werden hierbei als voneinander unterscheidbare Elemente gehandelt.

Bei der *Medienerziehung* hingegen werden die Medien selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Hier rücken verschiedene Fragen im Zusammenhang mit einzelnen Medien sowie Medienverbundsystemen in den Vordergrund. Eine kritische Diskussion zum Chancen- und Gefahrenpotenzial der sozialen Internetnetzwerke im Kursverband wäre typischerweise medienerzieherischer Natur. In jedem Fall wird untersucht, wie Medien und Medienprodukte in pädagogisch adäquater Weise von den Lernenden bearbeitet werden können.⁶⁶ Die zentrale Herausforderung der Medienerziehung besteht damit in einer Entwicklung von Prozesswissen bei den Lernenden. Dabei spielen mediendidaktische Faktoren wie beispielsweise Kenntnisse zu den technischen Eigenschaften der Medien genauso eine Rolle, wie das Herausbilden eines Bewusstseins über die Wirkung der Medien auf Rezipienten.⁶⁷

Was die Hierarchisierung von Medienerziehung und Mediendidaktik auf der Prozessebene anbelangt, liegt grundsätzlich Uneinigkeit vor. Während Tulodziecki beide Konzepte parallel auf einer Stufe sieht, ist Groebel (2001) davon überzeugt, die Mediendidaktik würde überhaupt erst die Grundlage für die Medienerziehung liefern. Diese Diskrepanz lässt sich darauf zurückführen, dass Groebel in der Mediendidaktik vor allem die technische Ausgestaltung des Unterrichts mit Medienapparaturen sieht und daraus schlussfolgert, dass

⁶⁶ Vgl. Groebel 2001, S. 95 ff bzw. Tulodziecki 1997, S. 42 ff.

⁶⁷ Vgl. Groebel 2001, S. 96.

diese die Basis für eine zeitgemäße Erziehung sein müsse. Tulodziecki hingegen skizziert Mediendidaktik und Medienerziehung weniger scharf, ergänzt jedoch mit den Teilgebieten Medientechnik, Medientheorie, Medienforschung und Medienpraxis zusätzliche Ebenen, die für die inhaltliche Ausgestaltung von mediendidaktischen wie auch medienerzieherischen Maßnahmen verantwortlich sind und beide Konzepte auf diese Weise einander prozessual gleichstellen.

Die *Medientechnik* stellt die technischen Bedingungen und Voraussetzungen für medienpädagogisches Handeln in den Vordergrund und ist damit eng mit der instrumentell-qualifikatorischen Dimension der Medienkunde verwandt, die von Dieter Baacke (1997) im Zusammenhang mit dem von ihm entwickelten Medienkompetenzmodell definiert wurde.⁶⁸ Die *Medientheorie* stellt ein System zur Einordnung medientheoretischer Aussagen dar. Diese können, so Tulodziecki, unter anderem soziologischer, psychologischer, rechtlicher oder politischer Art sein. Mit *Medienforschung* sind alle wissenschaftlichen Aktivitäten benannt, die das Treffen von deskriptiven Aussagen zum Ziel haben und damit sowohl der Medientheorie, als auch der Medienpraxis dienliche, sachliche Erkenntnisse liefern. Die *Medienpraxis* schließlich beschreibt das Handeln mit Medienbezug. Gestaltung, Verwendung und Erziehung mit Hilfe medialer Strukturen sind mit dieser Teildimension gemeint.⁶⁹ Alle vier Komponenten sind damit direkt mediendidaktisch bzw. medienerzieherisch relevant, jedoch nur indirekt auch medienpädagogisch bedeutsam.

Neben Mediendidaktik und Medienerziehung gehört nach Ansicht Jo Groebels (2001) auch die *Kommunikationsbildung* zu den pädagogischen Strategien, die auf den Erwerb von Medienkompetenz abzielen. Kommunikationsbildung integriert demnach das Wissen aus Mediendidaktik und Medienerziehung in den gesamten Wissensbestand eines Menschen und ist der Medienpädagogik damit letztlich übergeordnet.⁷⁰ Eine klare Positionierung des Konzepts innerhalb der hier skizzierten Hierarchie der Termini ist jedoch nicht möglich, da es so konzipiert ist, dass eine universelle Anwendbarkeit sicher-

⁶⁸ Baacke 1997, S. 26.

⁶⁹ Vgl. Tulodziecki 1997, S. 43 ff.

⁷⁰ Vgl. Groebel 2001 S. 96 f.

gestellt ist. Kommunikationsbildung sollte auch nicht mit der ›Kommunikativen Kompetenz‹ verwechselt werden, weil es sich bei ihr nicht um ein Konzept handelt, dessen vorrangiges Ziel die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit ist. Es beschreibt vielmehr von einer übergeordneten Ebene aus den Lernprozess beim Umgang mit Medien.

2.5 Erste Eingrenzung der fachwissenschaftlichen Bedeutung von Medienkompetenz

Wer die unterschiedlichen Definitionen zum Medienkompetenzbegriff studiert, gelangt schnell zu der Auffassung, es mit einem äußerst ambivalenten und wenig konkreten Konstrukt zu tun zu haben. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die verbreitete alltagsprachliche Adaption des Begriffs sowie die Tatsache, dass Medienkompetenz stets situationspezifisch akzentuiert werden muss. Insofern muss zunächst festgehalten werden, dass *die* eine, universell gültige Medienkompetenz schlichtweg nicht existiert.

Dagegen besteht weitgehend Einigkeit darüber, welche Funktion der Medienkompetenzbegriff erfüllen soll, nämlich »die Fähigkeiten begrifflich bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt.«⁷¹ Das Spektrum der erforderlichen Fähigkeiten reicht, so Bernd Schorb (1997) weiter, von der technischen Handhabung moderner Medienapparaturen bis hin zur aktiven Mitgestaltung von Medienprodukten.⁷² Die Herausforderung beim Skizzieren von Medienkompetenz besteht daher, so Norbert Groeben (2001), in einem »mittleren Abstraktionsniveau«, bei dem weder »zu konkretistische Teilaspekte« formuliert werden, noch »zu abstrakte Generalisierungen« stattfinden.⁷³

Zwar deutet die Begriffsebene des Wortes ›Medienkompetenz‹ bereits darauf hin, dass es darum geht, Kompetenzen im medialen Kontext zu verhandeln, doch genügt diese Erklärung nicht, um auch praktisch mit Medienkompetenz zu arbeiten. Dazu bedarf es einer

⁷¹ Schorb 1997, S. 63

⁷² Vgl. ebd.

⁷³ Groeben 2002, S. 160.

Konkretisierung von Medienkompetenz in dem jeweils diskutierten Bereich. Mit seiner rhetorischen Frage, wer medienkompetenter sei, »der Hacker, der in den Computer der Deutschen Bank eindringt und dort Überweisungsvorgänge manipuliert, oder die bayrischen Landfrauen, die eine Unterschriftenaktion gegen Pornographie in den Medien gestartet haben«,⁷⁴ macht Gerhard Tulodziecki (1998) darauf aufmerksam, dass Medienkompetenz immer einer Spezifikation je nach gesellschaftlichem Kontext bedarf.

Um den Wirkungs- und Geltungsbereich dessen, was unter Medienkompetenz gefasst werden kann, abzustecken und damit eine Basis für die weitere Arbeit mit dem Begriff zu schaffen, ist es daher ratsam, sich auf eine erste, universell gültige Definition zu verständigen, die entsprechend der jeweiligen Akzentuierung des Erkenntnisinteresses weiter ausgebaut werden kann. Die für den Einzelfall relevanten Aspekte können dann in einem darauf aufbauenden Schritt theoretisch erarbeitet und operationalisierbar gemacht werden. Eine diesen Vorgaben entsprechende Definition von Medienkompetenz liefert Harald Gapski (2006):

Medienkompetenz ist die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf, technische Medien effektiv zur Kommunikation einzusetzen sowie ihre Wirkungen reflektieren und steuern zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern.⁷⁵

Mit dieser kompakten Erklärung werden sechs Aspekte angesprochen, die grundlegend für die Erschließung des deskriptiven Konzepts sind. Medienkompetenz betrifft demnach (erstens) sowohl Individuen, als auch Gruppen, verlangt von ihnen (zweitens) sich selbstständig und eigenverantwortlich mit verschiedenen technischen Medien auseinanderzusetzen, wobei ihr Vorgehen (drittens) effektiv und (viertens) der menschlichen Kommunikation dienlich ist. Außerdem (fünftens) ist ein Verständnis von Medien durch Reflexion und Adaption maßgeblich, um (sechstens) dem übergeordneten Ziel einer Verbesserung der Lebensqualität gerecht zu werden.

⁷⁴ Tulodziecki 1998, S. 9

⁷⁵ Gapski 2006, S.18.

2.6 Entwicklung eines Medienkompetenzmodells mit didaktischer Schwerpunktsetzung

Um ein für die vorliegende Arbeit relevantes Medienkompetenzmodell zu entwickeln, wurden sieben der hierzu bereits veröffentlichten Explikationen mit medienpädagogischer Ausrichtung untersucht und verglichen. Dabei zeichnete sich schnell ab, dass die verschiedenen Medienkompetenzdefinitionen, die häufig einen Anspruch auf Eigenständigkeit einfordern, tatsächlich inhaltlich etliche Übereinstimmungen aufweisen.

Eines der umfangreichsten und besonders analytisch erarbeiteten Modelle liefert Norbert Groeben (2002). Es besticht durch eine klare Grenzziehung zwischen den einzelnen Teildimensionen sowie durch grundsätzlich nachvollziehbare Überlegungen, die auf einem angemessenen Abstraktionsgrad fußen. Dies liegt wohl auch daran, dass Groeben einen Abgleich mit den häufig diskutierten Modellen von Dieter Baacke (1997) und Gerhard Tulodziecki (1997) vornimmt und diese ergänzt bzw. konkretisiert. Dieses Verfahren wird hier adaptiert und weiter ausgebaut, um ein Medienkompetenzmodell zu entwickeln, das sich auf vielfältige, bereits etablierte Denk- und Arbeitsweisen stützt.

Die dafür analysierten Medienkompetenzdefinitionen wurden, um sie miteinander vergleichbar zu machen, zunächst dem von Groeben bereitgestellten Raster zugeordnet. In einem zweiten Schritt wurden dann die Teildimensionen von Medienkompetenz nach Groeben definitorisch erweitert, sodass sie das gesamte Spektrum an inhaltlichen Zuschreibungen aller untersuchten Definitionen integrieren. Auf diese Weise wurden sieben aufeinander aufbauende, grundsätzlich aber eindeutig voneinander unterscheidbare Teildimensionen einer pädagogisch orientierten Medienkompetenz erarbeitet. An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es hierbei nicht darum ging, fehlende Aspekte einzelner Definitionen aufzudecken. Auslassungen bestimmter Aspekte als Versäumnisse zu werten, wäre nicht gerechtfertigt, da der jeweilige Untersuchungsgegenstand darüber entscheidet, welche Dimensionen besonders hervorgehoben oder gegebenenfalls ausgelassen werden. So wird beispielsweise die technische Handhabung von Mediengeräten (bei Dieter Baacke der instrumentell-qualifikatorische Aspekt der Medienkunde) von Groeben nicht explizit als Komponente der Medienkompetenz berücksichtigt,

weil sie implizit schon durch die ihr übergeordnete Kategorie »medien-spezifische Rezeptionsmuster« repräsentiert ist.

Das folgende Cluster führt die Teildimensionen der untersuchten Definitionen von Medienkompetenz auf und gibt Aufschluss über grundsätzliche Gemeinsamkeiten (X) bzw. teilweise Übereinstimmungen ([X]):

<i>Autor</i>	<i>Dimensionen</i>	Grundlegungskompetenz	Aneignungskompetenz	Affektionskompetenz	Beurteilungskompetenz	Selektions- und Kombinationskompetenz	Partizipationskompetenz	Anschlusskompetenz
<i>Groeben (2002)</i>	Medienwissen/Medialitätsbewusstsein	X						
	Medienspezifische Rezeptionsmuster		X					
	Medienbezogene Genussfähigkeit			X				
	Medienbezogene Kritikfähigkeit				X			
	Selektion/Kombination von Mediennutzung					X		
	Produktive Partizipationsmuster						X	
	Anschlusskommunikationen							X
<i>Tulodziecki (1997)</i>	<i>Auswählen und Nutzen von Medienangeboten</i>							
	Überlegte Auswahl von Medienangeboten					X		
	Erfahren von Alternativen zum Medienkonsum					X		
	Entscheiden in Konfliktfällen					X		
	<i>Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen</i>							
	Unterrichtsthematisch angelegte Mediengestaltung						X	
	Publizistisch angelegte Mediengestaltung						X	
	Fiktional orientierte Mediengestaltung						X	
	<i>Verstehen und Bewerten von Medienbeiträgen</i>							
	Unterscheiden verschiedener Darstellungsformen		X					
	Erkennen und Einschätzen von Gestaltungstechniken		X					

	Erfassen und Bewerten verschiedener Gestaltungskategorien				X			
	<i>Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen</i>							
	Aufarbeitung medienbedingter Emotionen	X		[X]				
	Aufarbeitung medienvermittelter Vorstellungen	X						
	Aufarbeitung Medienvermittelter Verhaltensorientierungen	X						
	<i>Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung</i>							
	Beachten und Einschätzen rechtlicher Bedingungen	X						
	Durchschauen und Bewerten ökonomischer Bedingungen							
	Erfassen und Beurteilen organisationsbezogener Bedingungen							
<i>Baacke (1997)</i>	<i>Medienkritik</i>							
	Analytisch, reflexiv, ethisch				X			
	<i>Medienkunde</i>							
	Informative	X				[X]		
	Instrumentell-qualifikatorische		X					
	<i>Mediennutzung</i>							
	Rezeptiv, anwendend		X				X	
	Interaktiv, anbietend							X
	<i>Mediengestaltung</i>							
	Innovativ			[X]				X
Kreativ			[X]				X	
<i>Pöttinger (2002)</i>	<i>Wahrnehmungskompetenz</i>							
	Strukturierungsfähigkeit	X						
	Interpretationsfähigkeit	X						
	Differenzierungsfähigkeit	X						
	<i>Nutzungskompetenz</i>							
	Rezeptionssteuerungsfähigkeit		X				X	
	Auswahlfähigkeit						X	

	Kommunikationsfähigkeit								X
	<i>Handlungskompetenz</i>								
	Produktionsfähigkeit	X							
	Gestaltungsfähigkeit				X			X	
	Veröffentlichungsfähigkeit							X	
<i>Theunert (1999)</i>	<i>Selbstbestimmter Umgang mit Medien</i>								
	Auswahl, Rezeption u. akt. Nutzung von Medien und medialen Kommunikaten		X				X		
	<i>Aktive Kommunikation mittels Medien</i>								
	Partizipation an medialen Informations- und Kommunikationswelt							X	
	<i>Kritische Reflexion und Verantwortung gegenüber medialen Entwicklungen</i>								
Individuelle, gesellschaftliche und sozial-ethische Perspektive				X					
<i>Schorb (1997)</i>	<i>Orientierungs- und Strukturwissen</i>								
	Grundlagenwissen	X							
	Strukturwissen	X							
	Orientierungswissen	X							
	<i>Kritische Reflexivität</i>								
	= »Medienkritik« nach Baacke				X				
	<i>Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns</i>								
	Technische Handhabe		X						
	Medien zur Kommunikation nutzen und diesem Nutzungsprozess unterordnen							X	
	Selektion und Produktion von Medienangeboten					X	X		
	<i>Soziale, kreative Interaktion</i>								
Soziale Interaktion							X		
Kreative Interaktion			[X]				X		
<i>Aufenanger (1997)</i>	Kognitive Dimension	X							
	Moralische Dimension				X				
	Soziale Dimension				X				

	Affektive Dimension			X				
	Ästhetische Dimension						X	
	Handlungsdimension		X				X	

Tabelle 1: Einordnung einzelner Explikationen in ein übergreifendes Medienkompetenzmodell

2.6.1 Grundlegungskompetenz

Die Grundlegungskompetenz orientiert sich am pädagogischen Konzept der Fähigkeiten und bezieht sich auf die psychische und physische Ausgangslage einer Person. Sie beschreibt das angeborene oder durch äußere Umstände bedingte Vermögen, Medien zu gebrauchen. Damit sind sowohl anthropologische als auch sozialisatorische Faktoren angesprochen, die zu der Befähigung führen, Medien überhaupt erst nutzen zu können. Die in diesem Zusammenhang angesprochenen Fähigkeiten sind damit auch Voraussetzungen für die Realisierung entsprechender Fertigkeiten. Die Grundlegungskompetenz lässt sich in drei Bereiche aufteilen: die Nutzungsfähigkeit, die Reflexionsfähigkeit und die Adaptionen- und Orientierungsfähigkeit.

Die *Nutzungsfähigkeit* beschreibt zum einen die körperlichen Voraussetzungen, Medien nutzen zu können. Sie bezieht sich je nach Anwendungsgebiet genauso auf die geistige Befähigung, medial vermittelte Informationen zu verarbeiten, wie auch auf das Vermögen, die zur Steuerung der Medien essentiellen, physischen Handlungen auszuführen sowie auf die Verarbeitung der übermittelten taktilen, auditiven und/oder visuellen Sinneseindrücke. Zum anderen meint die Nutzungsfähigkeit auch die Befähigung, kognitive Ressourcen zum Zwecke der Aneignung klassischer sowie neuartiger Wissensbestände zu gebrauchen. Die *Reflexionsfähigkeit* integriert das Unterscheiden-Können zwischen Realität und Fiktion, das Erkennen-Können von parasozialen Aspekten verschiedener Medienprodukte sowie deren Vergleich und Abgrenzung vom Realitätsbild. Auch das Erkennen und Interpretieren von wirtschaftlichem, rechtlichem und politischem Medienkalkül, das Verstehen und Deuten der von Medienmachern intendierten Wirkungen auf die Rezipienten sowie das Nachvollziehen und Begreifen von Herstellungsprozessen

der Medienproduktionen sind diesem Aspekt zuzuordnen. Die *Adaptions- und Orientierungsfähigkeit* schließlich zielt zum einen auf das Vermögen ab, Arbeits- und Operationsweisen verschiedener Medienprodukte zu verstehen und den eigenen Bedürfnissen entsprechend unterzuordnen, zum anderen verlangt sie, dass die Nutzer sich in unterschiedlichen Mediennetzwerken zurecht finden.

2.6.2 Aneignungskompetenz

Diese Teildimension fokussiert das pädagogische Konzept der Fertigkeiten und baut damit unmittelbar auf der oben vorgestellten Grundlegungskompetenz auf. Mit diesen Fertigkeiten sind automatisierte Abläufe gemeint, die eine sichere und ökonomische Bewältigung von Aufgaben ermöglichen. Anders als Fähigkeiten müssen Fertigkeiten gezielt erlernt werden. Sie sind zwar auch von der individuellen Begabung abhängig, werden jedoch vor allem durch Übung, Motivation und Vorwissen bestimmt. Die Aneignungskompetenz lässt sich ebenfalls in drei Bereiche aufteilen: die Nutzungsfertigkeit, die Reflexionsfertigkeit und die Adaptions- und Orientierungsfertigkeit.

Die *Nutzungsfertigkeit* meint neben dem sicheren Beherrschen der technischen Handhabe vor allem das Verinnerlichen einer Lernbereitschaft in Medienthemen. Die *Reflexionsfertigkeit* beschreibt unterschiedliche Verarbeitungsstrategien zwischen einzelnen Medien sowie deren verschiedenen Inhalten. Auch sind diesem Bereich Differenzierungsleistungen in den verschiedenen Darstellungsformen sowie das Erkennen von medialen Gestaltungstechniken zuzuordnen, wobei noch unbekannte und bekannte Formen voneinander unterschieden werden. Die *Adaptions- und Orientierungsfertigkeit* schließlich beinhalten sowohl die Entwicklung von Strategien zum Schutz vor zu starken Medieneinflüssen als auch die bewusste und zielgerichtete Auswahl von Medien und Medienproduktionen mit dem Ziel einer Beeinflussung der individuellen Stimmungslage. Interessen und Urteilsbildungsprozesse stellen dabei die Basis.

2.6.3 Affektionskompetenz

Medien sind nicht nur Informationsquellen oder Kommunikationssysteme. Sie dienen auch der Unterhaltung. Diese Komponente ist in besonderer Weise abhängig von Verbreitung, Angebot und ökonomischer Erschwinglichkeit. Eine genussorientierte Mediennutzung bedeutet vor allem zweierlei: Erstens verlangt sie, dass unterhaltsame Medienangebote auch als solche erkannt werden. Zweitens hebt sie diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten hervor, die nötig sind, damit die eigene Stimmungslage analysiert werden kann und daraufhin gezielt solche Medienformate ausgesucht werden, von deren Rezeption angenommen wird, dass sie das individuelle Bedürfnis nach Unterhaltung stillt.

2.6.4 Beurteilungskompetenz

Mit der Beurteilungskompetenz ist diejenige Kompetenz benannt, die erforderlich ist, um zwischen einzelnen Medienangeboten abzuwägen. Sie kann in drei Ebenen untergliedert werden: Die *Einschätzungsfertigkeit* verlangt eine eigenständige, auf Erfahrungswerten basierte Positionierung gegenüber einzelnen Medienformaten. Das rezipierte Material wird dann einem verinnerlichten Raster zugeordnet und vorstrukturiert. Die darauf aufbauende *Positionsbildungsfertigkeit* erfordert zum einen das Unterscheiden-Können zwischen traditionellen und originellen Medienpositionen und impliziert damit ein Normbewusstsein, zum anderen setzt sie die Fähigkeit zum Bewerten von Mediengestaltungen voraus. Auf dieser Grundlage werden Medienprodukte entweder akzeptiert oder kritisiert und abgelehnt. Die *Medienkritikfähigkeit* macht die dritte Ebene aus und wird hier von Dieter Baacke (1997) übernommen. Im Gegensatz zu deren Stellung in Baackes Medienkompetenzmodell wird sie jedoch nicht als eine eigenständige Dimension von Medienkompetenz verstanden, sondern bildet lediglich einen Teil einer ihr übergeordneten Teildimension. Sie wird gegliedert in die Aspekte analytisch, reflexiv und ethisch:

1. Analytisch sollen problematische, gesellschaftliche Prozesse [...] angemessen erfaßt werden können;

2. reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
3. ethisch schließlich ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.⁷⁶

Die Medienkritikfähigkeit wurde in den späten 1990er Jahren als das Herzstück von Medienkompetenz gehandelt. Heute wird sie jedoch zumeist als einer von vielen wichtigen Aspekten angesehen. Vor dem Hintergrund der im Zusammenhang mit der Aneignungskompetenz gelieferten Erklärung des Fertigkeitenkonzepts stellt sich allerdings die Frage, ob es sich bei Baackes *Medienkritikfähigkeit* nicht vielmehr um eine *Medienkritikfertigkeit* handelt, denn mit der analytischen, der reflexiven und der ethischen Dimension wird weniger ein bewusst gesteuertes Vermögen angesprochen als vielmehr auf unbewusst ablaufende Automatismen zum Einordnen von Medienindrücken verwiesen.

2.6.5 Selektions- und Kombinationskompetenz

Diese Kompetenzdimension wird zum Teil bereits durch die Affektionskompetenz und der mit ihr angesprochenen Anforderung, gezielt Medienformate auszuwählen, verhandelt. Die Selektions- und Kombinationskompetenz geht jedoch einen Schritt weiter und verlangt eine adäquate Auswahl aus dem Medienangebot je nach Bedürfnislage, Zielsetzung und/oder Problemstellung. Das Medienangebot wird also fallspezifisch studiert und die Rezeption einzelner Angebote von dem zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse (welches keineswegs allein affektionsorientierter Natur sein muss) geleitet. Dazu liegen Kenntnisse über verschiedene Medienalternativen vor, anhand derer einzelne Formate ausselektiert und andere miteinander kombiniert werden. Ziel ist es, ein für verschiedene Lebenslagen angemessenes Repertoire an Informations- und Kommunikationsalternativen bereitzuhalten.

⁷⁶ Baacke 1997, S. 26.

2.6.6 Partizipationskompetenz

Während die vorangegangenen Kompetenzbereiche vor allem eine adäquate Rezeption und Verarbeitung zum Ziel haben, spricht die Partizipationskompetenz einen Aspekt an, der vor dem Hintergrund der mit den ›Neuen Medien‹ verbundenen Zunahme an interaktivem Handeln immer mehr an Bedeutung gewinnt. Es geht darum, Medienprodukte selbst herzustellen und sie anderen (ggf. einer breiten Öffentlichkeit) vorzustellen. Die interaktive Einbringung erfolgt dabei auf der Grundlage unterschiedlicher Motivationen. Der Wunsch zur Teilhabe an öffentlich geführten Diskursen oder der nach kreativer Selbstentfaltung (z.B. durch das Herstellen fiktionaler oder ästhetisch reizvoller Medienprodukte) sind mögliche Anreize.

2.6.7 Anschlusskompetenz

Diese Dimension wird bislang allein von Norbert Groeben thematisiert. Mit Blick auf entsprechende Erkenntnisse aus der Fernseh- und Leseforschung schlussfolgert er, die Qualität des Verarbeitungsprozesses von Medienrezeptionen müsse insgesamt auch davon abhängig sein, inwiefern das Rezipierte im Anschluss kommunikativ aufgearbeitet wird. Damit sind dem Forscher zufolge »solche Kommunikationen gemeint, die außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen«.⁷⁷

Die Anschlusskompetenz bezieht sich auf das Verarbeiten von Medienprodukten mittels sprachlicher, zwischenmenschlicher Interaktion und soll dazu dienen, sich rezipierte Inhalte, Besonderheiten verschiedener Medien und selbst gestaltete Medienprodukte als Teil der Selbsterfahrung zu vergegenwärtigen sowie fremde Sichtweisen zu erfahren und damit den Horizont erfahrener Medienwelten qualitativ zu erweitern sowie Medieneinflüsse hinreichend verarbeiten zu können. Sie nimmt indirekt aber auch Einfluss auf die Beurteilungskompetenz, da das anschließende Gespräch bei der persönlichen Ein-

⁷⁷ Groeben 2002, S. 178.

stellung zur moralischen und ethischen Akzeptanz von Medienformaten eine erhebliche Rolle spielt.⁷⁸

2.7 Medienkompetenzevaluationen: Voraussetzung für Hochschulentwicklung

Eine zeitgemäße, kompetente Mediennutzung erfordert heute wegen der steigenden Relevanz von interaktiven Anwendungsalternativen ein grundlegendes Verständnis von den Möglichkeiten zur menschlichen Verständigung mittels Medien. Dies ist, wenn man so will, die Aktualisierung der »Aktualisierung und zugleich aktuelle[n] Reduktion des Begriffs der kommunikativen Kompetenz«, jener Explikation, die ursprünglich von Bernd Schorb zur Bestimmung der Medienkompetenz herangezogen wurde.⁷⁹

Gerade für junge Erwachsene, einen Personenkreis der insgesamt nicht nur gut mit den neuesten Medienapparaten ausgestattet ist, sondern diese auch für verschiedene Anwendungen in der Schule und später in Studium und Beruf zwingend benötigt, bringt dies aber auch neuartige Herausforderungen mit sich. Denn eine kompetente und verantwortungsvolle Mediennutzung setzt voraus, dass die »Neuen Medien«, die sich in hohem Maße durch Interaktion auszeichnen, sinnvoll, zielgerichtet und reflektiert eingesetzt werden.

Dies wirft allerdings die Frage auf, woran überhaupt auszumachen ist, ob die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten als vorhanden angenommen werden können oder nicht. Diese Frage zu klären ist schon deshalb besonders wichtig, weil erst auf dieser Basis auf den Medienkompetenzstand geschlossen und dann weiter ermittelt werden kann, ob Förderbedarfe vorliegen und an welchen Stellen diese gegebenenfalls ansetzen sollten. Insbesondere für die medienpädagogische Arbeit ist es von enormer Wichtigkeit, Anhaltspunkte dafür zu ermitteln, ob die Lernenden eine für ihre Situation adäquate Medienkompetenz entwickelt haben und somit die Voraussetzungen für die Teilhabe an den Lern- und Arbeitswelten, in denen sie sich heute und später bewegen, überhaupt erfüllen.

⁷⁸ Vgl. Hoffmann 2011, S. 29.

⁷⁹ Schorb 1997, S. 63.

Eine zukunftsorientierte Pädagogik braucht daher unbedingt Medienkompetenzevaluationen, und zwar spezifisch für alle Bildungssektoren und Fachbereiche. In Deutschland hat es im primären und sekundären Bildungssektor bereits erste Anstrengungen hierzu gegeben. Davon weitgehend ausgenommen ist jedoch bislang der tertiäre Bildungssektor. Empirische Daten zur Medienkompetenz von Studierenden sind bislang kaum erhoben worden, obwohl sie dringend benötigt werden. Sogar von der Hochschulrektorenkonferenz wird in ihrer jüngst veröffentlichten Stellungnahme darauf aufmerksam gemacht, dass dieser Mangel an erforderlichen Daten möglichst schnell beseitigt werden muss. Darin heißt es unter anderem: »Um eine empirische Grundlage für die Konzeption neuer Studienmodule zu schaffen, sollte der Stand der Informationskompetenz bei Studierenden ermittelt werden.«⁸⁰ Informationskompetenz meint in diesem Zusammenhang

die Gesamtheit aller Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um situationsrelevante Informationsbedarfe festzustellen, Information zu beschaffen, weiterzuverarbeiten, zu bewerten, zu präsentieren und Nutzungsbedingungen von Information einzuordnen. Dabei sind neue Darstellungsformate, insbesondere im Bereich der Informationsvisualisierung, eingeschlossen.⁸¹

Somit kann Informationskompetenz als ein auf die jüngsten Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien aktualisiertes Teilgebiet von Medienkompetenz verstanden werden und ist gleichsam einer ihrer essentiellen Bestandteil. Dies wird auch von Harald Gapski (2006) so gesehen. Der Kommunikationswissenschaftler weist im Zusammenhang mit dem Begriff der Informationskompetenz darauf hin, dass dieser seines Erachtens deutliche »Überschneidungen zum Medienkompetenzbegriff« aufweise.⁸²

Weil sich nach Auffassung der Hochschulrektorenkonferenz die Studienmodule erst auf der Grundlage empirischer Daten zur Medienkompetenz von Studierenden weiterentwickeln lassen, sind ent-

⁸⁰ Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern. Erschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2013, S.16.

⁸¹ Ebd., S. 9 (nach einer nicht veröffentlichten Folienpräsentation von Christian Wolff, Universität Regensburg).

⁸² Gapski 2006, S. 26.

sprechende evaluative Erhebungen also zwingend erforderlich. Ein Blick in die aktuelle Forschungsliteratur zeigt jedoch, dass dieses Feld noch immer kaum erforscht ist: Neben der vom BMBF geförderten »Stefi-Studie« (»Studieren mit elektronischen Fachinformation«) der Sozialforschungsstelle Dortmund unter der Projektleitung von Rüdiger Klatt wurde in Deutschland bislang allein noch die 2008 veröffentlichte empirische Studie zur Medienkompetenz von Studierenden an chinesischen Hochschulen von Qiaoping Lü durchgeführt.

Diese Leerstelle deutet auch darauf hin, dass Medienkompetenzevaluationen bei Studierenden dringend vermehrt durchgeführt werden müssen, schließlich sind sie die zwingende Voraussetzung dafür, dass Hochschulen ihrem Selbstverständnis einer für das aktuelle gesellschaftliche und politische Geschehen relevanten und zudem zukunftsweisenden Positionierung innerhalb der Wissensgesellschaft überhaupt gerecht werden können.

3. Lernen im Informationszeitalter

Egal ob auf privatem, geschäftlichem oder wissenschaftlichem Terrain: Überall wird nahezu unentwegt nach möglichst aktuellen Informationsbeständen gesucht. Die meistgenutzte Plattform für Recherchen jeglicher Art ist inzwischen das Internet. Dass dies auch Auswirkungen auf den Prozess des Wissenserwerbs haben muss, liegt auf der Hand.

Immer kleiner wird die Anzahl derjenigen, die die »Tagesschau« abwartet, um Nachrichten oder Wetterprognosen in Erfahrung zu bringen und der persönliche Gang in Fachbibliotheken wird nur allzu oft durch den virtuellen Besuch auf GoogleBooks ersetzt. Im Internet, so scheint es, ist nahezu jede Information unmittelbar und ortsunabhängig verfügbar. Aber nicht nur die Informationsbeschaffung hat sich durch das Netz verändert. Das neue Massenmedium setzt auch völlig neue Maßstäbe in Sachen Kommunikation. Online können Individuen von überall auf der Welt miteinander in Kontakt treten und sich austauschen. Das Internet ist deshalb zur zentralen Schnittstelle der Informationsgesellschaft geworden. Es rangiert derzeit unter den »Top drei« der meistgenutzten Medienangebote und der Trend der Nutzerzahlen der letzten zehn Jahre deutet darauf hin, dass Internetdienste in absehbarer Zeit an erster Stelle stehen werden. Das erste Unterkapitel wird die vergleichsweise kurze Entwicklungsgeschichte des World Wide Web sowie die wichtigsten gesellschaftlich relevanten Veränderungen, die das Medium mit sich brachte, thematisieren und bedient sich aktueller Zahlen zum Mediennutzungsverhalten der Deutschen.

Die gegenwärtig zu verzeichnende Rasananz, mit der digitales Material verbreitet wird sowie die damit verbundene Kurzlebigkeit von Informationen sind den noch nie zuvor begegnet. Beim Umgang mit dem Internet kann also nicht auf Erfahrungswerte zurückgegriffen werden, sondern es müssen Strategien neu entwickelt werden. Vor allem die Tatsache, dass die Voraussetzungen zur Teilhabe am Online-Geschehen grundsätzlich für jeden Nutzer die gleichen sind, das Netz also ein demokratisches Ordnungssystem bereithält, hat auch zur Folge, dass jeder barrierefrei eigenes Material publizieren kann. Hieraus ergibt sich eine (verglichen mit den anderen Massenmedien) völlig neuartige Möglichkeit zur Beschaffung umfangreicher Informationsbestände. Gleichzeitig zeigen sich aber auch mögliche Risi-

ken, denn die Rezipienten können sich nie ganz sicher sein, ob einzelne Inhalte ausreichend recherchiert und weitgehend frei von Verfälschungen durch subjektive Eindrücke der Autoren sind. Internetnutzer, zu denen mittlerweile 75,9% der bundesdeutschen Bevölkerung zählen,⁸³ müssen somit begründete Urteile darüber fällen können, welches Material sie für glaubwürdig erachten und welches nicht. Die neuen Anforderungen an die Rezipienten von Internetdiensten werden im zweiten Unterkapitel thematisiert. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf denjenigen Anwendungen, mit denen Studierende heutzutage konfrontiert sind.

Gerade internetgestützte Lernanwendungen halten in unzähligen Lehr-/Lernsituationen Einzug. Nicht nur an allgemeinbildenden Schulen, auch an Hochschulen ist dies der Fall. Universitäten und Fachhochschulen sind nämlich mit dem primären Auftrag betraut, Lernende zu handlungsfähigen Subjekten auszubilden und können es sich daher nicht erlauben, die modernen Alternativen zum gezielten Lernen im Netz unberücksichtigt zu lassen. Online-Learning-Angebote zu nutzen macht aber nur dann wirklich Sinn, wenn diese sinnvoll in die Lehre eingebunden werden, die Lernenden also im Zusammenhang mit tradierten Lehrinhalten mit den Angeboten konfrontiert werden. Was dies konkret für den Bildungssektor bedeutet, das wird im dritten Unterkapitel zum Thema gemacht. Darauf aufbauend werden Vorschläge für eine sinnvolle Integration der Angebote in die pädagogische Praxis entwickelt.

Es gehört seit langem zum Grundverständnis von Lernen, dass Lernende sich auch eigenständig Informationen besorgen und diese bearbeiten. Der Stellenwert solcher selbstständig organisierten Recherchearbeiten ist für die Gruppe der Studierenden traditionell immer schon besonders hoch. Dieser Trend hat sich in letzter Zeit noch einmal verstärkt. Denn recherchiert wird eben zunehmend online. Um die im Netz eingeholten Informationen gewinnbringend auszuwerten, sie also zu Wissensdispositionen zu verarbeiten, müssen die Studierenden sich zunächst über die besonderen Eigenschaften des dort eingeholten Materials bewusst werden. Webseiten zeichnen sich durch ein Vorherrschen von Hypertexten bzw. Hypermedia-

⁸³ Vgl. Entwicklung Onlinenutzung. Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2012. Gelegentliche Onlinenutzung.

Angeboten aus und unterscheiden sich damit grundsätzlich von den etablierten linearen Texten, die insbesondere für ein Studium der Germanistik immer schon zentral sind. Kompetente Internetnutzer bringen das nicht-sequentielle Informationsangebot in eine ihnen sinnvoll erscheinende und dem jeweils vorliegenden Forschungsinteresse zuträgliche Ordnung und sind damit in hohem Maße kognitiv gefordert. Dafür werden sie durch besonders vielfältige und zudem meist sehr aktuelle Informationen belohnt und verarbeiten diese darüber hinaus in der Regel sehr viel intensiver als sie es bei rein linearen Texten tun. Hierfür müssen sie jedoch zunächst bestimmte Rezeptionsstrategien erlernen. Für Studierende der Germanistik ist dies eine anspruchsvolle, zugleich aber auch enorm wichtige Herausforderungen. Das vierte Unterkapitel wird die besonderen Eigenschaften von onlinebasierten Informationsangeboten vorstellen und sich mit der Frage beschäftigen, wie die Studierenden dieser neuen Herausforderung gerecht werden können.

3.1 Der Siegeszug des Internets

Die globale Vernetzung der Welt durch das Internet und die Etablierung des PC in Privathaushalten haben einander gegenseitig sehr positiv beeinflusst und sind die Grundlage für jene Entwicklung, die ab den 1990er Jahren einsetzte und das sogenannte ›Informationszeitalter‹ einläutete. Besonders die Abschwächung ökonomisch relevanter Einflussfaktoren kurz nach der Jahrtausendwende begünstigte diese Entwicklung massiv. Denn bis dahin war der Besitz moderner Computer vor allem eine Frage des individuellen Budgets. So ging Mark Wössner noch im Jahr 2001 davon aus, der Zugang zu den neuesten computerbasierten Medien könnte an deren Kosten scheitern:

Dass neue Technologien machbar sind, heißt allerdings noch nicht, dass sie auch massenhaft verwendet werden. Der Einsatz der neuen Technik entscheidet sich vor allem über den Preis: Kunden werden nur wenig für die Datenübertragung zahlen wollen; Infrastrukturinvestitionen in breitbandige digitale Anschlüsse müssen für Investoren finanzierbar sein.⁸⁴

⁸⁴ Wössner 2001, S. 44.

Nur kurze Zeit nach Veröffentlichung dieser Prognose, in etwa um das Jahr 2005, setzte ein rapider Preisverfall in der Informations- und Kommunikationselektronik ein. Sowohl die Geräte als auch die für deren Nutzung häufig vorausgesetzte Internetkonnektivität wurden aufgrund immer neuer Innovationen bzw. dank der nun fast überall verfügbaren Flatrate-Tarife erschwinglich. Der Zugang zu dem neuen Massenmediums Internet war fortan keine Frage des individuellen finanziellen Budgets mehr, sie gehört seitdem zur Grundausstattung modernen gesellschaftlichen Lebens. Immer weiter sinkende Anschaffungspreise und Nutzungspauschalen für den Zugang ins World Wide Web bilden die Basis des Internetbooms, der eine explosionsartige Verbreitung von Informationsbeständen zur Folge hatte.

Mittlerweile ist fast jeder privat oder geschäftlich genutzte Computer an das Internet angeschlossen. Computer bilden einerseits die Grundlage für das World Wide Web, andererseits wird die technische Entwicklung der Geräte bestimmt durch die neuen Anforderungen im Netz. Diese Entwicklung wird unter anderem anhand der Internetanschlusszahlen der privaten Haushalte deutlich: Während im Jahr 2002 noch 85% der deutschen Haushalte, in denen Jugendliche lebten, mit einem Internetanschluss ausgestattet waren,⁸⁵ sind es heute nahezu alle (98%).⁸⁶ Aber diese enorme Steigerungsrate ist nicht allein auf die Anschlusszahlen beschränkt. Auch die tägliche Internetnutzung nimmt rasant zu. So konnte im Rahmen der ARD/ZDF-Onlinestudie von 2012 festgestellt werden, dass sich die Internetnutzungszeiten der Deutschen von 2000 bis 2012 in etwa verfünffacht haben: von 17 Minuten auf 83 Minuten in der Woche.⁸⁷ Das war bei keinem anderen Medium zuvor zu beobachten. Die Studie macht weiter deutlich, dass das Internet nach Fernsehen und Hörfunk zu den am häufigsten in Deutschland konsumierten Medien zählt. Für die Gruppe der 14- bis 29-Jährigen steht das Netz sogar an erster Stelle. Sie nutzen kein anderes Medium häufiger.⁸⁸ Vor gerade einmal eineinhalb Jahrzehnten, als die Ergebnisse der ersten JIM-Studie (1998) veröffentlicht wurden, sah dies noch ganz anders aus:

⁸⁵ Vgl. JIM 2002, S. 41.

⁸⁶ Vgl. JIM 2012, S. 31.

⁸⁷ Vgl. Mediennutzung. Durchschnittliche tägliche Nutzungsdauer der Medien 2012 nach Altersgruppen.

⁸⁸ Vgl. ebd.

Mit dem Internet bzw. Online-Diensten haben bisher etwa ein Fünftel der bundesdeutschen 12- bis 19jährigen zumindest erste Erfahrung gesammelt. 18 Prozent aller befragten Jugendlichen nutzen nach eigenen Angaben das Internet bzw. Online-Dienste oder haben es überhaupt schon einmal genutzt. Dabei reicht das Spektrum von täglichen Anwendern hin zu solchen, die einmal im Monat und seltener online sind.⁸⁹

Aus heutiger Sicht liest sich das Ergebnis beinahe wie aus einer ferneren Zeit. Sie wirkt derart antiquiert, dass man kaum glauben möchte, zwischen damals und heute liege lediglich etwas mehr als das Schulleben eines Abiturienten.

Das Internet ist auch deshalb so selbstverständlich, weil es mittlerweile Einfluss auf alle Lebensbereiche hat: Es hält auf diversen Medien wie Mobiltelefon oder Fernsehgerät Einzug, was dazu führt, dass immer und überall Informationen jeglicher Art abgerufen werden können. Nachrichten, öffentlich verhandelte Diskussionen und sogar Fachinformationen sind ständig zugänglich und oftmals kann jeder an der inhaltlichen Ausgestaltung mitwirken. Bislang ist jedoch noch völlig offen, welche Auswirkungen das als selbstverständlich angenommene Vorhandensein von großen Informationsbeständen sowie die Möglichkeit zur Partizipation überhaupt auf die Rezipienten hat.

3.2 Zwischen Wissensdurst und Wissenschaft: Informationsbeschaffung im Netz

Mit der konsequenten Steigerung des Einflusses von Internetangeboten etablierten sich in den letzten zwei Jahrzehnten etliche neue Medienangebote. Allerdings erfordern Internettelefonie, Instant Messaging oder auch vernetzte Computerspiele neben der Grundvoraussetzung, die sich auf das Bedienen des neuen Massenmediums bezieht, noch weit mehr von ihren Rezipienten: Wer das Internet nutzt, muss sich in einer vollständig künstlichen Welt zurechtfinden, das dort verfügbare Angebot bewerten können und darüber hinaus verstehen, dass das Bedienen von Maus und Tastatur ganz reale Aus-

⁸⁹ JIM' 98, S. 38.

wirkungen haben kann. Um dieser Anforderung nachzukommen, müssen spezielle Strategien erlernt werden.

Internetnutzer sind also nicht nur auf Kenntnisse zum Aufspüren von virtuellen Speicherorten der benötigten Informationen angewiesen, sie müssen auch mehr denn je die dargebotenen Inhalte sondieren und eine Auswahl aus ihnen treffen können. Sicherlich ist diese Herausforderung an Informationssuchende im Prinzip nicht völlig neu. Mit dem Aufkommen des Buchdrucks in Europa Mitte des 15. Jahrhunderts und der damit einsetzenden, umfassenden geographischen Verbreitung des zunächst handwerklich, dann industriell gefertigten Printmediums war bereits eine bis dahin ungekannte Dimension der Informationsverbreitung verbunden, die ebenfalls erfolgreich »bewältigt« wurde. Im Vergleich zu den Entwicklungen rund um das Internet war dies jedoch eine aus heutiger Sicht geradezu träge Angelegenheit. Denn das Netz setzte noch einmal völlig neue Maßstäbe in Sachen Schnellebigkeit, Anwenderorientiertheit, Rasanz des Informationsflusses, Unmittelbarkeit von Informationen und Erreichbarkeit von Menschen und Organisationen. Damit birgt die Nutzung des Mediums neben einer Vielzahl an Chancen auch neuartige Risiken. So schreibt Dieter Wiedemann (2011) mit Blick auf die Informationsbeschaffung im Internet von einem Bedeutungsverlust der redaktionell verantworteten Authentizität von Informationen.⁹⁰ Diese habe vor allem zur Folge, dass feste Aussagen über die Fundiertheit von online publizierten Informationen bisweilen nur schwer möglich sind.

Was dem Internet fehlt, das ist eine einheitliche Kennzeichnung, die Aufschluss über die Verlässlichkeit von Informationen gibt. Hinweise darauf, es mit verlässlichem Material zu tun zu haben, liefern in der Regel die Seiten selbst. Ein vollständiges und übersichtliches Impressum, Klarheit bezüglich der mitwirkenden Autoren und deren Renommee, Angaben zu den jüngsten Aktualisierungen sowie Hinweise darauf, ob die Seiten kommerziell sind und wie sie sich gegebenenfalls finanzieren, sind die wichtigsten Eckpfeiler, an denen sich Informationssuchende orientieren können. Nicht absehbar ist hingegen, dass ein verifiziertes, fälschungssicheres Gütekriterium in Form eines singulären, virtuellen Stempels entwickelt, allgemein an-

⁹⁰ Vgl. Wiedemann 2011, S. 122.

erkannt und global verbreitet wird. Denn dafür bedürfte es – das mag zunächst einmal tröstlich sein – vor allem der Menschen: Menschen müssen einschätzen und überprüfen, ob ganze Homepages aber auch einzelnes Material als vertrauenswürdig eingestuft werden kann oder nicht. Computerprogramme sind und bleiben wohl auch in absehbarer Zeit nämlich nicht dazu in der Lage, ein Regelwerk zu befolgen, bei dem unbedingt auch Intentionen, Meinungen und individuell hergeleitete Relationsverhältnisse einbezogen werden müssen. Diese Überlegung erklärt aber auch, dass der menschliche Verstand trotz der, im Vergleich zum internetgebundenen Computer nur geringen Menge an bevorrateten Informationen, einen entscheidenden Vorteil hat: Er bietet die Grundlage für ein *flexibles Urteilsvermögen*.

Das Urteilsvermögen ist auch der Grund dafür, warum Menschen nicht ständig einen riesigen Informationspool zum Abruf parat haben müssen und sogar nicht genutzte Informationen vergessen dürfen. Den Menschen ist es nämlich möglich, situationsspezifisch neue Informationen aufzunehmen, sie zu verknüpfen, sich einen eigenen Reim auf die Dinge zu machen und die Informationen so in das persönliche Wissen zu integrieren. Es liegt nämlich in der menschlichen Natur, Informationen entsprechend der persönlichen Lebenslage zu verarbeiten. Eine zentrale Herausforderung bei der Mediennutzung von heute besteht darin, das Urteilsvermögen in Bezug auf das Internet auszubauen und es fortwährend zu schärfen.

Die Notwendigkeit einer zusätzlichen Qualitätskontrolle der dargebotenen Informationen unterscheidet aus Rezipientensicht also die Zeit vor von der Zeit nach dem Aufkommen des Internets. Vor allem in Wissenschaftskreisen, in denen das Internet mittlerweile eine beträchtliche Rolle spielt, weil es sowohl Überblicks- als auch Detailwissen vermittelt, ist die Sicherstellung der Fundiertheit von Quellen von größter Wichtigkeit. Aus diesem Grund sieht sich auch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Hochschulen zunehmend mit dem Erfordernis konfrontiert, Strategien zur Quellenabsicherung zu lehren.

Wie die Ergebnisse der »Stefi-Studie« zeigen, stehen Studierende den neuen digitalen Anforderungen durchaus aufgeschlossen gegenüber und sind meist dazu bereit, sich Informationen aus dem Internet zu beschaffen. Dieses zunächst sehr positiv wirkende Zusammenspiel zwischen neuartigen Anforderungen an angehende Akademiker einerseits und den von ihnen bereitgestellten, praktischen Fertigkeiten

ten andererseits, konterkariert den Forschern um Rüdiger Klatt zufolge allerdings die von ihnen ermittelten tatsächlichen Kompetenzen der Studierenden bei der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen. Demzufolge habe die überwiegende Zahl der Studierenden ihre Kenntnisse unsystematisch (beispielsweise durch das ›Trial- & Error-Prinzip‹) erlangt und weise daher viel mehr ein Halbwissen, als echte Informations- bzw. Medienkompetenz auf.⁹¹ Darin wird von den Forschern auch die Ursache für immer wieder auftretende Probleme mit der effizienten Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen durch die Studierenden ausgemacht. Die von den Lernenden häufig empfundene Unübersichtlichkeit sei nämlich weniger auf eine übermäßige Fülle an Informationen zurückzuführen, als vielmehr ein Ausdruck fehlender systematischer Kenntnisse zur differenzierten Nutzung der dargebotenen Informationen.⁹² Klatt et al. (2001) fassen ihre Erkenntnisse hierzu folgendermaßen zusammen:

Mit der Unkenntnis über fachlich relevante Zugänge wächst der Eindruck der Unübersichtlichkeit elektronischer wissenschaftlicher Informationsangebote. Einfache, unspezifische »Suchmaschinen« im Internet werden bevorzugt. Sie fördern aber eher die Verwirrung und führen nicht zu befriedigenden Rechercheergebnissen.⁹³

Dieses Ergebnis deutet auf ein grundsätzliches Problem hin, das gerade junge Menschen noch immer bei der Nutzung von Internetangeboten haben. So stellt auch Ulrike Wagner (2011), die in ihrer Studie die Internetnutzung in Hauptschulumilieus untersuchte, ganz Ähnliches fest. Demnach nutzten die von ihr befragten Jugendlichen völlig selbstverständlich das Internet um alltagspraktische Informationen (wie beispielsweise Antworten auf schulrelevante Fragen) zu erheben. Nicht nur universelle Suchmaschinen spielten dabei eine wichtige Rolle, auch andere Communities im ›Web 2.0‹ sowie Instant Messenger sind Wagner zufolge heute für die Schüler etablierte

⁹¹ Vgl. Klatt/Gavriilidis/Kleinsimlinghaus/Feldmann u. a. 2001, S. 23

⁹² Vgl. ebd., S. 24.

⁹³ Ebd., S. 208.

Recherchequellen. Allerdings sei auch hier ein tendenziell assoziatives und wenig systematisches Vorgehen die Regel.⁹⁴

Damit liegt die Vermutung nahe, dass eine der jeweiligen Lebenssituation angemessene und in diesem Kontext strategische und arbeitsökonomisch kluge Internetnutzung weniger eine Frage von Sozialmilieu oder Bildungsniveau ist. Die oben vorgestellten Forschungsergebnisse deuten vielmehr darauf hin, dass sich Jugendliche und junge Erwachsene häufig durch den verfügbaren Informationsreichtum überfordert sehen. Eine kompetente Internetnutzung ist also nicht an die bloße Nutzung des Mediums gebunden und wird mit dieser autodidaktisch erworben, sondern erfordert gezielte Fördermaßnahmen durch Außenstehende.

3.3 Online-Learning: Herausforderung für Lehrende und Lernende

Der Autor und Journalist George Gilder formulierte erstmalig im Jahr 1994 analog zur vielzitierten Prognose der Steigerung der Leistungsfähigkeit von Computern (›Moore's Law‹) eine Faustformel, nach der sich die Telekommunikationsbandbreiten mit jedem Jahr verdreifachen, das sogenannte ›Gilder's Law‹. Gegenwärtig ist davon auszugehen, so Rolf Weiber (2008), dass diese Gesetzmäßigkeit auch noch für die nächsten Jahre einen Anspruch auf Gültigkeit besitzen wird.⁹⁵ Dies macht deutlich, dass die Verbreitung von Informationen sowie die Kommunikationsmöglichkeiten in modernen Gesellschaften anteilmäßig nahezu vollständig von der technischen Entwicklung abhängen.

Vorhersagen dieser Art haben seit einigen Jahren Konjunktur und werden auch von Seiten der Pädagogik berücksichtigt. Denn von kaum einer anderen gesellschaftlichen Entwicklung wird angenommen, dass ein Versäumnis angemessener pädagogischer Reaktionen derart verhängnisvoll sein könnte. So werden immer häufiger Maßnahmen entwickelt, deren Ziel in einer Einbindung internetgestützter Anwendungen in etablierte Lehr-/Lernprozesse liegt. Derlei Bestre-

⁹⁴ Vgl. Wagner 2011, S. 52.

⁹⁵ Weiber 2008 (unter Bezug auf Fleisch 2001 und Kelly 1998), S. 12.

bungen stoßen jedoch auch immer wieder auf Einwände, die das Potenzial internetgestützten Lernens durch neue Gefahren geschmälert sehen. So stehen der ständigen und weitgehend ortsungebundenen Verfügbarkeit von Informationen, Lernangeboten und Kommunikationsmöglichkeiten ein Fehlen physischer Gegenständlichkeit (beispielsweise die Haptik von Lernutensilien) sowie ein Mangel an Face-to-Face-Interaktion gegenüber.

Die kontinuierliche Weiterentwicklung und Verbreitung sogenannter »Learning Management Systeme«, internetgestützter Lernangebote also, macht aber auch deutlich, dass die Bedeutung netzbasierter Lernens für die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder wohl auch in Zukunft immer weiter zunehmen wird. Auch die Intensität, mit der die Online-Lernangebote aktuell gefördert werden, unterstreicht die seitens der Pädagogik angenommene Wichtigkeit dieser neuen Möglichkeiten. So verwundert es auch nicht, dass das verfügbare Angebot an Learning Management Systemen bereits jetzt weite Teile der verschiedenen Bildungssektoren abdeckt. Es erstreckt sich von netzbasierten Begleitprogrammen zur Förderung der Literalität von Grundschulern (beispielsweise mittels »Antolin«) bis hin zu E-Learning-Systemen, die Erweiterungen und Festigungsübungen zu universitären Präsenzveranstaltungen anbieten (zum Beispiel mittels »Ilias«). Das zeigt, dass sich der Prozess des Lernens, also die Aneignung von relevanten Informationen und deren Weiterverarbeitung zu Wissen, grundsätzlich gewandelt hat. Der fächer- und adressatenübergreifende Bildungsauftrag der Zukunft liegt daher nicht allein in einer Reaktion auf die technischen Entwicklungen durch entsprechende Lernangebote begründet, sondern muss auch als eine Vermittlung von Strategien zur sinnvollen Nutzung dieser Angebote verstanden werden. Das Hauptaugenmerk hierbei sollte in der Unterstützung klassischer Lehr-/Lernprozessen durch Learning Management Systeme liegen, um die neuen Möglichkeiten des Lernens in einen praktischen Kontext einzubetten und sie auf diese Weise einer zweckmäßigen Anwendung zuzuführen. Internetgestütztes Lernen dient also sinnvollerweise der Beantwortung einer übergeordneten Fragestellung und folgt keinesfalls dem Anspruch, das Netz irgendwie in den Unterricht einzubinden.

Eine sinnvolle Implementierung von Learning Management Systemen in bestehende Lehr-/Lernkonzepte lässt sich in der Praxis vor allem dann realisieren, wenn deren theoretisches Fundament analy-

siert wird. Einen erfolgversprechenden Ansatz hierzu bietet das Konzept der Push- bzw. Pullorientierung, das in medienpädagogischen Diskussionen immer wieder besprochen wird und aus dem sich sogar konkrete Handlungsvorschläge ableiten lassen. Demnach werden die Lernenden entweder vor eine Bring- oder aber eine Holschuld gestellt.⁹⁶ Erfolgreiches Lernen findet, so Friedrich Hesse (2002) vor allem dann statt, wenn eine sinnvolle Mischung aus beiden Elementen vorliegt. Um das Potenzial von Online-Learning-Angeboten auszuschöpfen, sollte jedoch, so Hesse weiter, vor allem auf eine intensive Phase der Pullorientierung geachtet werden.⁹⁷ In der Praxis bedeutet dies, dass die Lernenden zunächst eine Einführung in die Nutzung der (für wissenschaftliche Zwecke nützlichen) Internetangebote erhalten und sie daran anschließend mit der Aufgabe betraut werden, selbstständig Recherchen von Informationen mittels der jeweiligen Angebote durchzuführen. Der Zeitaufwand für die Einführung sollte dabei möglichst kurz sein, um genügend Gelegenheit für praktische Übungen zu haben.

Neben dem Konzept der Push- bzw. Pullorientierung nimmt auch die Idee vom ›Metawissen‹ einen immer wichtiger werdenden Stellenwert für die Förderung sinnvoller Lernstrategien im Netz ein. Nicht mehr die Rezeption und kognitive Verarbeitung von Informationen mit dem Ziel einer Speicherung ›auf Halde‹ stehen dabei im Vordergrund; Metawissen beschreibt vielmehr Strategien, die die Orientierung im Netz sicherstellen, und beschreibt damit die Schnittstelle zwischen Informationspool und kognitiv-ökonomischen Lernstrategien. Anstatt hinter Fakten herzulaufen, die heute mehr denn je nur von geringer Halbwertszeit sind, ist es demnach wichtiger, zu lernen, auf welchen Wegen Wissen erworben werden kann.⁹⁸ Metawissen geht damit deutlich über das Nachschlagen von Stichworten hinaus und bezieht neben dem Wissen über virtuelle Standorte von Informationen auch verschiedene Quellen mit ein, die durch strategische Verknüpfungen der Beantwortung einer übergeordneten Fragestellung dienlich sind.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Ausweitung von Lernangeboten auf das Internet sicherlich nicht als ein kurzfristiger Trend anzu-

⁹⁶ Vgl. Hesse 2002, S. 51 ff. bzw. Dilger/Zeidler 1999, S. 79.

⁹⁷ Vgl. Hesse 2002, S. 55.

⁹⁸ Vgl. Glotz 2001, S. 21.

sehen ist, der binnen weniger Jahre wieder von allein verschwinden wird, so wie es in der Vergangenheit vielfach im Zusammenhang mit anderen mediendidaktischen Angeboten, wie beispielsweise der sogenannten ›Lerncomputer‹ für Kinder, zu beobachten war. Um den damit einhergehenden Anforderungen an das Bildungswesen gerecht zu werden, bedarf es Lehrender, die die richtige Balance aus push- bzw. pullorientierten Unterrichtseinheiten finden und sich vornehmlich als Impulsgeber für selbstständig recherchierende Lernende begreifen, die beständig daran arbeiten, ihr Metawissen auszubauen. Diese Herausforderung konkretisiert das viel diskutierte Konzept vom lebenslangen Lernen und ist deshalb für Schulen aber auch für Hochschulen bedeutsam.

3.4 Die Bedeutung von Hypertext und Hypermedia für das Studieren heute

Lange schon werden Überlegungen dazu angestellt, wie Informationen aufbereitet werden können, um sie möglichst universell anwendbar zu gestalten. Dabei besteht schon immer Einigkeit darin, dass solche Informationen kontextuell unabhängig zu erschließen sein müssen. Als diese Überlegungen in die Praxis überführt wurden, bezog man sich in erster Linie auf die adäquate Herstellung von Texten, da es sich bei ihnen über Jahrhunderte hinweg um die alles entscheidenden Informationsquellen handelte. Es wurde angenommen, dass Texte, die in ihrer Struktur dem menschlichen Denken ähneln, also vornehmlich von assoziativem Charakter sind und zudem möglichst wenige Redundanzen vorweisen, im Vergleich zu linearen Texten erhebliche Vorteile böten. Gleiches gelte, so der zugrundeliegende Gedanke, auch für die ›Darreichungsform‹ der Texte, die nach Möglichkeit praktisch orientiert sein sollte. Solche Texte müssten auf eine vom Autor festgelegte Reihenfolge der Textabschnitte und die damit verbundenen Sequenzierungen verzichten und stattdessen aus weitgehend autonomen Textmodulen bestehen, die flexibel eingesetzt werden können. Dieses Prinzip wurde erstmals im 16. Jahrhundert von dem italienischen Ingenieur Agostino Ramelli umgesetzt, als dieser sein weltberühmtes Bücherrad konstruierte. Das zugrundeliegende Konzept wurde in der Zeit danach sukzessive weiterentwickelt und erlebte ab 1965 einen massiven Modernisierungs-

schub, als der Soziologe und Philosoph Ted Nelson den Begriff ›Hypertext‹ prägte. Das von ihm begründete Projekt »Xanadu«, das auf der Idee einer universalen Bibliothek basierte, sollte komplexe Dokumente global verfügbar machen und vollständig miteinander vernetzen. Dabei setzte Nelson auf eine bis dahin in dieser Form nicht gekannte Dimension der Digitalisierung von Informationstexten.⁹⁹

Heute versteht man unter Hypertext paradigmatische und zudem autonome Texte, die sich durch Verweissysteme wie Inhaltsverzeichnisse oder Fußnoten auszeichnen. Diese Verweissysteme dienen der Vermittlung von komplexen Informationen mittels verschiedener Materialien und ermöglichen es damit den Rezipienten, eine Fragestellung höherer Ordnung unter Berücksichtigung zahlreicher Quellen zu beantworten. Das Prinzip dabei entspricht genau dem des Bücherrades. Rolf Schulmeister (2007), einer der führenden Lernforscher auf diesem Gebiet umschreibt das Konzept vom Hypertext als »eine Struktur aus Anker und Verknüpfungen«.¹⁰⁰ Damit ist gemeint, dass Hypertexte feste Bezugspunkte besitzen (Anker), die durch Verweise (Verknüpfungen) miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Verweise sind nicht automatisiert; es liegt somit beim Leser, diese bei Bedarf in Anspruch zu nehmen. Anders als lineare Texte verbinden Hypertexte also Informationen sehr flexibel miteinander. Die Informationen selbst sind nicht kontextgebunden, sie können vom Rezipienten über die Verknüpfungen auf unterschiedliche Bereiche bezogen und in individuelle Ordnungssysteme eingepasst werden.

In etwa seit Mitte der 1990er Jahre gewann der digitale Hypertext zunehmend an Bedeutung. Diese Entwicklung lässt sich unmittelbar mit der Erfolgsgeschichte des Internets in Verbindung bringen. Der Internetdienst »World Wide Web« ist heute das am weitesten verbreitete Hypertextsystem. Daher ist Hypertext vor allem in der Auszeichnungssprache »Hypertext Markup Language« (kurz: »HTML«) bekannt. Via Links findet hier eine Verknüpfung einzelner Informationen statt; die Nutzer ›surfen‹ (›browsen‹) entsprechend ihrer persönlichen Ansprüche von Anker zu Anker. Die relativ problemlose digitale Verbreitung von Hypertexten führt seit einiger Zeit dazu,

⁹⁹ Vgl. Jünger 2003.

¹⁰⁰ Schulmeister 2007, S. 244.

dass lineare Informationstexte zusehends an Attraktivität bei den Nutzern verlieren.

Der durch den Einfluss des Internets konstituierte Hypertext von heute ist eine konsequente Weiterentwicklung der ursprünglichen Überlegungen zu einer zweckmäßigen Aufbereitung von Informationen. Jürgen Flender und Ursula Christmann (2002) machen darauf aufmerksam, es könne mittlerweile als ein entscheidendes Charakteristikum von Hypertext angesehen werden, dass dieser am PC erstellt, verwaltet und rezipiert würde und neuartige, computerspezifische Hilfen zum Einsatz kämen. Zu den typischen Merkmalen von Hypertext zählten demnach in erster Linie:

- dynamische Inhaltsverzeichnisse
- grafische Übersichten
- Leseprotokolle
- Markierungen gelesener Bereiche (ggf. automatisch)
- Suchfunktionen innerhalb der Hypertexte
- Editierfunktionen und
- Einbindungen auditiver bzw. audiovisueller Materialien.¹⁰¹

Die drei letztgenannten Merkmale werden von den Forschern als »derzeit noch nicht üblich« relativiert,¹⁰² gleichzeitig aber prognostiziert, dass sie an Relevanz weiter zulegen werden. Heute, etwas mehr als zehn Jahre nach Veröffentlichung des Beitrages, kann man sagen, dass sich diese Vorhersage vollständig bestätigt hat: Moderne Webseiten bzw. im Internet publizierte, digitale Dokumente weisen in aller Regel die von den Forschern genannten Merkmale auf.

Im Gegensatz zu linearen Texten bietet Hypertext den Rezipienten allerdings weit weniger Orientierung. Weil Informationen sehr komprimiert dargestellt und die einzelnen Fakten nicht oder nur sehr selten wiederholt werden, birgt die Rezeption von Hypertext grundsätzlich eine erhöhte Gefahr vor Überbelastung. Sie ist, so Flender und Christmann, »gelegentlich auch mit unangenehmen Erfahrungen

¹⁰¹ Vgl. Flender/Christmann 2002, S. 208.

¹⁰² Ebd., S. 208.

verbunden; dazu gehören Gefühle von Frust und Überforderung ebenso wie negative Bewertungen des eigenen Lernprozesses«.¹⁰³

So stellt sich auch die Frage, welchen konkreten Nutzen Rezipienten von Hypertext überhaupt haben und warum diese Form der Aufbereitung von Informationen im Vergleich zu linearen Texten für Rechercharbeiten dennoch geeignet ist. Hierzu ist zunächst zu sagen, dass die fehlende lineare Sequenzierung, die die erhöhte Gefahr vor Orientierungsverlust bedingt, gleichzeitig auch die größte Chance für ein selbstständiges Erschließen von Informationen bietet. Informationssuchende können mittels Hypertext nämlich hochflexibel agieren: Sie lesen einzelne Textpassagen an, springen selbstständig zu anderen, durch Querverweise verlinkten Informationen (beispielsweise zu Artikeln auf derselben Webseite oder zu solchen auf externen Webseiten) und konstruieren sich so selbstständig ein Netz aus relevanten Informationen, welche allesamt in einer für sie selbst individuell sinnvollen und nachvollziehbaren Beziehung zueinander stehen. Themen mittels Hypertext zu erschließen ist daher vor allem dann hilfreich, wenn individuelle Zielsetzungen vorliegen und Wissensstrukturen selbstständig ausgebaut werden müssen. Die vorgegebene Sequenzierung sowie die begrenzten Suchmöglichkeiten in linearen Texten kämen in diesen Fällen, so Flender und Christmann, potenziellen Einschränkungen gleich.¹⁰⁴

Hypertext stellt damit aber auch neuartige Anforderungen an die Rezipienten. Diese bedürfen vor allem jener Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, die autonomen Text- bzw. Informationsmodule individuell sinnvoll zu strukturieren.¹⁰⁵ Arbeiten, die bei der Herstellung von linearen Texten traditionell Sache des Autors sind (insbesondere das sinnvolle Aneinanderreihen von Informationsaspekten), fallen bei der Rezeption von Hypertext dem Leser zu und bestimmen den Rezeptionsprozess maßgeblich. Oliver Huber (2002) fasst die Anforderungen durch Hypertext an Autor und Leser folgendermaßen zusammen:

Wortwahl, Aufteilung der Gesamtinformation in kleinere Einheiten, sowie das Setzen der Verweise bleibt Aufgabe des Autors. Das Aneinanderfügen dieser

¹⁰³ Ebd., S. 218.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 208 f.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

Informationsaspekte erfolgt dann durch einen, im Wortsinn kreativen Akt des Lesens. Verschiedenes Kombinieren der Informationseinheiten führt somit für den Leser zu unterschiedlichen Texten. Diese Lesepfade bleiben aber freilich immer eine Teilmenge des vom Autor zusammengestellten Gesamtfundus'.¹⁰⁶

Das Einholen von Informationen mittels Hypertext ist im Vergleich zur Bearbeitung von linearen Texten vor allem dann vielversprechend, wenn es um die Quantität der Quellen sowie die Qualität der kognitiven Verarbeitung von Informationsaspekten geht. Dieser Erschließungsprozess ist aber auch sehr viel aufwändiger und birgt die Gefahr, dass sich die Rezipienten in der enormen, teils unübersichtlichen Informationsfülle verlieren. Der Umgang mit Hypertexten muss daher unbedingt erlernt werden. Die besten Voraussetzungen dafür bringen geübte Leser wissenschaftlicher Publikationen mit. Diesen Schluss lässt jedenfalls, wie Flender und Christmann erklären, eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Studien von Wyatt et al. bzw. Snyder und Presley zu. Geübte Leser wissenschaftlicher Texte (Wyatt et al. untersuchten 15 Professoren) lesen demnach überwiegend selektiv und nicht linear, während eher ungeübte Leser solcher Texte (Snyder und Presley beziehen sich auf Studienanfänger) meist auch dann linear lesen, wenn ein selektives Vorgehen sinnvoller wäre.¹⁰⁷ Die Voraussetzung für eine erfolgversprechende Nutzung von Hypertext, nämlich eine selbstständige, interessengesteuerte Sequenzierung der Texte, muss also erlernt werden und erschließt sich für geübte Leser intuitiver als für ungeübte.

Für Studierende von heute bedeutet dies unweigerlich, dass sie spezifische Lesestrategien erlernen müssen, um den an sie gestellten Anforderungen des Studiums überhaupt gerecht werden zu können, von denen die selbstständige Suche nach relevantem Material in verschiedenen Quellen (also auch im Internet) gerade im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich ein zentrales Charakteristikum darstellt und das Verknüpfen unterschiedlicher Informationsaspekte für eine effektive Verarbeitung erforderlich werden lässt. Für Studierende der Germanistik ist das Erfordernis solcher Lesestrategien besonders herausfordernd. Es besteht nämlich ausreichend Grund davon auszugehen, dass sich ihre Erfahrungen bei der Textarbeit vornehmlich auf

¹⁰⁶ Huber 2002, S. 16.

¹⁰⁷ Vgl. Flender/Christmann 2002, S. 213.

lineare Texte bezieht, schließlich werden diese traditionell sehr ausführlich im Studium bearbeitet und die hierfür nötigen Rezeptionsstrategien gezielt gefördert. Da diese aber entgegen den für die Bearbeitung von Hypertext erforderlichen Lesestrategien stehen, ist zu befürchten, dass sie den Erwerb letzterer negativ beeinflussen oder sogar blockieren.

Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass der Terminus ›Hypertext‹ im engeren Sinne nicht mehr in Gänze zeitgemäß ist, da viele Medienformate keineswegs mehr allein textbasiert sind. Insbesondere Internetauftritte gleichen zumeist vielmehr multimedialen Plattformen. Dies gilt für aufwändig gestaltete Seiten großer Firmen bzw. Organisationen genauso wie für private Seiten. Wer heute für sein Studium nach Informationen zur Dialektologie des Niederdeutschen sucht, der findet im Netz ohne großen Aufwand schnell verschiedene Informationstexte, die die geschichtliche Entwicklung dieser westgermanischen Sprache darlegen, ihre linguistischen Besonderheiten erläutern und eine genaue geographische Verteilung der Sprecher vornehmen. Damit aber nicht genug: Über Verlinkungen gelangen die Informationssuchenden auch auf Seiten mit authentischem Video- und Audiomaterial von Sprechern des Dialekts und erhalten auf diese Weise einen viel genaueren Eindruck davon, wie sich die Mundart praktisch äußert. Anstelle der Bezeichnung ›Hypertext‹ ist daher aus heutiger Sicht der Begriff ›Hypermedia‹ sehr viel angemessener, wenn es darum geht, das nicht-sequentielle Angebot im Internet zu umschreiben. Diese Auffassung teilt auch Rolf Schulmeister. Er schreibt hierzu:

Die Bezeichnung Hypertext spiegelt die historische Entstehung, es war zunächst tatsächlich an reine Textsysteme gedacht. Heute können Texte aber auch mit Daten in einer Datenbank, mit Bildern, Filmen, Ton und Musik verbunden werden. Deshalb sprechen viele Autoren inzwischen von Hypermedia statt von Hypertext, um die Multimedia-Eigenschaften des Systems zu betonen.¹⁰⁸

Mittlerweile ist Hypermedia zu einem bestimmenden Charakteristikum von Informationen jeglicher Art geworden und definiert damit für Studierende von heute zugleich eine Bereicherung als auch eine

¹⁰⁸ Schulmeister 2007, S. 243.

enorme Herausforderung. In seinem »Plädoyer für ein integratives Modul »Analyse hybrider Text/Bild-Korrelate« im Kerncurriculum Germanistik« erklärt Rolf Parr (2006), dass sich die praktische Arbeit von Germanisten zunehmend durch »Mischtexturen aus literalen und ikonischen Elementen«¹⁰⁹ auszeichne:

So müssen im gesamten Kulturbereich einschließlich Zeitungen, Zeitschriften, Verlagen, Rundfunk- und Fernsehredaktionen tätige Germanisten ständig Broschüren, Berichte, Plakate und Flyer mit Text/Bild-Korrelaten erstellen; Werbetexter müssen ihre Kunden gerade in bildlicher Redeweise und der Kombination von Texten und Bildern beraten; Grundschullehrerinnen und Lehrer müssen Bilderbücher und illustrierte Jugendbücher daraufhin untersuchen, ob sie für den Deutschunterricht geeignet sind; von an komplexen Webdesigns beteiligten Germanisten und ähnlichen Fällen ganz zu schweigen.¹¹⁰

Eine gelingende Medienkompetenzförderung im Germanistikstudium schließt daher unweigerlich auch das Erfordernis ein, zielgerichtet mit hypermedialem Material umzugehen. Wichtigste Elemente dieser Herausforderung sind eine von den Rezipienten eigenständig betriebene Sequenzierung der dargebotenen Informationen sowie das Herausfiltern von individuell relevantem Material.

¹⁰⁹ Parr 2006, S. 34.

¹¹⁰ Ebd., S. 34 f.

Teil II Das Projekt: Evaluation der Medienkompetenz Germanistikstudierender

1. Projektbeschreibung und Vorbereitung der Untersuchung

Angesichts der durch Bologna initiierten und seitdem intensiver denn je geführten Diskussionen über zukunftsorientierte Hochschulpolitik ist es nicht nachvollziehbar, wieso medienpädagogische Aspekte bei der didaktischen Unterrichtsgestaltung der Germanistik an Universitäten und Fachhochschulen lange Zeit konsequent vernachlässigt wurden. Die noch immer vorherrschende Unwissenheit über die Medienkompetenzstände von Studierenden macht das Entwickeln adressatenspezifisch generierter Lernsituationen mit Medien letztlich zur reinen Gefühlssache, womit nicht nur die Ausbildungsqualität der Studierenden in Gefahr ist, sondern auch der Fortschritt an Hochschulen insgesamt ausgebremst wird.

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit liegt deshalb darin begründet, die längst überfälligen Daten zum Ist-Zustand der Medienkompetenz von Studierenden der Germanistik zu erheben und auf dieser Grundlage konkrete Vorschläge für sinnvolle Fördermaßnahmen dieser substanziellen Kompetenz zu formulieren. Der Umsetzung dieses Projekts wurde eine ausführliche Planungsphase vorangestellt, bei der die etablierten Methoden und Konzeptionsfragen in der Empirischen Bildungsforschung berücksichtigt wurden. Dieses Kapitel stellt die hierzu angestellten Überlegungen ausführlich vor.

Begonnen wird mit einer Konkretisierung des Gegenstandsreichs. Denn eine präzise Formulierung dessen, was untersucht werden soll und wie die dafür benötigten Daten zu beschaffen sind, ist entscheidend für das weitere Vorgehen. Erst auf dieser Grundlage kann die paradigmatische Ausrichtung des Vorhabens definiert werden. Die Planung von Erhebungs-, Analyse- sowie Auswertungsprozess der Evaluation baut darauf auf. Das erste Unterkapitel wird sich mit der so wichtigen Festlegung des Forschungsgegenstands beschäftigen. Im zweiten Unterkapitel werden die für Datenerhebungen essentiellen Gütekriterien ›Validität‹, ›Reliabilität‹ und ›Objektivität‹ einer genaueren Begriffsbestimmung unterzogen und ihre Bedeutung

für die vorliegende Forschungsfrage geklärt. Auch die Bewandnis von Repräsentativität bei evaluativen Erhebungen wird in diesem Kontext thematisiert.

Die für Evaluationen in Betracht kommenden Methoden der Datenerhebung richten sich maßgeblich nach deren jeweiligen paradigmatischen Ausrichtungen. Im dritten Unterkapitel werden die den Paradigmen zugrundeliegenden Absichten geklärt sowie die sich daraus ergebenden Methoden aufgeschlüsselt. Aufgrund der großen Anzahl an Methoden findet hier eine Konzentration auf die in der sozialforscherischen Praxis besonders etablierten Alternativen statt. Im vierten Unterkapitel schließlich wird die Berechnung eines für das vorliegende Forschungsvorhaben angemessenen Stichprobenumfangs vorgenommen.

1.1 Festlegung von Gegenstand und Ziel der Erhebung

Mittlerweile ist die Erkenntnis, medienpädagogisches Handeln fördern zu müssen, an Schulen und Hochschulen angekommen. Sogar vorschulische Einrichtungen beschäftigen sich immer öfter mit der Frage, wie schon frühzeitig die Weichen zur Ausbildung medienkompetenter Individuen gestellt werden können. Allerdings bleibt unerforscht, ob diese Bestrebungen auch tatsächlich die erhofften Früchte tragen. Ida Pöttinger (2002) stellt dazu fest:

Während sich Medienpädagogen, Soziologen und Psychologen hauptsächlich um die Erforschung der Medienrezeption und deren Auswirkungen auf die Psyche und den alltäglichen Umgang gekümmert haben, stünde es jetzt den Pädagogen an, ihre ersten Erfahrungen mit den Folgen medienerzieherischer Praxis auszuwerten. Denn noch ist ziemlich ungeklärt, welche Veränderungen sich in Menschen abspielen, wenn ihr eigener Medienkonsum thematisiert und bearbeitet wird und sie die »Machbarkeit« von Medien praktisch erfahren.¹¹¹

Vor allem für die Gruppe der Studierenden und ganz besonders für die der Germanistikstudierenden ist medienpädagogisches Arbeiten heute ein bestimmendes Thema. Diese Kohorte ist nämlich nicht nur die erste Generation angehender Akademiker, deren schulische und

¹¹¹ Pöttinger 2002, S. 136 f.

hochschulische Ausbildung zu beträchtlichen Teilen von durch die Kultusministerien erhobenen Forderungen nach einer umfassenden Medienbildung bestimmt wurde. Hochschulabsolventen von heute gehören darüber hinaus zu den ersten angehenden Berufseinsteigern, für die der kompetente Umgang mit vielen verschiedenen Medien schon während ihrer Ausbildung einen eigenen Arbeitssektor ausmachte und im Übergang in die Erwerbstätigkeit konsequent weiter eingefordert wird. Sie sind damit die neue ›Generation Multimedia‹.

Germanistikstudierende sind außerdem besonders häufig die zukünftigen Multiplikatoren der Medienbildung. Sie werden später Deutschlehrer (bzw. Germanistikdozenten), besetzen überproportional häufig Stellen in der Bildungspolitik, sind in Verlagen oder im Rundfunk beschäftigt. Der ›Bildungsauftrag Medienkompetenz‹ fällt damit in der nächsten Runde vor allem ihnen zu. Germanistikstudierende von heute müssen sich daher in besonderem Maße als medienkompetent erweisen. Studien, die die Folgen medienpädagogischen Handelns evaluieren, so wie Pöttinger sie einfordert, sind bis jetzt in Bezug auf die Ausbildung von Germanistikstudierenden allerdings nicht erhoben worden. Daraus folgt, dass eine gezielte Medienkompetenzförderung bei ihnen kaum möglich ist. Dabei ist diese von enormer Wichtigkeit, wie auch Klaus-Michael Bogdal (2006) hervorhebt:

Eine Literaturdidaktik, die sich mit dem kulturellen Alltagswissen über Literatur begnügt [...] und sich auf die Beobachtung von Leseprozessen und Methoden der Vermittlung beschränkt, kann ihren Aufgaben beim Erwerb von Medienkulturkompetenzen nicht gerecht werden.¹¹²

Insofern muss davon ausgegangen werden, dass der Erwerb von Medienkompetenz im Germanistikstudium in den meisten Fällen eher zufällig geschieht. Dieser Missstand birgt zudem die Gefahr, sich in der hochschulischen Lehrverantwortung zu verselbstständigen. Das nachstehende Schaubild zeichnet die aus der Unwissenheit über die Medienkompetenzstände der Germanistikstudierenden resultierenden Folgen ab:

¹¹² Bogdal 2006, S. 71.

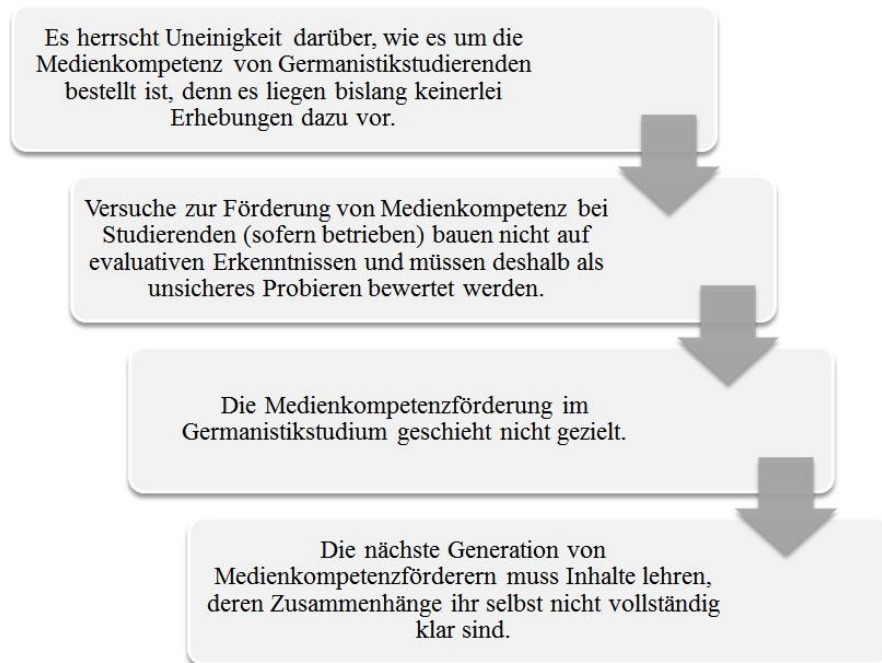


Abbildung 2: Das Forschungsdesiderat und seine Folgen

Um den Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung zu einem auf relevanten Daten beruhenden Fundament zu verhelfen, kann, basierend auf dem in I 2.6 entworfenen Medienkompetenzmodell ein Erhebungsinstrument entwickelt werden, das sich speziell an Germanistikstudierende richtet. Dafür müssen die einzelnen Dimensionen von Medienkompetenz auf die Anforderungsbereiche im Germanistikstudium bezogen und nach Möglichkeit mit praxisnahen Beispielen belegt werden, wobei das Internet und die mit ihm verbundenen Herausforderungen an die Rezipienten wegen ihrer zentralen Stellung im Mediengefüge Studierender eine besondere Beachtung erfahren sollten. Die daraus resultierenden Daten liefern Aufschluss über die Beschaffenheit der einzelnen Kompetenzbereiche bei den Lernenden und bilden somit Ansatzpunkte für eine sinnvolle Förderung von Medienkompetenz im Germanistikstudium.

1.2 Grundlagen evaluativer Untersuchungen

Bei der Planung von Evaluationsvorhaben sind schon zu Beginn die drei Gütekriterien ›Validität‹, ›Reliabilität‹ und ›Objektivität‹ zu berücksichtigen. So kann bereits im Vorfeld sichergestellt werden, dass die später erhobenen Ergebnisse auch tatsächlich dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit genügen. Die Gütekriterien sind, folgt man Lothar Tent und Ingeborg Stelzl (1993), als ein »allgemeiner begrifflicher Rahmen« anzusehen, »der es ermöglicht, die Qualität von Messungen zu beurteilen und die Auswirkungen von Messfehlern abzuschätzen«.¹¹³ Die deutsche Gesellschaft für Evaluation geht deutlich weiter und hebt die Gütekriterien in ihren »Standards für Evaluation« als von größter Bedeutung für die Messung genauer Daten hervor.¹¹⁴

Sie lassen sich vereinfacht wie folgt aufschlüsseln: Datenerhebungen gelten als *valide*, wenn Aussagen über die zuvor definierte Forschungsfrage möglich sind. Die vorgenommenen Messungen müssen also zu Ergebnissen gelangen, die die Ausgangsfragestellung beantworten. Tent und Stelzl bringen dies folgendermaßen auf den Punkt: »Hier geht es um die Frage, ob der Test das erfasst, was er erfassen soll.«¹¹⁵ Evaluative Messungen sind darüber hinaus *reliabel*, wenn zuverlässige und damit vor allem rekonstruierbare Ergebnisse erhoben wurden. Bei einer erneuten Erhebung unter den gleichen Grundvoraussetzungen müssten also idealerweise dieselben Daten ermittelt werden. Wenn die jeweilige Datenerhebung von äußeren Einflüssen bereinigt ist, also nicht von einer Verfälschung der Ergebnisse aufgrund externer Begebenheiten ausgegangen werden kann, so gilt sie darüber hinaus als *objektiv*. Hierzu zählt insbesondere, dass die »Messungen unabhängig von der jeweiligen Person sein sollen, die das Messinstrument anwendet.«¹¹⁶

Je genauer auf die Einhaltung der drei Gütekriterien geachtet wird, desto mehr Aussagegehalt darf den Ergebnissen später zugesprochen werden. Für die Planung evaluativer Datenerhebungen bedeutet dies vor allem dreierlei: Erstens muss genau festgelegt wer-

¹¹³ Tent/Stelzl 1993, S.48.

¹¹⁴ Vgl. Standards für Evaluation 2008, S.13 bzw. S.35 ff.

¹¹⁵ Tent/Stelzl 1993, S.48.

¹¹⁶ Vgl. Standards für Evaluation 2008, S.35.

den, was gemessen werden soll und nach Möglichkeit ein Pretest durchgeführt werden, damit sichergestellt ist, dass das Erhebungsinstrument tatsächlich misst, was es messen soll. Zweitens sollten Zufallsfehler so gut es geht ausgeschlossen werden. Dafür muss vor allem darauf geachtet werden, dass die Zusammensetzung der Stichprobe in Bezug auf die sozialstatistischen Merkmale (beispielsweise Alter oder Studiensemester) in etwa der Grundgesamtheit entspricht. Drittens schließlich ist dafür Sorge zu tragen, dass der/die Evaluierende keinen Einfluss auf die zu erhebenden Variablen nimmt bzw. ausreichend Distanz zu den Befragten wahr.

Neben den etablierten Gütekriterien hat sich in der Praxis empirischer Sozialforschung auch die Sicherstellung der *Repräsentativität* von Messungen als bedeutsam erwiesen. Sie soll gewährleisten, dass die Erhebungen Aussagen über die jeweilige Grundgesamtheit zulassen, sie also ein Abbild aller betreffenden Individuen liefern. Stichproben müssen einen bestimmten Mindestumfang aufweisen, damit begründet angenommen werden kann, dass die Erkenntnisse aus der Befragung auch auf die Grundgesamtheit übertragbar sind. Eine Bestimmung des erforderlichen Mindeststichprobenumfangs sollte daher Bestandteil der Vorbereitung evaluativer Untersuchungen sein.

