

Die Bildung Älterer mit neuen Medien: Zwischen Medienkompetenz, ICT-Literacy und generationsspezifischen Medienpraxiskulturen

Burkhard Schäffer

Vor dem Hintergrund demographischen Wandels und informationstechnologischer Revolution werden in dem Beitrag quantitative und qualitative empirische Befunde zur Mediennutzung und zum Medienhandeln älterer Personen dargestellt. Demnach sind Alter und Generationszugehörigkeit neben Geschlecht, beruflicher Stellung und Bildungsabschluss die wichtigsten Prädiktoren, um vorherzusagen, ob jemand mit Computer und Internet vertraut ist und ihn privat und beruflich kompetent nutzt. Zur Erklärung dieser Befunde wird u.a. auf das Modell generationsspezifischer Medienpraxiskulturen eingegangen, das davon ausgeht, dass Personen sich den jeweils neuen Medientechnologien mit den impliziten Möglichkeiten und Begrenzungen nähern, die ihnen in der Jugendzeit im Rahmen praktischer Erfahrungen mit den jeweils gerade aktuellen Medien zur Verfügung standen.

Einleitung

Schaut man sich einschlägige Veröffentlichungen oder Homepages über bzw. von Senioren im Internet an, so bekommt man den Eindruck, dass das Internet sich geradezu als ‚Medium par excellence‘ für viele alltägliche, soziale, kulturelle, ökonomische und auch politische Belange älterer Menschen eignet [\[1\]](#). Neben dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Sektor haben auch Bildungsanbieter den großen Markt der über 50-jährigen entdeckt, die „Altersschränken“ für die „Bildung im Netz“ scheinen zu fallen (Schneider 2004), das Thema „Alte Menschen, neue Medien“ – so der Titel einer Ausgabe der Zeitschrift Merz (Medien und Erziehung 2004/4) – hat Konjunktur.

Immer häufiger wird für die über 60-jährigen eine neue Phase auch medienvermittelter gesellschaftlicher Teilhabe prognostiziert bzw. gefordert, zumal für diejenigen ‚jungen Alten‘, die als 68’er in ihrer Jugend Furore gemacht haben und denen nun – ob zu Recht oder zu Unrecht – nachgesagt wird, im Vergleich zu Vorgängerkohorten auch im rentenfähigen Alter experimentierfreudiger und besonders aufgeschlossen für Neues zu sein.

Neben der „Medienkompetenz“ wird zunehmend die „Computer-“ oder „digital“- oder „ICT-

Literacy“ dieser Altersgruppen thematisiert, d. h. ihre Kompetenzen, sich handlungspraktisches und alltagsrelevantes Wissen *über* neue Medien und in der Folge dann auch mittels der neuen Medien anzueignen (vgl. Livingstone, Couvering & Thumin 2005). Hiermit gehen implizit Defizitzuschreibungen einher, die in der Folge entsprechende medienandra- bzw. geragogisch inspirierte Eingriffe begründen. Dies ist insofern neu, als bisher vorrangig nur Jugendliche und jüngere berufstätige Erwachsene Teil *medienpädagogischer* Zielgruppendefinitionen waren.

Exemplarisch für eine solche Perspektive sei hier die Argumentation von Stadelhofer und Carls angeführt, die an der Konzeption des europäischen Netzwerks LILL („Learning in later life“ [2]) beteiligt waren. Wollten Ältere an der „gesellschaftlichen Entwicklung weiter aktiv teilhaben“, müssten sie den „Veränderungen in den gesellschaftlichen Anforderungen“ Rechnung tragen; ihnen würden mithin „neue Qualifikationen und Lernprozesse“ abverlangt (Stadelhofer & Carls 2002, 19). Die AutorInnen meinen deshalb auch von einer „Notwendigkeit zum selbstgesteuerten lebenslangen Lernen“ für diese Altersgruppen sprechen zu können. Gleichzeitig verweisen sie darauf, dass Ältere aufgrund ihrer schulischen Sozialisation „Bildung als Instanz zur Vermittlung feststehender Fakten“ konzipierten und deshalb durch die „realisierte und unterstellte Verfügbarkeit beliebig vieler Quellen und unterschiedlicher Perspektiven“ durch die neuen Medientechnologien verunsichert würden. Hieraus ergäben sich dann vielfältige Einsatznotwendigkeiten für Träger der Weiterbildung: „Gestaltung neuer Lernorte, Vernetzung, Orientierung, ‚Navigationshilfe‘ und Moderation“ sowie „Angebote an inhaltlichem Input“ (Stadelhofer & Carls 2002, 20; vgl. auch Stadelhofer & Marquard 2004).