1.3 Methoden der Datenerhebung

Um eine adäquate Methode der Datenerhebung zu entwickeln, ist es nötig, zuvor die paradigmatische Ausrichtung des Evaluationsvorhabens zu bestimmen. In der empirischen Sozialforschung wird hierbei zwischen quantitativen und qualitativen Methoden unterschieden. Heinz Reinders und Hartmut Ditton (2011) zufolge sind die Paradigmen in erster Linie von der jeweiligen Auffassung von der Form der zu evaluierenden Realität abhängig. Unter Zuhilfenahme etablierter Theorien aus der Philosophie machen die Forscher darauf aufmerksam, dass Realität grundsätzlich auf zwei unterschiedliche Arten charakterisiert werden könne. Demnach sei zwischen objektiv gegebener und subjektiv wahrgenommener Realität zu unterscheiden. Die Theorien zur objektiv gegebenen Realität können, so die Forscher weiter, vor allem auf den Philosophen Karl Raimund Popper zurückgeführt werden und sind kritisch-rationalistischer Natur. Popper nahm an, dass alle Individuen ihre Erlebnisse in der Realität

auf die gleiche Weise auffassen. Das Konzept der subjektiv wahrgenommenen Realität, das maßgeblich durch George Herbert Mead geprägt wurde, geht hingegen davon aus, dass Realität von jedem anders empfunden wird. Der Philosoph und Psychologe ging davon aus, dass Erlebnisse individuell in einem interpretativen Akt verarbeitet würden, weshalb kein einheitliches Verständnis von Realität vorliegen könne.¹¹⁷

Diese Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Formen von Realitätswahrnehmung skizziert prinzipiell auch die Basis für die paradigmatische Ausrichtung von empirischen Forschungsvorhaben und hilft dabei, adäquate Erhebungsstrategien zu entwickeln. Denn »[d]ie epistemologische Überzeugung, wie Wissen über die Realität erlangt werden kann, hat« so Reinders und Ditton, »auch Folgen dafür, welche Methode der Beobachtung gewählt wird«.¹¹⁸ Wenn sich das forschersische Interesse beispielsweise darauf gründet, objektive Gesetzmäßigkeiten auszumachen und generalisierbare Schlussfolgerungen zu erheben, so liegt hiermit typischerweise ein quantitativer Ansatz vor. Wird hingegen nach subjektiven Sinnzusammenhängen gesucht, so ist eine vornehmlich qualitativ ausgerichtete Methode zu bevorzugen.

Das Wissen um die dem Forschungsinteresse zuträglichste Form der paradigmatischen Ausrichtung allein genügt jedoch noch nicht, um ein angemessenes Erhebungsinstrument zu erarbeiten. Denn hierfür muss auch bekannt sein, welche Möglichkeiten der Datenerhebung sich damit konkret ergeben. Insofern ist es sinnvoll, die jeweils prominentesten Evaluationsmethoden sowie die mit ihnen verbundenen Vorzüge und ihre Nachteile aufzuführen und daran anschließend eine für das individuell vorliegende Forschungsvorhaben angemessene Auswahl zu treffen.

Bei *quantitativen Methoden* rückt insbesondere das Erklären der Wirklichkeit in den Vordergrund. Mittels Befragungen umfangreicher Personengruppen werden generalisierbare Daten erhoben, die Rückschlüsse auf die jeweilige Grundgesamtheit zulassen. Mit Hilfe statistischer Analysen sollen »*Strukturen* über individuelle Zusammenhänge und Regeln zwischen Begebenheiten aufgedeckt« wer-

¹¹⁷ Vgl. Reinders/Ditton 2011, S. 46.

¹¹⁸ Ebd.

den.¹¹⁹ Das gebräuchlichste Erhebungsinstrument stellt dabei der standardisierte Fragebogen dar. Dieser zeichnet sich vor allem durch drei Eigenarten aus: Die Fragen, die Abfolge der Fragen sowie die meisten (oder alle) Antwortalternativen (Items) wurden im Vorfeld der Befragungen festgelegt und können während der Erhebungen nicht variiert werden. Herbert Altrichter (1998) zufolge bieten derartige Befragungen neben der Tatsache, dass sie als »problemlos zu administrierende Methode« gelten,¹²⁰ eine Reihe weiterer Vorzüge, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- viele Personen sind in ökonomischer Weise befragbar
- die Fragebögen sind relativ schnell ausfüllbar und auswertbar
- es herrscht eine größere Offenheit seitens der Befragten aufgrund von Anonymität
- vergleichende Informationen sind möglich.¹²¹

Die Bildungsempiriker Christoph Burkard und Gerhard Eikenbusch (2000) führen ähnliche Argumente an. Demnach seien Fragebögen mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten relativ einfach auszuwerten, ermöglichen eine schnelle Beantwortung, zeichnen Meinungsbilder zu vorgefertigten Kategorien ab und bieten den Befragten Anhaltspunkte zur individuellen Meinungsbildung. Diese Form der Datenerhebung sei daher vor allem geeignet, um möglichst viele Personen zu befragen und so quantifizierbare Rückmeldungen zu ermöglichen. Voraussetzung sei aber auch ein relativ gutes Vorwissen zu dem zu evaluierenden Themenbereich auf Seiten des Forschers bzw. der Forschenden.¹²² Margrit Schreier und Petra Lietz (2006) merken darüber hinaus an: »Die Standardisierung der Verfahren trägt zugleich zu einer Erhöhung der Objektivität ihrer Antworten bei.«¹²³

Neben diesen Vorzügen sind jedoch auch einige Nachteile bzw. mögliche Komplikationen bei der Herstellung eines geeigneten Fragebogens anzuführen. Diese ist nämlich, so Altrichter, insbesondere für Laien nicht ganz einfach. Demnach könnte unter Umständen eine

¹¹⁹ Raithel 2012, S. 12.

¹²⁰ Altrichter 1998, S. 305.

¹²¹ Vgl. Ebd., S. 307.

¹²² Vgl. Burkard/Eikenbusch 2000, S. 118.

¹²³ Schreier/Lietz 2006, S. 381.

Einengung der Antwortmöglichkeiten mit dem Resultat formaler bzw. inhaltsarmen Antworten stattfinden und auch das Ankreuzen von Antwortvorgaben führe möglicherweise dazu, dass lediglich Meinungs-Artefakte erhoben würden. Außerdem nutze sich das Instrument mit der Zeit ab. Das bedeutet, je häufiger Personen mit standardisierten Fragebögen konfrontiert werden, desto weniger intensiv werden diese von ihnen bearbeitet. Auch würden meist nur wenige Hintergrundinformationen über die erhobenen Antworten eingeholt.¹²⁴ Burkhard und Eikenbusch merken außerdem an, dass die statistischen Werte (die erhobenen Daten) einer besonderen Aufarbeitung bedürften, weil sie in sprachliche Schlussfolgerungen überführt werden müssten und es zudem zu Antwortverweigerungen kommen könne, wenn die Befragten ihre komplexen Meinungsbilder nicht in vorgefertigte Kategorien fassen wollen.¹²⁵

Demgegenüber steht bei *qualitativen Methoden* weniger eine Konstruktion von Erklärungsansätzen im Vordergrund, als vielmehr »das Ziel des *Verstehens* menschlichen Verhaltens, und »Verstehen« ist nach diesem Ansatz nur möglich, wenn die Kontextabhängigkeit sozialen Handelns berücksichtigt wird.«¹²⁶ Es wird davon ausgegangen, dass der lebensweltliche und kulturelle Hintergrund der Befragten ausschlaggebend für die Beantwortung der jeweils zugrundeliegenden Fragestellung ist und in offen geführten Befragungen besonders gut berücksichtigt werden kann. Individuelle Begründungen, Erklärungen und Wissensanlagen bilden komplexe Strukturen, die in dem speziellen Fall ausschlaggebend sind. Qualitative Methoden nähern sich Daten mittels interpretativen Verfahren und versuchen, die verschiedenen Prozesse zu rekonstruieren.¹²⁷

In der Erhebungspraxis haben sich vor allem die offen geführten Leitfadenterviews mit einzelnen Probanden etabliert. Bei diesen mündlichen Befragungen ist es besonders wichtig, dass der Interviewer so wenig wie möglich interveniert, um den Prozess der Gedankenführung der Probanden nicht zu unterbrechen bzw. ihn zu beeinflussen und sicherzustellen, dass möglichst objektive Daten erhoben werden. Ralf Bohnsack (1993) hält hierzu fest: »Weniger Eingriff

¹²⁴ Vgl. Altrichter 1998, S. 307.

¹²⁵ Vgl. Burkhard/Eikenbusch 2000, S. 118.

¹²⁶ Raithel 2012, S. 11.

¹²⁷ Vgl. ebd.

schaft mehr Kontrollmöglichkeiten, durch weniger Eingriffe des Forschers soll mehr methodische Kontrolle erreicht werden.«¹²⁸ Aus diesem Grund ist es möglich, eine »eingehendere Darstellung von Sichtweisen und der subjektiven Welt der Befragten« zu erlangen.¹²⁹ Es handelt sich also um ein Erhebungsinstrument mit wenigen Steuerungselementen. Trotzdem kann keinesfalls von einer ungesteuerten Datenerhebung die Rede sein. Das Leitfadeninterview setzt nämlich voraus, dass schon im Vorfeld die wichtigsten Fragen festgelegt wurden; die Inhalte der Befragung sind damit vorstrukturiert. Bei der Durchführung ist es Aufgabe des Interviewers, das Gespräch so zu lenken, dass Antworten auf die zuvor festgelegten Fragen gegeben werden, wobei die Gesprächsführung trotzdem in erster Linie durch die Probanden gestaltet wird. »Der Interviewer folgt den Beiträgen [...], vertieft, wenn nötig, durch ergänzende Nachfragen und kommt erst zum Schluß auf evtl. nicht behandelte Fragen aus dem Leitfaden«; erst dadurch »wird der Kontext des Interviews bedeutsam«.¹³⁰ Das Führen von Interviews kommt damit einer Gratwanderung gleich: Einerseits muss der Interviewer sicherstellen, dass seine Fragen beantwortet werden und zu starkes Abschweifen vom Leitfaden verhindern. Andererseits muss den Befragten aber auch genügend Raum für eigene Gedanken gelassen und der Einfluss des Interviewers auf die Probanden (und damit auch deren Antworten) so gering wie nur irgend möglich gehalten werden. Zudem ist die Durchführung und Auswertung von Interviews sehr zeitaufwändig; die Forscher laufen häufig Gefahr, zu schnell zu eigenen Erkenntnissen zu gelangen, ohne diese hinlänglich überprüft zu haben. Vor allem aber sind Interviews wegen knapp bemessener Forschungsbudgets in der Regel nur mit wenigen Individuen möglich. Dieser Schwierigkeit könnte Altrichter zufolge zumindest teilweise durch das Führen von Gruppeninterviews beigegeben werden. Allerdings ziehen diese wiederum neue, denkbare Nachteile mit sich. So könnte der von den Befragten empfundene soziale Druck

zur Befürwortung oder Ablehnung bestimmter Inhalte führen, [d]ie Dynamik von Rede und Gegenrede kann manche Themen ungebührlich aufwerten [und]

¹²⁸ Bohnsack 1993, S. 19.

¹²⁹ Altrichter 1998, S. 312.

¹³⁰ Moll 2001, S. 53.

TeilnehmerInnen können wegen ungeschickter Ausdrucksweise oder geringem Status nicht zu Wort kommen.¹³¹

Mit Blick auf die hier verfolgte Forschungsfrage ist eine Auseinandersetzung mit einer hauptsächlich quantitativ orientierten Methode naheliegend, denn es ist nur auf der Grundlage einer umfangreichen Stichprobe möglich, annähernd verallgemeinerbare Daten über die Beschaffenheit von Medienkompetenz bei Germanistikstudierenden zu erheben. Daher ist in erster Linie eine Fragebogenbefragung, mit der viele Probanden erreicht werden können, anzustreben. Weil Medienkompetenz aber auch habitualisiertes Handeln, begründetes Abwägen sowie umfangreiche Erfahrungen voraussetzt, kann unmöglich davon ausgegangen werden, dass die relevanten Dispositionen durch eine rein quantitative Methode, welche allein geschlossene Fragen umfasst, erhoben werden können.

Aus diesem Grund wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein *halbstandardisierter Fragebogen* entwickelt. Dieser enthält nicht nur Fragen, die durch Auswählen vorgegebener Antworten bearbeitet werden, sondern beinhaltet auch etliche offene Fragen. Diese zeichnen eine fiktive oder tatsächliche Problemstellung und verlangen nach eigenen Lösungen, Erklärungsansätzen bzw. Selbstreflexionen. Offene Antwortfelder liefern den nötigen Raum für individuelle Formulierungen. So ist es möglich, die subjektiven Sichtweisen der Befragten zu erheben und damit ein beträchtliches Maß an qualitativen Strukturen in einem vornehmlich quantitativ orientierten methodischen Rahmen zu integrieren. Im Gegensatz zu Interviews wird bei diesem Verfahren zudem die Gefahr vor abschweifenden Antworten der Probanden bzw. der Einflussnahme des Forschers auf die Antworten gering gehalten.

Fragebogenerhebungen sind heute keineswegs mehr allein an die analogen Medien Papier und Stift gebunden. Immer öfter werden sie mittlerweile auch online an die in Frage kommenden Probanden verteilt und können von diesen direkt am Bildschirm beantwortet und fertig ausgefüllt zurückgesandt werden. Für Befragungen von Studentengruppen haben sich Onlinefragebögen als überaus geeignet erwiesen. Es darf nämlich zum einen vermutet werden, dass Studierende

¹³¹ Altrichter 1998, S. 311.

[...] dem Medium Internet wie auch webbasierten Befragungen insgesamt besonders aufgeschlossen gegenüberstehen, denn der Umgang mit modernen computertechnischen Geräten sowie die Verarbeitung elektronischer Informationen sind für sie meist etablierte Bestandteile der täglichen Lebensführung.¹³²

Zum anderen werden Onlinebefragungen von ihnen im Gegensatz zu den alternativen analogen Fragebogenerhebungen, die während der Lehrveranstaltungen stattfinden müssten, weniger als Prüfungssituationen empfunden und dadurch negativ beeinflusst; »wegen der zumeist im privaten bzw. gewohnten Umfeld durchgeführten Befragung sind die Ergebnisse von derartigen Einflüssen grundsätzlich bereinigt.«¹³³ Hinzu kommt, dass mit Onlinefragebögen weitaus mehr Personen erreicht werden können, als es bei analogen Fragebögen der Fall ist.¹³⁴ Aus diesen Gründen wurde auch der für die vorliegende Arbeit entwickelte Fragebogen vollständig digitalisiert und für die Versendung via E-Mail aufbereitet.

1.4 Bestimmung des erforderlichen Mindeststichprobenumfangs

Die Datenerhebung soll in erster Linie einen Überblick darüber geben, wie es um die für Studierende der Germanistik relevanten Aspekte von Medienkompetenz bestellt ist und welche Ergebnisse sich daraus für die medienpädagogische Arbeit mit ihnen ergeben. Der Anspruch dabei liegt ausdrücklich nicht auf einer zwangsläufigen Verallgemeinerbarkeit, sondern vielmehr im Einholen eines grundsätzlichen Eindrucks dieses bislang unerforschten Gebiets. Da aber die Repräsentativität gewissermaßen die Achillesferse der aus evaluativen Untersuchungen resultierenden Daten darstellt, geht insbesondere bei breit aufgestellten Evaluationsvorhaben kein Weg daran vorbei, bereits im Vorfeld der Untersuchung festzulegen, wie viele Probanden mindestens befragt werden sollten, um grundsätzlich haltbare Daten zu erheben.

Weil bei der Berechnung der Mindeststichprobengrößen von repräsentativen, evaluativen Erhebungen diverse Faktoren bzw.

¹³² Kreft/Preußner 2012, S. 287.

¹³³ Ebd., S. 288.

¹³⁴ Vgl. Schreier/Lietz 2006, S. 383.

Schwerpunktsetzungen eine Rolle spielen, gibt es keine allgemeingültige Regelung hierzu. Um die Größe einer Stichprobe mit begrenzter Grundgesamtheit zu bestimmen,¹³⁵ verweist das Bundesministerium des Innern in seinem Leitfaden zur Personalbedarfsermittlung aber auf die folgende Formel:

$$n \geq \frac{N \cdot z^2 \cdot p(1-p)}{z^2 \cdot p(1-p) + (N-1) \cdot e^2} \quad 136$$

Dabei steht der zu berechnende Faktor n für den Mindeststichprobenumfang; z beschreibt den zulässigen Fehlerbereich und damit die Sicherheit der Stichprobe. Die Bedeutung des z -Wertes lässt sich folgendermaßen erklären:

Die Sicherheit einer Stichprobe gibt an, in wie vielen Fällen das angewendete Verfahren zuverlässige Ergebnisse liefert. Eine Sicherheit von 95% bedeutet, dass bei 100 Messungen 95 richtig sein müssen. Die Sicherheit einer Stichprobe und somit ihre Aussagewahrscheinlichkeit wird über den so genannten z -Wert ausgedrückt.¹³⁷

Beim z -Wert handelt es sich also um eine »mathematisch ermittelte Konstanten für die jeweilige Aussagewahrscheinlichkeit«.¹³⁸

Der Faktor p ist der Anteil der Elemente in der Stichprobe, die die fragliche Merkmalsausprägung aufweisen (wenn p nicht bekannt ist, so wird ein Wert von 50% angenommen); e beschreibt die Genauigkeit der Stichprobe und legt fest, um wie viel der Wert der Stichprobe maximal vom tatsächlichen Wert der Grundgesamtheit (N) abweichen darf.

Um die Formel anzuwenden, liegt es nahe, zunächst die Grundgesamtheit zu bestimmen. Für das vorliegende Evaluationsvorhaben bedeutet dies, dass die Anzahl der in Deutschland zu verzeichnenden Studierenden germanistischer Fächer eingeholt werden muss. Diese Information liefert das Statistische Bundesamt. Demnach waren im Jahr 2010, dem Zeitpunkt der Befragung, insgesamt 80377 Studie-

¹³⁵ Die Grundgesamtheit gilt als begrenzt, wenn nur eine bestimmte Anzahl von Messungen durchgeführt werden kann.

¹³⁶ Vgl. Vorgehensweise bei der Ermittlung der Stichprobe (einfache Zufallsstichprobe); Bundesministerium des Innern 2012.

¹³⁷ Stichprobenumfang; Bundesministerium des Innern 2012.

¹³⁸ Ebd.

rende mit dem Studienfach Germanistik bzw. Deutsch an deutschen Hochschulen eingeschrieben.¹³⁹ Darüber hinaus muss der Anspruch an Sicherheit und Genauigkeit der Stichprobe im Vorfeld definiert werden. Für die vorliegende Arbeit soll eine Sicherheit von 95% (der entsprechende z-Wert beträgt dann 1,96) sowie eine Genauigkeit von $\pm 6\%$ gelten. Durch Einsetzen der Werte in die o.g. Formel lässt sich die Mindeststichprobengröße bestimmen. Die folgenden Schritte lassen die Berechnung von n nachvollziehen:

$$n \geq \frac{81322 * 1,96^2 * 0,5 * 0,5}{1,96^2 * 0,5 * 0,5 + 81322 * 0,06^2}$$

$$n \geq \frac{78101,6488}{0,9604 + 292,7592}$$

$$n \geq \frac{78101,6488}{293,7196}$$

$$n \geq 266$$

Um eine repräsentative Stichprobe mit 95-prozentiger Sicherheit und einer Genauigkeit von $\pm 6\%$ zu erhalten, müssen im vorliegenden Fall also mindestens 266 Probanden befragt werden.

Die hier vorgestellte Berechnung von n wird grundsätzlich auch durch andere Bestimmungsverfahren bestätigt. So wird von dem Computerprogramm SampleSizer, das mit einer ähnlichen Rechenmatrix arbeitet, bei denselben Vorgaben eine Mindeststichprobengröße von 268 Individuen veranschlagt.¹⁴⁰

¹³⁹ Vgl. Studierende. Lange Reihe nach Nationalität und Geschlecht ab 1975 für das Studienfach Germanistik/Deutsch.

¹⁴⁰ Das Computerprogramm SampleSizer ist kostenlos verfügbar und kann unter anderem auf <http://www.statistikberatung.eu/SampleSizer.zip> (geöffnet am 25.6.2013) heruntergeladen werden.

2. Konstruktion des empirischen Erhebungsinstruments

Wie das vorstehende Kapitel verdeutlicht, erschien es für das hier verfolgte Forschungsvorhaben sinnvoll, einen Fragebogen zu verwenden, der sowohl offene als auch geschlossene Fragen beinhaltet und zudem an eine große Anzahl an Probanden gerichtet werden kann. Die Ergebnisse der Befragung sollten quantitativ auswertbar sein, um auf übergreifende Muster schließen zu können. Weil aber bislang noch kein Fragebogen vorliegt, der die Medienkompetenz von Germanistikstudierenden evaluiert, musste zunächst ein geeignetes Erhebungsinstrument entwickelt werden. Dieser Prozess erforderte eine Reihe an Vorüberlegungen auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene.

So gilt es zunächst zu klären, auf welcher Grundlage die Fragebogenfragen bauen sollen. Um Hinweise darüber zu erhalten, wie es um die für ein Germanistikstudium relevanten Medienkompetenzaspekte bei den Lernenden bestellt ist, werden die im ersten Teil dieser Arbeit ausdifferenzierten sieben Dimensionen von Medienkompetenz auf diesen Anforderungsbereich bezogen und daraus entsprechende Fragen entwickelt. Die Überlegungen hierzu münden in einem vorläufigen Fragebogen. Im ersten Unterkapitel wird dargelegt, welche Leitgedanken der Entwicklung des Fragebogens zugrunde liegen.

Weil nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden kann, dass sich das auf diese Weise entworfene Erhebungsinstrument auch tatsächlich in der Praxis als brauchbar erweist, ist es sinnvoll, eine entsprechende Überprüfung vorzunehmen, bevor es zur Hauptuntersuchung kommt. Das zweite Unterkapitel schildert das auf diese Überlegungen hin initiierte Pretestverfahren und die aus dessen Ergebnissen resultierenden Schlussfolgerungen, die letztlich zur Überarbeitung des vorläufigen Fragebogens und damit zur Festlegung auf eine endgültige Fragebogenfassung führten. Im dritten Unterkapitel schließlich werden die Besonderheiten des endgültigen Fragebogens dargestellt. Neben den technischen Voraussetzungen zur Beantwortung wird darin auch thematisiert, welche administrativen Vorkehrungen durch die zur Steigerung der Motivation eingeführte Gewinnauslösung erforderlich wurden.

2.1 Überlegungen zur praktischen Evaluation studienrelevanter Medienkompetenzaspekte

Bei der Akquirierung evaluativer Daten bietet es sich an, auf vorangegangene, konzeptionell ähnlich gelagerte Forschungsprojekte zurückzugreifen bzw. sich an diesen zu orientieren. Vor allem die Erhebungsinstrumente, die sich in früheren Studien auf dem entsprechenden Gebiet als ertragreich erwiesen haben, können meist gut herangezogen und auf ähnlich gelegene evaluative Projekte zugeschnitten werden. Dieses Vorgehen ist nicht nur aus arbeitsökonomischer Sicht sinnvoll, es bietet sich auch deshalb an, weil somit gewährleistet ist, dass der Datenerhebungsprozess auf bewährten Strategien gründet. Zudem sind die Forschungsgegenstände nur selten derart innovativ, dass sie den enormen Aufwand, den die Neuentwicklung eines Erhebungsinstruments mit sich zieht, rechtfertigen. Bei der vorliegenden Studie ist allerdings genau dies der Fall: Da Evaluationen der Medienkompetenz von Studierenden der Germanistik noch immer ein ›Terra incognita‹ sind, liegen auch keinerlei Operationalisierungsverfahren hierzu vor und müssen erst entwickelt werden.

Den Ausgangspunkt für die damit verbundene Arbeit stellt das zuvor bereits entwickelte Medienkompetenzmodell, welches auf die Situation der Studierenden germanistischer Fächer bezogen und mit speziell für diese Gruppe zutreffenden studien- bzw. lebensweltrelevanten Beispielen konkretisiert werden kann. Die in diesem Kontext hier angestellten Überlegungen zeigen, welche Möglichkeiten sich bei der Evaluation der einzelnen Kompetenzbereiche anbieten. Das Resultat dieser Überlegungen sind acht Fragenkomplexe, aus denen ein vorläufiger Fragebogen entwickelt wurde (siehe Anhang 2.2). Der erste Komplex erhebt personenspezifische Daten, die Komplexe zwei bis acht orientieren sich unmittelbar an den sieben Medienkompetenzdimensionen.

2.1.1 Sozialstatische Merkmale und Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit

Bei evaluativen Umfragen sollte es als selbstverständlich gelten, den Kreis der Befragten so genau wie möglich zu skizzieren. Das Erhe-

ben sozialstatischer Merkmale ist hierfür besonders wichtig, weil damit gleich drei Funktionen erfüllt werden: Erstens kann so die Zusammensetzung des Probandenkreises hinsichtlich einzelner Personenvariablen mit der der Grundgesamtheit abgeglichen werden (sofern entsprechende Vergleichsdaten vorliegen). Auf dieser Grundlage ist es möglich, begründet zu schlussfolgern, ob die Zusammensetzung der Stichprobe auch tatsächlich im Wesentlichen der der Grundgesamtheit entspricht und die Ergebnisse somit prinzipiell eine allgemeine Gültigkeit besitzen. Zweitens ist es mit Hilfe der personenspezifischen Daten möglich, die im weiteren Verlauf der Befragung erhobenen Ergebnisse daraufhin zu überprüfen, ob sie gegebenenfalls von individuellen Merkmalen der Probanden abhängig sind. Eine Überprüfung auf Alters- oder beispielsweise auch Genderspezifität der Antworten kann, auch dann wenn diese zunächst nicht geplant war, später immer noch in den Auswertungsprozess aufgenommen werden. Drittens sollten die Variablen schon allein deshalb unbedingt erhoben werden, um sicherzustellen, dass ein auch für zukünftige, weiterführende Studien relevanter Datensatz bereitgestellt wird, der es ermöglicht, die dann eingeholten Ergebnisse möglichst umfassend mit den hierzu bereits bestehenden abzugleichen.

In der empirischen Erhebungspraxis gehören vor allem Fragen nach den Personenmerkmalen ›Alter‹ und ›Geschlecht‹ zum gängigen Inventar. Je nach Forschungsfrage kann aber auch das Einbeziehen weiterer Variablen aufschlussreich sein. Bei der Befragung von Studierenden bietet es sich an, darüber hinaus Angaben zu Studiensemester und Hochschulzugehörigkeit sowie zum Zeitpunkt des Abiturerwerbs zu erheben. Es kann nämlich zum einen vermutet werden, dass diese Variablen Einfluss auf die jeweiligen Befragungsergebnisse nehmen, zum anderen kann daran besser festgemacht werden, wie es um die Zusammensetzung der Probandengruppe bestellt ist. Speziell für die vorliegende Studie ist es zudem sinnvoll, drei weitere Aspekte zu klären: Erstens sollte in Erfahrung gebracht werden, auf welche Medien die Studierenden uneingeschränkt zurückgreifen können. Zweitens ist zu klären, ob die Studierenden die sozialen Netzwerke nutzen und drittens sind Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer Nutzungsfähigkeit von Medien aufschlussreich, um so herauszufinden, ob sie der Meinung sind, dass sie die notwendigen psychischen und physischen Voraussetzungen zum Mediengebrauch mitbringen.

2.1.2 Basiswissen Internet: Chancen und Gefahren in Online-Communities

Mit Blick auf die Grundlegungskompetenz wird schnell deutlich, dass eine der wesentlichsten Fähigkeiten, über die Studierende verfügen müssen, eine kritisch-abwägende Haltung gegenüber Medienprodukten ist. Die zunehmende Relevanz von Internetdiensten für die Lebenswirklichkeit von Studierenden lässt darauf schließen, dass sie insbesondere Online-Angeboten kritisch begegnen sollten. Um zu erheben, wie es um diese Form der Kritikfähigkeit bei den Studierenden bestellt ist, bietet es sich an, praxisnahe Beispiele anzuführen. Hierzu eignen sich besonders gut die sogenannten ›Online-Communities‹, denn sie befriedigen nicht nur das gerade bei jungen Menschen stark ausgeprägte Bedürfnis nach Unterhaltung und Sozialität, sondern bergen darüber hinaus ein erhebliches Gefahrenpotenzial, das prinzipiell auch bei anderen Angeboten im Netz zu finden ist und von kompetenten Internetnutzern erkannt werden sollte. Ein Fragenkomplex, der die von den Studierenden erkannten Vorzüge und Nachteile der Communities einholt, liefert somit potenziell Aufschluss darüber, welche Aspekte ihnen besonders wichtig sind und macht gleichsam deutlich, welche Schwerpunkte bei ihnen hinsichtlich der so wichtigen Medienkritik vorliegen.

2.1.3 Orientierung in Medienwelten

Für den Mediengebrauch im Studium ist die Adaptions- und Orientierungsfähigkeit einer der zentralsten Aspekte der Aneignungskompetenz: Studierende müssen sich in diversen Medienwelten zurechtfinden, um eine zielgerichtete Auswahl (insbesondere bei der Informationsbeschaffung) treffen zu können. Aus medienpädagogischer Sicht ist es daher von vordringlicher Wichtigkeit, herauszufinden, ob die Studierenden mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Medienangebot überfordert sind, sie also Unterstützung beim Zurechtfinden benötigen. Um darüber hinaus Hinweise darauf zu erhalten, wo eine solche Unterstützung gegebenenfalls ansetzen sollte, bietet es sich außerdem an, in Erfahrung zu bringen, welche Rezeptionserlebnisse die Studierenden besonders nachhaltig prägen. Vor allem die inten-

siv von ihnen verarbeiteten Internetangebote sollten hier fokussiert werden.

2.1.4 Freizeitgestaltung mit Medien

Solche Medien, die in der Freizeit zur Unterhaltung genutzt werden, nehmen einen wichtigen Stellenwert im persönlichen Medienrepertoire ein. Sie werden freiwillig, mit großem Genuss und etlichem Zeitaufwand konsumiert. Die meistgenutzten Freizeitmedien sind daher in der Regel mit individuellen Positiverfahrungen verbunden, die das Gesamtbild der jeweiligen Medien mitbestimmen und im Falle von Studierenden aller Wahrscheinlichkeit nach auch Auswirkungen auf den Gebrauch der Medien zu Studienzwecken haben. Denn die Kombination aus routinierter Handhabung und positiver Grundeinstellung gegenüber bestimmten Medien erleichtert zweifelsohne auch die (studienrelevante) Arbeit mit ihnen. Um herauszufinden, welchen Medien die Studierenden besonders aufgeschlossen gegenüberstehen, bietet es sich daher an, sie nach ihren bevorzugten Freizeitmedien zu befragen und zudem Begründungen für die von ihnen benannten Vorlieben zu erheben, um die Antworten auch möglichst gut nachvollziehen zu können.

2.1.5 Beurteilen von Internetangeboten

Wer das Internet zu wissenschaftlichen Zwecken gebraucht, für den stellt sich noch stärker als für alle anderen Nutzer die Frage nach der Verlässlichkeit des dort publizierten Materials. Zu einem kompetenten Umgang mit dem Netz gehört es daher unweigerlich auch, Strategien vorrätig zu haben, die es einem ermöglichen, die diversen Angebote einschätzen zu können. Eine offen gehaltene Frage nach den Kriterien für seriöse Internetangebote gehört daher unbedingt dazu, wenn Medienkompetenz evaluiert wird.

Um sich ein Bild vom Internet zu machen, sollte darüber hinaus aber auch der individuell erlebte Einfluss dieses Mediums auf Individuum und Gesellschaft reflektiert werden können. Denn nur wer einschätzen kann, welchen Einflussbereich das Internet mittlerweile für sich beansprucht, der ist auch tendenziell dazu in der Lage, das

Medium und dessen Inhalte kritisch und objektiv zu beurteilen. Um herauszubekommen, wie sich die Probanden in diesem Problemfeld positionieren und welche Erfahrungen sie vorweisen können, bieten sich offene Fragen nach den erlebten Veränderungen durch das Aufkommen des Mediums an.

2.1.6 Medienorganisation: Strategien zur Nutzung von Medienangeboten im Studium

Das selbstständige Recherchieren ist für Studierende ein beinahe alltäglicher Arbeitsprozess. Für das Erstellen von Hausarbeiten, Referaten und anderen Lernprodukten suchen sie in Eigenregie nach nützlichen Informationen und verwenden dafür verschiedene Medien. Solche Recherchen verlangen von ihnen, Unnötiges auszusortieren (zu selektieren) und Brauchbares sinnvoll miteinander zu verknüpfen (zu kombinieren). Diese Anforderungen bilden den Kern dessen, was die Selektions- und Kombinationskompetenz für das Studium ausmacht. Um einen Eindruck davon zu erhalten, wie Studierende der Germanistik die Anforderungen meistern, sollte zunächst ein Überblick von den von ihnen am häufigsten genutzten Recherchemedien erhoben werden. In diesem Kontext bietet es sich darüber hinaus an, zu ermitteln, welche Rolle die Probanden den sogenannten ›Open-source-Onlinelexika‹ beimessen, denn diese Angebote (allem voran Wikipedia) erfreuen sich einer wachsenden Beliebtheit, obwohl die Haltbarkeit der dort veröffentlichten Informationen stets angezweifelt werden kann und diesen Quellen insbesondere im Rahmen wissenschaftlicher Recherchetätigkeiten daher mit Skepsis begegnet werden muss.

Wenn die bei den Studierenden vorliegenden Strategien zur Organisation von Medien evaluiert werden sollen, ist es aber auch wichtig, andere für sie relevante moderne und etablierte Medien zu thematisieren. Denn je nachdem, welche Medien besonders intensiv genutzt werden, konstituiert sich auch der mediale Einfluss auf die Rezipienten. Insofern ist es nötig, die von den Studierenden genutzten Medien zu ermitteln und zudem herauszufinden, welche Funktionen die Lernenden diesen Medien zuschreiben. Eine besonders eingehende Betrachtung muss in diesem Kontext den Printmedien zuteilwerden, denn Print steht, so Vera Linß (2013) »für Qualitätsinhal-

te und den Diskurs in und mit der Öffentlichkeit. Print ist also systemrelevant«.¹⁴¹

2.1.7 Studienrelevante Medienpartizipation

Mit der aktiven Teilhabe am Mediengeschehen ist ein sehr umfangreiches Feld beschrieben. Beispielsweise könnte man meinen, wer das Internet nutzt, der nimmt bereits an der Gestaltung von Medienprodukten teil, denn schließlich wird das Netz zunehmend zum ›Mitmach-Web‹. Es leuchtet aber auch ein, dass der Aspekt der Partizipation als Teil einer kompetenten Mediennutzung weit mehr verlangt, als ein Sich-Beteiligen in Chatrooms, an sozialen Netzwerken und an Internetforen. Gerade Germanistikstudierende müssen darüber hinaus wissen, wie computergestützte Präsentationen herzustellen sind und dies auch immer wieder selbst tun, um die rechnergestützten Vorträge, die ihnen beinahe jeden Tag in den Lehrveranstaltungen begegnen, besser zu verstehen und das jeweils zugrundeliegende pädagogische Kalkül sowie die fachliche Einordnung des Materials hinreichend einschätzen zu können. Sie sollten aber beispielsweise auch selbst am Herstellungsprozess von Internetseiten beteiligt sein, denn erst mit den dabei gesammelten Erfahrungen ist es möglich, Onlineangebote ganzheitlich beurteilen zu können. So ist davon auszugehen, dass Internetnutzer, die selbst einmal Erfahrungen damit gemacht haben, wie einfach es ist, eine seriös anmutende Webseite zu gestalten, auch verinnerlicht haben, dass allein das äußere Erscheinungsbild der Seiten nicht genügt, um auf die Verlässlichkeit der dort publizierten Informationen zu schließen. Mit Blick auf die Partizipationskompetenz erscheint es daher sinnvoll, die Studierenden danach zu befragen, wie gut ihre Erfahrungen mit denjenigen modernen Computeranwendungen sind, die ihnen immer wieder im Studium begegnen.

Darüber hinaus stellt sich gerade bei Germanistikstudierenden die Frage, welche Erfahrungen sie mit dem Publizieren haben. Für sie ist die Arbeit mit diversen Medienprodukten selbstverständlich. Damit sie das Rezipierte umfassend einschätzen können, ist es aber unter

¹⁴¹ Linß 2013, S. 113.

anderem auch wichtig, dass sie vertraut sind mit den vielfältigen online- und offlinebasierten Möglichkeiten zum Veröffentlichenden eigenen Materials und diese gelegentlich auch gezielt selbst nutzen.

2.1.8 Kommunikativer Anschluss

Wie die Leseforschung auf Grundlage empirischer Untersuchungen herausgefunden hat, sind Anschlussgespräche äußerst hilfreich, um das Gelesene zu verarbeiten.¹⁴² Mittlerweile besteht sogar Konsens darüber, dass diese Erkenntnis auch auf andere Medienrezeptionen zu beziehen ist.¹⁴³ Schnell wird klar, dass dies unter anderem studienrelevante Konsequenzen nach sich zieht.

Unklar bleibt allerdings, ob die Studierenden auch subjektiv den Eindruck haben, dass Anschlusskommunikationen¹⁴⁴ ihnen bei der Verarbeitung des rezipierten Materials behilflich sind. Dabei steht zu vermuten, dass genau diese Einsicht enorm wichtig ist. Denn erst wenn verinnerlicht wurde, dass an die Medienrezeption anschließende Gespräche notwendig sind, werden Anschlusskommunikationen auch gezielt zur Verarbeitung der medialen Eindrücke herangezogen. Eine entsprechende Kompetenz für das Studium wird sich daher nur auf einer bei den Rezipienten vorliegenden Einsicht zur Sinnhaftigkeit dieser Gespräche einstellen können. Außerdem sollte unbedingt evaluiert werden, mit wem sich die Studierenden über Studienthemen austauschen. Es besteht nämlich Grund zu der Annahme, dass die Wirksamkeit von Anschlussgesprächen auch von der Wahl der Gesprächspartner abhängt und Maßnahmen mit dem Ziel einer Förderung von Anschlusskompetenz im Studium auf den von den Lernenden bevorzugt aufgesuchten Gesprächspartnern basieren müssen.

¹⁴² Vgl. Groeben 2002, S. 178 ff.

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 179.

¹⁴⁴ Der Begriff Anschlusskommunikationen wird, so wie auch in den Ausführungen Norbert Groebens (2002), der den Terminus als einer der ersten im Kontext einer umfassenden Medienkompetenzdiskussion geprägt hat, bewusst im Plural verwendet.

2.2 Erstellung eines vorläufigen Fragebogens

Um aus den im vorstehenden Abschnitt angestellten Überlegungen einen brauchbaren Fragebogen zu entwickeln, gilt es einige weitere grundlegende Dinge zu berücksichtigen. Margrit Schreier und Petra Lietz (2006) weisen auf sieben Punkte hin, die bei der Fragebogengenerierung berücksichtigt werden sollten:

- Verwendung kurzer, einfacher Sätze mit bis zu 16 Wörtern. Items können aus mehr als einem Satz bestehen
- Wiederholung von Nomen anstatt Pronomen
- Vermeidung doppelter Verneinungen
- Angabe klarer Zeiträume
- Verarbeitung nur eines Gedankens
- Vermeidung von zwei Verben in einem Satz, die unterschiedliche Tätigkeiten beschreiben
- Vermeidung absoluter Größen wie ›alle‹, ›immer‹ oder ›niemand‹¹⁴⁵

Auch wenn Schreier und Lietz sich in erster Linie auf Schülerbefragungen beziehen, können die von ihnen gelieferten Hinweise als allgemeingültig bewertet werden. Es ist aber auch davon auszugehen, dass bei Studierendenbefragungen ein vergleichsweise hohes Abstraktionsniveau auf Seiten der Befragten angesetzt werden kann und somit nicht beharrlich auf eine penible Einhaltung aller Punkte zu jeder einzelnen Frage geachtet werden muss. Weit wichtiger ist es dagegen, sich vor der Konstruktion des Fragebogens zu vergegenwärtigen, welche Arten von Fragen es gibt und welche Möglichkeiten sich für ihre Erhebung anbieten. Während Markus Bühner (2011) zwischen drei Befragungszielen unterscheidet (Bestimmung der Eigenschafts- oder Fähigkeitsausprägung, Gruppentrennung und Wissenstests¹⁴⁶), führen Schreier und Lietz fünf Arten von Fragebogenfragen an und konkretisieren diese im Hinblick auf den Erhebungsprozess näher. Die nachstehende Tabelle ist eine Weiterentwicklung der von Schreier und Lietz hierzu angeführten Punkte; sie fasst die

¹⁴⁵ Vgl. Schreier/Lietz 2006, S. 371.

¹⁴⁶ Vgl. Bühner 2011, S. 92 f.

verschiedenen Ziele und die ihnen zuzuordnenden Erhebungsalternativen zusammen.¹⁴⁷

<i>Art der Fragen</i>	<i>Was soll evaluiert werden?</i>	<i>Möglichkeiten zur Erhebung</i>
Einstellungs- oder Bewertungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beurteilungen zu Gegebenheit (Bsp.: gut vs. schlecht) ▪ Bedarfsansichten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rankingverfahren ▪ Ratingskalen
Fragen nach Überzeugungen	Aussagen über Fakten beurteilen	Multiple-Choice-Fragen
Wissensfragen	Erhebung von Wissensbeständen	Multiple-Choice-Fragen
Verhaltensfragen	Häufigkeit, Dauer oder Intensität von Verhaltensweisen retrospektiv erfragen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ratingskalen ▪ Vorgegebene Antwortkategorien
Fragen nach sozialstatischen Merkmalen	Erheben von personenspezifischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, etc.	

Tabelle 2: Arten von Fragebogenfragen

Nachdem geklärt wurde, welche Befragungsziele mit der Erhebung verfolgt werden sollen, ist es außerdem wichtig, die Indikatoren zu den einzelnen Fragen zu generieren und das zu erhebende Konstrukt einzugrenzen. »Das Ergebnis der Eingrenzung des Konstrukts bzw. der Indikatorensuche bildet dann die Basis zur Erstellung einer Arbeitsdefinition für das Messziel.«¹⁴⁸ Dabei stehen, so Bühner, grundsätzlich zwei Techniken zur Verfügung: zum einen die Top-Down-Technik und zum anderen die Bottom-Up-Technik. Die Ansätze schließen einander jedoch keinesfalls aus, sondern können auch miteinander kombiniert werden. Sie lassen sich wie folgt beschreiben:

Im Rahmen der *Top-Down-Technik* werden Indikatoren des Konstrukts mithilfe von Expertenurteilen oder der Sammlung von Definitionsmerkmalen aus der bestehenden Literatur zusammengestellt. Das heißt es wird von oben nach unten vorgegangen, das Konstrukt (oben) definiert die Indikatoren (unten). Im

¹⁴⁷ Vgl. Schreier/Lietz 2006, S. 384.

¹⁴⁸ Bühner 2011, S. 98.

Rahmen der *Bottom-Up-Technik* werden zunächst Verhaltensweisen oder Indikatoren mithilfe der analytisch-empirischen und/oder der personenbezogen-empirischen Ansätze ermittelt. Aus diesen Indikatoren (unten) wird das Konstrukt (oben) dann entwickelt.¹⁴⁹

Für das hier verfolgte Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass vor allem eine Top-Down-Ausrichtung mit erfahrungsgelenkt-intuitivem Ansatz zu wählen ist. Hierbei wird externes (Experten-)Wissen über das zu erforschende Konstrukt genutzt, um die Indikatoren zu spezifizieren. Dies hat konkret zur Folge, dass die im Vorangegangenen vorgenommenen Charakterisierungen von Medien und Medienkompetenz sowie die daraus abgeleiteten Erfordernisse an Germanistikstudierende die Basis für die sinnvollerweise zu erhebenden Indikatoren darstellen. Diese Festlegung signalisiert darüber hinaus, wie mit den erhobenen Daten weiter verfahren werden muss. Entsprechend der aufgezeigten Maximen ist es dann nämlich in erster Linie Aufgabe des Fragebogenautors, die Befragungsergebnisse einzuschätzen und sie abschließend zu beurteilen.

2.3 Pretest

Da die Erstellung des für diese Arbeit benötigten Erhebungsinstruments allein auf theoretischen Überlegungen beruht, können Probleme oder Unklarheiten bei der Bearbeitung nicht ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, den Fragebogen zunächst mittels eines Pretests zu überprüfen, bevor dieser ins Feld gegeben wird. Mit Pretests werden, so Karen Blanke et al. (2008) zwei primäre Zielsetzungen verfolgt, nämlich

erstens die Befragten durch verständliche und einfach auszufüllende Fragebogen zu entlasten und zweitens die Datenqualität zu erhöhen, indem eine höhere Validität und Reliabilität erreicht wird, wovon auch die Nutzerinnen und Nutzer statistischer Daten profitieren.¹⁵⁰

Aufgabe von Pretests ist es also, zu überprüfen, ob die vorgesehenen Fragebogenfragen von den Befragten akzeptiert werden und ob die

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Blanke/Gauckler/Sattelberger 2008, S. 641.

Beantwortung problemlos von ihnen zu bewerkstelligen ist. Denn es kann nur dann davon ausgegangen werden, dass bei der Hauptuntersuchung auch tatsächlich brauchbare Daten evaluiert werden, wenn zuvor abgesichert wurde, dass die Fragen verwertbare Antworten erheben. Zudem soll mit Hilfe von Pretests geklärt werden, mit welcher Dauer beim Ausfüllen des Fragebogens zu rechnen ist und ob angenommen werden darf, dass die Probanden in der Hauptuntersuchung die notwendigerweise aufzubringenden Zeitrressourcen investieren würden.

Auch der Verhaltenskodex für europäische Statistiken (»Code of Practise«) aus dem Jahr 2011 weist auf die Relevanz von Pretests hin. Im achten Grundsatz dieser anerkannten Qualitätsstandards für Evaluationen wird unter anderem gefordert: »Die Fragebogen für statistische Erhebungen werden vor der Erhebung der Daten systematisch getestet.«¹⁵¹

Bei der Durchführung von Pretests kann ebenfalls zwischen qualitativen und quantitativen Methoden unterschieden werden. Der vorläufige Fragebogen der hier vorgestellten Arbeit ist durch einen Pretest überprüft worden, der beide Methoden kombiniert: Es wurden einerseits Probanden unter »Feldbedingungen« befragt, also nicht im (Pretest-)Labor.¹⁵² Andererseits wurden die Studierenden gebeten, einen Begleitbogen auszufüllen und dabei in eigenen Worten zu formulieren, ob sie Schwierigkeiten bei der Beantwortung einzelner Fragen hatten.¹⁵³

2.3.1 Ausgangssituation und Konzeption

Der Pretest fand in der Zeit vom 02.08.2011 bis 06.10.2011 statt. Es nahmen insgesamt sieben Tester daran teil. Die Testgruppe setzte sich aus zwei Frauen und fünf Männern im Alter zwischen 20 und 26 Jahren zusammen. Die Probanden befanden sich im zweiten bis achten Fachsemester eines Germanistikstudiums, waren an den Universitäten Bielefeld, Hannover bzw. Lüneburg eingeschrieben und hat-

¹⁵¹ Verhaltenskodex für europäische Statistiken vom 28.9.2011, S. 6.

¹⁵² Hierbei handelt es sich um ein Merkmal quantitativer Pretestverfahren.

¹⁵³ Hierbei handelt es sich um ein Merkmal qualitativer Pretestverfahren.

ten die Allgemeine Hochschulreife in der Zeit von vor 2007 bis 2010 erworben. Den Testern ist per E-Mail ein Anschreiben mit der Instruktion zum Test, dem vorläufigen Fragebogen sowie ein Begleitbogen zugestellt worden (siehe Anhänge 2.1 bis 2.3).

Im Anschreiben wurden die Tester mit persönlicher Anrede angesprochen und an die zuvor mündlich zugesicherte Bereitschaft zur Teilnahme am Pretest erinnert. So sollte sichergestellt werden, dass sie an ihrem Versprechen festhalten würden. Außerdem wurde in dem Anschreiben erläutert, wie die Bearbeitung von Frage- und Begleitbogen zu bewerkstelligen ist. Beide Bögen sollten von den Testern parallel ausgefüllt werden. Nach der Beantwortung einzelner Fragen im Fragebogen sollte möglichst sofort der entsprechende Abschnitt im Begleitbogen bearbeitet werden. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die Eindrücke der Tester zu den jeweiligen Fragen verschriftlicht wurden, noch während sie den Probanden gedanklich präsent waren. Der auf dem Anschreiben hinterlegte Kontakt zum Forscher sollte einerseits für Transparenz bezüglich der Zuständigkeit sorgen und den Testern andererseits die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme mit dem Verantwortlichen für eventuelle Nachfragen bieten.

Der Begleitbogen ist als Microsoft-Word-Dokument formatiert worden (*.doc-Format). Er enthielt eine Tabelle, in die die Tester ihre Eindrücke zu den einzelnen Fragen notieren konnten. Der Begleitbogen musste nach dem Ausfüllen gespeichert und separat via E-Mail zurückgeschickt werden. Er war also so angelegt, dass die Tester selbst zu Wort kommen konnten und offen ihre Verständnisfragen, Verbesserungsvorschläge oder möglicherweise auftretende Probleme äußern konnten.

Die als erstes sowie die als letztes von den Testern auszufüllende Zelle in der Tabelle des Begleitbogens verlangten jeweils nach Angabe der aktuellen Uhrzeit. Damit konnte später rekonstruiert werden, wie viel Zeit für die Beantwortung von Frage- und Begleitbogen benötigt wurde. In der ersten Spalte waren die Themen der einzelnen Fragen des mitgelieferten Fragebogens chronologisch aufgelistet. Die obere Zeile der Tabelle im Begleitbogens enthielt in separaten Zellen die folgenden Begleitfragen bzw. Kommentarmöglichkeiten:

- Ist die Aufgabenstellung klar und deutlich?
- Falls Unklarheiten bestanden, welche waren das?

- Haben Sie Verbesserungsvorschläge?
- Sonstige Anmerkungen

In die offenen Zellen, die sich aus dem Schnittpunkt der Zeilen zu den einzelnen Fragebogenfragen und den Spalten zu den Begleitbogenfragen ergaben, konnten die Tester ihre Eindrücke festhalten. Dies war durch direkte Eingaben in das digitale Dokument zu bewerkstelligen. Abschließend wurde noch die Frage »Wenn Sie kein Testern gewesen wären, hätten Sie dann trotzdem den Fragebogen beantwortet?« gestellt. Mit ihr sollte herausgefunden werden, ob der vorläufige Fragebogen die Studierenden grundsätzlich anspricht und bei der Hauptuntersuchung mit einem ausreichend hohen Rücklauf zu rechnen sei. Der Begleitbogen wurde von fünf der sieben ausgewählten Tester ausgefüllt und via E-Mail zurückgesandt.

2.3.2 Auswertung

Die Ergebnisse des Pretests lassen insgesamt darauf schließen, dass der vorläufige Fragebogen prinzipiell bereits recht gelungen konzipiert war. Die von den Testern gelieferten Antworten sind für die jeweils zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen relevant. Das getestete Erhebungsinstrument ist somit grundsätzlich valide. Auch die Auswertung der Begleitbögen zeigt, dass bei den Probanden kaum Schwierigkeiten bei der Beantwortung entstanden: Keine der 22 Fragen wurde von den Befragten nicht oder falsch verstanden.

Die Tester benötigten für die Beantwortung des Fragebogens und das Ausfüllen des Begleitbogens zwischen 15 und 60 Minuten.¹⁵⁴ Die sehr lange Bearbeitungszeit von 60 Minuten in einem der Fälle ist nicht eindeutig nachvollziehbar. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Bearbeitung in diesem Fall unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen wurde. Da der Begleitbogen bei der endgültigen Befragung nicht ausgefüllt werden muss, ist davon auszugehen, dass sich der zeitliche Aufwand bei der Hauptuntersuchung noch einmal deutlich reduziert. Eine Bearbeitungszeit von ungefähr 10 bis 15 Minuten ist realistisch.

¹⁵⁴ 1x15 Minuten, 2x22 Minuten, 1x35 Minuten und 1x60 Minuten.

An den wenigen Stellen, an denen von den Probanden kritische Kommentare notiert wurden, ist muss überlegt werden, ob fallspezifische Korrekturen nötig sind. Vor allem dann, wenn die von den Pretestern geäußerten Kritiken auf grundsätzliche Probleme hindeuten, ist sachbezogen nachzubessern. Änderungsbedarf ergibt sich zudem aus der Auswertung der von den Testern gelieferten Antworten. Diese deutet an einigen Stellen darauf hin, dass Formulierungen einzelner Fragen sinnvollerweise umgestellt werden sollten. Insgesamt lässt sich aus dem Pretest sechs Arten von notwendigen Änderungen am vorläufigen Fragebogen ableiten:

Grammatikalische Änderungen: Einige Formulierungen im vorläufigen Fragebogen sind zu präzisieren, um die Leserlichkeit sowie die Verständlichkeit der Fragen zu erhöhen. Diese Änderungen beziehen sich auf die phonologische aber auch die morphologische Struktur der Fragen. Einzelne Wörter oder ganze Sätze sind zu vereinfachen bzw. verkürzen. Hierzu gehört beispielsweise der teilweise Verzicht auf fachsprachliche oder besonders komplexe Ausdrücke sowie das Vermeiden doppelter Formulierungen.

Inhaltliche Schwerpunkte: Wie sich herausstellt, implizieren einige der offenen Fragen im vorläufigen Fragebogen bereits einen Teil der möglichen Antworten. Vor allem markante Schlagworte, wie ›Gefahr‹ (im Kontext der Online-Rollenspiele gebraucht) sind offensichtlich zu stark lenkend, da sie bereits eindeutig konnotiert sind und somit bei den Befragten fälschlicherweise als Werturteile aufgefasst werden. Außerdem zeigt die Auswertung des Pretests, dass bei einigen der vorläufigen Fragen mehrere Aspekte zugleich thematisiert werden, was von den Probanden als zu unübersichtlich empfunden wurde. In diesen Fällen müssen die verschiedenen Aspekte getrennt und in separaten Fragen thematisiert werden.

Vorgegebene Antwortitems: Auch die Antwortitems bei Fragen mit Dropdown-Listen bedürfen einer Überarbeitung. Vor allem solche Fragen, mit denen die (Selbst-)Einschätzungen der Studierenden erhoben werden, sind hiervon betroffen. Zum einen müssen einzelne Items so umformuliert werden, dass sie präziser voneinander unterschieden werden können (Beispiel: ›manchmal‹ versus ›selten‹). Zum anderen sollte die Anzahl an Items dahingehend verändert werden, dass diese anschließend eine gerade Anzahl aufweist. Somit kann das häufig bei Fragebogenbefragungen auftretende Problem,

demzufolge die Befragten bevorzugt die ›goldene Mitte‹ wählen, umgangen werden.

Zeilenumbrüche bei der Eingabe von Antworten: Von einem Probanden wurde darauf hingewiesen, die Beantwortung offener Fragen würde seiner Meinung nach vereinfacht, wenn Zeilenumbrüche in den Antwortfeldern möglich wären. Dieser Vorschlag kann durch eine entsprechende Änderung in der Programmierung des Fragebogens umgesetzt werden. Der endgültige Fragebogen lässt das Einfügen von Zeilenumbrüchen zu.

Zeitraum der Datenerhebung: Eine Testerin erklärte, bei ihr sei die Mediennutzung im Studium abhängig vom Zeitpunkt. Demnach würden während der Klausurphasen andere Medien genutzt als in der übrigen Zeit. Dieser Einwand ist sehr hilfreich und zeigt, dass die Hauptuntersuchung möglichst in die Mitte des laufenden Semesterbetriebs zu legen ist.

Motivation erhöhen: Sowohl einzelne Bemerkungen im Begleitbogen, als auch die Antworten auf die Frage, wie der Fragebogen abschließend bewertet wird, zeigen, dass die Motivation zur Bearbeitung im Verlauf der Befragung teilweise stark nachlässt. Vor allem die Beantwortung der offenen Fragen wurde von den Studierenden als mühsam empfunden. Dieser Kritikpunkt ist gravierend, denn ein Nachlassen der Motivation erhöht die Gefahr eines frühzeitigen Abbruchs der Befragung enorm. Zwei Maßnahmen können getroffen werden, um die Bereitschaft zur Teilnahme sicherzustellen und die Motivation während der Befragung aufrechtzuerhalten: Erstens wird in der Einleitung auf die geringe Dauer von nur ungefähr 10 bis 15 Minuten hingewiesen, die für die Beantwortung des Fragebogens zu investieren ist. Zweitens wird eine Gewinnauslosung mit der Teilnahme an der Befragung verbunden. Im endgültigen Fragebogen wird mit fünf Gewinnen (jeweils 25 Euro in bar) geworben, die unter den vollständig ausgefüllten und fristgerecht eingesendeten Antwortbögen ausgelost werden.

2.4 Der endgültige Fragebogen

Aus den im Vorangegangenen dargelegten Überlegungen sowie den aus dem Pretest gezogenen Schlussfolgerungen kann der endgültige Fragebogen zur Evaluation der für Studierende der Germanistik be-

deutsamen Medienkompetenzaspekte entwickelt werden. Dieser ist im vorliegenden Fall im PDF-Format erstellt worden und umfasst vier Seiten mit offenen und geschlossenen Fragen (siehe Anhang 2.4). Den Anfang des Fragebogens bildet ein Motivationsschreiben, das in die Arbeitsanweisung übergeht.


Die Reihenfolge der Fragen im Fragebogen ist unabhängig von der Chronologie der hierarchisch aufeinander aufbauenden Medienkompetenzdimensionen. Die Fragen sind vielmehr so angeordnet, dass thematisch verwandte Inhalte aufeinander folgen bzw. solche Fragen, für deren Beantwortung ähnliche Bearbeitungsstrategien erforderlich sind, direkt untereinander stehen.

2.4.1 Zuordnung der Fragenkomplexe

Im Folgenden wird die endgültige Fassung der Fragen im Fragebogen vorgestellt. Das jeweils zugrundeliegende Erkenntnisinteresse bzw. die Zuordnung zu den Fragenkomplexen werden in diesem Zusammenhang erläutert.


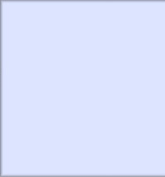
Erkenntnisinteresse/ Fragenkomplex	Fragebogenfrage
---------------------------------------	-----------------

<i>1. Sozialstatische Merkmale und Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit</i>	
Personenmerkmale	<p>1. Ihr Geschlecht <input type="text"/> 2. Wie alt sind Sie? (in Jahren) <input type="text"/> 3. Im wievielten Semester studieren Sie? <input type="text"/></p> <p>4. An welcher Universität studieren Sie? <input type="text"/></p> <p>5. In welchem Jahr haben Sie Ihr Abitur absolviert? <input type="text"/> 6. Sind Sie bei einem sozialen Internetnetzwerk angemeldet? (z.B. „Facebook“) <input type="text"/></p>
Medienzugang	<p>7. Haben Sie zu den unten aufgelisteten Medien <u>uneingeschränkten</u> Zugang?</p> <p>Computer mit Internetzugang <input type="text"/> Fernsehgerät <input type="text"/> Tageszeitung <input type="text"/> Smartphone <input type="text"/></p> <p>Fachbibliothek (Germanistik) <input type="text"/> Radiogerät <input type="text"/> Handy <input type="text"/></p>


Mediennutzungsfähigkeit	8. Haben Sie den Eindruck, dass Sie sowohl körperlich, wie auch psychisch dazu in der Lage sind, alle Ihnen bekannten Medien ohne erhebliche Beeinträchtigung(en) nutzen zu können?	
-------------------------	--	---

<i>2. Basiswissen Internet: Chancen und Gefahren in Online-Communities</i>	
Soziale Netzwerke im Internet als Reflexionsgegenstand	<p>9. Bitte stellen Sie sich folgendes Szenario vor:</p> <p>Die 25-jährige Nicole nutzt in ihrer Freizeit gern das soziale Netzwerk „Facebook“. Sie genießt es, allen ihren Freunden Nachrichten zu schreiben. Einige von Ihnen hat sie seit der Schulzeit nicht mehr gesehen, dafür aber regelmäßigen Mail-Verkehr mit ihnen.</p> <p>Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie in Nicoles Freundschaftsverhältnissen? (in Stichworten)</p> <p>Vorteile <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Nachteile <input style="width: 100%;" type="text"/></p>
Eintauchen in virtuelle Welten - Einschätzungen zum Gefahrenpotenzial virtueller agierender Gemeinschaften am Beispiel von Online-Rollenspielen	<p>10. Sie sehen die Nachrichtensendung „Tagesschau“.</p> <p>Der Sprecher berichtet von der zunehmenden Gefährdung Jugendlicher durch Online-Rollenspiele.</p> <p>Was könnte Ihrer Meinung nach damit gemeint sein? Bitte erläutern Sie kurz Ihre Gedanken (in Stichworten).</p> <p><input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/></p>

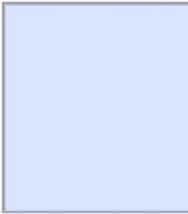
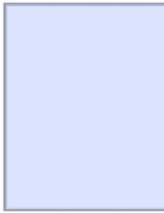
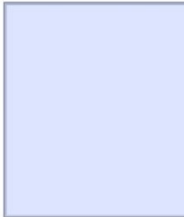
3. Orientierung in Medienwelten

Medienbedingte Überforderung der Studierenden	<p>21. Bitte treffen Sie jeweils eine Selbsteinschätzung:</p> <p>Ich fühle mich überfordert mit dem großen Angebot unterschiedlicher Medien und deren vielen Inhalten.</p> 
Besonders intensiv verarbeitete Internetangebote	<p>16. Werden Sie ab und an auf Material im Internet aufmerksam, das sie wirklich beschäftigt (vielleicht sogar noch nachdem Sie den PC ausgestellt haben)? Um was handelt es sich dabei?</p> 

4. Freizeitgestaltung mit Medien

Mediale Unterhaltung	<p>13. Welches Medium nutzen Sie besonders häufig, um (im Privaten) <u>unterhalten</u> zu werden? Warum ausgerechnet dieses?</p> 
----------------------	---

5. Beurteilung von Internetangeboten

Kriterien für die Seriosität einer Internetseite	15. Was sind für Sie selbst Kriterien für eine <u>seriöse</u> Internetseite?	
Für gesellschaftsverändernd befundene Entwicklungen durch das Aufkommen des Internets	17. Können Sie sich noch daran erinnern, wie es war ohne das Internet? Was denken Sie ist die bedeutsamste, gesellschaftliche Veränderung, die das Internet mit sich brachte?	
Persönlich erfahrene Veränderungen durch das Aufkommen des Internets	18. Was hat sich <u>für Sie persönlich</u> mit dem Aufkommen des Internet verändert?	

6. *Medienorganisation: Strategien zur Nutzung von Medienangeboten im Studium*

Für Recher- chen genutzte Medien	12. Für Ihr Studium wollen Sie einen Aufsatz zur Romantik verfassen. Das Thema ist Ihnen noch völlig unbekannt. Wo überall recherchieren Sie nach Informationen, die Sie für die Erledigung dieser Aufgabe benötigen?	
Die Nutzung von O- pensee- Onlinelexika	14. Weil jeder Internetnutzer Beiträge erstellen und verändern kann, wird das Onlinelexikon „Wikipedia“ häufig nicht als seriöse Quelle von Informationen angesehen. Wer weiß schon, ob das, was einzelne veröffentlichen, auch richtig ist? Trotzdem ist Wikipedia mittlerweile das am häufigsten genutzte Lexikon. Unter welchen Umständen kann Ihnen das Onlinelexikon dennoch behilflich sein?	

Mediennutzung im Studium	11. Sicher nutzen auch Sie verschiedene Medien beim Studieren. Bitte geben Sie nun an, welche der folgenden Medien Ihnen für welche Aufgaben des Studiums dienlich sind.	
	Fachliteratur	
	Computer online	
	Computer offline	
	TV	
	Telefon/Handy	
	Papier & Stift	
	Sonstiges...	

7. Studienrelevante Medienpartizipation

Erfahrungen der Studierenden mit modernen Computeranwendungen

19. Wie oft haben Sie im letzten Monat (ungefähr)...

... Emails mit Anhängen (z.B. Bildern) versendet?

... Bilder in einem Internetforum hochgeladen?

... eine Internetseite programmiert (z.B. HTML)?




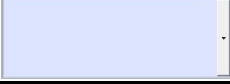
... eine computergestützte Präsentation (z.B. Powerpoint) erstellt?

Eigene Publikationen der Studierenden

20. Haben Sie schon einmal eigene Texte oder Bilder (z.B. im Internet) veröffentlicht?

Wenn ja: Was genau haben Sie wo veröffentlicht?

8. Kommunikativer Anschluss

Die Verarbeitung von medialen Eindrücken durch Anschlussgespräche	Es hilft mir, mich mit anderen Menschen zu unterhalten , um die vielen medialen Eindrücke zu verarbeiten. 
Die Gesprächspartner für studienrelevante Angelegenheiten	<p>22. Bestimmt unterhalten auch Sie sich über Ihr Studium. Bitte geben Sie nun an, mit wem Sie am häufigsten über die aufgeführten Themenkomplexe sprechen. (Sollten Sie darüber mit niemandem sprechen, wählen Sie nichts aus.)</p> <p>Studieninhalte </p> <p>Studienorganisation </p> <p>Prüfungen (Hausarbeiten, Klausuren, etc.) </p>

2.4.2 Rücksendeverfahren und technische Voraussetzungen zur Teilnahme

Die Bearbeitung des Fragebogens ist direkt am Bildschirm möglich. Nach erfolgtem Ausfüllen wird durch einen Mausklick auf die Schaltfläche »Absenden« am Ende des Bogens eine Ergebnisdatei erzeugt, die – je nach Wunsch – entweder in eine automatisch erzeugte Antwort-E-Mail eingefügt wird oder separat gespeichert werden kann und anschließend von den Probanden manuell verschickt werden muss. Damit reduziert sich der Aufwand für Beantwortung und Rücksendung des Fragebogens verglichen mit der analogen Alternative (die es erforderlich gemacht hätte, den Fragebogen auszudrucken, ihn anschließend zu frankieren und postalisch zurückzusenden) erheblich. Zudem entstehen für die Probanden keine nennenswerten Kosten. Eine Internetverbindung ist lediglich für das Versenden der Antworten vonnöten, nicht aber für das Ausfüllen des Fragebogens. Um den Fragebogen im PDF-Format öffnen zu können, ist es erforderlich, das frei erhältliche Programm Adobe Acrobat Reader (bzw. die kostenpflichtige Version Adobe Acrobat Professional) auf dem Computer installiert zu haben. Weil PDF-Dokumente mittlerweile weit verbreitet sind, ist davon auszugehen, dass die Computer der Studierenden bereits mit der entsprechenden Software ausgestattet sind.

2.4.3 Gewinnanreiz

Mit der Entscheidung zur Einführung einer Gewinnauslosung ergeben sich einige organisatorische Herausforderungen. Denn in diesem Fall muss verstärkt darauf geachtet werden, dass es nicht zur Verfälschung der Antworten kommt. Vor allem ist es wichtig, schon bei der Ausschreibung der Gewinne dafür Sorge zu tragen, dass einzelne Probanden davon absehen, ihre Gewinnchancen auf unlautere Weise (durch mehrmaliges Teilnehmen an der Befragung) zu erhöhen. Auch Personen, die nicht zur Gruppe der potenziellen Probanden gehören (in diesem Fall Nicht-Germanistikstudierende) müssen davon abgehalten werden, den Fragebogen in der Hoffnung auf einen Gewinn auszufüllen. Durch solche Unregelmäßigkeiten ließen sich die Ergebnisse der Befragung nämlich grundsätzlich in Frage stellen.

Daher sind Maßnahmen zu treffen, um möglichen Verfälschungen der Ergebnisse aufgrund des Gewinnanreizes entgegenzusteuern. Ein Katalog mit solchen Maßnahmen ist bislang nicht verschriftlicht worden. Aus diesem Grund sollen die im Rahmen des vorliegenden Evaluationsvorhabens hierzu angestellten Überlegungen kurz vorgestellt werden. Sie bieten eine wichtige Orientierungshilfe und sollten unbedingt auch bei zukünftigen Studierendenbefragungen mit der Aussicht auf einen Gewinn berücksichtigt werden.

Zunächst ist es unumgänglich, die Teilnahme an der Auslosung davon abhängig zu machen, ob individuelle Daten zur Person angegeben werden. Die Probanden, die bei der Auslosung berücksichtigt werden wollen, müssen aus diesem Grund ihren Namen sowie ihre Anschrift hinterlegen. Auf diese Weise kann Mehrfachantworten vorgebeugt werden. Auch sollte in den Teilnahmemodalitäten festgehalten werden, dass die Auszahlung im Falle eines Gewinns ausschließlich per Überweisung auf ein deutsches Konto erfolgen würde, wobei Kontoinhaber und Gewinner ein und dieselbe Person sein müssen. Somit wird sichergestellt, dass auch keine Mehrfachantworten einzelner Individuen mit unterschiedlichen, fingierten Identitäten stattfinden. Ferner ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass ausschließlich Studierende germanistischer Studiengänge zur Teilnahme am Gewinnspiel berechtigt sind. In diesem Zusammenhang ist anzugeben, dass im Falle eines Gewinns eine Studienbescheinigung vorzulegen ist, die diese Voraussetzung bestätigt. Damit wird gewährleistet, dass auch tatsächlich nur Germanistikstudierende antworten und eine unkontrollierte Verbreitung des Fragebogens unter nicht autorisierten Probanden sowie ein daraus resultierender Rücklauf mit unbrauchbaren Daten verhindert werden. Personen, die keine entsprechende Studienbescheinigung vorlegen können, haben folglich auch keine Chance auf einen Gewinn. Eine durch den Gewinn motivierte Teilnahme an der Befragung ist für sie somit abwegig. Außerdem sollte darauf hingewiesen werden, dass kein Rechtsanspruch auf einen Gewinn besteht und die Gewinner durch Losziehung unter allen gültigen Antwortbögen ermittelt werden.

Selbstverständlich sollten die angesprochenen Studierenden auch anonym teilnehmen können, sofern sie auf die Teilnahme an der Auslosung verzichten. Diese Option muss ihnen ebenfalls unterbreitet werden.

3. Erhebungsprozess

Damit die aus evaluativen Befragungen gewonnenen Erkenntnisse nachvollzogen werden können, ist es wichtig, dass der Prozess der Datenerhebung transparent gemacht wird. Dabei muss zum einen deutlich werden, wie sich die *Gewinnung* der Daten abgespielt hat; zum anderen muss Aufschluss über die daran anschließende *Aufbereitung* sowie die *Auswertung* der eingeholten Antworten gegeben werden. Diese drei aufeinander aufbauenden Schritte des Evaluationsprozesses werden im Folgenden auf die vorliegende Studie bezogen und ausführlich erläutert.

Im ersten Unterkapitel wird kurz und knapp dargelegt, wie die Datenerhebung praktisch umgesetzt wurde. Es wird erklärt, wie die Probanden erreicht wurden und welche Umstände die Befragung begleiteten. Im darauf folgenden Unterkapitel wird erläutert, wie die Daten aufbereitet wurden. Von zentraler Wichtigkeit war es dabei, Ordnung in die sich aus den rückläufigen Fragebögen ergebende, enorme Datenmenge zu bringen. Diesem Ansinnen wurde mit Hilfe eines speziell für die vorliegende Studie entwickelten Verfahrens nachgekommen. Hierfür ist das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel verwendet worden. Im dritten Unterkapitel wird das Vorgehen bei der weiteren Auswertung der Daten beschrieben. Darin wird ausführlich dargelegt, wie die verschiedenen Antworten messbar gemacht wurden. Dabei war entscheidend, ob geschlossene oder offene Fragen auszuwerten waren. Während die geschlossenen Fragen nämlich relativ problemlos quantifiziert werden konnten, verhielt es sich mit offenen Fragen weitaus schwieriger. Diese mussten einzeln analysiert und kategorisiert werden.

3.1 Datengewinnung

Die Befragung fand in der Zeit vom 21.10.2011 bis 27.11.2011 statt. Es wurden alle deutschen Dekanate germanistischer Hochschuleinrichtungen via E-Mail darum gebeten, den digitalen Fragebogen an ihre Studierenden weiterzuleiten. An insgesamt 16 Hochschulen wurde dieser Bitte nachgekommen. Die angesprochenen Studierenden hatten Gelegenheit, den Fragebogen zu bearbeiten und konnten

die im Anschluss an die Beantwortung automatisch erzeugte Ergebnisdatei per E-Mail zur Auswertung zurückschicken.

Die Probanden hatten mit der Bearbeitung des Fragebogens kaum Probleme; nur wenige von ihnen nahmen das im Fragebogen unterbreitete Angebot zur Kontaktaufnahme mit dem Verantwortlichen in Anspruch. Inhaltliche Fragen oder Verständnisprobleme mit den Aufgabenstellungen wurden nicht vorgebracht.

3.2 Datenaufbereitung und Auswertung

Die rückläufigen Ergebnisdateien wurden zunächst anonymisiert, anschließend wurden die Quellcodes einzeln überprüft und gegebenenfalls von Hand angeglichen. Dieses Procedere war unabdingbar, da in einigen Dateien die Umlaute bzw. Sonderzeichen des Deutschen nicht korrekt übernommen wurden und deshalb einzeln korrigiert werden mussten. Diese Problematik kann darauf zurückgeführt werden, dass auf einigen Computern, an denen der Fragebogen beantwortet wurde, nicht die aktuellste Version der Software Adobe Acrobat Reader (bzw. Adobe Acrobat Professional) installiert war.

Im darauf folgenden Schritt wurden die Ergebnisdateien in das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel überführt. Dabei wurde zunächst eine Arbeitsmappe angelegt, in die alle Antwortsätze eingefügt wurden. Der unten stehende Ausschnitt dieser Arbeitsmappe veranschaulicht das dafür entwickelte Ordnungssystem:

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	#	1. Geschlecht	2. Alter	3. Semester	4. Universität	5. Abiturerwerb	6. Profil auf SNS?	7. PC mit Internet?
2	1	männlich	21	4	Universität Bielefeld	2009	Ja	Ja
3	2	weiblich	22	6	Universität Bielefeld	2008	Ja	Ja
4	3	weiblich	29	1	Universität Duisburg-Essen, Essen	vor 2008	Ja	Ja

Abbildung 3: Ausschnitt aus Arbeitsmappe 1 »gesamt«

Der Tabellenausschnitt entstammt der oberen, linken Ecke der ersten Arbeitsmappe der Auswertungsdatei. Die Tabelle setzt sich sowohl nach unten, als auch nach rechts hin fort. In der ersten Zeile wurden, beginnend mit B1, alle Fragen des Fragebogens (ggf. in verkürzter Form) der Reihe nach aufgelistet. Ab der zweiten Zeile sind dann die einzelnen Fragebogenantworten der Probanden gemäß der durch die erste Zeile vorgegebenen Ordnung einsortiert worden. Die Antworten eines jeden Fragebogens nehmen also eine eigene Zeile ein. Weil insgesamt 290 Probanden an der Umfrage teilnahmen, erstrecken sich die Daten dieser Arbeitsmappe damit bis einschließlich Zeile 291. Zudem wurde in der ersten Spalte, beginnend mit A2, eine fortlaufende Nummerierung eingepflegt.¹⁵⁵ Auf diese Weise wurde jedem Antwortsatz eine individuelle Nummer zugewiesen, an der dieser eindeutig identifiziert werden kann.

Die Auswertung erfolgte in direktem Anschluss an die Aufbereitung der Daten. Zunächst wurden die Antworten auf die Fragen eins bis acht in einer eigenen Arbeitsmappe verarbeitet. Hierbei handelt es sich um die sozialstatischen Merkmale der Befragten. Diese Daten

¹⁵⁵ Die fortlaufende Nummerierung beginnt mit 1 in der Zelle A2 und setzt sich in numerischer Reihenfolge in Schritten mit ganzen, natürlichen Zahlen fort. Der letzte Wert dieser Zahlenfolge beträgt 290 und befindet sich in der Zelle A291.

ließen sich rein quantitativ durch Auszählen auswerten. Die absoluten Häufigkeiten wurden jeweils in relative Häufigkeiten überführt und auf Grundlage dieser Zahlen Diagramme angefertigt. Die Auswertungen zur Altersverteilung sowie der Studiensemester der Befragten wurden darüber hinaus durch die Berechnung statistischer Streuungsmaße ergänzt. So ist eine präzise Einschätzung der eingeholten Ergebnisse möglich.

Die Auswertung der Antworten auf die übrigen Fragebogenfragen, beginnend mit Frage neun, erfolgte separat in einzelnen Arbeitsmappen. Dafür wurde jeweils zunächst die erste Spalte (A) sowie diejenige Spalte mit den Antworten der auszuwertenden Frage aus der ersten Arbeitsmappe herauskopiert und in eine neue Arbeitsmappe eingefügt. In dieser nehmen sie nun die Spalten A und B ein. Als nächstes wurden Auswertungskategorien in den folgenden Zellen der ersten Zeile, beginnend mit Zelle C1, erstellt. Die einzelnen Antworten konnten dann diesen Auswertungskategorien zugeordnet werden, indem diejenige Zelle markiert wurde, die sich aus dem Schnittpunkt der Zeile mit der jeweiligen Antwort und der Spalte mit der zuzuordnenden Antwortkategorie ergibt. Anschließend war es möglich, die Häufigkeiten der jeweiligen Kategorieentsprechungen zu bestimmen. Mit Hilfe geeigneter Diagramme konnte schließlich ein kompaktes Bild von den teilweise sehr umfangreichen Antwortkomplexen zu den einzelnen Fragen gezeichnet werden.

Das Herstellen der Auswertungskategorien sowie die Zuordnung der Antworten zu diesen Kategorien ergeben zusammen einen aufwändigen Datenaufbereitungsprozess, der das Fundament der Auswertung der Antworten bildet. Die konkrete Arbeit hierbei war je nach Fragebogenfrage verschieden und in erster Linie davon abhängig, ob geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten oder offene Fragen mit der Möglichkeit zu freien Formulierungen auszuwerten standen: Während die Auswertungskategorien bei geschlossenen Fragen durch die jeweiligen Items vorgegeben waren, mussten im Falle von offenen Fragen sinnvolle Kategorien aus den individuellen Antworten gebildet werden, was mit erheblichem Aufwand verbunden war.

3.2.1 Auswertung von geschlossenen Fragen

Im Falle von geschlossenen Fragen konnten die Probanden aus den zur Auswahl stehenden Items wählen oder auch gar keine Antwort abgeben. Zwei Arten von geschlossenen Fragen wurden an sie gerichtet: Erstens solche, in denen keine anderen Antworten als ›Ja‹ oder ›Nein‹ möglich sind und aus diesem Grund auch nur diese beiden Antwortmöglichkeiten zur Verfügung standen. Zweitens wurden auch solche Fragen formuliert, in denen ein Frage- bzw. Aussagesatz zentral gestellt war und durch Auswählen eines von mehreren verfügbaren Items beantwortet bzw. individuell eingeschätzt werden musste. Das Vorgehen bei der Auswertung der beiden Fragetypen soll im Folgenden anhand von beispielhaften Ausschnitten aus der Auswertungsdatei erläutert werden:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	#	Handy oder Smartphone	PC mit Internet	Radio	TV	FB Germanistik	Tageszeitung	Smartphone	Handy
286	285	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
287	286	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja
288	287	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja
289	288	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja
290	289	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja
291	290	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
292									
293	SUMME JA (abs.)	287	285	249	239	238	131	93	281
294	in %	99,0%	98,3%	85,9%	82,4%	82,1%	45,2%	32,1%	96,9%

Abbildung 4: Beispiel für die Auswertung von geschlossenen Fragen (Typ 1)

Die obige Abbildung zeigt den unteren Ausschnitt aus der Auswertungstabelle einer Frage, deren einzelne Fragen mit ›Ja‹ oder ›Nein‹ zu beantworten waren. Im vorliegenden Fall waren die Studierenden gebeten, auszuwählen, zu welchen Medien sie uneingeschränkten Zugang haben (Frage 7). Die Antworten auf die Fragen wurden in der Auswertungsdatei einzeln in denjenigen Zellen vermerkt, die sich aus dem Schnittpunkt der Zeile des jeweiligen Studierenden und den Spalten mit den Medien ergeben.

Der fertigen Tabelle kann nun beispielsweise entnommen werden, dass Proband/in #290 (Zeile 291) zu allen der fraglichen Medien uneingeschränkten Zugang hat (alle Fragen mit ›Ja‹ beantwortet). Ein Abgleich mit der eingangs erstellten ersten Arbeitsmappe gibt zu-

sätzlichen Aufschluss über diese Person. Bei ihr handelt es sich demnach um eine 22-jährige Studentin der Universität Kiel, die sich zum Befragungszeitpunkt im fünften Semester befand und die ihre Allgemeine Hochschulreife im Jahr 2009 erwarb.

Als nächstes wurden die Häufigkeiten der Antworten mit ›Ja‹ zu den einzelnen Fragen bestimmt und separat notiert. Im vorliegenden Fall sind diese absoluten Häufigkeiten in den Zellen B293 bis I293 vermerkt worden. Anschließend wurden sie in relative Häufigkeiten überführt; diese wurden hier in den Zellen B294 bis I294 festgehalten. In dieser letzten Zeile der Auswertungsmappe sind also die Antworten auf die einzelnen Fragen abschließend quantifiziert worden. Hier kann nun beispielsweise abgelesen werden, dass 99% der Studierenden uneingeschränkten Zugang zu einem Mobiltelefon (Handy oder Smartphone) haben und nur 45,2% von ihnen über eine Tageszeitung verfügen. Um die Ergebnisse auch grafisch zu veranschaulichen, wurden anschließend Ergebnisdiagramme (in der Regel Säulendiagramme) erstellt. Solche Fragen, bei denen mehr als zwei Items zur Auswahl standen, wurden ähnlich ausgewertet.

	A	B	C	D	E	F
1	#	21. Ich fühle mich manchmal überfordert durch das Medienangebot	trifft nicht zu.	trifft selten zu.	trifft häufig zu.	trifft immer zu.
285	284	trifft häufig zu.			1	
286	285	trifft häufig zu.			1	
287	286	trifft selten zu.		1		
288	287	trifft häufig zu.			1	
289	288	trifft selten zu.		1		
290	289	trifft selten zu.		1		
291	290	trifft selten zu.		1		
292						
293		SUMME Nennungen absolut	58	163	69	0
294		in %	20,0%	56,2%	23,8%	0,0%

Abbildung 5: Beispiel für die Auswertung von geschlossenen Fragen (Typ 2)

Die Abbildung zeigt den unteren Ausschnitt aus der Auswertungstabelle einer Dropdown-Frage mit vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. In Spalte A ist auch in diesem Fall die fortlaufende, im-

mer gleiche Fragebogennummerierung aufgenommen worden; Spalte B enthält die Antworten der Probanden. Ihr kann beispielsweise entnommen werden, dass sich Proband/in #290 nur selten durch das ihm/ihr verfügbare Medienangebot überfordert sieht. Die Zellen C1, D1, E1 und F1 beinhalten die zur Auswahl gestellten Antwortmöglichkeiten (die Items) und definieren damit gleichzeitig auch die Auswertungskategorien zu der vorliegenden Frage. Die einzelnen Zellen in diesen vier Spalten wurden entweder leer gelassen oder sind mit der Ziffer Eins (>1<) versehen worden. Der Eintrag >1< impliziert Kongruenz und wurde jeweils in denjenigen Zellen vermerkt, in denen die Antwortzeilen und die Antwortspalten miteinander übereinstimmen. Den jeweiligen Antworten wurden auf diese Weise die zugehörigen Antwortkategorien zugeteilt. Anschließend wurden wieder die durch >1< repräsentierten Kategorieentsprechungen aufsummiert und in prozentuale Werte umgerechnet. Im obigen Beispiel geschah dies in den Zellen C293 bis F293 bzw. C294 bis F294. Der fertigen Tabelle kann nun entnommen werden, dass sich 20% der Studierenden nie durch das Medienangebot überfordert sehen, 56,2% selten diese Erfahrung machen und 23,8% häufig eine medienbedingte Überforderung verspüren.

3.2.2 Auswertung von offenen Fragen

Auf die mehrheitlich im Fragebogen vertretenen offenen Fragen konnten die Probanden mit von ihnen selbst gewählten Formulierungen antworten. Dabei fand keinerlei Einschränkung (auch nicht hinsichtlich des Umfangs der Antworten) statt. Hiermit wurde gezielt dem im Zusammenhang mit rein quantitativen Erhebungsverfahren häufig angeführten Problem entgegengesteuert, wonach die Motive von Mediennutzern bei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nur schwer zugänglich sind.

Die Tatsache, dass den Probanden freie Hand beim Schildern ihrer Ansichten gewährt wurde, hatte aber erwartungsgemäß auch zur Folge, dass ein äußerst umfangreiches Repertoire an unterschiedlichen Antworten eingeholt wurde. Denn schließlich sind zu jeder ein-

zelnen Frage rund 290 individuelle Äußerungen abgegeben worden.¹⁵⁶

Bei der Begutachtung der Antworten wurde schnell klar, dass die Arbeit mit Auswertungskategorien auch beim Auswerten der offenen Fragen ein probates Verfahren darstellt, denn die Antworten der Probanden waren einander inhaltlich häufig sehr ähnlich, auch wenn die einzelnen Formulierungen oftmals zunächst auf das Gegenteil hindeuten. Die nachfolgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt der tabellarischen Auswertung einer offenen Frage; das Auswertungsverfahren soll hieran beispielhaft erläutert werden:

	A	B	C	D	E
	#	14. Wofür Onlinelexikon?	Themenüberblick; Begriffsbestimmung	Quellen nutzen; Recherchealternativen erfassen	Vorwissen ergänzen; Informationen abgleichen
1					
288		Wenn ich auf anderen Internetseiten die Richtigkeit der Informationen überprüfe oder um einen ersten Überblick über ein Thema zu bekommen.	1		1
289					
289		um schnell etwas nachzuschauen, um Quellen für seriöse Texte und Internetseiten zu bekommen	1	1	
290					
290		Wikipedia dient der Vorinformation über ein bestimmtes Thema	1		
291					
292					
293		SUMME Nennungen absolut	249	77	23
294		Prozentualer Anteil (an Studierenden)	85,9%	26,6%	7,9%

Abbildung 6: Beispiel für die Auswertung von offenen Frage

Der abgebildete Ausschnitt wurde dem linken unteren Rand der Auswertungstabelle zur Frage 14 des Fragebogens entnommen. Neben der Fragebogennummer in Spalte A sowie den einzelnen Antworten auf die betreffende Frage in Spalte B sind in den Spalten C, D und E drei der insgesamt 14 Auswertungskategorien erfasst.¹⁵⁷ Die

¹⁵⁶ Die Gesamtstichprobengröße (n) beträgt 290. Es nahmen also 290 Probanden an der Befragung teil. Dies bedeutet, dass jede einzelne Frage des Fragebogens etwa 290-mal beantwortet wurde. Nur vereinzelt wurden Antworten zu bestimmten Fragen nicht gegeben.

¹⁵⁷ Die komplette Auswertungstabelle für diese Frage erstreckt sich von Spalte A bis Spalte P.

Auswertungskategorien gründen auf den Antworten der Studierenden. Der erste Schritt des Auswertungsprozesses war daher dadurch bestimmt, dass Auswertungskategorien erstellt bzw. bestehende Kategorien umformuliert oder zusammengelegt wurden. Mit zunehmender Anzahl an einbezogenen Antworten wurde dies immer komplexer. Am Ende der Auswertung offener Fragen stand somit eine Ansammlung verschiedenartiger Auswertungskategorien, die jeweils aus Äußerungen mit ähnlichen oder gleichen Antwortmustern entwickelt wurden und damit das Spektrum der eingeholten Antworten abbildet.

Konnte eine Antwort einer der Auswertungskategorien zugeordnet werden, so wurde dies auch hier mit der Ziffer Eins (1) in derjenigen Zelle quittiert, die sich aus dem Schnittpunkt der Zeile mit der jeweiligen Antwort sowie der Spalte für die entsprechende Auswertungskategorie ergibt. So gelang es, Gemeinsamkeiten zwischen Antworten, die zunächst einmal gänzlich unterschiedlich wirken, aufzudecken. Das obenstehende Beispiel zeigt, dass die Antworten der Probanden #288, #289 und #290 eine Gemeinsamkeit aufweisen: In allen dreien wird darauf hingewiesen, dass das Open-source-Onlinelexikon Wikipedia sich besonders gut eigne, um einen ersten Themenüberblick zu erhalten (die entsprechenden Äußerungen hierzu sind zur Veranschaulichung rot markiert worden).

Weil die Ausführungen der Probanden auf offene Fragen in der Regel sehr vielschichtig waren, konnten die meisten Antworten mehr als nur einer Auswertungskategorie zugeordnet werden. In der Auswertungstabelle wird dies daran deutlich, dass pro Zeile oft mehrere Kategorieentsprechungen markiert wurden.

Im Anschluss an die Zuordnung der einzelnen Antworten wurde die Stärke der Auswertungskategorien bestimmt, indem die absoluten Häufigkeiten der Kategorieentsprechungen ausgezählt wurden (Zeile 293; beginnend mit C293). Diese sind nachfolgend in relative Einheiten umgerechnet worden (Zeile 294; beginnend mit C294), um Aufschluss darüber zu erhalten, wie groß der prozentuale Anteil gemessen an der Gesamtstichprobengröße ist. Auch hier wurden die relativen Häufigkeiten im weiteren Verlauf der Auswertung als Basis für die Diagramme verwendet.

Insgesamt wird deutlich, dass mittels des hier entwickelten Auswertungsinstrumentarium für aus offenen Fragen stammenden Datensätzen qualitative und quantitative Paradigmen der evaluativen

Sozialforschung miteinander kombiniert werden konnten. Denn die Probanden hatten die Möglichkeit, sich individuell auszudrücken und waren somit nicht gebunden an vorgegebene Antwortmöglichkeiten, ihre Antworten konnten aber trotzdem quantifiziert, also durch Zahlen messbar und untereinander vergleichbar gemacht werden. So wird im Prinzip auch den von Lutz Goertz (2006) proklamierten Anforderungen an Medienkompetenzmessungen nachgekommen: »Um eben nicht nur das Verhalten zu messen, sondern auch etwas über die Motive und Empfindungen der Personen mit einer bestimmten Medienkompetenz zu erfahren, ist es wichtig, Aussagen der Personen selbst zu erhalten.«¹⁵⁸

¹⁵⁸ Goertz 2006, S. 68.

Teil III Auswertung und Deutung

1. Ergebnisse der Studierendenbefragung

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der durchgeführten Studierendenbefragung vorgestellt. Die bei der Auswertung erstellten Kategorien nehmen hier einen zentralen Stellenwert ein. An ihnen wird festgemacht, wie häufig die einzelnen Antwortmuster von den Befragten angeführt wurden. Die prozentualen Häufigkeiten der Entsprechungen der Kategorien (gemessen an allen Studierenden [n=290]) geben Aufschluss über die relative quantitative Verteilung der jeweiligen Antwortmuster.

Die Präsentationen der Ergebnisse zu den einzelnen Fragen folgen einem einheitlichen Schema: Einer kurzen Zusammenfassung schließt sich ein Säulendiagramm an, das die Kategorien, die aus den Antworten der Studierenden gebildet wurden, visuell veranschaulicht. Anschließend werden die Auswertungskategorien einzeln vorgestellt. Dabei wird auch auf beispielhafte Äußerungen einzelner Studierender zurückgegriffen. Diese Zitate werden weitgehend originalgetreu, also in der Regel ohne Korrekturen der Orthographie aufgeführt, um die Authentizität der Antworten zu wahren. Lediglich einfache Anführungszeichen werden durch die ansonsten in dieser Arbeit verwendeten einfachen Guillemets (> <) ersetzt und – sofern für ein korrektes Verständnis beim Leser erforderlich – Ergänzungen oder Auslassungen vorgenommen. Es wird stets mit derjenigen Auswertungskategorie begonnen, die durch die Säule am linken, äußeren Rand des jeweiligen Ergebnisdiagramms repräsentiert wird (in der Regel die antwortstärkste Auswertungskategorie). Fortgefahren wird immer mit der Auswertungskategorie, die durch die in Lese- richtung nächste Säule veranschaulicht wird.

Im Unterkapitel 1.1 werden zunächst die sozialstatischen Merkmale der an der Befragung beteiligten Probanden geklärt und – sofern möglich – mit der Grundgesamtheit abgeglichen, um so eine grundsätzliche Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu rechtfertigen. Auch die Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit werden hier vorgestellt. In den daran anschließenden Unterkapiteln 1.2 bis 1.8 werden dann die Ergebnisse zu den sieben, auf den Medienkompetenzdimensionen beruhenden Fragenkomplexen präsentiert.

Jedes dieser Teilstücke schließt mit einer Einschätzung der Ergebnisse, wobei die eingeholten Antworten analysiert und gedeutet werden. Dort, wo es sinnvoll und angebracht erscheint, werden diese Deutungen in Vorschläge für die Ausgestaltung der germanistischen Hochschullehre überführt, in deren Zentrum ein Auffangen der Defizite der Lernenden in dem jeweiligen Medienkompetenzbereich steht.

1.1 Sozialstatische Merkmale und Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit

Gleich zu Beginn des Fragebogens wurden die Probanden gebeten, Angaben zu ihrer Person zu machen. Damit sollte in erster Linie der Anspruch erfüllt werden, einen möglichst genauen Überblick über den Kreis der Befragten zu erhalten. Es wurden die personenspezifischen Variablen ›Geschlecht‹, ›Alter‹, ›Studiensemester‹, ›Hochschulzugehörigkeit‹ und ›Abiturerwerb‹ ermittelt. Sofern äquivalente Daten zur Grundgesamtheit (alle Studierenden germanistischer Fächer in Deutschland) vorlagen, wurden die Ergebnisse mit diesen abgeglichen. Stimmen sie weitgehend überein, so ist dies ein wichtiges Indiz dafür, dass die vorliegenden Ergebnisse der Fragebogenbefragung als grundsätzlich repräsentativ eingeschätzt werden können. Auch sind diese Daten wichtig, weil durch sie die Möglichkeit besteht, die im weiteren Verlauf der Befragung erhobenen Ergebnisse daraufhin zu überprüfen, ob sie in Zusammenhang mit bestimmten personenspezifischen Variablen stehen. Auch wenn eine solche Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vorgesehen war, wurde es als sinnvoll angesehen, die Möglichkeit dazu für gegebenenfalls auf ihr aufbauende oder vergleichende Studien zu gewährleisten. Denn diese Variablen im Nachhinein zu erheben, wäre dann nicht mehr möglich.

Auch wurden die Probanden danach befragt, ob sie soziale Netzwerke im Internet nutzen, zu welchen Medien sie Zugang haben und ob sie der Meinung sind, diese problemlos anwenden zu können. Die Ergebnisse hierzu liefern wichtige Aufschlüsse über die Mediennutzungsgewohnheiten der Studierenden und werden im Folgenden ebenfalls ausführlich aufbereitet.

1.1.1 Geschlechterverteilung

Der Fragebogen wurde von deutlich mehr weiblichen als männlichen Studierenden beantwortet. Das Verhältnis von Studentinnen zu Studenten beläuft sich in etwa auf das Viereinhalbfache. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Geschlechterverteilung der Probanden:

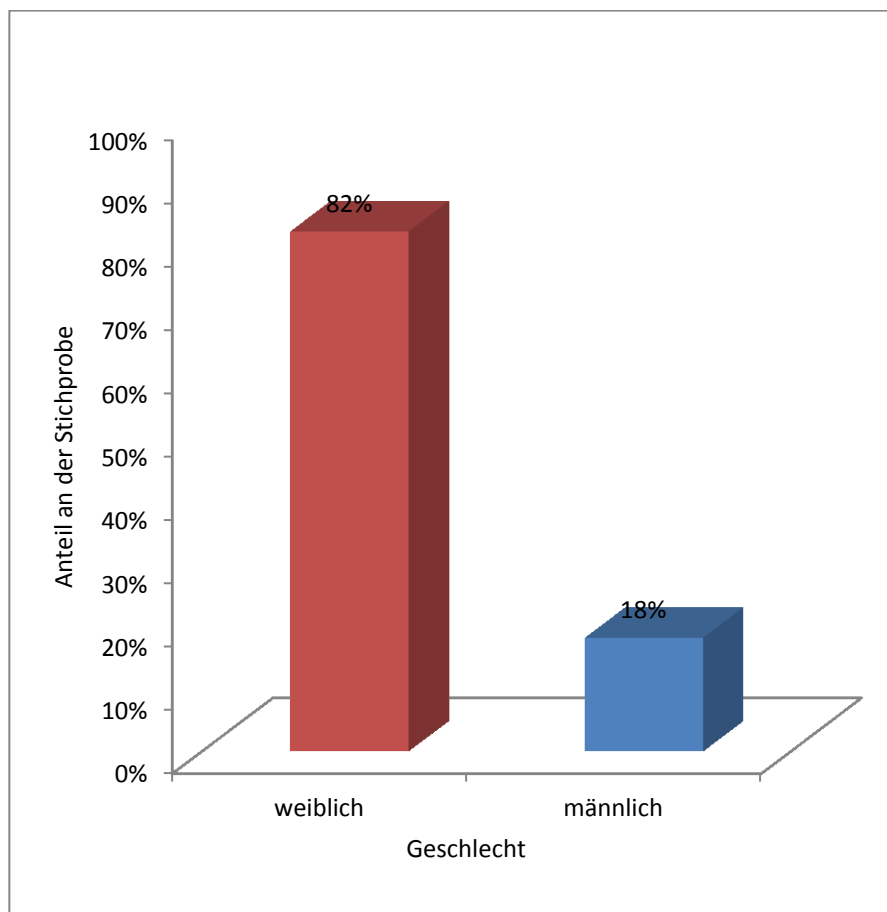


Abbildung 7: Geschlechterverhältnis der befragten Studierenden

Die recht unausgeglichene Verteilung der Geschlechter ist darauf zurückzuführen, dass der mit dem Fragebogen angesprochene Personenkreis (die Studierenden germanistischer Fächer) ohnehin deutlich mehr Frauen als Männer umfasst. Dies belegen auch die Zahlen des

Statistischen Bundesamtes, denen zufolge in den Jahren 2003 bis 2011 das Geschlechterverhältnis von Studentinnen zu Studenten der Germanistik (bzw. des Faches Deutsch) sehr konstant bei 3,2 bis 3,3 zu eins lag.¹⁵⁹ Eine eindeutige Erklärung dafür, dass das zahlenmäßige Verhältnis der Geschlechter im Falle der vorliegenden Befragung noch etwas unausgeglichener ausfällt, kann jedoch nicht ausgemacht werden.

1.1.2 Altersverteilung

An der Befragung nahmen Studierende im Alter von 17 bis 45 Jahren teil. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug zum Befragungszeitpunkt 23 Jahre bei einer Standardabweichung von 3,5 Jahren. Die unten stehende Grafik bildet die Altersverteilung der Probanden in einem Säulendiagramm ab:

¹⁵⁹ Vgl. Studierende. Lange Reihe nach Nationalität und Geschlecht ab 1975 für das Studienfach Germanistik/Deutsch.

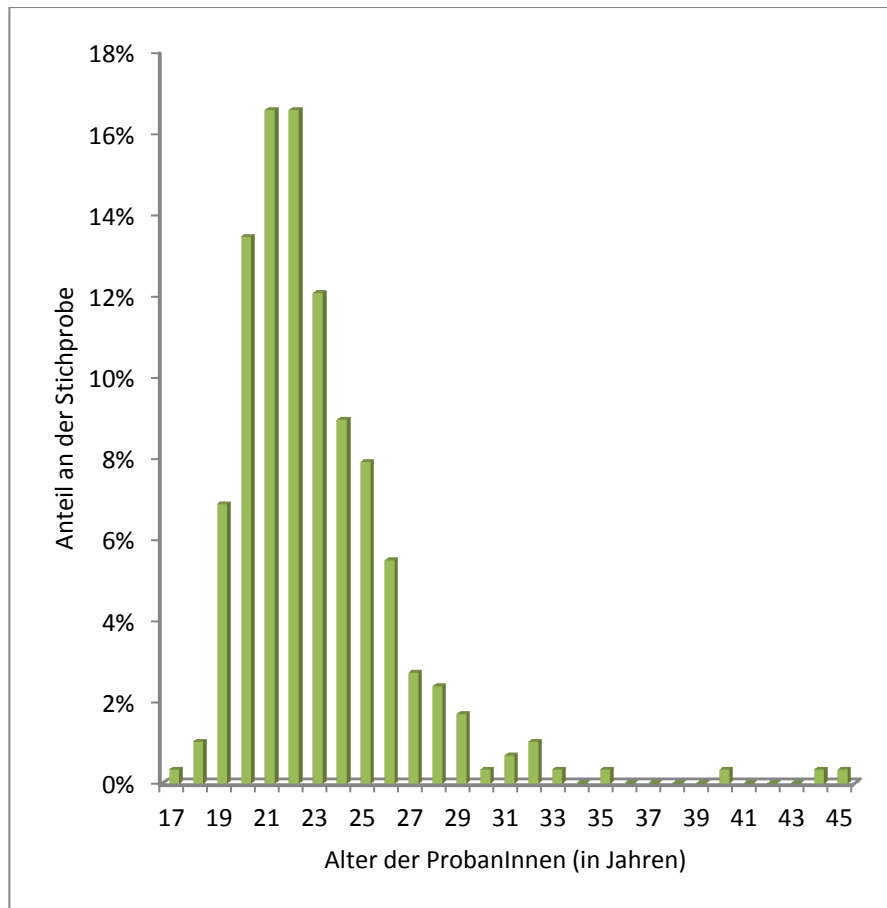


Abbildung 8: Altersverteilung der Probanden

Das Säulendiagramm zur Altersverteilung der befragten Studierenden ist als rechtsschief (bzw. linkssteil) zu charakterisieren. Mit jeweils 16,6% befanden sich besonders viele Probanden zum Zeitpunkt der Erhebung im Alter von 21 bzw. 22 Jahren (Modalwerte). Die Verteilung ist somit bimodal. Mit von den Modalwerten aus gesehen abnehmendem bzw. zunehmendem Alter nimmt die Anzahl der Probanden sukzessive ab. So waren von den 290 befragten Studierenden nur insgesamt 35 jünger als 19 bzw. älter als 26 Jahre. Standardabweichung und Durchschnittsalter der Befragten deuten darauf hin, dass sich die meisten Probanden zum Erhebungszeitpunkt im Alter von $23 \pm 3,5$ Jahren befanden. Diese Altersverteilung mit der Grundgesamtheit abzugleichen, ist aufgrund fehlender offizieller

Zahlen nicht realisierbar. Allerdings ist eine Annäherung möglich: Das Durchschnittsalter aller in Deutschland eingeschriebenen Studierenden betrug laut Statistischem Bundesamt zum Befragungszeitpunkt 25,3 Jahre und liegt damit exakt in dem hier ermittelten Intervall.¹⁶⁰

Neben der Gesamtaltersverteilung wurde auch eine geschlechter-spezifische Altersverteilung vorgenommen. Die folgende Grafik veranschaulicht deren Ergebnis:

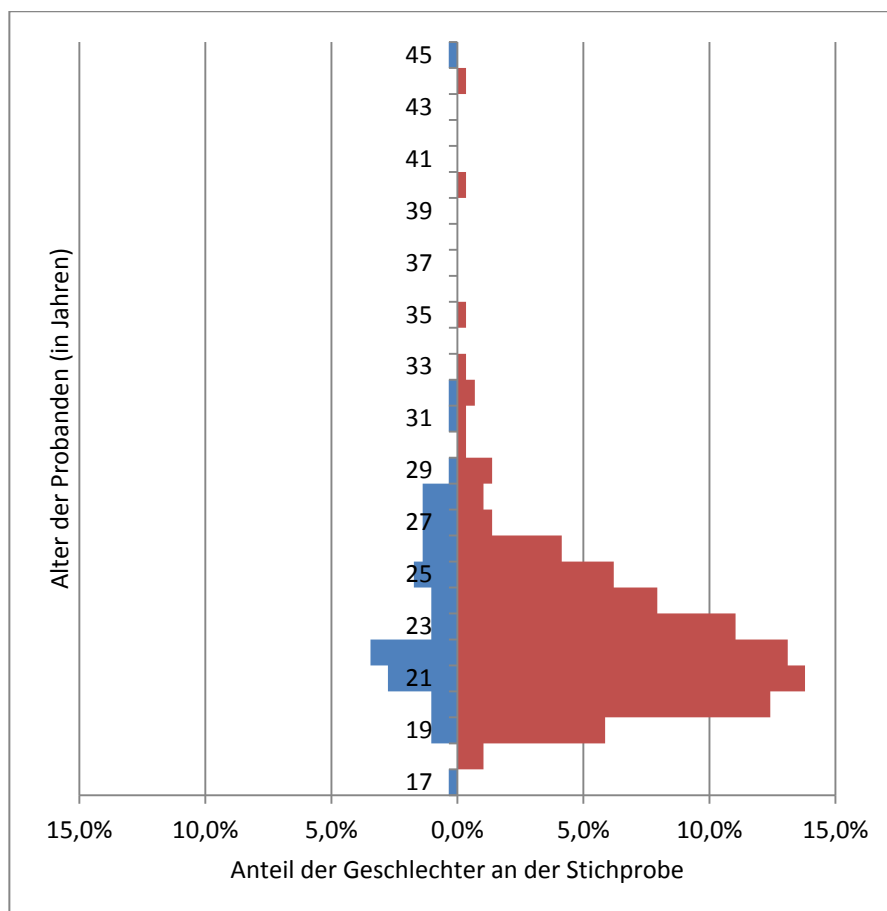


Abbildung 9: Altersverteilung der Probanden nach Geschlecht

¹⁶⁰ Vgl. Studierende. Insgesamt nach Bundesländern und tiefer gegliederten Angaben; Statistisches Bundesamt 2013.

(blau: männliche; rot: weibliche)

Während das Alter der weiblichen Probanden annähernd normalverteilt war, kann dies für die männlichen Probanden nicht festgestellt werden. Zwar liegen die Modalwerte mit 21 Jahren (weibliche) bzw. 22 Jahren (männliche) dicht beieinander, doch ist bei den männlichen Probanden keine sukzessive Abnahme der Altersverteilung um den Modalwert innerhalb des Hauptintervalls feststellbar. Das Alter der männlichen Befragten betrug im Durchschnitt 24 Jahre, das der weiblichen 22,7 Jahre.

1.1.3 Studiensemester

Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung zwischen dem ersten und fünfzehnten Studiensemester; die meisten von ihnen waren seit weniger als fünf Semestern eingeschrieben. Das nachfolgende Säulendiagramm veranschaulicht dies:

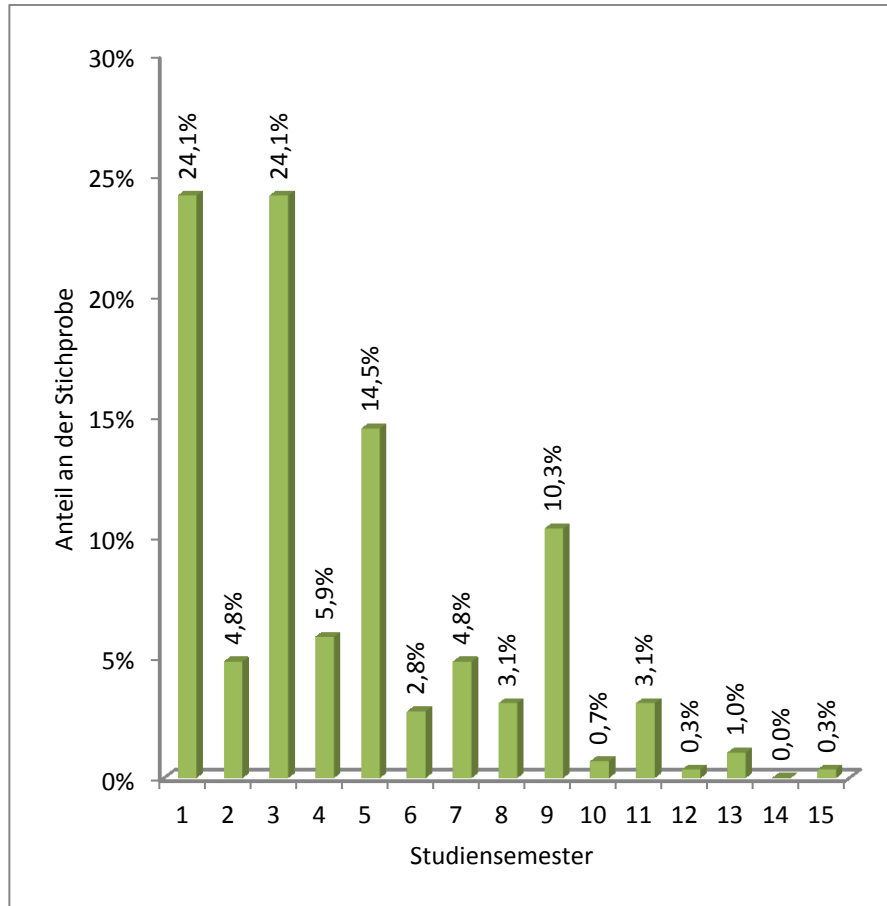


Abbildung 10: Studiensemester der Probanden

Die Verteilung zeigt, dass vor allem Studierende in frühen Semestern an der Befragung teilgenommen haben. Die Gruppe der Studierenden zwischen dem ersten und dem fünften Studiensemester macht allein mehr als 73% aller Probanden aus.¹⁶¹ Außerdem befanden sich die Befragten deutlich häufiger in einem Studiensemester mit ungerader Zahl als in einem mit gerader. Dieser Umstand kann darauf zurückgeführt werden, dass die Fragebogenbefragung im Wintersemester stattfand. Da sich die meisten Studienanfänger in Deutschland

¹⁶¹ Hierzu wurden die Häufigkeitswerte der Säulen eins bis fünf addiert.

zum Wintersemester an den Hochschulen einschreiben, befinden sich zu eben diesem Zeitpunkt auch immer mehr Studierende in einem Studiensemester mit ungerader Zahl als in einem mit gerader.

1.1.4 Hochschulzugehörigkeit

Wie sich bei der Befragung herausstellte, unterscheidet sich die elektronische Erreichbarkeit der Studierenden an den Hochschulen zum Teil ganz erheblich. So verfügten die Lehrenden bzw. die jeweiligen Computeradministratoren an einigen Hochschulen nicht über einen entsprechenden E-Mail-Verteiler und konnten den Fragebogen aus diesem Grund auch nicht direkt an die Zielgruppe weiterleiten. Dennoch gelang es, Studierende von 16 verschiedenen Hochschulen für die Teilnahme an der Befragung zu gewinnen. Die jeweiligen Anteile der Probanden pro Hochschule gemessen an der Gesamtstichprobe können dem unten stehenden Diagramm entnommen werden:

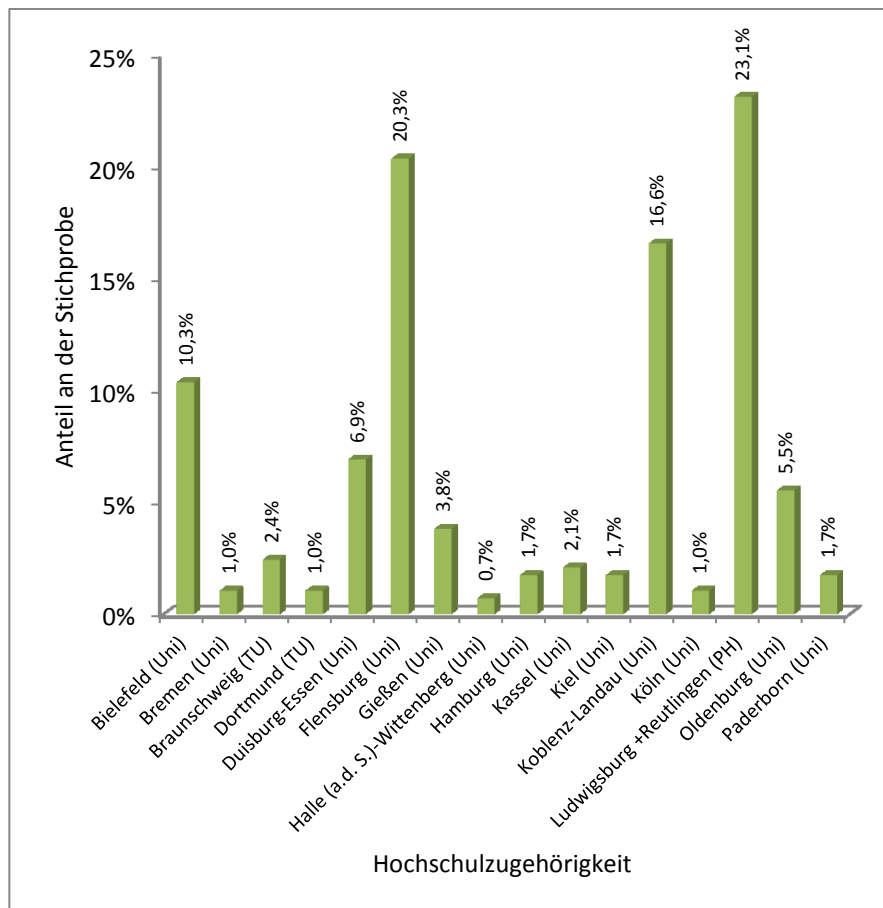


Abbildung 11: Hochschulzugehörigkeit der Probanden

Die Daten legen offen, dass sich die Stichprobe aus Studierenden unterschiedlichster Regionen zusammensetzt; sie kann daher in Bezug auf den Faktor »geographische Herkunft« als weitgehend heterogen charakterisiert werden. Die meisten Probanden waren Studierende der Universitäten Flensburg und Koblenz-Landau (mit 20,3% resp. 16,6% Anteil an der Stichprobe) sowie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg-Reutlingen (23,1%).

Um einen möglichst genauen Überblick über die geographische Verteilung der Probanden zu erhalten, wurde noch eine weitere Grafik angefertigt. Sie zeigt eine Deutschlandkarte, auf der die Hochschulzugehörigkeiten der Befragten auch geografisch festgehalten

wurden. Je größer der Anteil an Probanden, die einer Hochschule angehörten, desto größer ist auch die Markierung des entsprechenden Hochschulstandortes.



Abbildung 12: Geografische Zusammensetzung der Gruppe der Probanden¹⁶²

¹⁶² Die Größe der Markierungen (rote Punkte) gibt Aufschluss über die dem jeweiligen Hochschulstandort zuzurechnende Anzahl an Probanden: Je größer die Punkte, desto größer ist auch der Anteil an Probanden aus der jeweiligen Hochschule. Das Relationsverhältnis ist als symbolisch zu verstehen. Bei Verbundhochschulen wurde jeweils nur derjenige Hoch-

Wie das Schema deutlich macht, setzt sich die Stichprobe aus Studierenden aus neun verschiedenen Bundesländern zusammen. Diese besuchten zum Befragungszeitpunkt fast ausschließlich Hochschulen, die westlich einer imaginären Achse ›westliche Ostsee – Bodensee‹ liegen. Die Nord-Süd-Verteilung der Probanden ist in etwa ausgeglichen.

1.1.5 Zeitpunkt des Abiturerwerbs

Die Probanden erwarben die Allgemeine Hochschulreife in der Zeit bis 2011. Unter ihnen waren sowohl Studierende, die zum Zeitpunkt der Befragung erst kürzlich aus der Schule entlassen wurden, als auch solche, die bereits längere Zeit nicht mehr die Schule besuchten:

schulstandort gekennzeichnet, an dem zum Erhebungszeitraum der Fachbereich Philologie mit den Studienfächern Germanistik und/oder Deutsch beheimatet war.

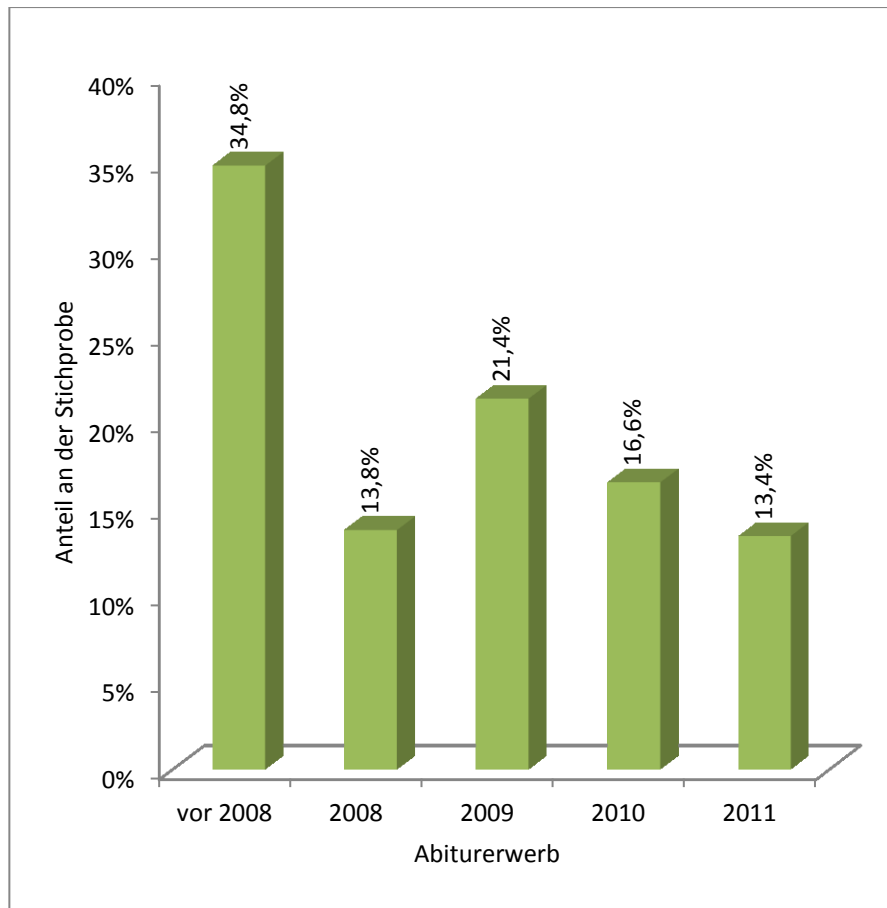


Abbildung 13: Abiturwerb der Probanden

Etwas mehr als ein Drittel der Probanden erwarb die Allgemeine Hochschulreife vor dem Jahr 2008 (34,8%). Diese Gruppe ist damit am stärksten repräsentiert. Knapp ein Siebtel erlangte das Abitur in 2008 (13,8%), Ungefähr ein Fünftel in 2009 (21,4%), genau ein Sechstel in 2010 (16,6%) und wiederum knapp ein Siebtel in 2011 (13,4%).

Es wird deutlich, dass die Stichprobe Studierenden unterschiedlicher Abiturjahrgänge umfasst, aber kein deutlicher Überhang an Probanden eines bestimmten Abiturjahrgangs vorliegt. Dieses Ergebnis ist der Repräsentativität der Befragung grundsätzlich zuträglich, da sich ja auch die Grundgesamtheit aus Abiturabsolventen unterschiedlicher Jahrgangsstufen zusammensetzt.

1.1.6 Nutzung sozialer Netzwerke im Internet

Um auf die Relevanz der sozialen Internetnetzwerke für Studierende aufmerksam zu machen, erklären Heinz Moser und Peter Holzwarth (2011): »Es gibt heute kaum mehr Studierende, die sich nicht an Social-Network-Plattformen wie Facebook, StudiVZ oder Myspace angedockt haben.«¹⁶³ Was dies aber in Zahlen ausgedrückt genau bedeutet, lassen die Forscher offen. Auch die Frage, wie viele Studierende germanistischer Fächer sich an soziale Netzwerke angedockt haben, konnte bislang aufgrund fehlender evaluativer Daten nicht beantwortet werden.

Die Ergebnisse zur Frage sechs im Fragebogen bilden nun erstmals eine genaue Verteilung hierzu ab. Sie machen deutlich, dass ein Großteil der befragten Studierenden über ein persönliches Profil bei mindestens einem sozialen Netzwerk verfügt und damit prinzipiell zu dessen Nutzerkreis zählt. Das nachfolgende Säulendiagramm veranschaulicht grafisch den Anteil an »Netzwerkern« unter den Studierenden:

¹⁶³ Moser/Holzwarth 2011, S. 102.

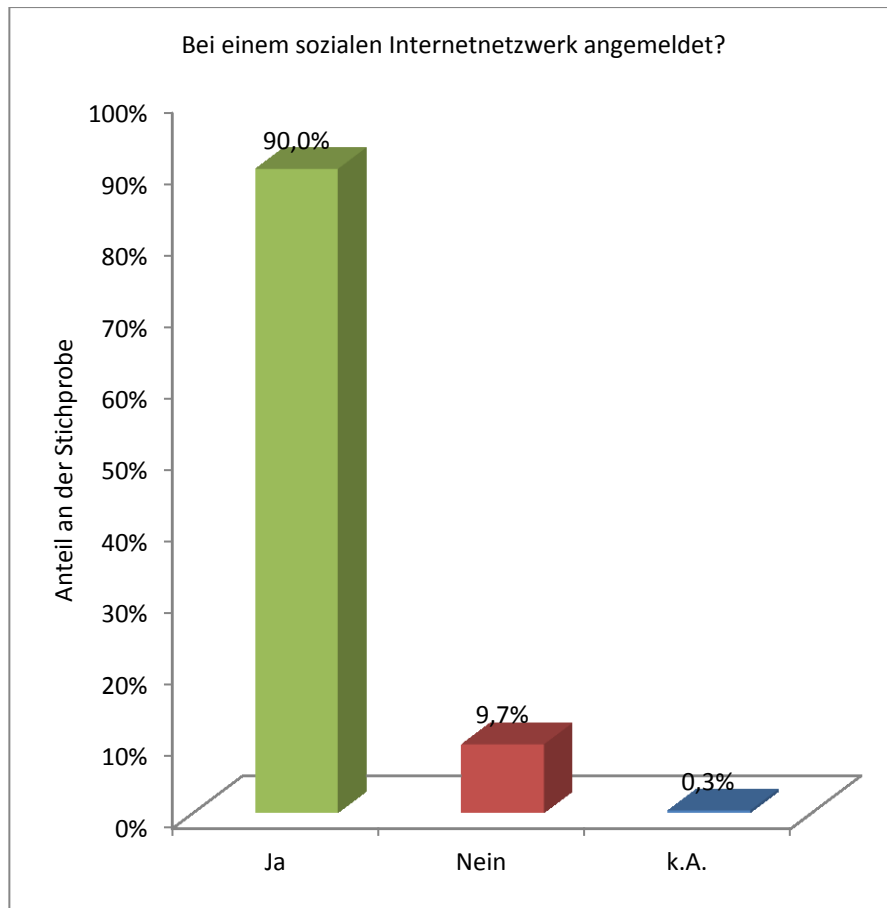


Abbildung 14: Nutzung von sozialen Internetnetzwerken

Neun von zehn Probanden waren zum Zeitpunkt der Befragung bei einem sozialen Netzwerk angemeldet. Nur geringfügig weniger als ein Zehntel hatte kein Netzwerkprofil. Dieses Ergebnis untermauert die von Heinz Moser und Peter Holzwarth (2011) vermutete Selbstverständlichkeit der Netzwerknutzung: »[...] das eigene »Profil« gehört zum Studieren wie ein Bibliotheksausweis oder der Studierendenausweis.«¹⁶⁴

Auch wenn die Tatsache, dass die Nutzung der Netzwerke offensichtlich weit verbreitet ist, keinerlei Rückschlüsse darauf zulässt,

¹⁶⁴ Ebd., S. 98.

wie intensiv diese im Einzelfall ausfällt, macht der hohe Anteil an ›Netzwerkern‹ unter den Studierenden dennoch deutlich, dass diese sich von ihrem persönlichen Profil einen individuellen Nutzen versprechen. Da mit einer Anmeldung bei den Netzwerken zwangsläufig auch das Akzeptieren der damit verbundenen potenziellen Risiken einhergeht, muss davon ausgegangen werden, dass die jeweils angenommenen Chancen bzw. Vorteile in der Wertschätzung der meisten Studierenden die Risiken überlagern. Letztere werden also billigend in Kauf genommen oder aber die Tragweite der möglichen Gefahren wird nicht hinreichend eingeschätzt.

1.1.7 Medienzugang

Die Probanden gaben an, auf die meisten der im Fragebogen aufgelisteten Medien problemlos zurückgreifen zu können. Vor allem der Zugang zu den digitalen Medien – und ganz besonders der zu Mobiltelefon und Internet – ist für die Studierenden heute selbstverständlich:

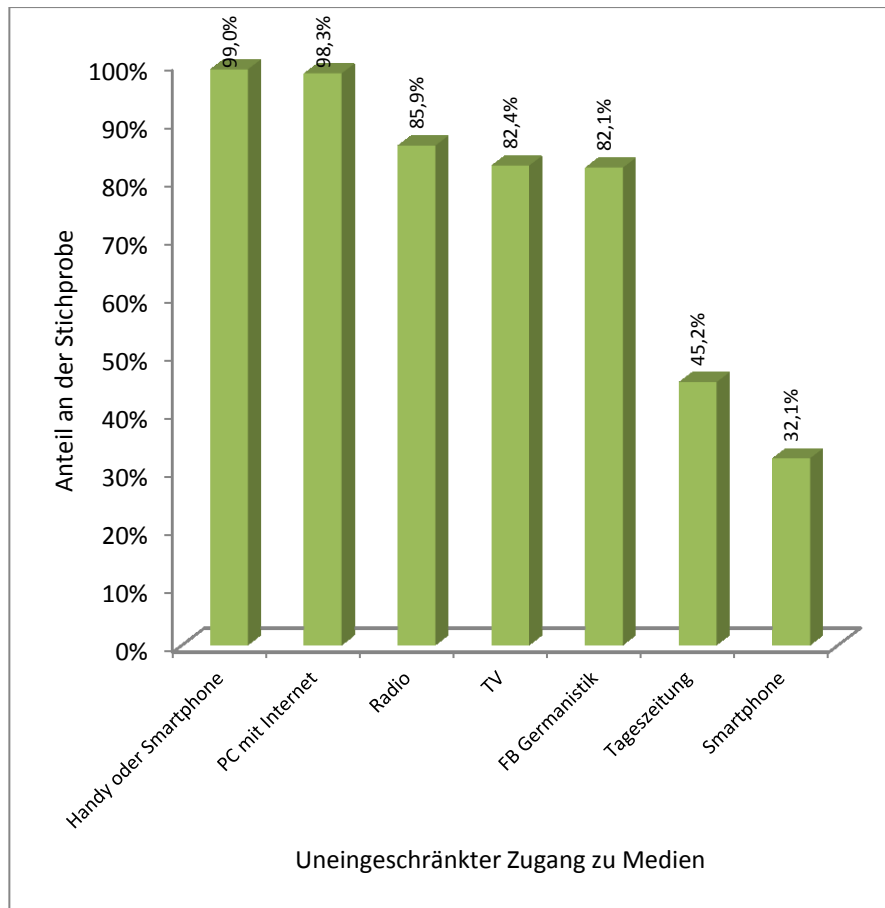


Abbildung 15: Medienzugang

Nahezu alle Studierenden äußerten, uneingeschränkten Zugang zu einem Mobiltelefon (Handy oder Smartphone: 99%) sowie einem mit dem Internet verbundenen Computer (98,3%) zu haben. Etwas weniger, jedoch immerhin noch recht hohe Anteile von 85,9% bzw. 82,4% der Studierenden, gaben an, über Radio- bzw. Fernsehgeräte zu verfügen. Ebenfalls ungefähr fünf von sechs Studierenden (82,1%) erklärten, sie könnten ohne Einschränkungen auf eine germanistische Fachbibliothek zurückgreifen. In Anbetracht der Tatsache, dass sie diesen Fachbereich studierten, ist dieser Anteil alarmierend gering. Weniger als die Hälfte, nämlich 45,2% erklärte, über eine Tageszeitung zu verfügen und knapp ein Drittel (32,1%) besaß zum Zeitpunkt der Befragung ein Smartphone.

1.1.8 Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit

Etwas mehr als neun von zehn Studierenden erklärten, sie könnten ihrer eigenen Einschätzung nach alle ihnen bekannten Medien ohne erhebliche Beeinträchtigungen nutzen. Dieses reichlich selbstsichere Bild der Probanden zur Mediennutzungsfähigkeit wird vom folgenden Säulendiagramm grafisch aufgezeichnet:

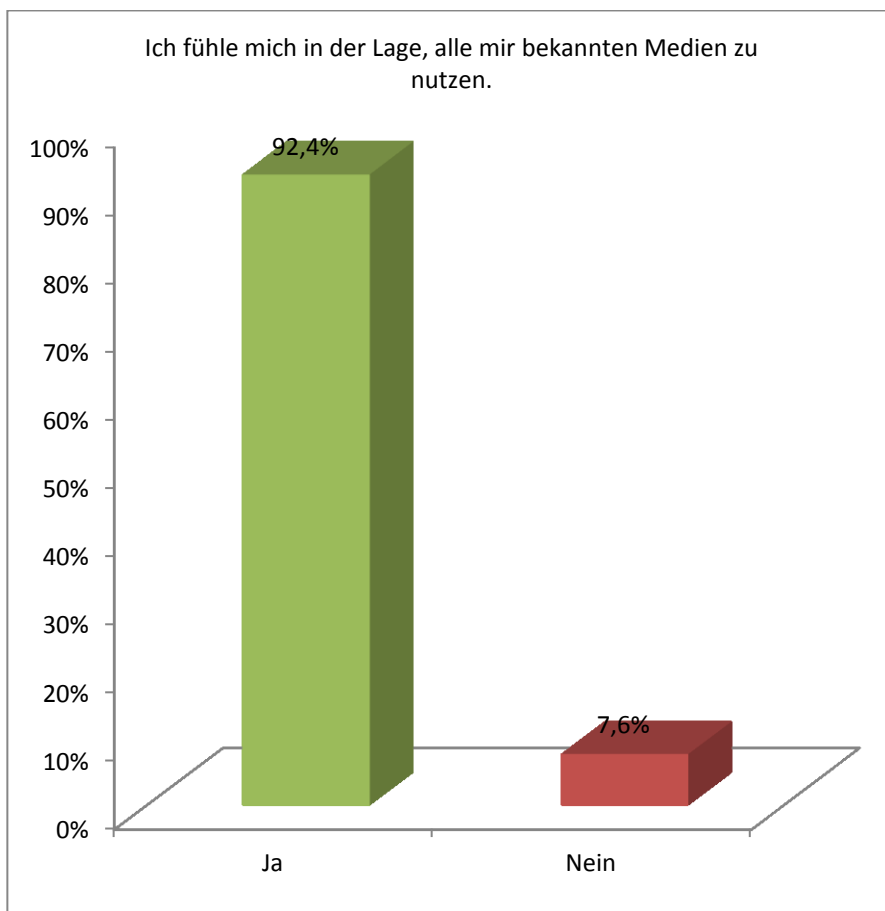


Abbildung 16: Selbsteinschätzungen zur Mediennutzungsfähigkeit

Die Antworten zeigen, dass sich 92,4% der Befragten sicher waren, alle ihnen bekannten Medien problemlos nutzen zu können. Sie hatten somit offensichtlich den Eindruck, sowohl die jeweils spezifische

technische Handhabung der verschiedenen Medien zu beherrschen, als auch deren inhaltliche Strukturen genau zu kennen. Der Großteil der Studierenden war also davon überzeugt, die physischen und psychischen Voraussetzungen, die die Medien an ihre Nutzer stellen, grundsätzlich zu erfüllen. Nur geringfügig weniger als jede(r) dreizehnte Studierende (7,6%) zweifelte daran.

1.2 Basiswissen Internet: Chancen und Gefahren in Online-Communities

Die Chancen und Gefahren im Internet verdichten sich da, wo nach Unterhaltung gesucht wird. Immer häufiger ist dies in den sogenannten ›Online-Communities‹ der Fall. Vor allem junge Menschen ›treffen‹ sich dort, um miteinander in Kontakt zu treten, sich über gemeinsame Interessen auszutauschen. Wo eigentlich Spaß und Freude im Vordergrund stehen (sollten), halten aber zusehends auch asoziale und teilweise sogar kriminelle Strukturen Einzug. Auch Abhängigkeitserscheinungen sind mittlerweile keine Seltenheit mehr, sondern ein verbreitetes Problem.

Derzeit erfreuen sich insbesondere die sozialen Netzwerke im Internet sowie Online-Rollenspiele zunehmender Beliebtheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Um in Erfahrung zu bringen, wie es um die so wichtigen Basiskenntnisse zu den Chancen und Gefahren von vordergründig auf Sozialität bauenden Internetangeboten bestellt ist, bietet es sich daher an, gerade diese Angebote einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, denn schließlich ist davon auszugehen, dass die Studierenden hier an selbst gemachte Erfahrungen anknüpfen können, die ihnen unbewusst auch als Basis für die persönliche Internetnutzung insgesamt dienen.

1.2.1 Soziale Netzwerke im Internet als Reflexionsgegenstand

Wie die Ergebnisse zur Frage sechs im Fragebogen bereits deutlich machten, ist eine klare Mehrheit von 90% der Studierenden bei mindestens einem sozialen Netzwerk angemeldet und zählt damit prinzipiell zum Nutzerkreis dieser Communities. Die meisten Studierenden schreiben den Netzwerken also besonders vorteilhafte Charakte-

ristika zu oder aber sehen sich einem sozialen Gruppenzwang ausgesetzt, der sie dazu veranlasst, sich ein eigenes Profil zuzulegen und eventuell vorliegende Kenntnisse um die damit verbundenen Nachteile zu akzeptieren. Um nachzuvollziehen, auf welcher Grundlage die Entscheidungen der Studierenden für oder wider die Netzwerke gefällt werden, ist es wichtig herauszufinden, welche Argumente für sie ausschlaggebend sind. Die neunte Frage im Fragebogen zielte darauf ab, genau diesen Reflexionsprozess auf Seiten der Studierenden nachvollziehbar zu machen.

1.2.1.1 Angenommene Vorteile der Netzwerke

Die sozialen Netzwerke bieten den Studierenden vor allem die Möglichkeit, unproblematisch mit Freunden und Bekannten Kontakt aufzunehmen und beugen dem unter ihnen weit verbreitetem Schreckensszenario vor, diese aus den Augen zu verlieren. Auch wird der Umstand, dass über weite Distanzen hinweg miteinander kommuniziert werden kann, als besonders vorteilhaft wahrgenommen. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass die meisten der von den Befragten benannten Vorteile keineswegs exklusive Kennzeichen der Netzwerke sind. Mediale Alternativen wie das Telefonieren und vor allem das Schreiben von E-Mails zeichnen sich gemeinhin ebenfalls durch die von den Probanden für positiv befundenen Eigenschaften aus. Dennoch werden die sozialen Netzwerke gerade im Hinblick auf das Kommunizieren für besonders wichtig gehalten und haben daher einen besonders hohen Stellenwert bei den Studierenden inne.

Die Analyse der von den Studierenden benannten Vorteile der Netzwerke ergab 14 grundsätzlich voneinander unterscheidbare Antwortmuster, aus denen die unterschiedlichen Auswertungskategorien gebildet wurden (abgesehen von sonstigen Äußerungen oder nicht gegebenen Antworten). Die Auswertung der Antworten führte zur untenstehenden Verteilung (sonstige oder nicht zuzuordnende Antworten wurden in separaten Auswertungskategorien [rote Säulen] aufgeführt):

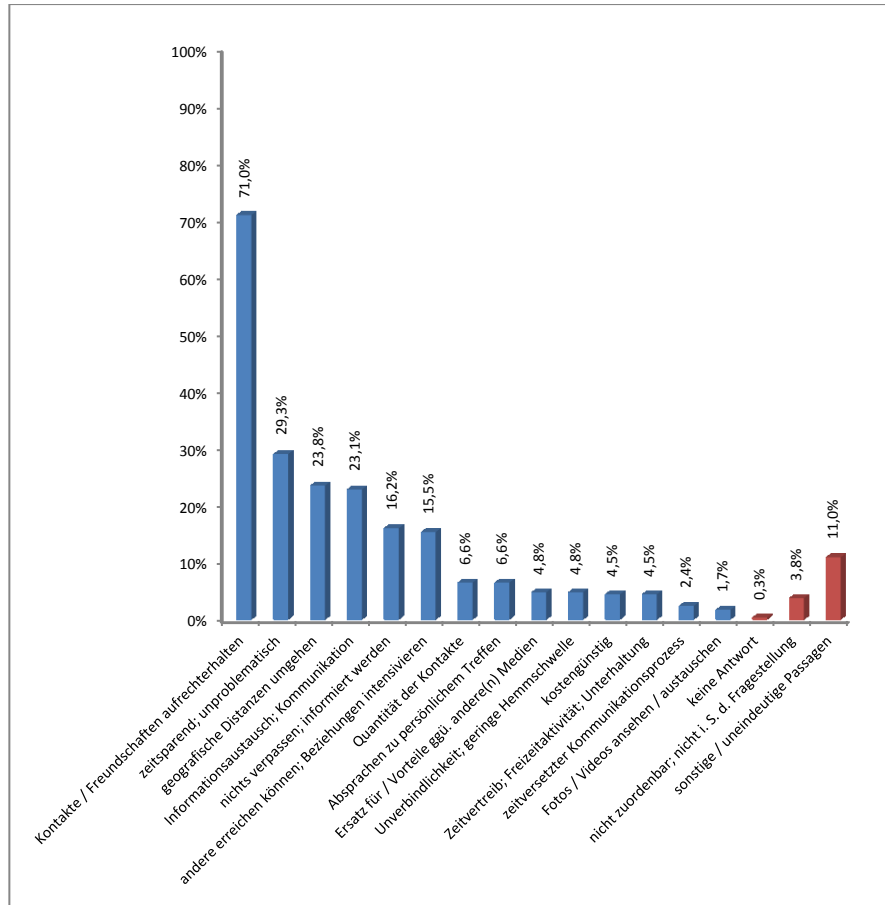


Abbildung 17: Mit sozialen Internetnetzwerken verbundene Vorteile (Säulen 1-14: Argumente für die Netzwerke; Säulen 15-17: Sonstige)

Argumente für die Netzwerke (Säulen 1-14): Mit 71% äußerten sich annähernd sieben von zehn Studierenden dahingehend, dass es für sie von entscheidendem Vorteil sei, mit Hilfe der Netzwerke Personenkontakte bzw. Freundschaften aufrechterhalten zu können. Diese Studierenden gingen also davon aus, dass ihnen die Netzwerke beim persönlichen Beziehungsmanagement behilflich seien, da diese – so die weit verbreitete Meinung – erheblich dazu beitragen, dass das Pflegen von Bekanntschaften und Freundschaften vereinfacht werde bzw. überhaupt erst realisiert werden könne. Teilweise wurden sogar Antworten gegeben, die auf die Auffassung hindeuten, ohne die Netzwerke seien weit weniger soziale Kontakte möglich. Knapp ein

Drittel (29,3%) argumentierte, die Interaktionen mittels der Netzwerke zeichneten sich dadurch aus, dass sie zeitsparend bzw. unproblematisch seien, beispielsweise weil Kontakte »müheles aufrecht erhalten werden« könnten;¹⁶⁵ und fast ein Viertel der Probanden (23,8%) merkte an, die Netzwerke trügen dazu bei, dass die wegen geografischer Distanzen entstehenden Erreichbarkeitsprobleme weitgehend gelöst werden. Dank der Netzwerke – so ihre Erklärungen – könnten Freunde und Bekannte einander auf deren unterschiedlichen Lebenswegen begleiten, und zwar unabhängig vom jeweiligen Aufenthaltsort. Eventuell vorhandene geografische Distanzen oder Barrieren (z.B. Staatsgrenzen) seien auf diese Weise relativ einfach zu überwinden: »man kann auch mit Leuten kommunizieren, die in einer weiter entfernten Stadt oder einem anderen Land wohnen.«¹⁶⁶ Häufig diente dieses Argument auch als Erklärung dafür, dass das Wahren von Kontakten bzw. Freundschaften mit Hilfe der Netzwerke für vergleichsweise einfach gehalten wurde. Einige Studierende vertraten sogar die Auffassung, dass allein die sozialen Netzwerke dazu in der Lage seien, die negativen Auswirkungen zu entschärfen, die eine geografische Trennung von Personen für deren Beziehung mit sich bringe: »Kontakt auch zu Leuten, die weiter weg wohnen und zu denen man sonst [ohne die Netzwerke] wohl keinen mehr hätte.«¹⁶⁷ Dass dies in der Regel auch problemlos mit Hilfe anderer Medien wie E-Mail oder Telefon zu bewerkstelligen ist, wurde von ihnen weitestgehend außer Acht gelassen.

Ebenfalls ein knappes Viertel der Studierenden (23,1%) erklärte, sie sähen es als entscheidenden Vorteil an, mittels der Netzwerke mit anderen Personen in Interaktion treten zu können. Vor allem das Versenden von sogenannten »privaten Nachrichten« wurde von ihnen häufig angeführt.¹⁶⁸ Auch wurde von einigen dieser Studierenden auf das Verfassen von (eigenen) bzw. auf das Reagieren auf (fremde)

¹⁶⁵ Proband/in #024 zu Frage 9.1.

¹⁶⁶ Proband/in #032 zu Frage 9.1.

¹⁶⁷ Proband/in #068 zu Frage 9.1.

¹⁶⁸ Die »privaten Nachrichten« weisen gemeinhin große Ähnlichkeiten mit E-Mails auf, werden jedoch ausschließlich über das jeweilige Portal des Internetnetzwerkes verschickt und können auch nur dort empfangen werden. Die auf den Servern der Anbieter gespeicherten Nachrichten unterliegen allerdings gemeinhin nicht denselben Sicherheitsstandards wie E-Mails.

Statusmeldungen hingewiesen:¹⁶⁹ »Möglichkeit, dass alle Kontakte das gepostete lesen/kommentieren können. Nicht bloß 1 Empfänger.«¹⁷⁰

Zudem hoben 16,2% der Studierenden hervor, sie fühlten sich dank der Netzwerke besonders gut informiert. Hierzu zählt in den Augen der Befragten nicht selten, dass die Netzwerke prädestiniert dafür seien, über das Leben von Freunden oder Bekannten unterrichtet zu werden, beispielsweise um »zu erfahren was ehemalige Mitschüler so treiben«.¹⁷¹ Darüber hinaus äußerten 15,5%, sie hielten die sozialen Netzwerke gerade in Bezug auf die Erreichbarkeit von Personen bzw. die Möglichkeit zur Intensivierung von Beziehungen für besonders nützlich. Meist wurde dabei wenigstens eines der folgenden drei Argumente hervorgebracht:

- Die Netzwerke ermöglichen es, neue Freundschaften bzw. Bekanntschaften zu knüpfen (»neue Leute kennenlernen«¹⁷²),
- in Vergessenheit geratene oder vernachlässigte Kontakte können wieder hergestellt werden (»alte Freundschaften wiederbeleben«¹⁷³),
- bestehende Bekanntschaften bzw. Freundschaften können intensiviert werden (»Freundschaften vertiefen«¹⁷⁴).

Überdies lobte jede(r) fünfzehnte Studierende (6,6%), die Netzwerke ermöglichten eine besonders große Anzahl an Personenkontakten. Diese Probanden sahen also in der Quantität der erreichbaren Personen einen entscheidenden Vorteil. Ebenfalls 6,6% der Befragten er-

¹⁶⁹ Bei Statusmeldungen handelt es sich um kurze Texte, Bilder oder Internetlinks, die von den Nutzern selbst publiziert werden und in der Regel durch andere Nutzer kommentiert werden können. Das Reagieren anderer Nutzer auf die Einträge erfolgt zeitversetzt. Der sich so ergebende Kommunikationsprozess ist jedoch keineswegs privat, sondern vielmehr öffentlich sichtbar und kann meist von allen Nutzern mitverfolgt werden. Einschränkungen sind zwar durch entsprechende persönliche Einstellungen der Nutzer auf dem jeweiligen Portal möglich, werden in der Regel aber (wenn überhaupt) nur partiell vorgenommen. So haben für gewöhnlich zumindest diejenigen Personen, die in der persönlichen »Freundesliste« aufgeführt sind (nicht selten ein Personenkreis aus vielen hundert teilweise nur flüchtig bekannten Netzwerknutzern) uneingeschränkten Einblick in die Einträge.

¹⁷⁰ Proband/in #219 zu Frage 9.1.

¹⁷¹ Proband/in #086 zu Frage 9.1.

¹⁷² Proband/in #084 zu Frage 9.1.

¹⁷³ Proband/in #041 zu Frage 9.1.

¹⁷⁴ Proband/in #034 zu Frage 9.1.

klärten, innerhalb der Netzwerke könnten persönliche Treffen vereinbart werden, was von ihnen sehr geschätzt wurde. Auch wiesen diese Probanden darauf hin, die Netzwerke böten die Möglichkeit, Veranstaltungen zu planen oder für diese öffentlichkeitswirksam zu werben.

Außerdem merkten 4,8% der Studierenden an, die sozialen Netzwerke ersetzen andere Medien bzw. böten Vorteile gegenüber Komplementärmedien. Häufig wurden auch in diesem Zusammenhang vermeintlich exklusive Charakteristika benannt, die bei näherer Betrachtung allerdings keineswegs allein auf die Netzwerke zutreffen, sondern genauso auch für andere Kommunikationswege wie das Schreiben von E-Mails gelten. Beispielsweise wurde hier erklärt, das Kommunizieren über die Netzwerke sei »preisgünstiger und schneller als reale Post«.¹⁷⁵ Weitere 4,8% lobten die Unverbindlichkeit der Kontakte und/oder die verglichen mit persönlichen Treffen geringe Hemmschwelle bei der Kontaktaufnahme mit bis dahin gar nicht oder nur flüchtig bekannten Personen.

Auch erklärten 4,5% der Studierenden, sie empfänden es als vorteilhaft, dass die Nutzung der Netzwerke sehr kostengünstig sei. Die vermeintliche Exklusivität dieser Eigenschaft ist bei genauerem Hinsehen allerdings ebenfalls recht fragwürdig, denn es lassen sich zahlreiche Medienalternativen anführen, die sich ebenfalls durch dieses Charakteristikum auszeichnen (zum Beispiel E-Mails, Internettelefonie oder Chatprogramme). Ferner wiesen 4,5% der Studierenden darauf hin, die Netzwerke dienten ihnen als Zeitvertreib, Freizeitaktivität bzw. Unterhaltungsmedium. Diese Antworten zeigen, dass die Nutzung der Netzwerke für sie einem Hobby gleichkommt und nicht selten aus Langeweile betrieben wird. Knapp jede(r) vierzigste Studierende (2,4%) gab zudem an, den zeitversetzten Kommunikationsprozess als besonders positiv zu empfinden. Gemeint war damit die Möglichkeit, anderen Nachrichten über die Plattformen zu schreiben oder Mitteilungen auf deren Profelseiten zu hinterlassen, ohne ihre Reaktion in Echtzeit abwarten zu müssen. Auch diese Eigenschaft haben Netzwerke und E-Mailverkehr gemeinsam.

¹⁷⁵ Proband/in #097 zu Frage 9.1.

Darüber hinaus erklärten 1,7% der Befragten, sie schätzten die Möglichkeit zum Rezipieren und/oder Austauschen von visuellem bzw. audiovisuellem Material (Bilder bzw. Videos).

Sonstige (Säulen 15-17): Nur einmal (0,3%) wurde nicht auf die Frage geantwortet und 3,8% der Studierenden gaben nicht zuzuordnende Antworten bzw. äußerten sich nicht im Sinne der Fragestellung. Ungefähr jede(r) zehnte Studierende (11%) lieferte eine Antwort, die nicht nur kategorisierbare Äußerungen umfasst, sondern auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthält.

1.2.1.2 Angenommene Nachteile der Netzwerke

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Studierenden nicht nur Vorteile an den sozialen Netzwerken ausmachen, sie kennen auch viele der mit ihnen verbundenen Nachteile. Die Bedenken der Befragten waren dabei sehr breit gestreut und ergaben sich zumeist durch den Abgleich mit der vermeintlich einzigen Alternative, dem persönlichen Treffen. Mit anderen Medienangeboten wurden die Netzwerke dagegen nur äußerst selten verglichen. Bemängelt wurde von den Probanden vor allem, dass der Kontakt via Netzwerk sehr unpersönlich sei, beispielsweise weil er vollständig ohne persönliche Begegnungen oder andere, typisch menschliche Charakteristika auszukommen habe. Auch wurde häufig kritisiert, dass es sich bei den Netzwerkfreundschaften keineswegs immer um verlässliche, echte zwischenmenschliche Beziehungen handele. Dadurch, dass diese den Angaben vieler Studierender zufolge zunehmend Offline-Beziehungen ablösten, zeichnet sich ein besonders brisantes Problemfeld ab: Unter den Studierenden ist der Eindruck weit verbreitet, dass menschliche Beziehungen immer technischer werden und damit auch zusehends unsoziale Verhaltensweisen gefördert werden.

Die Analyse der von den Studierenden benannten Nachteile an den Netzwerken ergab 18 grundsätzlich voneinander unterscheidbare Antwortmuster, aus denen die unterschiedlichen Auswertungskategorien gebildet wurden. Die Auswertung der Antworten lieferte die folgende Verteilung (sonstige oder nicht zuzuordnende Antworten wurden auch in diesem Fall wieder in separaten Auswertungskategorien [rote Säulen] aufgeführt):

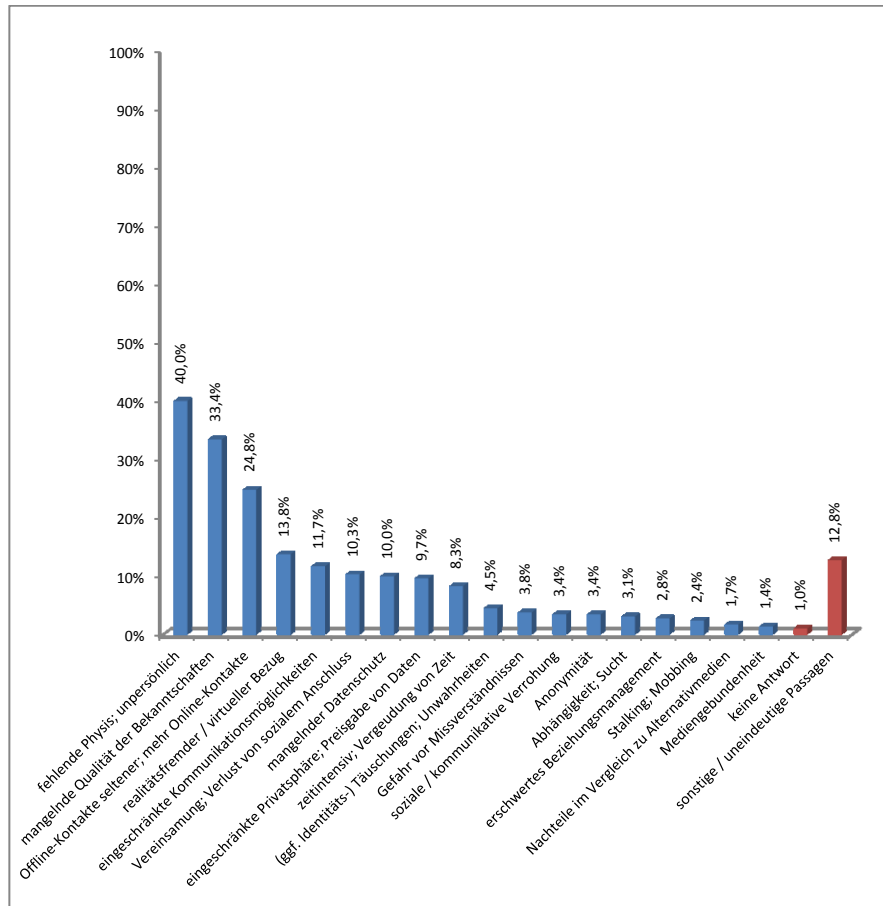


Abbildung 18: Mit sozialen Internetnetzwerken verbundene Nachteile
(Säulen 1-18: Angenommene Nachteile an der Nutzung der Netzwerke; Säulen 19 & 20: Sonstige)

Nachteile an der Nutzung der Netzwerke (Säulen 1-18): Der am häufigsten von den Studierenden bemängelte Nachteil an den sozialen Netzwerken ist die fehlende Physis der Online-Kontakte. Zwei Fünftel der Studierenden (40%) äußerten dies als Kritikpunkt. Sie argumentierten häufig, dass die Kommunikation mittels der Netzwerke im Vergleich zur persönlichen Begegnung erhebliche Nachteile aufweise. So wurde beispielsweise darauf hingewiesen, die Onlinefreundschaften seien eigentlich nur unpersönliche Kontakte, denen es an Menschlichkeit fehle. Vor allem der Verzicht auf die physische An-

wesenheit der Interaktionspartner ist in diesem Kontext oft benannt worden, denn echte Freundschaften, so die Überzeugung der Befragten, bestünden »auch aus gemeinsamen Unternehmungen und dem direkten Kontakt«.¹⁷⁶

Was hier nur anklingt, wird von einem Drittel der Befragten (33,4%) explizit zum Thema gemacht. Sie zweifelten die Qualität der in den Netzwerken gepflegten Freundschaften und Kontakte grundsätzlich an. Oftmals wurden diese als zu unverbindlich oder oberflächlich kritisiert (und dies, obwohl gerade die Unverbindlichkeit der Kontakte in der vorangegangenen Frage doch häufig für vorteilhaft befunden wurde). Auch wurde beklagt, dass sich der Kontakt zu Mitmenschen zunehmend auf die Netzwerke verlagere und dadurch beeinträchtigt werde. Besonders häufig kritisierten diese Studierenden den Gebrauch des Freundschaftsbegriffs im Zusammenhang mit den Netzwerken. Dieser wurde von ihnen oftmals als unangebracht empfunden, weil es sich bei den Onlinefreunden nur zu oft vielmehr um Scheinfreundschaften bzw. oberflächliche Kontakte als um Freundschaften im eigentlichen Sinne handele: »Im Grunde sieht man sich nie und kann nicht von einer ›echten‹ Freundschaft sprechen. Wenns mal, warum auch immer, drauf ankommt, dass man einen guten Freund [braucht], steht man alleine [da].«¹⁷⁷ Solche Kritik ist vor allem dann nachvollziehbar, wenn der in den Netzwerken übliche Gebrauch des Freundschaftsbegriffs einer genaueren Überprüfung unterzogen wird. Dabei wird deutlich, dass sich der Kreis der persönlichen Onlinekontakte sowohl aus dem engen Freundeskreis als auch aus Familienmitgliedern, guten Bekannten und flüchtigen Bekanntschaften zusammensetzt. Alle diese Personen werden im persönlichen Netzwerkprofil unter dem Begriff ›Freunde‹ zusammengefasst. Mittlerweile sind in den meisten Netzwerken zwar auch Differenzierungen in einzelne Freundesgruppen möglich, diese müssen die Nutzer jedoch recht umständlich für jeden ihrer Onlinekontakte einzeln vornehmen und bleiben dabei trotzdem auf ein vorgefertigtes Raster beschränkt. Der beste Freund bleibt auch dann einfach nur (irgend-)ein Freund, weil er lediglich formal

¹⁷⁶ Proband/in #100 zu Frage 9.2.

¹⁷⁷ Proband/in #022 zu Frage 9.2.

von anderen Personengruppen wie Bekannten oder Familie abgegrenzt werden kann.

Vor dem Hintergrund, dass die Netzwerke mit einer völlig gegensätzlichen Philosophie werben, wiegt der Vorwurf der Studierenden, diese vermittelten ein falsches Bild von Freundschaften, besonders schwer. Ein weiterer Kritikpunkt der Befragten bezog sich auf ihr Empfinden, der Aktionsraum zwischenmenschlicher Interaktionsprozesse habe sich von der Offlinewelt in die Netzwerke verlagert, was zu negativen Auswirkungen für das soziale Miteinander führe. So meinte knapp ein Viertel der Studierenden (24,8%) entweder, dass die Nutzung der Netzwerke mittel- bis langfristig dazu führe, dass Offlinekontakte seltener gepflegt oder sogar vernachlässigt werden, oder aber wies darauf hin, dass man verstärkt online miteinander kommuniziere. Sie nahmen also an, dass Onlinekontakte in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend an Priorität hinzugewinnen, während Offlinekontakte vernachlässigt werden. Die von den Studierenden angeführten Erklärungen hierzu zeigen deutliche Parallelen zur ›Verdrängungshypothese‹.¹⁷⁸ Sie mutmaßten, dass die Möglichkeit, nun auch online miteinander in Kontakt treten zu können, unmittelbar dazu führe, dass die persönliche Begegnung (der Face-to-Face-Kontakt) an Attraktivität einbüße und somit insgesamt seltener wahrgenommen (verdrängt) werde.

Ferner kritisierte knapp ein Siebtel der Studierenden (13,8%), die mittels der Netzwerke gepflegten Kontakte seien realitätsfremd bzw. fänden lediglich auf einer virtuellen (und damit nicht realen) Ebene statt. Die Kritik dieser Probanden liegt also in dem Eindruck begründet, bei den Netzwerkkontakten handele es sich um irrealer bzw. um von der (als eigentlich real empfundenen) Offlinewelt losgelöste Handlungsräume. 11,7% der Probanden gaben auch zu bedenken, die Netzwerke böten nur sehr eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten; Emotionen seien dort beispielsweise (wenn überhaupt) nur in begrenztem Maße vermittelbar. So wurde auch das Fehlen bestimmter Ausdruckselemente (wie beispielsweise die Mimik) gerügt. Zudem wurde darauf hingewiesen, die bereitgestellten Möglichkeiten

¹⁷⁸ Die Verdrängungshypothese ist eine klassische Hemmungshypothese, die ursprünglich als Erklärung für die Annahme gelten sollte, dass das Lesen in der Gunst von Kindern allmählich vom Fernsehen verdrängt wird. Diese Annahme konnte jedoch nicht sicher bestätigt werden.

ließen keine Vermittlung von Gefühlen zu und schlossen damit das Empfinden von Empathie aus (»Emotionen werden nicht oder verfälscht dargestellt«¹⁷⁹).

Weiter machten 10,3% der Studierenden darauf aufmerksam, die Nutzung der Netzwerke fördere ihrer Ansicht nach die soziale Vereinsamung bzw. könne auch für den Verlust von sozialem Anschluss verantwortlich gemacht werden. Häufig wurde in diesem Kontext behauptet, eine zunehmende Konzentration auf die Netzwerkkontakte führe wegen der damit verbundenen Vernachlässigung von Offlinekontakten (entgegen des subjektiven Eindrucks der meisten Nutzer) zu sozialer Isolation bzw. zur Entfremdung von der sozialen Wirklichkeit außerhalb der Netzwerke.

Genau ein Zehntel (10%) der Studierenden bemängelte zudem den Umgang der Betreiber der Netzwerke mit persönlichen Daten. Sie verwiesen vor allem auf das Risiko vor Datenmissbrauch und die Gefahr, persönliche Informationen könnten gespeichert und weitergetragen werden. Diese Studierenden beanstandeten also den in ihren Augen unweigerlich mit den Netzwerken verbundenen Kontrollverlust über die eigenen Daten. Allerdings zeigt der recht geringe Anteil derartiger Antworten, dass nur vergleichsweise wenige Studierende diese Gefahr sehen bzw. sich bewusst mit ihr auseinandersetzen. Außerdem wiesen 9,7% der Studierenden darauf hin, sie sehen in der eingeschränkten Privatsphäre bzw. der öffentlichen Preisgabe der eigenen Daten ein entscheidendes Risiko. Auch beanstandeten sie vereinzelt, durch andere Nutzer auf Fotos verlinkt werden zu können, ohne dem ausdrücklich zugestimmt zu haben.

Daneben merkte ein Zwölftel der Probanden (8,3%) an, der Gebrauch der Netzwerke fordere ihrer Ansicht nach intensive Zeitressourcen ein, weshalb sie darin nicht selten sogar eine »Zeitverschwendung« sehen.¹⁸⁰ Zudem wiesen 4,5% auf die Gefahr hin, in den Netzwerken (beispielsweise über die Identität anderer) getäuscht oder mit Unwahrheiten konfrontiert zu werden. Außerdem erklärte ungefähr eine(r) von fünfundzwanzig Befragten (3,8%), die Interaktion via sozialer Netzwerke könne leicht zu Missverständnissen führen. Dies wurde von ihnen oft auch mit den eingeschränkten Kom-

¹⁷⁹ Proband/in #111 zu Frage 9.2.

¹⁸⁰ Probanden #095, #128, #144, #213 zu Frage 9.2.

munikationsmöglichkeiten in Verbindung gebracht. Ungefähr jede(r) dreißigste Studierende (3,4%) kritisierte zudem, die Nutzung der Netzwerke führe zu sozialer bzw. kommunikativer Verrohung bei den Rezipienten. So wurde gemutmaßt, es könne zu einem Verlust sozialer Kompetenzen kommen oder das Ausdrucksvermögen werde verarmen. Ebenso viele Befragte (3,4%) bemängelten die Anonymität der Nutzer. Sie beanstandeten den zunehmenden Verlust von Individualität im Netz und sehen dafür die Netzwerke verantwortlich.

Darüber hinaus befürchteten immerhin 3,1% der Studierenden, die Netzwerknutzung könne zu Abhängigkeiten oder sogar zur Sucht führen und 2,8% äußerten, das persönliche Beziehungsmanagement würde durch die Nutzung der Netzwerke sogar erschwert. Lediglich 2,4% erkannten die Gefahr vor Stalking bzw. Mobbing, 1,7% sahen die Netzwerke im direkten Vergleich zu Alternativmedien benachteiligt bzw. hielten sie für durch diese ersetzbar. Ansonsten beanstandeten noch 1,4% die Mediengebundenheit, die ihrer Ansicht nach mit dem Gebrauch der Netzwerke verbunden sei. Vor allem der Eindruck, ständig und überall über einen Internetzugang verfügen zu müssen, trage einen erheblichen Anteil daran.

Sonstige (Säulen 19 & 20): Nur eine(r) von einhundert Studierenden (1%) antwortete nicht auf die Frage und ungefähr jede(r) achte (12,8%) gab eine Antwort, die neben kategorisierbaren Äußerungen auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthält.

1.2.2 Eintauchen in virtuelle Welten: Einschätzungen zum Gefahrenpotenzial virtuell agierender Gemeinschaften am Beispiel von Online-Rollenspielen

Danach gefragt, welche möglichen Gefahren sie in Online-Rollenspielen sehen, gaben die Studierenden insgesamt recht Unterschiedliches zur Antwort. Vor allem befürchteten sie, die Nutzer der Spiele verlören den Bezug zur Realität oder würden vereinsamen. Auch wurde oft angenommen, die Spiele legitimierten oder begünstigten Gewalt. Ferner vermuteten viele der Befragten, die Rezipienten könnten sich in der virtuellen Welt verlieren und würden in Folge dessen das echte Leben vernachlässigen. Auch Abhängigkeiten von

den Spielen und sogar Sucht hielten einige Probanden für realistische Gefahren.

Bei der Analyse der von den Studierenden benannten potenziellen Gefahren durch die Nutzung von Online-Rollenspielen fiel auf, dass einigen Befragten nicht vollständig klar war, worauf die Frage abzielt. Sie bezogen sich auf die unter dem Begriff »Egoshooter« bekannten Spiele (von ihnen oft als »Ballerspiele« bezeichnet¹⁸¹). Gelegentlich fand auch keine deutlich als solche erkennbare Abgrenzung zu der vorangegangenen Frage nach den sozialen Netzwerken statt: »Damit ist genau das gemeint, was ich bei 9. unter Nachteile geschrieben habe.«¹⁸² Auch wenn in diesen Fällen kleinere Unsicherheiten bzw. nicht restlos zutreffende Annahmen vorlagen, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass die jeweiligen Studierenden von völlig falschen Voraussetzungen ausgegangen sind. Daher wurden die Antworten, solange ihre Verfasser die zentralen Charakteristika der Spiele berücksichtigt,¹⁸³ auch in die reguläre Auswertung einbezogen.

Einige Studierende wiesen auch darauf hin, die Spiele werden ihrer Ansicht nach häufig zu Unrecht diskreditiert. Zwar verlangte die Frage nicht nach ihrer persönlichen Meinung zu dem (angeblich ungerechtfertigt schlechten) Bild von Online-Rollenspielen in der Öffentlichkeit, dennoch sollte die Tatsache, dass einige Probanden ihre Kritik hierzu äußerten, berücksichtigt werden. Daher wurden diese Äußerungen in einer eigenen Auswertungskategorie zusammengefasst (orangefarbene Säule). Auch wenn die in diesem Zusammenhang oftmals trotzdem benannten Gefahren häufig nur erwähnt wurden, um sie anschließend für vorurteilsbeladene Interpretationen abzutun bzw. um sie argumentativ zu entkräften, wurden sie in die Auswertung aufgenommen. Denn letztlich lässt sich erst dann ein

¹⁸¹ Vgl. Probanden #018, #082, #146, #177, #185, #206 und #268 zu Frage 10.

¹⁸² Proband/in #220 zu Frage 10.

¹⁸³ Zu den zentralen Charakteristika der Spiele zählen insbesondere die folgenden Merkmale: Die Spieler nehmen eine ihnen zunächst einmal fremde Rolle im Rahmen des jeweiligen Spiels an und individualisieren diese mit zunehmendem Spielverlauf immer mehr gemäß ihrer persönlichen Vorstellungen/Wünsche. Dabei kann in der Regel auf ein umfangreiches Repertoire an durch das Spiel vorgegebenen Charakterzügen und Äußerlichkeiten zurückgegriffen werden. Die Spieler identifizieren sich deshalb zunehmend mit ihrer Rolle im Spiel. Außerdem treten sie – repräsentiert durch ihren Stellvertreter im Spiel, den Avatar – mit anderen Spielern in Kontakt und pflegen Beziehungen verschiedenster Art und Weise miteinander.

Gesamtbild der den Studierenden bekannten, denkbaren Risiken zeichnen, wenn alle ihnen geläufigen Argumente berücksichtigt werden (und zwar unabhängig davon, ob diesen auch individuell zugestimmt wurde oder nicht). Die Auswertung der von den Studierenden gelieferten Antworten auf die Frage nach den von Online-Rollenspielen ausgehenden Gefahren ergab die untenstehende Verteilung (sonstige bzw. nicht zuzuordnende Antworten sind in separaten Auswertungskategorien [rote Säulen] aufgeführt worden):

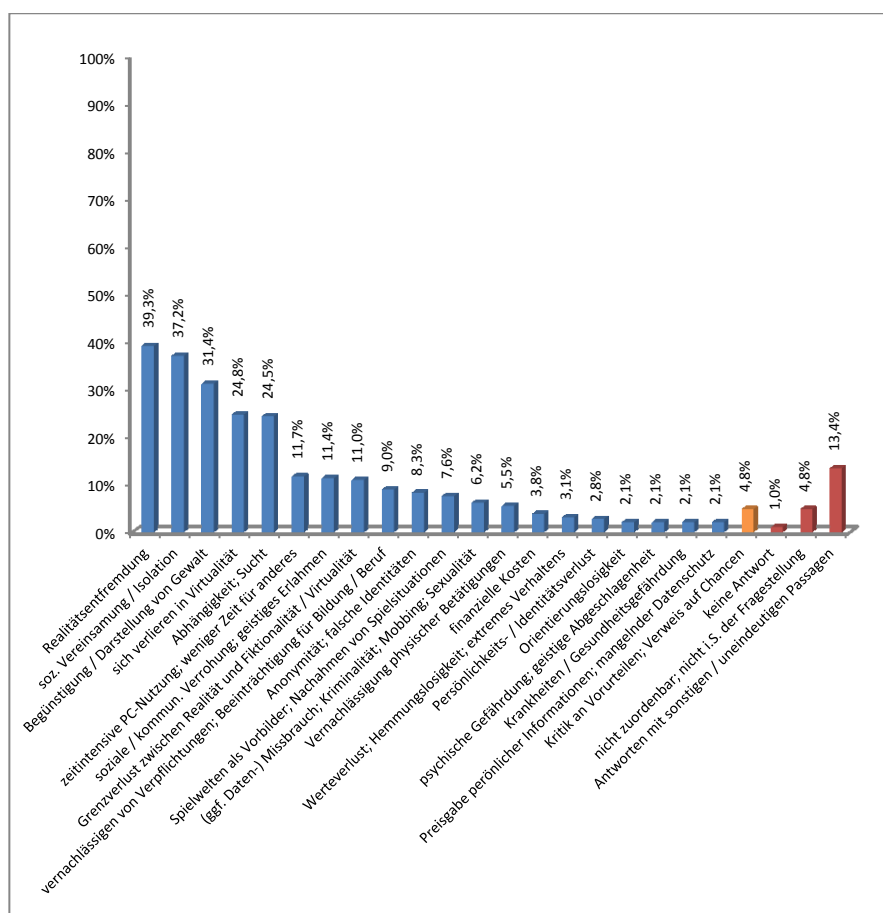


Abbildung 19: Vermutete Gefahren durch Online-Rollenspiele
(Säulen 1-20: Denkbare Gefahren durch die Spiele; Säule 21: Kritik an vermeintlicher Vorurteilung; Säulen 22-24: Sonstige)

Denkbare Gefahren durch die Spiele (Säulen 1-20): Mehr als ein Drittel der Studierenden (39,3%) ging davon aus, dass das Spielen von Online-Rollenspielen zu einem Verlust des Realitätsbewusstseins bzw. zur Entfremdung von der Realität führen könne. Sie nahmen an, das Verständnis von Realität außerhalb der Computerspiele werde bei den Nutzern zusehends verschwinden. Allerdings wurden hierzu nicht immer auch konkrete Erklärungen geliefert. Vielmehr wurden meist nur vage Bedenken dahingehend geäußert, die Spiele riefen eine irgendwie geartete Veränderung in der Realitätswahrnehmung der Spieler hervor, was zur Folge habe, dass sie der Offline-Realität immer weniger Bedeutung beimessen. So wurde unter anderem gemutmaßt, dass der »Sinn für und [das] Interesse an Realität« mit zunehmender Spieldauer sukzessive verloren ginge.¹⁸⁴ Damit eng einher geht die Annahme von 37,2% der Studierenden, die mit den Spielen die Gefahr vor sozialer Isolation bzw. Vereinsamung verbanden. Sie nahmen an, die Spiele hätten ein Sich-Abkapseln von der sozialen Außenwelt zur Folge, weshalb soziale Kontakte immer öfter vernachlässigt würden: »Sie [die Spieler] befinden sich zudem oft in Gedanken nur bei dem Spiel und verlieren dabei den Kontakt zu anderen realen Personen.«¹⁸⁵ In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass viele Probanden von einer recht zweifelhaften Kausalität ausgingen: Sie waren sich sicher, die Online-Rollenspiele beinhalteten ein derart hohes Suchtpotenzial, dass die Spieler zwangsläufig mit der vermeintlich unabwendbaren Folge rechnen müssen, sich so massiv in die Spiele hineinzusetzen, dass ihr soziales Leben darunter zu leiden habe.

Knapp ein Drittel der Studierenden (31,4%) nahm an den in einigen Spielen thematisierten Gewaltmotiven erheblichen Anstoß. Sie befürchteten, diese hätten negative Auswirkungen auf die Rezipienten. Auch wenn sich einige Probanden dabei auf sogenannte »Egoshoooter« bezogen, sind ihre Antworten nicht vollständig entgegen der Fragestellung, denn Gewaltmotive gehören mittlerweile zu den etablierten Inhalten von Online-Rollenspielen. So werden in *World of Warcraft*, dem derzeit beliebtesten Rollenspiel, täglich zahlreiche virtuelle Schlachten und Kriege geführt. Wenn die von ihnen ange-

¹⁸⁴ Proband/in #037 zu Frage 10.

¹⁸⁵ Proband/in #116 zu Frage 10.

nommenen, negativen Konsequenzen genauer erläutert wurden, so erklärten die Befragten meist, sie befürchteten, dass die Gewaltdarstellungen im Spiel zu einer generellen Abstumpfung gegenüber Gewalt bei den Rezipienten führe. Das wiederum legitimiere ihrer Ansicht nach über kurz oder lang die Anwendung von Gewalt im realen Leben. Diese Befragten gingen also davon aus, dass die Spiele aggressives Verhalten begünstigten oder Gewaltszenen außerhalb der Spielwelten nachgeahmt werden. Einige Studierende sahen die Spiele sogar verantwortlich für eine besonders extreme Form von Gewalt, nämlich Attentate:

Sie [die Spieler] sehen Konsequenzen viel drastischer und sind viel sensibler auf äußere Einflüsse. Dementsprechend sind ihre Reaktionen – alles oder nichts, lautet die Devise. Das kann fatale Folgen haben (Amokläufe, Erschießungs-Szenarien).¹⁸⁶

Von knapp einem Viertel der Probanden (24,8%) wurde zudem auf die Gefahr hingewiesen, sich in der Virtualität zu verlieren. Sie erklärten dies damit, dass sich viele Spieler so sehr mit ihrer Rolle im Spiel identifizierten, dass sie ihr Leben mehr und mehr in die Spiele hinein verlagerten. Diese Menschen isolierten sich zusehends von der Realität außerhalb der Spiele und existierten »nur noch in einer Online-Welt«.¹⁸⁷ Eine besonders schwerwiegende Form der Orientierungslosigkeit sei, so die Probanden, die unabwendbare Folge. Ähnliches vermuteten weitere 24,5%. Sie gingen davon aus, dass die Spiele ein besonders hohes Suchtpotenzial bergen. Daher sahen sie die Nutzer in der Gefahr, von den Spielen, aber auch generell von Computer bzw. Internet abhängig zu werden.

Außerdem machte etwas mehr als ein Neuntel der Studierenden (11,7%) darauf aufmerksam, dass die Spiele erhebliche Zeitressourcen einforderten und beschrieben einen indirekten Hemmungsmechanismus, der konzeptionelle Ähnlichkeiten mit der ›Verdrängungshypothese‹ aufweist. Die für die Spiele am Computer zugebrachte Zeit müsse – so ihre Argumentation – zwangsläufig an anderer Stelle eingespart werden, weshalb beispielsweise soziale Kontakte vernachlässigt werden: »Man taucht in das Spiel ab und spielt

¹⁸⁶ Proband/in #025 zu Frage 10.

¹⁸⁷ Proband/in #152 zu Frage 10.

stundenlang, ohne am Alltag teilzunehmen. Damit stumpfen Jugendliche ab, soziale Kontakte nehmen ab.«¹⁸⁸ Ungefähr genauso viele Probanden, nämlich 11,4%, machten die Spiele für die von ihnen vermutete Gefahr vor sozialer bzw. kommunikativer Verrohung sowie das geistige Erlahmen der Rezipienten verantwortlich. »Der Verlust von sozialen Kompetenzen«,¹⁸⁹ »das Verlieren der Fähigkeit zu kommunizieren«¹⁹⁰ sowie »geistige Verarmung«¹⁹¹ seien zwangsläufige Folgen.

Ferner warnte etwas mehr als jede(r) zehne Studierende (11%) davor, die Spiele könnten einen Grenzverlust herbeiführen, der sich dahingehend äußert, dass die Realität außerhalb der Spiele nicht mehr von der spielimmanenten Fiktionalität (bzw. der Virtualität) zu unterscheiden sei. Die Spieler wären also nicht mehr in der Lage, »echtes [...] vom virtuellen Leben [zu] unterscheiden«.¹⁹² Diese Äußerungen deuten auf die Befürchtung hin, mit dem Aufweichen dieser Grenze gingen auch wichtige Wertvorstellungen verloren. Denn die Fähigkeit, zwischen Spiel und Realität unterscheiden zu können, wird von diesen Studierenden auch als das Halteseil angesehen, das ein Abstürzen in die Orientierungslosigkeit verhindert: »Die Jugendlichen unterliegen mehr und mehr der Gefahr sich zu sehr in die Online-Rollenspiele hineinzusteigern und auf diese Weise eine klare Trennung zwischen Realität und dem Virtuellen zu verlieren.«¹⁹³

Außerdem meinten 9% der Befragten, das Spielen von Online-Rollenspielen führe zur Vernachlässigung von Verpflichtungen bzw. zu Beeinträchtigungen für Bildung oder Beruf. In mehr als der Hälfte dieser Fälle wurde angenommen, dass den Spielen übermäßig viel Zeit zuteilwerde: »Nutzer solcher Spiele verbringen zunehmend Zeit vor dem Rechner und immer weniger in der realen Welt, was dazu führt, dass soziale Kontakte und Verpflichtungen wie Schule vernachlässigt werden.«¹⁹⁴

Auch äußerte ein Zwölftel der Studierenden (8,3%), sie hielten die Anonymität der Spieler bzw. die Möglichkeit zum Identitäts-

¹⁸⁸ Proband/in #271 zu Frage 10.

¹⁸⁹ Proband/in #027 zu Frage 10.

¹⁹⁰ Proband/in #008 zu Frage 10.

¹⁹¹ Proband/in #084 zu Frage 10.

¹⁹² Proband/in #224 zu Frage 10.

¹⁹³ Proband/in #239 zu Frage 10.