Derartige Argumente und daraus abgeleitete Hypothesen, Diagnosen und Prognosen über das bildungsorientierte Handeln Älterer mit neuen Medien sind z. T. empirisch noch nicht breit abgesichert. In diesem Artikel werden die in solchen und ähnlichen Publikationen angeführten Thesen zum Anlass genommen, einige empirische Befunde im Bereich Medien und Ältere zu sichten, wobei hierbei angesichts der Unübersichtlichkeit der Datenlage kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Bei der exemplarischen Sichtung steht die Frage im Mittelpunkt, ob und wie ‚Personen, die die 60 überschritten haben‘ [3], neue Medien nutzen bzw. mit ihnen handeln und welche Bedeutung die neuen Technologien für diese Altersgruppen im Kontext von Bildungsprozessen bereits innehaben bzw. zukünftig erlangen können [4]. Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive handelt sich dabei von Ausnahmen abgesehen (Stadelhofer & Marquard 2004) um ein Vortasten auf ein unbekanntes Terrain [5], da hier bisher eher aus medienwissenschaftlicher bzw. kommunikationswissenschaftlicher Seite gearbeitet wurde: Insofern geht es zunächst einmal um die Klärung von empirisch vorfindbaren *Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Bildung Älterer mit neuen Medien*.

Zu diesem Zweck werden zunächst (1) als Grundvoraussetzungen zwei einschneidende gesellschaftliche Entwicklungspfade aufgezeigt, die das Umfeld für die Bildung Älterer entscheidend prägen: die kollektive Alterung der Gesellschaft und deren Folgen auf der einen Seite sowie Entwicklungen auf dem Gebiet der Informationstechnologie auf der anderen Seite. In den drei

folgenden Kapiteln geht es dann um die Sichtung von quantitativen und qualitativen empirischen Befunden zur Mediennutzung und zum Medienhandeln älterer Jahrgänge: Zunächst (2) werden quantitative Dimensionen der Onlinemediennutzung in Deutschland auf der Basis der ARD-ZDF-Onlinestudien und der Forschungsgruppe Wahlen zusammengefasst. Im Anschluss (3) wird auf die deutsche Debatte zur Medienkompetenz Erwachsener (Treumann et al. 2002) und die international geführte Diskussion zur digital bzw. ICT-Literacy eingegangen (ICT = Information and Communication Technologies). Beim zuletzt genannten Kapitel wird ein besonderes Augenmerk auf die einschlägigen OECD-Studien zur Literacy Erwachsener gerichtet (OECD 2000; OECD 2005). Nach einer Kritik dieser Positionen wird eine qualitativ-rekonstruktive Perspektive auf der Basis der Theorie generationsspezifischer Medienpraxiskulturen eröffnet (4) und ein kurzes Fazit (5) hinsichtlich der Möglichkeiten von internetgestützter Bildungsarbeit mit älteren Menschen gezogen.

1. Die Bildung Älterer im Spannungsfeld von „informationstechnologischer Revolution“ und „demographischer Zeitenwende“

Bei einem ersten analytischen Zugriff kann man die Entwicklung, dass sich jetzt auch Ältere mit neuen Medientechnologien beschäftigen, bei aller Vorsicht mit vorschnellen Zeitdiagnosen (Wittpoth 2001), vorrangig auf das Zusammentreffen zweier ‚Megatrends‘ zurückführen: der ‚informationstechnologischen Revolution‘ (Castells 2004, 31ff.) auf der einen und der ‚demographischen Zeitenwende‘ (Birg 2001) auf der anderen Seite.