¹⁹⁴ Proband/in #006 zu Frage 10.

schwindel für besonders gefährlich (»Man gibt sich als jemand aus, der man gar nicht ist.«¹⁹⁵). Häufig wurde dieser Kritikpunkt auch mit der Gefahr vor Missbrauch und Kriminalität in Verbindung gebracht, beispielsweise wenn die Befürchtung geäußert wurde, »dass sich ein älterer Mann als Junge ausgibt und dort [im Spiel] seine ›Opfer‹ sucht.«¹⁹⁶ Auch machte knapp ein Dreizehntel der Probanden (7,6%) darauf aufmerksam, die Spiele nähmen in ihren Augen fragwürdige Vorbildfunktionen ein. Diese Probanden vermuteten, dass die Spiele als eine Soll-Vorlage für die persönliche Lebensführung angesehen werden. Aus diesem Grund werde, so die Erklärungen weiter, immer auch versucht, die im Spiel erlernten und eingeübten Handlungsmuster in die Realität zu übertragen. In einigen Fällen wurde sogar darauf hingewiesen, die Spieler könnten geneigt sein, zu versuchen, Spielsituationen nachzuahmen – ein von den Probanden äußerst kritisch bewertetes Szenario, das häufig ebenfalls mit der Gefahr vor Gewalt in Verbindung gebracht wurde: »Eine Darstellung, die nah an der Realität ist und die Zielsetzung vieler Spiele, die Gegner möglichst schnell und brutal zu töten, kann dazu verleiten, eben jene Situationen selbst ausprobieren zu wollen.«¹⁹⁷

Nur ein Sechzehntel der Studierenden (6,2%) machte auf die Gefahren vor (Daten-)Missbrauch, Kriminalität, Mobbing und/oder den Einfluss von offensiv zur Schau gestellter Sexualität aufmerksam. Einige Male wurde in diesem Zusammenhang auch die Befürchtung geäußert, die Spiele begünstigten sexuelle Übergriffe. So wurde vermutet, Spieler könnten von Mitspielern gezielt angesprochen und zu persönlichen Treffen bewogen werden, wobei die dabei zugrundeliegende kriminelle Absicht bis zuletzt im Verborgenen bliebe. Einige Probanden hielten es sogar für möglich, dass die Spiele aus diesem Grund von Pädophilen genutzt werden. Darüber hinaus äußerte ungefähr jede(r) achtzehnte Studierende (5,5%), die Rezeption der Spiele könnte dazu führen, dass seitens der Spieler physische Betätigungen vernachlässigt werden. Meist befürchteten sie einen Mangel an körperlicher Bewegung; teilweise wurde aber auch angenommen, andere Freizeitaktivitäten abseits von Computer und Internet könnten

¹⁹⁵ Proband/in #183 zu Frage 10.

¹⁹⁶ Proband/in #016 zu Frage 10.

¹⁹⁷ Proband/in #269 zu Frage 10.

aufgrund der starken Einbindung der Spieler in das Spielgeschehen ins Hintertreffen geraten. Gelegentlich wurden auch die aus der Bewegungsarmut resultierenden Folgen wie Krankheiten oder soziale Ausgrenzung mit aufgeführt: »Kinder [...] gehen weniger in die Natur und werden dicker und dicker, krank und Outsider.«¹⁹⁸

Zudem wiesen 3,8% auf die, durch die Spiele anfallenden, gegebenenfalls undurchsichtigen Kosten sowie die daraus resultierenden Folgen (Verschuldung) hin (»es können hohe Kosten/Schulden für die Jugendlichen entstehen«¹⁹⁹). Nur geringfügig weniger als jede(r) dreißigste Studierende (3,1%) machte darauf aufmerksam, die Spiele führten dazu, dass sich gesellschaftliche Werte nach und nach verschöben. Demnach seien Moral- und Hemmungslosigkeit sowie extremes Verhalten der Spieler auf die Computerspiele zurückzuführen: »Jugendliche [...] können Richtig und Falsch nach [...] geltenden moralischen Maßstäben nicht mehr beurteilen (z.B. [in] Bezug auf ›Wann verletze ich einen Mitmenschen‹).«²⁰⁰ Überdies behaupteten 2,8% der Befragten, die Spiele begünstigten einen Persönlichkeits- bzw. Identitätsverlust und weitere 2,1% waren davon überzeugt, die Aufenthalte in der virtuellen Welt bewirkten eine Orientierungslosigkeit in der Realität.

Ebenfalls 2,1% gingen davon aus, die Spiele stellten eine Gefährdung für die psychische Entwicklung auf Seiten der Rezipienten dar bzw. führen zu geistiger Abgeschlagenheit. Genauso viele Befragte (2,1%) gingen sogar noch einen Schritt weiter und erklärten, sie sähen in den Spielen die Verursacher für ganz konkrete Krankheiten (bzw. Gesundheitsgefährdungen). Sie benannten klinische Krankheitsbilder wie Adipositas oder Geisteskrankheiten, für die sie die Spiele verantwortlich machten. Weitere 2,1% antworteten, sie würden es für gefährlich erachten, dass auch persönliche Daten der Spieler öffentlich werden könnten oder verwiesen auf den nur unzureichenden Datenschutz, der nach ihrem Wissensstand in den Spielen betrieben werde.

Kritik an vermeintlicher Vorverurteilung (Säule 21): 4,8% der Probanden erklärten, dass die öffentliche Kritik an Online-Rollenspielen

¹⁹⁸ Proband/in #205 zu Frage 10.

¹⁹⁹ Proband/in #248 zu Frage 10.

²⁰⁰ Proband/in #256 zu Frage 10.

ungerechtfertigt sei bzw. die verbreitete Behauptung, die Spiele würden auch Gefahren bergen, nicht zutreffend sei. Zum Teil wurde von diesen Studierenden auch auf die Chancen hingewiesen, die sich ihrer Ansicht nach durch die Spiele böten oder es wurde zu bedenken gegeben, das Thema erfordere eine differenzierte Betrachtung:

Gefährlich wird es, wenn Jugendliche die ›reale‹ Welt zugunsten der ›virtuellen‹ Welt vernachlässigen und sie nicht mehr in der Lage sind, reale Konflikte zu lösen. Ansonsten sehe ich es eher so, dass Computerspiele eine neue Art der Freizeitbeschäftigung [sind].²⁰¹

Sonstige (Säulen 22-24): Nur 1% der Studierenden antwortete nicht auf die Frage und 4,8% lieferten Antworten, die nicht zuzuordnen waren bzw. äußerten sich nicht im Sinne der Fragestellung. Bei diesen Äußerungen handelt es sich in der Regel um solche Ausführungen, in denen fälschlicherweise der Terminus ›Online-Rollenspiele‹ erläutert wurde. Außerdem gab ungefähr ein Achtel der Probanden (13,4%) eine Antwort, die neben kategorisierbaren Äußerungen auch sonstige oder uneindeutige Passagen umfasste.

1.2.3 Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen

Annähernd alle Studierenden haben sowohl Vor- als auch Nachteile an den Online-Communities benennen können. Sie wissen also, dass diese spezifische Chancen und auch Gefahren bergen. Allerdings zeigte sich, dass sich die von ihnen hervorgebrachten Argumente oftmals stark unterscheiden: Ihre Antworten gleichen insgesamt einem äußerst heterogenen Sammelsurium an persönlichen Eindrücken. Erst bei genauerer Betrachtung lässt sich ein gemeinsames Vielfaches ausmachen. So ist es den Studierenden besonders wichtig, sich auch im Internet mit anderen Personen zu treffen und auszutauschen. Dieser Sozialitätsaspekt wird von ihnen nicht nur mit Vorteilen in Verbindung gebracht, sondern ist häufig auch die Basis für etwaige Bedenken, die mit Blick auf die Communities geäußert wur-

²⁰¹ Proband/in #148 zu Frage 10.

den. Etwa ist von vielen Probanden bemängelt worden, dass der Kontakt mit anderen in den sozialen Netzwerken zu unpersönlich sei. Allerdings ist von ihnen nur vergleichsweise selten beanstandet worden, dass die Netzwerke auch schwerwiegende Risiken bergen. Ganz ähnliches gilt für die Online-Rollenspiele: Die am häufigsten von den Studierenden ausgemachten Gefahren liegen hier ebenfalls vor allem in negativen Auswirkungen auf das soziale Leben begründet. Eigentlich viel folgenschwerere Gefährdungen für das Individuum wie zum Beispiel das Risiko, Opfer von Online-Kriminalität zu werden oder Abhängigkeiten zu entwickeln sowie die aus letzterem resultierenden Gesundheitsrisiken spielen für die Studierenden dagegen nur eine untergeordnete Rolle, denn sie wurden ungleich seltener formuliert. Dieses Ergebnis steht auf den ersten Blick im direkten Kontrast zu der Beobachtung von Heinz Moser und Peter Holzwarth (2011), die darauf hinweisen, viele Studierende hätten »die Erfahrung gemacht, dass man online genauso abgezockt werden kann wie offline«.²⁰² Die hier erhobenen Daten machen deutlich, dass diese Erfahrungen zwar für die Internetnutzung insgesamt vorliegen mögen, jedoch in Bezug auf die Online-Communities offensichtlich weitgehend fehlen.

Dass ein Großteil der Befragten keine oder nur rudimentäre Kenntnisse von dem unmittelbaren Gefahrenpotenzial der Online-Communities hat, kommt vor allem deshalb einem erheblichen Handicap gleich, weil die Studierenden zur primären Zielgruppe dieser Angebote zählen und die Communities folglich einen nicht unerheblichen medialen Einfluss auf die Studierenden ausüben. Aus diesem Grund steht zu befürchten, dass sich die bei diesen Internetangeboten gesammelten Eindrücke mit der Zeit auch auf die Internetnutzungsstrategien der Studierenden niederschlagen. Ein unzureichendes Gefahrenbewusstsein im Umgang mit dem Internet ist eine mögliche Konsequenz, die als äußerst problematisch zu bewerten ist. Denn schließlich ist die Nutzung des Internets mittlerweile zu einem festen und nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil des Lebens und damit auch des Studierens geworden.

Auch ist in Bezug auf die sozialen Netzwerke davon auszugehen, dass deren Vorzüge aus Sicht der Probanden in aller Regel die be-

²⁰² Moser/Holzwarth 2011, S. 164.

nannten Nachteile überwiegen, denn schließlich sind die meisten Studierenden bei mindestens einem der Netzwerke angemeldet. Der Wunsch nach Sozialität im Netz bzw. der empfundene soziale Druck zur Teilhabe am Geschehen in den Netzwerken ist also ganz offensichtlich so stark, dass die Risiken, die sich aus der Nutzung der Communities ergeben (und von denen einem überwiegenden Teil der Probanden zumindest einige bekannt sind), in den Hintergrund rücken. Hieraus ergeben sich auch Auswirkungen auf andere Lebensbereiche: Vor allem ist zu befürchten, dass die Beschaffung von Informationen im Netz langfristig eine kritisch-distanzierte Einstellung gegenüber Community-Elementen erfordert, denen die Anwender nicht ohne weiteres nachkommen können. Denn genau wie in den sozialen Netzwerken werden auch anderswo im Netz Inhalte immer öfter zur Diskussion gestellt. Wer sie rezipiert, der ist dazu eingeladen, sich zu dem Dargestellten zu äußern. Das Schlagwort hierzu lautet ›Graswurzeljournalismus‹. Gemeint sind kleine Communities, in denen sich die Mitglieder gegenseitig mit Informationen versorgen und diese bewerten. Nicht nur Beiträge von Laien (beispielsweise in Internetforen oder privaten Internetblogs) werden dann von vielen Seiten kommentiert, mittlerweile werden auch ursprünglich redaktionell aufbereitete Onlineartikel sowie die dazugehörigen Bilder bzw. Videos von Internetnutzern durch eigenes bzw. selbst recherchiertes Material ergänzt. Sogar auf den Webseiten großer Tageszeitungen und öffentlich-rechtlicher Sendeanstalten sind die Rezipienten immer häufiger dazu eingeladen, die publizierten Inhalte zu kommentieren. Die einzelnen Kommentare werden wiederum selbst zur Diskussion gestellt. Aufwändig erarbeitete, journalistische Artikel stehen dann oftmals in unmittelbarem Zusammenhang mit persönlichen Statements einzelner Leser, in denen losgelöst vom eigentlichen Thema des Artikels *untereinander* diskutiert wird. Das fördert einerseits den Partizipationsaspekt ungemein, hat andererseits aber sicherlich nichts mehr mit dem Konzept des (einzelnen, überschaubaren) Leserbriefs zu tun, an dem sich die Onlineredaktionen einst bei der Einführung solcher Kommentarfunktionen orientierten. So gehört es heute wie selbstverständlich dazu, dass redaktionelle Informationen mit individuellen Kommentaren einzelner Nutzer versehen und dadurch sowohl inhaltlich bereichert als auch verkompliziert, unnötig in die Länge gezogen oder sogar verfälscht werden.

Sozialität im Netz kann also durchaus auch zu großen Herausforderungen führen, insbesondere dann, wenn nach verifizierten Informationen gesucht wird. Dass die Studierenden gerade dieser Form der medialen Aufbereitung besonders zugetan sind, unterstreicht das Erfordernis einer Förderung des kritischen Umgangs mit den entsprechenden Internetangeboten. Hierfür bieten sich in erster Linie die Einführungsveranstaltungen für Studienanfänger an, da in ihnen für gewöhnlich ohnehin das wissenschaftliche Recherchieren zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird. In diesem Zusammenhang sollte auch explizit der verantwortungsvolle Umgang mit (Sach-)Kommentaren anderer Internetnutzer thematisiert werden. Dabei gilt es die spezifischen Chancen (wie zum Beispiel die Möglichkeit, weiterführende Auskünfte zu erhalten) den Risiken vor irreführenden oder fehlerhaften Informationen gegenüberzustellen. Hierbei kann gut an die von den Studierenden im Privaten gemachten Erfahrungen angeknüpft werden. Die Prinzipien lassen sich nämlich beispielhaft anhand der den Lernenden wohlbekannten sozialen Netzwerke aufzeigen. Dann sollten auch die unmittelbaren Risiken durch Online-Communities thematisiert werden. Denn vielen Studierenden ist nicht klar, dass die intensive Nutzung dieser Angebote durchaus auch schwerwiegende Gefahren birgt. Da davon auszugehen ist, dass ein kompetenter Umgang mit den in den Communities forcierten, pseudo-sozialen Strukturen immer relevanter wird, liegt es auf der Hand, dass Internetnutzer unbedingt auch über die neuartigen Risiken Bescheid wissen und ihr Handeln im Netz darauf abstimmen sollten.

1.3 Orientierung in Medienwelten

Studieren bedeutet heute mehr denn je, mit umfangreichen Informationsbeständen umzugehen und diese zielgerichtet zur Anwendung zu bringen. Vor allem das Internet mit seinem nahezu unerschöpflichen Repertoire an potenziellem Wissen sowie den diversen Möglichkeiten des Studienmanagements nimmt für die Studierenden daher eine herausragende Bedeutung ein. Umso wichtiger ist es, dass die Studierenden sich nicht im Netz verirren.

Lorenz Matzat, Datenjournalist, Medienpädagoge und Open Data Aktivist, plädiert in einem 2012 erschienenen Interview mit dem

Gründer der Agentur Mediale Pfade, Daniel Seitz, dafür, Medienbildung als ein eigenständiges Unterrichtsfach schon ab der Grundschule zu etablieren und Kindern und Jugendlichen darin in erster Linie zu vermitteln, wie das Internet prinzipiell funktioniert. Seine Herleitung der Wichtigkeit dieses Themas ist denkbar einfach: »Nur wenn ich etwas grundsätzlich überblicke, kann ich mich damit selbstbewusst befassen.«²⁰³

Um herauszufinden, ob die Studierenden die ihnen verfügbaren Medienangebote überblicken und sie somit überhaupt fähig sind, diese selbstbewusst zu nutzen, wurden sie zum einen danach befragt, ob sie gelegentlich das Gefühl einer medienbedingten Überforderung verspüren. In einer weiteren Frage wurden sie gebeten, anzugeben, welche Internetangebote von ihnen intensiv verarbeitet werden. Die von den Studierenden reflektierten Eindrücke kommen, so der zugrundeliegende Gedanke, Wegmarken gleich, die Hinweise auf das Grundgerüst der studentischen Orientierung mit Medien zulassen.

1.3.1 Medienbedingte Überforderung der Studierenden

Die vielfältigen Nutzungsalternativen im Medienangebot von heute fördern oftmals Unübersichtlichkeit. Für eine kompetente Medienutzung ist es somit unumgänglich, sinnvolle Strategien entwickelt zu haben, die darauf abzielen, sich nicht in dem medialen Überangebot zu verlieren und anstelle dessen die vielfältigen Möglichkeiten zielgerichtet zu nutzen. Um herauszufinden, ob die Studierenden dieser Anforderung gerecht werden, wurden sie um eine Selbsteinschätzung gebeten. Sie sollten angeben, ob sie den Eindruck haben, durch das ihnen verfügbare Medienangebot insgesamt überfordert zu sein. Die Auswertung der Frage mit Antwort-Wahl-Verfahren (Frage 21.1 im Fragebogen) ergab, dass sich mehr als Dreiviertel der Befragten nie oder nur selten durch Medien überfordert sehen; außerdem hatte niemand das Gefühl, permanent überfordert zu sein. Auf den ersten Blick werden die meisten Studierenden also den neuen Herausforderungen durch die Medienomnipräsenz gerecht. Die

²⁰³ Matzat im Interview mit Seitz 2012, S. 162.

Auswertung der von ihnen getroffenen Selbsteinschätzungen führte zu der folgenden Verteilung:

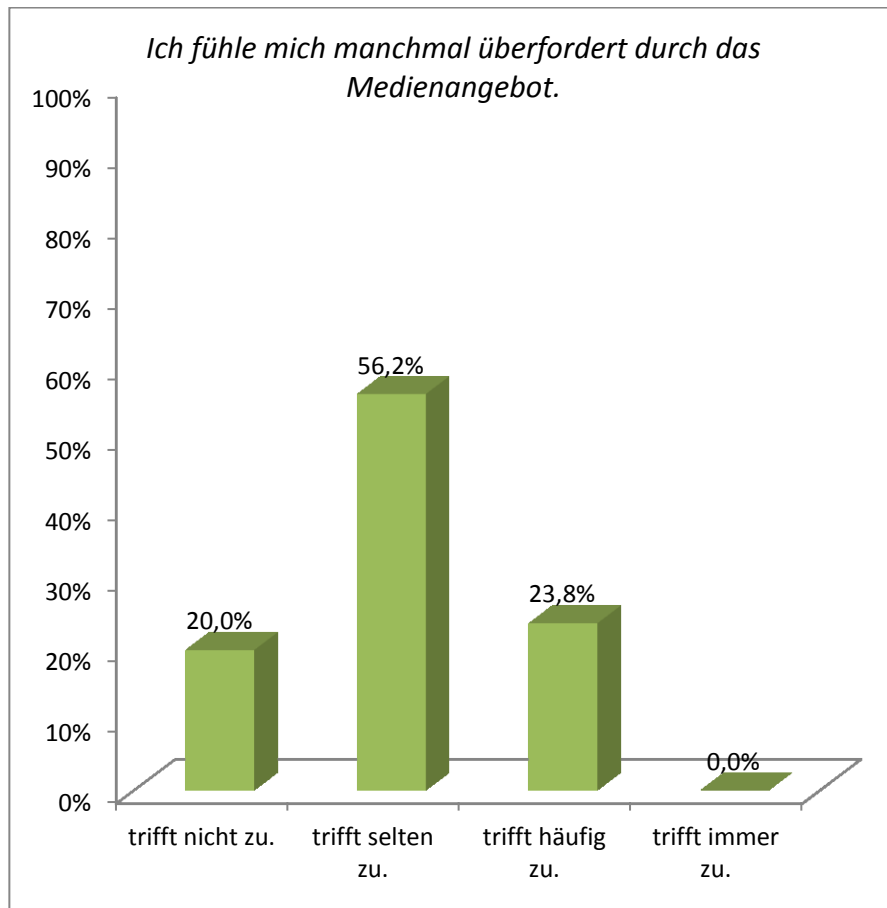


Abbildung 20: Selbsteinschätzungen zur medienbedingten Überforderung

Genau ein Fünftel der Probanden (20%) behauptete, nie durch das ihnen zur Verfügung stehende Medienangebot überfordert zu sein und mehr als die Hälfte (56,2%) sah diese besondere Form der medienbedingten Belastung nur selten. Ein Großteil der Studierenden war also davon überzeugt, den Anforderungen durch die ständig verfügbare Medienvielfalt grundsätzlich gewachsen zu sein. Lediglich knapp ein Viertel (23,8%) erklärte, sich häufig überfordert zu fühlen und keine(r) der Befragten meinte, diese Verunsicherung ständig zu verspüren.

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Studierenden von sich selbst behaupteten, sie seien dem ihnen zur Verfügung stehende Medienangebot grundsätzlich gewachsen. Gewiss sind diese recht positiven Selbsteinschätzungen keine objektiven Bilder. An ihnen wird jedoch deutlich, dass die allermeisten Studierenden davon überzeugt waren, das Medienangebot zu überblicken und die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten zu beherrschen.

1.3.2 Besonders intensiv verarbeitetes Onlinematerial

Danach befragt, ob es vorkomme, dass im Internet veröffentlichtes Material besonders intensiv von ihnen verarbeitet werde und um was es sich dabei konkret handele (Frage 16), lieferten die Studierenden unterschiedlich umfangreiche Antworten. Die abgegebenen Äußerungen verdeutlichen insgesamt, dass die meisten Probanden bereits entsprechende Erfahrungen gemacht haben. Die folgende Abbildung veranschaulicht dies visuell:

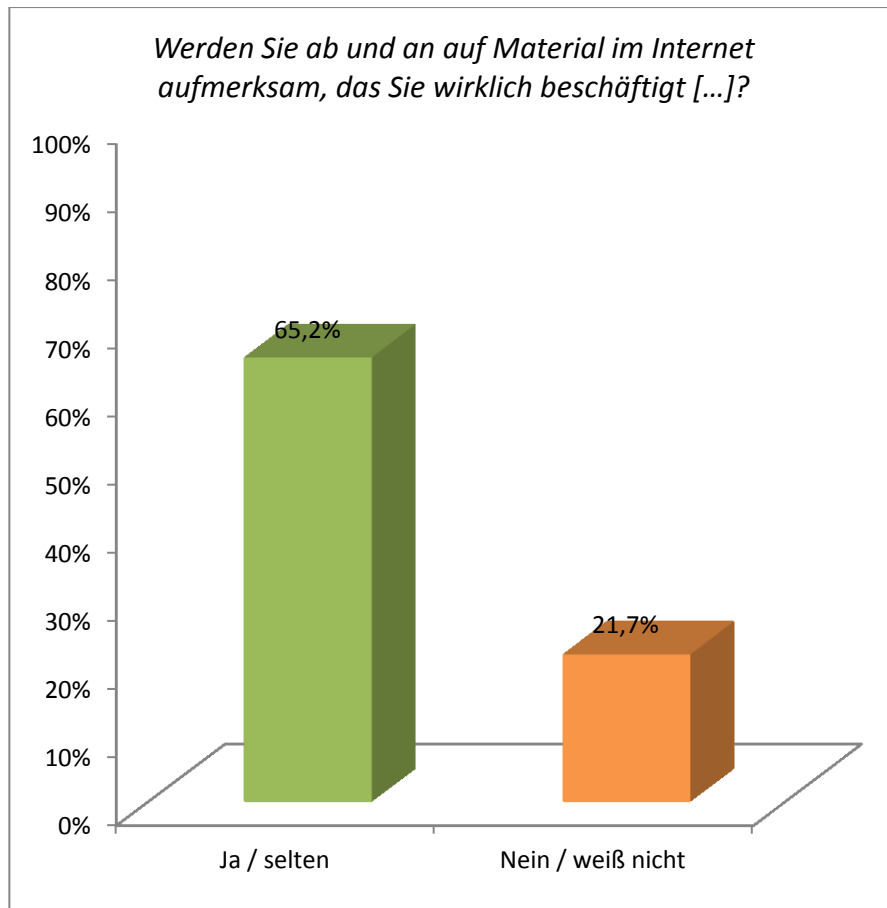


Abbildung 21: Nachhaltig wirkende Rezeptionserlebnisse im Internet

Während fast zwei Drittel (65,2%) der Studierenden angaben, es komme (gegebenenfalls selten) vor, dass sie im Internet mit Material konfrontiert werden, das sie intensiv beschäftige, äußerte geringfügig mehr als ein Fünftel (21,7%), ihnen seien derlei Erfahrungen nicht bekannt bzw. gaben an, dass sie keine Einschätzung dazu abgeben könnten. Eine deutliche Mehrheit der Befragten hat also Erfahrungen mit im Internet gesammelten Eindrücken, die sich bei ihnen besonders nachhaltig einprägten und einer intensiven Verarbeitung bedurften.

Die Analyse der fraglichen Internetangebote deutet darauf hin, dass die mit ihnen verbundenen Rezeptionserlebnisse zum Teil sogar

recht drastische Konsequenzen für die individuelle Lebensführung der Studierenden haben:

Das letzte was mich wirklich beschäftigt hat war ›The Cove‹ ein Film über Delphine den ich auf youtube gesehen habe. Eins führte zum anderen und nach c.a. einem Monat war ich Vegetarier und bin es bis heute. Dazu haben natürlich auch andere Videos beigetragen, z.B. [solche über] die Zustände auf den Wiesenhof Hühnerfarmen.²⁰⁴

Die Ausführungen der Studierenden konnten insgesamt in zwei Rubriken unterschieden werden: Zum einen in solche, mit denen auf bestimmte Online-Formate (Videos, Bilder oder Texte) hingewiesen wurde, und zum anderen in jene, bei denen die Inhalte der Webseiten (beispielsweise Nachrichten) im Vordergrund standen. Bei der Aufbereitung der Ergebnisse wurde dies berücksichtigt, indem entsprechende Großkategorien erstellt worden sind. Die den einzelnen Großkategorien zugehörigen Säulen im Ergebnisdiagramm sind mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet worden, um einen möglichst guten Überblick zu gewährleisten. Antwortkategorien, die auf Online-Formate verweisen, wurden blau eingefärbt und solche, in denen bestimmte Inhalte benannt wurden, grün. Die Auswertung der von den Studierenden gelieferten Antworten auf die Frage nach den besonders intensiv verarbeiteten Internetangeboten ergab die untenstehende Verteilung (sonstige bzw. nicht zuzuordnende Antworten wurden auch in diesem Fall wieder in separaten Auswertungskategorien [rote Säulen] aufgeführt):

²⁰⁴ Proband/in #146 zu Frage 16.

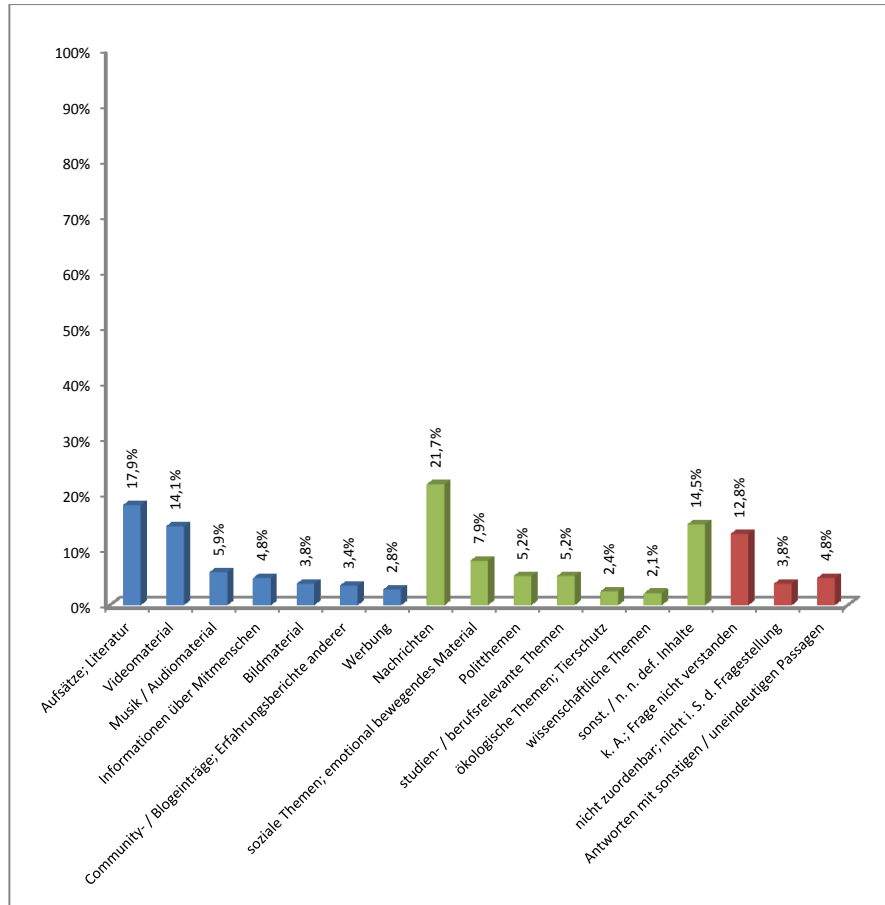


Abbildung 22: Besonders intensiv verarbeitetes Onlinematerial
(Säulen 1-7: Bestimmte Formate; Säulen 8-14: Bestimmte Inhalte, Säulen 15-17: Sonstige)

Die Formate (Säulen 1-7): Mit 17,9% erklärte mehr als ein Sechstel der Studierenden, sie verarbeiteten Aufsätze oder Literatur besonders intensiv. Hierbei handelte es sich um diverse Schriftstücke wie zum Beispiel Zeitungsartikel, Rezensionen, Wikipedia-Artikel oder auch Fachliteratur. Das Gemeinte wurde jedoch nicht immer konkretisiert, teilweise wurden auch unspezifische, stichwortartige Antworten wie »Literatur« gegeben. Außerdem führte fast ein Siebtel (14,1%) unterschiedlichstes Videomaterial an. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um solche Äußerungen, in denen das Onlineportal Youtube benannt oder aber auf Videodokumentationen in Mediatheken hingewiesen wurde. Nur geringfügig mehr als ein Siebzehntel (5,9%) be-

hauptete, online gehörtes Audiomaterial (zum Beispiel Musik oder Hörbücher) werde besonders intensiv von ihnen verarbeitet und lediglich knapp jede(r) zwanzigste Befragte (4,8%) erklärte, dies gelte für Inhalte von sozialen Netzwerken bzw. anderen Seiten, auf denen Einblicke in das Leben dritter erlangt werden könnten. Darüber hinaus äußerten 3,8%, bei dem fraglichen Material handle es sich vor allem um Bilder und 3,4% nannten Berichte wie Community- oder Blogeinträge bzw. Erfahrungsberichte anderer Internetnutzer. Auch merkten 2,8% an, Werbung im Netz beschäftige sie besonders.

Die Inhalte (Säulen 8-14): Mit 21,7% äußerten die meisten der Befragten, sie verarbeiteten vor allem online rezipierte Nachrichten besonders intensiv. Etwas mehr als ein Dreizehntel (7,9%) erklärte, soziale Themen bzw. emotional bewegendes Material beschäftige sie sehr. Dabei handle es sich um gesellschaftliche Probleme wie Armut, humanitäre Katastrophen und andere Tragödien. Auch soziale Missstände wie »Berichte über Menschenrechtsverletzungen«²⁰⁵ oder besonders grausame Geschehnisse zählten dazu: »Berichterstattungen über Straftaten machen mich [...] auch noch nach dem Ausschalten des PCs nachdenklich. Manchmal kann ich die Grausamkeit der Straftaten einfach nicht nachvollziehen.«²⁰⁶

Jeweils ungefähr ein Zwanzigstel der Probanden (5,2%) erklärte, Politthemen bzw. studien- oder berufsrelevante Themen würden sie beschäftigen. Nur 2,4% der Antworten entfielen auf ökologische Themen bzw. Angelegenheiten des Tierschutzes und 2,1% auf wissenschaftliche Themen. Annähernd ein Siebtel der Studierenden (14,5%) benannte sonstige Inhalte (beispielsweise Hobbies) oder definierte die gemeinten Inhalte nicht näher (»Sachen, die mich persönlich betreffen.«²⁰⁷).

Sonstige (Säulen 15-17): In etwa jede(r) achte Studierende (12,8%) machte keine Angabe oder erklärte, die Fragestellung nicht verstanden zu haben. Letzteres kam jedoch lediglich dreimal vor. 3,8% gaben Antworten, die nicht zugeordnet werden konnten oder nicht im

²⁰⁵ Proband/in #152 zu Frage 16.

²⁰⁶ Proband/in #203 zu Frage 16.

²⁰⁷ Proband/in #118 zu Frage 16.

Sinne der Fragestellung waren; 4,8% machten Angaben, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthielten.

1.3.3 Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen

Die meisten der befragten Studierenden erklärten, sie sähen sich nie oder allenfalls selten durch die Vielzahl medialer Anwendungsalternativen überfordert. Allerdings gab auch mehr als ein Fünftel von ihnen an, häufig das Gefühl zu verspüren, durch die mit den Medien einhergehenden Anforderungen übermäßig stark belastet zu sein. Gerade die letztgenannten Äußerungen geben Anlass zur Sorge, denn sie deuten auf Probleme bei der Orientierung im ihnen verfügbaren Medienangebot hin. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie es überhaupt möglich sein kann, Medien in eine überschaubare Struktur zu bringen und somit mehr Übersichtlichkeit zu schaffen. An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Studie auch herausgefunden wurde, dass das an die Rezeption anschließende Gespräch eine vielversprechende Alternative hierzu darstellt (siehe III 1.8).

Aber auch das besonders intensiv verarbeitete Material bietet einen aussichtsreichen Ansatzpunkt, um die Orientierung im Mediengefüge zu fördern. Denn die hiermit verbundenen medialen Erlebnisse sind besonders einprägsam. Ihnen wohnt damit das Potenzial inne, eine strukturelle Verarbeitung der medienspezifischen Informationsaufbereitung zu begünstigen und dem Individuum so einen vielversprechenden Weg zu mehr Übersichtlichkeit in der Medienwelt aufzuzeigen. Am Beispiel des Internets stellte sich heraus, dass die meisten Studierenden Erfahrungen mit solchen Angeboten gemacht haben, denn fast alle konnten von Rezeptionserlebnissen berichten, die sie sehr nachhaltig beschäftigten. Zwar lässt sich keinem der erhobenen Antwortmuster eine deutliche Mehrheit zuordnen, dafür können die von den Studierenden benannten Inhalte aber recht gut zusammengefasst werden: Hier dominieren vor allem Themen mit gesellschaftlicher Relevanz. Nur sehr selten wurde darauf hingewiesen, dass studien- oder wissenschaftsspezifische Themen intensiv verarbeitet würden.

Die Fertigkeiten, derer es bedarf, um sich im Internet zu orientieren, unterscheiden sich je nach Anwendungsfokus. Für die Gruppe der Studierenden gilt grundsätzlich, dass sie sich ausführlich sowohl mit im Internet publizierten wissenschaftlichen Informationen zu Themen ihres Studiums als auch mit den Plattformen für diese Informationen, wie den spezifischen Wissenschaftsdatenbanken, befassen sollten. Außerdem müssen sich die Studierenden darüber im Klaren sein, dass elektronische wissenschaftliche Informationen für gewöhnlich in Textform (linearer Text oder Hypertext) im Internet veröffentlicht werden. Mit der besonders intensiven Rezeption dieser digitalen Schriftstücke sollten sie daher eigentlich hinlänglich vertraut sein. Die vorliegenden Fragebogenergebnisse deuten allerdings darauf hin, dass hier ein erheblicher Missstand bei den Studierenden vorliegt. Nicht nur, dass lediglich knapp 18% von ihnen angaben, sie würden Textstücke aus dem Internet besonders intensiv verarbeiten, auch erklärten nur rund 5%, dass es Themen des Studiums (bzw. Berufsthemen) seien, die sie wirklich beschäftigten und kein/e einzige/r Studierende/r erinnerte sich daran, sich schon einmal besonders intensiv mit Webseiten auseinandergesetzt zu haben, auf denen Quellen für elektronische wissenschaftliche Informationen gesammelt und verlinkt werden. Um diesem Mangel an wichtigen Orientierungsstrategien im Internet angemessen entgegenzutreten, bieten sich einige konkrete Maßnahmen für die Ausgestaltung bereits bestehender hochschuldidaktischer Bemühungen an:

Es gehört heute zu den obligatorischen Studienelementen, dass Studierende im Rahmen von Einführungsveranstaltungen mit den Basisanforderungen wissenschaftlichen Arbeitens vertraut gemacht werden. Einen hohen Stellenwert nimmt dabei für gewöhnlich die Recherche möglichst aktueller Informationen zum jeweils behandelten Themenschwerpunkt ein. Hierfür ist es unablässig, auch die sich durch das Internet bietenden Möglichkeiten zu nutzen, werden doch mittlerweile viele wissenschaftliche Informationen zunächst online verfügbar gemacht. Zukünftig wird es aber wohl kaum genügen, wenn in den Einführungsveranstaltungen lediglich vorgestellt wird, wo im Internet brauchbares Material beschafft werden kann. Die an die Rezeption anschließende Veredelung von Online-Informationen ist, folgt man Heinz Moser und Peter Holzwarth (2011) bereits jetzt essentiell und wird zukünftig immer mehr Relevanz für gesellschaftswissenschaftlich basierte Themenerschließungen erfahren.

Die Metapher der ›Veredelung‹ übernehmen Moser und Holzwarth von Helmut Willke (2004) und stellen mit Blick auf die Anforderungen an Studierende fest:

Wissen dagegen geht noch einen Schritt weiter, indem die Informationen zu einem ganzheitlichen Werk oder eben [...] zu einer »veredelten« Praxis gebündelt werden. In diesem Sinne besteht eine Masterarbeit oder eine Dissertation nicht einfach aus einer Anhäufung von Informationen. Vielmehr sollte sie das von den Studierenden erworbene Wissen demonstrieren und ausdrücken.²⁰⁸

In Verbindung mit den hier erhobenen Befragungsergebnissen kann die Schlussfolgerung von Moser und Holzwarth in konkrete Didaktisierungsmaßnahmen überführt werden. So bietet es sich an, die Studierenden im Rahmen von Einführungsveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten verstärkt selbst aktiv tätig werden zu lassen. Unter fachkundiger Anleitung sollten sie nach Möglichkeit eigene Informationen zu aktuellen Studienthemen online recherchieren, diese zusammentragen und mit Blick auf eine übergeordnete Fragestellung bearbeiten. So können den Lernenden gezielt Strategien vermittelt werden, die sich an dem Konzept der von Moser und Holzwarth geschilderten Veredelung von Informationen orientieren.

Im Rahmen solcher Workshops sollten dann nach Möglichkeit vor allem zwei, hierarchisch aufeinander aufbauende Themenkomplexe behandelt werden: Zunächst ist es erforderlich, den Studierenden die Plattformen für wissenschaftliche Informationen im Internet vorzustellen. Insbesondere Aufsatzdatenbanken, Fachportale, Autorenverzeichnisse sowie im Internet veröffentlichte, digitalisierte Literaturbestände von Fachbibliotheken müssen dabei berücksichtigt werden. Im Gegensatz zur freien Suche im Internet mittels kommerzieller Suchmaschinen ist es mit Hilfe dieser Angebote möglich, die jeweiligen Themenschwerpunkte auf eine für Studienzwecke aussichtsreiche Weise einzugrenzen und eine überschaubare Auswahl an brauchbaren und unabhängigen, fachwissenschaftlichen Publikationen einzuholen. Die Studierenden sollten in diesem Zusammenhang lernen, wie die Plattformen aufgebaut sind und zudem auch das praktische Anwenden der Angebote selbst erproben. Dazu gehört, dass sie selbstständig Materialien recherchieren und dabei beispielsweise

²⁰⁸ Moser/Holzwarth 2011, S. 32.

lernen, wie eine Stichwortsuche besonders erfolgversprechend realisiert werden kann und nach welchen Kriterien die Ergebnisvorschläge sinnvollerweise zu sondieren sind. Die Grundlage hierfür sollten das Spezialwissen und die Erfahrungen des wissenschaftlichen Personals an den Hochschulen bilden. Die Dozenten, die die Einführungsveranstaltungen durchführen, sind eine naheliegende Quelle. Daran anschließend ist es unbedingt erforderlich, die ausfindig gemachten Fachtexte intensiv zu bearbeiten, denn die dafür nötigen Fertigkeiten unterscheiden sich teilweise massiv von denjenigen, die erforderlich sind, um tradierte, lineare Printtexte zu prüfen. Die Studierenden müssen nämlich sowohl die technische Handhabung erlernen als auch die Besonderheiten kennen, die es beim Rezipieren digitaler (Hyper-)Texte zu berücksichtigen gilt. So sollten sie zum Beispiel damit vertraut gemacht werden, wie sie die Suchfunktion in ihrem Webbrowser gewinnbringend nutzen können (um in den Artikeln nach einzelnen Schlagworten zu suchen) und auch wissen, wie die Artikel auf die eigene Festplatte heruntergeladen werden können und dass es sich bei bestimmten Dokumenten gegebenenfalls anbietet, einen virtuellen Drucker zu benutzen. Das alles sollten sie nach Möglichkeit ebenfalls im Rahmen entsprechender Workshops selbst ausprobieren, um das zunächst in den Einführungsveranstaltungen theoretisch Behandelte auch praktisch anzuwenden und auf diese Weise in abrufbare Fertigkeiten zu überführen.

1.4 Freizeitgestaltung mit Medien

Medien werden nicht nur genutzt, um Informationen einzuholen oder mit anderen zu kommunizieren. Sie sind den Menschen schon immer auch dabei behilflich, ihr Bedürfnis nach Unterhaltung zu befriedigen. So weist Norbert Groeben (2002) darauf hin, dass das Unterhalten-Werden durch literarische Texte von Seiten der Literaturdidaktik längst als anthropologisches Grundbedürfnis akzeptiert worden sei und hebt so die Wichtigkeit einer Förderung des genussorientierten Lesens hervor.²⁰⁹ In Anbetracht der zahlreichen mittlerweile zu verbuchenden Medien spricht nichts dagegen, davon auszugehen, dass

²⁰⁹ Vgl. Groeben 2002, S. 171.

dieses Grundbedürfnis keineswegs immer noch allein literarisch begründet ist.

In Verbindung gesetzt mit der Feststellung Karlheinz Fingerhuts (2012), der in seinen Vorschlägen zur Organisation des Literaturunterrichts über Kompetenzmodelle schreibt, dass es »für den Erfolg des Literaturunterrichts [...] ausschlaggebend« sei, »dass Schülerinnen und Schüler gern und aus eigenem Antrieb lesen«,²¹⁰ muss davon ausgegangen werden, dass auch medienpädagogische Maßnahmen nur dann »auf ganzer Linie« fruchten können, wenn die Lernenden die ihnen zur Verfügung stehenden Medien gezielt zur Unterhaltung heranziehen und durch die damit möglich werdende emotionale Beteiligung überhaupt erst einen unbefangenen und selbstvergessenen Medienkonsum betreiben können.

Aber wo noch vor circa 20 Jahren vor allem Print-, Fernseh- und Radioprogramm dominierten, ist heute ein kaum zu überblickendes Medienangebot zu verzeichnen. Die sich daraus ergebenden, vielfältigen Nutzungsalternativen nehmen allesamt auch Einfluss auf den Freizeitsektor. So können Bücher mittlerweile auch digital auf E-Book-Readern gelesen und dort zum Teil durch ergänzendes Audio- und Videomaterial multimedial erlebt werden.

Der mit Abstand bedeutendste Einfluss auf die private Mediennutzung der letzten Jahre ist aber sicherlich auf den an das Internet angeschlossenen Heimcomputer und dessen Ableger (etwa Netbook und Tablet-PC) sowie die sich daraus ergebenden, vielfältigen neuen Möglichkeiten zurückzuführen. Das Medium hat sich binnen vergleichsweise kurzer Zeit zum Tor zur Welt und damit auch zu *dem* zentralen Unterhaltungsmedium schlechthin entwickelt. So können am heimischen PC Videospiele allein oder mit Mitspielern aus der ganzen Welt gespielt werden, Filme und Musik nahezu aller Genres stehen jedermann zu jedem Zeitpunkt zur Verfügung und sogar anderen Menschen kann im virtuellen Raum begegnet und auf diese Weise Sozialität erfahren werden. Kein Wunder also, dass auch der überwiegende Teil der Studierenden angab, dieses Medium bevorzugt zu privaten Unterhaltungszwecken zu nutzen.

Neben dem Computer sind bei den Befragten aber auch noch einige andere Medien und hier vor allem das Fernsehen beliebt, wenn

²¹⁰ Fingerhut 2012, S. 135.

es darum geht, in der Freizeit unterhalten zu werden. Allerdings sind die Begründungen der Studierenden für die Nutzung der Medien sehr ambivalent: Einerseits erklärten sie häufig, sie schätzten Multifunktionalität, Vielseitigkeit sowie die Möglichkeit zur selbstständigen Gestaltung des Programms und begründeten damit ihre Vorliebe für PC-Anwendungen; andererseits bemerkten sie aber auch oftmals, sie sehnten sich nach einem vorgefertigten Programm, das passiv konsumiert werden könne und bei dem keine eigenen Entscheidungen getroffen werden müssten. Die letztgenannten Äußerungen bezogen sich fast ausnahmslos auf das Fernsehen: »TV: Weil es für mich ein passives Medium ist bei dem ich nichts tun muss, im Gegensatz zum PC bei dem man Aktiv ist.«²¹¹ Das Bücherlesen ist nur für vergleichsweise wenige Studierende eine wichtige Freizeitaktivität. Wenn sie lesen, so tun sie das meist, um Ablenkung und Flucht aus dem Alltag zu erfahren und um gezielt ihre Fantasie anzuregen.

1.4.1 Mediale Unterhaltung

Mit der Frage 13 wurde sowohl nach den besonders beliebten Unterhaltungsmedien gefragt als auch um eine Begründung für deren Beliebtheit gebeten. Diese Zweiteilung wurde auch bei der Auswertung berücksichtigt, indem die von den Studierenden benannten Medien und die dazu geäußerten Begründungen separat ausgewertet wurden. Die Analyse letzterer erfolgte in ihrer Gesamtheit, um übergreifende Muster der von den Studierenden besonders geschätzten Eigenschaften von Unterhaltungsmedien sichtbar zu machen.

1.4.1.1 Die Unterhaltungsmedien der Studierenden

Die Auswertung der von den Studierenden zu Unterhaltungszwecken genutzten Medien ergab die nachstehende Verteilung:

²¹¹ Proband/in #022 zu Frage 13.

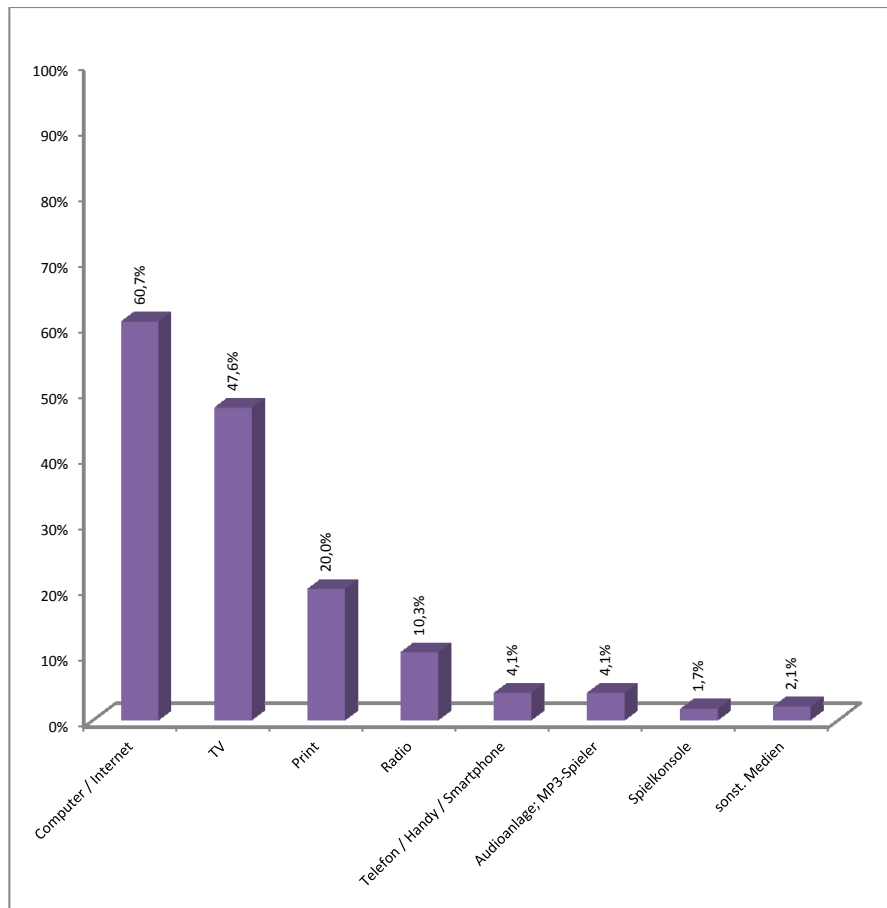


Abbildung 23: Unterhaltungsmedien der Studierenden

Mit 60,7% wurde von deutlich mehr als der Hälfte der Studierenden angegeben, sie nutzten den Computer bzw. das Internet zu Unterhaltungszwecken. Das Internet bildet dabei den entscheidenden Dreh- und Angelpunkt, denn auch wenn sich einige von ihnen allein auf den Computer bezogen, forcierten die Befragten in der Regel den internetgebundenen PC (dies wird anhand ihrer weiteren Begründungen deutlich). Dieses Medium ist bei ihnen besonders beliebt, weil es diverse Nutzungsalternativen bereit hält und sogar einige andere Medien zu ersetzen vermag. So wurde auch darauf hingewiesen, dass der Computer aufgrund der mit ihm verbundenen Möglichkeiten zum Rezipieren von Angeboten wie Online-Fernsehen, Internet-Radio oder Videospiele die äquivalenten tradierten Geräte zum Teil

überflüssig mache: »Der Computer ersetzt Radio, CD-Player, Fernseher und Wii.«²¹²

Fast die Hälfte der Befragten (47,6%) erklärte, sie bevorzugten den Fernseher zu Unterhaltungszwecken. Hierzu zählen Äußerungen, mit denen auf das Fernsehprogramm Bezug genommen oder auf typische Fernsehperipheriegeräte wie DVD-Spieler oder Videorekorder hingewiesen wurde. Überdies erklärte ungefähr ein Fünftel der Studierenden (20,0%), zur Unterhaltung würde von ihnen vor allem Printlektüre genutzt (sie verwiesen auf Bücher oder Zeitschriften) und ungefähr jede(r) zehnte (10,3%) merkte an, besonders häufig Radio zu hören (Rundfunk, nicht Internetradio).

Mit 4,1% behaupteten nur wenige Studierende, sie ließen sich durch das Telefon bzw. das Mobiltelefon (Handy oder Smartphone) unterhalten. Vor dem Hintergrund, dass gerade die modernen Smartphones (die, wie die Befragung ergab, immerhin von knapp einem Drittel der Studierenden genutzt werden) aufgrund ihrer Internetanbindung sowie Walkman- und Fotoapparat-Funktionen sehr vielfältige Nutzungsalternativen bereithalten, wirkt dieser Anteil erstaunlich gering. Ebenfalls nur 4,1% äußerten, sie nutzten bevorzugt eine Audioanlage bzw. einen MP3-Spieler. Sie gaben an, ihre persönliche Musik auf dem iPod zu hören oder CDs, Schallplatten und Hörbüchern zu lauschen. Im Gegensatz zum Radioprogramm zeichnet sich dieses Audiomaterial dadurch aus, dass das Material je nach individueller Interessenlage selbst ausgewählt werden kann.

Lediglich 1,7% der Studierenden nutzen Spielkonsolen um unterhalten zu werden und 2,1% führten sonstige Medien wie Kino, Theater oder ganz bestimmte Musikinstrumente an.

1.4.1.2 Begründungen der Studierenden für die Wahl ihrer Unterhaltungsmedien

Aus Sicht der Studierenden sollten Unterhaltungsmedien in erster Linie Entspannung und Ablenkung vom (häufig als stressreich empfundenen) Alltag bieten, vielseitig sein und die Kommunikation mit anderen (insbesondere den Freunden) ermöglichen. Aber nicht nur

²¹² Proband/in #046 zu Frage 13.

multifunktionale Medien werden von den Befragten geschätzt. Auch solche Medien, von denen die Studierenden den Eindruck haben, sie könnten ohne größere Anstrengungen rezipiert werden, gehören zu den von ihnen bevorzugten Unterhaltungsalternativen.

Einige Befragte begründeten ihre Entscheidung für ein bestimmtes Unterhaltungsmedium, indem sie dessen Eigenschaften mit denen anderer Medien verglichen oder die Verfügbarkeit beider Medien einander gegenüberstellten. Diese Antworten wurden separat aufgeführt (orangefarbene Säule), da ihre Verfasser damit deutlich machten, das jeweilige Medium nicht etwa wegen dessen herausragender Eigenschaften zu nutzen, sondern es deshalb wählten, weil sie die negativen Eigenschaften der anderen Medien nicht akzeptieren könnten bzw. ihnen kein anderes Medium zur Verfügung stünde (»Laptop, weil im Moment kein Fernseher vorhanden ist und für private Literatur wenig Zeit ist«²¹³).

Die Auswertung der von den Studierenden geäußerten Begründungen für die Wahl ihrer Unterhaltungsmedien ergab die nachfolgende Verteilung (wie bei den anderen Abbildungen wurden auch hier wieder sonstige oder nicht zuzuordnende Antworten in separaten Auswertungskategorien [rote Säulen] aufgeführt):

²¹³ Proband/in #262 zu Frage 13.

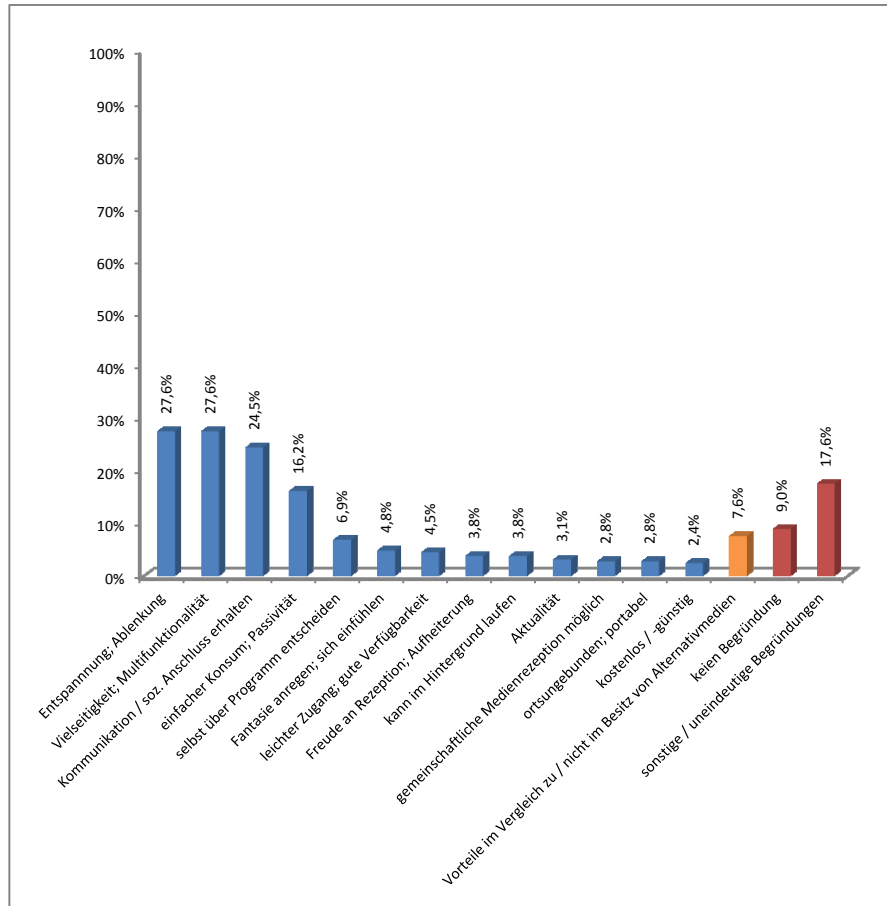


Abbildung 24: Begründungen für die Auswahl von Medien zur privaten Freizeitgestaltung (Säulen 1-13: Wirkung auf Rezipienten/medienspezifische Charakteristika; Säule 14: Vergleich mit anderen Medien; Säulen 15 & 16: Sonstige)

Wirkung auf Rezipienten/medienspezifische Charakteristika (Säulen 1-13): Mit 27,6% äußerte mehr als ein Viertel der Befragten, für sie sei es entscheidend, dass ihnen das zu Unterhaltungszwecken genutzte Medium zu Entspannung bzw. Ablenkung ver helfe. Hin und wieder wurden diese Begründungen auch erläutert. Dann wiesen die Betroffenen meist darauf hin, sie wünschten sich Abwechslung vom als nervenaufreibend empfundenen Studienalltag: »Man kann abschalten, man kann sich nach einem stressigen Uni-Tag berieseln

lassen.«²¹⁴ Ebenso viele Studierende antworteten, sie schätzten vor allem die Vielseitigkeit bzw. die Multifunktionalität. So wurde unter anderem geäußert, ein abwechslungsreiches Angebot an verfügbaren Medienformaten als besonders positive Eigenschaft des jeweils präferierten Mediums zu empfinden. Insbesondere der internetgebundene Computer nimmt dabei eine zentrale Stellung ein:

[Der] PC ist im Prinzip [eine] Multimediastation, mit der ich sämtliche Medien konsumiere, auch Hörspiele, die ich vorher von der CD digitalisiere. Ich nutze ihn aus genau diesem Grund am häufigsten, da ich alles darüber abspielen kann: TV, DVD, Radio, Hörspiele, Musik.²¹⁵

Einige dieser Studierenden erklärten auch, es sei ihnen wichtig, mit den in ihrer Freizeit genutzten Medien verschiedenen Anwendungsalternativen gleichzeitig nachkommen zu können. Viele von ihnen gaben an, sie schätzten es, dass sie am Computer mehrere Internetseiten simultan geöffnet haben könnten, und es für vorteilhaft empfänden, nach Belieben zwischen diesen hin und her wechseln zu können. Ferner begründete fast ein Viertel der Probanden (24,5%) ihre Medienwahl zur privaten Freizeitgestaltung damit, dass ihnen diese die Möglichkeit zur Kommunikation bzw. zum Aufrechterhalten von sozialen Kontakten böte. Dabei wird von ihnen oftmals auf die sozialen Internetnetzwerke verwiesen (»ständige Verknüpfung mit sozialen Netzwerken gibt [das] Gefühl ›up-to-date‹ zu sein«²¹⁶). Überdies erklärte fast ein Sechstel (16,2%), für sie sei es wichtig, dass das Medium einfach bzw. passiv konsumiert werden könne. Meist wurde dies von ihnen mit dem Fernsehen in Verbindung gebracht und erklärt, dass für dessen Rezeption keine oder nur sehr geringe Anstrengungen erforderlich seien (»Fernseher da man sich [...] berieseln lassen kann«²¹⁷). An dieser Stelle ist anzumerken, dass es sich hierbei um eine äußerst fragwürdige Annahme handelt. Aktuelle klinische Studien belegen nämlich, dass viele mediale Einflüsse weit intensiver verarbeitet werden, als es den Mediennutzern bewusst ist.²¹⁸ Dies gilt auch für das Fernsehen, dessen Rezeption nur wenig

²¹⁴ Proband/in #221 zu Frage 13.

²¹⁵ Proband/in #041 zu Frage 13.

²¹⁶ Proband/in #047 zu Frage 13.

²¹⁷ Proband/in #274 zu Frage 13.

²¹⁸ Vgl. Haffelder 2011, S. 45.

sichtbares aktives Handeln erfordert und somit oftmals fälschlicherweise als vergleichsweise anspruchslos eingeschätzt wird. Unterbewusst wirken Fernsehinhalte jedoch zum Teil sehr emotional und werden daher nicht selten intensiv von den Rezipienten verarbeitet.

Dem stehen 6,9% Studierende gegenüber, die genau das Gegenteil lobten. Sie wiesen darauf hin, für sie sei das jeweilige Medium vor allem deshalb zu Unterhaltungszwecken zu gebrauchen, weil das Programm individuell bestimmt werden könne (»Das Internet, weil ich mir genau die Informationen herausuchen kann, die mich interessieren«²¹⁹). Bei genauerer Betrachtung dieser Antworten fällt auf, dass sie kein einziges Mal mit dem Lesen von Printmedien in Verbindung gebracht wurden.

Lediglich knapp ein Zwanzigstel (4,8%) der Probanden antwortete, für sie sei es wichtig, dass das Medium ihre Fantasie anrege bzw. sie sich in das Dargestellte einfühlen könnten. Dabei überwiegt der Wunsch, dem Alltag zu entfliehen und »in eine andere Welt fernab des trockenen Studienstoffs« einzutauchen.²²⁰ Diese Antworten bezogen sich nun vor allem auf Printmedien. Büchern und Zeitschriften wird von den Studierenden also am ehesten zugetraut, die gewünschten, gedanklichen Ausflüge zu ermöglichen. Allerdings ist dies eben nur für wenige Befragte ein entscheidendes Kriterium bei der Wahl des Unterhaltungsmediums. Außerdem meinten 4,5%, für sie sei der Zugang zum Medium bzw. dessen Verfügbarkeit entscheidend. Sie begründeten die Wahl ihrer Unterhaltungsmedien damit, dass diese von ihnen problemlos genutzt werden könnten (»der Zugang ist unkompliziert«²²¹).

Nur in etwa jede(r) fünfundzwanzigste Proband/in (3,8%) behauptete, das jeweilige Medium zu bevorzugen, weil Spaß bzw. Freude an der Rezeption empfunden würden. Von ihnen werde beispielsweise die Spielkonsole genutzt, »weil es einfach nur Spaß macht«.²²² Ebenfalls 3,8% begründeten ihre Wahl damit, dass die von ihnen benannten Medien im Hintergrund laufen könnten und daher nur wenig Aufmerksamkeit bedürften. Vor allem Radio und Fernsehen würden demnach während der Hausarbeit eingeschaltet

²¹⁹ Proband/in #060 zu Frage 13.

²²⁰ Proband/in #284 zu Frage 13.

²²¹ Proband/in #025 zu Frage 13.

²²² Proband/in #235 zu Frage 13.

(»Fernseher, da man nebenbei viele Dinge erledigen kann [Kochen, Bügeln]«²²³). Ein anderer wichtiger Aspekt war für einige Studierende die Aktualität der von den Medien bereitgestellten Informationen. Für 3,1% war dies bei der Wahl ihres Unterhaltungsmediums entscheidend. Sie nutzten beispielsweise das Radio, »da dort immer die neusten Nachrichten kommen«.²²⁴

Ferner äußerte ungefähr ein Vierzigstel (2,8%) der Studierenden, sie schätzten es, dass das jeweilige Medium auch besonders gut in Gesellschaft rezipiert werden könne. Sie erklärten beispielsweise, großen Gefallen daran zu finden, gemeinsam mit anderen fernzusehen. Auch wiesen 2,8% darauf hin, sie würden die Ortsungebundenheit bzw. die Portabilität des von ihnen präferierten Mediums besonders schätzen und es aus diesem Grund zu Unterhaltungszwecken nutzen (»Sehr praktisch, da tragbar«²²⁵). Ansonsten erklärten noch 2,4%, für sie spielten die anfallenden Kosten eine entscheidende Rolle. Sie entschieden sich für bestimmte Unterhaltungsmedien (auch) deshalb, weil deren Nutzung kostenlos bzw. vergleichsweise kostengünstig sei.

Vergleich mit anderen Medien (Säule 14): 7,6% der Probanden begründete die Wahl der Unterhaltungsmedien entweder damit, dass diese dem eigenen Empfinden nach Vorteile im direkten Vergleich mit (vermeintlichen) Alternativmedien böten oder erklärte, letztere nicht zu besitzen. Bei der ersten Antwortalternative handelt es sich meistens um Ausführungen, in denen das jeweils präferierte Unterhaltungsmedium einem anderen Medium gegenübergestellt und anhand dessen auf die Vorzüge hingewiesen wurde: »Nachrichten [sind] im Internet jederzeit abrufbar, im TV muss man auf die Tagesschau warten [...] Musik-clips [sind im Internet] auf persönlichen Wunsch abrufbar, [...] im TV läuft nicht genau das, was ich sehen will [...]«²²⁶

Einige Probanden gaben auch an, ein bestimmtes Medium (zumeist aus persönlichen Beweggründen) kategorisch abzulehnen und daher dessen Komplementärmedium zu benützen.

²²³ Proband/in #159 zu Frage 13.

²²⁴ Proband/in #200 zu Frage 13.

²²⁵ Proband/in #040 zu Frage 13.

²²⁶ Proband/in #263 zu Frage 13.

Sonstige (Säulen 15 & 16): Fast ein Elftel der Befragten (9%) lieferte keine Begründung dazu, wieso die von ihnen benannten Medien bevorzugt zur privaten Unterhaltung genutzt werden. Sie benannten oftmals eine bestimmte Apparatur und wiesen darauf hin, mit dieser rezipierten sie einzelne Medienformate (»den Computer bzw. den Fernseher, um DVDs anzuschauen«²²⁷). Bei derlei Antworten wurde allerdings keine spezifische Begründung hervorgebracht. Letztlich gaben noch 17,6% der Studierenden Antworten, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthalten.

1.4.2 Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen

Die Rezeption von Medienprodukten zum Zwecke der Unterhaltung ist meist mit Positiverfahrungen verbunden, die auch nachhaltigen Einfluss auf das Bild von den jeweiligen Medien selbst haben. Die häufig genutzten Unterhaltungsmedien erfreuen sich nämlich in der Regel großer Beliebtheit, werden besonders intensiv genutzt und können daher zumeist auch inhaltlich besser eingeschätzt werden. Dass dies auch Auswirkungen auf die Nutzung dieser Medien für andere Verwendungszwecke hat, liegt auf der Hand. So ist davon auszugehen, dass jene Studierenden, die in ihrer Freizeit besonders häufig genussorientiert lesen, dem noch immer wichtigsten Medium für ein gesellschaftswissenschaftliches Studium, nämlich dem gedruckten Text, insgesamt recht aufgeschlossen gegenüberstehen. Zum anderen haben sie fraglos auch besonders wichtige Rezeptionsfertigkeiten entwickelt, die ihnen dabei helfen, fachwissenschaftliche Texte zu bearbeiten. Meist lesen sie schneller und können sich innerhalb der Texte besser zurechtfinden und die dargestellten Inhalte intuitiver nachvollziehen als dies bei ungeübten Lesern der Fall ist.

Aber nicht nur das Lesen, auch andere Unterhaltungsmedien haben einen erheblichen Einfluss darauf, wie es um den individuellen Medienkompetenzerwerb bestellt ist. Norbert Groeben (2002) weist

²²⁷ Proband/in #009 zu Frage 13.

darauf hin, dass die genussorientierte Mediennutzung insgesamt immer auch Auswirkungen auf andere Medienkompetenzebenen hat:

Insgesamt weist die Dimension der *Medienbezogenen Genussfähigkeit* sachlogischer Weise Verbindungen und Überlappungen mit anderen Dimensionen auf, [...] weil die dort angeführten Erwartungshaltungen bei einer kontintionalen Rezeption ja das Genusspotential der jeweiligen Medienangebote für die je individuelle Rezeption auszunutzen gestatten. Damit ist dann automatisch auch eine gewisse Selektionsfähigkeit in Bezug auf die vorhandenen sehr unterschiedlichen Medienangebote verbunden, denn eine solche Genussorientierung setzt das Finden und Auswählen geeigneter Medienangebote voraus [...].²²⁸

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung haben ergeben, dass vor allem Computer und Internet sowie das Fernsehen feste Größen bei der medialen Freizeitgestaltung von Studierenden darstellen. Insbesondere die Tatsache, dass die meisten Studierenden anmerkten, Computer und Internet gern zu benützen und hierin keineswegs nur ein Arbeitswerkzeug sehen, ist zunächst einmal sicherlich zu begrüßen. Grund zur Sorge liefert dagegen der geringe Anteil von lediglich einem Fünftel Studierender, die angaben, für sie sei das Lesen eine wichtige Freizeitaktivität. Mit demjenigen Medium, das das Grundgerüst für ihr Studium bildet, wird also nur vergleichsweise selten ein genussvoller Rezeptionsprozess verbunden.

Schaut man sich die Erklärungen der Studierenden für die Wahl ihrer Unterhaltungsmedien an, so ist festzuhalten, dass für sie vor allem drei Aspekte im Vordergrund stehen: Ihnen ist es wichtig, dass sie Entspannung bzw. Ablenkung erfahren, dass die Medien von ihnen auf vielfältige Weise genutzt werden können (sie also nicht nur einem singulären Verwendungszweck zugeordnet werden können) und last but not least wünschen sich viele Studierende, dass die Medien ihnen dabei behilflich sind, ihren sozialen Anschluss zu wahren. In Anbetracht dieser Antworten ist es nicht unmittelbar ersichtlich, wieso Printmedien von ihnen so selten zu Unterhaltungszwecken genutzt werden, sind es doch gerade belletristische Bücher sowie diverse, Individualinteressen thematisierende Zeitschriften, deren primäre Bestimmung es ist, zu Unterhaltung und Ablenkung vom Alltag zu verhelfen. Bei genauerer Betrachtung bergen diese

²²⁸ Groeben 2002, S. 172.

Medien sogar das Potenzial, die sozialen Beziehungen von Menschen zu intensivieren, denn schließlich besteht mittlerweile kein Zweifel mehr daran, dass das literarische Anschlussgespräch nicht nur dabei hilft, das Gelesene besser zu verstehen, sondern auch aktiv dazu beiträgt, dem sozialen Miteinander eine Basis zu verschaffen und somit zwischenmenschliche Verhältnisse auch inhaltlich weiter auszubauen. Im Unterschied zur Kommunikation mittels anderer (ggf. neuartiger) Medien wie Computer oder Mobiltelefon werden beim literarischen Anschlussgespräch jedoch nicht Informationen mit Hilfe des Mediums übermittelt, sondern es wird über die jeweiligen Inhalte gesprochen. Dieses »partizipatorische Lesen«, wie es von Christine Garbe (2009) gefordert wird,²²⁹ böte den Studierenden die Gelegenheit, dem unter ihnen weit verbreiteten Wunsch nach sozialem Anschluss gerecht zu werden. Hierfür ist es nicht einmal zwingend notwendig, dass beide Gesprächspartner dasselbe gelesen haben. Schon das Vorstellen von Leseerfahrungen, die Beantwortung von Nachfragen des Gegenübers dazu sowie das Nachvollziehen fremder Rezeptionserlebnisse beleben das soziale Miteinander und verhelfen außerdem dazu, das selbst Gelesene zu reflektieren, es aus einer bis dahin ungekannten Perspektive zu betrachten und somit insgesamt besser zu verstehen.

Dass sich Studierende der Germanistik kompetent im Umgang mit linearen Texten erweisen müssen, ist unbestreitbar. Da sich aber, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, nur wenige von ihnen auch im Privaten den Printmedien zuwenden, muss kritisch hinterfragt werden, welchen Stellenwert Bücher und Zeitschriften heute tatsächlich in der Gunst der Studierenden einnehmen. Die Ergebnisse aus der Studierendenbefragung deuten jedenfalls darauf hin, dass das Lesen linearer Texte für viele Studierende in erster Linie mit Arbeit und weniger mit Vergnügen verbunden ist. Ein Grund dafür kann in dem Umstand vermutet werden, dass der mit dem Lesen verbundene Genussaspekt im Germanistikstudium häufig nur eine untergeordnete Rolle spielt. Diese Annahme ist im Prinzip keine grundsätzlich neue, sie wurde bislang jedoch ausschließlich in Bezug auf den Deutschunterricht an Regelschulen formuliert. So schreibt Petra Josting (2008) mit Bezug auf Werner Graf (1998), man könne

²²⁹ Vgl. Garbe 2009, S. 177.

davon ausgehen, dass besonders intensiv geführte Analyseprozesse von in der Freizeit gelesenen Lektürestoffen im Deutschunterricht zu einer Abnahme der Leselust bei den Lernenden führen:

Aus lesebiografischen Untersuchungen ist bekannt, dass der überwiegend analytisch und ideologiekritisch ausgerichtete Deutschunterricht der 1970er Jahre vielen Lernenden die Lust am Lesen nahm. Die Auseinandersetzung im Unterricht mit so genannter Trivilliteratur, die man in der Freizeit las, stieß auf Unmut, bisweilen zerstörte sie sogar die primäre Leselust, weil ein unreflektierter, naiver Mediengenuss fortan nicht mehr möglich war [...].²³⁰

Von daher ist anzunehmen, dass Maßnahmen zur Steigerung der Leselust bei den Studierenden zwar unbedingt entwickelt werden sollten, dies jedoch sehr behutsam geschehen muss. In jedem Falle bietet es sich an, die von den Studierenden im Privaten gelesenen Lektürestoffe zum Thema von Lehrveranstaltungen zu machen, sie aber keinesfalls über die Maßen mit fachspezifischen Studieninhalten aufzuschlüsseln und damit in den Augen vieler Lernender zu verkomplizieren. Unbedingt sollten derlei Bestrebungen mit literarischen Anschlussgesprächen einhergehen, die die Studierenden miteinander führen. Nicht nur, dass dadurch das Gelesene besonders eingehend verarbeitet und vielleicht sogar die Leselust der Beteiligten geweckt wird. Auch erfahren die Studierenden auf diese Weise, dass sie so ihrem Wunsch nach sozialem Anschluss gerecht werden können, denn das an das Lesen anschließende Gespräch verhilft dem sozialen Miteinander zu besonderem Tiefgang und somit auch zu mehr Qualität. Auf diese Weise wäre es zudem möglich, die starre Grenzziehung zwischen Arbeits- und Freizeitmedium, die bei den Studierenden in Bezug auf lineare Texte vorliegt, allmählich aufzuweichen und somit das Lesen von Büchern und Zeitschriften in der Freizeit zu fördern. Natürlich sind auch Situationen vorstellbar, in denen es sich anböte, bestimmte Lehrinhalte an den von den Studierenden im Privaten gelesenen Lektürestoffen beispielhaft zu verdeutlichen. Solche Maßnahmen sollten jedoch aus den angeführten Gründen nicht zu einer allzu stringenten Analysearbeit ausgebaut werden.

²³⁰ Josting 2008, S. 83.

Abschließend soll noch ein Blick auf das Rundfunkhören in der Freizeit geworfen werden. Wie Petra Josting (2008) mit Blick auf die JIM-Studie des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest aus dem Jahr 2004 feststellt, handelt es sich beim Radio um ein besonders beliebtes »Nebenbeimedium«,²³¹ das eine dominante Rolle im Medienalltag von Schülern der Sekundarstufe einnimmt. Auch die neuesten Zahlen der JIM-Studie von 2012 belegen, dass mit 78% mehr als Dreiviertel der Jugendlichen mehrmals in der Woche Radio hören.²³² Offensichtlich verändert sich die Freizeitmediennutzung im Übergang zwischen Schule und Hochschule recht drastisch, wurde hier doch erhoben, dass lediglich ungefähr jeder zehnte Germanistikstudierende (10,3%) das Radio als Unterhaltungsmedium präferiert. Dass dieser Effekt auf Bildungsunterschiede zurückzuführen ist, ist wenig wahrscheinlich, da das Radio, wie Josting hervorhebt, zu Schulzeiten noch bei fast allen Jugendlichen unabhängig von der besuchten Schulform ein sehr beliebtes Freizeitmedium darstellt.²³³ Dieser Rückgang der Radionutzung im Freizeitbereich ist in gewisser Weise durchaus zu beklagen, bietet das Medium doch vielversprechende Ansatzpunkte zur Förderung wichtiger Aspekte von Medienkompetenz. Diese Ansatzpunkte stellen nach Josting insgesamt eine erhebliche Bereicherung für den Literaturunterricht dar; an Regelschulen genauso wie an Hochschulen:

Das Rundfunkangebot an literarischen Sendungen ist selbst unter Germanistikstudierenden kaum bekannt. Bezieht man z.B. Hörspielsendungen in den Literaturunterricht ein, können die Lernenden nicht nur ihr Medienspektrum erweitern und damit ihre Mediennutzungskompetenz, sondern auch ihre Fähigkeit zur Medienanalyse und Medienkritik.²³⁴

Damit solche didaktischen Bemühungen fruchten, wäre es von Vorteil, wenn die Studierenden bereits positive Erfahrungen mit dem Radiohören gemacht hätten. Da jedoch nur vergleichsweise wenige von ihnen das Medium auch in ihrer Freizeit nutzen, ist nicht davon auszugehen, dass die Grundlage für solche Unterrichtsbemühungen

²³¹ Ebd., S. 86.

²³² Vgl. JIM-Studie 2012, S. 21.

²³³ Vgl. Josting 2008, S. 86.

²³⁴ Ebd., S. 86.

auch tatsächlich vorliegt. Insofern darf bezweifelt werden, dass die von Josting vorgeschlagenen didaktischen Bemühungen tatsächlich alle Studierenden erreichen würden. Es wäre jedoch durchaus denkbar, anstelle der literarischen Radiosendungen literarische Fernsehsendungen – deren Angebot qualitativ wie quantitativ recht beachtlich ist – einmal ausführlich im Hochschulstudium zu thematisieren und gezielt zu versuchen, die wichtigen Fähigkeiten an ihnen zu schulen. Denn das Fernsehen ist im Gegensatz zum Radio ein fester Bestandteil der Freizeitmedienwelt vieler Studierender. Daher ist davon auszugehen, dass sie einem mit diesem Medium arbeitenden Literaturunterricht besonders aufgeschlossen begegnen würden.

1.5 Beurteilung von Internetangeboten

Das Internet hat Informationen zur Massenware gemacht. Heute kann jeder elektronische Daten nahezu barrierefrei empfangen und verbreiten. Aus diesem Grund rät Werner Sesink (2012) Studierenden in Bezug auf die wissenschaftliche Nutzung von online eingeholten Informationen: »Material, über dessen *Herkunft* Sie sich *nicht Klarheit* verschaffen konnten, sollten Sie überhaupt *nicht verwenden*.«²³⁵

Die Studierenden müssen daher Kriterien kennen, die die Seriosität von Internetseiten belegen. Diese Anforderung wurde schon vor mehr als zehn Jahren im Zusammenhang mit der Ergebnispräsentation der »Stefi-Studie« formuliert. In deren Abschlussbericht heißt es: »Es gilt als unbestritten, dass die Kompetenzen in der Suche und im Umgang mit elektronischer Information bereits heute ein zentraler Wettbewerbsfaktor an den Hochschulen sind.«²³⁶ Diese Erkenntnis ist heute vermutlich aktueller als je zuvor. Aber nicht nur einzelne Internetangebote, auch das Medium Internet insgesamt sollten Studierende einzuschätzen wissen. Es kann nämlich nicht davon ausgegangen werden, dass sich ein Bild von einzelnen Medienprodukten machen kann, wer das Medium und dessen Auswirkungen auf Individuum und Gesellschaft nicht grundsätzlich nachzuvollziehen im-

²³⁵ Sesink 2012, S. 146.

²³⁶ Klatt/Gavriilidis/Kleinsimlinghaus/Feldmann u. a. 2001, S. 208.

stande ist. Die eigene Medienbiographie entscheidet nämlich in hohem Maße darüber, wie mit den Medien umgegangen wird. Besonders anschaulich erläutert Lothar Mikos (2012) den Zusammenhang zwischen individueller Medienbiographie und Mediennutzung:

Für den Umgang mit den jeweiligen Medien ist entscheidend, in welchem Alter wir das erste Mal mit ihnen in Berührung gekommen sind, wie wir sie uns in unserem Alltag angeeignet haben und zu welchen Zwecken wir sie benutzt haben. Die verschiedenen Medien werden zu Bestandteilen unserer Biographie – und damit beeinflussen sie unsere Haltung zur Welt, zur Wirklichkeit und zu den Medien. Jeder entwickelt eine persönliche Medienbiographie, so dass Medienbiographien auch auf einer gesellschaftlichen Ebene an Bedeutung gewinnen. Die Erfahrungen, die wir mit Medien machen, hängen aber von den sozialen Kontexten, in denen wir leben ab. [...] Mediennutzung und Biographie sind auf dreifache Weise miteinander verwoben: 1) Medienerfahrungen werden Teil der eigenen Biographie; 2) Medien übernehmen in verschiedenen Phasen der Biographie bestimmte Funktionen; 3) über die genutzten Medien ergeben sich subjektive Mediengeschichten im Sinne von Lektürebiographien.²³⁷

Kompetent das Internet zu nutzen, bedeutet also auch, um die Veränderungen zu wissen, die mit dessen Etablierung einhergingen. Ein selbstreflexiver Zugang ist dabei ebenso wichtig, wie das Bestimmen des Einflusses auf das soziale Miteinander. Denn erst ein solch übergreifendes Bewusstsein über die Wirkung des Mediums macht es den Nutzern möglich, es hinreichend einzuschätzen und bildet daher die Basis, um die Qualität der verschiedenen Onlineangebote fundiert beurteilen zu können.

1.5.1 Kriterien für die Seriosität von Internetseiten

Gefragt nach den eigenen Vorstellungen zu brauchbaren Kriterien für die Seriosität einer Internetseite erwiesen sich die Studierenden insgesamt als sehr auskunftsfreudig. Zwar ist das Repertoire der genannten Kriterien recht umfangreich (hiervon zeugt vor allem die große Anzahl an Auswertungskategorien), die Äußerungen selbst sind im Hinblick auf ihre Substantialität jedoch häufig als sehr verschieden zu beurteilen. So suggerieren einige Antworten, dass ein

²³⁷ Mikos 2012, S. 42.

besonders hohes Maß an Selbstsicherheit bezüglich der eigens aufgestellten Seriositätskriterien vorliegt, während aus anderen Antworten sehr deutlich hervorgeht, dass erhebliche Unsicherheiten bestehen. Die beiden im Folgenden vorgestellten Äußerungen veranschaulichen beispielhaft den Dualismus aus Antworten mit konkreten Vorstellungen von Kriterien einerseits und zögerlich geäußerten Vorschlägen bzw. Ideen andererseits. So gab eine Probandin zur Antwort: »schwierig - Internetseiten von Universitäten, vielleicht?!«²³⁸ Ein anderer Proband war sich dagegen deutlich sicherer. Er listete gleich eine Vielzahl an Kriterien auf, die seiner Meinung nach auf die Seriosität von Webseiten hindeuten:

keine Werbung, Popups, Querverlinkungen, keine verpflichtende Angabe von persönlichen Kontaktinformationen, Übersichtlichkeit und Strukturiertheit, Angabe von Quelleninformationen, Verweise auf universitäre oder wissenschaftliche Institutionen²³⁹

Auch die Qualität der von den Studierenden selbst aufgestellten Seriositätskriterien unterscheidet sich teilweise stark. Während einige der von ihnen benannten Merkmale tatsächlich weitgehend stichhaltige Kriterien für die Verlässlichkeit von Internetseiten definieren, erwecken andere vielmehr den Anschein gefühlsmäßiger Verdachtsmomente. So ist der Antwort »der Autor muss namentlich genannt werden und sollte Referenzen vorweisen können« sicherlich grundsätzlich zuzustimmen.²⁴⁰ Dagegen muss eine Äußerung wie »Mein eigener Eindruck (Logik, Plausibilität, [...])«,²⁴¹ bei der das subjektive Empfinden zum ausschlaggebenden Kriterium gemacht wird, kritisch hinterfragt werden.

Wegen der sehr verschiedenartigen Antworten auf die Frage nach brauchbaren Kriterien für die Seriosität von Internetseiten (Frage 15) ist eine grobe Strukturierung der einzelnen Antwortschemata sinnvoll. Um mehr Übersichtlichkeit zu erhalten, wurden die einzelnen Auswertungskategorien unterschiedlichen Auswertungsgruppen (Großkategorien) zugeordnet. Die erste Gruppe (blaue Säulen) umfasst solche Antworten, in denen verallgemeinerbare und in der Re-

²³⁸ Proband/in #035 zu Frage 15.

²³⁹ Proband/in #037 zu Frage 15.

²⁴⁰ Proband/in #001 zu Frage 15.

²⁴¹ Proband/in #150 zu Frage 15.

gel recht unspezifische Kriterien benannt wurden. Bei der Bestimmung dieser Universalkriterien fand keine Fokussierung auf einen bestimmten Seitentypus statt. Die jeweiligen Verfasser versuchten vielmehr, allgemein zutreffende Kennzeichen für vertrauenswürdige Internetauftritte zu definieren. Dem gegenüber stehen Antworten, in denen Kriterien hervorgehoben wurden, die darauf hindeuten, dass bestimmte wissenschaftliche Standards erfüllt würden (gelbe Säulen). Hier wurde meist erklärt, der Eindruck von Wissenschaftlichkeit sei ein besonders wichtiges Kennzeichen dafür, dass die jeweiligen Seiten für seriös zu befinden seien. Eine weitere Gruppe (lilafarbene Säulen) enthält solche Äußerungen, bei denen die Transparenz bzw. die Verlässlichkeit der Seitenbetreiber in den Vordergrund rückte. Demzufolge wäre eine Webseite vor allem dann verlässlich, wenn deren Redaktion besonders renommiert ist und als Kontrollinstanz fungiert. Auch bewerteten einige Studierende solche Hinweise, die auf die Verfasser des digitalen Materials hindeuten, als überaus wichtig, denn von den Autoren schließen sie unmittelbar auf die Seriosität der Informationen (grüne Säulen). Liegen Transparenz bzw. Verlässlichkeit bezüglich der Autoren der Texte vor, so ist ihrer Ansicht nach eine wichtige Voraussetzung dafür geschaffen, dass die fraglichen Seiten sowie die auf ihnen veröffentlichten Informationen als verlässlich eingeschätzt werden können. Es wurden aber auch einige Antworten erhoben, mit denen recht undifferenzierte und eher gefühlsmäßige Kennzeichen benannt wurden (orangefarbene Säulen). Dabei handelt es sich um Erklärungen, in denen die Studierenden darauf hinwiesen, ihr persönlicher (intuitiver) Eindruck der Homepages sei für sie ausschlaggebend.

Die Auswertung der von den Studierenden selbst aufgestellten Kriterien für die Seriosität einer Internetseite ergab die unten stehende Verteilung (sonstige oder nicht zuzuordnende Antworten wurden in separaten Auswertungskategorien [rote Säulen] aufgeführt):

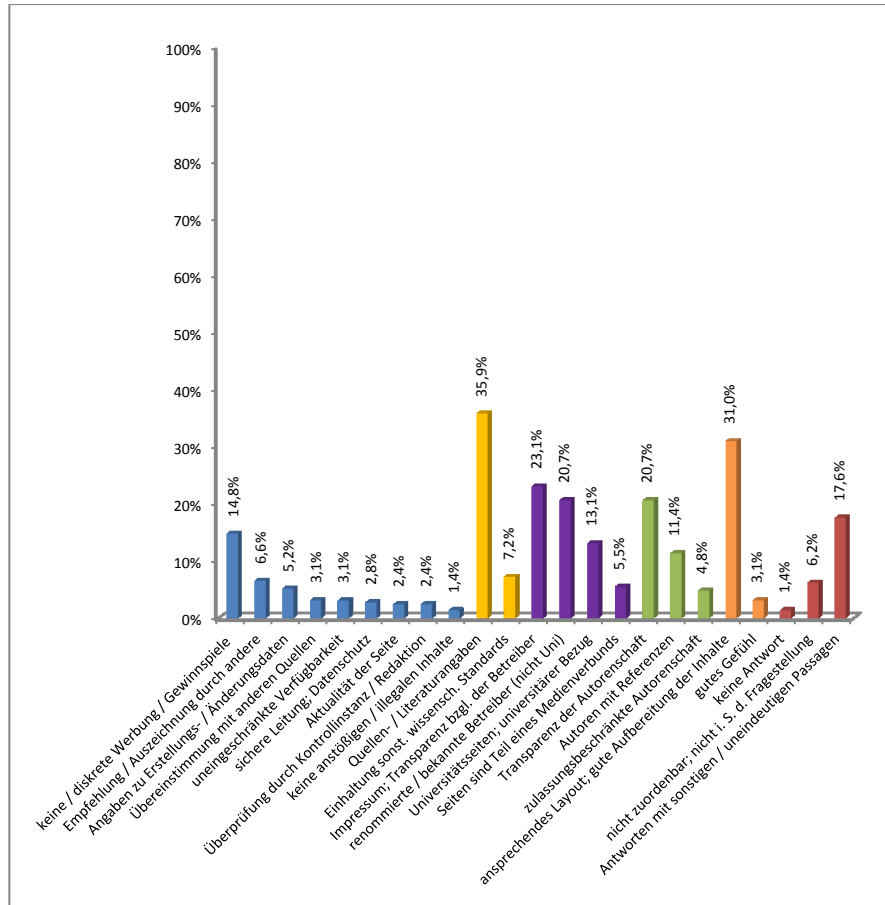


Abbildung 25: Kriterien für die Seriosität einer Internetseite
 (Säulen 1-9: Universalkriterien; Säulen 10 & 11: Wahrung wissenschaftlicher Standards;
 Säulen 12-15: Transparenz und Verlässlichkeit der Seitenbetreiber; Säulen 16-18: Transparenz
 und Verlässlichkeit der Autoren; Säulen 19 & 20: Subjektiver Eindruck; Säulen 21-23:
 Sonstige)

Universalkriterien (Säulen 1-9): Etwas mehr als ein Siebtel der Studierenden (14,8%) erklärte, für sie sei der Verzicht auf oder die Vertrauenswürdigkeit von Werbung bzw. Gewinnspielen ein entscheidendes Seriositätskriterium. Viele von ihnen machten deutlich, die Seiten sollten auf besonders dominante Werbebanner oder sogenann-

te »Pop-ups«²⁴² verzichten (»wenig nervende, blinkende Werbebanner«,²⁴³ »keine Pop-up Werbefenster«²⁴⁴).

Für ein Fünftel der Befragten (6,6%) ergibt sich die Verlässlichkeit von Internetseiten durch Auszeichnungen anderer. Für sie sind »Empfehlungen von Dozenten«²⁴⁵ oder offizielle Prüfzeichen auf der jeweiligen Seite (wie beispielsweise das TÜV-Siegel) eine Hilfe, um (vermeintlich) seriöse Internetauftritte zu identifizieren. Knapp ein Neunzehntel (5,2%) wies darauf hin, Angaben zu Erstellungs- bzw. Änderungsdaten der Seiten als wichtige Seriositätsmerkmale zu bewerten und 3,1% meinten, die auf den fraglichen Webseiten publizierten Informationen müssten mit denen anderer Quellen übereinstimmen (beispielsweise mit Fachliteratur oder anderen Internetseiten). Ebenfalls 3,1% merkten an, eine seriöse Internetseite zeichne sich dadurch aus, dass diese uneingeschränkt und von jedermann besucht werden könne bzw. stets verfügbar sei. Dazu zähle unter anderem auch, dass die Nutzung kostenlos ist und keiner Registrierung (und damit ggf. der Preisgabe persönlicher Daten) bedürfe. Zudem sollten sich die Nutzer frei auf der Seite bewegen können.

Ferner äußerten 2,8% der Studierenden, für sie sei eine sichere Internetverbindung zu der Seite bzw. die Einhaltung von Datenschutzstandards maßgeblich, um dem Internetauftritt Vertrauen zu schenken (»kein Missbrauch meiner persönlichen Daten, passwortgeschützte Foren etc.«²⁴⁶) und 2,4% gaben an, vor allem aktuelle Internetseiten seien ihrer Ansicht nach glaubwürdig. Weitere 2,4% hoben hervor, es wäre ihnen wichtig zu wissen, ob die auf der Internetseite veröffentlichten Informationen durch eine Kontrollinstanz bzw. Redaktion überprüft würden und lediglich 1,4% erklärten, der Verzicht auf anstößige oder illegale Inhalte sei ihnen ein wichtiges Seriositätskriterium.

²⁴² Bei Pop-ups handelt es sich um Werbeanzeigen, die mit dem Aufrufen einer Internetseite automatisch geöffnet werden und die den Inhalt der Seite oder Teile davon grafisch solange überlagern, bis sie vom Nutzer/der Nutzerin gezielt beendet werden.

²⁴³ Proband/in #164 zu Frage 15.

²⁴⁴ Proband/in #112 zu Frage 15.

²⁴⁵ Proband/in #205 zu Frage 15.

²⁴⁶ Proband/in #055 zu Frage 15..

Wahrung wissenschaftlicher Standards (Säulen 10 & 11): Mit 35,9% erklärte mehr als ein Drittel der Befragten, sie empfänden es als seriös, wenn sich die auf den fraglichen Internetseiten publizierten Texte auf andere Quellen (vor allem gedruckte Texte) bezögen bzw. die verwendete Literatur kenntlich gemacht werde. Ihnen zufolge ergibt sich die Verlässlichkeit einer Seite auch dadurch, dass bei der Herstellung der Artikel Fachliteratur verwendet wurde bzw. dass »das Belegen von Quellen«²⁴⁷ auf der fraglichen Webseite zur gängigen Veröffentlichungspraxis gehöre. Außerdem wurden von 7,2% der Studierenden noch andere wissenschaftliche Standards gefordert, die es ihrer Ansicht nach zu erfüllen gelte. Hierzu gehören insbesondere die Verwendung von (korrekter) Fachsprache, schlüssige und kohärente Argumentationen sowie eine objektive und mehrdimensionale Beleuchtung der Themen.

Transparenz und Verlässlichkeit der Seitenbetreiber (Säulen 12-15): Knapp ein Viertel der Probanden (23,1%) bemerkte, es sei ihnen wichtig, dass die fraglichen Webseiten ein Impressum vorwiesen bzw. dass Transparenz bezüglich der Betreiber vorliege. Oft wurde in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen, dass der persönliche Kontakt zu den Seitenbetreibern möglich sein müsse, beispielsweise für den Fall, dass Probleme bei der Benutzung auftreten. Weiter äußerte etwas mehr als ein Fünftel der Befragten (20,7%), sie vertrauten insbesondere solchen Internetauftritte, die von renommierten oder allgemein bekannten Seitenbetreibern verwaltet werden (ausgenommen jene Äußerungen, die sich auf Universitäten beziehen; diese wurden separat ausgewertet). Von ihnen sind meist die Webseiten prominenter Forschungsinstitute oder die von aus dem Alltag bekannten Firmen benannt worden. Antworten wie »Internetseiten anerkannter Institutionen wie beispielsweise des Kultusministeriums« sind hierfür beispielhaft.²⁴⁸ Auch wurde in diesem Zusammenhang von einigen Studierenden darauf hingewiesen, dass die Seitenbetreiber einen möglichst objektiven Standpunkt einnehmen sollten, der die Qualität der Informationen nicht beeinträchtigt (»Auch sollte die Seite nicht von einem Unternehmen, einer politischen, reli-

²⁴⁷ Proband/in #178 zu Frage 15.

²⁴⁸ Proband/in #198 zu Frage 15.

giösen, etc. Gruppe oder ähnlichem gestellt werden, die davon profitieren würde, Inhalte verfälscht darzustellen«²⁴⁹). Außerdem erklärte mit 13,1% mehr als ein Achtel der Befragten, »Seiten von Universitäten«²⁵⁰ bzw. solche mit erkennbarem Bezug zu Universitäten wären in ihren Augen vertrauenserrückend. Jede(r) achtzehnte Proband/in (5,5%) befand darüber hinaus, jene Internetseiten, die Teil eines Medienverbundes sind, lieferten brauchbare Informationen; so zum Beispiel »Internetauftritte von anderen seriösen Medien, z.B. Zeitungen oder TV-Sendern (n-tv, Spiegel)«²⁵¹.

Transparenz und Verlässlichkeit der Autoren (Säulen 16-18): Mit 20,7% bekundete ungefähr ein Fünftel der Studierenden, für sie sei die Vertrauenswürdigkeit einer Webseite davon abhängig, ob Transparenz hinsichtlich der Autorschaft vorliege. So war es ihnen wichtig zu erfahren, wer die auf der jeweiligen Seite publizierten Informationen verfasst hat, da für sie nur dann dieses Seriositätskriterium als erfüllt gelte (»die Texte müssen klar einem Autor zuzuordnen sein«²⁵²). Einige äußerten auch, es sollten Hintergrundinformationen über die Autoren geboten werden bzw. es müsse die Möglichkeit bestehen, mit den Verfassern Kontakt aufzunehmen (»Der Autor muss erkennbar [...] und evtl. auch auf [irgendeine] Weise für mich erreichbar/kontaktierbar sein«²⁵³).

Außerdem wurde von ungefähr einem Neuntel der Befragten (11,4%) hervorgehoben, eine seriöse Internetseite zeichne sich durch besonders verlässliche Autoren aus. Diese sollten gute Referenzen vorweisen können bzw. seriös und/oder hinlänglich bekannt sein: »Der Verfasser sollte sich mit der Thematik auskennen z.B. selbst zum Thema studiert haben«²⁵⁴. Überdies bemerkte annähernd jede(r) zwanzigste Studierende (4,8%), bei der Autorschaft müsse es sich um einen weitestgehend nach außen hin geschlossenen Personenkreis handeln. Von diesen Probanden wurde befürchtet, dass Seiten mit Schreibrechten für jedermann die Veröffentlichung fehlerhafter

²⁴⁹ Proband/in #070 zu Frage 15.

²⁵⁰ Proband/in #128 zu Frage 15.

²⁵¹ Proband/in #010 zu Frage 15.

²⁵² Proband/in #027 zu Frage 15.

²⁵³ Proband/in #229 zu Frage 15.

²⁵⁴ Proband/in #192 zu Frage 15.

Informationen begünstigen. Daher sollten ihrer Ansicht nach nur bestimmte Personen zur inhaltlichen Ausgestaltung beitragen dürfen (»nicht jeder sollte befugt sein, Inhalte einzufügen«²⁵⁵). Besonders häufig wurde in diesem Zusammenhang bemerkt, es dürfe sich nicht um (öffentliche) Internetforen handeln.

Subjektiver Eindruck (Säulen 19 & 20): Mit 31% äußerte fast ein Drittel der Befragten, sie versuchten, von der äußeren Aufmachung einer Internetseite auf deren Seriosität zu schließen. Sie erklärten, eine für sie ansprechende visuelle Gestaltung bzw. eine rezeptionsfreundliche Aufbereitung der Inhalte wirke auf sie besonders vertrauensenerweckend und würde auch bewusst so gedeutet. Demnach sollten die fraglichen Webseiten vor allem ein möglichst professionelles Erscheinungsbild vorweisen können. Dieses zeichne sich zum Beispiel dadurch aus, dass nur einige wenige Farben benutzt werden und die Inhalte besonders gut gegliedert seien: »seröses design (nicht neonfarben, pink, viel geblinke«;²⁵⁶ »Übersichtlichkeit und Strukturiertheit«.²⁵⁷ Auch wiesen einige Probanden darauf hin, die veröffentlichten Texte sollten unbedingt orthografisch korrekt sein. Zudem erklärten 3,1%, sie verließen sich auf ihr Gefühl: »ich finde man kann es in gewisser Weise der Seite und den darin enthaltenen Informationen ansehen.«²⁵⁸

Sonstige (Säulen 21-23): Nur 1,4% der Studierenden antworteten nicht auf die Frage nach den eigens aufgestellten Kriterien für die Seriosität einer Webseite und ein Sechzehntel (6,2%) von ihnen gab eine Antwort, die gar nicht zugeordnet werden konnte bzw. nicht im Sinne der Fragestellung war. Darüber hinaus führte mehr als jede(r) sechste Befragte (17,6%) neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Ausführungen an.

Die beiden zuletzt vorgestellten Auswertungskategorien machen zusammen einen recht hohen Anteil an der Stichprobe aus. Dies liegt zum einen daran, dass von den Befragten häufig stichwortartige Antworten abgegeben wurden, aus denen nicht eindeutig hervorgeht,

²⁵⁵ Proband/in #213 zu Frage 15.

²⁵⁶ Proband/in #144 zu Frage 15.

²⁵⁷ Proband/in #037 zu Frage 15.

²⁵⁸ Proband/in #272 zu Frage 15.

was genau gemeint war. Wurde beispielsweise lediglich mit »Verfasser« geantwortet, so bleibt wegen der fehlenden kontextuellen Einbettung offen, ob die Verfasser der Seiten angegeben sein sollten, sie bestimmte Referenzen vorweisen können müssen oder möglicherweise sogar ein ganz anderer Aspekt gemeint war. Zum anderen gaben einige Probanden an, die auf der fraglichen Seite publizierten Informationen sollten korrekt sein (»gute & vor allem richtige Inhalte«²⁵⁹). Derlei Äußerungen konnten ebenfalls nicht zugeordnet werden, da nicht ausgeführt wurde, woran dieses Charakteristikum festgemacht wird. Hinzu kommen zahlreiche andere, nicht eindeutige oder nicht zuzuordnende Antworten sowie sonstige Äußerungen, die nur vereinzelt angeführt wurden.

1.5.2 Für gesellschaftsverändernd befundene Entwicklungen durch das Internets

Auch auf die recht offen gehaltene Frage, welche der durch das Internet entstandenen Veränderungen von ihnen für besonders bedeutsam gehalten werden (Frage 17), zeigten sich die Studierenden auskunftsfreudig. Dies belegen ihre ausführlichen Antworten sowie der geringe Anteil an Enthaltungen. Viele Studierende äußerten zwar, sie könnten sich nicht mehr an die Zeit vor dem Internet erinnern, hatten aber dennoch klare Vorstellungen davon, welche Veränderungen das Medium mit sich brachte:

da ich seit meinem zehnten Lebensjahr Zugang zum Internet [habe], kann ich mir kaum vorstellen wie es ohne war. [Die größte] gesellschaftliche Veränderung ist wohl, dass wir alle mit einem immer größere[n] Fluß an Informationen zurechtkommen und uns so immer mehr mit dem querlesen und Auswählen beschäftigen müssen.²⁶⁰

Insgesamt kann den Antworten entnommen werden, dass die Probanden mit der Etablierung des Internets diverse Vereinfachungen verbinden, und zwar vor allem im Hinblick auf das Einholen von Informationen sowie den Kontakt mit anderen Menschen. Ihre Äuße-

²⁵⁹ Proband/in #098 zu Frage 15.

²⁶⁰ Proband/in #086 zu Frage 17.

rungen zeugen aber auch davon, dass sie vielen neuen Entwicklungen mit Skepsis begegnen. Immer unpersönlichere Kontakte und ein zunehmend unüberblickbarer Pool an ständig verfügbaren Informationen stoßen bei ihnen häufig auf Misstrauen.

Dieses divergente Bild wird nicht nur anhand der verschiedenartigen Antwortkategorien deutlich, auch die kritisch-abwägende Haltung einzelner Studierender zeugt davon, dass sie sich umfassende Gedanken zu der Thematik machen:

wir waren [früher] viel mehr draußen, haben nur kurz telefoniert wann wir uns wo treffen und waren mehr real zusammen mit Freunden und Familie - durch das Internet sitzt oft jeder allein [...] in seinem Zimmer. aber die Informationsbeschaffung ist leichter - früher hatten wir die Brockhausreihe zu Hause - andererseits ist es unmöglich im Internet schnell was Gutes an Material zu finden, weil es Unmengen zu einem Thema gibt.²⁶¹

Um das breite Repertoire an Auswertungskategorien zu strukturieren, wurden auch bei der Auswertung dieser Frage wieder Großkategorien erstellt. In der ersten Großkategorie wurden solche Antworten zusammengefasst, in denen auf gesellschaftlich relevante Paradigmenwechsel hingewiesen wurde (blaue Säulen). Die zweite Großkategorie besteht aus Äußerungen, die auf einen veränderten Umgang mit bzw. auf die neuartigen Charakteristika von Informationen verweisen (lilafarbene Säulen); die dritte Großkategorie enthält Antworten, in denen das Internet für eine Zunahme an Zeitdruck bei den Menschen verantwortlich gemacht wird (grüne Säulen).

Die Auswertung der Antworten auf die Frage nach den gesellschaftsverändernden Entwicklungen durch das Internet ergab die untenstehende Verteilung (sonstige bzw. nicht zuzuordnende Antworten wurden auch hier wieder in separaten Auswertungskategorien [rote Säulen] aufgeführt):

²⁶¹ Proband/in #035 zu Frage 17.

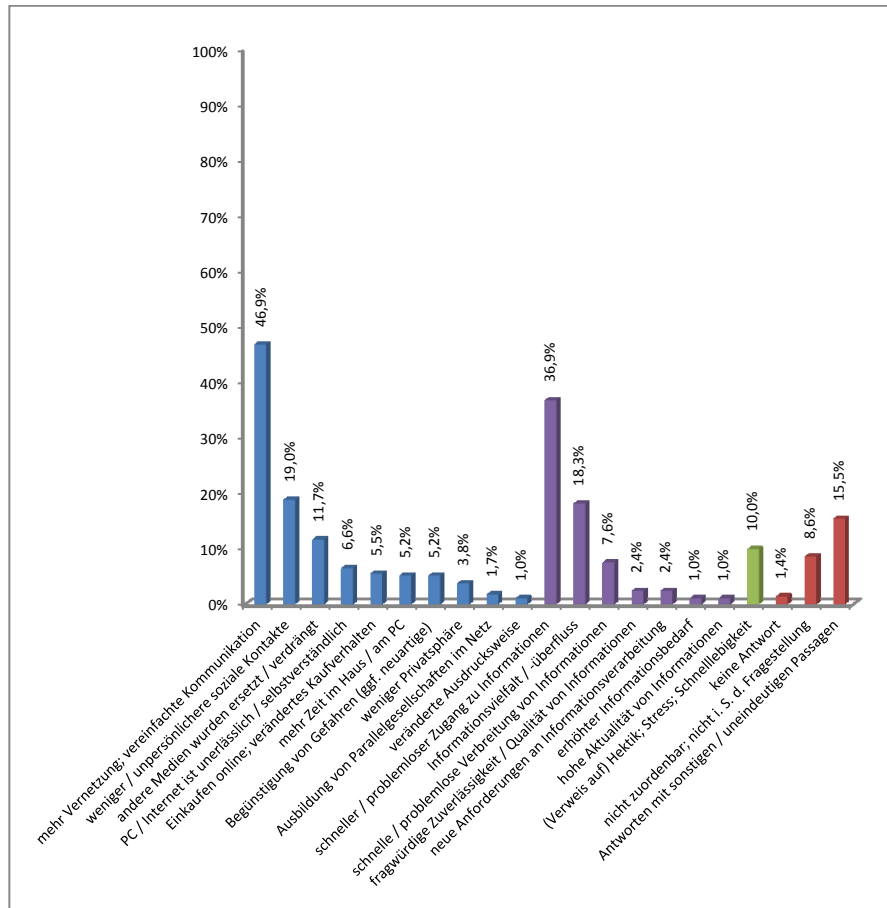


Abbildung 26: Für gesellschaftsverändernd befundene Entwicklungen durch das Aufkommen des Internets

(Säulen 1-10: Gesellschaftsrelevante Paradigmenwechsel; Säulen 11-17: Veränderte(r) Umgang mit/Charakteristika von Informationen; Säule 18: Verweis auf zunehmenden Zeitdruck; Säulen 19-21: Sonstige)

Gesellschaftsrelevante Paradigmenwechsel (Säulen 1-10): Annähernd die Hälfte der Befragten (46,9%) äußerte, für sie seien die zunehmende Vernetzung der Welt bzw. die damit verbundenen, vereinfachten Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Menschen die bedeutendste gesellschaftliche Veränderung, die das Internet mit sich gebracht habe. Insbesondere die Möglichkeit, mit fast jeder Person weltweit in Verbindung treten zu können, wurde von ihnen häufig

hervorgehoben: »Dass man immer und überall online ist und sich mit der ganzen Welt vernetzen kann. Man kann mit jedem kommunizieren.«²⁶² Auch wird in einigen dieser Antworten auf die zunehmende Globalisierung, die Abnahme der Bedeutung räumlicher Distanzen sowie die diversen Möglichkeiten zum Informationsaustausch hingewiesen. Gesehen wird im Internet eine so zuvor nicht dagewesene Chance, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen oder sogar zu formieren, beispielsweise um gemeinsame Aktivitäten zu planen.

Dem steht ein knappes Fünftel an Probanden (19%) gegenüber, die erklärten, sie sähen das Internet dafür verantwortlich, dass soziale Kontakte abnehmen bzw. zunehmend unpersönlich werden. Diese angenommene Entwicklung wird von ihnen heftig verurteilt: »Es hat eine starke Veränderung im Bereich des persönlichen Kontakts gegeben. Man kommuniziert schnell per mail und braucht sich nicht treffen. Es ist praktisch aber nicht gut.«²⁶³ Außerdem merkte etwas mehr als ein Neuntel (11,7%) an, ihnen sei aufgefallen, dass andere Medien durch das Internet ersetzt oder verdrängt worden seien. Von ihnen wurde kritisch darauf hingewiesen, dass das Briefeschreiben größtenteils durch E-Mails abgelöst worden sei, Musikträger (vor allem CDs) und Fernsehen aufgrund von Videoplattformen und Mediatheken seltener genutzt und Buchlexika wegen äquivalenter Internetangebote kaum noch aufgesucht werden.

Jede(r) fünfzehnte Studierende (6,6%) war sich sicher, die Etablierung des Internets habe dazu geführt, dass der Zugang zu diesem Medium eine selbstverständliche Voraussetzung und zuweilen auch unerlässlich geworden sei. So wurde kritisiert, heute komme kaum noch jemand ohne einen Computer mit Internetzugang aus; das Medium sei infolgedessen zur unablässigen Lebensbegleitung geworden. Ferner sahen 5,5% der Studierenden in der Möglichkeit zum Einkaufen im Internet bzw. im veränderten Kaufverhalten der Menschen (welches von ihnen wiederum auf das Internet zurückgeführt wird) eine zentrale Veränderung und immerhin 5,2% kritisierten, man verbringe heute erheblich mehr Zeit im Haus und am Computer. Nicht selten bemängelten sie, es gebe immer weniger Gelegenheiten für Aktivitäten im Freien. Diese Vermutung bestätigen ihnen ihre Er-

²⁶² Proband/in #082 zu Frage 17.

²⁶³ Proband/in #079 zu Frage 17.

innerungen an die Zeit, in der es noch kein Internet gab: »Man hat sich öfter mit Menschen getroffen, anstatt zu chatten. Man ist immer in die Stadt gegangen, wenn man etwas bestimmtes haben wollte und man hat weniger Zeit vor dem PC verbracht.«²⁶⁴

Ebenfalls 5,2% erklärten, sie empfänden es als gesellschaftlich bedeutsam, dass das Internet auch neuartige Gefahren mit sich brachte. Von ihnen wurde vor allem auf Cybermobbing und die Verbreitung von Pornographie hingewiesen. Nur 3,8% der Studierenden erklärten, sie verbänden mit dem Aufkommen des Internets einen Verlust an Privatsphäre. Sie bemängelten, man könne »kaum noch Geheimnisse aus dem Privatleben bewahren, weil vieles [...] im Internet herausgefunden werden« könne.²⁶⁵

Ansonsten erklärten 1,7%, sie seien der Ansicht, dass sich im Internet zunehmend Parallelgesellschaften herausbildeten und 1% wies darauf hin, dass Veränderungen in der Ausdrucksweise von Menschen stattgefunden haben. Beispielsweise würde sich Chatsprache zusehends auch in vielen anderen Lebensbereichen etablieren.

Veränderte(r) Umgang mit/Charakteristika von Informationen (Säulen 11-17): Mehr als ein Drittel (36,9%) der Studierenden äußerte, für sie läge die bedeutendste gesellschaftliche Veränderung durch das Internet darin, dass der Zugang zu Informationen nun erheblich schneller bzw. problemloser möglich sei. Diese Beobachtung wurde von ihnen zumeist sehr positiv bewertet. Sie argumentierten, Informationen seien heute mehr denn je zeit- und ortsungebunden und für jedermann verhältnismäßig leicht einzuholen. Auch in diesem Zusammenhang wird oftmals ein Vergleich mit der Zeit vor der flächendeckenden Verbreitung des Internets angestellt:

Die bedeutsamste Veränderung ist sicherlich [die Möglichkeit zum sofortigen] Abruf von Informationen aus unterschiedlichen Bereichen und unterschiedlichen Ländern. Man bekommt sofort diverse Veröffentlichungen geliefert; vor dem Internet war man hier weitestgehend auf Printmedien angewiesen.²⁶⁶

²⁶⁴ Proband/in #065 zu Frage 17.

²⁶⁵ Proband/in #248 zu Frage 17.

²⁶⁶ Proband/in #203 zu Frage 17.

Überdies sahen 18,3% das Internet dafür verantwortlich, dass heute eine enorme Informationsvielfalt verfügbar ist. Sogar von einem Informationsüberfluss war hier gelegentlich die Rede. Bei diesen Antworten handelt es sich sowohl um Äußerungen, die diese Entwicklung sehr kritisch bewerteten, als auch um Erfahrungsberichte, in denen die sich daraus ergebenden Chancen gerade für Recherchearbeiten hervorgehoben wurden. Ganz ähnlich gelegen sind auch die Äußerungen von knapp einem Dreizehntel der Befragten (7,6%), die anmerkten, in der Möglichkeit zur schnellen bzw. problemlosen Verbreitung von Informationen ein gesellschaftsrelevantes Novum zu sehen. Von ihnen wurde explizit darauf hingewiesen, es sei ihrer Meinung nach enorm folgenreich »dass weltweit innerhalb von Sekunden Nachrichten/Informationen verschickt werden« können.²⁶⁷ Zudem meinte knapp ein Vierzigstel der Studierenden (2,4%), die Etablierung des Internets habe dazu geführt, dass Informationen heute weniger zuverlässig bzw. von geringerer Qualität seien, weil es zu wenige Kontrollinstanzen gebe. Kein Wunder also, dass sie sich sicher waren, online dargebotenes Material sei stets »mit Vorsicht zu genießen«.²⁶⁸ Ebenfalls 2,4% wiesen darauf hin, mit dem Internet seien auch neue Anforderungen an die Informationsrecherche aufkommen. Aus diesem Grund sei es mittlerweile wichtiger denn je zu wissen, wo im Internet zuverlässige Informationen zu bestimmten Themen eingeholt werden können. Lediglich 1% der Studierenden wies darauf hin, die Gesellschaft sei insgesamt hungriger nach Informationen geworden bzw. erklärte, Informationen zeichneten sich heute durch eine so nie dagewesene Aktualität aus.

Verweis auf zunehmenden Zeitdruck (Säule 18): Jede(r) zehnte Studierende (10%) erklärte, das Internet dafür verantwortlich zu sehen, dass Hektik, Stress bzw. Schnelllebigkeit in zunehmendem Maße charakteristisch für heutige Gesellschaftsordnungen seien. Besonders häufig lag dieses Empfinden darin begründet, dass von ihnen angenommen wurde, stets erreichbar sein zu müssen. Dabei handelt es sich meist um sehr kritische Äußerungen: »Das Leben war ohne Internet ruhiger, intimer. Heutzutage ist man quasi genötigt, sich mit

²⁶⁷ Proband/in #182 zu Frage 17.

²⁶⁸ Proband/in #128 zu Frage 17.

diesem Medium auseinander zu setzen. Ständig ist man erreichbar (via Mail, ICQ etc.) und das ist teilweise eine richtige Belastung.«²⁶⁹ Auch wurde von einigen Probanden beobachtet, dass es mittlerweile erwartet werde, jegliche Fragen stets sofort beantworten zu können; Stress und innere Unruhe seien die zwangsläufigen Folgen.

Sonstige (Säulen 19-21): Nur 1,4% der Studierenden gaben keine Antwort auf die Frage nach den von ihnen ausgemachten gesellschaftlichen Veränderungen durch das Internet und in etwa jede(r) zwölfte (8,6%) lieferte eine nicht eindeutig zuzuordnende Antwort oder äußerte sich nicht im Sinne der Fragestellung. 15,5% gaben Antworten, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthalten.

1.5.3 Persönlich erfahrene Veränderungen durch das Internet

Danach gefragt, welche Veränderungen das Internet für sie persönlich mit sich brächte (Frage 18), wiesen die Studierenden meist darauf hin, das Medium habe sich mittlerweile zu einem selbstverständlichen Begleiter ihres Lebens entwickelt. Via Internet erledigten sie einen Großteil ihrer Rechercheaufgaben, aber auch ihr soziales Leben habe sich spürbar ins Netz verlagert. Einige machten sogar darauf aufmerksam, sie hätten ihren Lebenspartner im Internetchat kennengelernt. Als sehr weitreichende, auf das Internet zurückführbare Veränderungen benannten besonders viele Studierende erstens das Empfinden, stets über aktuelle Geschehnisse informiert zu werden, zweitens die Sicherheit, zu jeder Zeit und von jedem Ort aus Informationen zu annähernd jedem Themenkomplex erheben zu können und drittens die Tatsache, immer erreichbar zu sein. Meist wurde dies von ihnen als besonders positive Entwicklung bewertet. Hin und wieder wurde auch auf das mobile Internet Bezug genommen:

Ich bin mit meinem Smartphone immer und überall erreichbar und auch immer bestens über so ziemlich alles, was auf der Welt passiert, informiert. Ebenso kann ich jederzeit etwas wissenswertes Recherchieren, finde mich in fremden

²⁶⁹ Proband/in #084 zu Frage 17.

Städten zurecht und kann beispielsweise jederzeit auf die Uni-Seite zugreifen und nachschauen, in welchem Raum mein Kurs stattfindet, etc.²⁷⁰

Allerdings sind nicht alle Antworten mit einer derart positiven Wertschätzung dieser Entwicklungen verbunden. Einige Studierende wiesen zudem darauf hin, dass das Internet in ihren Augen durchaus auch negative Effekte mit sich gebracht habe, die von ihnen sehr kritisch bewertet wurden. So erklärten viele Probanden, sie empfänden die selbst im Netz verbrachte Zeit als zu lang, hätten aber das Gefühl, eine intensive Internetnutzung sei unabdingbar. Zugleich machten einige andere das Medium dafür verantwortlich, unter ständigem Erreichbarkeitsdruck zu leiden oder erklärten, die Informationsvielfalt im Netz überfordere sie.

Die Antworten der Studierenden unterscheiden sich inhaltlich also zum Teil ganz erheblich: Während einige Befragte vor allem die Positiv Aspekte für die eigene Lebensführung hervorhoben, kritisierten andere die Veränderungen durch das Internet und wieder andere konnten sich nicht daran erinnern, inwiefern sich für sie persönlich die Zeit ohne das Netz von der jetzigen unterscheidet. Aus diesem Grund wurde auch bei der Auswertung der hier eingeholten Ergebnisse wieder eine Klassifizierung der Auswertungskategorien mittels Großkategorien vorgenommen. Die erste Großkategorie enthält solche Auswertungskategorien, deren Antworten sich auf Veränderungen bezogen, die offenkundig entweder für vorteilhaft befunden oder nicht näher bewertet wurden (blaue Säulen). Die zweite Großkategorie umfasst kritische Antworten, mit denen auf die persönlich erfahrenen Nachteile durch die Etablierung des Internets hingewiesen wurde (orangefarbene Säulen) und die dritte Großkategorie – repräsentiert durch nur eine Auswertungskategorie – fasst solche Antworten zusammen, in denen die jeweiligen Studierenden erklärten, ihnen seien keine Vergleichsmöglichkeiten zwischen der Zeit vor und der Zeit nach der flächendeckenden Verbreitung des Internets gegeben (grüne Säulen). Die Auswertung der Antworten ergab die untenstehende Verteilung (sonstige oder nicht zuzuordnende Antworten separat [rote Säulen]):

²⁷⁰ Proband/in #111 zu Frage 18.

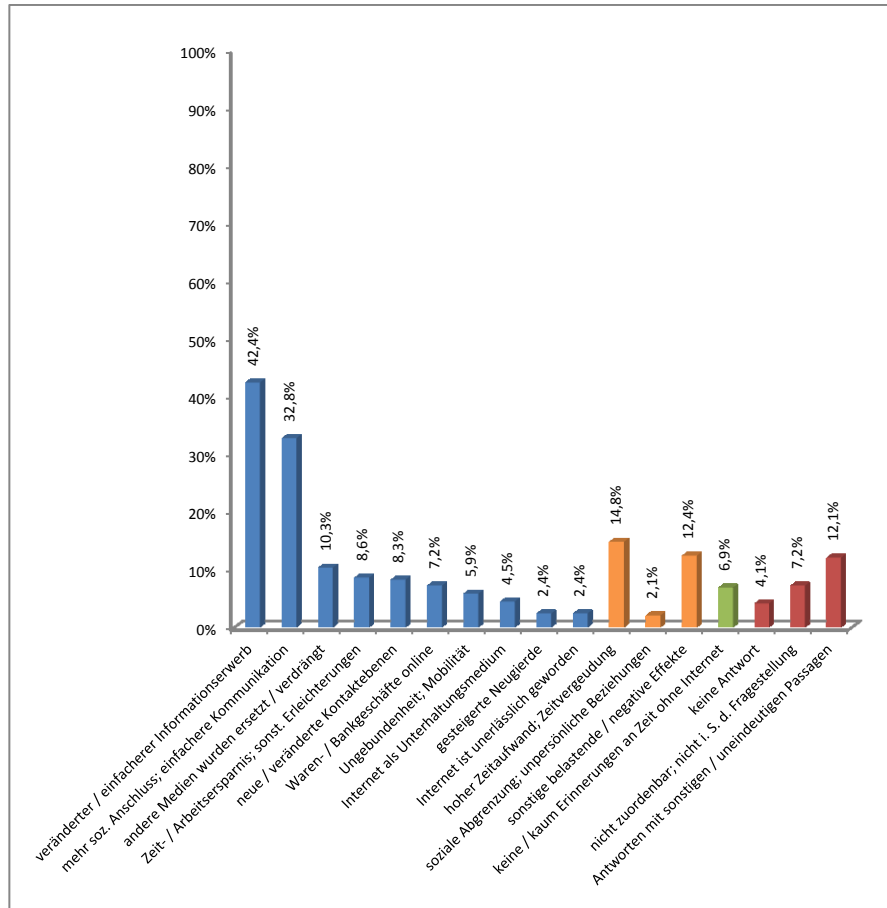


Abbildung 27: Persönlich erlebte Veränderungen durch das Internet
 (Säulen 1-10: Für vorteilhaft befundene/nicht näher bewertete Veränderungen; Säulen 11-13: Verweise auf Nachteile; Säule 14: Keine Vergleichsmöglichkeiten vorhanden; Säulen 15-17: Sonstige)

Für vorteilhaft befundene/nicht näher bewertete Veränderungen (Säulen 1-10): Mit 42,4% wurde von den meisten Studierenden darauf hingewiesen, sie sähen in der Verbreitung des Internets den Ursprung für eine gänzlich neue Fassung der Informationsbeschaffung. Sie erklärten, die Art und Weise von Recherchen habe sich seither grundlegend verändert. In diesem Zusammenhang machten sie meist darauf aufmerksam, bemerkt zu haben, dass ihnen der Zugang zu Informationen deutlich erleichtert wurde. Dank des Internets sei es ihnen nun möglich, vergleichsweise unkompliziert und schnell auf

ein umfangreiches Repertoire an Wissensbeständen zu annähernd jedem Thema zurückzugreifen. Diese Empfindung führt teils sogar dazu, dass das Netz völlig selbstverständlich die erste Wahl bei Recherchen ist: »Ich habe mich sehr daran gewöhnt, Informationen, die ich nicht habe, immer im Internet finden zu können. Wenn ich etwas wissen will, schaue ich zuerst dort nach.«²⁷¹

Außerdem bemerkte fast ein Drittel der Befragten (32,8%), sie erführen dank des Internets mehr sozialen Anschluss bzw. könnten einfacher mit anderen Menschen kommunizieren und sahen darin in der Regel eine durchweg positive Entwicklung. Sie wiesen darauf hin, via Internet eine Vielzahl an Personen kontaktieren zu können (beispielsweise alte Bekannte, die zu erreichen ihnen sonst nicht möglich wäre) oder machten deutlich, sie hielten online verschiedene Personenkontakte aufrecht. Auch wurde von einigen Probanden behauptet, das Internet vereinfache ihnen die Kontaktaufnahme mit bis dahin Fremden. Als Grund dafür wurde von ihnen die als vergleichsweise niedrig empfundene Hemmschwelle zum Ansprechen anderer Nutzer angeführt: »Durch das Internet lernt man gerade auch viel mehr Menschen kennen. Denn anschreiben ist leichter als ansprechen.«²⁷² Zudem wurde häufig hervorgehoben, räumliche Distanzen könnten via Internet besonders einfach überwunden werden. Das Medium helfe ihnen unter anderem dabei, »Kontakt zu Freunden, die nicht mehr in der Nähe wohnen« zu halten.²⁷³

Überdies machte in etwa ein Zehntel der Studierenden (10,3%) darauf aufmerksam, dass sich die von ihnen persönlich genutzte Medienpalette dahingehend verändert habe, dass andere Medien (wie zum Beispiel der traditionelle Brief, Telefon oder Buch) durch das Internet teilweise verdrängt oder sogar vollständig ersetzt worden seien. Begründet wurde dies von ihnen zumeist damit, dass das Netz die jeweiligen Funktionen ebenfalls und vielleicht sogar besser zu leisten vermag, oder dass bei ihnen der Eindruck vorherrsche, die für die Internetnutzung aufgewendete Zeit lasse kaum Reserven für alternative Mediennutzungen übrig.

Dagegen war mit 8,6% annähernd jede(r) elfte Befragte davon überzeugt, Zeit- und/oder Arbeitersparnis bzw. sonstige Erleichte-

²⁷¹ Proband/in #148 zu Frage 18.

²⁷² Proband/in #142 zu Frage 18.

²⁷³ Proband/in #172 zu Frage 18.

rungen könnten auf das Internet zurückgeführt werden. Dieser sehr positive Eindruck wurde allerdings nicht immer konkretisiert. Geschah dies doch, so wurde er mit bestimmten Lebensbereichen in Verbindung gebracht, beispielsweise mit studienrelevanten Rechercharbeiten. Auch gaben diese Befragten an, im Internet diverse Vereinfachungen für den Alltag zu sehen: »Es erspart mir auf jeden Fall eine Menge Arbeit und Zeit, ich muss z.B. nicht mehr zur Bahn gehen um dort festzustellen, dass sie an diesem Tag nicht fährt, sondern rufe einfach vorher den Fahrplan online ab.«²⁷⁴

Zudem legte ein Zwölftel (8,3%) der Studierenden ihre Beobachtung dar, das Internet habe dazu geführt, dass ihr Kontakt zu anderen Menschen auf völlig neuartigen Ebenen stattfände. Wenn sie dies näher spezifizierten, so erklärten sie zumeist, dass sie Freunde und Bekannte mittlerweile vor allem online »träfen«. Sie wiesen darauf hin, einander beispielsweise in sozialen Netzwerken zu »begegnen« oder Internettelefonate zu führen; persönliche Treffen – so ihre Erfahrungen – kämen dagegen immer seltener vor.

Auch erklärte in etwa ein Vierzehntel (7,2%), die zunehmende Verlagerung von Waren- bzw. von Bankgeschäften ins Netz (Onlineshopping bzw. Onlinebanking) als weitreichende Veränderung wahrzunehmen. Einkaufen bzw. Geldgeschäfte erledigten sie heute zu beträchtlichen Teilen online und vernachlässigten dafür den persönlichen Einkaufsbummel bzw. filialgebundene Bankgeschäfte. Ferner machte jede(r) siebzehnte Studierende (5,9%) darauf aufmerksam, das Internet habe dem eigenen Empfinden nach zu mehr Ungebundenheit und/oder Mobilität geführt. Die Möglichkeit, ortsunabhängig – beispielsweise von Daheim – arbeiten zu können sowie überall erreichbar zu sein und immer aus einem breiten Informationsangebot auswählen zu können, sind häufig genannte Antworten. Vor diesem Hintergrund mutet der Anteil von lediglich 4,5% Studierender, die erklärten, im Internet eine neuartige Form von Unterhaltungsmedium für sich entdeckt zu haben, erstaunlich gering an. Die meisten von ihnen erklärten, sie hörten heute vor allem Musik im Netz. Auf audiovisuelles Material (Videos) wurde nur sehr selten hingewiesen.

²⁷⁴ Proband/in #010 zu Frage 18.

Zudem machte knapp ein Vierzigstel (2,4%) der Probanden darauf aufmerksam, die Etablierung des Internets habe für sie zur Folge gehabt, dass sie neue Interessen ausgebildet oder einen insgesamt erhöhten Informationsbedarf hätten. Sie waren zum Teil sogar davon überzeugt, dass das Internet ihre Neugierde gefördert habe. Ebenso viele Befragte äußerten, das Netz habe sich für sie mittlerweile als unerlässlich erwiesen und sei nicht mehr aus ihrem Leben wegzudenken: »Sollte mein Internet mal nicht funktionieren, verpasse ich wichtige Informationen (Stud.IP, E-Mail).«²⁷⁵

Verweise auf Nachteile (Säulen 11-13): Mit 14,8% gab mehr als ein Siebtel der Studierenden an, sie empfänden die für das Internet aufzuwendenden Zeitressourcen als zu hoch. Viele meinten, von ihnen werde eine intensive Internetnutzung erwartet, beispielsweise weil sich die Studienanforderungen zu großen Teilen auf das Netz stützten. In der Etablierung des Internets sähen sie die Ursache dafür, dass sie heute mehr Zeit vor dem Computer verbrächten als früher. Allerdings hängt dieser Umstand unter anderem auch damit zusammen, dass ihre persönlichen Interessen zunehmend onlinebasiert sind. Insbesondere die sozialen Internetnetzwerke tragen erheblichen Anteil daran. So ist es zunächst wenig nachvollziehbar, dass diese Studierenden einerseits den intensiven Gebrauch des Internets als Belastung ansahen, sie andererseits aber auch einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeitaktivitäten freiwillig im Netz suchten. Dieser Umstand lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass der regelmäßige Gebrauch der sozialen Netzwerke bei vielen Studierenden tatsächlich weniger der Unterhaltung dient, als vielmehr einer sozialen Verpflichtung gleichkommt. Vor diesem Hintergrund ist es dann auch nachvollziehbar, warum einige von ihnen das Gefühl verspüren, ihnen komme wegen der zwingenden Notwendigkeit zur Internetnutzung wertvolle Zeit abhanden (»Ich verschwendet zu viel Zeit damit.«²⁷⁶). Die Antworten vieler Probanden deuten sogar darauf hin, dass der erhöhte Zeitaufwand für die Internetnutzung von ihnen als ernstzunehmende Belastung empfunden wird.

²⁷⁵ Proband/in #157 zu Frage 18.

²⁷⁶ Proband/in #067 zu Frage 18.

Überdies merkten 2,1% der Studierenden an, sie haben die Erfahrung gemacht, das Internet begünstige eine Zunahme an sozialer Abgrenzung bzw. unpersönlichen Beziehungen. Sie machten das Netz dafür verantwortlich, dass man sich weniger häufig persönlich begegne oder wiesen darauf hin, dass der internetbasierte Kontakt nur sehr oberflächlich sei.

Außerdem nannte ungefähr ein Achtel (12,4%) der Studierenden sonstige belastende bzw. negative Effekte, die ihrer Ansicht nach mit dem Internet verbunden seien. Dazu zählt vor allem der von ihnen empfundene Druck, ständig erreichbar zu sein: »Ich habe oft das Gefühl gestresst [zu] sein, weil ich immer und überall erreichbar bin.«²⁷⁷ Auch äußerten einige von ihnen, sie vernachlässigten aufgrund von Verpflichtungen im Internet ihre Hobbies, verspürten den Zwang, immer informiert sein zu müssen, oder merkten an, sie seien überfordert von der großen Menge an dargebotenem Material: »Manchmal stöhne ich unter der Informationsflut, vieles geht mir zu schnell oder ist [...] zu komplex.«²⁷⁸

Keine Vergleichsmöglichkeiten vorhanden (Säule 14): In etwa jede(r) fünfzehnte Studierende (6,9%) wies darauf hin, keine bzw. kaum Erinnerungen an die Zeit vor der flächendeckenden Verbreitung des Internets zu haben und deswegen kein vergleichendes Fazit ziehen zu können. Zumeist erklärten diese Probanden, bereits mit dem Internet aufgewachsen zu sein und machten ggf. auf ihr Alter aufmerksam: »Ich bin praktisch damit aufgewachsen, nutze schon seitdem ich 12 bin das Internet, daher hat das Aufkommen nicht viel für mich verändert.«²⁷⁹

Sonstige (Säulen 15-17): Auf fünfundzwanzig Befragte kommt ungefähr eine(r) (4,1%), der/die keine Antwort auf die Frage nach den persönlich erfahrenen Veränderungen durch das Internet hatte und etwas mehr als jede(r) vierzehnte (7,2%) lieferte keine eindeutig zuzuordnende Antwort oder äußerte sich nicht im Sinne der Fragestellung. Annähernd ein Achtel der Studierenden (12,1%) brachte Ant-

²⁷⁷ Proband/in #061 zu Frage 18.

²⁷⁸ Proband/in #165 zu Frage 18.

²⁷⁹ Proband/in #197 zu Frage 18.

worten hervor, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthalten.

1.5.4 Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen

In seinen Ausführungen zur Wissenschaftlichkeit von Quellen macht Werner Sesink (2012) darauf aufmerksam, dass »*Nachprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit* [...] die beiden allgemeinsten Kriterien für [die] wissenschaftliche Verwendbarkeit« von online erhobenen Informationen darstellen.²⁸⁰ Das individuelle Vertrauen gegenüber den Webseiten ist dem Medienpädagogen zufolge zwar ebenfalls ein wichtiger Indikator, er stehe jedoch weit hinter den beiden erstgenannten Kriterien zurück.²⁸¹

Die Vorstellungen der Studierenden von brauchbaren Kriterien zur Bestimmung der Seriosität von Internetseiten beziehen sich allerdings keinesfalls mehrheitlich auf diese so wichtigen Aspekte. So benannten einige von ihnen lediglich Universalkriterien und wurden nur wenig oder gar nicht konkret. Es waren aber auch Antworten zu verzeichnen, mit denen genauer auf die selbst für hinlänglich brauchbar befundenen Seriositätskriterien hingewiesen wurde. Demnach ist den Studierenden die Einhaltung wissenschaftlicher Standards genauso wichtig wie die Transparenz und Verlässlichkeit von Seitenbetreibern sowie erkennbarer Autorschaft. Es fällt allerdings auf, dass keines der erhobenen Antwortschemata von einer Mehrheit der Befragten angeführt wurde. Bei den Studierenden liegt also keineswegs Einigkeit hinsichtlich der Seriositätskriterien für Internetseiten vor. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass für beinahe jede(n) andere Aspekte von entscheidender Wichtigkeit sind.

Die meisten der von den Studierenden benannten Kriterien sind durchaus nachvollziehbar, denn mit ihnen werden zweifellos wichtige Aspekte thematisiert, die auf spezifische Nutzungsstrategien hindeuten. Jedoch stellt sich bei genauerer Betrachtung die Frage, ob die von ihnen benannten Kriterien überhaupt in der Praxis berück-

²⁸⁰ Sesink 2012, S. 113.

²⁸¹ Vgl. ebd., S. 116.

sichtigt werden können. Das Einhalten wissenschaftlicher Standards ist beispielsweise in hohem Maße wünschenswert, dieses Kriterium erhält aber erst dann wirklich Substanz, wenn Transparenz und Verlässlichkeit bzgl. der Seitenbetreiber sowie der Autoren vorliegen. Denn Zitate und Quellenangaben werben die Publikationen in den Augen vieler Studierender zwar auf, lassen tatsächlich aber keine verlässlichen Rückschlüsse auf deren inhaltliche Konsistenz zu. Erst mit Hilfe von Angaben zu den Verantwortlichen der Internetseiten und deren fachlichen Referenzen ist es möglich, Einschätzung zur Seriosität der Seiten und damit auch der dort veröffentlichten Informationen vorzunehmen.²⁸² Insofern ist es durchaus zu bemängeln, dass ein Großteil der Studierenden eben nicht die Seitenbetreiber sowie die Autoren und deren Renommee in den Blick nimmt. Denn dies zeigt, dass die Studierenden keinen wirklich nützlichen Kriterienkatalog zum Einschätzen von Webseiten im Kopf haben.

Zudem sticht besonders negativ hervor, dass mehr als ein Drittel der Probanden äußerte, sie würden die vermeintliche Seriosität von Internetseiten an ihrem subjektiven Eindruck festmachen. Insbesondere ein seriöses Erscheinungsbild hat zur Folge, dass sie den Inhalten der Seiten Glauben schenken. Diese Einschätzung resultiert vermutlich aus einer sinnwidrigen, aber nachvollziehbaren, da erfahrungsbasierten Schlussfolgerung. Denn vertrauenswürdige Internetangebote zeichnen sich für gewöhnlich in der Tat durch ein schlichtes Layout aus. Auch die Studierenden haben diese Erfahrung gemacht. Die Befragungsergebnisse deuten aber zudem darauf hin, dass die Probanden von einem äußerst fragwürdigen Umkehrschluss ausgehen: Aus der Tatsache, dass das Erscheinungsbild verlässlicher Internetseiten in der Regel bestimmten visuellen Vorgaben folgt, schließen sie, dass es sich hierbei um ein allgemeingültiges Charakteristikum handelt, durch das seriöse Webseiten ausgemacht werden können. Dieser Irrtum ist durchaus entwicklungslogisch, denn er ergibt sich aus den in der eigenen Medienbiographie gesammelten Erfahrungen. Allerdings wissen natürlich auch unseriöse Seitenbetreiber von derlei Annahmen auf Seiten der Rezipienten und machen sich diese nicht selten gezielt zunutze. Auch Sesink weist darauf hin, dass vertrauensbasierte Einschätzungen von Webseiten insofern be-

²⁸² Vgl. Moser/Holzwarth 2011, S. 49.

sonders bedenklich seien, als »Vertrauen [...] enttäuscht oder missbraucht werden« könne.²⁸³ Vor diesem Hintergrund muss der Frage, wie diesem gefährlichen Trugschluss entgegengesteuert werden kann, besonderer Nachdruck verliehen werden.

Es wird deutlich, dass die Studierenden unbedingt gezielt im Hinblick auf eine internetspezifische Medienkritikfähigkeit gefördert werden sollten. Hierzu wurde mit Blick auf die Befragungsergebnisse ein Förderprogramm entwickelt, das an die Vorstellungen der Studierenden anknüpft und darauf aufbauend versucht, die Relevanz der unabdingbaren Kriterien *Nachprüfbarkeit* und *Nachvollziehbarkeit* hervorzuheben und sie für die Lernenden operationalisierbar zu machen. Die nachstehende Grafik veranschaulicht die didaktische Vorgehensweise dabei:

²⁸³ Sesink 2012, S. 116.

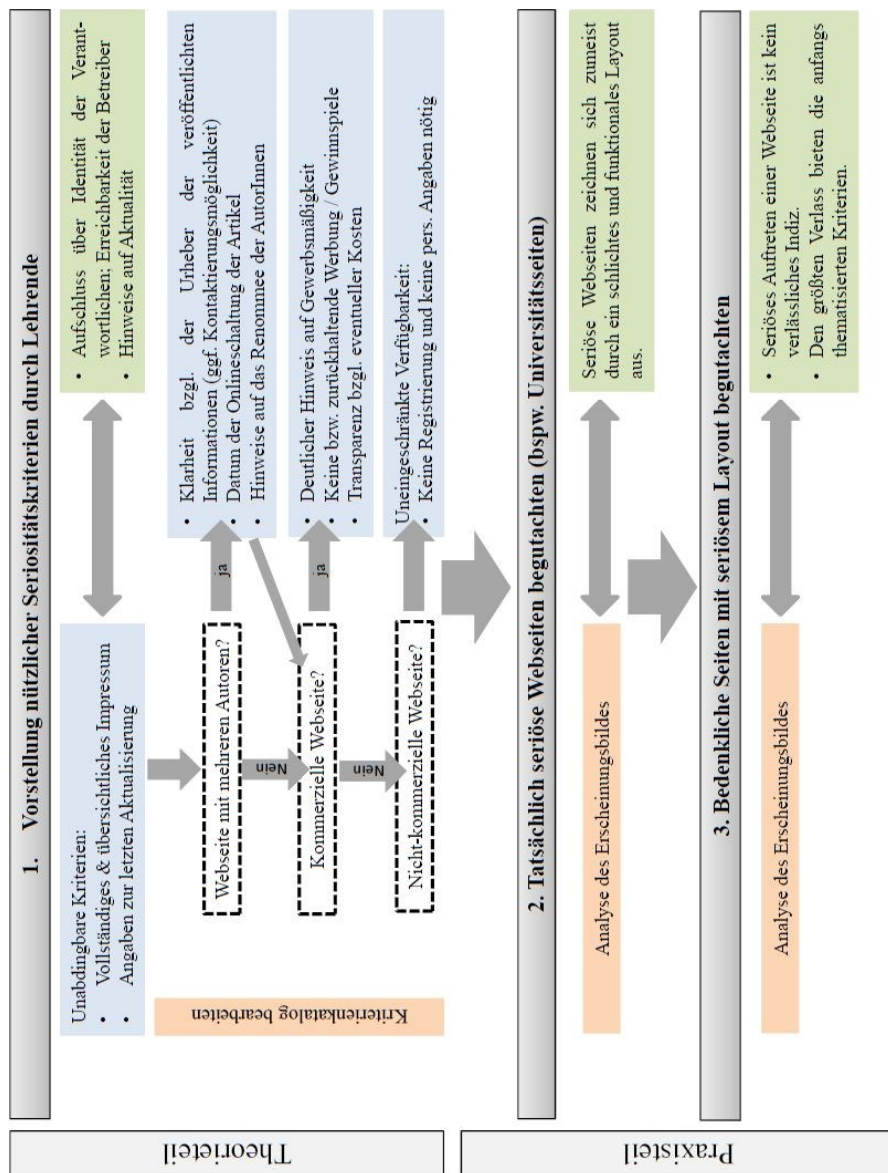


Abbildung 28: Programm zur Förderung einer internetspezifischen Kritikfähigkeit (Hierarchisch aufgebautes Modell; blau: Seriositätskriterien; orangefarben: Aufgabenstellungen, grün: intendierte Feststellungen auf Lernendenseite)

Das Programm sieht vor, in einem ersten Schritt diejenigen Kriterien zu thematisieren, die sich in der Praxis des wissenschaftlichen Recherchierens als vielversprechend erwiesen haben. Werden diese

Kriterien erfüllt, ist die Grundvoraussetzungen dafür geschaffen, dass es sich tatsächlich um verlässliche Angebote handeln könnte. Treffen mehrere der Kriterien nicht zu, so bedeutet dies zwar nicht zwangsläufig, dass es sich um unseriöse Webseiten handelt, es sollte jedoch als klares Warnsignal aufgefasst werden und im Zweifelsfall zur Ablehnung der fraglichen Angebote führen. Vor allem die folgenden vier Fragen ergeben sich aus der in Deutschland geltenden *Impressumpflicht*, deren Erfüllung von vordergründiger Wichtigkeit sein sollte:

- Weist die fragliche Seite ein vollständiges Impressum auf, das für jeden Besucher barrierefrei zugänglich ist?
- Sind Angaben zu den Verantwortlichen der Seite sowie ggf. der präsentierten Firma (jeweils mit vollständiger Anschrift [möglichst im Inland]) hinterlegt?
- Ist mindestens eine zweite Kontaktmöglichkeit (zum Beispiel in Form einer E-Mailadresse oder Telefonnummer) angegeben, um den oder die Verantwortlichen zu erreichen?
- Bei gewerblichen Firmen: Werden die Umsatzsteueridentifikationsnummer und das zuständige Registergericht aufgelistet?

Darüberhinausgehende Angaben im Impressum sind möglich, je nach Seitentypus jedoch nicht zwangsläufig auch gesetzlich gefordert. Das Impressum ist zwar nur für gewerbsmäßige Seiten vorgeschrieben, für Seiten mit wissenschaftlichem Anspruch sollte es jedoch unbedingt auch vorausgesetzt werden. Es hat die Aufgabe, den Rezipienten unumwunden zu erkennen zu geben, mit wem sie es zu tun haben und ihnen den Kontakt mit den Betreibern ermöglichen.

Für das wissenschaftliche Recherchieren von Informationen haben sich in den letzten Jahren neben dem Vorhandensein eines vollständigen Impressums noch einige andere Kriterien für besonders geeignet erwiesen, um seriöse Webseiten auszumachen. Insbesondere die folgenden beiden Fragen sollten in Bezug auf die untersuchten Seiten bejaht werden können:

- Handelt es sich bei den E-Mailkontakten zu den Verantwortlichen um Adressen mit festem Host (es sollten möglich keine sogenannten ›Freemailadressen‹ wie **@gmx.de* oder **@yahoo.de* als Kontaktadressen fungieren)?

- Finden sich auf der Webseite Angaben zum Zeitpunkt der zuletzt vorgenommenen Änderungen?

Je nach Art der Webseite ergeben sich noch weitere Kriterien. Bei solchen Seiten, auf denen *mehrere Autoren* publizieren, sollten die folgenden Fragen bejaht werden können:

- Ist erkennbar, wer die Verfasser der einzelnen Artikel sind und besteht die Möglichkeit, Kontakt mit diesen herzustellen?
- Sind die Daten der Onlineschaltung der einzelnen Artikel angegeben worden?
- Liegen Informationen zum Renommee der Autoren (beispielsweise in Form kurzer Vitae) vor?

Mit Blick auf die hier vorgestellten Befragungsergebnisse empfiehlt es sich, insbesondere der letzten Frage besondere Beachtung zu schenken. Denn Angaben zu den Autoren deuten nicht nur auf eine hohe inhaltliche Qualität der Artikel hin, sie untermauern die Verlässlichkeit der Texte auch weitaus stärker, als es die anderen, von den Studierenden benannten Aspekte, wie zum Beispiel das bloße Vorhandensein von Zitaten und der dazugehörigen Quellenangaben, tun.

Im Falle *kommerzieller Internetseiten* sind unbedingt auch folgende Fragen zu klären:

- Wird explizit auf die Gewerbsmäßigkeit hingewiesen?
- Wird angegeben, wie genau sich die Webseiten finanzieren (die Angebote sollten sich möglichst nicht durch Werbung oder Gewinnspiele finanzieren bzw. wenn doch, dann nur sehr wenige, diskrete und klar als solche erkennbare Werbeannoncen enthalten)
- Wird offen auf eventuell bei der Nutzung anfallende Kosten hingewiesen (beispielsweise im Falle kostenpflichtiger Downloads von Fachartikeln)?
- Können nicht kostenpflichtige Angebote von jedem Besucher uneingeschränkt eingesehen werden (es sollte auf eine Registrierung mit persönlichen Daten verzichtet werden)?

In einem zweiten Schritt sollten die Studierenden solche Webseiten in Augenschein nehmen, die diese Voraussetzungen weitgehend erfüllen. Hierzu bietet es sich an, gemeinsam die Internetauftritte verschiedener Universitäten (beginnend mit dem der eigenen Hochschule) sowie die von dort aus direkt verlinkten Seiten genauer zu analysieren, da diese für gewöhnlich intensiv vom Personal der Hochschulen auf den Aspekt der Wissenschaftlichkeit hin überprüft wurden und sich daher durch ein Höchstmaß an Seriosität auszeichnen. Während dieser Phase werden die zuvor theoretisch behandelten Charakteristika praktisch angewendet und es wird gemeinsam (zunächst im kleinen Kreis, später im Plenum) über die verschiedenartigen Erscheinungsformen der Webseiten gesprochen. Die Studierenden sollten dabei möglichst von selbst darauf aufmerksam werden, dass sich die Seiten gemeinhin durch ein schlichtes und funktionales äußeres Erscheinungsbild auszeichnen. Die Lehrenden bieten während dieser Phase lediglich Hilfestellungen an, indem sie beispielsweise darauf aufmerksam machen, die Seiten würden Gemeinsamkeiten aufweisen und ggf. auf die visuelle Aufmachung hinweisen.

In einem dritten Schritt sollten die Lernenden davon überzeugt werden, dass diese Eigenschaft kein Indiz und erst recht kein haltbares Kriterium zur Bestimmung der Seriosität von Internetangeboten darstellt, da bei Webseiten eben nicht von einer bidirektionalen Kausalitätsbeziehung der Charakteristika ›tatsächliche Seriosität‹ und ›seriöses Auftreten‹ auszugehen ist. Ihnen muss daher klargemacht werden, dass Vermutungen zur Seriosität der Seiten, welche auf deren Erscheinungsbild gründen, keinesfalls zulässig sind und die zugrundeliegende Logik als *cum hoc ergo propter hoc* bewertet werden muss. Hierfür bietet es sich an, die Studierenden mit seriös anmutenden, tatsächlich jedoch wenig vertrauenserweckenden Internetseiten zu konfrontieren. Dazu gehören beispielsweise Webseiten von unseriösen Internetbanken. Nicht selten versprechen diese Kreditinstitute zügig Abhilfe bei akuten Liquiditätsproblemen in Form von Sofortkrediten ohne Bonitätsprüfung, bei denen jedoch zumeist marktübliche (da besonders hohe) Zinssätze veranschlagt werden. Meist suggerieren sie, mit ihren Angeboten eine Abwendung von der Privatinsolvenz zu ermöglichen, tatsächlich verursachen sie diese oft aber überhaupt erst, da sich die private Verschuldung häufig wegen

der hohen Verzinsungen und der geringen Tilgungsraten immer weiter verschärft.²⁸⁴ Bei genauerer Betrachtung der Angebote fällt den Studierenden auf, dass die meisten dieser Banken die eingangs vorgestellten Seriositätskriterien nicht oder nur teilweise erfüllen. So ist ihr Firmensitz oftmals in einem Nicht-OECD-Staat beheimatet und der Kontakt zu den Verantwortlichen ist nur eingeschränkt möglich (zum Beispiel allein via E-Mail oder durch Anrufen einer kostenpflichtigen Telefonhotline). Ziel dieser Einheit soll es sein, dass die Studierenden sensibilisiert werden für die möglichen Gefahren, die sich aus professionell gestalteten, jedoch inhaltlich bedenklichen Webseiten ergeben.

Das Förderprogramm ließe sich sicherlich besonders gut in solche Übungen und/oder Tutorien einbinden, die die Einführungsveranstaltungen begleiten. Denn in diesen Veranstaltungen wird häufiger als anderswo die onlinebasierte Recherche thematisiert und versucht, die Studierenden für die damit verbundenen, spezifischen Herausforderungen zu sensibilisieren.

Die Ergebnisse zu der Frage nach den für gesellschaftsrelevant befundenen Entwicklungen durch das Internet unterstreichen die Wichtigkeit von hochschuldidaktischen Maßnahmen wie dem oben skizzierten Förderplan. Sie zeigen nämlich, dass nur wenige Studierende die mit dem Internet einhergehenden Veränderungen als diejenigen Herausforderungen wahrnehmen, die sie tatsächlich darstellen. So waren lediglich jeweils 2,4% der Studierenden der Meinung, dass Zuverlässigkeit und Qualität von Informationen im Netz fragwürdig seien und somit kritisch behandelt werden müssten bzw. bemerkten, dass heute völlig neue Anforderungen an die Rezipienten zur Informationsverarbeitung bestünden. Auch von den neuartigen Herausforderungen, Problemen und Risiken, die sich aus der Internetnutzung ergeben, nahmen nur sehr wenige Studierende Notiz. Von ihnen wurde nur vereinzelt darauf hingewiesen, dass das Internet bisher ungekannten Gefahren Tür und Tor öffne, die Privatsphäre der Menschen drastisch zurückgegangen sei und zahlreiche andere bedenkliche Entwicklungen wie die Herausbildung von Subkulturen

²⁸⁴ Im besten Falle wird die völlige Zahlungsunfähigkeit durch diese Form der Finanzprodukte also aufgeschoben, denn wer ihre Konditionen zu akzeptieren bereit ist, erhält für gewöhnlich auf dem regulären Finanzmarkt keinen (ggf. weiteren) Kredit.

im Netz die gesellschaftliche Ordnung verändert haben. Viel schwerer wiegt bei einigen Studierenden das Empfinden, dass das Internet insgesamt Hektik, Stress und Schnelllebigkeit auslöst.

Auch die Ergebnisse zu den persönlich erfahrenen Veränderungen durch das Internet zeigen, dass viele eigentlich kritisch zu bewertende Entwicklungen von den Studierenden ausgeblendet werden. Einig ist sich ein Großteil von ihnen lediglich darin, dass das Internet einen besonders hohen Zeitaufwand für sie bedeute. Dass online gepflegte soziale Beziehungen tatsächlich wenig intim sind, immer häufiger persönliche Informationen im Netz veröffentlicht werden und die Gefahr zunimmt, Opfer krimineller Machenschaften im Netz zu werden, blenden die allermeisten Befragten völlig aus.

Was die Studierenden dagegen häufig wahrnehmen, ist die Tatsache, dass die Welt zunehmend zusammenrückt. Die globale Vernetzung und die damit einhergehenden, vergleichsweise unkomplizierten Kommunikationsalternativen sowie die in ihrer derzeitigen Form so noch nie dagewesene Informationsvielfalt und die umfassenden Möglichkeiten der Informationsbeschaffung sind Entwicklungen, die die Studierenden reflektieren können. In diesen Veränderungen sehen sie sowohl gesamtgesellschaftlich relevante als auch für sie persönlich bedeutsame Vorteile und Chancen, die in ihrer individuellen Wahrnehmung die Risiken überwiegen, die mit der Nutzung des Internets ebenfalls einhergehen. Diese offenkundig sehr einseitige Sichtweise unterstreicht einmal mehr das Erfordernis eines Förderprogramms zum kritischen Umgang mit Internetangeboten, wie es oben vorgeschlagen wurde.

1.6 Medienorganisation: Strategien zur Nutzung von Medienangeboten im Studium

Die heute zu verzeichnende Medienpalette erfordert aufgrund ihrer Vielfalt eine zielgerichtete Auswahl aus den zur Verfügung stehenden Angeboten. Hierfür werden vor allem zwei Dinge von den Rezipienten benötigt: Zum einen sollten sie Strategien verinnerlicht haben, um nützliche von unnützen Medienangeboten unterscheiden zu können (Selektion). Zum anderen müssen sie die Medienangebote entsprechend ihrer Bedürfnisse bzw. der zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen sinnvoll miteinander verknüpfen können (Kombi-

nation). Für Studierende ist die Kompetenz zu Selektion und Kombination von Medienangeboten insofern besonders wichtig, als von ihnen nicht nur erwartet wird, sich weitgehend selbstständig in Themen einzuarbeiten bzw. Informationen zu Studienthemen eigenverantwortlich zu recherchieren, sie stehen tagtäglich auch vor der Aufgabe, verschiedene Quellen zielsicher zu nutzen. Die damit verbundenen Entscheidungsspielräume im Medienangebot sind von entscheidender Bedeutung für selbstständig organisierte Lernprozesse und können als Basis für die Förderung von Lernmotivation angesehen werden. Jürgen Flender und Ursula Christmann (2002) schreiben in diesem Zusammenhang (unter Bezug auf Deci & Ryan 1985 bzw. 1993): »Entscheidungsspielräume sind Voraussetzung für das Erleben eigener Kompetenz und damit von zentraler Bedeutung für die Aufrechterhaltung und Förderung intrinsischer Motivation.«²⁸⁵

Allerdings liegen bisher kaum quantitative Daten darüber vor, an welchen Medien sich Studierende bei selbstorganisierten Recherchen überhaupt orientieren. Aussagen hierzu sind jedoch unbedingt nötig, weil sie dabei helfen, in Erfahrung zu bringen, ob die Studierenden den Erfordernissen zu Selektion und Kombination von Medienangeboten gewachsen sind und welche Förderbedarfe bei ihnen vorliegen. Hierfür bietet es sich an, die von den Studierenden insgesamt genutzten Recherchemedien einmal zusammenzufassen und auf diese Weise einen Überblick zu erhalten. Mit Hilfe einer konzeptionell offen gehaltenen Frage wurden die Studierenden daher darum gebeten, diejenigen Medien anzugeben, die von ihnen für gewöhnlich zur Recherche eines ihnen unbekanntes Themas hinzugezogen werden.

Weil schon zum Zeitpunkt der Erstellung des Fragebogens klar war, dass das Internet einen überaus wichtigen Stellenwert für die diversen Recherchetätigkeiten im Studium einnimmt, erschien es nötig, dieses Medium zudem einer gesonderten Betrachtung zu unterziehen. Neben Angeboten wie Google oder Bing, die von Klatt et al. unter dem Begriff »allgemeine Suchmaschinen« zusammengefasst werden,²⁸⁶ spielen immer häufiger auch die diversen Internetlexika eine beträchtliche Rolle für onlinebasierte Informationsbeschaffungen. Vor allem das Opensource-Onlinelexikon Wikipedia erfreut

²⁸⁵ Flender/Christmann 2002, S. 206.

²⁸⁶ Vgl. Klatt/Gavriilidis/Kleinsimlinghaus/Feldmann u. a. 2001, S. 211.

sich wachsender Beliebtheit. Es kann von jedem Internetanwender kostenlos genutzt werden, basiert jedoch auch auf Einträgen, die von jedem verändert bzw. ergänzt werden können und birgt somit unweigerlich auch die Gefahr vor fehlerhaften Informationen. Die Brauchbarkeit des Onlinelexikons zu wissenschaftlichen Zwecken ist daher äußerst begrenzt. Ob dies von den Studierenden genauso gesehen wird, sollte in einer zusätzlichen Frage überprüft werden, denn bislang liegen auch hierzu keinerlei empirische Daten vor.

Um herauszufinden, wie sich die Studierenden in der Medienlandschaft orientieren, braucht es aber nicht nur Aussagen über die von ihnen betriebenen Recherchen. Erst gezielte Auskünfte darüber, welche Medien sie zu welchen Studienzwecken nutzen, komplettieren das Bild der medialen Orientierung im Studium. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise zu klären, ob die Benutzung von Papier und Stift von den Lernenden überhaupt noch als relevant angesehen wird und ob das Mobiltelefon mittlerweile vielleicht sogar mehr studienrelevante Aufgaben erfüllt, als man zunächst vermuten mag. Mit Hilfe entsprechender Antworten der Studierenden kann ein Bild von den auf sie intensiv einwirkenden, medialen Einflussfaktoren gezeichnet werden. Zudem sind dann Einschätzungen dahingehend möglich, ob die unterschiedlichen Medien spezifische Funktionen erfüllen, sie von den Studierenden also in eine ihnen sinnvoll erscheinende Ordnung gebracht werden. Letzteres ist, folgt man Klatt et al., eine wichtige Voraussetzung dafür, die Medien auch tatsächlich zielgerichtet nutzen zu können. Denn, mit »der Unkenntnis über fachlich relevante Zugänge«, wachse, so die Forscher, »der Eindruck der Unübersichtlichkeit«.²⁸⁷ Diese Annahme wird von ihnen zwar in erster Linie auf elektronische wissenschaftliche Informationen bezogen, es ist jedoch nicht ersichtlich, weshalb sie nicht auch auf die jeweiligen Plattformen der Informationen, also die Medien selbst, zurückgeführt werden kann. Die Studierenden sollten demnach genau wissen, unter welchen Umständen ihnen einzelne Medien behilflich sind und diese situativ-abwägend anwenden. Letztlich ist es nur so möglich, dass sie sich nicht in dem Angebot verirren.

²⁸⁷ Klatt/Gavriilidis/Kleinsimlinghaus/Feldmann u. a. 2001, S. 208.

1.6.1 Für Recherchen genutzte Medien

Für ein ihnen weitgehend unbekanntes Studienthema recherchieren die Befragten vor allem in Fachliteratur und Internet. Andere als diese Medien kommen für sie nur selten in Frage. Allenfalls noch die Möglichkeit, ihre Mitmenschen zu befragen, wird von einigen wenigen Probanden als angemessene Recherchealternative angesehen. Besonders auffällig ist die bei der Auswertung gemachte Beobachtung, dass viele Studierende darauf hinwiesen, die von ihnen genutzten Recherchemedien würden in einer ganz bestimmten Reihenfolge zur Anwendung kommen. Sie erklärten, um sich ein Thema selbst zu erschließen, suchten sie zunächst im Internet bevor sie Printliteratur konsultierten. Im Netz versuchten sie demnach einen ersten Überblick zu erhalten sowie passende Literatur zu finden. Dabei erweisen sich ihnen auch die online verfügbaren Bibliothekskataloge der Hochschulen als nützliche Anlaufstellen. Dort finden sie Fachbücher, die sie oftmals im nächsten Schritt gezielt ausleihen. Offenkundig haben die Studierenden verinnerlicht, dass Fachliteratur für wissenschaftliches Arbeiten unablässig ist und im Netz besonders zeitökonomisch ausfindig gemacht werden kann. Allerdings stellt sich hierbei auch die Frage, ob die Onlinerecherche in Bibliothekskatalogen tatsächlich den Besuch der Hochschulbibliotheken zu ersetzen vermag. Schließlich zeichnen sich der persönliche Bibliotheksbesuch und dort betriebene Literaturrecherchen auch dadurch aus, dass Fachbücher angelesen und thematisch verwandte Printpublikationen spontan in die Recherche miteinbezogen und ausgeliehen werden können. Vor allem aber besteht hier die Möglichkeit zur persönlichen Beratung durch geschultes Bibliothekspersonal.

Auf die Frage, welche Medien sie für die Recherche eines ihnen nur unzureichend bekannten Studienthemas gebrauchen, äußerten sich die Befragten bei rein oberflächlicher Betrachtung recht heterogen. So berichtete eine Probandin: »Anfangs Google-Suche, danach im Online-Katalog der Uni-Bibliothek.«²⁸⁸ Eine andere Studentin gab sich deutlich auskunftsfreudiger und schilderte:

²⁸⁸ Proband/in #084 zu Frage 12.

Als erstes würde ich googeln um bei Wikipedia einen groben Gesamtüberblick zu bekommen und dann einige Schlagworte ebenfalls online nachzulesen, um so Stück für Stück ein grobes Wissensgerüst aufzubauen. Erst dann würde ich online in der Bibliothek nach entsprechender Literatur suchen. Da mir nun mehrere Stichworte präsent sind, werde ich diverse ausprobieren, die entsprechende Literatur ausleihen, querlesen und aussortieren. Der Aufsatz wird dann auf Literatur gegründet sein, Internetquellen vermeide ich, da [deren] Seriosität schwer auszumachen ist.²⁸⁹

Die beiden Antworten wirken auf den ersten Blick sehr different. Dazu trägt vor allem ihr gänzlich unterschiedlicher Umfang bei. Denn während im ersten Fall kurz und knapp mittels Stichworten zwei aufeinander aufbauende Rechschritte vorgestellt werden, verhält es sich bei der zweiten Antwort formal völlig anders. Darin wird detailliert beschrieben, wodurch sich die verschiedenen Schritte der persönlich betriebenen Rechercharbeit für gewöhnlich auszeichnen und es werden zudem Hinweise darauf gegeben, welche Qualität von den aufgeführten Informationsquellen angenommen wird. Bei genauerem Hinsehen sind jedoch auch elementare Übereinstimmungen auszumachen. So wird in beiden Antworten darauf verwiesen, die Onlinesuchmaschine Google sowie den Onlinebibliothekskatalog (vermutliche der eigenen Hochschule) nutzen zu wollen. Außerdem wird in beiden Antworten erklärt, eine ganz bestimmte Reihenfolge beim Konsultieren der verschiedenen Informationsquellen einzuhalten. So wird zunächst frei im Internet recherchiert und der virtuelle Bibliothekskatalog erst daran anschließend aufgesucht. So unterschiedlich die beiden Antworten also zunächst wirken, so ähnlich sind sie einander bei genauerem Betrachten dann doch.

Weil sich die gelieferten Antworten in Bezug auf die jeweils fokussierte Blickrichtung unterscheiden lassen, wurden die Auswertungskategorien auch hier wieder unterschiedlichen Großkategorien zugeordnet. Die einzelnen Großkategorien umfassen jeweils Antworten, in denen ein und dasselbe Medium in den Blick genommen wurde. Die erste Großkategorie enthält Antworten, in denen auf den Gebrauch von Printlektüre verwiesen wurde, inklusive Bibliotheken und ihrer (Offline- oder Online-)Kataloge (blaue Säulen). Die zweite Großkategorie umschließt Äußerungen, bei denen das Internet

²⁸⁹ Proband/in #201 zu Frage 12.

selbst bzw. ganz bestimmte Onlineangebote in den Fokus der Recherchetätigkeiten rückten (grüne Säulen). Bei der dritten Großkategorie handelt es sich um einen Zusammenschluss jener Antworten, in denen erklärt wurde, man würde Auskünfte von anderen Menschen einholen (orange Säulen) und die vierte Großkategorie fasst verschiedene andere Recherchealternativen zusammen (graue Säulen). Die Auswertung der von den Studierenden benannten Medien für studienrelevante Recherchetätigkeiten ergab die untenstehende Verteilung (sonstige oder nicht zuzuordnende Antworten wurden wieder separat aufgeführt [rote Säule]):

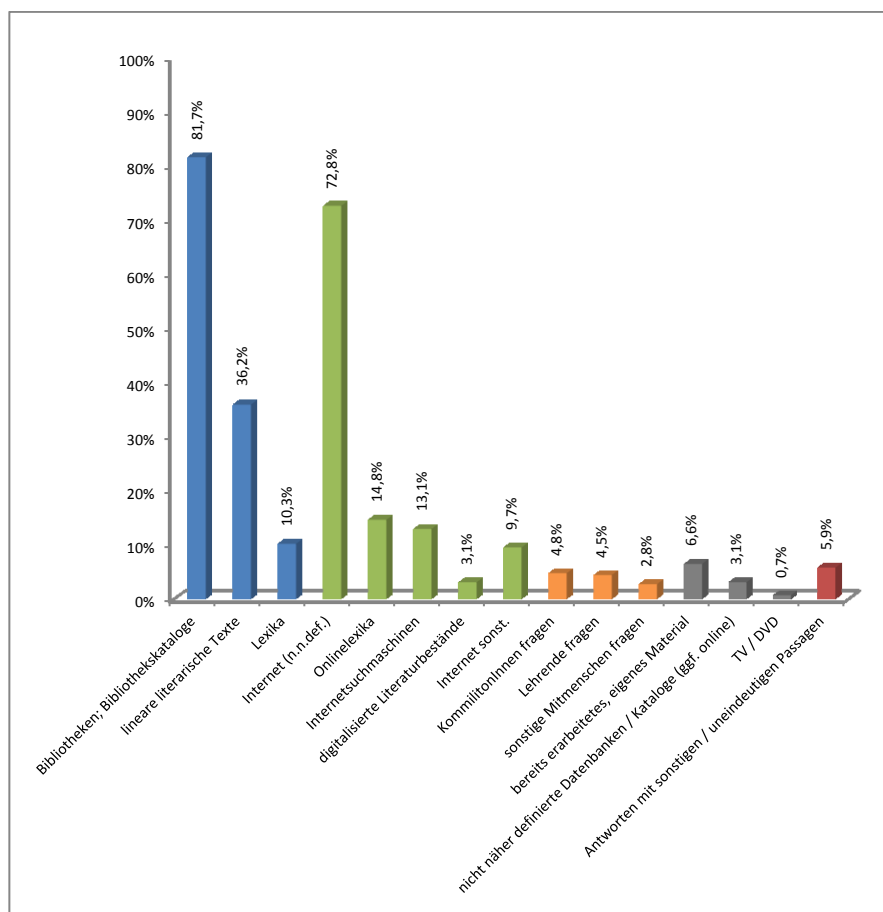


Abbildung 29: Zu Recherchezwecken genutzte Medien
(Säulen 1-3: Printlektüre; Säulen 4-8: Onlineangebote; Säulen 9-11: Auskünfte von Mitmenschen; Säulen 12-14: Weitere Recherchealternativen; Säule 15: Sonstige)

Printlektüre (Säulen 1-3): Eine deutliche Mehrheit von 81,7% der Studierenden erklärte, in Bibliotheken bzw. Bibliothekskatalogen zu einem ihnen nur unzureichend bekannten Studienthema recherchieren zu wollen. Diese Probanden gaben unter anderem an, sie gingen in Bibliotheken (vor allem in Hochschulbibliotheken, seltener in Stadtbibliotheken) und suchten dort nach Informationen. Sie erklärten, vor Ort nach geeigneter Fachliteratur recherchieren zu wollen und wiesen häufig auch darauf hin, die in den Hochschulbibliotheken üblicherweise befindlichen Semesterapparate (Handapparate) der Dozenten zu nutzen. Viele von ihnen erklärten aber auch, sie würden die Onlinebibliothekskataloge nach brauchbarer Literatur durchforsten. Auch die Onlinerecherchedienste einiger Fachbibliotheken wurden in diesem Zusammenhang benannt. Die Auswertungskategorie umfasst damit Antworten, die einen persönlichen Bibliotheksbesuch zum Thema haben oder die Literaturrecherche in Onlinebibliotheksbeständen beschreiben. Es war erforderlich, diese beiden Antwortschemata zusammenzufassen, da in einigen Fällen nicht eindeutig erklärt wurde, ob die Bibliotheken online oder offline aufgesucht werden.

Mehr als ein Drittel der Befragten (36,2%) antwortete, sie durchstöberten für gewöhnlich die ihnen relevant erscheinenden, linearen Texte auf nützliche Informationen. Sie nutzten zumeist fachwissenschaftliche Printtexte, um sich in das ihnen unbekannte Thema einzulesen und sehen im Internet mitunter nur eine Option zur Ergänzung dieser Informationen. Es wurde aber auch von einigen Probanden erklärt, sie untersuchten die in Fachbüchern, Zeitungen oder Zeitschriften hinterlegten Literaturverzeichnisse auf brauchbare Titel oder forschten in bereits angeschafften Lehrbüchern bzw. in Lektüre aus der Schulzeit nach Informationen zum Thema. Aus einigen Antworten geht zudem hervor, dass die Auswahl geeigneter Fachliteratur für die Probanden teilweise mit erheblichen Unsicherheiten verbunden ist. So wurde nicht selten darauf hingewiesen, allein die Titel der Veröffentlichungen als Indizien für deren Brauchbarkeit werten zu wollen: »[Ich recherchiere] in Fachbüchern, die sich ›anhören‹, als würde[n] sie hilfreiche Informationen [enthalten].«²⁹⁰ Die meis-

²⁹⁰ Proband/in #057 zu Frage 12.

ten Äußerungen wurden aber nicht genauer erklärt, weshalb teilweise unklar bleibt, was mit diesen, häufig nur stichwortartigen Antworten wie »Fachliteratur« gemeint war.

Weiter bemerkte gut ein Zehntel der Befragten (10,3%), sie benutzten für ihre Recherche vor allem Lexika. Diese Äußerungen wurden in der Regel nicht näher erläutert. Es steht jedoch zu vermuten, dass mit Hilfe der Nachschlagewerke gemäß deren primärem Bestimmungszweck überblicksstiftende Informationen sowie Begriffsdefinitionen eingeholt werden. Die Nutzung der Lexika ersetzt damit nicht die anderer Informationsquellen, sondern definiert in den meisten Fällen wohl vielmehr den Beginn der Recherchearbeit.

Onlineangebote (Säulen 4-8): Mit 72,8% erklärten annähernd Dreiviertel der Studierenden, sie würden im Internet nach geeignetem Material zu dem ihnen unbekanntem Thema recherchieren. Ihre Äußerungen führten diese Probanden allerdings nicht weiter aus, sodass weitgehend offen bleibt, auf welche Onlineangebote sie sich genau bezogen. Meist wurde mit der wenig konkreten Äußerung »Internet« geantwortet.

Außerdem bemerkte etwas mehr als ein Siebtel der Befragten (14,8%), sie würden sich das fragliche Thema mit Hilfe von Onlinelexika erschließen. Besonders häufig wurde in diesem Zusammenhang das sehr populäre und äußerst umfangreiche, Opensource-Onlinelexikon Wikipedia benannt. Wurden diese Äußerungen weiter ausgeführt, so war dies meist verbunden mit dem Hinweis, Wikipedia sei lediglich eingeschränkt brauchbar, nämlich nur, um einen ersten Überblick vom Thema zu erhalten. Daneben erklärten 13,1% der Studierenden, sie nutzten allgemeine Internetsuchmaschinen für die Recherche eines ihnen unbekanntem Studienthemas. Sie führten meist den Anbieter Google an und erklärten, sie versprächen sich davon einen nützlichen Zugang zum Thema oder erhofften, auf diese Weise geeignete Fachliteratur ausfindig zu machen. Lediglich knapp ein Dreißigstel der Probanden (3,1%) merkte an, im Internet veröffentlichte, digitalisierte Literaturbestände zu nutzen. Dabei bezogen sie sich auf Angebote wie GoogleBooks oder GoogleScholar. Diese stellen vollständig oder teilweise digitalisierte Printlektüre, insbesondere Fachliteratur, zur freien Einsicht zur Verfügung. Auch wurde von ihnen auf Online-Aufsatzdatenbanken (beispielsweise der Universitätsbibliotheken) verwiesen. Vor dem Hintergrund, dass

Fachliteratur von den Studierenden generell für eine sehr geeignete Informationsquelle zur wissenschaftlichen Aufbereitung eines ihnen nur unzureichend bekannten Studienthemas gehalten wird und die passenden Bücher zudem recht häufig via Internet ausfindig gemacht werden, überrascht der äußerst geringe Anteil derjenigen, die gezielt Onlineangebote mit frei verfügbaren Literaturbeständen nutzen.

Zudem erklärte knapp ein Zehntel der Lernenden (9,7%), sie verwendeten sonstige Internetdienste für ihre Recherchearbeit. Bei diesen Äußerungen handelt es sich um vereinzelt benannte Onlineangebote wie Youtube, Qwiki, verschiedene Internetforen oder Podcasts. Auch wurden gelegentlich Antworten gegeben, denen nicht entnommen werden konnte, welche Onlineangebote gemeint waren, beispielsweise dann, wenn auf »spezielle Internetseiten« hingewiesen wurde.²⁹¹ Auch wurden hier solche Äußerungen zusammengefasst, die auf eine onlinebasierte Literaturrecherche rekurrieren, jedoch offen lassen, welche Onlineangebote dafür konkret genutzt werden: »Bücher aus dem Internet zusammenstellen, die dieses Thema behandeln.«²⁹²

Auskünfte von Mitmenschen einholen (Säulen 9-11): Fast jede(r) zwanzigste Studierende (4,8%) erklärte, zum Zwecke der Informationsbeschaffung auch die eigenen Kommilitonen mit einzubeziehen. Diese werden von ihnen jedoch so gut wie nie nach geeigneter Literatur befragt; vielmehr erhoffen sich die Studierenden, dass die Kommilitonen ihnen das betreffende Thema erklären können (vor allem dann, wenn sich die Mitstudierenden bereits mit der Materie beschäftigt haben). Auch wiesen 4,5% darauf hin, sie würden Lehrende um Hilfe bitten. Im Gegensatz zu den von den Kommilitonen erhofften Auskünften äußerten die Befragten in diesem Zusammenhang aber zumeist, sie würden ihre Dozenten »nach Literatur fragen«.²⁹³ Daneben benannten weitere 2,8% sonstige Mitmenschen, die von ihnen im Rahmen der Recherche aufgesucht würden (zum Beispiel außeruniversitäre Freunde oder Bekannte).

²⁹¹ Proband/in #082 zu Frage 12.

²⁹² Proband/in #188 zu Frage 12.

²⁹³ Proband/in #047 zu Frage 12.

Weitere Recherchealternativen (Säulen 12-14): Ungefähr ein Fünftel der Studierenden (6,6%) gab an, sie würden in bereits von ihnen selbst erarbeitetem Material nach brauchbaren Informationen suchen. Sie erklärten, als erstes Materialien aus der Schulzeit (wie Aufzeichnungen oder Fotokopien) oder solche aus vorangegangenen Studienveranstaltungen (beispielsweise Vorlesungsaufzeichnungen) aufzusuchen und zu überprüfen, ob sie sich nicht vielleicht doch schon einmal zumindest in Ansätzen mit dem Thema beschäftigt haben. Darüber hinaus berichteten 3,1%, sie recherchierten in von ihnen nicht näher definierten Datenbanken bzw. Katalogen (ggf. online). Was genau sie damit meinen, bleibt jedoch weitgehend unklar, da die entsprechenden Antworten (so zum Beispiel »Kataloge«²⁹⁴) äußerst ungenau sind. Nur sehr wenige Studierende (0,7%) bemerkten, sie bezögen die audiovisuellen Medien Fernseher bzw. DVD-Spieler in ihre Recherchen mit ein.

Sonstige (Säule 15): Ein Siebzehntel der Probanden (5,9%) lieferte Antworten, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen beinhalten.

1.6.2 Nutzung von Opensource-Onlinelexika

Gezielt danach gefragt, ob und wenn ja, wofür ihnen das Opensource-Onlinelexikon Wikipedia dienlich sei, verwies eine deutliche Mehrheit der Studierenden auf die diversen Rechercheaufgaben im Studium (Ergebnisse zu Frage 14). Die meisten von ihnen äußerten, sie verschafften sich mit Hilfe von Wikipedia überblicksstiftende Informationen oder versuchten, ihnen unbekannte Begriffe zu klären. Einige Probanden gaben aber auch an, sie bewerteten die auf Wikipedia publizierten Informationen tendenziell kritisch. Sie räumten ein, dieser ersten Anlaufstelle sollte möglichst eine Absicherung durch wissenschaftlich etablierte Quellen und hier vor allen Dingen Fachliteratur folgen. Allerdings sind die von ihnen benannten Maßnahmen zur Absicherung der Informationen als äußerst fragwürdig zu beurteilen. Denn der an die Wikipedia-Recherche anschließende

²⁹⁴ Proband/in #282 zu Frage 12.