1. Kurz zum ersten Punkt, der informationstechnischen Revolution: Immer neue digitale (Medien)technologien drängen in die Märkte, erobern zunächst die jungen, männlichen und bessergebildeten Teile der Bevölkerung und diffundieren dann nach und nach in ältere, weiblichere und bildungsfernere Gruppen (vgl. hierzu bereits Sackmann & Weymann 1994). Das Internet mit seinen verschiedenen massenrelevanten Diensten (WWW und E-Mail) ist hier nur ein, aber momentan vielleicht das treffendste Beispiel für diese Art der Veränderung. Die Technologien ergänzen und verändern z. T. althergebrachte kollektive Gewohnheiten der Kommunikation und damit der sozialen, kulturellen und auch der ökonomischen Teilhabe an der Gesellschaft; auch schaffen sie neue, bislang nicht gekannte Möglichkeiten des Austauschs (bspw. Chats, Foren, Multi User Dungeons etc., vgl. Turkle 1999) und des Wissenserwerbs (bspw. E-Learning, vgl. Grotlischen 2006). Hierzulande wird diese Entwicklung noch nicht bzw. nicht mehr in ihrer vermutlich epochalen Dimension wahrgenommen. Dies hängt m.E. auch damit zusammen, dass ‚Neue Medien‘ als Thema in den (populären aber auch den wissenschaftlichen) Medien selbst thematischen Konjunkturen unterliegen. Momentan haben wir es tendenziell wohl eher mit einem kollektiven Desinteresse an der Thematik zu tun, was jedoch nichts daran ändert, dass sich die neuen

- Technologien massenwirksam in allen Bevölkerungsschichten verbreiten (Castells 2004, 32).
2. Ganz anders bezüglich der öffentlich zugeschriebenen Relevanz verhält es sich momentan mit dem zweiten Punkt, der ‚demographischen Zeitenwende‘: Obwohl die einschlägigen Szenarien zum ‚demographischen Wandel‘ in Deutschland und Europa schon seit den 1980er und 1990er Jahren vorliegen, werden sie erst in jüngster Zeit von einer breiteren Öffentlichkeit rezipiert (vgl. Frevel 2004, 7), wozu insbesondere auch der Bestseller von Frank Schirrmacher mit dem Titel „Das Methusalem Komplott“ (Schirrmacher 2004) beigetragen hat. Es geht, vereinfacht gesagt, darum, dass die Geburtenraten unter die Reproduktionsgrenze fallen („Unterjüngung“, Frevel 2004, 8) und einer stetig steigenden Lebenserwartung gegenüber stehen, woraus eine „relative Überalterung“ (Frevel 2004, 8) resultiert. Als Konsequenz des demographischen Wandels wird aus soziologischer Perspektive auf einen „qualitative(n) Strukturwandel des Alters und Alterns“ verwiesen (Backes 2005, 349): Der Altersstrukturwandel bezieht sich auf die „Verjüngung, Entberuflichung, Feminisierung, Hochaltrigkeit und Singularisierung des Alters“ (Tews 1990 zitiert nach Backes 2005, 349f.). Mit dem Altersstrukturwandel geht ein Alternsstrukturwandel einher, der aus einer Lebensverlaufsperspektive u.a. auf das verstärkte Auftreten von Diskontinuitäten, sozialen Unsicherheiten und Risiken im Lebensverlauf und den „Wechsel familialer und sonstiger Vernetzungsformen“ aufmerksam macht (Backes 2005, 350). Das steigende Durchschnittsalter der Bevölkerung schlägt sich inzwischen auch in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung nieder, die mit einem Wandel ihrer Teilnehmerschaft rechnen müssen bzw. bereits dabei sind, hierfür Konzepte zu entwickeln. So konstatiert bspw. Pehl in einer Analyse der Altersstruktur in der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen „deutliche anhaltende Abnahmen der Belegungen aus der Altersgruppe der jungen Erwachsenen zwischen 18 und 35 Jahren ab 1980, zunehmende Konzentration auf die Erwachsenen zwischen 35 und 65“ bei „gleichzeitigem Ausbau der Belegungen der ältesten Gruppe“ (Pehl 2006, 1). Diese Zahlen aus dem Bereich allgemeiner Weiterbildung finden ihr Pendant auch im Bereich beruflicher Weiterbildung, wo, nach einer langen Phase der Verdrängung des Problems, nun, in Reaktion auf den Altersstrukturwandel, die Weiterbildung Älterer in den Betrieben zum Thema wird (vgl. Iller 2006, 2ff.).

Beide Trends zusammengenommen – der mit dem demographischen Wandel verbundene Alters- und Alternsstrukturwandel und die rasante Entwicklung im Bereich der neuen Medientechnologien – bilden gewissermaßen die Voraussetzung für die plausible Annahme, dass wir es in Zukunft mit einer noch intensiveren Nutzung der neuen Medientechnologien für Weiterbildungsbelange seitens Älterer zu tun haben werden. Allerdings sind solche Prognosen immer mit Vorsicht zu genießen, da sie auf dem Fortschreiben retrospektiver Daten beruhen. Hiervor warnen auch Schröder und Gilberg im Fazit ihrer Studie zur Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel: „Die rasche Entwicklung, die insbesondere die Internetnutzung (...) genommen hat, lässt zumindest eine hohe

Teilnahme kommender Altengenerationen an der neuen Technologie erwarten. Ob sich auf mittlere Frist dadurch die Art des Lernens und der Bildungsteilnahme im Alter ändern wird, ist schwer einzuschätzen.“ (Schröder & Gilberg 2005, 151). Bevor also auf der Basis empirisch unsicherer Prognosen weitere Schlüsse gezogen werden, soll zunächst ein genauerer Blick auf aktuelles Datenmaterial zur Entwicklung der Internetnutzung der älteren Jahrgänge geworfen werden.

2. Quantitative Befunde I oder: Wie viele aus der Generation 50+ nutzen das Internet in Deutschland und wofür?

Laut der ARD/ZDF-Onlinestudie 2005 (Eimeren & Frees 2005, 364) sind inzwischen um die 57 Prozent aller Deutschen OnlinenutzerInnen, d. h., sie haben mindestens gelegentlich bzw. innerhalb der letzten vier Wochen das Internet genutzt. Die bei Telefonumfragen selbst deklarierte Nutzung differiert stark nach Geschlecht [6], Bildung [7] und vor allem auch nach Alter: Während die jüngsten Kohorten (14 bis 19 Jahre) im Jahr 2005 bei der Internetnutzung inzwischen bei Werten von um die 90 Prozent angelangt sind, sinkt dieser Wert mit steigendem Alter der Befragten: 20-29 Jahre 85,3 Prozent; 30 bis 39 Jahre 78,8 Prozent; 40 bis 49 Jahre 70,3 Prozent. Schaut man sich die Altersgruppe 50 bis 59 Jahre an, geben noch um die 55 Prozent der Befragten an, das Internet genutzt zu haben. Die Menschen über 60 Jahre werden in der angesprochenen repräsentativen Studie in einer Gruppe zusammengefasst: „60 Jahre und älter“ [8]. Sie kommen immerhin auf einen Wert von 18 Prozent (18,4 Prozent gelegentlich und 18 Prozent in den letzten 4 Wochen).

Diese Werte bestätigen auf den ersten Blick gängige Vorurteile über die Nutzung neuer Medientechnologien seitens Älterer: wir haben es hier mit relativ internetabstinenten Gruppen zu tun. Aber der Schein trügt, denn wenn man sich die Entwicklung der Nutzung über die Jahre hinweg anschaut (vgl. Tabelle 1), stellt man fest, dass die Kohorten der über 60-jährigen den größten Zuwachs bei der Internetnutzung zu verzeichnen haben: Sie steigerten sie sich von 4 Prozent im Jahr 2000 auf 18 Prozent im Jahr 2005, was mehr als einer Vervielfachung entspricht.