Verifikationsprozess definiert sich für die Studierenden nur allzu oft über die in den Onlineartikeln selbst vermerkten Quellengrundlagen. Insofern ist es höchst unwahrscheinlich, dass die auf diese Weise durchgeführten Überprüfungen zu anderen als den in den Onlineartikeln veröffentlichten Darstellungen führen. Auch ist zu vermuten, dass derlei Erfahrungen schon mittel- vor allem aber langfristig zur Folge haben, dass die Verlässlichkeit des Onlinelexikons seltener in Frage gestellt wird und die für Selektion und Kombination aufgewendeten Anstrengungen insgesamt abnehmen. Denn wenn sich die auf Wikipedia publizierten Informationen immer wieder auch nach mühseligen und vermeintlich objektiven Kontrollen bestätigen, nimmt zweifellos die Gefahr zu, dass die Betroffenen eine generelle Brauchbarkeit des Onlinelexikons annehmen und der so wichtige kritische Blick mit der Zeit nachlässt. Dass diese Form der Recherche von Anfang an zu keinen anderen als den in den jeweiligen Onlineartikeln veröffentlichten Informationen gelangen konnte, wird von den Studierenden nämlich nicht als mögliche Problematik wahrgenommen. Für sie ist allein die Tatsache bedeutsam, dass bei der Überprüfung Buchtext zur Anwendung kommt.

Um die von den Studierenden gelieferten Antworten zu ordnen, wurden auch hier wieder verschiedene Großkategorien erstellt. Sie beinhalten Antwortkategorien mit vier Schwerpunkten: Die gemäß der Fragestellung vorgestellten Anwendungsgebiete für das Onlinelexikon wurden in der ersten Großkategorie zusammengefasst (blaue Säulen). Außerdem verwiesen einige Befragte darauf, Wikipedia leide in Wissenschaftskreisen zu Unrecht unter einem schlechten Ruf und verwiesen auf die in ihren Augen zu gering geschätzte Nützlichkeit des Onlinelexikons im Studium (grüne Säule). Einige Probanden gaben auch ganz konkrete Beispiele dafür, bei welchen Aufgaben ihnen Wikipedia nützlich sein könne. Diese wurden ebenfalls separat in einer eigenen Großkategorie gebündelt (graue Säule). Nur sehr selten wurde das Lexikon für teilweise oder vollständig unbrauchbar gehalten (orangefarbene Säulen).

Die Auswertung der von den Studierenden benannten Anwendungsgebiete für das Open-source-Onlinelexikon Wikipedia ergab die nachstehende Verteilung (sonstige Antworten oder Antworten, die nicht zuzuordnen waren, wurden in roten Säulen separat aufgeführt):

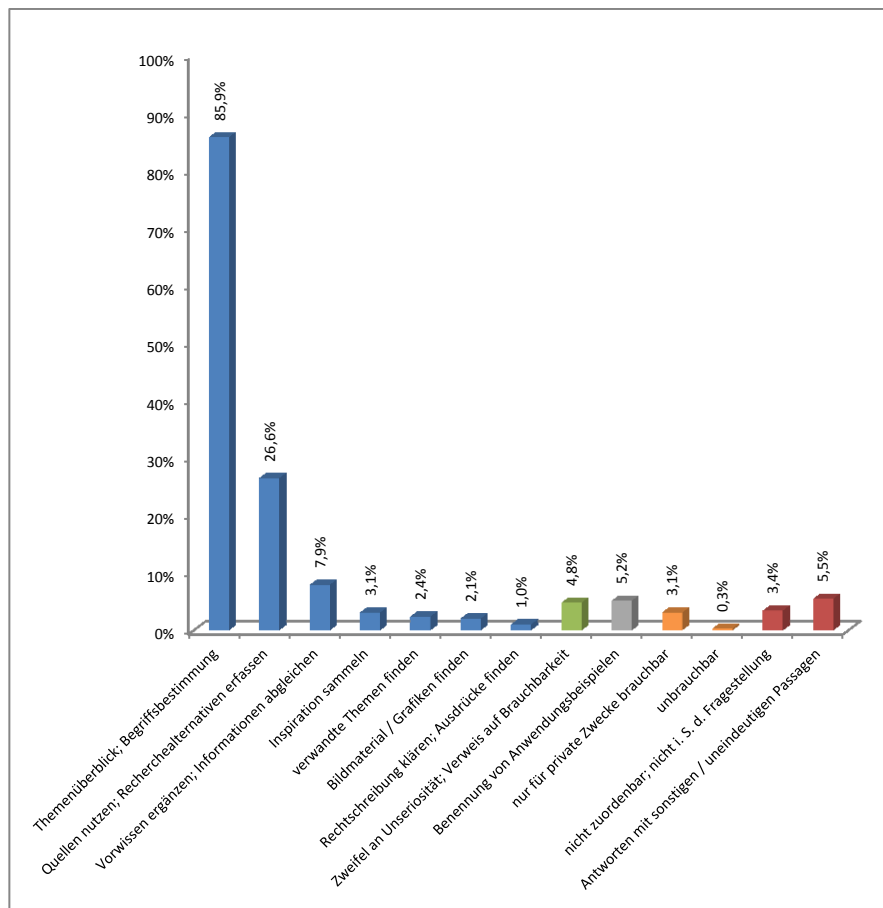


Abbildung 30: Einschätzungen zu Opensource-Onlinelexika
 (Säulen 1-7: Anwendungsgebiete; Säule 8: Verweis auf Nützlichkeit; Säule 9: Benennung konkreter Anwendungsbeispiele; Säulen 10 & 11: Nicht bzw. eingeschränkt brauchbar; Säulen 12 & 13: Sonstige)

Die Anwendungsgebiete (Säulen 1-7): Eine deutliche Mehrheit von 85,9% der Studierenden wies darauf hin, sie benötigten Wikipedia, um sich einen groben Themenüberblick zu verschaffen. Mit Hilfe des Onlinelexikons näherten sie sich einem ihnen nur unzureichend bekannten Thema an oder recherchierten flüchtig die auffälligsten Informationen dazu. Auch wurde häufig darauf hingewiesen, einzelne Begriffe (Definitionen) mittels Wikipedia zu bestimmen. Das Onlinelexikon wird von den Probanden also in aller Regel »als erste Orientierungshilfe und für die ersten Schritte bei einer Recherche«

gebraucht.²⁹⁵ Die Informationen der Onlineartikel sind damit meistens die ersten Auskünfte überhaupt, die die Studierenden zu einer ihnen bis dahin nicht näher bekannten Thematik einholen. Das Onlinelexikon nimmt somit eine Schlüsselposition ein, denn es ist in aller Regel für den ersten Eindruck, den die Studierenden von der fraglichen Sache erhalten, verantwortlich und legt somit indirekt auch die weitere Vorgehensweise bei der Themenerschließung fest. Viele Befragte hoben zudem hervor, eine überblicksstiftende Informationsbeschaffung via Wikipedia ginge besonders schnell vonstatten und lobten so das Lexikon. Sie wiesen darauf hin, Wikipedia sei vor allem nützlich, »um sich schnell einen allgemeinen/kurzen Überblick zu verschaffen, wenn man zum Beispiel nicht genau weiß was ein Wort oder ein Begriff« bedeuten.²⁹⁶ Auch meinten einige Probanden, die Onlineartikel seien besonders gut verständlich und würden von ihnen daher bevorzugt gelesen. Andere machten darauf aufmerksam, sie überflögen die Artikel meist nur grob. Sie waren davon überzeugt, dass orientierendes Lesen (Skimming) genüge, um einen Überblick vom jeweiligen Thema zu erlangen: »Ich benutze Wikipedia, um einen unbekanntem begriff nachzulesen und eine erste Vorstellung [davon] zu erhalten, dabei lese ich allerdings nie den ganzen Artikel, sondern nur die ersten paar Zeilen.«²⁹⁷

Daneben erklärte mit 26,6% mehr als ein Viertel der Studierenden, das Onlinelexikon sei ihnen dabei behilflich, Quellen bzw. Recherchealternativen zum fraglichen Thema auszumachen. Sie gaben meist an, die in den Artikeln hinterlegten Quellenangaben für die eigene Recherche zu benützen. Demnach definiert sich die Grundlagenliteratur zur weiteren Bestimmung eines Themas für zahlreiche Studierende durch jene Bücher, Aufsätze und Internetquellen, die bereits von den Verfassern der Onlineartikel gebraucht wurden. An dieser Stelle ist jedoch kritisch zu hinterfragen, ob bei einer so angegangenen, weiterführenden Recherche überhaupt andere als die in den Onlineartikeln publizierten Informationen eingeholt werden können, denn schließlich werden darin in aller Regel eben jene Informationen geliefert, die bereits in den Artikeln dargelegt sind.

²⁹⁵ Proband/in #014 zu Frage 14.

²⁹⁶ Proband/in #072 zu Frage 14.

²⁹⁷ Proband/in #002 zu Frage 14.

Überdies gab etwas mehr als ein Dreizehntel (7,9%) an, Wikipedia werde gebraucht, um bereits bestehendes Vorwissen zu ergänzen oder um die Inhalte der Onlineartikel mit anderen Quellen abzugleichen. Die Antworten dieser Auswertungskategorie unterscheiden sich damit grundsätzlich von denen der zuvor vorgestellten, denn mit ihnen wurde erklärt, das Lexikon lediglich als *zusätzliche* Informationsquelle zu vorab andernorts erhobenen Auskünften zu gebrauchen und es nicht für eine erste Annäherung an das fragliche Thema zu benützen. Außerdem erklärte fast jede(r) dreißigste Studierende (3,1%), das Onlinelexikon werde zur Inspiration verwendet. Diese Befragten wiesen darauf hin, in Wikipedia einen Ideen- bzw. Impulsgeber zu sehen, von dem sie sich Anregungen erhoffen. Überdies meinten 2,4%, das Lexikon sei ihnen dabei behilflich, verwandte Themen zu finden und diese zu ergründen. Dadurch meinten sie, eine besonders umfassende Recherche zu betreiben. In diesem Kontext wurde beispielsweise darauf hingewiesen, die Erfahrung gemacht zu haben, durch die Verlinkungen einzelner Beiträge problemlos Querverweise zu anderen relevanten Themen ziehen zu können.

Lediglich 2,1% der Befragten äußerten, sie würden das Onlinelexikon verwenden, um Zugang zu Bildmaterial und Grafiken zu erhalten und 1% erklärte, sie vergewisserten sich mit Hilfe von Wikipedia der Rechtschreibung oder suchten in dem Lexikon nach Formulierungen oder Synonymen.

Verweis auf Nützlichkeit (Säule 8): Ungefähr ein Zwanzigstel der Studierenden (4,8%) kritisierte die verbreiteten Vorbehalte gegenüber Wikipedia. Sie bezweifelten, dass die Nutzung des Onlinelexikons auch die Gefahr vor fehlerhaften Informationen berge oder betonten ihr Vertrauen in diese vermeintlich besonders zuverlässige Informationsquelle. Allerdings beruhen viele dieser Äußerungen auf wenig gesicherten Überlegungen. So wurde zum Beispiel angegeben, man könne sich nicht vorstellen, warum einzelne Benutzer vorsätzlich falsche Informationen veröffentlichen sollten und halte diesen häufig vernommenen Einwand daher für sehr unwahrscheinlich.

Benennung konkreter Anwendungsbeispiele (Säule 9): Annähernd ein Neunzehntel der Befragten (5,2%) benannte konkrete Verwendungszwecke für das Onlinelexikon oder gab Beispiele dafür, unter welchen Umständen es ihnen behilflich sei. Viele von ihnen erklär-

ten, sie würden bei Wikipedia gezielt Fakten wie Jahreszahlen oder biographische Daten zu bestimmten Personen nachschlagen.

Nicht bzw. eingeschränkt brauchbar (Säulen 10 & 11): Von 3,1% der Probanden wurde darauf hingewiesen, *Wikipedia* sei ihnen ausschließlich für private Zwecke eine Hilfe. Wenn sie dies begründeten, so verwiesen sie meist auf die geringe Verlässlichkeit der Informationen (»wenn man privat nur schnell was nachschauen will, wo es keine Relevanz hat, ob es nun wirklich richtig ist oder nicht«²⁹⁸). Lediglich einmal (\cong 0,3%) wurde behauptet, das Onlinelexikon für vollständig unbrauchbar zu halten: »Gar nicht, da auch Infos zum Überblick teils falsch sind.«²⁹⁹

Sonstige (Säulen 12 & 13): Ungefähr ein Dreißigstel der Studierenden (3,4%) formulierte Antworten, die gar nicht zugeordnet werden konnten oder nicht im Sinne der Fragestellung waren. Jede(r) achtzehnte (5,5%) lieferte eine Antwort, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthält.

1.6.3 Mediennutzung im Studium

Die Studierenden nutzen vor allem Fachliteratur und das Internet intensiv im Studium. Von diesen Medien nehmen sie an, dass besonders verlässliche Informationen geboten werden. Zudem schätzen die Lernenden den vergleichsweise einfachen Zugang zu ihnen. Aber auch andere digitale sowie analoge Medien spielen eine teils beträchtliche Rolle im studentischen Arbeitsalltag. So konnte ermittelt werden, dass knapp zwei Drittel der Studierenden ihre Mitschriften in den Lehrveranstaltungen noch immer mittels Papier und Stift erstellen, sie greifen hierfür also bewusst nicht auf das Notebook zurück (dies tut nur ungefähr ein Zehntel von ihnen).

Die Antworten der Studierenden auf die Frage nach den Anwendungsgebieten für die verschiedenen Medien im Studium sind recht heterogen, denn die Befragten legten bei ihren Äußerungen unter-

²⁹⁸ Proband/in #049 zu Frage 14.

²⁹⁹ Proband/in #250 zu Frage 14.

schiedliche Schwerpunkte. So kam es nicht selten vor, dass von ein und demselben Medium behauptete wurde, es für gänzlich verschiedene Zwecke zu gebrauchen. Beispielsweise erklärten einige Probanden, sie benutzten das Internet vor allem für das Herstellen von Hausarbeiten, während andere meinten, damit in erster Linie den vielfältigen organisatorischen Anforderungen ihres Studiums nachzukommen. Aus diesem Grund wurden die Antworten auf die sechs Teilfragen (11.1 bis 11.6) wieder mit Hilfe von Großkategorien strukturiert. Die Großkategorien wurden verschiedenfarbig markiert, wodurch zum einen die Ergebnisdiagramme besser überblickt werden können, zum anderen aber auch einfacher zwischen den einzelnen Teilfragen verglichen werden kann. Insgesamt wurden die folgenden sieben Großkategorien erstellt:

Großkategorie 1: Lernprodukte erstellen (orangefarbene Säulen): Diese Großkategorie umfasst Antworten, in denen auf ganz konkrete Lernprodukte hingewiesen wurde, welche mit Hilfe des jeweiligen Mediums angefertigt werden. Dabei handelt es sich beispielsweise um Hausarbeiten und ähnliche Werke, die für gewöhnlich außerhalb der Lehrveranstaltungen produziert und der individuellen Benotung zugeführt werden. Von den Studierenden wurde aber gelegentlich auch geäußert, dass sie sich mit Hilfe des jeweiligen Mediums auf Klausuren vorbereiteten; auch diese Antworten rekurrieren damit auf das Herstellen von Produkten, welche Einblicke in das im Studium Gelernte zulassen.

Großkategorie 2: Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder (blaue Säulen): Bei diesem Cluster aus Antworten handelt es sich um einen Zusammenschluss solcher Äußerungen, mit denen konkrete Anwendungsgebiete für die Medien benannt wurden. Nicht die Lernprodukte stehen hier im Mittelpunkt, sondern vielmehr die von den Studierenden beschriebenen Arbeitsstrategien. Dabei handelt es sich um ganz praktische Betätigungsfelder, wie zum Beispiel das Vorhaben, Definitionen zu Begrifflichkeiten einzuholen oder nach vertiefenden Informationen zu einem Thema recherchieren zu wollen.

Großkategorie 3: Besondere Informationsverarbeitung/-qualität (lilafarbene Säulen): Antworten, die dieser Großkategorie zugeordnet wurden, schreiben den Medien eine Exklusivstellung im Hinblick auf die durch sie möglich werdende Verarbeitung von Informationen bzw. die Qualität der gelieferten Informationen zu. So nahmen zahl-

reiche Studierende an, Informationen, die mittels Papier und Stift aufbereitet werden, würden auch besonders intensiv verarbeitet. Andererseits erklärten auch einige Probanden, die in Fachliteratur gefundenen Informationen würden von ihnen für ganz besonders vertrauenswürdig befunden.

Großkategorie 4: Studienmanagement (graue Säulen): In dieser Großkategorie sind solche Antworten zusammengefasst, mit denen auf das persönliche Studienmanagement Bezug genommen wurde. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um Äußerungen, in denen erklärt wurde, das Internet vereinfache das An- und Abmelden von Studienkursen oder es erleichtere den Studierenden die Korrespondenz mit Dozenten und Kommilitonen.

Großkategorie 5: Private Interessenverfolgung (grüne Säulen): Hier sind Antworten zusammengefasst worden, in denen private Anwendungszwecke und damit auf den ersten Blick gar nicht oder nur sekundär Studienrelevantes, wie zum Beispiel das Bedürfnis nach Unterhaltung, thematisiert wurden. Diese Äußerungen lassen Hinweise auf die intrinsisch verankerte Wertschätzung der jeweiligen Medien bei den Studierenden zu und wären durch gezielte Fragen wohl kaum zu erheben gewesen. So konnte ermittelt werden, dass der private Mediengebrauch (insbesondere des Fernsehens) von den Studierenden häufig auch als Ausgleich vom Studienalltag wahrgenommen wird und für sie damit mittelbar mit der Aufrechterhaltung ihrer Arbeitsfähigkeit verbunden ist. Beispielsweise wurde darauf hingewiesen, in bestimmten Medien eine »notwendige Abwechslung zum Studienalltag« zu sehen.³⁰⁰

Großkategorie 6: Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit (gelbe Säulen): Diese Großkategorie umfasst Antworten, die darauf schließen lassen, dass das fragliche Medium nicht oder nur in begrenztem Maße zu Studienzwecken genutzt wird bzw. von den Studierenden als dafür wenig geeignet befunden wurde. Dabei handelte es sich entweder um solche Äußerungen, in denen ausdrücklich das persönliche Misstrauen gegenüber dem Medien zum Ausdruck gebracht wurde oder aber um Ausführungen, in denen die Probanden darauf hinwiesen, sie zweifelten grundsätzlich an der Brauchbarkeit des Medien zu Studienzwecken. Auch ausgelassene Antworten wur-

³⁰⁰ Proband/in #245 zu Frage 11.4.

den dieser Großkategorie zugeordnet, denn mit Blick auf den Wortlaut der Fragestellung wird deutlich, dass diese Fälle nur so gedeutet werden können, dass die entsprechenden Medien keine Anwendung im Studium finden.

Großkategorie 7: Sonstige (rote Säulen): Antworten oder Antwortpassagen, die keiner der übrigen Großkategorien entsprechen, wurden hier eingeordnet. Die Großkategorie umschließt lediglich zwei Auswertungskategorien: Die eine besteht aus Antworten, die nicht zugeordnet werden konnten (beispielsweise Antworten wie »ja«, mit denen zwar der Gebrauch des Mediums bestätigt wird, der genaue Verwendungszweck aber offen bleibt) sowie Äußerungen, die nicht im Sinne der Fragestellung sind. Die zweite Auswertungskategorie umfasst Antworten, die neben kategorisierbaren Äußerungen auch sonstige (nur sehr selten vorkommende) oder uneindeutige Passagen enthalten.

1.6.3.1 Fachliteratur

Das Aufsuchen von Fachliteratur ist für die meisten Befragten fester Bestandteil des Studierens, denn Fachliteratur ist für sie unabdingbar, um die im Studium geforderten Lernprodukte herzustellen. Vor allem für Hausarbeiten und Präsentationen bedürfen die Studierenden dieser Informationsquelle: Mit Hilfe von Fachliteratur werden von ihnen selbst verfasste Beiträge untermauert aber auch gezielte Informationsrecherchen für Studienthemen betrieben. So wiesen die Probanden unter anderem auch darauf hin, den Lernstoff aus Studienveranstaltungen in Fachliteratur nachzuschlagen, um diesen eingehender zu verstehen. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Fachliteratur oft als ganz besonders verlässlich eingeschätzt wurde (lilafarbene Säulen). Zwar wurde dies nur vergleichsweise selten explizit betont, dafür ist aber auch kein einziges Mal im Zusammenhang mit einem der anderen Medien eine solche Einschätzung vorgenommen worden.

Die Auswertung der Aufgabengebiete, für deren Erledigung die Studierenden auf Fachliteratur zurückgreifen, ergab die folgende Verteilung:

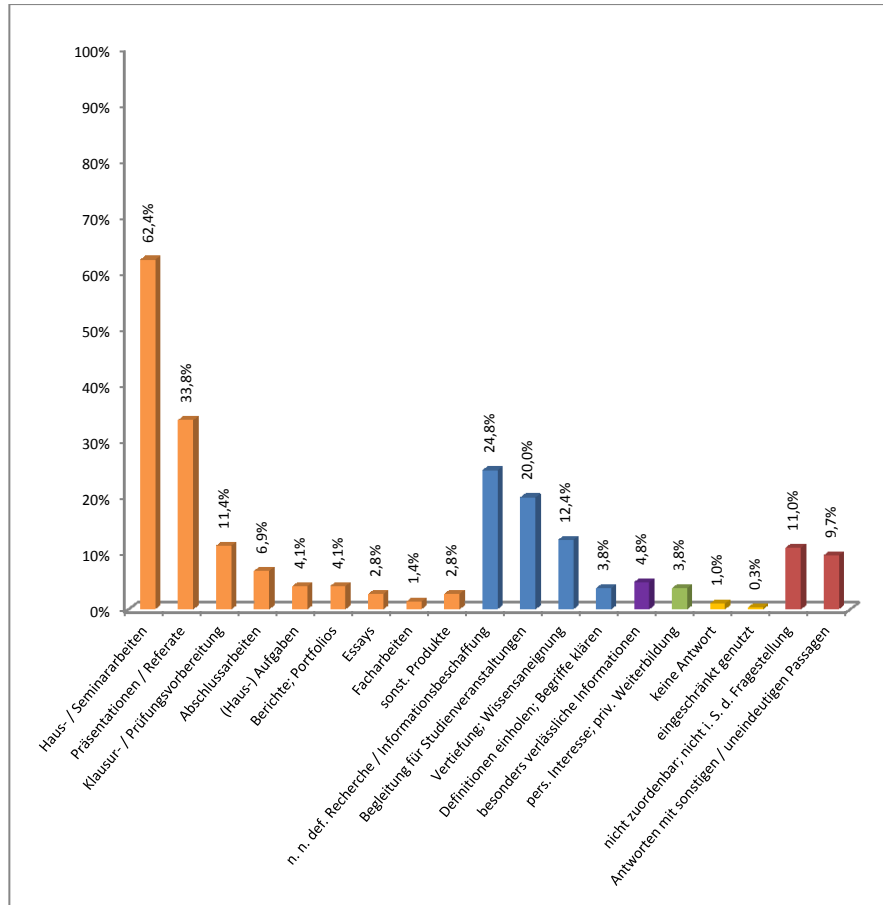


Abbildung 31: Die Nutzung von Fachliteratur im Studium
 (Säulen 1-9: Lernprodukte erstellen; Säulen 10-13: Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder; Säule 14: Besonders verlässliche Informationen; Säule 15: Private Interessenverfolgung; Säulen 16 & 17: Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit; Säulen 18 & 19: Sonstige)

Lernprodukte erstellen (Säulen 1-9): Mit 62,4% gab eine deutliche Mehrheit der Studierenden an, Hausarbeiten (bzw. Seminararbeiten) mit Hilfe von Fachliteratur anzufertigen. Bei diesen Lernprodukten handelt es sich um Arbeiten, deren Grundlage eine bestimmte Lehrveranstaltung ist. Sie werden in der Regel erstellt, um der persönlichen Leistungsbeurteilung (Noten im Zahlenformat) zugeführt zu werden. Dass es bei der Herstellung solcher Lernprodukte unbedingt auch Fachliteratur bedarf, haben die meisten Studierenden also verinnerlicht und sie beherzigen dies auch.

Gut ein Drittel der Befragten (33,8%) antwortete, Fachliteratur sei ihnen beim Erstellen von Referaten bzw. Präsentationen dienlich. Deutlich weniger, nämlich nur ungefähr ein Neuntel (11,4%) machte darauf aufmerksam, Fachliteratur zu gebrauchen, um sich auf Klausuren oder andere Prüfungen vorzubereiten und etwas mehr als jede(r) fünfzehnte Studierende (6,9%) nutzte das Medium, um mit dessen Hilfe Abschlussarbeiten zu verfassen. Ein deutlich höherer Wert wäre hier auch nicht zu erwarten gewesen, da es sich beim Verfassen von Abschlussarbeiten um eine in der Regel höchstens zweimal pro Studium anfallende Aufgabe handelt und daher nur wenige der Befragten schon einmal mit dieser Aufgabe konfrontiert worden sind.

Nur 4,1% erklärten, sie erledigten Aufgaben, respektive Hausaufgaben, mit Hilfe von Fachliteratur. Bei Hausaufgaben handelt es sich um schriftliche Textprodukte, die meist zwischen zwei Sitzungen einer Lehrveranstaltung anzufertigen sind. Im Vergleich zu Hausarbeiten sind sie von deutlich geringerem Umfang.

Ebenfalls 4,1% machten darauf aufmerksam, sie würden für die Erstellung von Berichten bzw. Portfolios auf Fachliteratur zurückgreifen und nur etwas mehr als jede(r) vierzigste Studierende (2,8%) erklärte, das Medium zum Herstellen von Essays zu benützen. Außerdem merkten 1,4% an, sie verfassten Facharbeiten mit Hilfe fachliterarischer Texte, ließen jedoch weitgehend offen, was genau sie damit meinten.³⁰¹ 2,8% der Befragten nannten sonstige Lernprodukte. Meist waren dies recht allgemein gehaltene Äußerungen wie zum Beispiel »wissenschaftliche Ausarbeitungen«,³⁰² aus denen nicht hervorgeht, was genau damit gemeint war.

Bei der Fachliteratur handelt es sich in erster Linie um eine sehr verlässliche Informationsquelle. Werden mit ihrer Hilfe Lernprodukte erstellt, so ist davon auszugehen, dass gezielt Informationen zum jeweiligen Thema recherchiert und weiterverarbeitet werden. Insofern ist davon auszugehen, dass sich die Mehrheit der Studierenden auf das Recherchieren von Informationen bezieht, auch wenn dies nicht explizit von allen so benannt wurde.

³⁰¹ Der aus dem schulischen Kontext stammende Ausdruck »Facharbeit« wird von den Studierenden weitergeführt und synonym für universitäre Arbeiten genutzt. Da nicht eindeutig nachvollziehbar ist, um welche Arbeiten es sich dabei handelt, wurden die entsprechenden Antworten separat ausgewertet.

³⁰² Proband/in #133 zu Frage 11.1.

Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder (Säulen 10-13): Ein Viertel der Befragten (24,8%) erklärte, Fachliteratur zu Recherchezwecken bzw. zur Informationsbeschaffung zu gebrauchen, spezifizierte dies jedoch nicht näher. Von ihnen wurde also nicht darauf eingegangen, welche Art der Aufgaben- bzw. Problemstellung dabei für gewöhnlich zugrunde liege oder wodurch sich das eigene Vorgehen bei den Recherchearbeiten genau auszeichne. Häufig wurde lediglich das Schlagwort »Recherche« isoliert von jedweden Kontext vorgebracht. Es wurde also nicht erklärt, was bzw. wofür recherchiert würde.³⁰³ Teilweise wurde von diesen Studierenden aber auch darauf hingewiesen, sie nutzten Fachliteratur, um (Unbekanntes) nachzuschlagen bzw. nachzulesen oder sie versuchten, offene Fragen mittels Fachliteratur zu klären. Gelegentlich wiesen die Studierenden auch darauf hin, das Medium böte ihrer Ansicht nach gerade bei Recherchevorhaben praktische Vorteile im Vergleich zu anderen Medien, beispielsweise weil »die Informationsmenge meist überschaubarer ist, als z.B. im Internet«.³⁰⁴ Hieran wird gleichsam deutlich, dass offensichtlich der Wunsch nach einer Übersichtlichkeit der rezipierten Informationen vorliegt und Fachliteratur den Studierenden daher im Vergleich zum Internet teils erhebliche Vorteile bietet.

Ein Fünftel der Befragten (20%) meinte, Fachliteratur diene ihnen als Begleitung für die eigenen Studienveranstaltungen. Sie wiesen darauf hin, sich damit auf Lehrveranstaltungen vorzubereiten oder das dort Behandelte im Nachhinein aufzuarbeiten. Die Fachliteratur sei ihnen vor allem dabei behilflich, ein »besseres Verständnis des Stoffes der Seminare/Vorlesungen« zu erlangen.³⁰⁵ Darüber hinaus merkte jede(r) achte Studierende (12,4%) an, bestimmte Themen mit Hilfe einschlägiger Printlektüre zu vertiefen bzw. sich durch deren Rezeption gezielt Wissen anzueignen. Diesen Befragten dient die Fachliteratur also zur intensiven Auseinandersetzung mit Stu-

³⁰³ Wurde das Recherchevorgehen dagegen weiter ausgeführt und erklärt, auf dieser Basis bestimmte Lernprodukte herzustellen, wie etwa bei der Antwort »Recherche für Klausuren« (Proband/in #272 zu Frage 11.1), so ist die Antwort der entsprechenden Auswertungskategorie (im Beispiel: »Klausur-/Prüfungsvorbereitung«) in Großkategorie 1 zugeteilt worden.

³⁰⁴ Proband/in #057 zu Frage 11.1.

³⁰⁵ Proband/in #193 zu Frage 11.1.

dienthemen und nimmt für sie daher eine sehr bedeutsame Position unter den verfügbaren Informationsquellen ein. Außerdem wiesen 3,8% der Probanden darauf hin, sie beschafften sich mit Hilfe von Fachliteratur Definitionen bzw. klärten ihnen unbekannte Begrifflichkeiten. Besonders häufig wurde hier das Nachschlagen oder Nachlesen von unbekanntem Ausdrücken angeführt. Demnach eigne sich Fachliteratur vor allem »zum Nachschlagen von Fachbegriffen«.³⁰⁶ In diesem Zusammenhang wurde auch auf die diversen, von ihnen genutzten Nachschlagewerke hingewiesen.

Besonders verlässliche Informationen (Säule 14): Knapp ein Zwanzigstel der Studierenden (4,8%) begründete den Gebrauch von Fachliteratur mit der hohen Verlässlichkeit der darin verarbeiteten Informationen. Insgesamt wurden von den Befragten vier Merkmale hervorgebracht, anhand derer sie die besondere Eignung von Fachliteratur im Studium hervorhoben: Erstens die Fundiertheit der Informationen, zweitens die Exaktheit der Erklärungen, drittens die Vertrauenswürdigkeit der Quellen und viertens die Zitierbarkeit der Texte.

Private Interessenverfolgung (Säule 15): Etwas mehr als ein Dreißigstel der Befragten (3,8%) erklärte, Fachliteratur (auch) aufgrund persönlicher Interessen zu nutzen bzw. sich damit privat weiterzubilden. Es steht zu vermuten, dass ein Teil dieser Antworten daher resultiert, dass Studienthemen und Privatleben nicht immer voneinander zu trennen sind und häufig sogar ineinander übergehen. Ein Ausgleich zum Studienalltag (wie beim Fernsehen [s.u.]) wird im Lesen von Fachliteratur jedoch nicht gesehen.

Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit (Säulen 16 & 17): Nur 1% der Befragten gab keine Antwort auf die Frage und lediglich ein einziges Mal (\cong 0,3%) wurde Fachliteratur für nur eingeschränkt brauchbar befunden.

Sonstige (Säulen 18 & 19): Ungefähr ein Neuntel der Befragten (11%) formulierte Antworten, die entweder nicht zugeordnet werden konnten oder nicht im Sinne der Fragestellung waren. Dabei handelt

³⁰⁶ Proband/in #279 zu Frage 11.1.

es sich oftmals um die Äußerung »ja«, mit der der Gebrauch von Fachliteratur zwar bestätigt, jedoch keine Auskunft zu den konkreten Verwendungszwecken gegeben wurde. Auch sind hier bestimmte Publikationen angeführt worden, ohne zu erklären, welche Aufgaben mit ihnen genau bearbeitet werden (»viele verschiedene Nachschlagewerke u.a. Duden, Fachwörterbuch der deutschen Literatur [...]«³⁰⁷). Ungefähr jede(r) zehnte Studierende (9,7%) lieferte eine Antwort, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthält.

1.6.3.2 Internet

Das Internet benötigen die Studierenden, um Recherchen zu betreiben und sich den Anschluss an das Studiengeschehen zu sichern, indem sie sich beispielsweise an onlinebasierte E-Learning-Plattformen andocken. Auch suchen sie im Netz nach brauchbarer Literatur. Dazu surfen sie meist die Homepages ihrer Hochschulbibliotheken an und stöbern in den virtuellen Bibliothekskatalogen. Daneben ist das Internet für viele von ihnen unabdingbar, um den organisatorischen Anforderungen nachzukommen, die ihr Studium fortwährend an sie stellt: Sie melden sich online für Prüfungen an, schreiben E-Mails mit Kommilitonen und Dozenten und tauschen digitalisierte Unterlagen aus. Die Auswertung der Aufgabengebiete, für deren Erledigung die Studierenden auf das Internet zurückgreifen, ergab die nachfolgende Verteilung:

³⁰⁷ Proband/in #248 zu Frage 11.1.

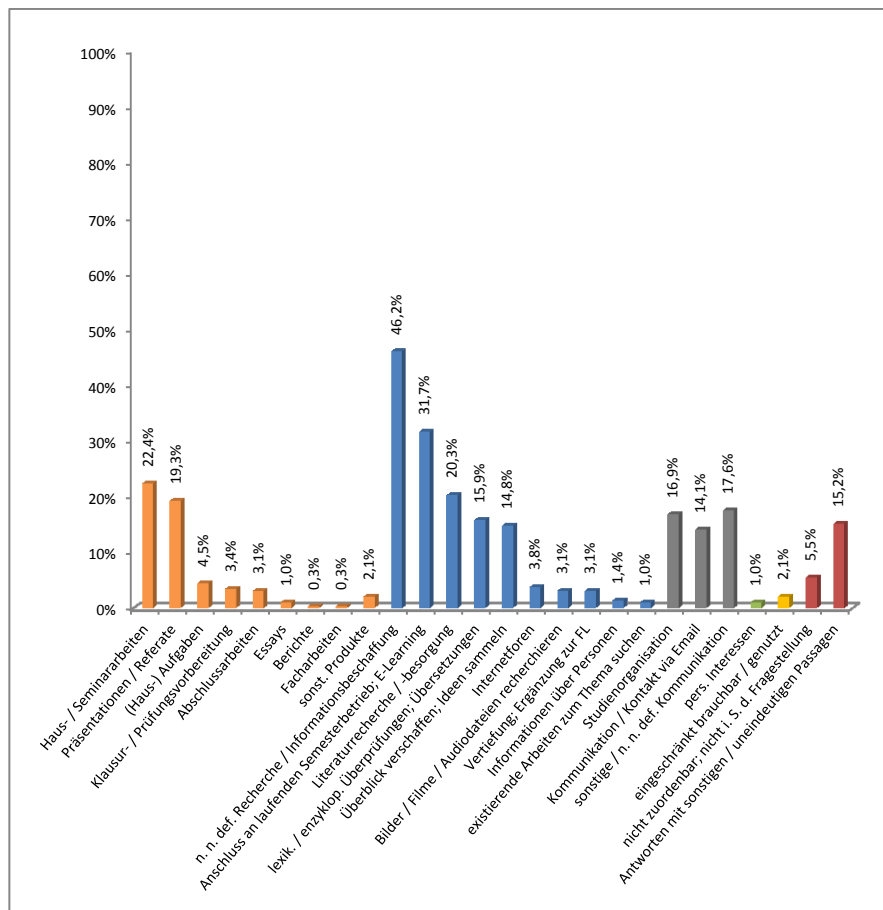


Abbildung 32: Die Nutzung des Internets im Studium
 (Säulen 1-9: Lernprodukte erstellen; Säulen 10-19: Aufgaben- und handlungsorientierte Be-
 tätigungsfelder; Säulen 20-22: Studienmanagement; Säule 23: Private Interessenverfolgung;
 Säule 24: Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit; Säulen 25 & 26: Sonstige)

Lernprodukte erstellen (Säulen 1-9)

Mit 22,4% bemerkte mehr als ein Fünftel der Studierenden, sie benötigten das Internet zum Verfassen von Hausarbeiten bzw. Seminararbeiten. In diesen Fällen wurden meist entsprechende Stichworte wie »Hausarbeiten« genannt, ohne die gemeinte Tätigkeit genauer zu spezifizieren. Gelegentlich wurde von ihnen aber auch erklärt, sie nutzten das Internet, um sich über Hausarbeitsthemen kundig zu machen, also Informationen online zu dem noch unzureichend bekannt-

ten Thema in Erfahrung zu bringen (»für Hausarbeiten recherchieren«³⁰⁸).

Geringfügig weniger, nämlich 19,3%, nutzten das Internet, um Präsentationen bzw. Referate zu erstellen. Auch sie antworteten zu meist lediglich stichwortartig (beispielsweise mit »Referate«³⁰⁹) oder wiesen auf entsprechende Recherchetätigkeiten hin (zum Beispiel »Recherche für Referate«³¹⁰). Weiter machten 4,5% der Befragten darauf aufmerksam, das Internet sei ihnen bei der Herstellung von (Haus-)Aufgaben behilflich. Hier darf vermutet werden, dass sich viele Studierende auch auf die Möglichkeit zur Themenrecherche bezogen.

Nur ungefähr jede(r) dreißigste Studierende (3,4%) wies darauf hin, sich online auf Klausuren bzw. Prüfungen vorzubereiten, wobei die genaue Vorgehensweise fast nie definiert wurde. Noch etwas weniger, nämlich nur 3,1%, äußerten, sie bräuchten das Internet zum Erstellen von Abschlussarbeiten wie beispielsweise Bachelorarbeiten und 1,0% verwies auf das Verfassen von Essays.

Nur jeweils ein einziges Mal ($\cong 0,3\%$) wurde darauf hingewiesen, Berichte (Protokolle) bzw. Facharbeiten mit Hilfe des Internets zu Papier zu bringen und 2,1% der Probanden nannten sonstige Lernprodukte, für deren Herstellung sie auf das Internet zurückgriffen.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich auch die meisten der in dieser Großkategorie verorteten Äußerungen auf das Recherchieren von Informationen zu Studienthemen beziehen. Zwar handelt es sich beim Internet nicht um ein Medium, bei dem die Rezipienten ausschließlich die Rolle von Informationsempfängern einnehmen. Geht es aber um das Herstellen der angesprochenen Lernprodukte, so ist ein anderer Verwendungszweck als der des Recherchierens von Informationen kaum denkbar.

Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder Säulen 10-19): Mit 46,2% antwortete nahezu die Hälfte der Studierenden, sie recherchierten bevorzugt online bzw. beschafften sich studienrelevante Informationen im Netz. Dabei wurde nicht näher definiert, welche Formen der Recherche, Suche oder Informationsbeschaffung

³⁰⁸ Proband/in #113 zu Frage 11.2.

³⁰⁹ Proband/in #041 zu Frage 11.2.

³¹⁰ Proband/in #230 zu Frage 11.2.

genau gemeint waren. Oftmals ist recht unspezifisch geantwortet worden, indem auf die Verwendung der Internetsuchmaschine Google verwiesen wurde. Auch wurde das Internet selbst von diesen Studierenden hin und wieder als »Nachschlagewerk« betitelt, was auf ein recht oberflächliches Verständnis von dem Massenmedium schließen lässt.³¹¹ Dem stehen nur einige wenige Antworten gegenüber, die Anhaltspunkte darauf zulassen, dass die Anwendbarkeit des Internets durchaus auch kritisch bewertet wurde. Dies war vor allem dann der Fall, wenn ein Abgleich mit Fachliteratur stattfand.

Knapp ein Drittel der Studierenden (31,7%) merkte an, das Internet sei ihnen dabei behilflich, den Anschluss an den laufenden Semesterbetrieb zu wahren. Meist handelt es sich hierbei um Äußerungen, mit denen erklärt wurde, via Internet würden Studienveranstaltungen vor- bzw. nachbereitet. Auch wurde hier darauf hingewiesen, dass Materialien für Seminare im Internet beschafft (heruntergeladen) würden. Damit war sowohl von Dozenten bereitgestelltes Material gemeint, als auch in Eigenregie recherchiertes (»Vorlesungsfolien und weitere Seminarunterlagen herunterladen«³¹² bzw. »Internetrecherche für Seminaraufgaben«³¹³). Von zahlreichen Studierenden wurde in diesem Kontext aber auch auf die onlinebasierten E-Learning-Plattformen Stud.IP, Blackboard (bzw. dessen Vorgänger WebCT), EWS sowie das plattformunabhängige Lernmanagementsystem moodle eingegangen. Diese Plattformen bieten den Studierenden ebenfalls Anschluss an den laufenden Semesterbetrieb, denn sie halten ein breites Repertoire an studienrelevanten Nutzungsalternativen bereit. Vor allem zwei Aspekte stehen für die Studierenden dabei im Vordergrund: Zum einen die Möglichkeit, die Studieninhalte (zum Beispiel durch interaktive Lernübungen) zu festigen und zum anderen das Erleichtern eines Austausches von Studienmaterialien (beispielsweise die von Dozenten bereitgestellten, digitalisierten Fotokopien).

³¹¹ Wurden die Schlagworte »Nachschlagewerk«, »nachschiagen« sowie ihnen verwandte Begriffe ohne weitere Spezifizierungen geäußert, so fand eine Zuordnung zu der hier vorgestellten Auswertungskategorie »nicht näher definierte Recherche/Informationsbeschaffung« statt. Wurden sie hingegen konkretisiert, so sind sie entsprechend der Erklärungen zugeordnet worden.

³¹² Proband/in #099 zu Frage 11.2.

³¹³ Proband/in #240 zu Frage 11.2.

Überdies äußerte in etwa ein Fünftel der Befragten (20,3%), sie recherchierten via Internet nach geeigneter Literatur. Hierbei kann grundsätzlich zwischen zwei Arten von Antworten unterschieden werden: Am häufigsten wurde behauptet, dass die Beschaffung von Printlektüre online organisiert werde, beispielsweise mittels Recherchen in den Onlinekatalogen der Universitätsbibliotheken bzw. durch Verlängern von Leihfristen via Onlinezugang zum persönlichen Profil auf dem jeweiligen Bibliotheksserver. Zum anderen berichteten aber auch einige Studierende, sie suchten im Internet gezielt nach dort veröffentlichten, elektronischen wissenschaftlichen Texten. Hiermit waren zum Beispiel Fachtexte im PDF-Format (welche von Lehrenden in digitalen Semesterapparaten bereitgestellt werden) oder ganze Fachzeitschriften bzw. sogar -bücher gemeint, die auf entsprechenden Onlineportalen abgerufen werden können. In diesem Zusammenhang wurde auch auf die frei zugänglichen Onlinebibliotheken GoogleBooks und Project Gutenberg hingewiesen. Einige Studierende erklärten zudem, sie würden online bibliographieren (beispielsweise die gelistete Fachliteratur auf www.bdsl-online.de).

Darüber hinaus wies annähernd jede(r) sechste Befragte (15,9%) darauf hin, im Internet lexikalische bzw. enzyklopädische Überprüfungen vorzunehmen oder fremdsprachliche Begriffe (Vokabeln) zu recherchieren. Von ihnen wurde beispielsweise behauptet, sie klärten Fachbegriffe online oder würden im Netz Vokabeln nachschlagen. Gelegentlich wurden auch hier Schlagworte wie »Wikipedia« oder »Online-Duden« ohne kontextuelle Einbettung angeführt.

Ferner berichtete etwas mehr als ein Siebtel der Studierenden (14,8%), das Internet sei ihnen dabei behilflich, sich einen Überblick über Sachverhalte zu verschaffen, die ihnen zum Zeitpunkt des Recherchebeginns noch unzureichend bekannt waren oder um Ideen für Schreibaufgaben zu sammeln (zum Beispiel die Suche nach Fragestellungen für Seminararbeiten oder Referate). Die meisten dieser Antworten deuten darauf hin, dass dem Medium Internet lediglich eine unterstützende Funktion beigemessen wird. In der Regel wurde dabei darauf hingewiesen, dass es nur als eine erste Anlaufstelle bei der Annäherung an einen Themenkomplex gesehen werde und man erkannt habe, dass die Informationen – beispielsweise durch Fachliteratur – zu überprüfen seien: »um mir im Internet einen schnellen

Überblick zu verschaffen, bevor ich mir genauere Literatur anschau.«³¹⁴

Nur 3,8% der Befragten äußerten, sie suchten gezielt Internetforen auf. Diese Probanden benannten Fachforen zu ihrem Studienschwerpunkt oder Foren auf E-Learning-Plattformen. Es wurde etwa darauf hingewiesen, ein »Lehramtsforum zum Austausch von Erfahrungen« zu benützen.³¹⁵ Auch erklärten 3,1%, sie recherchierten im Internet nach für ihr Studium relevanten Bildern (für Referate), Filmen oder Audiodateien (zum Erlernen der Aussprache von Vokabeln). Dieses Material finden sie unter anderem in Mediatheken. Ebenfalls 3,1% nutzen das Internet, um sich in ein Thema regelrecht zu vertiefen. Sie besorgen sich im Netz ergänzende Informationen zu bereits im Vorfeld rezipierter Fachliteratur. Das Medium wird in diesen Fällen also als eine zusätzliche Bereicherung zu anderen Informationsquellen gesehen und dementsprechend genutzt.

Außerdem benötigen 1,4% der Befragten das Internet, um an Informationen zu für ihr Studium bedeutsamen Personen (beispielsweise die eigenen Dozenten) zu gelangen und jede(r) hundertste (1%) erklärte, online nach bereits existierenden Arbeiten zu dem jeweils relevanten Thema zu suchen (zum Beispiel Interpretationen oder Zusammenfassungen von Texten).

Studienmanagement (Säulen 20-22): Ungefähr ein Sechstel der Studierenden (16,9%) erklärte, ihnen sei das Internet bei der Organisation ihres Studiums behilflich. Sie wiesen beispielsweise darauf hin, online Termine zu organisieren, Verabredungen (von Arbeitsgruppen) zu planen, selbst erbrachte Prüfungsergebnisse zu verwalten, sich für Klausuren an- oder abzumelden, ihre Stundenpläne zu erstellen oder aktuelle Informationen der Hochschule nachzulesen. Auch wurde in diesem Zusammenhang häufig auf die diversen Organisationsplattformen für Studierende, Hispos, ekvv, Studiport, LSF und KLIPS, hingewiesen. Da die Plattformen hinsichtlich ihrer konkreten Ausgestaltung immer auf das Studienmodell der jeweiligen Hochschule zugeschnitten sind (bzw. teilweise eigens von den Hochschulen konzipiert wurden), obliegt es jedoch nicht den Studierenden,

³¹⁴ Proband/in #249 zu Frage 11.2.

³¹⁵ Proband/in #034 zu Frage 11.2.

sich für bestimmte Plattformen zu entscheiden. Die Integration dieser Onlineangebote in die Lehre ist daher auf die jeweiligen Hochschulen (bzw. die Hochschuleinrichtungen) zurückzuführen.

Daneben wies annähernd ein Siebtel der Befragten (14,1%) darauf hin, ihnen wäre der Austausch via E-Mail eine Hilfe bei der Koordination ihres Studiums. Sowohl die Kommunikation mit anderen Studierenden, als auch der Kontakt mit Lehrenden seien ihnen besonders wichtig. Oft wurde auch auf entsprechende Informationsschreiben der Hochschule hingewiesen, durch die die Studierenden über das aktuelle Geschehen am Campus informiert werden.

Des Weiteren äußerten 17,6%, sie benutzten das Internet zu studienrelevanten Kommunikationszwecken, bezogen sich dabei jedoch nicht explizit auf das Schreiben von E-Mails. Sie ließen den genauen Übermittlungsweg offen oder benannten andere Möglichkeiten der onlinebasierten Kommunikation (so zum Beispiel Skype oder Facebook).

Private Interessenverfolgung (Säule 23): Lediglich 1% der Studierenden erklärte, das Internet auch aufgrund persönlicher Interessen zu nutzen. Zwar wird in der Fragestellung eigentlich nicht nach Angaben zum privaten Gebrauch des Mediums verlangt, mit Blick auf die Verwendung des zuvor vorgestellten Mediums, die Fachliteratur, ist dieses Ergebnis aber sehr verwunderlich: Fast viermal so viele Studierende meinten, Fachliteratur auch im Privaten zu lesen, obwohl sie nicht danach gefragt wurden.

Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit (Säule 24): In etwa ein Fünftel der Befragten (2,1%) wies darauf hin, das Internet nur bedingt als für Studienzwecke brauchbar zu befinden. Sie schränkten den Nutzwert des Mediums ein, beispielsweise weil die Informationsqualität für unzureichend befunden wurde: »Als ›Literatur-Ersatz‹ benutze ich Inhalte aus dem Netz aber nicht, da mir beispielsweise Wikipedia und ähnliches nicht fundiert/nicht wissenschaftlich genug [sind].«³¹⁶

³¹⁶ Proband/in #070 zu Frage 11.2.

Sonstige (Säulen 25 & 26): Genau ein Achtzehntel der Studierenden (5,5%) formulierte Antworten, die nicht zuzuordnen waren und 15,2% lieferten eine Antwort, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthält.

1.6.3.3 Computer (offline)

Der Computer gehört heute zwangsläufig zum Studieren dazu. Wie die Befragung ergab, ist das Medium für die Studierenden allerdings nur dann wirklich brauchbar, wenn es an das Internet angeschlossen ist. Offline bieten sich den Lernenden nur wenige Möglichkeiten, es gewinnbringend zu Studienzwecken einzusetzen. Dazu zählt in erster Linie das Verfassen eigener Texte. Diese werden am Computer mittels der stationär installierten Programme hergestellt. Ansonsten wurden von den Befragten jedoch nur vergleichsweise wenige andere Nutzungsalternativen benannt. Die Auswertung der Aufgabengebiete, für deren Erledigung die Studierenden auf die offline verfügbaren Anwendungsalternativen des Computers zurückgreifen, ergab die folgende Verteilung:

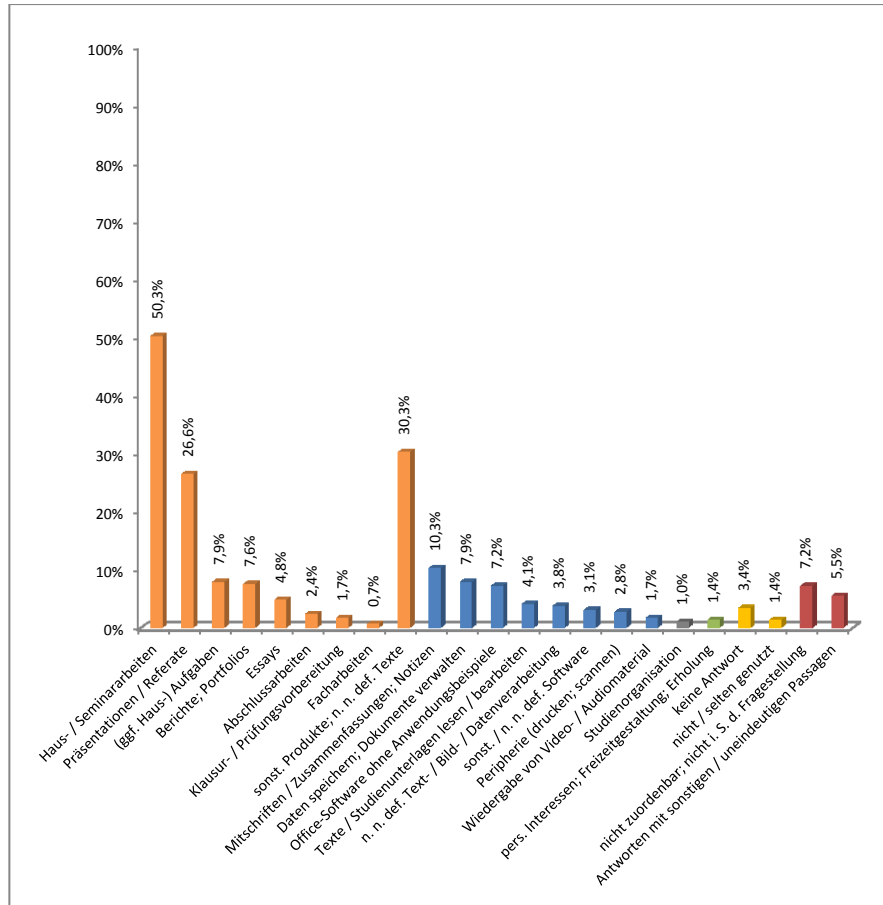


Abbildung 33: Die Nutzung von Offline-Software im Studium
 (Säulen 1-9: Lernprodukte erstellen; Säulen 10-17: Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder; Säule 18: Studienmanagement; Säule 19: Private Interessenverfolgung; Säulen 20 & 21: Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit; Säulen 22 & 23: Sonstige)

Lernprodukte erstellen (Säulen 1-9): Geringfügig mehr als die Hälfte der Studierenden (50,3%) erklärte, die stationär am Computer installierten Programme zu benutzen, um Hausarbeiten (bzw. Seminararbeiten) zu verfassen. Einige der Befragten wiesen in diesem Zusammenhang auf etablierte Computerprogramme der Firma Microsoft, die von ihnen für die Herstellung dieser Studienprodukte verwendet werden (vor allem Microsoft Word). Außerdem erklärte mehr als ein Viertel der Studierenden (26,6%), sie nutzten den Computer zum Herstellen von Präsentationen und benötigten dafür keine

dauerhafte Anbindung an das Internet. Von ihnen wird zum Beispiel »das Programm ›PowerPoint‹ [...] genutzt, um Referate vorzubereiten«.³¹⁷

In etwa jede(r) dreizehnte Befragte (7,9%) berichtete, (Haus-)Aufgaben offline am Computer zu erledigen; diese Äußerungen wurden von ihnen nicht weiter ausgeführt. Mit 7,6% gaben ungefähr genauso viele Probanden an, Berichte oder Portfolios zu verfassen. Insbesondere auf das Herstellen von Protokollen wurde von ihnen hingewiesen. Außerdem äußerten 4,8%, sie benötigten den Computer zum Verfassen von Essays und könnten dabei wenigstens teilweise auf die Internetkonnektivität verzichten. Nur 2,4% erklärten, sie haben ihre Abschlussarbeiten überwiegend offline erstellt.

Um sich auf Klausuren bzw. Prüfungen vorzubereiten, ist der Offlinebetrieb des Computers für die Studierenden dagegen kaum zu gebrauchen: Nur 1,7% benannten diese Anwendungsalternative. Und auch die von den Studierenden so genannten Facharbeiten wurden lediglich von 0,7% der Befragten offline am Computer erstellt. Dagegen verwies fast ein Drittel (30,3%) auf sonstige Produkte oder benannte nicht näher definierte Texte. Analysen, Glossare, Skripte, Thesepapiere oder Handouts wurden hier genauso angeführt, wie eher unspezifische Antworten ohne konkreten Aussagegehalt (»Verfassen von Texten«³¹⁸).

Die von den Studierenden benannten Aufgabengebiete zur Nutzung der offline verfügbaren Computerprogramme bezogen sich vor allem auf das Verfassen und Bearbeiten eigener Texte. Eine andere als diese Schlussfolgerung ist mit Blick auf die gelieferten Antworten wenig sinnvoll. Der Gebrauch des Computers zu Recherche- oder Kommunikationszwecken ohne Rückgriff auf das Internet wäre ohnehin nur in den seltensten Fällen realisierbar. Von daher muss angenommen werden, dass die stationär installierten Computerprogramme wohl einzig zum Verfassen von Texten genutzt werden.

Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder (Säulen 10-17): Ungefähr jede(r) zehnte Studierende (10,3%) meinte, den Computer zum Herstellen von Mitschriften bzw. Zusammenfassungen

³¹⁷ Proband/in #192 zu Frage 11.3.

³¹⁸ Proband/in #079 zu Frage 11.3.

oder für Notizen zu benutzen. Von ihnen wurde zum Beispiel auf das »Mittippen« in der Vorlesung³¹⁹ oder die »Niederschrift der handschriftlichen Seminaufschriebe« hingewiesen.³²⁰ Auch erklärten einige von ihnen, sie erstellten wichtige Aufzeichnungen am Computer, beispielsweise um sich den zu lernenden Stoff besser einzuprägen (»Lernzettel verfassen«³²¹). Darüber hinaus wies ungefähr ein Dreizehntel der Befragten (7,9%) darauf hin, der Computer wäre ihnen dienlich, um Daten zu speichern bzw. um Dokumente zu verwalten. Vermutlich gebrauchen auch die meisten der übrigen Studierenden den Computer, um eigene elektronische Studiendokumente zu archivieren. Bewusst ist dies aber offenkundig nur einem sehr geringen Anteil von ihnen.

Weiter erklärte in etwa ein Vierzehntel (7,2%), etablierte Office-Software für Studienzwecke zu nutzen, machte aber keine Angaben zu den konkreten Anwendungsgebieten. Formal bleibt damit zwar offen, zu welchen Zwecken die Software gebraucht wird, es deutet aber vieles darauf hin, dass hier ebenfalls (insbesondere im Falle jener Äußerungen, in denen auf das Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word Bezug genommen wurde) das Verfassen eigener Texte im Vordergrund stand. Außerdem merkten 4,1% der Befragten an, sie würden Texte oder Studienunterlagen am Bildschirm lesen bzw. bearbeiten und sich somit gezielt auf Studienveranstaltungen vorbereiten.

Auch wiesen 3,8% der Probanden auf die Möglichkeit zur Text-/Bild- oder Datenverarbeitung hin, führten diesen Gedanken jedoch nicht weiter aus. Überdies nannten 3,1% sonstige oder von ihnen nicht näher spezifizierte Computersoftware und 2,8% äußerten, sie würden »Dokumente drucken«³²² oder »Mitschriften einscannen«³²³ und bezogen sich damit auf Computerperipheriegeräte.

Zudem machten 1,7% der Befragten darauf aufmerksam, sie benötigten den Computer zur Wiedergabe von studienrelevantem Video- und/oder Audiomaterial. Das Medium ist für sie demnach ein

³¹⁹ Proband/in #117 zu Frage 11.3.

³²⁰ Proband/in #203 zu Frage 11.3.

³²¹ Proband/in #154 zu Frage 11.3.

³²² Proband/in #124 zu Frage 11.3.

³²³ Proband/in #269 zu Frage 11.3.

vollwertiger Ersatz für herkömmliche Stand-Alone-Hardware wie Fernsehgerät, DVD-Spieler oder Stereoanlage.

Studienmanagement (Säule 18): Nur 1% der Studierenden gab an, die offline verfügbaren Anwendungsalternativen am Computer zu nutzen, um studienorganisatorische Angelegenheiten zu klären. Lediglich einmal wurde erläutert, welche Arbeiten genau gemeint waren: »zur Sicherung [...] meiner Leistungsnachweise.«³²⁴

Private Interessenverfolgung (Säule 19): 1,4% der Probanden erklärten, sie gingen am Computer ihren persönlichen Interessen nach. Sie machten deutlich, das Medium biete ihnen auch offline diverse Möglichkeiten der Freizeitgestaltung und wäre für sie daher zur Erholung und zum Abschalten vom Studienalltag wichtig. Am Computer hören sie beispielsweise Musik, um sich zu entspannen.

Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit (Säulen 20 & 21): Von 3,4% der Studierenden wurde die Frage nicht beantwortet und weitere 1,4% erklärten, offline würde der PC von ihnen nur selten bzw. gar nicht genutzt werden.

Sonstige (Säulen 22 & 23): Ungefähr ein Viertel der Studierenden (7,2%) gab Antworten, die nicht zuzuordnen oder nicht im Sinne der Fragestellung waren. Außerdem formulierte jede(r) achtzehnte Befragte (5,5%) eine Antwort, die auch sonstige oder nicht eindeutige Passagen umfasste.

1.6.3.4 Fernsehen

Nur vergleichsweise selten nutzen die Studierenden das Fernsehen, um studienrelevante Lernprodukte zu erstellen. Ein Grund dafür liegt sicherlich darin, dass auf das Fernsehprogramm nur sehr bedingt aktiv Einfluss genommen werden kann. Die für Studienarbeiten möglicherweise hilfreichen Informationssendungen können also nicht gezielt abgerufen werden.

³²⁴ Proband/in #057 zu Frage 11.3.

Dabei böte es sich grundsätzlich durchaus an, auch das Fernsehen in Recherchevorhaben mit einzubeziehen. Vor allem die öffentlich-rechtlichen Sender strahlen häufig breit recherchierte und objektive Beiträge aus, die nach ihrer Veröffentlichung in Onlinemediatheken verfügbar sind und dann mittels Computer oder modernem SmartTV abgerufen werden können. Die Probanden sahen dies allerdings überwiegend anders und sprachen dem Fernsehprogramm wenn überhaupt nur eine eingeschränkte Brauchbarkeit für Studienzwecke zu. Dies liegt vermutlich auch daran, dass sie wenig oder gar keine Erfahrung damit haben, wie die Informationen aus den Sendungen sinnvoll in eigene Arbeiten einbezogen, also beispielsweise in Quellenverzeichnissen aufgeführt werden können. Die Auswertung der Aufgabengebiete, für deren Erledigung die Studierenden auf das Fernsehen zurückgreifen, ergab die folgende Verteilung:

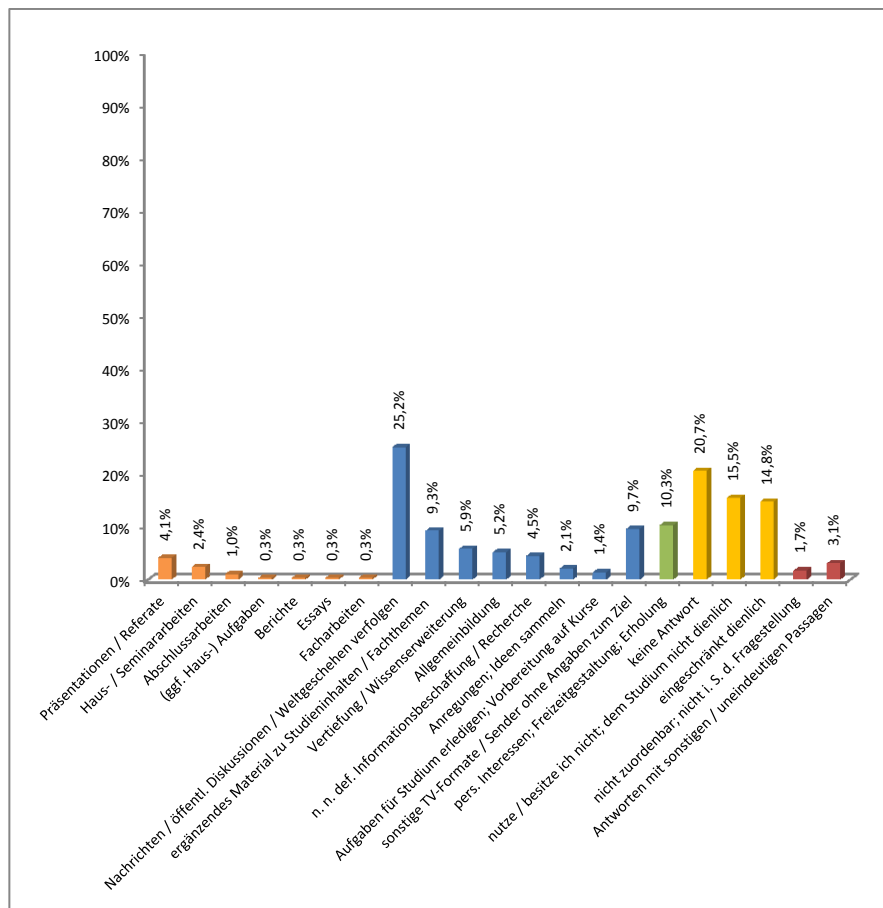


Abbildung 34: Die Nutzung des Fernsehens im Studium
 (Säulen 1-7: Lernprodukte erstellen; Säulen 8-15: Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder; Säule 16: Private Interessenverfolgung; Säulen 17-19: Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit; Säulen 20 & 21: Sonstige)

Lernprodukte erstellen (Säulen 1-7): Lediglich 4,1% der Studierenden bemerkten, sie nutzten das Fernsehen für studienrelevante Präsentationen (bzw. Referate). Einige von ihnen wiesen darauf hin, sie holten durch die Rezeption entsprechender Sendungen Hintergrundinformationen zu den zu referierenden Themen ein oder zeichneten die ausgestrahlten Sendungen auf, um sie in ihre Vorträge einzubinden. Weitere 2,4% erklärten, das Fernsehen sei ihnen beim Herstellen von Hausarbeiten (bzw. Seminararbeiten) behilflich. Einige Male

wurden auch bestimmte Sendungsformate, wie Dokumentationen, benannt.

Nur jede(r) hundertste Befragte (1%) berichtete, das Fernsehen für Abschlussarbeiten zu benützen. Dazu ist nur ein einziges Mal eine Erklärung abgegeben worden, in der darauf verwiesen wurde, dass bestimmte Fernsehformate das Thema der eigenen Abschlussarbeit seien: »aktuell sind historische Formate im Privatfernsehen der Gegenstand meiner Masterarbeit, daher dient mir der Fernseher momentan als Quelle.«³²⁵

Zudem erklärte jeweils ein/e Studierende/r ($\cong 0,3\%$), das Fernsehen würde genutzt, um Informationen zu Hausaufgaben, Berichten, Essays oder aber Facharbeiten zu erhalten. Für Klausur- bzw. Prüfungsvorbereitungen wird das Fernsehprogramm nicht gebraucht.

Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder (Säulen 8-15): Ungefähr ein Viertel (25,2%) der Studierenden antwortete, das Fernsehprogramm werde von ihnen benötigt, um Nachrichten oder öffentliche Diskussionen verfolgen zu können. In einigen Fällen wurde explizit darauf hingewiesen, dass es sich dabei tatsächlich um studienrelevante Angelegenheiten handele, beispielsweise indem erklärt wurde, dass diese Sendungen auch deshalb geschaut würden, weil die dort ausgestrahlten Informationen in Plenumsdiskussionen der Studienveranstaltungen mit eingebracht werden können. Demnach würden vor allem Nachrichten geschaut, um ergänzende Informationen zu aktuellen Studienthemen zu erhalten. Das Verfolgen des aktuellen Tagesgeschehens über die Fernsehnachrichten ist für viele Studierende zudem eine besonders lukrative Möglichkeit, um über politische Entscheidungen und andere gesellschaftlich relevante Angelegenheiten, die ihren Studienalltag beeinflussen, informiert zu werden: »Informationen über die Hochschulpolitik sowie die Hochschulsituation allgemein, Anregung zu Protesten.«³²⁶

Auch äußerte annähernd jede(r) elfte Befragte (9,3%), das Fernsehen könne ergänzende Informationen zu Studieninhalten bzw. Fachthemen liefern. So wurde angegeben, bestimmte Sendungen würden geschaut, um die eigene Motivation zur Mitarbeit in Studi-

³²⁵ Proband/in #070 zu Frage 11.4.

³²⁶ Proband/in #237 zu Frage 11.4.

enseminaren anzuregen. »Informationen aus Dokumentationen« könnten etwa »teilweise in den Seminaren eingebracht werden«. ³²⁷ Vor allem von Fachsendungen nehmen die Studierenden an, dass sie eine Bereicherung für ihr Studium bedeuten. Auf das wohl grundsätzlichsste Problem, das sich bei der Informationsbeschaffung via Fernsehprogramm auftut, nämlich die Tatsache, dass diejenigen Sendungen, die die benötigten Informationen enthalten, nicht frei ausgewählt werden können, wurde in diesem Kontext lediglich ein einziges Mal hingewiesen. ³²⁸

Ungefähr ein Siebzehntel der Studierenden (5,9%) berichtete, das Fernsehen werde von ihnen benötigt, um vertiefende Informationen zu Studienthemen einzuholen oder um bereits vorhandenes Wissen auszubauen. Es wurde sogar behauptet, das Fernsehen könne dabei behilflich sein, den eigenen Horizont zu erweitern. ³²⁹ Teilweise wurden von den Studierenden auch Erklärungen dazu geliefert, weshalb sie der Meinung sind, dass das Medium sich besonders gut hierfür eigne. Sie schätzen zum Beispiel oftmals Reportagen, weil diese ihrem Empfinden nach Sachinformationen mit besonders eingängigen Bildern kombinierten. Etwas weniger, nämlich 5,2%, argumentierten, das Fernsehen bedeute für sie einen wichtigen Zugang zur Allgemeinbildung, der ihrer Ansicht nach auch für das Studium bedeutsam sei. Auch in diesem Zusammenhang wurde oftmals auf Nachrichtensendungen hingewiesen.

Nur 4,5% der Studierenden machten deutlich, sie versuchten, sich mittels Fernsehen gezielt Informationen zu beschaffen. Diese Äußerungen wurden von ihnen allerdings nicht näher in Bezug auf die möglichen Recherchethemen spezifiziert. Außerdem stellten 2,1% heraus, sie sammelten im Fernsehen Anregungen bzw. Ideen (zum Beispiel für Schreibaufgaben) und 1,4% erklärten, sie benötigten das Medium, um bestimmte Aufgaben für ihr Studium zu erledigen bzw. um sich gezielt (durch das Rezipieren bestimmter Sendungen) auf Studienkurse vorzubereiten. Dabei bezogen sie sich vor allem auf Seminare mit mediendidaktischer Ausrichtung (»Filme für Filmanalyse«, ³³⁰ »DVD ansehen für Literaturseminare« ³³¹).

³²⁷ Proband/in #077 zu Frage 11.4.

³²⁸ Vgl. Proband/in #154 zu Frage 11.4.

³²⁹ Vgl. Proband/in #177 zu Frage 11.4.

³³⁰ Proband/in #186 zu Frage 11.4.

Ungefähr ein Elftel (9,7%) benannte sonstige Fernsehsendungen (also nicht Nachrichten) bzw. bestimmte Sender, ohne Angaben zu den mit deren Rezeption verfolgten Zielen zu machen. Häufig bezogen sich diese Äußerungen auf Dokumentationen oder Reportagen. Es bleibt allerdings offen, warum die Sendungen für besonders geeignet empfunden werden und inwiefern deren Rezeption studienrelevant ist.

Private Interessenverfolgung (Säule 16): Ziemlich genau ein Zehntel der Befragten (10,3%) bekundete, sie sähen aufgrund privater Interessen fern. Mit dem Medium verbünden sie Freizeitgestaltung, Abwechslung und/oder Entspannung.

Entgegen des ersten Eindrucks, wonach diese Äußerungen nicht auf Studienrelevantes rekurrieren, da offensichtlich auf den privaten Sektor Bezug genommen wurde, ist das Fernsehen als Freizeitgestaltung indirekt vermutlich sehr wohl bedeutsam für das Studieren. Viele Probanden erklärten nämlich, das Fernsehprogramm böte einen ihnen notwendigen Ausgleich zu den Belastungen ihres Studiums und trage somit zur Entspannung bzw. zum Stressabbau bei. Damit behaupteten sie indirekt auch, das Fernsehen sei für die Aufrechterhaltung von Lernbereitschaft und Arbeitseifer im Studium mit verantwortlich (»man kann abschalten vom studienstress«,³³²). Das Medium wurde teils sogar als eine »notwendige Abwechslung zum Studienalltag« angesehen.³³³

Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit (Säulen 17-19): In etwa ein Fünftel der Studierenden (20,7%) antwortete nicht auf die Frage nach der Verwendung des Fernsehens im Studium und gut ein Siebtel (15,5%) merkte an, das Medium sei ihnen generell nicht bei der Bearbeitung studienspezifischer Aufgaben behilflich. Zumeist wurde von ihnen angegeben, ohnehin nicht fern zu sehen (meist weil kein Fernsehgerät vorhanden ist oder keine Sympathien gegenüber dem Medium gehegt werden). Ferner gaben 14,8% der Befragten an, dass sie das Medium allenfalls als bedingt für das Studium brauchbar ansähen. Auch brachten einige Probanden ihren Eindruck, das Fernse-

³³¹ Proband/in #065 zu Frage 11.4.

³³² Proband/in #029 zu Frage 11.4.

³³³ Proband/in #245 zu Frage 11.4.

hen sei lediglich eingeschränkt für die Bearbeitung von Studienaufgaben nützlich, mit Hilfe des Adverbs »eventuell« zum Ausdruck: »evtl. Programm über aktuelle fachbezogene Themen.«³³⁴

Sonstige (Säulen 20 & 21)

1,7% der Studierenden lieferten Antworten, die nicht zugeordnet werden konnten und 3,1% äußerten neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Inhalte.

1.6.3.5 (Mobil-)Telefon

Das Telefon bzw. das Mobiltelefon ist den Studierenden vor allem im Hinblick auf ihr persönliches Studienmanagement und hierbei ganz besonders für die von ihnen untereinander geführten Absprachen dienlich. Dies dürfte auch der Grund dafür sein, weshalb das Medium kaum mit dem Herstellen von Lernprodukten in Verbindung gebracht wird, denn schließlich sind diese in der Regel in Eigenregie zu erbringen. Sobald aber Gruppenarbeiten anstehen, wird das (Mobil-)Telefon benötigt. Dann nämlich kontaktieren die Studierenden einander per Anruf oder Kurznachricht und vereinbaren auf diese Weise Treffen, bei denen sie ihrem gemeinsamen Arbeitsauftrag nachkommen. Absprachen zur inhaltlichen Ausgestaltung der Arbeiten werden dagegen nur selten fernmündlich getroffen. Die Internetkonnektivität moderner Smartphones wird von ihnen ebenfalls (zur Zeit noch) eher selten für das Erledigen studienrelevanter Aufgaben genutzt.³³⁵ Die Auswertung der Aufgabengebiete, für deren Erledigung die Studierenden auf das (Mobil-)Telefon zurückgreifen, ergab die folgende Verteilung:

³³⁴ Proband/in #241 zu Frage 11.4.

³³⁵ Fast ein Drittel (rund 32%) der Studierenden verfügt über ein Smartphone (siehe auch III 1.1.7).

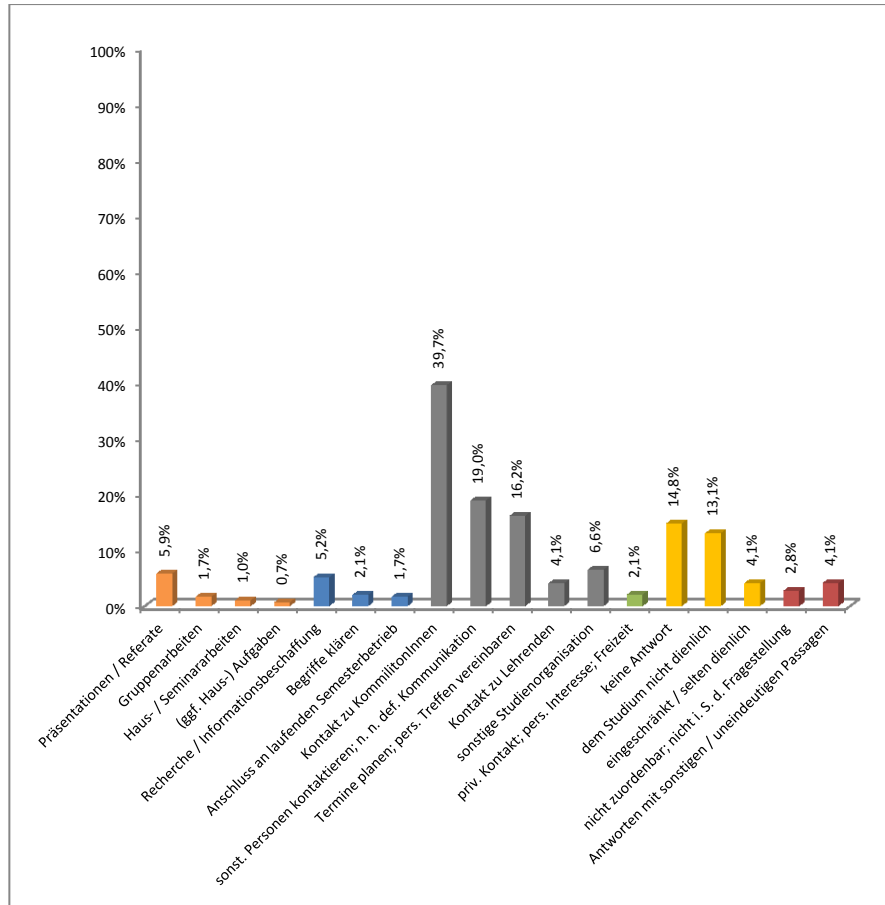


Abbildung 35: Die Nutzung des (Mobil-)Telefons im Studium
 (Säulen 1-4: Lernprodukte erstellen; Säulen 5-7: Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder; Säulen 8-12: Studienmanagement; Säule 13: Private Interessenverfolgung; Säulen 14-16: Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit; Säulen 17 & 18: Sonstige)

Lernprodukte erstellen (Säulen 1-4): Ein Siebzehntel der Befragten (5,9%) erklärte, das (Mobil-)Telefon sei ihnen bei der Herstellung von Präsentationen bzw. Referaten behilflich. Dabei nehmen, so die Äußerungen der Probanden, insbesondere gemeinsame Absprachen mit den Kommilitonen eine wichtige Rolle ein. Sie bezogen sich in der Regel auf das Organisieren von Treffen zur gemeinsamen Arbeit; seltener wurde angegeben, am Telefon auch die Inhalte der Referate zu besprechen. Auch äußerten 1,7%, das Medium sei ihnen beim Herstellen von Gruppenarbeiten nützlich. Es ist anzunehmen, dass

damit ebenfalls vorwiegend an Referate gedacht wurde, denn schließlich handelt es sich dabei um Lernprodukte, die oftmals von mehreren Studierenden gemeinsam hergestellt werden.

Darüber hinaus behauptete ein Hundertstel (1%), sie bräuchten das (Mobil-)Telefon wenn Hausarbeiten bzw. Seminararbeiten zu verfassen sind und nur 0,7% erklärten, das Medium für die Bearbeitung von (Haus-)Aufgaben zu benützen. In beiden Fällen wurde ebenfalls vorwiegend auf Absprachen mit den Kommilitonen eingegangen. Das (Mobil-)Telefon wird von den Studierenden weder bei Klausur- bzw. Prüfungsvorbereitungen noch zur Herstellung von Abschlussarbeiten, Berichten, Essays oder Facharbeiten genutzt.

Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder (Säulen 5-7): Nahezu jede(r) neunzehnte Studierende (5,2%) merkte an, das (Mobil-)Telefon zu Recherchezwecken bzw. zur Informationsbeschaffung zu benötigen. Dabei handelt es sich zumeist um Äußerungen, in denen auf nicht näher spezifizierte Internetsuchanfragen Bezug genommen wurde. Diesen, via Smartphones betriebenen Netzrecherchen, würde, so einige der Antworten, auch während der Studienveranstaltungen nachgegangen (»Nachschlagen von Informationen während der Vorlesung«³³⁶). Dagegen wurde nur selten geäußert, Informationen durch gezielte Anrufe bei anderen Personen zu erfragen.

Überdies antworteten 2,1%, sie benötigten ihr (Mobil-)Telefon, um unbekannte Wörter nachzuschlagen. Weitere 1,7% wiesen darauf hin, das Medium sichere ihnen den Anschluss an den laufenden Semesterbetrieb. In diesem Kontext wurde nicht nur erklärt, das Medium für Seminarvorbereitungen zu gebrauchen, auch bearbeiteten die Studierenden damit gelegentlich onlinebasierte E-Learning-Aufgaben.

Studienmanagement (Säulen 8-12): Mit 39,7% äußerten die meisten Befragten, sie verwendeten das (Mobil-)Telefon, um mit ihren Kommilitonen studienrelevante Angelegenheiten zu klären. Einige Probanden bezogen sich auf die bereits angesprochenen Lernprodukte, die zusammen mit anderen Studierenden angefertigt werden und für deren Erledigung die Studierenden per (Mobil-)Telefon entspre-

³³⁶ Proband/in #152 zu Frage 11.5.

chende Absprachen träfen. Auch wurden andere Situationen benannt, für die der fernmündliche bzw. -schriftliche Kontakt mit den Kommilitonen wichtig sei. Demnach seien Anrufe oder SMS unabdingbar, um den Mitstudierenden Bescheid zu geben, »wenn man sich verspätet oder Krank ist«. ³³⁷

Außerdem bekundete fast ein Fünftel der Probanden (19%), sie benötigten das (Mobil-)Telefon, um mit sonstigen Personen (ausgenommen Kommilitonen und Lehrende) in Verbindung zu treten bzw. um anderen Formen der Kommunikation nachzukommen. Von ihnen wurde beispielsweise darauf hingewiesen, wichtige Angelegenheiten mit dem Studierendensekretariat für gewöhnlich telefonisch zu klären. In diesem Zusammenhang sind auch Antworten gegeben worden, die keine Auskünfte zu Gesprächspartnern oder Beweggründen für die Nutzung des Mediums liefern. Von der Mehrzahl dieser Äußerungen ist aber anzunehmen, dass auch hier wieder an den Kontakt mit den eigenen Kommilitonen gedacht wurde (»Kommunikation untereinander« ³³⁸, »Absprache mit anderen für eine gemeinsame Arbeit« ³³⁹).

Zudem erklärte fast ein Sechstel der Probanden (16,2%), mittels (Mobil-)Telefon planten sie Termine bzw. vereinbarten persönliche Treffen. Auch bei diesen Äußerungen handelt es sich um solche Antworten, in denen vor allem auf den Kontakt mit den Kommilitonen Bezug genommen wurde. Mit ihnen werden Verabredungen zu gemeinsamen Lernaktivitäten oder auch Projektarbeiten fernmündlich organisiert. Weiter wiesen 4,1% darauf hin, sie benötigten das (Mobil-)Telefon, um damit Kontakt zu ihren Lehrenden aufzunehmen und 6,6% nannten sonstige Alternativen der Studienorganisation, die sie mit diesem Medium betrieben. Bei letzteren handelt es sich häufig um Bemerkungen, in denen darauf hingewiesen wurde, das (Mobil-)Telefon helfe bei der Orientierung auf dem Campus, beispielsweise um »den richtigen Raum [zu] finden«. ³⁴⁰ Zudem sind solche Antworten zu verzeichnen, in denen zwar erklärt wurde, mit wem die studienrelevanten Angelegenheiten organisiert werden, der

³³⁷ Proband/in #061 zu Frage 11.5.

³³⁸ Proband/in #004 zu Frage 11.5.

³³⁹ Proband/in #133 zu Frage 11.5.

³⁴⁰ Proband/in #223 zu Frage 11.5.

Grund für die Kontaktaufnahme jedoch weitgehend unbeantwortet bleibt.

Private Interessenverfolgung (Säule 13): In etwa jede(r) fünfzigste Studierende (2,1%) erklärte, mit Hilfe des (Mobil-)Telefons würden private Kontakte gepflegt bzw. individuelle Interessen verfolgt. Dass es sich hierbei um Anwendungsgebiete handelt, die das Studium (zumindest sekundär) tangieren, wird daran deutlich, dass einige dieser Studierenden darauf hinwiesen, das Medium sei ihnen eine willkommene Abwechslung und werde daher bevorzugt zur Ausgestaltung von Pausen verwendet.

Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit (Säulen 14-16): Geringfügig mehr als ein Siebtel der Befragten (14,8%) beantwortete die Frage nach der Verwendung des (Mobil-)Telefons im Studium nicht. Außerdem wiesen 13,1% darauf hin, das Medium sei ihnen nicht im Studium dienlich und 4,1% erklärten, sie sähen es als nur bedingt für die Bewältigung von Studienanforderungen nützlich oder verwendeten es allenfalls selten.

Sonstige (Säulen 17 & 18): Nur 2,8% der Befragten formulierten Antworten, die überhaupt nicht zuzuordnen oder nicht im Sinne der Fragestellung waren. 4,1% lieferten Äußerungen, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthalten.

1.6.3.6 Handschriftlichkeit

Das Schreiben von Hand ist der Etablierung des internetgebundenen PCs im Studienalltag zum Trotz noch immer ein fester Bestandteil studentischen Arbeitens. Dies ergab die Auswertung der Frage 11.6. Vor allem Texte und Notizen, die allein für persönliche Angelegenheiten benötigt werden, verfassen die Studierenden analog mittels Papier und Stift. So halten sie Lernstoff fest oder versuchen ihn individuell zu strukturieren. Meist erstellen sie von Hand Notizen während der Lehrveranstaltungen, schreiben sich Gedanken zu einem bestimmten Studienthema auf, bereiten Entwürfe oder persönliche Lernunterlagen vor.

Allen diesen Aufgaben könnte natürlich auch via Computer (insbesondere mit dem Notebook) nachgekommen werden, und doch vermag es die digitale Alternative nicht, die Handschriftlichkeit vollständig zu ersetzen. Das Schreiben von Hand wird von den Studierenden nämlich als besonders unkompliziert bewertet. Zudem sehen sie darin eine Möglichkeit, individuelle Schriftstücke für ganz persönliche Zwecke zu erstellen. Dass handschriftliche Aufzeichnungen für die Probanden unabdingbar sind, macht nicht zuletzt auch die Tatsache deutlich, dass nur sehr vereinzelt angemerkt wurde, Papier und Stift seien allenfalls eingeschränkt für das Studium zu gebrauchen. Auch ist keine einzige Äußerung eingeholt worden, in der bemerkt wurde, das Schreiben von Hand sei überflüssig. Die Auswertung der Aufgabengebiete, für deren Erledigung die Studierenden auf Papier und Stift zurückgreifen, ergab die folgende Verteilung:

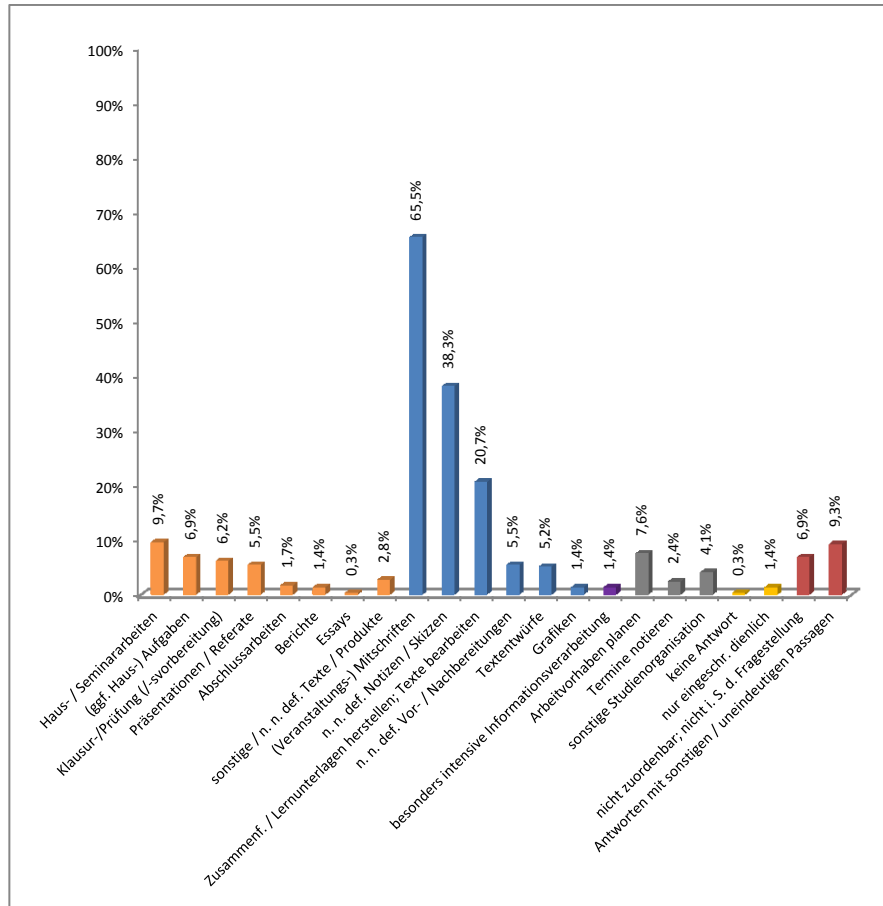


Abbildung 36: Die Nutzung der Handschriftlichkeit im Studium
 (Säulen 1-8: Lernprodukte erstellen; Säulen 9-14: Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder; Säule 15: Besondere Informationsverarbeitung/-qualität; Säulen 16-18: Studienmanagement; Säulen 19 & 20: Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit; Säulen 21 & 22: Sonstige)

Lernprodukte erstellen (Säulen 1-8)

Annähernd ein Zehntel der Studierenden (9,7%) erklärte, sie würden beim Herstellen von Hausarbeiten bzw. Seminararbeiten auch auf das Schreiben von Hand zurückgreifen. Das Repertoire an Antworten reicht dabei von recht unspezifischen Äußerungen (beispielswei-

se »Hausarbeit«³⁴¹) bis hin zu konkreten Arbeitsstrategien. So wurde auch erklärt, »das Vorschreiben von kompletten Hausarbeiten« handschriftlich zu betreiben.³⁴²

Außerdem wiesen 6,9% darauf hin, sie schrieben ihre (Haus-)Aufgaben von Hand. Da diese Aufgaben meist nicht mit der formalen Vorgabe verbunden sind, sie in Maschinschrift anzufertigen, darf angenommen werden, dass endgültige Produkte von Hand angefertigt und in dieser Form später auch eingereicht werden.

Überdies gab ein Sechzehntel (6,2%) der Befragten an, das handschriftliche Schreiben sei für sie im Hinblick auf Klausuren (bzw. andere Prüfungen) bedeutsam. Diese Probanden erklärten, sie notierten sich den zu lernenden Stoff mittels Papier und Stift bzw. fassten ihn auf diese Weise zusammen. Mit Hilfe der so erstellten Unterlagen bereiteten sie sich auf ihre Prüfungen vor. In diesem Zusammenhang wurde auch darauf gesetzt, dass der Informationsfluss »von der Hand in den Kopf« verlaufe und so zu abrufbarem Wissen führe.³⁴³

Ferner merkte jede(r) achtzehnte Befragte (5,5%) an, Papier und Stift für die Erarbeitung von Präsentationen bzw. Referaten zu benötigen. Diese Probanden erklärten, sie notierten sich ihre Überlegungen bzw. Ideen von Hand. Die Notizen dienten ihnen, so die weiteren Ausführungen hierzu, als Basis für die Arbeit am Vortrag. Einige Male wurde auch auf bestimmte Arbeiten hingewiesen, die eine gelingende Durchführung der Präsentationen sicherstellen soll, beispielsweise das Herstellen von Informationskärtchen (welche vermutlich als Gedankenstützen während der Referate dienen).

Auch erklärten 1,7% der Befragten, Papier und Stift seien ihnen beim Verfassen von Abschlussarbeiten behilflich und 1,4% merkten an, sie schrieben Berichte (etwa Sitzungsprotokolle) von Hand. Lediglich einmal (\cong 0,3%) wurde behauptet, auch im Zuge der Erarbeitung von Essays handschriftliche Aufzeichnungen anzufertigen.

Außerdem nannten 2,8% der Studierenden sonstige bzw. von ihnen nicht näher definierte Texte oder andere Produkte – dabei handelt es sich um Äußerungen wie beispielsweise »Stichpunkte für

³⁴¹ Proband/in #008 zu Frage 11.6.

³⁴² Proband/in #014 zu Frage 11.6.

³⁴³ Proband/in #010 zu Frage 11.6.

Analysen«.³⁴⁴ Mit dem Herstellen der in anderem Kontext angeführten Facharbeiten werden Papier und Stift von den Studierenden im Gegensatz zu einigen anderen Medien nicht in Verbindung gebracht.

Aufgaben- und handlungsorientierte Betätigungsfelder (Säulen 9-14): Annähernd zwei Drittel der Befragten (65,5%) äußerten, sie fertigten handschriftlich vor allem Mitschriften an und bezogen sich dabei stets auf Notizen während der Lehrveranstaltungen (»Mitschriften, Stenogramme in Vorlesungen/Seminaren«³⁴⁵). Ganz offensichtlich bieten Papier und Stift den Studierenden im Vergleich zur modernen Alternative, dem Notebook, entscheidende Vorteile. Das vergleichsweise schwere und teure Gerät wird von den Studierenden auch dann, wenn sie es besitzen, nämlich nicht zwangsläufig in die Hochschule mitgenommen. Daran ändert sich auch dann nichts, wenn die digitale Alternative als besonders geeignet hierfür gehalten wird: »[Ich nutze Papier und Stift] da ich meinen Laptop so gut wie nie an die PH mitnehme, ansonsten würde ich [die Notizen] auf dem Laptop zusammenfassen.«³⁴⁶

Mit 38,3% wies etwas mehr als ein Drittel der Befragten darauf hin, sie machten sich handschriftlich Notizen, fertigten Skizzen an oder hielten ihre Gedanken fest. Dabei wurden sie jedoch nicht konkret. Ungefähr ein Fünftel (20,7%) antwortete, sie erstellten Zusammenfassungen oder Lernunterlagen von Hand bzw. bearbeiteten (ggf. fremde) Texte handschriftlich. Diese Probanden erklärten, von Hand Vorlesungsinhalte oder Fachliteratur zu exzerpieren oder führten an, wichtige Textstellen wie zitierbares Material aufzuschreiben. Vor allem anhand jener Äußerungen, in denen die unmittelbare Arbeit am Text im Vordergrund steht, wird deutlich, dass die Handschriftlichkeit noch immer einen besonderen Stellenwert in der Gunst vieler Studierender einnimmt. Papier und Stift wurden daher sogar als ein »Grundlegendes Werkzeug für die Arbeit am Text« definiert.³⁴⁷

Überdies merkte mit 5,5% ungefähr ein Achtzehntel der Studierenden an, handschriftlich Vor- bzw. Nachbereitungen der Studienveranstaltungen zu erstellen. Außerdem äußerten 5,2%, sie benutzten

³⁴⁴ Proband/in #005 zu Frage 11.6.

³⁴⁵ Proband/in #060 zu Frage 11.6.

³⁴⁶ Proband/in #192 zu Frage 11.6.

³⁴⁷ Proband/in #215 zu Frage 11.6.

Papier und Stift, um damit Entwürfe für eigene Texte zu verfassen. Sie erklärten, ihre Arbeiten handschriftlich vorzuschreiben, um sie anschließend (am Computer) in eine endgültige Fassung zu bringen:

ich schreibe lieber erst mit der Hand und dann mit dem PC, ich ordne so meine Gedanken, strukturiere Texte und Informationen usw., dabei kann ich besser nachdenken. Am PC schreibe ich nur meine Notizen ab, es fällt mir schwer, dabei weitere Ideen zu produzieren.³⁴⁸

Weiter merkten 1,4% der Studierenden an, Papier und Stift würden von ihnen genutzt, um damit selbst Grafiken wie eigene »Zeichnungen/Tabellen [oder] Schaubilder« anzufertigen.³⁴⁹

Besondere Informationsverarbeitung/-qualität (Säule 15): Einige wenige Studierende behaupteten, handschriftliches Verfassen von Texten gehe ihrer Erfahrung nach mit einer besonders intensiven Informationsverarbeitung einher. Sie wiesen darauf hin, Lernstoff besser verinnerlichen zu können, wenn sie diesen einmal selbst von Hand notiert haben (»[...] da ich mir alles am besten einprägen kann, wenn ich es [...] mit eigener Hand geschrieben habe«³⁵⁰). Zwar ist der Anteil dieser Äußerungen mit 1,4% nur vergleichsweise gering, vor dem Hintergrund, dass sonst allein von der Fachliteratur angenommen wurde, prädestiniert für eine tiefgreifende Verarbeitung von Informationen zu sein, fallen diese Antworten aber besonders ins Auge.

Studienmanagement (Säulen 16-18)

Ungefähr ein Dreizehntel der Probanden (7,6%) erklärte, sie planten anstehende Aufgaben handschriftlich, indem sie sich im Vorfeld eine Herangehensweise ihrer weiteren Arbeit notierten oder die zu erledigenden Einzelaufgaben in entsprechenden Listen sammelten (»Gliederung erstellen«³⁵¹ bzw. »To-Do-Listen«³⁵²). Auch äußerten 2,4%, sie schrieben sich ihre Termine von Hand auf und 4,1% machten auf

³⁴⁸ Proband/in #003 zu Frage 11.6.

³⁴⁹ Proband/in #031 zu Frage 11.6.

³⁵⁰ Proband/in #259 zu Frage 11.6.

³⁵¹ Proband/in #148 zu Frage 11.6.

³⁵² Proband/in #125 zu Frage 11.6.

sonstige Verwendungszwecke wie das Verfassen von Erinnerungsnotizen oder Mindmaps aufmerksam.

Keine bzw. eingeschränkte Brauchbarkeit (Säulen 19 & 20): Nur einmal ($\cong 0,3\%$) wurde keine Antwort auf die Frage nach der Verwendung von Papier und Stift im Studium gegeben und 1,4% der Probanden erklärten, die Handschriftlichkeit sei ihrer Meinung nach nur eingeschränkt (teilweise oder selten) für das Studium zu gebrauchen.

Sonstige (Säulen 21 & 22): Fast ein Viertel der Befragten (6,9%) gab Antworten, die nicht zugeordnet werden konnten oder nicht im Sinne der Fragestellung waren und 9,3% äußerten neben kategorisierbaren Passagen auch Sonstiges oder Uneindeutiges.

1.6.3.7 Sonstige Medien

Neben den zuvor angesprochenen, werden von den Befragten nur sehr wenige andere Medien im Studium genutzt. Die Auswertung ihrer Antworten hierzu ergab die folgende Verteilung:

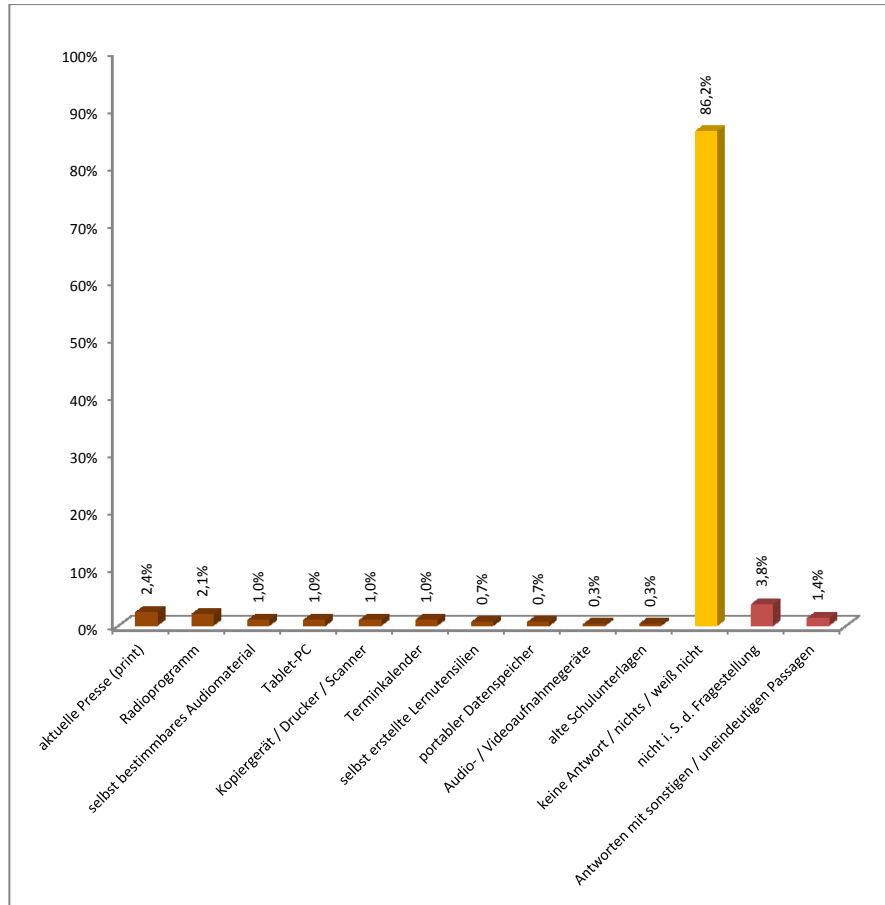


Abbildung 37: Sonstige im Studium genutzte Medien
 (Säulen 1-10: Sonstige, für das Studium genutzte Medien; Säule 11: Keine weiteren Medien benannt; Säule 12 & 13: Sonstige)

Sonstige im Studium genutzte Medien (Säulen 1-10): Mit 2,4% merkten einige wenige Studierende an, sie bezögen die aktuelle Presse (Zeitungen oder Zeitschriften) in ihr Studium mit ein: »Tages- und Wochenzeitungen geben oftmals Neues in Forschung/Literatur/usw. bekannt [und können daher] für aktuelle Themen oder neu aufbereitete ältere Themen von Relevanz sein.«³⁵³

³⁵³ Proband/in #006 zu Frage 11.7.

Darüber hinaus äußerten 2,1%, für sie sei das Radioprogramm wichtig. Auch hierbei spielten die Nachrichten für sie eine zentrale Rolle: »Radio: Aktuelle Informationen und Nachrichten über Tagesgeschehen, die für Hausarbeiten, Referate, Seminare, usw. nützlich sein können.«³⁵⁴

Weiter verwies 1% der Befragten auf selbst bestimmtes Audiomaterial wie (eigene) Musik oder Hörbücher, die ihrer Ansicht nach eine »Ergänzung zur [Studien-] Lektüre« darstellten.³⁵⁵ Ebenfalls 1% der Studierenden erklärte, für sie seien Tablet-PC (das iPad der Firma Apple), Büroapparaturen wie Kopierer, Drucker oder Scanner sowie der persönliche Terminkalender wichtige Hilfsmittel im Studium. Auch wiesen jeweils 0,7% darauf hin, sie nutzten selbst erstellte Lernutensilien bzw. portable Datenspeicher wie USB-Sticks (in der Regel um Präsentationen zu speichern, die später an den hochschuleigenen Computern wiedergegeben werden).

Außerdem wurde jeweils einmal (\cong 0,3%) behauptet, Video- und Audioaufnahmegeräte, die zum Aufzeichnen von Interviews gebraucht werden, bzw. alte Schulunterlagen im Studium zu nutzen.

Keine weiteren Medien benannt (Säule 11): Mit 86,2% gab der überwiegende Teil der Befragten entweder keine Antwort auf die Frage nach der Verwendung sonstiger Medien im Studium oder es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, keine weiteren als die zuvor aufgeführten Medien zu nutzen.

Weitere Auswertungskategorien (Säulen 12 & 13): Annähernd eine(r) von fünfundzwanzig Studierenden (3,8%) formulierte eine Antwort, die nicht zugeordnet werden konnte oder nicht im Sinne der Fragestellung war. 1,4% der Befragten lieferten Antworten ab, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthalten.

Bei den in diesen beiden Auswertungskategorien gesammelten Antworten handelt es sich zumeist um Äußerungen, mit denen die zuvor thematisierten Medien noch einmal gesondert hervorgehoben wurden. So bezogen sich einige Probanden auf die von ihren Leh-

³⁵⁴ Proband/in #204 zu Frage 11.7.

³⁵⁵ Proband/in #246 zu Frage 11.7.

renden zusammengestellten Reader (Sammlungen mit fotokopierten Fachaufsätzen). Auch wurde hier gelegentlich noch einmal auf Smartphones bzw. die mit ihnen verbundenen, spezifischen Anwendungsgebiete, wie zum Beispiel die Nutzung bestimmter Miniaturprogramme (Apps) hingewiesen.

1.6.4 Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Studierenden wissenschaftlich relevante Informationen vor allem in Printlektüre und Internet suchen. Wenn es darum geht, ein ihnen nur unzureichend bekanntes Thema zu erschließen, befragen einige wenige auch ihre Mitmenschen. Eine besonders hohe Qualität an gelieferten Informationen nehmen sie von linearen Texten und ganz besonders von in Büchern und Zeitschriften publizierten Fachtexten an und begründen damit die Unabkömmlichkeit dieser Quellen für studienrelevante Rechercheaufgaben.

Das sich damit abzeichnende Seriositätsgefälle zwischen den am häufigsten genutzten Recherchemedien konkretisiert sich weiter, wenn die Vorgehensweise der Studierenden bei der Informationsbeschaffung in den Blick genommen wird. Denn ganz besonders häufig wurde von ihnen darauf hingewiesen, dass sie die Medien in einer bestimmten Reihenfolge konsultierten. Während sie die zunächst im Internet eingeholten Informationen oftmals als nicht zwangsläufig haltbar identifizierten, nahmen sie von den anschließend zur genaueren Klärung genutzten linearen Texten ungleich mehr Verlässlichkeit an: »zunächst Internet um einen groben Überblick zu erhalten, dann Bibliothek für [...] seriösere Informationen.«³⁵⁶

Um sich einen ersten Überblick von den ihnen unbekanntem Themen zu verschaffen, recherchieren die Studierenden meist frei im Internet und nutzen dabei nur vergleichsweise selten universelle Suchmaschinen. Dieses Ergebnis überrascht durchaus, wird in der »Stefi-Studie« doch darauf hingewiesen, dass viele Studierende gezielt diese Angebote aufsuchten, da sie häufig unsicher im Umgang

³⁵⁶ Proband/in #067 zu Frage 12.

mit anderen elektronischen wissenschaftlichen Informationsangeboten seien:

Ein weiteres Ergebnis der Studie besagt: Die Studierenden empfinden das Angebot elektronischer wissenschaftlicher Informationen als unübersichtlich und überkomplex. Das verhindert eine systematische und effektive Nutzung dieser Angebote. Hinzu kommt, dass die Studierenden bei der Einschätzung der Qualität der Angebote sehr unsicher sind. Darüber hinaus sind viele elektronische wissenschaftliche Informationsangebote den Studierenden unbekannt. Dies führt zu unsystematischen Recherchen über allgemeine Suchmaschinen, deren Ergebnisse aber häufig aufgrund mangelnder fachlicher Eignung unbefriedigend sind.³⁵⁷

Heute, ungefähr zehn Jahre später, hat sich das Bild deutlich gewandelt. Die vorliegenden Befragungsergebnisse zeigen nämlich, dass die allgemeinen (universellen) Suchmaschinen zwar immer noch von den Studierenden genutzt, jedoch nicht mehr als Alternative zu wissenschaftlichen Informationsseiten angesehen werden. Auch lässt sich der Eindruck, die Nutzung allgemeiner Suchmaschinen führe zu unsystematischen Recherchen, so wie es Klatt et al. beobachteten, keinesfalls bestätigen.

Weit häufiger äußerten die Befragten, sie suchten im Netz nach geeigneter Fachliteratur. Demnach recherchierten sie vor allem in online verfügbaren Bestandskatalogen von Bibliotheken und erführen dort, welche Literatur zu den fraglichen Themen vorhanden ist und wie diese von ihnen beschafft werden könne. Auch Literaturdatenbanken, die verlegte Fachliteratur in digitalisierter Form (meist eingescannte lineare Fachtexte) direkt am Bildschirm zur Verfügung stellen, werden von den Studierenden häufig aufgesucht. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, weshalb das Internet für die meisten Studierenden eine Schlüsselrolle einnimmt: Online selektieren und kombinieren sie nicht nur dann, wenn sie erste überblicksstiftende Informationen zum Thema suchen, sondern eben auch, wenn sie nach der ihnen so wichtigen, gedruckten Literatur Ausschau halten. Mit Hilfe des Internets definieren sie also das weitere Vorgehen bei der Informationsbeschaffung und bestimmen häufig schon in diesem recht frühen Recherchestadium, an welche Bücher bzw. Zeitschriften

³⁵⁷ Klatt/Gavriilidis/Kleinsimlinghaus/Feldmann u. a. 2001, S. 211.

sie sich im weiteren Verlauf ihrer Recherchen halten wollen, ohne diese bis dahin tatsächlich in den Händen gehalten zu haben. Aus diesem Grund kann das Internet als Leitmedium der Studierenden bei der Verlaufsplanung von Rechercheaufgaben eingeschätzt werden.

Die Onlinerecherche nach geeigneter Literatur ersetzt für viele Studierende immer häufiger den zeitintensiven, persönlichen Bibliotheksbesuch. Anstatt sich ausführlich vor Ort nach Literatur umzusehen, besuchen sie die Bibliotheken lediglich zum Ausleihen der zuvor online ausgemachten Fachliteratur. Damit verzichten sie jedoch zwangsläufig auch auf wichtige Sekundärerfahrungen wie beispielsweise Literaturempfehlungen durch das Bibliothekspersonal oder anregendes Stöbern in den Buchaufstellern. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, die Studierenden gezielt darauf aufmerksam zu machen, dass der persönliche Bibliotheksbesuch von ihnen nicht vernachlässigt werden sollte.

Maßnahmen wie die Präsenzs Schulungen an der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen tragen dazu bei, dass die Bibliotheksrecherche nicht allein auf das Internet beschränkt wird und fördern bei den Studierenden eine aufgeschlossene Nutzung der Bibliotheken. Zwei Schulungsarten werden hier bereitgestellt: Zum einen werden die Studierenden in Basiskursen mit dem von der Universitätsbibliothek gebotenen Rechercheinstrumentarium vertraut gemacht. Diese finden in speziellen Schulungsräumen statt und rücken die technische Handhabung bei der Benutzung des digitalisierten Bibliothekskataloges sowie das Ordnungssystem der Bibliothek in den Mittelpunkt. Zum anderen finden aber auch immer wieder fachspezifische Schulungen statt. Die daran teilnehmenden Studierendengruppen bearbeiten unter anderem auch beispielhafte Aufgaben. Unter qualifizierter Anleitung von Fachreferenten recherchieren sie dann im digitalen Bibliothekskatalog nach geeigneter Literatur und suchen diese anschließend zumeist auch am Standort auf. Dabei bewegen sich die Gruppen in den Räumlichkeiten der Bibliothek und unterhalten sich über die Aufstellsystematiken in den jeweiligen Fachbibliotheken.

Im Rahmen derartiger Veranstaltungen werden also wichtige Basisfertigkeiten des Studierens erworben, sie sind jedoch nur an wenigen Hochschulen obligatorisches Element eines geisteswissenschaftlichen Studiums und werden somit auch längst nicht von allen Studierenden besucht. Mit Blick auf die Ergebnisse der Studierendenbe-

fragung ist es jedoch in hohem Maße ratsam, solche Einführungsveranstaltungen in die Bibliotheksnutzung zu einem verbindlichen Bestandteil des Studiums zu machen, denn es kann keinesfalls davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die diversen Möglichkeiten der Hochschulbibliotheken ohne vorangegangene Anleitungen durch Fachpersonal auch sinnvoll nutzen können.

In einigen Fachbereichen der Universität Duisburg-Essen ist es heute bereits für alle Studierenden verpflichtend, einen sogenannten ›Bibliotheksschein‹ vorzuweisen, der die Teilnahme an Einführungskursen zur Bibliotheksnutzung belegt. Diese Maßnahme ist weniger ein Kontrollmechanismus und versteht sich vielmehr als eine Chance, die Studierenden mit dem umfangreichen Angebot an Recherchealternativen in der Hochschulbibliothek vertraut zu machen, zumal die Schulungen meist einen relativ ungezwungenen Charakter haben, häufig individuelle Interessen berücksichtigen und auch nicht mit einer echten Prüfung abschließen. Die hier vorgestellten Befragungsergebnisse unterstreichen die Wichtigkeit solcher (verbindlichen) Angebote. Die meisten Studierenden sehen nämlich in linearen Texten (und ganz besonders in Fachliteratur) die größte Relevanz für ihre Arbeiten im Studium und sind daher stets bemüht, sinnvolle Textgrundlagen ausfindig zu machen. Eine ihrer ersten Anlaufstellen ist dabei erwartungsgemäß die Hochschulbibliothek; in ihr müssen sich die Studierenden deshalb zwingend zurechtfinden.

Es dürfte sich also als sinnvoll erweisen, vor Ort stattfindende Einführungskurse in die Hochschulbibliotheksnutzung zu obligatorischen Elementen des Studiums zu machen. Denn auf diese Weise wäre es auch möglich, den Studierenden einen Eindruck davon zu verschaffen, welche Chancen ihnen die Bibliotheken einmal abgesehen von der Recherche in deren Onlinekatalogen und der anschließenden Ausleihe bzw. dem Fotokopieren der ausgewählten Texte bieten. An diesen präsenzbasierten Schulungen sollten die Studierenden nach Möglichkeit bereits zu Beginn ihres Studiums teilnehmen, denn das dort Gelernte wird sich ihnen über das gesamte Studium hinweg als hilfreich erweisen. Im Rahmen solcher Präsenzs Schulungen sollte unbedingt explizit darauf aufmerksam gemacht werden, dass viele Strategien zur Bibliotheksnutzung nicht bei einem vorwiegend onlinebasierten Gebrauch der Bibliotheken erworben werden können. Insbesondere die folgenden Erfahrungen auf Studierendenseite sollten daher forciert werden:

- *Fachkundige Anleitung:* Die Studierenden werden während der gesamten Einführungsveranstaltung vom Bibliothekspersonal betreut. Eventuell auftretende Verständnisfragen können mit diesen Ansprechpartnern geklärt werden. Auch fachlich relevante Zugänge und Hilfestellungen bei Recherchefragen werden vom Bibliothekspersonal angeboten.
- *Orientierung:* Die Studierenden lernen sich in ihrer Hochschulbibliothek zurechtzufinden. Sie erfahren, wie die digitalisierten Literaturbestände auf brauchbare Publikationen hin durchforstet und anschließend gemäß dem Ordnungssystem der jeweiligen Hochschulbibliothek ausfindig gemacht werden können.
- *Aufweichen der Grenze zwischen Literaturrecherche und Arbeit mit Literatur:* Während der Bibliothekseinführungen wird den Studierenden die Gelegenheit geboten, in den Büchern und Zeitschriften zu stöbern. Ihnen wird nahegelegt, einzelne Werke anzulesen und vielversprechende Texte gleich an Ort und Stelle auf deren Sekundärliteratur hin zu überprüfen und diese unmittelbar im Anschluss aufzusuchen. Außerdem begutachten sie benachbarte Literatur in den Aufstellern. Die Studierenden begreifen dadurch, dass es durchaus fruchtbar sein kann, sich Zeit bei der Recherche direkt in der Bibliothek zu nehmen und dass dies eine sinnvolle Ergänzung zu der Recherche in den Bestandskatalogen darstellt. Auf diese Weise lernen die Studierenden die Recherche von und die Arbeit mit Literatur fruchtbar miteinander zu verknüpfen. Am Ende der Schulungen sollten sie nach Möglichkeit erkennen, dass sie bei dieser Arbeit auch Texte miteinbezogen haben, auf die sie bei ihrer Recherche in den Bestandskatalogen zuvor nicht aufmerksam geworden sind.
- *Präsente Werke:* Die Studierenden erkennen, dass bestimmte Publikationen nicht ausleihbar und somit niemals dauerhaft vergriffen sind. Diesen Umstand machen sie sich zunutze, indem sie diese (zumeist besonders gekennzeichneten) Bücher und Zeitschriften gezielt aufsuchen und sie in den Räumlichkeiten der Hochschulbibliothek studieren. Relevantes Material schreiben sie sich an Ort und Stelle heraus oder fotokopieren die betreffenden Passagen.
- *Arbeitsatmosphäre:* Während ihres Aufenthalts erfahren die Studierenden die Hochschulbibliothek als besonders prädestinierten

Arbeitsplatz: In der ruhigen Umgebung erkennen sie eine Chance, konzentriert und relativ frei von Ablenkungen Fachtexte zu lesen sowie eigene Texte zu verfassen. Auch die Vorteile, die sich aus der unmittelbaren Verfügbarkeit von Fachliteratur ergeben, werden von ihnen erkannt. Insgesamt wird das Arbeiten in der Hochschulbibliothek für sie zu einer ernstzunehmenden Alternative beim Anfertigen studienrelevanter Lernprodukte.

Bei der Auswertung der Ergebnisse der Studierendenbefragung stellte sich zudem heraus, dass lediglich 4,5% der Befragten es in Betracht zogen, ihre Dozenten um Rat zu bitten, wenn es darum ging, Informationen zu einem ihnen nur unzureichend bekannten Studienthema einzuholen. Dabei sind die Dozenten hierfür Experten und für die Studierenden eigentlich recht unkompliziert erreichbar. Nicht nur, dass die Lehrenden besonders brauchbare Informationen für die Themenerschließung liefern können, auch haben sie erfolgversprechende Literaturtipps und könnten den Studierenden somit Impulse für die weitere Arbeit geben. Auch Jürgen Flender und Ursula Christmann (2002) weisen darauf hin, dass Hilfsangebote, Rückmeldungen und Belohnungen durch Dozenten wichtig seien und aktives und erfolgreiches Lernhandeln fördern.³⁵⁸

Insofern wirkt es wie eine verpasste Chance, dass so viele Studierende eben nicht mit ihren Dozenten über die ihnen nur unzureichend bekannten Studienthemen sprechen und sie anstelle dessen versuchen, diese eigenständig zu ergründen. Daher empfiehlt es sich, die Studierenden auf die von den meisten Dozenten ohnehin angebotenen Sprechstunden zu verweisen und sie dann nicht einzeln, sondern in Kleingruppen mit solchen Studierenden, die verwandte Themen bearbeiten, in Kontakt zu bringen. Die Beratung von Kleingruppen hat im Gegensatz zur Einzelberatung zum einen den Vorteil, dass einzelne, weniger redegewandte oder zurückhaltende Lernende die Möglichkeit geboten bekommen, sich an die Situation zu gewöhnen, bevor sie aktiv an den Gesprächen partizipieren und ist zum anderen eine bewährte Methode, die Beratungsgespräche möglichst zeitökonomisch zu gestalten.

³⁵⁸ Vgl. Flender/Christmann 2002, S. 207.

Die Frage, ob ihnen auch Onlinelexika nützliche Dienste im Studium erwiesen, bejahten fast alle Studierenden (99,7%). Ganz besonders viele Befragte verwiesen auch in diesem Kontext auf das Recherchieren von ihnen unbekanntem Themen. Sechs von sieben Probanden (85,9%) waren davon überzeugt, dass sie sich mit Hilfe von Wikipedia potenziell einen Überblick über studienrelevante Themen verschaffen bzw. Definitionen aneignen könnten. Das Open-source-Onlinelexikon gehört also zum etablierten Recherchepertoire der Studierenden, auch wenn sie dies häufig nicht explizit in ihren Antworten auf die vorhergegangene Frage nach der Herangehensweise an Rechercheaufgaben äußerten. Vermutlich hatten viele Studierende aber auch Hemmungen, diese für wissenschaftliches Arbeiten reichlich umstrittene Informationsquelle zu benennen, denn einige von ihnen wiesen darauf hin, sie wüssten um den Umstand, dass Wikipedia für wissenschaftliches Arbeiten eigentlich nicht bzw. nur begrenzt geeignet sei.

Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass besonders viele Studierende erklärten, sie benötigten das Onlinelexikon lediglich als erste Anlaufstelle für Informationen und hielten es für unabdingbar, dass diese Informationen im weiteren Rechercheverlauf überprüft werden. Allerdings sind die von ihnen geäußerten Vorschläge zur praktischen Umsetzung dieser Überprüfungen durchaus für problematisch zu befinden. Denn zum einen muss davon ausgegangen werden, dass sich die Informationen der Onlineartikel besonders nachhaltig bei den Rezipienten halten, schließlich handelt es sich bei ihnen zumeist um die ersten Eindrücke überhaupt, die zu dem fraglichen Thema gesammelt werden. Wenn das Onlinelexikon also mit allen seinen seriösen aber auch unseriösen Inhalten die erste Anlaufstelle für Informationen ist, so ist es sehr fraglich, ob die Studierenden überhaupt noch aufgeschlossen gegenüber anderen (und gegebenenfalls sogar gegenteiligen) Informationen sind. Zum anderen – und hierin liegt eine ganz erhebliche Brisanz – äußerte mehr als ein Viertel der Studierenden (26,6%), für sie definiere sich die an die Rezeption von Wikipediaartikeln anschließende, weiterführende Recherchearbeit durch jene Quellen, auf denen die Artikel aufbauen. Dieses Vorgehen ist insofern äußerst kritisch zu bewerten, als sich diejenigen Quellen, die das Fundament der zuvor bereits rezipierten Artikel bilden, wohl kaum eignen, um eben diese kritisch-distanziert zu überprüfen bzw. zusätzliche Informationen dazu einzuholen. Es darf

nämlich davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse derartiger Rechercharbeiten in den meisten Fällen weitgehend mit den schon zu Beginn rezipierten Onlineartikeln übereinstimmen. Die Rezipienten machen dann vor allem folgende Erfahrung: Die auf Wikipedia publizierten Informationen bestätigen sich anscheinend immer wieder aufs Neue auch nach ausführlicher und mühsamer Überprüfung mittels anderer Quellen. Je häufiger derartige Erfahrungen gemacht werden, desto näher rückt die aus medienbiografischer Sicht unabwendbare Schlussfolgerung, dass der Aufwand, den die vermeintlich kritischen Recherchen bedeuten, keinesfalls gerechtfertigt ist. Dies wird dann unweigerlich dazu führen, dass das dem Onlinelexikon zugesprochene Maß an Verlässlichkeit und damit auch die individuelle Wertschätzung dieser Informationsquelle zunehmen und zukünftige Recherchevorhaben beeinflussen.

Der von den Studierenden eigentlich für wichtig erachtete, kritische Blick hat in diesem Szenario also nur wenige Chancen, tatsächlich dauerhaft zu bestehen. Im schlimmsten Falle könnte sich sogar eine folgenschwere Generalisierung einstellen: Je häufiger die Erfahrung gemacht wird, dass sich die Inhalte der Onlineartikel auf Wikipedia auch nach umfangreichen Überprüfungen scheinbar immer wieder als korrekt erweisen, desto näher rückt die fatale Annahme, die Informationen auf Wikipedia seien meistens korrekt bzw. die Bemühungen zur Überprüfungen der Artikel stünden in keinem ökonomisch vertretbaren Verhältnis zu deren Nutzen (die Verifikation bzw. Falsifikation der Informationen). Diese Erfahrungen könnten bewusst oder unbewusst dazu führen, dass Überprüfungen von Richtigkeit und Vollständigkeit der Onlineartikel zukünftig weniger intensiv oder sogar gar nicht mehr von den Lernenden betrieben werden. Das folgende Schaubild soll dieses ›Worst-Case-Szenario‹ visuell veranschaulichen:

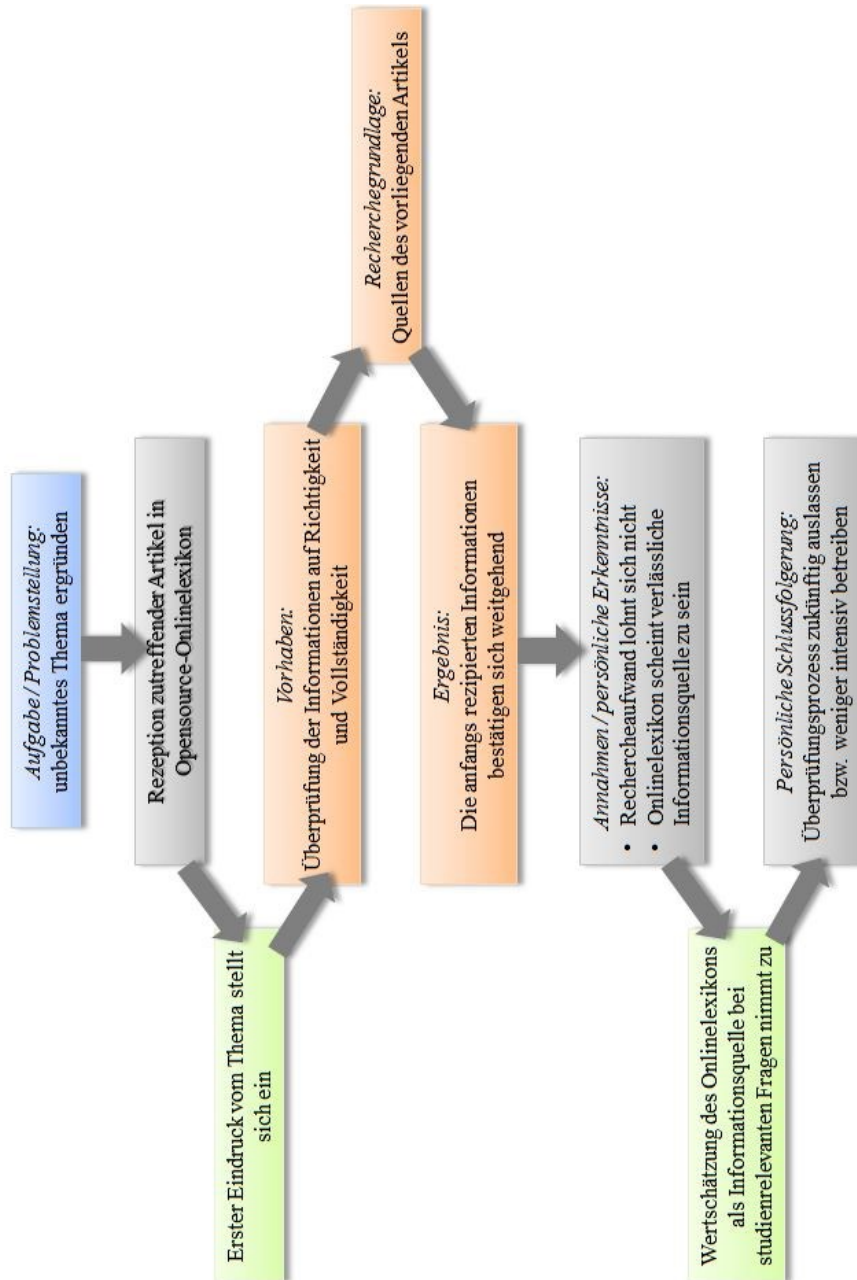


Abbildung 38: Überprüfung eines Onlineartikels mittels der für dessen Herstellung verwendeten Quellen: Ein Worst-Case-Szenario
 (Annahmebasiertes Strukturmodell; blau: Ausgangssituation; orangefarben: Prozess der Quellenprüfung; grau: bewusste Schlussfolgerungen auf Lernendenseite grün: unterbewusste Schlussfolgerungen auf Lernendenseite)

Das Szenario macht deutlich, dass es sich empfiehlt, die Studierenden explizit darauf hinzuweisen, die von ihnen zu Recherchezwecken genutzten Fachtexte nicht allein von den Quellenangaben der jeweiligen Wikipediaartikel abhängig zu machen. Stattdessen sollten sie auf die in den oben beschriebenen Hochschulbibliotheksschulungen erlernten Rechercheinstrumentarien verwiesen und ihnen somit einmal mehr die Wichtigkeit dieser Einführungskurse begrifflich gemacht werden.

Außerdem gibt das Ergebnis, dass immerhin in etwa jede(r) zwanzigste Studierende (4,8%) ausdrücklich darauf hinwies, an der Unseriosität der Onlinelexika zu zweifeln bzw. deren besondere Zweckdienlichkeit hervorhob, Grund zur Beunruhigung. Die in diesem Kontext hervorgebrachten Argumentationen sind fast immer sehr eindimensional oder es wurden wichtige Aspekte außer Acht gelassen. Auch muss mit Blick auf das oben skizzierte ›Worst-Case-Szenario‹ angenommen werden, dass diese Skepsis unbewusst auch bei anderen Lernenden vorliegt bzw. sich mit zunehmender Nutzung der Angebote immer stärker herausbildet. Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, die Antworten, in denen die Kritik an Wikipedia & Co. zurückgewiesen wurde, einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Dabei stellte sich heraus, dass sich die von den Studierenden geäußerten Einwände drei Argumentationslinien zuordnen lassen. Diese seien im Folgenden beispielhaft anhand von fünf ausgewählten Äußerungen verdeutlicht.

Antwortbeispiel 1: »Da ich selbst bereits einen Artikel verfasst habe, weiß ich, dass [...] Professoren und Forscher bei Wikipedia angestellt sind um [die dort veröffentlichten] Artikel auf ihre Richtigkeit [hin] zu prüfen.«³⁵⁹

Antwortbeispiel 2: »So unseriös ist das Lexikon schon lange nicht mehr. Viele Wikileader achten auf Korrektheit und verbannen Unwahrheiten schneller als man glaubt. Dennoch ist keiner unfehlbar.«³⁶⁰

In diesen beiden Äußerungen wird hervorgehoben, es gehöre zum Prinzip des Onlinelexikons, dass die Artikel auf ihre Korrektheit hin

³⁵⁹ Proband/in #104 zu Frage 14.

³⁶⁰ Proband/in #025 zu Frage 14.

überprüft werden und damit die Verlässlichkeit der Informationen zunehme. Dabei wird jedoch vernachlässigt, dass das Verifizieren der Inhalte nicht Voraussetzung für deren Veröffentlichung ist und die Nutzer somit nie Gewissheit darüber haben können, ob die von Ihnen gelesenen Artikel bereits hinreichend kontrolliert wurden bzw. ob sichergestellt ist, dass keine noch nicht verifizierten Ergänzungen vorgenommen wurden. Diese Unwägbarkeiten werden lediglich im zweiten Antwortbeispiel (und dort auch nur ansatzweise) thematisiert.

Antwortbeispiel 3: »Außerdem ist es fraglich, [ob] Benutzer falsche Informationen veröffentlichen würden.«³⁶¹

Antwortbeispiel 4: »man verfasst auch nicht unbedingt selbst einen Artikel, wenn man sich nicht damit auskennt [...].«³⁶²

In den Beispielen drei und vier bezogen sich die betreffenden Studierenden auf die Autoren der Onlineartikel. Sie nahmen an, niemand werde vorsätzlich falsche Informationen veröffentlichen bzw. es werde nur dann an der inhaltlichen Ausgestaltung eines Onlineartikels teilgenommen, wenn besonders viel Wissen zu der jeweiligen Thematik vorliege. Dass es sich hierbei um eine recht arglose Annahme handelt, wird spätestens dann deutlich, wenn die offizielle Statistik von Wikipedia untersucht wird. So zählt das Onlinelexikon derzeit täglich durchschnittlich rund 800 neu angemeldete Mitglieder, sogenannte ›Wikipedianer‹, 350 neu eingestellte Onlineartikel sowie 49 Bearbeitungen pro Artikel; und das allein in der deutschsprachigen Wikipedia.³⁶³ Dass in Anbetracht dieser Zahlen eine hohe Gefahr davor besteht, auf fehlerhafte oder unzureichend recherchierte Informationen zu stoßen, ist unbestreitbar.

Antwortbeispiel 5: »bisher habe ich auch noch keine Falschinformation aus Wiki bekommen.«³⁶⁴

In dieser Äußerung wird auf die guten Erfahrungen verwiesen, die mit dem Onlinelexikon gesammelt wurden. Allerdings bleibt offen, woher die vermeintliche Gewissheit, bislang noch keine fehlerhaften Informationen dargeboten bekommen zu haben, überhaupt stammt. Hierfür bedürfte es nämlich eigentlich einer umfangreichen Überprü-

³⁶¹ Proband/in #135 zu Frage 14.

³⁶² Proband/in #219 zu Frage 14.

³⁶³ Vgl. Zachte.

³⁶⁴ Proband/in #191 zu Frage 14.

fung mittels anderer, seriöser Quellen. Dass diese im Zusammenhang mit *jeder* Wikipediarecherche auch tatsächlich vorgenommen wurde, ist allerdings höchst unwahrscheinlich. Insofern ist zu befürchten, dass die geschilderte Erfahrung zu der gefährlichen Schlussfolgerung führt, die Onlineartikel enthielten generell korrekte Inhalte und bräuchten daher nicht weiter überprüft zu werden. Da hierbei schon im Vorfeld andere Quellen ausgeschlossen werden, besteht allerdings auch gar nicht die Möglichkeit, die Inhalte der Artikel zu widerlegen.

Die Ergebnisse auf die Frage nach der Einschätzung von Opensource-Onlinelexika zeigen insgesamt ganz deutlich, dass die Studierenden meist keine wirklich vielversprechenden Strategien kennen, wie sie die Informationen der Artikel unabhängig überprüfen können. Einige Probanden sehen nicht einmal die Notwendigkeit derartiger Überprüfungen (siehe u.a. die letztgenannten Antwortbeispiele). Es ist also nicht nur wichtig, den Studierenden Strategien zur Einschätzung der in den Artikeln gelieferten Informationen an die Hand zu geben, auch muss ihnen überhaupt erst eindringlich klar gemacht werden, dass die Verlässlichkeit von Informationen auf Wikipedia grundsätzlich fraglich ist und die Artikel somit für wissenschaftliches Arbeiten oftmals ungeeignet sind. Auch hierfür böten sich die Präsenzs Schulungen der Hochschulbibliotheken an. Vor allem im Rahmen der von den Fachreferenten durchgeführten, praktischen Schulungen, ließen sich die Opensource-Onlinelexika thematisch recht gut einbeziehen. Denn die Fachreferenten sind prädestiniert dafür, die Studierenden mit fachspezifischen Recherchemaßnahmen, deren Ziel in einer Kontrolle der Onlineartikel liegt, zu betrauen. Sie können den Lernenden Möglichkeiten aufzeigen, solche Informationsquellen aufzuspüren, die nicht bei der Herstellung der Artikel berücksichtigt wurden und sollten ihnen in diesem Zusammenhang auch klarmachen, dass dies zwingend erforderlich ist, um die Wissenschaftlichkeit der Informationen sicherzustellen. Letzteres ließe sich am besten realisieren, indem in den Schulungen beispielhaft solche Artikel bearbeitet werden, deren Überprüfung bereits im Vorfeld ergab, dass sie fehlerhafte oder unvollständige Informationen beinhalten.

Die Auswertung der Ergebnisse zur Medienorganisation der Studierenden lassen dagegen auf ein recht positives Bild schließen. So sind die Befragten mit dem Gebrauch unterschiedlicher Medien ver-

traut und setzen diese in der Regel auch zielgerichtet im Studium ein. Von größter Relevanz sind für sie Fachliteratur, PC (vor allem online), Fernsehen, (Mobil-)Telefon sowie die analoge Alternative Papier und Stift. Andere als diese Medien spielen im studentischen Arbeitsalltag kaum eine Rolle. Meist haben die Studierenden genaue Vorstellungen davon, welches Medium ihnen unter welchen Umständen behilflich ist. Das spricht grundsätzlich dafür, dass die so wichtige Ordnung innerhalb des verfügbaren Medienportfolios bei ihnen offensichtlich vorliegt.

Fachliteratur: Die Fachliteratur wird von den Studierenden meist als die verlässlichste Informationsquelle überhaupt angesehen. Daher ist sie auch besonders häufig *die entscheidende* Grundlage für das Herstellen von Studienprodukten (insbesondere von Haus- bzw. Seminararbeiten sowie Referaten). Viele Studierende benutzen Fachliteratur aber auch, um den Stoff der Lehrveranstaltungen besser nachvollziehen zu können: Sie lesen Veröffentlichungen zu Studieninhalten nach und versuchen auf diese Weise Unklarheiten zu beseitigen oder zusätzliche Informationen zu ihnen besonders bedeutsam erscheinenden Themen einzuholen.

Internet: Das Internet dient den Studierenden vor allem zur überblicksstiftenden Recherche sowie der Wahrung des Anschlusses an den laufenden Semesterbetrieb. Für Letzteres werden von ihnen vor allem onlinebasierte E-Learning-Plattformen genutzt. Die im Netz eingeholten Informationen nutzen sie auch, um Lernprodukte herzustellen. Verglichen mit den Informationen aus Fachliteratur spielen sie jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Dafür erfüllt das Internet aber noch eine weitere wichtige Funktion: Online betreiben viele Studierende ihr individuelles Studienmanagement, indem sie beispielsweise mittels elektronischem Studienverzeichnis ihren Stundenplan zusammenstellen.

Computer (offline): Sieht man von der Internetkonnektivität ab, so bietet der Computer den Studierenden nur ein vergleichsweise geringes Repertoire an studienrelevanten Funktionen, die ihnen jedoch keinesfalls minder wichtig sind. Der Computer ersetzt heute geradezu selbstverständlich Taschenrechner, Präsentationsfolie, Schreibmaschine und oftmals auch die Handschriftlichkeit. Mit Hilfe von Tabellenkalkulations-, Präsentations- und Textverarbeitungsprogrammen erledigen die Studierenden einen Großteil der im Studium anfallenden Aufgaben. Das Herstellen von Lernprodukten am PC ist

für sie heute nicht mehr wegzudenken, da es sich dabei fast immer um elektronische Textstücke handelt.

Fernsehen: Längst nicht alle Studierenden sehen im Fernsehprogramm ein für Studienzwecke relevantes Informationsangebot. Diejenigen unter ihnen, die es im Studium nutzen, informieren sich über das aktuelle politische und gesellschaftliche Geschehen in Deutschland und der Welt und versuchen diese Informationen bei Diskussionsrunden in Studienveranstaltungen mit einzubringen. Das Medium ist ihnen häufig auch deshalb wichtig, weil es besonders aktuelle Informationen bietet. Fernsehen bedeutet für viele Studierende aber auch Erholung: Es ist für sie eine sehr beliebte Freizeitbeschäftigung, die es ihnen ermöglicht, von dem als reichlich arbeitsintensiv empfundenen Studienalltag abzuschalten und sich zu erholen.

(Mobil-)Telefon: Das (Mobil-)Telefon ist für die Studierenden das wichtigste Medium wenn es darum geht, den verschiedenen Angelegenheiten rund um ihr persönliches Studienmanagement nachzukommen. Fernmündlich sowie per Kurznachrichten sprechen sie (vor allem untereinander) Termine ab, vereinbaren Treffen oder tauschen sich über Studieninhalte aus. Einige wenige Studierende betreiben mit ihren Smartphones sogar studienrelevante Internetrecherchen während der Vorlesungen.

Handschriftlichkeit: Das Schreiben von Hand ist für die meisten Studierenden immer noch elementar. Mittels Papier und Stift erstellen sie während der Lehrveranstaltungen Notizen oder fassen die in den Vorlesungen erfahrenen Informationen zusammen. Zudem exzerpieren sie oftmals Fachtexte von Hand. Ihre Intention ist es dabei stets, die verschiedenen und teils sehr umfangreichen Informationen zu strukturieren. Teilweise planen sie auch das Vorgehen bei der Erarbeitung von Studienprodukten wie Hausarbeiten, indem sie handschriftliche Skizzen erstellen.

Die klar voneinander abgegrenzten Funktionszuweisungen deuten insgesamt darauf hin, dass die Studierenden sich die für ihr Studium relevanten Medien tatsächlich anwendungsspezifisch strukturieren. Orientierungshilfen von Seiten der Hochschullehre beim Gebrauch der unterschiedlichen Medien im Studium sind damit nicht notwendigerweise zu leisten. Es böte sich jedoch an, den Studierenden Anwendungsalternativen zu einzelnen Medien vorzustellen, die ihnen nicht oder nur teilweise bekannt sind.

Für die meisten Studierenden würde es beispielsweise eine Bereicherung darstellen, erklärte man ihnen, wie Fernsehsendungen (beispielsweise Dokumentationen) als Informationsquellen gekennzeichnet und somit unter anderem für das Herstellen von Hausarbeiten genutzt werden können. Den meisten von ihnen ist dies bislang nämlich offensichtlich nicht bekannt, weshalb auch qualitativ hochwertige Informationssendungen (wie beispielsweise seriöse Produktionen öffentlich-rechtlicher Sendeanstalten) nicht als mögliche, ›zitierbare‹ Informationsquellen wahrgenommen werden. In diesem Zusammenhang böte sich auch eine Einführung in den zielgerichteten Gebrauch von Online-Mediatheken an. So wäre es möglich, den Studierenden zu einem fachlich relevanten Zugang zu dem bei ihnen sehr beliebten, audiovisuellen Medium zu verhelfen.

Überdies ist es sinnvoll, die Studierenden ausdrücklich in bestimmten Funktionszuweisungen zu bestätigen und somit zu mehr Orientierungssicherheit im ihnen verfügbaren Medienportfolio zu verhelfen. Dabei sollte vor allem auf die Rolle der Handschriftlichkeit im Studium eingegangen werden. Mit Blick auf die Befragungsergebnisse dürfte es sich nämlich als ratsam erweisen, die Studierenden darin zu ermutigen, das handschriftliche Notieren von Ideen oder Zusammenfassungen beizubehalten bzw. sogar ausbauen und dort, wo es möglich ist, bewusst auch auf das Maschinenschreiben zu verzichten. Denn die Auswertung der Antworten ergab unter anderem, dass das Schreiben von Hand von einigen Studierenden als ein besonders eingängiger Lernprozess wahrgenommen wird und ihnen daher sehr hilfreich beim Strukturieren komplexer Arbeiten im Studium ist.

1.7 Studienrelevante Medienpartizipation

Von medienpädagogischer Seite wird mit stetig zunehmender Intensität darauf hingewiesen, dass Erfahrungen mit der Herstellung eigener Medienprodukte unbedingt nötig seien. Insbesondere die aktive Teilhabe an der Ausgestaltung medialer Inhalte sowie an deren Verbreitung gehört zu den relevanten Partizipationsformen. Mediale Partizipation ist daher ein wichtiges Element kompetenter Medienutzung und wird vor allem im Zusammenhang mit den modernen, digitalen Medien diskutiert:

Gerade in Bezug auf die elektronischen Medien und deren Extensionen ist es unmittelbar einsichtig, dass eine adäquate Mediennutzung immer auch eine aktive Partizipation bedeutet. [...] [M]edienspezifische Partizipationsmuster, nicht zuletzt im je individuellen Medienverbund [...] gehören ganz generell zu einer kompetenten Mediennutzung [...].³⁶⁵

Da vor allem Computer und Internet heute einen wichtigen Stellenwert im studentischen Arbeitsalltag einnehmen und sich daran auch in absehbarer Zeit ganz sicher nichts ändern wird, sondern vielmehr davon auszugehen ist, dass die digitalen Medien ihren Wirkungsbereich auch im Studium weiter ausbauen werden, sind die auf diese Medien ausgerichteten Partizipationsmuster ganz besonders bedeutsam.

Die Grundlage dafür, dass diese Partizipationsmuster überhaupt erst ausgebildet werden können, liegt jedoch in erster Linie in einer sicheren Anwendung der Medien begründet. Im Folgenden soll daher zunächst geklärt werden, wie routiniert die Studierenden mit jenen Computeranwendungen sind, die mittlerweile zu den festen Konstanten im (germanistischen) Studium gehören. Hierzu zählen vor allem das Versenden von E-Mails mit Dateianhängen oder das Herstellen computergestützter Präsentationen.

Weitere Hinweise auf das Vorhandensein einer umfassenden, partizipativen Kompetenz liefern Selbstauskünfte, in denen die Erfahrungen mit der Produktion und Veröffentlichung selbst hergestellter Medienprodukte beschrieben werden. Denn erst wer den Entstehungs- und Verbreitungsprozess von linearem Text, Hypertext und digitalen Abbildungen eigens erfahren hat, kann diese Angebote tatsächlich nachvollziehen und gewinnbringend anwenden. Im Rahmen der Studierendenbefragung wurden hierzu ebenfalls Antworten eingeholt, deren Ergebnisse das Bild der studienrelevanten Partizipationsmuster komplettieren.

³⁶⁵ Groeben 2002, S. 176.

1.7.1 Erfahrungen der Studierenden mit modernen Computeranwendungen

Mit der kontinuierlichen Ausweitung des Einflusses von Computer und Internet entstehen auch Erfordernisse, denen das medienkompetente Subjekt gerecht werden muss. Studierende, deren tägliche Arbeit erheblich durch Computer- und Internetnutzung geprägt ist, werden mit den neuen Anforderungen wie selbstverständlich konfrontiert. Sie sollten sich daher regelmäßig und zielgerichtet mit den unterschiedlichen Anwendungsalternativen bei der Computernutzung auseinandersetzen, denn erst mit einer entsprechenden Routine ist es möglich, die erforderlichen Strategien zur Ausbildung der relevanten Partizipationsmuster zu entwickeln.

Wie sich bei der Auswertung der von den Studierenden geäußerten Antworten (auf den Fragenkomplex 19) herausstellte, sind die Lernenden aber nur mit der Handhabung ganz bestimmter medialer Anwendungsbereiche vertraut. So haben nur wenige von ihnen Erfahrung mit dem Programmieren von Webseiten und vielen ist das Vorgehen beim Veröffentlichen von Bildern in einem Internetforum weitgehend fremd. Dieses Ergebnis ist angesichts der Tatsache, dass die Befragung unter anderem auch ergeben hat, dass die Studierenden recht intensive Internetnutzer sind, die einen Großteil ihrer Informationsrecherchen online betreiben und sich dabei auch häufig auf Fachforen stützen, insgesamt durchaus bedenklich. Denn um die Inhalte der Seiten und die Intentionen der Seitenbetreiber zu verstehen, ist es wichtig, sich hin und wieder selbst aktiv mit dem Herstellungsprozess von Webseiten zu beschäftigen.

Wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, ist für viele Studierende die Glaubwürdigkeit von Internetseiten von deren äußerem Erscheinungsbild abhängig. So wird professionell anmutenden Seiten oftmals vorbehaltlos geglaubt. Vermutlich wären die Studierenden hier weit kritischer, hätten sie selbst Erfahrungen damit gemacht, wie einfach es heute möglich ist, seriös anmutende Layouts auf eine Webseite zu übertragen.

Weitgehend erfahren sind die Befragten dagegen mit dem Versenden von E-Mail-Anhängen. Und auch computerbasierte Präsentationen haben viele von ihnen schon selbst hergestellt. Die Auswertung der Antworten auf die Frage nach den Erfahrungen mit modernen Computeranwendungen ergab die folgende Verteilung:

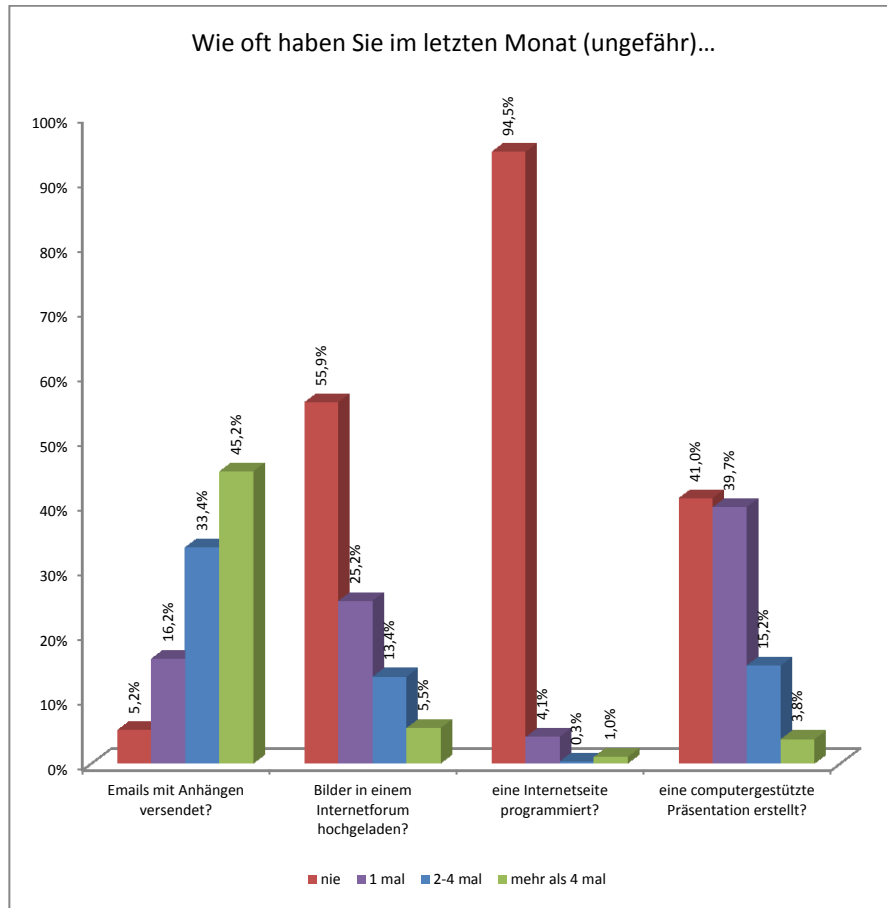


Abbildung 39: Erfahrungen mit modernen Computeranwendungen

E-Mails mit Dateianhängen versenden: Die meisten Studierenden haben innerhalb eines Monats mindestens einmal eine E-Mail mit einem Dateianhang versandt, nur 5,2% taten dies nicht. Knapp ein Sechstel der Befragten (16,2%) antwortete, nur einen E-Mail-Anhang verschickt zu haben und gut ein Drittel (33,4%) schätze dies auf zwei- bis viermal. Mit 45,2% äußerten besonders viele Studierende, sie wären sehr häufig mit dieser Aufgabe konfrontiert worden: Sie gaben an, mehr als vier E-Mails mit Dateianhängen innerhalb eines Monats versandt zu haben.

Bilder in einem Internetforum hochladen: Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (55,9%) erklärte, sie hätten sich im vorangegangenen Monat nicht durch das Hochladen von Bildern am Geschehen in einem Internetforum beteiligt. Dagegen hat dies immerhin circa ein Viertel von ihnen (25,2%) einmal getan und 13,4% ungefähr zwei- bis viermal. Annähernd jede(r) achtzehnte Befragte (5,5%) äußerte sogar, mehr als viermal binnen eines Monats einen solchen Upload getätigt zu haben.

Eine Internetseite selbst programmieren: Die Studierenden haben kaum Erfahrungen mit dem Programmieren von Internetseiten. Eine deutliche Mehrheit von 94,5% kam dieser Tätigkeit binnen eines Monats gar nicht nach. 4,1% erklärten, sie hätten innerhalb des fraglichen Zeitraums ungefähr einmal an einer Webseite programmiert und 0,3% taten dies zwischen zwei- und viermal. Lediglich jede(r) hundertste (1%) hat sogar mehr als viermal selbst an einer Webseite programmiert.

Eine computergestützte Präsentation erstellen: Mit 41% ist der Anteil derjenigen Studierenden, die binnen eines Monats keine computergestützte Präsentation erstellt haben, am größten. Nur etwas weniger, nämlich 39,7% äußerten, sie wären dieser Arbeit einmal nachgekommen und mehr als jede(r) siebte Befragte (15,2%) hat zwischen zwei und vier Computerpräsentationen selbst erstellt. Immerhin 3,8% meinten, binnen eines Monats sogar mehr als vier dieser digitalen Produkte eigens angefertigt zu haben.

1.7.2 Eigene Publikationen der Studierenden

Eine deutliche Mehrheit von 76,2% der Studierenden hat schon einmal eigene Texte oder Bilder veröffentlicht. Die übrigen verneinten die Frage danach (Frage 20) oder gaben keine Antwort, was vor der zugrundeliegenden Fragestellung ebenfalls als Verneinung zu deuten ist. Die unten stehende Abbildung veranschaulicht diese Verteilung grafisch:

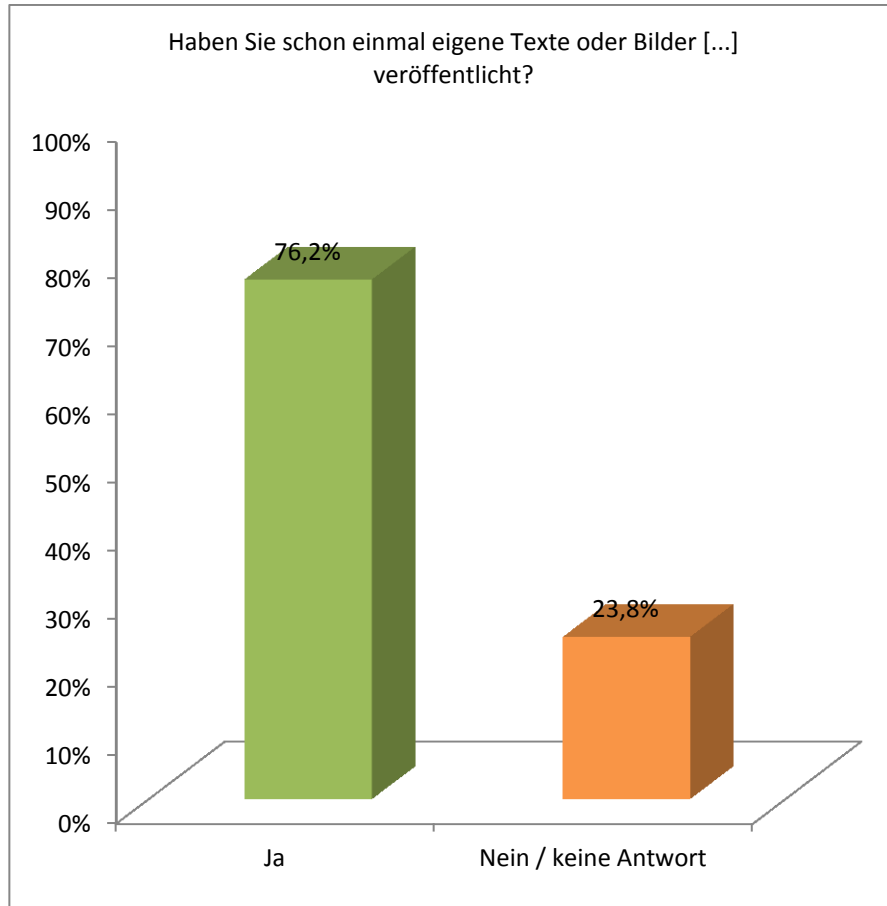


Abbildung 40: Erfahrungen mit dem Publizieren eigenen Materials

Die Abbildung zeigt, dass ein Großteil der Studierenden bereits Erfahrungen damit gemacht hat, Medienprodukte selbst zu gestalten. Sie gibt jedoch keinerlei Rückschluss darauf, welche Formen der Partizipation konkret betrieben wurden und kann somit nur einem ersten Überblick dienen.

Die Analyse der weiteren Ausführungen hierzu schafft mehr Klarheit: Bei dem von den Studierenden publizierten Material handelt es sich fast ausschließlich um Texte und Bilder, die online veröffentlicht wurden. Lediglich 1% der Befragten wies darauf hin,

schon einmal in Printmedien publiziert zu haben.³⁶⁶ Etwas mehr als die Hälfte erklärte, sie hätten sich mit eigenem Material in sozialen Netzwerken eingebracht – ein vergleichsweise geringer Wert, wenn man bedenkt, dass 90% von ihnen über ein entsprechendes Profil verfügen. Damit drängt sich die Frage auf, ob es den Studierenden überhaupt bewusst ist, dass sie durch die Nutzung der Netzwerke unweigerlich auch Informationen öffentlich machen (zumal diese Informationen meist persönliche Daten sind, auf deren weitere Verbreitung im Netz nach erfolgter Veröffentlichung in der Regel kein Einfluss mehr genommen werden kann).

Wenn sie sich mit eigenem Material im Internet beteiligen, so ist das Hochladen digitaler Abbildungen für die Befragten besonders wichtig: Sowohl in den sozialen Netzwerken, als auch in Weblogs (kurz ›Blogs‹) und Internetforen sind von vielen Studierenden schon einmal Bilder (beispielsweise selbst hergestellte Fotografien) veröffentlicht worden.³⁶⁷ Bei ihren Antworten hierzu beriefen sich die Probanden genauso auf aktuelle wie auch auf länger zurückliegende Beiträge (›Ich schreibe Blog‹³⁶⁸ bzw. ›Ich habe mal angefangen, einen Blog zu schreiben, habe aber wieder aufgegeben‹³⁶⁹).

Insgesamt fällt auf, dass die meisten der benannten Veröffentlichungen in den Freizeitsektor fallen. Im Rahmen ihres Studiums spielt das Publizieren für die meisten Studierenden dagegen keine Rolle. Dabei böte sich dies in Anbetracht der in zahlreichen Studienveranstaltungen integrierten E-Learning-Angebote oftmals durchaus an. Die unten stehende Abbildung gibt Aufschluss über die Erfahrungen der Studierenden mit dem Veröffentlichenden eigenen Materials:

³⁶⁶ Vgl. Probanden #042, #064 und #160 zu Frage 20.

³⁶⁷ Weblogs sind im Internet veröffentlichte und zumeist für jedermann einsehbare Tagebücher (Logbücher). Der Begriff basiert auf einer Wortkreuzung der englischsprachigen Termini ›World Wide Web‹ und ›Log‹.

³⁶⁸ Proband/in #006 zu Frage 20.

³⁶⁹ Proband/in #148 zu Frage 20.

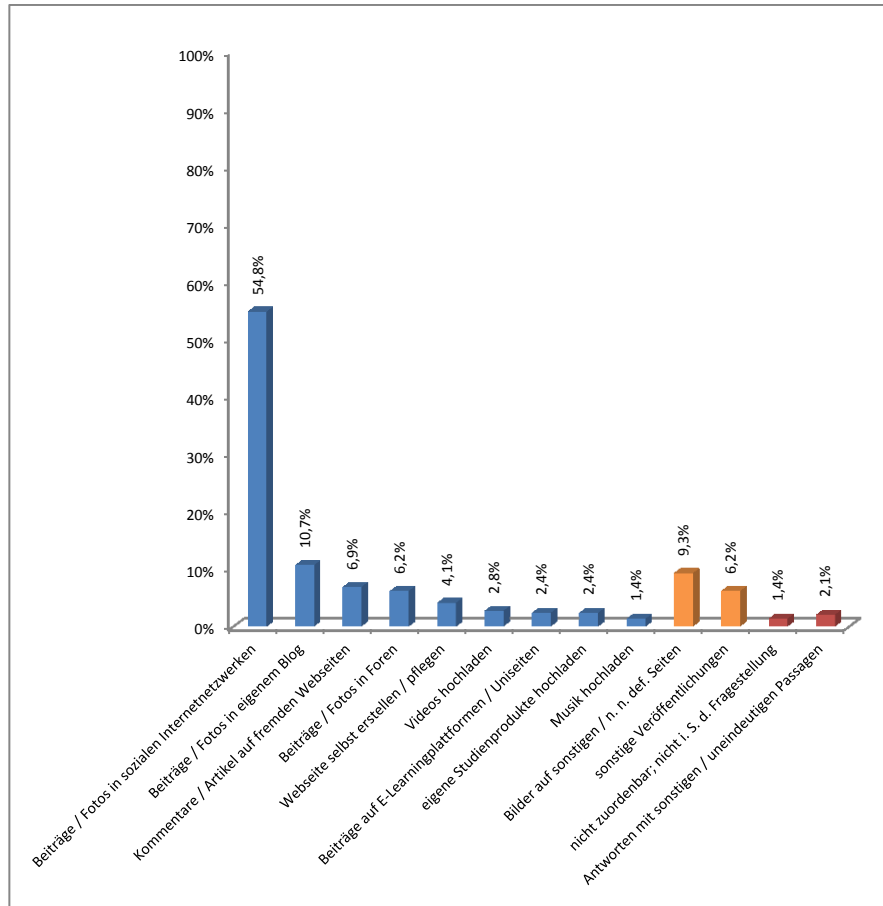


Abbildung 41: Bereits selbst veröffentlichte Medienprodukte
(Säulen 1-9: Veröffentlichungserfahrungen; Säulen 10 & 11: Nicht genau bestimmbare Ausführungen; Säulen 12 & 13: Sonstige)

Veröffentlichungserfahrungen (Säulen 1-11): Mit 54,8% wies mehr als die Hälfte der Studierenden darauf hin, sie besäßen Erfahrungen mit dem Veröffentlichen von Beiträgen und/oder Fotografien in sozialen Netzwerken. Während einige von ihnen erklärten, dies recht häufig und routiniert zu tun, meinten andere, sie würden sich nur selten bzw. mittlerweile gar nicht mehr mit eigenen Beiträgen beteiligen. Auffallend häufig wurde von diesen Befragten darauf hingewiesen, sie hätten sich mit eigenen Fotos eingebracht. Sie veröffentlichten vor allem Urlaubsbilder oder Bilder von Freizeitaktivitäten. Allerdings bringen auch viele Studierende die Nutzung von sozialen

Netzwerken gar nicht mit dem Veröffentlichen eigenen Materials in Verbindung: Von den 261 Studierenden, die angaben, sie wären bei einem sozialen Netzwerk angemeldet,³⁷⁰ erklärten lediglich 78,5%, sie hätten schon einmal etwas veröffentlicht und nur 57,9% von ihnen verwiesen dabei auf die Netzwerke. Vielen Studierenden ist also offensichtlich gar nicht klar, dass sie durch ihre Beteiligung auf Facebook, Myspace, StudiVZ und Co. immer auch persönliche Informationen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen. Dabei ist die Nutzung der Netzwerke zwangsläufig damit verbunden, wenigstens einige Angaben zur eigenen Person zu tätigen. So gehört ein originalgetreues Portraitfoto in der Regel zur Grundausstattung eines jeden Netzwerkprofils.

10,7% der Studierenden erklärten, sie schrieben einen eigenen Blog bzw. hätten dies schon einmal getan. Häufig handelt es sich dabei um Fotoblogs, also Onlinetagebücher, in denen selbst erstellte Fotografien einer breiten Öffentlichkeit oder zumindest einer Teilöffentlichkeit (ausgewählten Personen) zugänglich gemacht werden. Bei den von ihnen gepflegten Internetblogs handelt es sich oftmals um Reisetagebücher. Darin beschreiben und bebildern sie ihre Erlebnisse bei Auslandsaufenthalten.

Außerdem äußerte mit 6,9% fast ein Viertel der Studierenden, sie hätten schon einmal Kommentare oder sogar ganze Artikel auf fremden Webseiten veröffentlicht. Von ihnen selbst verfasste Geschichten oder Rezensionen stellen diese Studierenden auf eigens dafür eingerichteten Webseiten ein. Überdies erklärte ungefähr ein Sechzehntel der Probanden (6,2%), sie hätten bereits Beiträge oder Bilder in Internetforen publiziert. Auf diesen Plattformen diskutierten sie über persönliche Interessen oder Hobbies. Beispielsweise würden »Gedichte in einem speziellen »Dichter-Forum«³⁷¹ publiziert oder »Bilder und Texte [...] in Onlineforen für Musiker« hochgeladen.³⁷² Auch berichteten 4,1% der Befragten, sie hätten schon einmal selbst eine Webseite erstellt oder gaben an, in Eigenregie eine fremde Internetseite zu betreuen. Diese Studierenden haben also Erfahrung darin gesammelt, Internetseiten zu gestalten, indem sie eigens hergestelltes Material dort einpflegen.

³⁷⁰ Vgl. die Ergebnisse zu Frage 6 (siehe III 1.1.6).

³⁷¹ Proband/in #169 zu Frage 20.

³⁷² Proband/in #227 zu Frage 20.

Ferner erklärten 2,8%, sie hätten schon einmal ein eigenes Video ins Internet gestellt (beispielsweise auf der Internetplattform YouTube) und nur knapp ein Vierzigstel der Studierenden (2,4%) berichtete, sie hätten sich schon einmal mit eigenen Beiträgen auf onlinebasierten E-Learning-Plattformen oder auf Universitätsseiten beteiligt bzw. eigene Studienprodukte hochgeladen (zum Beispiel selbst verfasste Hausarbeiten). Auch berichteten 1,4% der Befragten, sie hätten eigene Musik ins Internet gestellt.

Nicht genau bestimmbare Ausführungen (Säulen 10 & 11): Ungefähr ein Elftel (9,3%) erklärte, Bilder auf sonstigen oder von ihnen nicht näher definierten Seiten publiziert zu haben und 6,2% führten sonstige Veröffentlichungen an.

Sonstige (Säulen 12 & 13): Nur 1,4% der Befragten antworteten nicht eindeutig oder äußerten sich nicht im Sinne der Fragestellung und in etwa jede(r) fünfzigste Befragte (2,1%) lieferte eine Antwort, die neben kategorisierbaren auch sonstige oder uneindeutige Passagen enthält.

1.7.3 Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen

Die Auswertung der Ergebnisse zu den Partizipationsmustern zeigt, dass die Studierenden einigen Nachholbedarf haben: Zwar beteiligen sie sich mehrheitlich im Internet, indem sie sich in Communities austauschen oder eigene Weblogs schreiben, allerdings werden von ihnen dabei vornehmlich private Interessen verfolgt. Ihre Veröffentlichungserfahrungen sind nur selten studienspezifisch und das publizierte Material gleicht häufig viel mehr Belanglosigkeiten als emsig erarbeiteten Produkten. Und auch die Handhabung wichtiger Schlüssel-fertigkeiten im Umgang mit Computer und Internet kann nur partiell als routiniert bewertet werden. So wissen die meisten Studierenden offensichtlich nicht aus eigener Erfahrung, wie Webseiten überhaupt entstehen. Dabei ist dies mittlerweile keineswegs mehr ein allein für Webredakteure relevantes Arbeitsfeld.

Das Versenden von E-Mails mit Dateianhängen ist den meisten Studierenden dagegen bekannt. Eine klare Mehrheit von 78,6%

kommt dieser Aufgabe sogar häufig bis sehr häufig nach.³⁷³ Diese Studierenden beherrschen auch die wohl komplexeste Form der E-Mailkorrespondenz und sind daher offensichtlich weitgehend vertraut mit der technischen Seite des elektronischen Schriftverkehrs. Dies ist insofern besonders wichtig, als immerhin ein Siebtel der Studierenden das Schreiben von E-Mails für besonders studienrelevant befindet.³⁷⁴

Mediale Partizipation bedeutet heute aber weit mehr. Für Studierende ist die aktive Auseinandersetzung mit dem Internet eine zentrale Herausforderung. Insofern ist es unbestreitbar, dass Erfahrungen mit den Möglichkeiten zur Partizipation im Netz enorm wichtig sind. Dazu gehören beispielsweise auch Kenntnisse darüber, wie Uploads funktionieren. Internetseiten zeichnen sich nämlich zunehmend dadurch aus, dass sie ihren Rezipienten nicht mehr nur textbasierte Informationen bieten, sondern zudem auditives, visuelles sowie audiovisuelles Material beinhalten. Wer die Seiten und die Intentionen der Betreiber verstehen will, der sollte daher unbedingt auch wissen, wie diese Inhalte überhaupt ins Netz gelangen. Hierfür ist es besonders zuträglich, wenn selbst Erfahrungen mit dem Hochladen von digitalem Material gemacht werden. Denn wer den Herstellungsprozess der Internetseiten versteht, der ist prinzipiell auch dazu in der Lage, die Seiten sowohl aus einer technischen Warte heraus zu beurteilen, als auch erste, begründete Vermutungen über die inhaltliche Qualität der auf ihnen publizierten Informationen aufzustellen.

Einen recht einfachen und zudem für jedermann realisierbaren Einstieg dazu bietet das Hochladen von Bildern in Internetforen. Die Befragungsergebnisse zeigen jedoch, dass die meisten Studierenden mit dieser Form der Partizipation im Netz kaum oder sogar gar nicht vertraut sind. Vor dem Hintergrund, dass im Rahmen der Befragung unter anderem auch erhoben wurde, dass freie Internetrecherchen (und auch Recherchen in Internetforen) für die Befragten ein fester Bestandteil des Studiums sind,³⁷⁵ überrascht dieses Ergebnis sehr. Auch ist anzunehmen, dass diejenigen Studierenden, die selbst zur Gruppe der routinierten Forennutzer zählen, tendenziell besser um

³⁷³ Die Antworthäufigkeiten zu den Items ›2-4 mal‹ und ›mehr als 4 mal‹ zusammengerechnet.

³⁷⁴ Vgl. die Ergebnisse zu Frage 11.2 (siehe III 1.6.3.2).

³⁷⁵ Vgl. die Ergebnisse zu Frage 12 (siehe III 1.6.1).

den Umstand wissen, dass die zumeist anonymen Nutzer problemlos fingiertes Material publizieren könnten. Sie werden vermutlich am ehesten um die Notwendigkeit einer kritischen Haltung gegenüber den Beiträgen anderer wissen. Allerdings sind diese Studierenden eben ganz klar in der Minderheit.

Ähnliche Defizite lassen sich im Zusammenhang mit dem Programmieren von Webseiten formulieren: Diese Arbeit spielt in einem geisteswissenschaftlichen Studium kaum eine Rolle, weshalb die Studierenden sich auch nur äußerst selten damit konfrontiert sehen. Entsprechende Partizipationsmuster liegen also nur sehr selten bei den Lernenden vor. Dass mit diesem Versäumnis aber auch studienspezifische Probleme verbunden sein können, wird vor allem dann deutlich, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass die Studierenden vom äußeren Erscheinungsbild der Seiten oftmals auf deren Seriosität schließen.³⁷⁶ Dies liegt offensichtlich auch in dem Umstand begründet, dass die Befragten sich vor einer ›Holschuld‹ sehen. Um aber verlässliche Aussagen über die Fundiertheit der Seiten zu formulieren, sollten unbedingt auch Erfahrungen mit deren Herstellung, der ›Bringschuld‹, vorliegen. Denn diejenigen Basisfertigkeiten, welche Einschätzungen zur Verlässlichkeit der Inhalte ermöglichen, liegen erst dann vor, wenn der internetbasierte Informationsvermittlungsprozess sowohl aus einer Pull- als auch aus einer Push-Perspektive nachvollzogen werden kann.

Die Präsentation der eigenen Arbeit zu einer studienrelevanten Fragestellung ist für viele Studierende selbstverständlich. Diese Feststellung kann zum einen den im Rahmen dieser Studie erhobenen Befragungsergebnissen entnommen werden; zum anderen deuten auch etliche von (anderen als den befragten) Studierenden im Internet publizierte Erfahrungsberichte darauf hin, dass eigens hergestellte Referate zunehmend Einzug in die Ausgestaltung der Hochschullehre finden. Dieser Prozess ist sicherlich in erster Linie auf die Bologna-Reform zurückzuführen. Denn dabei wurde unter anderem beschlossen, dass sich »[a]us hochschuldidaktischer Sicht [...] ein Paradigmenwechsel zu vollziehen [habe], weg von den Dozierendenaktivitäten hin zu den Studierendenaktivitäten«.³⁷⁷

³⁷⁶ Vgl. die Ergebnisse zu Frage 15 (III 1.5.1).

³⁷⁷ Wehr/Ertel 2007, S. 9.

Für diese Umverteilung der Studienaktivitäten bieten sich computergestützte Präsentationen seitens der Studierenden schon allein deshalb in besonderem Maße an, weil die Lernenden dabei nicht nur selbst aktiv gefordert werden, auch wird von ihnen auf diese Weise mit neuesten Medien gearbeitet und die aus dieser Arbeit resultierenden Produkte einem fachkundigen Interessentenkreis vorgestellt. Die Studierenden erhalten dann in aller Regel ein professionelles Feedback zu einer Arbeit, für deren Herstellung sie auch ihre Versiertheit mit dem Computer unter Beweis stellen mussten. Somit ist es möglich, den Gebrauch des Computers fruchtbar mit in die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen einzubeziehen. Die Befragungsergebnisse deuten jedoch unter anderem darauf hin, dass es wichtig ist, professionelle Anleitungen zur Herstellung computergestützter Präsentationen mittels Computerprogrammen wie Microsoft PowerPoint in die Lehrveranstaltungen zu implementieren, haben doch mehr als 40% der Studierenden nur sehr wenig oder sogar gar keine Übung darin.

Was das Veröffentlichen von eigenem Material anbelangt, kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich die Erfahrungen der Studierenden fast ausschließlich auf das Internet zurückführen lassen. Nur äußerst selten merkten sie an, schon einmal in Printmedien publiziert zu haben. Meist bringen sie sich in Online-Communities ein und verfolgen damit vor allem private Interessen. Allerdings ist vielen Studierenden offensichtlich auch nicht bewusst, dass die Nutzung der Netzwerke immer mit der Preisgabe persönlicher Informationen verbunden ist und diese zumeist dauerhaft im Internet bestehen bleiben. Auch publizieren die Studierenden dort häufig belanglose Dinge (»Bild [vom] Guten-Morgen-Kaffee«³⁷⁸). Nur sehr selten haben sie Erfahrungen mit dem Veröffentlichen von Material, das einem von ihnen selbst betriebenen, arbeitsintensiven Herstellungsprozess entstammt.

Die hier erhobenen Ergebnisse bezüglich der Partizipationsmuster lassen insgesamt den Schluss zu, dass es sich als sinnvoll erweisen dürfte, das Portfolio an obligatorischen Studienveranstaltungen für Studierende der Germanistik durch solche Kurse zu bereichern, in denen die für sie besonders relevanten und vor allem zeitgemäßen

³⁷⁸ Proband/in #159 zu Frage 20.

Alternativen der Medienproduktion thematisiert werden. Drei Vorschläge können hierzu mit Blick auf die Befragungsergebnisse formuliert werden:

- Das von den Studierenden im Rahmen ihres Studiums selbst erarbeitete Material (Hausarbeiten, Referate, etc.) sollte vermehrt einem breiten Interessentenkreis zur Verfügung gestellt werden. Dabei ist auch auf das Internet zurückzugreifen. Somit würden die Studierenden endlich einmal selbst wissenschaftlich relevantes Material ins Netz stellen (und es nicht immer nur dort suchen).
- Die Studierenden sollten vermehrt mit dem Veröffentlichen von eigenem Material in Printmedien vertraut gemacht werden. Hierzu liegen bei ihnen nämlich so gut wie gar keine Erfahrungen vor.
- Auch das Produzieren von Internetseiten sollte im Studium explizit thematisiert werden. Damit haben die Studierenden nämlich nur wenig Erfahrung und es ist anzunehmen, dass sich dieser Mangel auch negativ auf ihre Kritikfähigkeit gegenüber Informationen aus dem Netz auswirkt. Dieser Missstand wiegt vor allem deshalb so schwer, weil das Internet eines der am intensivsten von den Studierenden genutzten Medien ist und es von ihnen zudem ganz besonders häufig für die Recherche von elektronischen wissenschaftlichen Informationen gebraucht wird.

1.8 Kommunikativer Anschluss

Weil Medienrezipienten heute einem reichhaltigen Angebot gegenüberstehen, spielt das Verarbeiten der diversen Eindrücke, mit denen sie sich zwangsläufig konfrontiert sehen, mittlerweile eine unerlässliche Rolle. Gerade für Studierende wird dies immer wichtiger, denn eine sinnentnehmende Mediennutzung ist für sie, wie auch die vorausgegangenen Ergebnisse zeigten, zentral. Von enormer Wichtigkeit sind daher Gelegenheiten zu unmittelbar an die Medienrezeptionen anschließenden Gesprächen. Es ist mittlerweile nämlich weitgehend Konsens, dass ein hinreichendes Verständnis nur dann entwickelt werden kann, wenn das medial Erlebte im Anschluss an dessen Rezeption mit anderen besprochen wird. Eine gewinnbringende Verarbeitung der Inhalte ist erst auf dieser Basis zu bewerkstelligen.

Dies gilt, wie Norbert Groeben (2002) hervorhebt, für konventionelle Medien genauso wie für moderne:

Prinzipiell wird man davon ausgehen können, dass das, was für das Print- und für das Fernseh-Medium gilt, auch auf die neueren elektronischen Medien übertragbar ist, nämlich dass die Anschlusskommunikation diejenige Teildimension von *Medienkompetenz* bildet, die für den je aktuellen Verarbeitungsprozess von Medienangeboten prozessual am Schluss steht und zugleich strukturell eine Voraussetzung qua Ermöglichungsgrund für die ontogenetische Entwicklung der übrigen Teildimensionen des Konstrukts *Medienkompetenz* darstellt.³⁷⁹

Um Hinweise darauf zu erhalten, wie es um die mediale Anschlusskompetenz der Studierenden bestellt ist, sind vor allem zwei Fragen zu klären: Zum einen steht zu überprüfen, ob die Studierenden überhaupt den Eindruck haben, dass ihnen Anschlussgespräche bei der Verarbeitung von medialen Eindrücken helfen können, denn nur so lässt sich herausfinden, ob sie um die Sinnhaftigkeit entsprechender Unterhaltungen wissen und diesen auch grundsätzlich aufgeschlossen gegenüberstehen. Zweitens ist es aber auch wichtig zu erfahren, mit wem die Studierenden über Studienthemen sprechen, weil davon auszugehen ist, dass die Qualität des durch die Anschlussgespräche bedingten Erkenntnisgewinns in hohem Maße von den jeweiligen Gesprächspartnern bzw. dem sozialen Kontext, in welchem die Gespräche stattfinden, abhängt.

1.8.1 Die Verarbeitung von medialen Eindrücken durch Anschlussgespräche

Wie sich bei der Auswertung der Antworten auf die Teilfrage 21.2 herausstellte, hatte deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden das Gefühl, dass Anschlussgespräche ihnen häufig oder sogar immer dabei behilflich sind, ihre medial gewonnenen Eindrücke zu verarbeiten. Allerdings bezweifelt dies auch immerhin etwas mehr als ein Drittel von ihnen. Eine zusätzlich hierzu angestellte Korrelationsmessung ergab, dass dieses Ergebnis vermutlich in einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang mit der von den Studierenden empfunde-

³⁷⁹ Groeben 2002, S. 179.

nen medialen Überforderung (Teilfrage 21.1) steht: Je stärker die Studierenden das Gefühl haben, mit Medien überfordert zu sein, desto häufiger sehen sie in Anschlussgesprächen eine vielversprechende Möglichkeit, Informationen gewinnbringend zu verarbeiten.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse auf die Frage nach der individuell empfundenen Brauchbarkeit von Anschlussgesprächen vorgestellt. Daran anschließend werden die Erkenntnisse aus der oben beschriebenen Korrelationsmessung ausführlich präsentiert.