	Gesamt	Männer	Frauen	14-19 J.	20-29 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	60+ .
2000	29	37	21	49	55	41	32	22	4
2005	58	68	49	96	85	80	71	57	18

Tabelle 1: Vergleich gelegentliche Internetnutzung in Prozent in Deutschland im Jahr 2000 und 2005. Quelle: Gerhards & Klingler 2006, 85 unter Bezug auf ARD/ZDF-Online-Studien 2000 und 2005.

Da können die anderen Gruppen nicht mithalten, wenngleich auch hier auffällig ist, dass die 40-49 und die 50-59-jährigen höhere Steigerungsraten aufweisen, als die drei ‚jungen‘ Altersgruppen. Dies hängt natürlich auch damit zusammen, dass bei relativ hohen Sättigungsgraden rein rechnerisch

derart hohe Steigerungsraten nicht mehr beibehalten werden können, aber dennoch: Schenkt man dieser Art von Umfragen Glauben, haben wir es heutzutage mit einem nicht unerheblichen und vor allem: schnell wachsenden Anteil von Menschen über 60 Jahren zu tun, die das Internet für sich nutzen.

Die jüngsten Zahlen von anderen Forschungsinstituten bestätigen diesen Trend, machen allerdings gegenüber dieser Form von telefonischer Umfrageforschung auch ein wenig misstrauisch: Laut einer repräsentativen Umfrage der „Forschungsgruppe Wahlen“ hatten im II. Quartal 2006 zwei Drittel (66 Prozent) aller Deutschen ab 18 Jahren einen Zugang zum Internet. Die Altersgruppen der 50- bis 59-jährigen kommen demnach auf 69 Prozent und die über 60-jährigen auf 35 Prozent [9], was bei den Letztgenannten im Vergleich zur ARD-ZDF-Online Studie fast einer Verdoppelung gleichkäme [10]. Dennoch ist aus beiden Ansätzen ersichtlich, dass die Internetnutzung der über 60-jährigen in den letzten Jahren doch erheblich zugenommen hat. Als Gründe für die gestiegene Internetverbreitung bei Älteren und Nichtberufstätigen sehen die ARD-ZDF-Autoren u.a. den Sachverhalt, dass das Internet „den Nimbus des schwer erlernbaren, komplizierten und teuren Mediums verloren“ habe (Eimeren & Frees 2005, 365).

Ein Grund für die bisherige Abstinenz wird in der vorliegenden Studie nicht genannt, kommt jedoch in anderen, mehr bildungsdemographisch akzentuierten Studien zum Tragen und korrespondiert auch mit den Zahlen in bezug auf jüngere Altersgruppen: Der durchschnittliche formale Bildungsgrad steigt für die jüngeren Kohorten bzw. nimmt für ältere Kohorten ab: „mit zunehmendem Alter (..) in der heutigen Gesellschaft ist noch eine Abnahme der formalen Bildung zu verzeichnen. Volks- und Hauptschulabschluss ist bei knapp drei Viertel der ab 70-Jährigen der höchste Bildungsabschluss (..)“ (Blödorn & Gerhards 2004, 163). Da in allen Studien zur Onlinenutzung neben Alter und Geschlecht weiterhin der Faktor ‚formaler Bildungsabschluss‘ als einer der wichtigsten Indikatoren für die Prognose der Nutzung neuer Medientechnologien anzusehen ist (vgl. etwa Treumann et al. 2002, 77), ist es auch aus bildungsdemographischen Gründen nicht erstaunlich, dass die Jahrgänge derjenigen, die ihre Schulzeit *vor der Bildungsexpansion* in den 1960er und 1970er Jahren verbracht haben (also die Jahrgänge der vor 1955 Geborenen), auch entsprechend weniger mit dem Internet umgehen. Für die nähere Zukunft der nächsten 10 Jahre sieht das anders aus. Dann kommen nämlich diejenigen in die ‚60+-Gruppe‘, die die ersten Nutznießer der Bildungsexpansion waren: die Mitte der 1950er Jahre Geborenen. Diese 50+- Gruppe wird dann auch, bezogen auf ihre Mediennutzung, als „Scharnier zu den jüngeren Altersgruppen“ bezeichnet (Blödorn & Gerhards 2004, 174). Zusammen mit den 40 bis 49-jährigen werden diese Kohorten „zukünftig die große Zahl der ‚Älteren‘ repräsentieren“ und sind „dann bereits zum erheblichen Teil seit vielen Jahren mit PC und Internet ebenso vertraut wie mit den klassischen Medien.“ (ebd.).