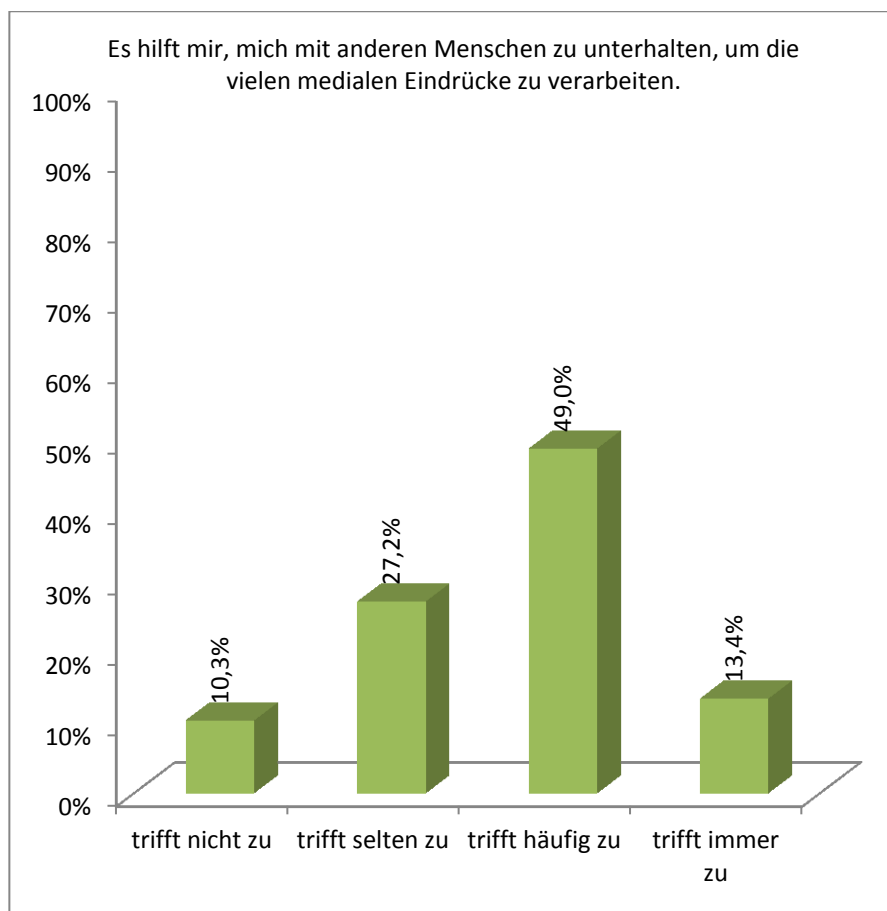


Abbildung 42: Einschätzungen zur Relevanz von Anschlusskommunikationen für die Verarbeitung von medialen Eindrücken

In etwa ein Zehntel der Studierenden (10,3%) war der Meinung, Anschlussgespräche seien ihnen gar nicht dabei behilflich, ihre medialen Eindrücke zu verarbeiten und ungefähr ein Viertel (27,3%) glaubte, derlei Besprechungen böten ihnen lediglich selten Orientierung. Annähernd die Hälfte (49%) hielt dagegen und machte klar, Anschlusskommunikationen stellten für sie häufig eine Hilfe bei der Verarbeitung von Medienprodukten dar und etwas mehr als jede(r) achte (13,4%) erklärte sogar, dies treffe immer zu.

Um zu überprüfen, ob sich die Vermutung, dass die von den Studierenden empfundene Eignung von Anschlussgesprächen zur Verarbeitung medialer Eindrücke von der von ihnen gegebenenfalls empfundenen Überforderung abhängt, wurde eine entsprechende Korrelationsmessung dieser beiden Faktoren durchgeführt. Für diese bivariate Statistik wurden die Ergebnisse zu den Fragen 21.1 und 21.2 mit Hilfe einer Kreuztabelle zueinander in Beziehung gesetzt. Die Kreuztabelle basiert auf absoluten Häufigkeiten und gestaltet sich wie folgt:

		Gefühl medialer Überforderung liegt vor			
		trifft nicht zu.	trifft selten zu	trifft häufig zu.	trifft immer zu.
Anschlusskommunikationen werden für hilfreich befunden	trifft nicht zu.	14	16	0	0
	trifft selten zu.	22	47	10	0
	trifft häufig zu.	17	85	40	0
	trifft immer zu.	5	15	19	0

Tabelle 3: Kreuztabelle zur Zusammenhangsmessung der Variablen ›mediale Überforderung‹ und ›Bedürfnis nach Anschlusskommunikationen‹

Bei der Überprüfung auf einen möglichen Zusammenhang gilt: Je häufiger kleine Werte der einen Variable mit ebenfalls kleinen Werten der anderen Variable sowie große Werte der einen Variable mit

großen Werten den anderen Variable einhergehen, desto wahrscheinlicher ist ein Zusammenhang. Bezogen auf die beiden hier in Beziehung gesetzten Variablen bedeutet dies, dass die Wahrscheinlichkeit eines Zusammenhangs umso größer ist, wenn von vielen Studierenden jeweils gleiche oder wenigstens benachbarte Items zu den beiden Fragen (21.1 und 21.2) ausgewählt wurden. In der oben abgebildeten Kreuztabelle wurden die entsprechenden Zellen, die auf eine solche *positive Korrelation* hindeuten, dunkelrot eingefärbt. Je mehr Antwortpaare innerhalb und je weniger außerhalb dieses Bereiches liegen, desto stärker ist der statistische Zusammenhang der beiden Variablen. Ein erster Überblick deutet bereits darauf hin, dass die meisten Antwortpaare tatsächlich auf dieser Diagonale oder wenigstens in deren unmittelbarer Peripherie (hellrot eingefärbter Bereich) liegen. Um diesen ersten Eindruck genauer zu überprüfen, wurde zudem der Korrelationskoeffizient Gamma (γ) bestimmt. Mit Hilfe des Gammawertes ist es nämlich möglich, die statistische Wahrscheinlichkeit eines Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen ›mediale Überforderung‹ und ›Bedürfnis nach Anschlusskommunikationen‹ zu definieren.³⁸⁰ Der auf Grundlage der vorliegenden Befragungsergebnisse berechnete *Gammawert beträgt 0,5*. Für eine Einschätzung des Koeffizienten bedarf es einer kurzen Erläuterung: Der Wertebereich von γ liegt zwischen -1 und 1. Die in der sozialwissenschaftlichen Praxis üblichen Deutungsintervalle lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Bei $0 < \gamma < 0,2$ (bzw. $0 > \gamma > -0,2$) ist ein schwacher Zusammenhang der beiden Variablen zu verzeichnen, bei $0,2 < \gamma < 0,5$ (bzw. $-0,2 > \gamma > -0,5$) liegt eine mäßig positive (bzw. negative) Korrelation vor, bei $0,5 < \gamma < 0,7$ (bzw. $-0,5 > \gamma > -0,7$) kann auf einen stark positiven (bzw. negativen) Zusammenhang geschlossen werden und bei $\gamma > 0,7$ (bzw. $\gamma < -0,7$) handelt es sich um eine sehr stark positive (bzw. negative) Korrelation.³⁸¹

³⁸⁰ Die Bestimmung des Koeffizienten γ ist bei ordinal skalierten Werten zulässig. Dieses Skalenniveau zeichnet sich dadurch aus, dass die beobachteten Merkmale in eine Reihenfolge gebracht werden können, wobei jedoch die genauen Differenzen zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen offen bleiben. Die stufenweise Einteilung der Antwortalternativen (Items) ›trifft nicht zu.‹, ›trifft selten zu.‹, ›trifft häufig zu.‹ und ›trifft immer zu.‹ zu den Fragen 21.1 und 21.2 bilden somit eine Ordinalskala; die Berechnung von γ ist damit im vorliegenden Fall zulässig.

³⁸¹ Kreft/Preußer 2012, S. 296.

Der hier ermittelte Gammawert von 0,5 deutet also darauf hin, dass das Empfinden an medialer Überforderung und das Bedürfnis nach Anschlusskommunikationen mäßig bis stark positiv miteinander korrelieren. In Anlehnung an die Korrelationsmessungen zu Aphorismusanalysen Studierender von Ulrike Preußner und mir (2012), wird auch im vorliegenden Fall eine *Deutungsrichtung* ausgemacht.³⁸² So ist unter Berücksichtigung der oben dargelegten Ausführungen zur Wichtigkeit von Anschlusskommunikationen für die Aufarbeitung des rezipierten Materials davon auszugehen, dass das ›Bedürfnis nach Anschlusskommunikationen‹ die abhängige der beiden Variablen darstellt. Für die Einschätzung des hier ermittelten Gammawertes ergibt sich daraus eine eindeutige Lesart: Der im mittleren positiven Wertebereich befindliche Gammawert von 0,5 lässt darauf schließen, dass mit zunehmender medialer Überforderung der Studierenden tendenziell auch ihr Bedürfnis nach Anschlusskommunikationen steigt.

1.8.2 Die Gesprächspartner für studienrelevante Angelegenheiten

Mit dem Wissen um die Gesprächspartner der Studierenden ist es möglich, gezielt Maßnahmen zur Förderung von Anschlusskompetenz zu formulieren. Aufschluss darüber leisten die Ergebnisse zu Frage 22, in der die Studierenden gebeten waren, anzugeben, mit wem sie sich am häufigsten über Studienthemen unterhalten. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Lernenden sich ganz besonders häufig mit ihren Kommilitonen über die verschiedenen Themen ihres Studiums austauschen. Mit den Lehrenden wird dagegen deutlich seltener gesprochen. Die Ergebnisse auf die Frage nach den Gesprächspartnern zu Studienthemen ergaben die folgende Verteilung:

³⁸² Vgl. ebd., S. 295 ff.

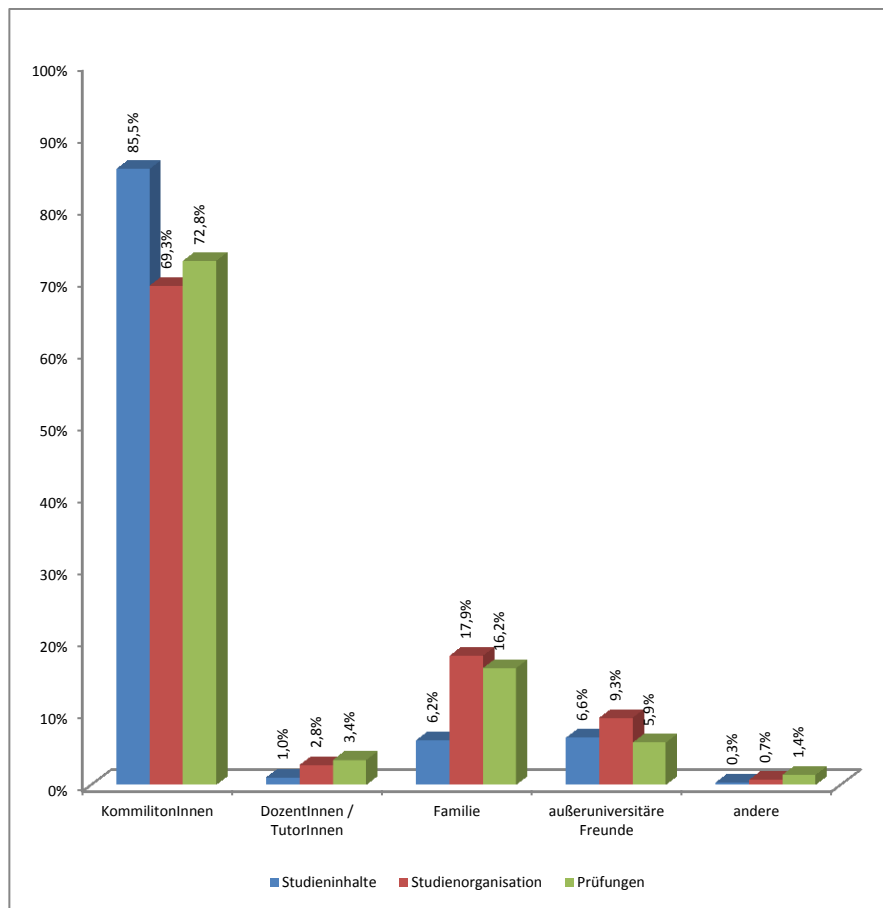


Abbildung 43: Für Studienthemen präferierte Gesprächspartner

Bereits auf den ersten Blick wird deutlich, dass die Wahl der Gesprächspartner weitgehend unabhängig von den Studienthemen ist: Über Studieninhalte, Studienorganisation sowie Prüfungen wird jeweils zu annähernd gleich großen Teilen mit den jeweiligen Personengruppen diskutiert.

Am häufigsten unterhalten sich die Studierenden mit ihren *Kommilitonen* über Studienrelevantes. Mit circa sechs von sieben Befragten (85,5%) äußerten besonders viele Probanden, sie sprächen über Studieninhalte vor allem mit Mitstudierenden. Immerhin mehr als Zweidrittel (69,3%) wiesen darauf hin, Studienorganisatorisches mit den eigenen Kommilitonen zu klären und 72,8% gaben an, Studien-

prüfungen untereinander zu besprechen. Die eigenen Kommilitonen nehmen für die Studierenden also einen zentralen Stellenwert bei Anschlusskommunikationen im Studium ein.

Mit *Dozenten und Tutoren* unterhalten sich die Befragten deutlich seltener. Nur 1% der Studierenden merkte an, vorzugsweise mit diesem Personenkreis über Studieninhalte zu sprechen und 2,8% äußerten, sie tauschten sich mit den Lehrenden häufig über Studienorganisatorisches aus. In etwa ein Dreißigstel der Probanden (3,4%) wies darauf hin, vor allem mit Dozenten und Tutoren über Prüfungen zu sprechen.

Die *Familie* ist den Probanden zwar insgesamt am zweitwichtigsten um Studienthemen zu besprechen, verglichen mit der Gruppe der Kommilitonen finden in den Familien aber trotzdem nur wenig studienspezifische Anschlusskommunikationen statt. So gaben 6,2% der Befragten an, sie besprächen in der Familie Studieninhalte und 17,9% von ihnen diskutierte mit Verwandten über Studienorganisatorisches. Knapp ein Sechstel (16,2%) unterhält sich bevorzugt mit der eigenen Familie über Prüfungen.

Mit *außeruniversitären Freunden* wird von den Probanden ebenfalls vergleichsweise selten über Studienthemen gesprochen. Ungefähr ein Fünfzehntel der Befragten (6,6%) gab an, sich mit diesem Personenkreis häufig über Studieninhalte auszutauschen und in etwa ein Elftel (9,3%) unterhält sich mit ihnen über studienorganisatorische Themen. Außerdem erklärte annähernd jede(r) siebzehnte Studierende (5,9%), mit dem außeruniversitären Freundeskreis werde besonders häufig über Prüfungen gesprochen.

Andere als die oben angeführten Personen spielen kaum eine Rolle bei studienrelevanten Anschlusskommunikationen: Lediglich 0,3, 0,7 bzw. 1,4% der Studierenden behauptete, mit *sonstigen Personen* über Studieninhalte, -organisation bzw. -prüfungen zu sprechen.

1.8.3 Einschätzung der Ergebnisse und Vorschläge für hochschuldidaktische Maßnahmen

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die meisten Studierenden Anschlusskommunikationen grundsätzlich als hilfreich bei der Verarbeitung medialer Eindrücke empfinden. Auch konnte durch eine Korrelationsanalyse nachgewiesen werden, dass ihr Bedürfnis nach

Anschlusskommunikationen mit großer Wahrscheinlichkeit in Zusammenhang mit der Intensität der jeweils empfundenen medialen Überforderung steht. Je stärker die Studierenden also das Gefühl haben, durch Medien überfordert zu sein, desto größer ist auch ihr Wunsch nach Anschlusskommunikationen. Dies belegt, dass sie (bewusst oder unterbewusst) bereits um die Bedeutung von Anschlussgesprächen für das Entwickeln eines fundierten Verständnisses vom Rezipierten wissen.

Da Studierende zukünftig wohl immer intensiver mit besonders vielen verschiedenen medialen Anwendungen konfrontiert werden und die von ihnen genutzten Medienangebote zudem immer mehr konvertieren, ist davon auszugehen, dass auch die Gefahr vor einer Überforderung durch Medien weiter zunehmen wird und sich Anschlusskommunikationen daher für das Studieren als zunehmend bedeutsam erweisen werden. Das an die Rezeption anschließende Gespräch bietet vor allem deshalb eine besonders vielversprechende Chance, die verschiedenartigen Medienprodukte zu verstehen, weil die Rezipienten sich dabei ihre Eindrücke gegenseitig vorstellen und diese in einem direkten Kommunikationsprozess mit denen anderer in Beziehung setzen und auf dieser Grundlage global aushandeln können. Ein solcher, erkenntnisorientierter Verarbeitungsprozess hilft dabei, das Rezipierte besser zu verstehen und die jeweiligen Informationen sinnvoll zu verarbeiten. Dieser Aspekt wird in ganz ähnlichem Kontext auch von Jürgen Struger (2012) angeführt, der die Bedeutung von kommunikativen Strukturen für die Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz, einer Herausforderung, der sich insbesondere Studierende germanistischer Fächer ausgesetzt sehen, hervorhebt:

Die Fähigkeit, mehrere Informationsquellen zu verarbeiten und komplexe Probleme zu lösen, erfordert neben einer ausgebauten Lesekompetenz und der Beherrschung sprachlich-formaler Regeln auch die Fähigkeit, den Schreibprozess so zu gestalten, dass er kommunikativ erfolgreich ist, dass also die Schreibergebnisse für die VerfasserInnen und für mögliche RezipientInnen vollständig nachvollziehbar sind.³⁸³

³⁸³ Struger 2012, S. 198.

Norbert Groeben (2002) argumentiert sogar, Anschlusskommunikationen seien heute unabdingbar um rezipierte Medienprodukte zu verarbeiten und trügen maßgeblich zur Ausgestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders bei:

Medial vermittelte Informationen beeinflussen, was in der Kommunikation der Mediennutzer/innen an Themen »auf der Tagesordnung« steht, so dass die Anschlusskommunikationen über die Behandlung gemeinsamer Gesprächsthemen auch potenziell geteilte Erfahrungen bewirken und damit für das je einzelne Subjekt Integrationserlebnisse im Rahmen der Sozialisation in der Mediengesellschaft.³⁸⁴

Anschlusskommunikationen helfen also nicht nur dabei, das Rezipierte zu begreifen, sie stehen immer auch in einer Wechselbeziehung zum sozialen Netzwerk der Individuen. Umso wichtiger ist es, zu erfahren, mit welchen Personen (den potenziellen Sozialisationsinstanzen) sich die Studierenden über Studienthemen austauschen.

Wie sich herausstellte, unterhalten sich die Studierenden am häufigsten mit ihren Kommilitonen über Studienthemen. Dies ist einerseits durchaus begrüßenswert, begegnen sie sich doch auf Augenhöhe in einem zumeist informellen Rahmen und sind den Ausführungen ihres Gegenübers somit vermutlich besonders aufgeschlossen bzw. können diese deshalb auch gut nachvollziehen. Andererseits aber liegt im Bevorzugen der eigenen Kommilitonen als Gesprächspartner für studienrelevante Angelegenheiten auch ein nicht unerhebliches Problem: Die Studierenden selbst sind nur selten spezialisiert auf das eigenverantwortliche Erörtern von Unklarheiten inhaltlicher Art, da sie meist keine Möglichkeit zur makroperspektivischen Einbettung der spezifischen Fragestellung in das jeweilige Wissenschaftsfeld haben. Anschlusskommunikationen unter Studierenden, deren Ziel das Erschließen studienspezifischer Angelegenheiten ist, können daher wohl kaum als gelungen im Sinne einer ganzheitlichen Verarbeitung und Deutung der jeweils zugrundeliegenden Fragestellung bewertet werden. Erschwerend kommt hinzu, dass die Studierenden nur sehr selten mit ihren Lehrenden über Studienthemen sprechen. Dabei sind Gespräche mit den Lehrenden besonders prä-

³⁸⁴ Groeben 2002, S. 179.

destiniert, wenn es darum geht, Fragen zu Studieninhalten, -organisation sowie -prüfungen zu klären.

Aus diesem Grund ist es ratsam, an den Hochschulen verstärkt auf die *Förderung einer Diskussionskultur* zu setzen. Vor allem Maßnahmen mit dem Ziel, studienrelevante Fragestellungen durch Lehrende und Lernende gemeinsam zu erörtern, sollten hierbei im Mittelpunkt stehen. Als mögliche Gesprächsthemen bieten sich Hausarbeitsprojekte und Klausurvorbereitungen genauso an, wie beispielsweise an Vorlesungsinhalte anschließende Transferfragen. Regelmäßig stattfindende Diskussionen zwischen Lehrenden und Lernenden wären für alle Beteiligten ein enormer Gewinn: Für die Studierenden, weil sie so endlich mit den eigentlichen Experten für Studienthemen sprechen und Unklarheiten umfassend klären könnten; für die Lehrenden, weil sie bei solchen Gesprächsrunden einen Eindruck davon erhalten, welche Probleme aber auch Interessen auf Studierendenseite vorliegen. Bislang werden die Dozenten von ihren Studierenden nur äußerst selten konsultiert und können über die Fragen, die sich bei den Lernenden im Germanistikstudium auftun, oftmals allenfalls Vermutungen anstellen, die nicht selten auf Klausurergebnissen beruhen müssen.

Die Etablierung einer offenen Diskussionskultur im Studium erfordert neben der Umstrukturierung von Lehrplänen, in denen dann mehr Zeit für den gemeinsamen Dialog eingeplant werden muss, aber auch ein Umdenken auf Seiten der Lernenden. Diese sollten sich nämlich verstärkt ihrer Bringschuld bewusst werden: Sie müssen von sich aus Unklarheiten ansprechen und die Gespräche auf diese Weise vorantreiben, ohne sich darauf zu verlassen, dass die Gesprächsführung (so wie in den traditionellen Lehrveranstaltungen) von den Lehrenden angeleitet wird. Um die gemeinsamen Gespräche auch tatsächlich als offene Lernarrangements zu verstehen, in denen individuelle Fragen nicht nur erlaubt, sondern gefordert sind, bedarf es jedoch sicherlich einiger Übungen im Miteinandersprechen, und zwar sowohl bei Dozenten, als auch bei Studierenden. Das Etablieren einer kommunikativen Kultur im Studienalltag sollte daher als ein kontinuierlicher Prozess angesehen werden, für den ein schrittweises Aufeinander-Zugehen erforderlich ist.

2. Ausblick

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studierendenbefragung zu einem abschließenden Fazit zusammengefasst. Da die Einschätzungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen bereits im direkten Zusammenhang mit den hierzu vorgestellten Ergebnissen diskutiert wurden, soll zunächst eine knapp gehaltene, die Medienkompetenzdimensionen übergreifende Zusammenfassung der Erkenntnisse erfolgen. Hierfür werden die besonders zentralen der aus der evaluativen Erhebung bilanzierten Empfehlungen für die Medienpädagogik im tertiären Bildungssektor zusammengefasst. Auch wird ein Seitenblick auf die Sekundarstufe II geworfen, denn es besteht Grund zu der Annahme, dass der Übergang in die Hochschule gerade im Hinblick auf die hiermit verbundenen Anforderungen hinsichtlich des Umgangs mit Medien durch eine wohl bedachte, zielgruppenorientierte und bereits auf die Herausforderungen im Studium abzielende Medienpädagogik in der Schule begünstigt bzw. erleichtert wird. Anschließend wird ein Ausblick auf die Erfordernisse einer gelingenden Medienkompetenzförderung skizziert. Denn auch wenn es sich als ratsam erwiesen hat, mit derlei Voraussagen sparsam zu sein, zeichnen sich bereits jetzt neue Medienentwicklungen ab, die an dieser Stelle mit Hilfe der vorliegenden Ergebnisse auch im Hinblick auf ihre pädagogische Relevanz eingeschätzt werden können. Zudem haben sich in den nur etwas mehr als zwei Jahren, die seit der Studierendenbefragung vergangen sind, einige technische (und damit auch mediale) Neuentwicklungen etabliert, woraus sich Ansatzpunkte für zukünftige, möglicherweise auf dieser Arbeit aufbauende Studien ableiten lassen. Auch darauf soll in aller Kürze eingegangen werden.

2.1 Übergreifende Einschätzung des evaluierten Medienkompetenzstandes der Studierenden und ihrer spezifischen Förderbedarfe

Aus den Befragungsergebnissen konnten verschiedene Ansätze für die Medienkompetenzförderung an Hochschulen abgeleitet werden. Sie konkretisieren die von Kai-Uwe Hugger (2013) formulierten, eingangs vorgestellten Anforderungen an pädagogisch Tätige im ter-

tiären Bildungssektor und sind für gesellschaftswissenschaftliche, ganz besonders aber für germanistische Hochschuleinrichtungen von herausragender Bedeutung. Die Ansätze bieten Anhaltspunkte für eine von den Hochschullehrenden ausgehende, gezielte Medienkompetenzförderung und zielen darauf ab, den Studierenden das Erfordernis medienpädagogischen Arbeitens im Bildungswesen klarzumachen. Damit werden die derzeitigen und zukünftigen Verantwortlichen für die praktische Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz erreicht.

Die im Rahmen der Studie vorgestellten Ergebnisse lassen insgesamt darauf schließen, dass die diversen, den Studierenden verfügbaren Medienangebote in der Regel routiniert von ihnen genutzt werden und sie daher recht vertraut im Umgang mit den unterschiedlichen analogen und digitalen Medien sind. Eine ganz zentrale Stellung nimmt für die Studierenden das Internet ein. Sie benötigen es zum Erledigen diverser studienrelevanter Aufgaben, gleichsam dient es ihnen aber auch zur privaten Kommunikation bzw. dem Einholen von Informationen zu individuellen (Freizeit-)Interessen. Dieser umfassenden Zuständigkeit des Internets steht allerdings vielfach der Eindruck gegenüber, das Netz sei für eine massive Zunahme an Hektik, Stress und Schnelllebigkeit verantwortlich und überfordere seine Rezipienten nicht selten sogar spürbar. Daran wird unter anderem deutlich, dass die befragten Studierenden keinesfalls naive Internetaktivisten sind, sondern das Netz durchaus kritisch-reflexiv zu beurteilen wissen, und das, obwohl es sich sowohl in ihrem Arbeits- als auch ihrem Freizeitsektor täglich als wertvoll und zum Teil sogar unentbehrlich erweist.

Auch zeigte sich, dass die Studierenden keineswegs vor den Herausforderungen der ›Neuen Medien‹ kapitulieren, sondern willens sind, sich ihnen zu stellen. Vor der aktuellen technischen Entwicklung, in deren Zentrum die Vernetzung unterschiedlicher Alltagsgeräte steht und die den onlinebasierten, sozialen Kontakt konsequent durch moderne Social Sharing-Funktionen forciert, kann dies als eine gute Ausgangslage für den Erwerb und Ausbau der für sie relevanten Medienkompetenzdispositionen angesehen werden. Zudem wurde deutlich, dass die Studierenden den Erfordernissen zur Handhabung der modernen Geräte gewachsen sind, sie deren überwiegend auf Hypertextstrukturen basierende Arbeitsweisen grundsätzlich ver-

stehen und sich innerhalb dieser Strukturen auch meist zu orientieren wissen.

Allerdings sind das Bedienen-Können sowie ein technisches Verständnis der Medien eben nur ein (wenn auch sehr bedeutsamer) Teil dessen, was Germanistikstudierende leisten müssen, um als medienkompetent zu gelten. Daneben müssen sie gerade im Hinblick auf die Internetnutzung vor allem einen reflexiven Umgang mit den eingeholten Informationen an den Tag legen, über fundierte Strategien zum Einschätzen der Vertrauenswürdigkeit einzelner Webseiten verfügen und darüber hinaus die potenziellen Gefahren, die mit der Rezeption dieses Mediums verbunden sind, kennen. Diese Aspekte liegen jedoch, darauf lassen die Befragungsergebnisse ebenfalls schließen, mitnichten bei allen oder wenigstens den meisten Befragten vor. Auch wissen die Studierenden nur selten um Möglichkeiten einer wissenschaftlich fundierten Netzrecherche, bei der universelle Suchmaschinen wie Google eine untergeordnete Rolle spielen sollten und stattdessen die Plattformen für wissenschaftliche Aufsatzdatenbanken intensiv genutzt und die diversen Kataloge mit Hinweisen zu bereits abgeschlossenen sowie noch laufenden Forschungsprojekten gesichtet werden müssen.

Neben dem Internet wird die für ihr Studium relevante Medienlandschaft der Studierenden aber auch in erheblicher Weise durch das etablierte Printmedium bestimmt. Vor allem gedruckte Fachliteratur wird von ihnen weiterhin als von herausragender Wichtigkeit angesehen, schließlich bietet diese nach Ansicht der Studierenden die verlässlichsten Informationen überhaupt. In der Freizeit lesen sie allerdings nur vergleichsweise selten, was wohl dadurch zu erklären ist, dass Printmedien im Vergleich zu den zahlreichen, ihnen verfügbaren audiovisuellen Alternativangeboten in den Augen der Befragten nicht in demselben Maße die von ihnen gewünschte Ablenkung vom Alltag sowie Unterhaltung und Spannung bei einer als vergleichsweise passiv empfundenen Rezeption bieten, so wie es Computer, Fernsehgerät und MP3-Spieler tun. Die studentischen Erfahrungen mit Printmedien sind daher meist mit der Rezeption von Fachliteratur und weniger mit Freizeitleseaktivitäten verbunden. Für das Vermögen zum wissenschaftlichen Erschließen von Texten ist diese Haltung jedoch grundsätzlich als hinderlich zu bewerten, denn die dafür notwendigen Strategien erwirbt vor allem, wer eine ganzheitliche Leselust ausgebildet hat. Denn diese ist häufig die ent-

scheidende Grundlage für eine sukzessive Herausbildung individuell bedeutsamer Lesestrategien.

Die Medien Fernsehen und Radio werden von den meisten Studierenden einzig in ihrer Freizeit konsumiert und nur äußerst selten als für ihr Studium nützlich angesehen. Dies ist sicherlich insofern nachvollziehbar, als kein Einfluss auf das laufende Programm genommen werden kann und damit gezielte Recherchen kaum möglich sind. Insofern ist es nur konsequent, dass auch die hochschulische Ausbildung selten gezielt das Angebot dieser Medien in den Blick nimmt. In Anbetracht der vielfältigen mittlerweile zu verzeichnen, qualitativ hochwertigen literarischen Rundfunksendungen stellt sich jedoch auch die Frage, ob diese Haltung ausgerechnet im Germanistikstudium weiterhin angeraten ist. Die hierfür durchaus nützlichen, in der Regel sehr aktuellen und oftmals mit Expertenmeinungen unterfütterten Sendungen zu ignorieren ist in Anbetracht des hochschulischen Anspruches an Lernende, möglichst viele, möglichst aktuelle und möglichst unterschiedliche Quellen in die Diskussionen des Faches einzubeziehen sowie des mittlerweile vorherrschenden Verständnisses vom Literaturunterricht als ein multimediale Raum nämlich keinesfalls mehr zeitgemäß. Zudem gehören Fernsehen und Radio zu den meinungsbildenden Medien, wodurch deren Ausstrahlungen auch eine gesellschaftswissenschaftliche Relevanz zufällt. Aus diesem Grund kann es nur sinnvoll sein, auch die Recherche nach geeigneten Sendungen, das Nutzen von Mediatheken sowie die verschiedenen Möglichkeiten der Planung von Fernseh- und Radioaufzeichnungen gemeinsam mit den Studierenden zu besprechen und ihnen zu bestätigen, dass die Nutzung dieser Medien keineswegs automatisch einen Verlust an Wissenschaftlichkeit bedeutet. Ferner ist es dann erforderlich, den Lernenden Alternativen zur korrekten Angabe von Rundfunksendungen als Quellen aufzuzeigen, sodass sie die dort eingeholten Informationen bei der Anfertigung von Lernprodukten auch formal berücksichtigen können.

Abschließend sei zudem darauf hingewiesen, dass die hier vorgeschlagenen Fördermaßnahmen in der hochschulischen Lehre vermutlich erst dann greifen und zu den beabsichtigten Kompetenzerwerben auf Studierendenseite gelangen können, wenn bereits im letzten Abschnitt der Ausbildung an den Regelschulen, also in der Sekundarstufe II, die entsprechenden Weichen gestellt werden. Wie Ulrike Preußner und ich schon in anderem Zusammenhang schlussfolgerten,

ist eine Vorbereitung angehender Studierender in der gymnasialen Oberstufe von enormer Wichtigkeit. Wir hielten in unserem 2012 erschienenen Abschlussbericht zu den textanalytischen Fertigkeiten von Studierenden germanistischer Studienfächer fest:

Die hier vorgestellten Ergebnisse legen nahe, verstärkt mit empirischen Erhebungen von literalen Kompetenzen deren nachschulische, domänenspezifische Weiterentwicklung zu begleiten, um auch rückwirkend ein realitätsnahes Bild davon zu erhalten, was in Schulen in Bezug auf Selbstreflexion, Wissensaufbau und Lernstrategien gelehrt und gelernt werden sollte – denn die notwendige Kompetenzförderung kann bei sechssemestrigen Studiengängen nicht allein in den Händen der Hochschule liegen, auch wenn diese durch entsprechende Maßnahmen den Übergang ins Studium erleichtern kann und sollte.³⁸⁵

Die im Rahmen dieser Studie ermittelten Förderbedarfe können grundsätzlich bereits in der Sekundarstufe II aufgefangen werden. Einen vielversprechenden Ansatz hierfür bieten die medialen Anschlussgespräche, die, wie auch Norbert Groeben (2002) hervorhebt, als Basis für die Entwicklung der verschiedenen Medienkompetenzdimensionen gelten.³⁸⁶ Auf dieser Grundlage sollten unter anderem Diskussionen über die, die Lebenswelt vieler junger Erwachsener bestimmenden Social-Web-Angebote geführt und gemeinsam deren Gefahrenpotenzial herausgearbeitet werden. Dieses Thema dürfte die Schüler aufgrund seiner Relevanz für ihre persönliche Lebensführung interessieren und bietet somit einen geeigneten Einstieg für den Erwerb von sinnvollen Strategien bei der Internetnutzung. Weiter können im Unterricht betriebene Anschlusskommunikationen bestens genutzt werden, um Strategien zum Einholen von Expertenwissen zu fördern. Dabei sollte der Fokus vor allem darauf liegen, herauszustellen, wie eine auf gängigen Konventionen gegründete Kontaktaufnahme (sowohl mündlich als auch schriftlich) aussehen sollte, um auf diese Weise möglichen Hemmungen entgegenzuwirken.

³⁸⁵ Krefz/Preußner 2012, S. 302.

³⁸⁶ Vgl. Groeben 2002, S. 179.

2.2 Anstehende Leitlinien für die Erforschung von Ansätzen zur Förderung von Medienkompetenz im Germanistikstudium

Bei der Auswertung der Ergebnisse der Studierendenbefragung zeigte sich unter anderem auch, dass es für die Befragten häufig selbstverständlich war, ständig und von überall her auf qualitativ hochwertige und zudem kostenlose Informationen zugreifen zu können. Zu dieser übergreifenden Einschätzung gelangt man, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass das Internet meist das als erstes konsultierte Recherchemedium der Studierenden ist, da sie dort binnen kürzester Zeit fertige Hausarbeiten, digitalisierte Printliteratur, Onlinelexikoninträge und sogar (gegebenenfalls vermeintliches) Expertenwissen in Internetfachforen ausfindig machen können und das mobile Internet (Smartphones) es ihnen sogar ermöglicht, Unklarheiten unabhängig vom Standort unmittelbar nach deren Aufkommen (teilweise sogar während der Lehrveranstaltungen) nachzuschlagen. Es liegt also offensichtlich eine Erwartungshaltung seitens der Studierenden vor, möglichst sofort brauchbare und unmittelbar weiterverwendbare Informationen dargeboten zu bekommen.

Diese Haltung kann vermutlich auf die mittlerweile ständig und überall frei verfügbaren, enorm umfangreichen Informationsbestände zurückgeführt werden und ist somit durchaus entwicklungslogisch. Sie birgt aber auch erhebliche Gefahren, denen durch eine gezielte Medienkompetenzförderung an den Hochschulen entgegengesteuert werden muss. Zu diesen Gefahren zählt auch das aktuell recht hitzig diskutierte Anfertigen von plagiatsbelasteten Studienarbeiten. Diese groben Fehler lassen sich, so die derzeit konsensualisierte Einschätzung hierzu, in erster Linie auf ungenügende Recherchen sowie schlampiges Arbeiten (es wurde vergessen, die Quellen anzugeben) zurückführen. Dies mag sicherlich auf länger zurückliegende Arbeiten zutreffen. Was aber, wenn diese Verfehlungen heute vielmehr in einer bei den Studierenden vorliegenden Selbstverständlichkeit, über Informationen nahezu uneingeschränkt verfügen und sie eins-zu-eins für eigene Zwecke benutzen zu dürfen, begründet liegen? Sollte diese, hier mit aller Vorsicht formulierte Hypothese zutreffen, so wären die studentischen ›Fälscher‹ von heute sicherlich nicht von ihrem Fehlverhalten freizusprechen, es würde sich aber eine gänzlich neuartige und womöglich sehr viel besser zutreffende Erklärung für die Plagiatsproblematik anbieten. Auch würden sich hieran neue medi-

enpädagogische Maßnahmen für die studentische Ausbildung anschließen, in denen es weniger um das Bekämpfen des Symptoms ginge, wobei einem Mantra gleich auf die Unabdingbarkeit des Anführens der genutzten Quellen gepocht wird. Vielmehr müsste es um ein Thematisieren der neu ausgemachten Ursache gehen, die vor allem in einer ungenügenden Unterscheidung zwischen im Alltag dienlichen und zu wissenschaftlichen Zwecken genutzten Informationsbeständen zu finden wäre.

Denkbar ist auch, dass diese Studierenden besonders häufig Open-Source-Anwendungen im Netz nutzen, deren Anteil am Gesamtangebot im Internet in den letzten Jahren enorm gewachsen ist. Unbestreitbar würden sie dabei umfassende Erfahrungen mit der von Vera Linß (2013) als »Maker-Bewegung« benannten, gesellschaftlichen Strömung machen was weitreichende Folgen haben kann. Denn das den Open-Source-Angeboten zugrundeliegende Prinzip ist, so Linß,

[...] dass nicht nur alle mitmachen und Produkte gemeinschaftlich erarbeiten können, sondern Ideen auch gestohlen werden dürfen, um sie weiterzuentwickeln. Das ist sozusagen *Piraterie mit Erlaubnis*. Nur das [materielle] Endprodukt selbst ist vor Diebstahl geschützt.³⁸⁷

Darüber, ob tatsächlich ein Zusammenhang zwischen dem Plagiatsaufkommen in studentischen Arbeiten und der von den Studierenden möglicherweise als Selbstverständlichkeit wahrgenommenen, uneingeschränkten Verfügbarkeit von Informationen vorliegt, kann auf der Grundlage der hier erhobenen Daten aber allenfalls spekuliert werden. Diese Hypothese durch eine auf ihr aufbauende Studie zu überprüfen, erscheint jedoch aufgrund der Wichtigkeit einer Erklärung für das Entstehen von Plagiaten in studentischen Arbeiten äußerst vielversprechend. Da es sich in der Praxis als schwierig erweisen dürfte, eine auf Intentionen gegründete Verhaltensweise evaluativ zu erfassen, böte es sich statt dessen an, die Untersuchung der weit konkreteren Variable »Nutzungsintensität von Open-Source-Onlineangeboten«, deren Ursache vermutlich ebenfalls eng an den Anspruch einer ständigen Verfügbarkeit großer Informationsbestände gebunden ist, zu untersuchen und in einer Kreuztabelle mit dem

³⁸⁷ Linß (2013), S. 113.

separat ausgewerteten Plagiatsaufkommen bei Arbeiten der Studierenden in Zusammenhang zu setzen. Eine anschließende Bestimmung des Zusammenhangs nach dem Vorbild der hier bereits an anderer Stelle vorgenommenen Korrelationsanalyse (siehe III 1.8.1) würde zur Klärung der Hypothese beitragen und gegebenenfalls daran anschließende, hochschuldidaktische Empfehlungen nahelegen.

Weiter ergibt sich aus dem als selbstverständlich erachteten Verfügen-Können über umfangreiche Informationsbestände gerade für angehende Lehrer eine weitere Gefahr: Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet zeichnet sich einer aktuellen Studie der Universität Augsburg (2013) zufolge nämlich oftmals durch »Produktwerbung, Parteilichkeit und tendenziöse Themenauswahl« aus.³⁸⁸ Nicht nur um später guten Unterricht machen zu können (im Falle von Studierenden mit dem Berufsziel Lehramt), auch um schon heute den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten gerecht zu werden, müssen die Studierenden daher für das Erfordernis einer kritisch-distanzierten Haltung gegenüber kostenlosem Material aus dem Netz sensibilisiert werden. Dass die von der Forschergruppe um Eva Matthes bemängelte Qualität von kostenlosem Material aus dem Internet ein klar abgrenzbares Problem darstellt, das allein auf Lehrmaterialien zutrifft, ist zudem wenig wahrscheinlich. Vielmehr ist davon auszugehen, dass dieses Risiko ein generelles Problem bei der Internetrecherche nach gut verständlichen und damit in der Regel didaktisch aufbereiteten Informationsbeständen darstellt.

Ferner sei darauf hingewiesen, dass der Stellenwert von Smartphones für die Studierenden zum Erhebungszeitraum vergleichsweise gering war. Nur 32,1% der Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung (Ende 2011) im Besitz eines solchen mobilen Endgerätes mit Internetfunktion. Innerhalb der zwei Jahre, die seitdem vergangen sind, haben sich Smartphones allerdings derart etabliert, dass kaum noch konventionelle (Tasten-)Mobiltelefone vermarktet werden. Im Dezember 2012 waren bereits 77% der in Deutschland neu angeschafften mobilen Endgeräte Smartphones.³⁸⁹ Dies spiegelt einmal mehr die Rasanz der technischen Medienentwicklung, deutet

³⁸⁸ Kein Verlass auf Qualität: Universität Augsburg forscht zu kostenlosem Lehrmaterial aus dem Internet. Artikel auf bildungsklick.de 2013.

³⁸⁹ Vgl. Mohamud/Block, S. 22.

aber auch darauf hin, dass Smartphones mittlerweile ebenfalls zum gängigen Medieninventar der Studierenden zu zählen sind. Die zunehmende Nutzung mobiler Internetdienste (aktuell werden 5,6% aller Seitenaufrufe in Deutschland von mobilen Endgeräten getätigt³⁹⁰) ist sicherlich auch für die Studierenden von wachsender Bedeutung und sollte daher zukünftig ebenfalls im Zusammenhang mit Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung dieser Kohorte berücksichtigt werden. Vor allem sollte dann gemeinsam mit den Studierenden geklärt werden, welchen tatsächlichen Nutzen sie aus der Ad-hoc-Recherche unbekannter Begriffe während der Lehrveranstaltungen ziehen und die kritische Frage angebracht werden, ob sie dadurch nicht viel zu sehr abgelenkt werden, sodass, den Lehrinhalten zu folgen für sie nur noch schwer möglich ist.

Die schnelle Etablierung des mobilen Internets zeigt darüber hinaus, dass derzeit der Trend zu einer gesamtgesellschaftlichen Fokussierung auf das Internet als ›Allzweckmedium‹ auszumachen ist. Der Ausbildung umfassender Kompetenzen für die Nutzung dieses Mediums fällt damit schon heute eine erhebliche Bedeutung zu. Diese wird mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit in naher Zukunft an Relevanz weiter zunehmen. Es ist sogar nicht auszuschließen, dass das Konzept der Medienkompetenz schon bald begrifflich neu gefasst werden muss und dann als ›Internetkompetenz‹ daherkommt.

Abschließend sei angemerkt, dass es sich für die Medienkompetenzforschung als durchaus fruchtbar erweisen dürfte, eine Erhebung des Einflusses von sozialstatischen Merkmalen der Studierenden auf die bei ihnen ermittelbaren Medienkompetenzaspekte vorzunehmen. Diese Vermutung kann aus den Ergebnissen, die die Medienpädagogin Qiaoping Lü in ihrer 2008 veröffentlichten Studie vorstellt, abgeleitet werden. Lü untersuchte die Medienkompetenz von Studierenden an chinesischen Hochschulen und gelangte unter anderem zu der Erkenntnis, dass die Lage der Hochschulen sowie die soziale Herkunft und das Geschlecht der Studierenden Auswirkungen auf die von ihnen entwickelten Medienkompetenzstände haben.³⁹¹

³⁹⁰ Vgl. ebd.

³⁹¹ Vgl. Lü 2008, S. 246 ff.

Neben dem Einfluss dieser Merkmale könnte es sich unter Umständen auch als aufschlussreich erweisen, den Einfluss von Alter und Studiensemester in eine solche Untersuchung mit einfließen zu lassen. Die dafür erforderlichen Daten wurden (obwohl nicht primär benötigt) im Rahmen der vorliegenden Studie bereits vollständig erhoben. Hierauf kann also problemlos zurückgegriffen werden.³⁹²

Sollte sich herausstellen, dass bestimmte sozialstatische Merkmale auch im Falle der (im Vergleich zu den von Lü befragten chinesischen Studierenden) recht homogenen Gruppe der für die vorliegende Studie befragten Germanistikstudierenden verantwortlich für die Entfaltung von Medienkompetenz sind, so hätte dies ohne Zweifel auch Auswirkungen auf die Empfehlungen für Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz an den Hochschulen. Diese müssten dann gegebenenfalls differenzierter formuliert werden und kämen dem allgemein akzeptierten pädagogischen Grundsatz, die Lernenden dort abzuholen, wo sie stehen, noch näher.

³⁹² Das im Rahmen der Arbeit akquirierte digitale Datenmaterial kann beim Verfasser angefordert werden. Kontaktaufnahme via Email: florian-kreft@gmx.de.

Teil IV Verzeichnisse

1. Forschungs- und Quellenliteratur

- Altrichter, Herbert: Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Herbert Altrichter/Wilfried Schley/Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag 1998, S. 263–335.
- Aufenanger, Stefan: Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag 1997, S. 15–22.
- Baacke, Dieter: Diskurs der Informationsgesellschaft. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag 1997, S. 23–27.
- Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke/Susanne Kornblum/Jürgen Lauffer/Lothar Mikos/Günter A. Thiele (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999, S. 31–35.
- Blanke, Karen/Gauckler, Britta/Sattelberger, Sabine: Fragebogen auf dem Prüfstand: Testmethoden und deren Einsatz in der amtlichen Statistik. In: Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik, Wiesbaden 2008, H. 8, S. 641–649.
- Bogdal, Klaus-Michael: Der Bologna-Prozess als Chance für die Fachdidaktik. In: Georg Mein (Hg.): Kerncurriculum BA-Germanistik. Chancen und Grenzen des Bologna-Prozesses. Bielefeld: Transcript 2006, S. 65–72.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: UTB 1993.
- Boyd, Danah M./Ellison, Nicole B.: Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. In: Journal of Computer-Mediated Communication, Ausg. 13(1) (2007). Bloomington: Indiana University (<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>; geöffnet am 8.4.2011).
- Bühner, Markus: Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium 2011 (3. Aufl.).
- Burkard, Christoph von/Eikenbusch, Gerhard: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen 2000.
- Dewe, Bernd/Sander, Uwe: Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Antje von Rein (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996, S. 125–142.
- Dilger, Werner/Zeidler, Jens: Modellierung und Simulation der Rezeption textuell repräsentierter Inhalte im Internet. In: Klaus Boehnke (Hg.): Neue Medien im Alltag: Von individueller Nutzung zu soziokulturellem Wandel. Lengerich: Pabst Science Publishers 1999, S. 79–93.
- Empfehlungen zur Lehrerbildung. 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998 (<http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/empfehlungen-zur-lehrerbildung>; geöffnet am 29.7.2013).

- Entwicklung Onlinenutzung. Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland 1997 bis 2012. Gelegentliche Onlinenutzung. München u. a.: ARD/ZDF-Onlinestudie (<http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=onlinenutzung000>; geöffnet am: 3.6.2013).
- Evsan, Ibrahim: Die Distanz zwischen Menschen und Maschinen. In: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.): *Mein Avatar und ich. Die Interaktion von Realität und Virtualität in der Mediengesellschaft*. München: Kopaed 2011, S. 35–39.
- Facebook-Nutzerzahlen. Entwicklung der aktiven Facebook Nutzer in Deutschland. New York: Allfacebook.de (<http://www.allfacebook.de/userdata/deutschland/?period=1year>; geöffnet am 27.6.2013).
- Fingerhut, Karlheinz: Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten über Schiller und Eichendorff. In: Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett 2012 (2. Aufl.), S. 134–156.
- Flender, Jürgen/Christmann, Ursula: Zur optimalen Passung von medien-spezifischen Randbedingungen und Verarbeitungskompetenzen/Lernstrategien bei linearen Texten und Hypertexten. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa 2002, S. 201–230.
- Gapski, Harald: Medienkompetenz messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: Harald Gapski (Hg.): *Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexion zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. Düsseldorf/München: Kopaed 2006, S. 13–28.
- Garbe, Christine: Was ist Lesesozialisation?. In: Christine Garbe/Karl Holle/Tatjana Jesch (Hg.): *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh 2009, S. 168–178.
- Glötz, Peter: Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Ingrid Hamm (Hg.): *Medienkompetenz. Wirtschaft, Wissen, Wandel*. Gütersloh: Bertelsmann 2001, S. 17–37.
- Goertz, Lutz: Impulse zur Kompetenzmessung aus der Berufswelt. In: Harald Gapski (Hg.): *Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. Düsseldorf/München: Kopaed 2006, S. 53–72.
- Groebel, Jo: Neue Medien, neues Lernen. In: Ingrid Hamm (Hg.): *Medienkompetenz. Wirtschaft, Wissen, Wandel*. Gütersloh: Bertelsmann 2001, S. 80–111.
- Groeben, Norbert.: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa 2002, S. 160–197.
- Haffelder, Günter: Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung durch das Gehirn. Möglichkeiten und Grenzen. In: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.): *Mein Avatar und ich. Die Interaktion von Realität und Virtualität in der Mediengesellschaft*. München: Kopaed 2011, S. 41–46.

- Hamm, Ingrid: Bildungszukunft heißt Medienorientierung. In: Jürgen Lauffer/Ingrid Volkmer (Hg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Opladen: Leske u. Budrich 1995, S. 109–119.
- Hesse, Friedrich W.: Psychologisch-pädagogische Potenziale des Lernens mit Online-Medien. In: Ludwig J. Issing/Gerhard Stärk (Hg.): Studieren mit Multimedia und Internet. Münster: Waxmann 2002, S. 49–56.
- Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern. Erschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012 in Göttingen. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2013. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hoffmann, Dagmar: Kreationen, Performance und (Re-) Konstruktionen des Selbst in digitalen Spiegelwelten. In: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.): Mein Avatar und ich. Die Interaktion von Realität und Virtualität in der Mediengesellschaft. München: Kopaed 2011, S. 25–34.
- Huber, Oliver: Hyper-Text-Linguistik: TAH: ein textlinguistisches Analysemodell für Hypertexte. Theoretisch und praktisch exemplifiziert am Problemfeld der typisierten Links von Hypertexten im World Wide Web. München: Veröffentlicht im elektronischen Dissertationsverzeichnis der Ludwig-Maximilians-Universität München 2002 (http://edoc.ub.uni-muenchen.de/921/1/Huber_Oliver.pdf; geöffnet am: 26.4.2013).
- Hugger, Kai-Uwe: Berufsfeld Medienkompetenzförderung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin 2013 (http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Medienkompetenzf_C3_B6rderug-f_C3_BCr-Kinder-und-Jugendliche.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; geöffnet am 31.7.2013).
- Interview mit Bernd Schorb vom 23.3.2011: Studie analysiert Verhalten Jugendlicher in sozialen Netzwerken. Bayreuth: Informationsdienst Wissenschaft 2011 (<http://idw-online.de/de/news414744>; geöffnet am 27.6.2013).
- JIM' 98. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 1998 (<http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM1998.pdf>; geöffnet am 23.06.2013).
- JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2010 (<http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2002.pdf>; geöffnet am 23.06.2013).
- JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2012 (http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf; geöffnet am 23.06.2013).
- Josting, Petra: Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Heidi Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 2008, S. 71–90.

- Jünger, Georg: Xanadu – Ein Wissens- und Informationssystem. Artikel in »die Tageszeitung« (taz) Nr. 7033 vom 17.4.2003, S.14 (<http://fsub.schule.de/freie/1freie-index.htm?freie/xanadu.htm>; geöffnet am 19.9.2013).
- Kahmann, Uli: Handbuch Medien: Medienkompetenz. Eine Einführung. In: Dieter Baacke/Susanne Kornblum/Jürgen Lauffer/Lothar Mikos/Günter A. Thiele (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1999, S. 13–14.
- Kein Verlass auf Qualität: Universität Augsburg forscht zu kostenlosem Lehrmaterial aus dem Internet. Frankfurt a. M.: bildungsklick 2013 (<http://bildungsklick.de/pm/86835/kein-verlass-auf-qualitaet-universitaet-augsburg-forscht-zu-kostenlosem-lehrmaterial-aus-dem-internet>; geöffnet am 1.8.2013)
- Klatt, Rüdiger/Gavriliadis, Konstantin/Kleinsimlinghaus, Kirsten/Feldmann, Maresa u. a.: Elektronische Information in der Hochschulausbildung. Innovative Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen. Opladen: Leske u. Budrich 2001.
- Kreft, Florian: Lesemotivation 2.0 – kennt das Fernsehen neue Wege?. Dossier im Medienkompetenznetzwerk Nordrhein-Westfalen. Marl: mekonet 2010 ([http://www.mekonet.de/t3/index.php?cHash=c65fc385aa&id=44&tx_ttnews\[backPid\]=41&tx_ttnews\[tt_news\]=975](http://www.mekonet.de/t3/index.php?cHash=c65fc385aa&id=44&tx_ttnews[backPid]=41&tx_ttnews[tt_news]=975); geöffnet am 25.6.2013).
- Kreft, Florian/Preußner, Ulrike: Aphorismen lesen – Aphorismen verstehen. Kurze Textanalysen von B.A.-Studierenden der Germanistik. In: Ulrike Preußner/Nadja Sennwald (Hg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 2012, S. 285–303.
- Kübler, Hans-Dieter: Medienkompetenz: Dimensionen eines Schlagwortes. In: Fred Schell/Eike Stolzenburg/Helga Theunert (Hg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Kopaed 1999, S. 25–47.
- Lankau, Ralf: Das Ich ist eine Datenspur. In: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.): Mein Avatar und ich. Die Interaktion von Realität und Virtualität in der Mediengesellschaft. München: Kopaed 2011, S. 57–69.
- Linß, Vera: Digitale Vernetzung ist Paradigmenwechsel. Drei Beispiele, wie Neues entsteht. In: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.): Die vernetzte Welt: Eine Herausforderung an tradierte gesellschaftliche Normen und Werte. München: Kopaed 2013, S. 111–117.
- Lü, Qiaoping: Medienkompetenz von Studierenden an chinesischen Hochschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Matzat, Lorenz/Seitz, Daniel (Interview): Dilemma – Datenschutz und Partizipation. In: Klaus Lutz/Eike Rösch/Daniel Seitz (Hg.): Partizipation und Engagement im Netz. München: Kopaed 2012, S. 161–165.
- Mediennutzung. Durchschnittliche tägliche Nutzungsdauer der Medien 2012 nach Altersgruppen. München u. a.: ARD/ZDF-Onlinestudie (<http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=353>; geöffnet am 3.6.2013).
- Meise, Bianca/Meister, Dorothee: Identität, Sozialität und Strukturen innerhalb von Social Network Sites. Theoretische und empirische Bezüge. In: Dagmar

- Hoffmann/Norbert Neuß/Günter Thiele (Hg.): stream your life?! Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0. München: Kopaed 2011, S. 21–32.
- Mettler-von-Meibom, Barbara: Freiheit – Gleichheit – Liebe. Überlegungen zu Menschenbildern und Gesellschaftsvisionen für eine 'multimediale Gesellschaft'. Vortrag auf der Fachtagung »Jugend auf der Datenautobahn« am 21.5.1995 in Bonn (<http://www.prometheusonline.de/heureka/politik/vortraege/mettler-meibom/index.htm>; geöffnet am 26.7.2013).
- Mikos, Lothar: Mediengenerationen, Mediennutzung, Medienkompetenz. In: Sonja Ganguin/Dorothee Meister (Hg.): Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen. München: Kopaed 2012, S. 41–54.
- Mohamud, Ayaan/Block, Berit: Future in Focus. Digitales Deutschland 2013. Erkenntnisse aus 2012 und was diese für das kommende Jahr bedeuten. (www2.comscore.com/l/1552/ny-Digital-Future-in-Focus-pdf/3d5k6t; geöffnet am 2.8.2013).
- Moll, Andrea: Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern. Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2001.
- Moser, Heinz/Holzwarth, Peter: Mit Medien arbeiten. Lernen – Präsentieren – Kommunizieren. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2011.
- Palme, Hans-Jürgen: Medienpädagogik in Zeiten des Mitmach-Web. Gedanken und Überlegungen aus der Praxis. In: Dagmar Hoffmann/Norbert Neuß/Günter Thiele (Hg.): stream your life?! Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0. München: Kopaed 2011, S. 143–149.
- Parr, Rolf: Einige Vorüberlegungen zu einem Kerncurriculum »Germanistik«. Am Beispiel eines Moduls »Text/Bild-Korrelate«. In: Georg Mein (Hg.): Kerncurriculum BA-Germanistik. Chancen und Grenzen des Bologna-Prozesses. Bielefeld: Transcript 2006, S. 29–41.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe: Der Umgang von Heranwachsenden mit dem Social Web. Handlungstypen, Chancen und Risiken. In: Dagmar Hoffmann/Norbert Neuß/Günter Thiele (Hg.): stream your life?! Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0. München: Kopaed 2011, S. 33–44.
- Pöttinger, Ida: Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München: Kopaed 2002 (2. Aufl.).
- Prommer, Elizabeth/Brücks, Arne/Mehnert, Julia/Neumann, Heino/Räder, Andy/Roßland, Franziska: „Real life extension“ in Web-basierten sozialen Netzwerken. Studie zur Selbstpräsentation von Studierenden in *studivZ*. Potsdam: Studie an der Hochschule für Film und Fernsehen Konrad Wolf 2009 (http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/prommer_selbstpraesentation/Medienwiss_Forschungsbericht_studivz.pdf; geöffnet am 22.6.2013)
- Raithel, Jürgen: Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012 (2. Aufl.).
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut: Überblick Forschungsmethoden. In: Heinz Reinders/Hartmut Ditton/Cornelia Gräsel/Burkhard Gniewosz (Hg.): Empiri-

- sche Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 45–52.
- Röll, Franz-Josef: Bildwelten Weltbilder – Wahrnehmungswelten. Vom pädagogischen Umgang mit Medien. In: Dagmar Hoffmann/Norbert Neuß/Günter Thiele (Hg.): *stream your life?! Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0*. München: Kopaed 2011, S. 211–221.
- Rupp, Gerhard/Bonholt, Helge: Lehr-Lern-Forschung als empirische Lese-/Literaturdidaktik?!. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 239–253.
- Schorb, Bernd: Vermittlung von Medienkompetenz als Aufgabe der Medienpädagogik. In: Deutscher Bundestag (Hg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter*. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag 1997, S. 63–75.
- Schreier, Margrit/Lietz, Petra.: Quantitative Datenerhebungsverfahren. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 361–397.
- Schulmeister, Rolf: *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2007 (4. Aufl.).
- Sesink, Werner: *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. inklusive E-Learning, Web-Recherche, digitale Präsentationen u.a.*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2012 (9. Aufl.).
- Sierra, Kathy: Ultra fast release cycles and the new plane. Internetblogeintrag aus dem Jahr 2006 (http://headrush.typepad.com/creating_passionate_users/2006/03/ultrafast_release.html, geöffnet am 9.4.2011).
- Standards für Evaluation. Mainz: Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2008 (4. Aufl.) (<http://www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074>; geöffnet am 23.06.2013).
- Stichprobenumfang. Berlin: Bundesministerium des Innern (http://www.orghandbuch.de/nn_414926/OrganisationsHandbuch/DE/5_Personalbedarfsermittlung/51_Grundlagen/514_Stichprobe/Stichprobenumfang/stichprobenumfang-node.html?__nnn=true; geöffnet am 10.5.2012).
- Struger, Jürgen: Von der Frage zum Text. Empirische Befunde und didaktische Ansätze zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in Schule und Hochschule. In: Ulrike Preußner/Nadja Sennwald (Hg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang 2012, S. 186–200.
- Studierende. Lange Reihe nach Nationalität und Geschlecht ab 1975 für das Studienfach Germanistik/Deutsch. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil04.html>; geöffnet am 3.6.2013].
- Studierende. Insgesamt nach Bundesländern und tiefer gegliederten Angaben. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschun>

- gKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundeslaender.html; geöffnet am 3.6.2013].
- Sutter, Tilmann/Charlton, Michael: Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa 2002, S. 129–147.
- Tent, Lothar/Stelzl, Ingeborg: Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen: Hogrefe 1993.
- Timmerberg, Vera: Kompetenzen nachweisen. In: Harald Gapski (Hg.): Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexion zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf/München: Kopaed 2006, S. 73–88.
- Tügel, Hanna: Neue Ökonomie. Einfach besser leben. In: GEO. Das neue Bild der Erde. Hamburg: Gruner und Jahr 2013, H. 7, S. 58–79.
- Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997.
- Tulodziecki, Gerhard: Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. Formal überarbeitete Version der in der Pädagogischen Rundschau, Jg 52 (1998), H. 6 erschienenen Originalausgabe (S. 693–709) (http://www.pedocs.de/volltexte/2008/78/pdf/Entwicklung_Medienkompetenz.pdf; geöffnet am 8.4.2011).
- Theunert, Helga: Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Kopaed 1999, S. 50–59.
- Verhaltenskodex für europäische Statistiken vom 28.9.2011. Brüssel: Europäisches Statistisches System (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-32-11-955/DE/KS-32-11-955-DE.PDF; geöffnet am 22.5.2013).
- Verweildauer. Durchschnittliche Verweildauer bei der Onlinenutzung 1997 bis 2012. München u. a.: ARD/ZDF-Onlinestudie (<http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=366>; geöffnet am 3.6.2013).
- Vorgehensweise bei der Ermittlung der Stichprobe (einfache Zufallsstichprobe). Berlin: Bundesministerium des Innern (http://www.orghandbuch.de/cln_236/nn_412866/OrganisationsHandbuch/DE/5_Personalbedarfsermittlung/51_Grundlagen/514_Stichprobe/Vorgehensweise/vorgehensweise-node.html?__nnn=true; geöffnet am 10.5.2012).
- Wagner, Ulrike: Spurensuche. Die Wege von Heranwachsenden in konvergenten Medienwelten rekonstruieren. In: Dagmar Hoffmann/Norbert Neuß/Günter Thiele (Hg.): stream your life?! Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0. München: Kopaed 2011, S. 45–56.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber 2007 (11. Aufl.).
- Wehr, Silke/Ertel, Helmut: Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt 2007.

- Weiber, Rolf: Die empirischen Gesetze der Netzwerkökonomie. Auswirkungen von IT-innovationen auf den ökonomischen Handlungsrahmen. Nachlese für Teilnehmer am Hochschulforum PHW vom 2.10.2008 (http://www.marketinghub.ch/fileadmin/user_upload/pdf_eigene/Nachlese_IT_Innovation__02_10_08.pdf; geöffnet am 18.9.2013).
- Wiedemann, Dieter: Eigenständige (Selbst-)Findungsprozesse in Zeiten konvergierender (Medien-)Kulturen. In: Dagmar Hoffmann/Norbert Neuß/Günter Thiele (Hg.): stream your life?! Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0. München: Kopaed 2011, S. 121–131.
- Wössner, Mark: Digitale Revolution. In: Ingrid Hamm (Hg.): Medienkompetenz. Wirtschaft, Wissen, Wandel. Gütersloh: Bertelsmann 2001, S. 38–57.
- Zachte, Erik: Wikipedia-Statistik (<http://stats.wikimedia.org/DE/TablesRecentTrends.htm>; geöffnet am 9.1.2013).

2. Abbildungen

ABBILDUNG 1: TEILGEBIETE UND BEREICHE DER MEDIENPÄDAGOGIK NACH GERHARD TULODZIECKI	47
ABBILDUNG 2: DAS FORSCHUNGSDESIDERAT UND SEINE FOLGEN.....	86
ABBILDUNG 3: AUSSCHNITT AUS ARBEITSMAPPE 1 »GESAMT«	127
ABBILDUNG 4: BEISPIEL FÜR DIE AUSWERTUNG VON GESCHLOSSENEN FRAGEN (TYP 1)	129
ABBILDUNG 5: BEISPIEL FÜR DIE AUSWERTUNG VON GESCHLOSSENEN FRAGEN (TYP 2)	130
ABBILDUNG 6: BEISPIEL FÜR DIE AUSWERTUNG VON OFFENEN FRAGE.....	132
ABBILDUNG 7: GESCHLECHTERVERHÄLTNIS DER BEFRAGTEN STUDIERENDEN	137
ABBILDUNG 8: ALTERSVERTEILUNG DER PROBANDEN.....	139
ABBILDUNG 9: ALTERSVERTEILUNG DER PROBANDEN NACH GESCHLECHT	140
ABBILDUNG 10: STUDIENSEMESTER DER PROBANDEN	142
ABBILDUNG 11: HOCHSCHULZUGEHÖRIGKEIT DER PROBANDEN	144
ABBILDUNG 12: GEOGRAFISCHE ZUSAMMENSETZUNG DER GRUPPE DER PROBANDEN	145
ABBILDUNG 13: ABITURERWERB DER PROBANDEN	147
ABBILDUNG 14: NUTZUNG VON SOZIALEN INTERNETNETZWERKEN.....	149
ABBILDUNG 15: MEDIENZUGANG.....	151
ABBILDUNG 16: SELBSTEINSCHÄTZUNGEN ZUR MEDIENNUTZUNGSFÄHIGKEIT.....	152
ABBILDUNG 17: MIT SOZIALEN INTERNETNETZWERKEN VERBUNDENE VORTEILE	155
ABBILDUNG 18: MIT SOZIALEN INTERNETNETZWERKEN VERBUNDENE NACHTEILE.....	160
ABBILDUNG 19: VERMUTETE GEFAHREN DURCH ONLINE-ROLLENSPIELE.....	166
ABBILDUNG 20: SELBSTEINSCHÄTZUNGEN ZUR MEDIENBEDINGTEN ÜBERFORDERUNG	177
ABBILDUNG 21: NACHHALTIG WIRKENDE REZEPTIONSERLEBNISSE IM INTERNET.....	179
ABBILDUNG 22: BESONDERS INTENSIV VERARBEITETES ONLINEMATERIAL.....	181
ABBILDUNG 23: UNTERHALTUNGSMEDIEN DER STUDIERENDEN	189
ABBILDUNG 24: BEGRÜNDUNGEN FÜR DIE AUSWAHL VON MEDIEN ZUR PRIVATEN FREIZEITGESTALTUNG	192
ABBILDUNG 25: KRITERIEN FÜR DIE SERIOSITÄT EINER INTERNETSEITE.....	205
ABBILDUNG 26: FÜR GESELLSCHAFTSVERÄNDERND BEFUNDENE ENTWICKLUNGEN DURCH DAS AUFKOMMEN DES INTERNETS	212
ABBILDUNG 27: PERSÖNLICH ERFAHRENE VERÄNDERUNGEN DURCH DAS INTERNET.....	218
ABBILDUNG 28: PROGRAMM ZUR FÖRDERUNG EINER INTERNETSPEZIFISCHEN KRITIKFÄHIGKEIT	226
ABBILDUNG 29: ZU RECHERCHEZWECKEN GENUTZTE MEDIEN.....	236

ABBILDUNG 30: EINSCHÄTZUNGEN ZU OPENSOURCE-ONLINELEXIKA.....	242
ABBILDUNG 31: DIE NUTZUNG VON FACHLITERATUR IM STUDIUM.....	249
ABBILDUNG 32: DIE NUTZUNG DES INTERNETS IM STUDIUM.....	254
ABBILDUNG 33: DIE NUTZUNG VON OFFLINE-SOFTWARE IM STUDIUM.....	261
ABBILDUNG 34: DIE NUTZUNG DES FERNSEHENS IM STUDIUM.....	266
ABBILDUNG 35: DIE NUTZUNG DES (MOBIL-)TELEFONS IM STUDIUM.....	271
ABBILDUNG 36: DIE NUTZUNG DER HANDSCHRIFTLICHKEIT IM STUDIUM.....	276
ABBILDUNG 37: SONSTIGE IM STUDIUM GENUTZTE MEDIEN.....	281
ABBILDUNG 38: ÜBERPRÜFUNG EINES ONLINEARTIKELS MITTELS DER FÜR DESSEN HERSTELLUNG VERWENDETEN QUELLEN: EIN WORST-CASE-SZENARIO.....	291
ABBILDUNG 39: ERFAHRUNGEN MIT MODERNEN COMPUTERANWENDUNGEN.....	300
ABBILDUNG 40: ERFAHRUNGEN MIT DEM PUBLIZIEREN EIGENEN MATERIALS.....	302
ABBILDUNG 41: BEREITS SELBST VERÖFFENTLICHTE MEDIENPRODUKTE.....	304
ABBILDUNG 42: EINSCHÄTZUNGEN ZUR RELEVANZ VON ANSCHLUSSKOMMUNIKATIONEN FÜR DIE VERARBEITUNG VON MEDIALEN EINDRÜCKEN.....	312
ABBILDUNG 43: FÜR STUDIENTHEMEN PRÄFERIERTE GESPRÄCHSPARTNER.....	316

3. Tabellen

TABELLE 1: EINORDNUNG EINZELNER EXPLIKATIONEN IN EIN ÜBERGREIFENDES MEDIENKOMPETENZMODELL	56
TABELLE 2: ARTEN VON FRAGEBOGENFRAGEN	106
TABELLE 3: KREUZTABELLE ZUR ZUSAMMENHANGSMESSUNG DER VARIABLEN ›MEDIALE ÜBERFORDERUNG‹ UND ›BEDÜRFNIS NACH ANSCHLUSSKOMMUNIKATIONEN‹	313

Teil V Anhang

4. Anschreiben Pretest

Florian Christian Kreft [REDACTED]

Florian Christian Kreft, M.Ed.

Telefon [REDACTED]

E-Mail [REDACTED]

Stadthagen, 02.08. 2011

Teilnahme Pretest - Fragebogen

Sehr geehrte/r Frau/Herr [REDACTED]

Sie haben sich dazu bereit erklärt, an dem Pretest zur Evaluation von Medienkompetenz bei Studierenden der Germanistik teilzunehmen.

Mit dieser Email erhalten Sie nun sowohl den Fragebogen, wie auch einen Begleitbogen. Letzterer fragt nach der Zugänglichkeit jeder einzelner Fragen im Fragebogen und verlangt Ihren Kommentar. Ich möchte Sie bitten, beide Bögen nach Möglichkeit parallel zu bearbeiten. Notieren Sie nach jeder erledigten Frage im Fragebogen gleich im Begleitbogen Ihren Eindruck bzw. Kommentar bevor Sie mit der nächsten Frage weitermachen.

Bitte notieren Sie sich auch, wie viel Zeit Sie in etwa für die Bearbeitung des Fragebogens benötigten.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme am Pretest!

Mit freundlichen Grüßen,

(Florian Christian Kreft)

5. Vorläufiger Fragebogen

Liebe Studierende,

im Rahmen eines Forschungsprojekts untersuche ich Möglichkeiten, um die germanistische Hochschullehre hinsichtlich der Medienbildung zu verbessern. Mit dieser Umfrage möchte ich nun einen bedeutenden Teil der von mir benötigten Daten erheben. Dabei bin ich dringend auf Ihre Bereitschaft zur Teilnahme angewiesen.

Bei dem kurzen Fragebogen handelt es sich nicht um einen Wissenstest, sondern vielmehr um eine Erhebung von Sichtweisen zu bestimmten Themenkomplexen. Die Beantwortung ist einfach: Sie müssen entweder eine Auswahl aus vorgefertigten Antworten treffen oder einige Stichworte nennen.

Über Ihre Teilnahme an der Umfrage würde ich mich sehr freuen. Die Befragung ist anonym.

Gehen Sie dazu wie folgt vor:

1. Füllen Sie den Fragebogen aus
2. Klicken Sie am Ende der letzten Seite auf "Absenden"
3. Wenn Sie ein Emailprogramm (z.B. Outlook oder Thunderbird) nutzen, wählen Sie die Option "Desktop-E-Mail-Anwendung".
Es wird dann automatisch eine Email erstellt, die Sie nur noch absenden müssen.
4. Wenn Sie Ihre Emails über die Webseite Ihres Emailanbieters versenden (z.B. auf www.gmx.de oder www.web.de), wählen Sie "Internet-E-Mail". Sie speichern im folgenden Schritt die erzeugte Datei "Befragung.xml" und versenden diese als Anhang wie gewohnt an Florian.Kreft@web.de

Gerne stehe ich Ihnen auch bei Fragen oder Anmerkungen per Email zur Verfügung.

Vielen Dank! Ihr Florian Kreft

1. Ihr Geschlecht 2. Wie alt sind Sie? (in Jahren) 3. In welchem Fachsemester studieren Sie?

4. An welcher Universität studieren Sie?

5. In welchem Jahr haben Sie Ihr Abitur absolviert? 6. Sind Sie bei einem sozialen Internetnetzwerk (z.B. bei "Facebook") angemeldet?

7. Haben Sie zu den unten aufgelisteten Medien uneingeschränkten Zugang?

Computer mit Internetzugang Fernsehgerät Tageszeitung Smartphone

Fachbibliothek (Germanistik) Radiogerät Handy

8. Haben Sie den Eindruck, dass Sie sowohl körperlich, wie auch psychisch dazu in der Lage sind, alle Ihnen bekannten Medien ohne erhebliche Beeinträchtigung(en) nutzen zu können?

9. Bitte stellen Sie sich folgendes Szenario vor:

Die 25-jährige Nicole nutzt in ihrer Freizeit gern das soziale Netzwerk „Facebook“. Sie genießt es, allen ihren Freunden Nachrichten zu schreiben. Einige von Ihnen hat sie seit der Schulzeit nicht mehr gesehen, dafür aber regelmäßigen Mail-Verkehr mit ihnen.

Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie in Nicoles Freundschaftsverhältnissen (in Stichworten)?

Vorteile

Nachteile

10. Sie sehen die Nachrichtensendung „Tagesschau“.

Der Sprecher berichtet von der zunehmenden Computer-Spiele-Sucht unter Jugendlichen. Demnach gelten vor allem Spieler von Online-Rollenspielen als sehr gefährdet.

Können Sie sich vorstellen, welche Gefahren gemeint sind? Bitte erläutern Sie kurz Ihre Gedanken (in Stichworten).

11. Sicher nutzen auch Sie verschiedene Medien beim Studieren.

Bitte geben Sie nun an, welche der folgenden Medien Ihnen für welche Aufgaben des Germanistikstudiums dienlich sind. (Beispiele):

Fachliteratur: 'Nachschlagewerke nutze ich zum _____, ...'

Computer online: 'E-mail nutze ich zum _____, ...'

Fachliteratur	<input type="text"/>
Computer online	<input type="text"/>
Computer offline	<input type="text"/>
TV	<input type="text"/>
Telefon/Handy	<input type="text"/>
Papier & Stift	<input type="text"/>
Sonstiges...	<input type="text"/>

Stichpunkte genügen:

12. Für Ihr Studium wollen Sie einen Aufsatz zur Romantik verfassen. Das Thema ist Ihnen noch völlig unbekannt. Wo überall recherchieren Sie nach Informationen, die Sie für die Erledigung dieser Aufgabe benötigen?

13. Welches Medium nutzen Sie besonders häufig, um (im Privaten) unterhalten zu werden? Warum ausgerechnet dieses?

14. Weil jeder Internetnutzer Beiträge erstellen und verändern kann, wird das Onlinelexikon „Wikipedia“ häufig nicht als seriöse Quelle von Informationen angesehen. Wer weiß schon, ob das, was einzelne veröffentlichen, auch richtig ist? Trotzdem ist Wikipedia mittlerweile das am häufigsten genutzte Lexikon. Unter welchen Umständen kann Ihnen das Onlinelexikon dennoch behilflich sein?

15. Was sind für Sie selbst Kriterien für eine seriöse Internetseite?

16. Werden Sie ab und an auf Material im Internet aufmerksam, das sie wirklich beschäftigt (vielleicht sogar noch nachdem Sie den PC ausgestellt haben)? Um was handelt es sich dabei?

17. Können Sie sich noch daran erinnern, wie es war ohne das Internet? Was denken Sie ist die bedeutsamste, gesellschaftliche Veränderung, die das Internet brachte?

18. Was hat sich für Sie persönlich mit dem Aufkommen des Internet verändert?

19. Wie oft haben Sie im letzten Monat (ungefähr)...

... Emails mit Anhängen (z.B. Bildern) versendet?

... Bilder in einem Internetforum hochgeladen?

... eine Internetseite programmiert (z.B. HTML)?

... eine computergestützte Präsentation (z.B. Powerpoint) erstellt?

20. Haben Sie schon einmal eigene Texte oder Bilder im Internet veröffentlicht, sodass sie von fremden Personen eingesehen werden können?

Wenn ja: Was genau haben Sie wo veröffentlicht?

21. Bitte treffen Sie jeweils eine Selbsteinschätzung:

Ich fühle mich manchmal überfordert mit dem großen Angebot unterschiedlicher Medien und deren vielen Inhalten. Es hilft mir, mich mit anderen Menschen zu unterhalten, um die vielen Eindrücke zu verarbeiten.

22. Bestimmt unterhalten auch Sie sich mit anderen über Ihr Studium. Bitte geben Sie nun an, mit wem Sie sich unterhalten. Unten sind drei Themenkomplexe aufgeführt. Bitte wählen Sie, mit wem Sie sich am meisten darüber unterhalten. Wenn Sie darüber in der Regel nicht sprechen, wählen Sie nichts aus.

Studieninhalte

Studienorganisation

Prüfungen (Hausarbeiten, Klausuren, etc.)

Dieses Werk ist gemäß UrhG urheberrechtlich geschützt. Die Herstellung und Verbreitung von Reproduktionen ist ausschließlich mit ausdrücklicher Genehmigung des Urhebers gestattet. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Rechtsvorschriften selbst verantwortlich und kann bei Mißbrauch haftbar gemacht werden.

Absenden

6. Begleitbogen

Es ist jetzt _____ Uhr				
Frage	Aufgabenstellung klar und deutlich? (Ja = J, Nein = N)	Falls Unklarheiten bestanden, welche waren das?	Verbesserungsvorschläge	Sonst. Anmerkungen
Instruktion				
1. Geschlecht				
2. Alter				
3. Fachsemester				
4. Universität				
5. Abitur				
6. Soz. Internetnetzwerke				
7. Medienzugang				
8. in der Lage zu nutzen				
9. Vorteile/Nachteile soz. Internetnetzwerke				
10. Online-Rollenspiel				
11. Nutzungsalternativen				
12. Informationen recherchieren				
13. Unterhaltung				
14. Onlinelexikon				
15. Seriöse Internetseite				
16. was mich bewegt				
17. Internet Gesellschaft				
18. Internet für mich				
19. Letzten Monat gemacht				
20. Selbst veröffentlicht				
21. Selbsteinschätzung				
22. Anschlussgespräche				
Es ist jetzt _____ Uhr				

Wenn Sie kein Tester gewesen wären, hätten Sie den Fragebogen trotzdem beantwortet?

7. Endgültige Fragebogenfassung

Liebe Studierende germanistischer Studiengänge,



25 Euro in bar gewinnen und damit der Wissenschaft dienen? - Hier ist Ihre Gelegenheit dazu! Alles was Sie tun müssen, ist diesen Fragebogen auszufüllen und ihn per Email zurück zu schicken.

Das Ziel des zugrunde liegenden Forschungsprojekts ist es, durch eine Erhebung von Medienkompetenz im Hochschulwesen die universitäre Lehre zu bereichern und Studiensituationen langfristig zu verbessern. Durch Ihre Teilnahme an der Befragung tragen Sie nicht nur erheblich zu der Ermöglichung des Projekts bei, Sie nehmen auch am damit verbundenen Gewinnspiel teil; denn **unter allen vollständigen Antworten werden am Ende 5 x 25 EURO in bar verlost**. Die Chance auf einen der Gewinne ist natürlich unabhängig von Ihren Antworten, solange der Fragebogen vollständig ausgefüllt wurde.

Bei dem kurzen Fragebogen handelt es sich nicht um einen Wissenstest, sondern um eine Erhebung von Sichtweisen zu bestimmten Themenkomplexen. Die Beantwortung ist einfach: Sie müssen entweder eine Auswahl aus vorgefertigten Antworten treffen oder einige Stichworte nennen. **Die Beantwortung dauert 10 - 15 min, die von Ihnen übermittelten Daten werden ausschließlich für das o.g. Forschungsprojekts genutzt und bei der Datenaufbereitung anonymisiert.**

Teilnahmeberechtigt sind Studierende germanistischer Studiengänge (bei erfolgtem Gewinn ist eine Studienbescheinigung vorzulegen, die dies belegt). Voraussichtlicher Einsendeschluss ist der 27.11.2011.*

Gehen Sie dazu wie folgt vor:

1. Füllen Sie den Fragebogen aus.
2. Klicken Sie am Ende der letzten Seite auf **'Absenden'**.
- 3.1 Wenn Sie ein Email-Programm (z.B. *Outlook* oder *Thunderbird*) nutzen, wählen Sie die Option **'Desktop-E-Mail-Anwendung'**. Es wird dann automatisch eine Email erstellt.
- 3.2 Wenn Sie Ihre Emails über die Webseite Ihres Emailanbieters versenden (z.B. *www.web.de* oder *www.gmx.de*), wählen Sie **'Internet-E-Mail'**. Speichern Sie die erzeugte Datei 'Befragung.xml' auf der Festplatte Ihres Rechners. Adressieren Sie eine Email an floriankrefl@gmx.de, in die Sie **'Befragung.xml' als Anhang** einfügen.
4. **WICHTIG:** Für die Teilnahme am Gewinnspiel tragen Sie unbedingt **Ihren Namen und Ihre Anschrift** ins Textfeld ein. Natürlich können Sie auch anonym an der Befragung teilnehmen, dann jedoch ist die Teilnahme am Gewinnspiel ausgeschlossen.
5. **Versenden Sie die Email.**

Gerne stehe ich Ihnen bei Fragen oder Anmerkungen zur Verfügung.

Ihr Florian Krefl

* Der Rechtsweg ist ausgeschlossen. Zufällig ist nur eine Antwort pro Person. Über die Verteilung der Gewinne wird eine Verlosung unter allen vollständigen Antworten entscheiden. Es besteht kein Rechtsanspruch auf den Gewinn. Teilnahmeberechtigt sind ausschließlich Studierende germanistischer Studienfächer. Bei erfolgtem Gewinn ist ein entsprechender Nachweise in Form einer Studienbescheinigung vorzulegen, die die Erfüllung dieser Maßgabe bestätigt. Gewinnbescheide werden per Email an Ihre Versandadresse zugestellt. Gewinne werden per Überweisung auf ein deutsches Konto ausgezahlt, wobei Kontoinhaber/in und jeweilige/r Gewinner/in zwingend dieselbe Person sein müssen. Stand Oktober 2011. Änderungen vorbehalten.

1. Ihr Geschlecht 2. Wie alt sind Sie? (in Jahren) 3. Im wievielten Semester studieren Sie?

4. An welcher Universität studieren Sie?

5. In welchem Jahr haben Sie Ihr Abitur absolviert? 6. Sind Sie bei einem sozialen Internetnetzwerk angemeldet? (z.B. „Facebook“)

7. Haben Sie zu den unten aufgelisteten Medien uneingeschränkten Zugang?

Computer mit Internetzugang Fernsehergerät Tageszeitung Smartphone

Fachbibliothek (Germanistik) Radiogerät Handy

8. Haben Sie den Eindruck, dass Sie sowohl körperlich, wie auch psychisch dazu in der Lage sind, alle Ihnen bekannten Medien ohne erhebliche Beeinträchtigung(en) nutzen zu können?

9. Bitte stellen Sie sich folgendes Szenario vor:

Die 25-jährige Nicole nutzt in ihrer Freizeit gern das soziale Netzwerk „Facebook“. Sie genießt es, allen ihren Freunden Nachrichten zu schreiben. Einige von Ihnen hat sie seit der Schulzeit nicht mehr gesehen, dafür aber regelmäßigen Mail-Verkehr mit ihnen.

Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie in Nicoles Freundschaftsverhältnissen? (in Stichworten)

Vorteile

Nachteile

10. Sie sehen die Nachrichtensendung „Tagesschau“.

Der Sprecher berichtet von der zunehmenden Gefährdung Jugendlicher durch Online-Rollenspiele.

Was könnte Ihrer Meinung nach damit gemeint sein? Bitte erläutern Sie kurz Ihre Gedanken (in Stichworten).

11. Sicher nutzen auch Sie verschiedene Medien beim Studieren.

Bitte geben Sie nun an, welche der folgenden Medien Ihnen für welche Aufgaben des Studiums dienlich sind.

Fachliteratur

Computer online

Computer offline

TV

Telefon/Handy

Papier & Stift

Sonstiges...

Stichpunkte genügen:

12. Für Ihr Studium wollen Sie einen Aufsatz zur Romantik verfassen. Das Thema ist Ihnen noch völlig unbekannt. **Wo überall recherchieren Sie** nach Informationen, die Sie für die Erledigung dieser Aufgabe benötigen?

13. Welches Medium nutzen Sie besonders häufig, um (im Privaten) unterhalten zu werden? Warum ausgerechnet dieses?

14. Weil jeder Internetnutzer Beiträge erstellen und verändern kann, wird das Onlinelexikon „Wikipedia“ häufig nicht als seriöse Quelle von Informationen angesehen. Wer weiß schon, ob das, was einzelne veröffentlichen, auch richtig ist? Trotzdem ist Wikipedia mittlerweile das am häufigsten genutzte Lexikon. **Unter welchen Umständen kann Ihnen das Onlinelexikon dennoch behilflich sein?**

15. Was sind für Sie selbst Kriterien für eine seriöse Internetseite?

16. Werden Sie ab und an auf Material im Internet aufmerksam, das sie wirklich beschäftigt (vielleicht sogar noch nachdem Sie den PC ausgestellt haben)? Um was handelt es sich dabei?

17. Können Sie sich noch daran erinnern, wie es war ohne das Internet? Was denken Sie ist die bedeutsamste, gesellschaftliche Veränderung, die das Internet mit sich brachte?

18. Was hat sich für Sie persönlich mit dem Aufkommen des Internet verändert?

19. Wie oft haben Sie im letzten Monat (ungefähr)...

... Emails mit Anhängen (z.B. Bildern) versendet?

... Bilder in einem Internetforum hochgeladen?

... eine Internetseite programmiert (z.B. HTML)?

... eine computergestützte Präsentation (z.B. Powerpoint) erstellt?

20. Haben Sie schon einmal eigene Texte oder Bilder (z.B. im Internet) veröffentlicht?

Wenn ja: Was genau haben Sie wo veröffentlicht?

21. Bitte treffen Sie jeweils eine Selbsteinschätzung:

Ich fühle mich **überfordert** mit dem großen Angebot unterschiedlicher Medien und deren vielen Inhalten.

Es hilft mir, mich mit anderen Menschen zu **unterhalten**, um die vielen medialen Eindrücke zu verarbeiten.

22. Bestimmt unterhalten auch Sie sich über Ihr Studium. Bitte geben Sie nun an, mit wem Sie am häufigsten über die aufgeführten Themenkomplexe sprechen.

(Sollten Sie darüber mit niemandem sprechen, wählen Sie nichts aus.)

Studieninhalte

Studienorganisation

Prüfungen (Hausarbeiten, Klausuren, etc.)

Dieses Werk ist gemäß UrhG urheberrechtlich geschützt. Die Herstellung und Verbreitung von Reproduktionen ist ausschließlich mit ausdrücklicher Genehmigung des Urhebers gestattet. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Rechtsvorschriften selbst verantwortlich und kann bei Mißbrauch haftbar gemacht werden.

Absenden