Momentan sieht es jedoch noch so aus, dass die über 60-jährigen bzgl. der Internetnutzung auch deshalb noch so weit zurückliegen, weil sie mehrheitlich nicht mehr berufstätig sind und in ihrer beruflich aktiven Lebensphase zu einer Zeit arbeiteten, als das Internet im Beruf noch nicht so

verbreitet war bzw. zu denen gehörten, die sich in ihren letzten Berufsjahren nicht mehr auf das Internet umstellen wollten oder konnten. Wenn sie nun heutzutage das Internet nutzen, müssen sie dies im Vergleich zu den Jüngeren in weitaus höherem Maße von zu Hause aus tun (Blödorn & Gerhards 2004, 281). Die Bereitschaft für die Anschaffung eines Computers bzw. eines Internetanschlusses (wenn bereits ein Computer vorhanden ist), ist jedoch den Autoren zufolge nicht allzu hoch ausgeprägt, da diese Altersgruppe mit dem Angebot herkömmlicher Medien (Radio, Fernsehen, Zeitungen) zufrieden ist und für sich den Mehrwert eines Internetanschlusses im Verhältnis zu den Kosten nicht erkennen mag (ebd.). Schließlich unterscheiden sich über 60-Jährigen auch in ihren Nutzungsroutinen: Sie beschränken sich zumeist auf die Angebote ihres Providers, suchen also nicht offensiv nach Neuem und verweisen überdurchschnittlich häufig darauf, dass sie eigentlich nur an der E-Mail-Nutzung interessiert sind (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich aus Sicht der ARD-ZDF-Umfrageforschung folgendes Bild der Nutzung der Neuen Medien (am Beispiel Internet) seitens der Generation 50+ zeichnen:

- Die 50 bis 59-jährigen entsprechen momentan bezüglich ihrer Internetnutzung dem Durchschnitt der deutschen Bevölkerung (57 Prozent).
- Die über 60-jährigen gehören in den letzten fünf Jahren zu den am stärksten wachsenden Segmenten der Internetnutzer, sind allerdings immer noch deutlich unterrepräsentiert (18 Prozent) bzw.
- In der Zukunft wird die Nutzung des Internets in der Altersgruppe der über 60-jährigen weitaus selbstverständlicher sein als heutzutage.

Die Zahlen der Forschungsgruppe Wahlen aus dem Juni 2006 gehen noch darüber hinaus:

- Die 50- bis 59-jährigen nutzen zu 69 Prozent das Internet
- Die über 60-jährigen bereits zu 35 Prozent.

Als Gründe für die bisherige Internetabstinenz der Älteren werden von den ARD-ZDF-Forschern genannt:

- nicht mehr vorhandene berufliche Anforderungen, sich mit dem neuen Medium vertraut zu machen.
- Kosten-Nutzen-Erwägungen schrecken viel über 60-Jährige ab
- es wird kein Vorteil im Vergleich zu herkömmlichen Medien gesehen
- auch die bisher geringere formale Bildung der älteren Kohorten führt zu Zurückhaltung bei der Nutzung neuer Medien

Mit den referierten Studien lässt es sich verhältnismäßig gut zeigen, wie es um die Häufigkeit der

Internetnutzung bei älteren Menschen in Deutschland bestellt ist. Der stärker erziehungswissenschaftlich akzentuierten Frage, welche Kompetenzen diesen Personen bei ihrer Internetnutzung zur Verfügung stehen soll im folgenden Kapitel auf der Basis einschlägiger empirischer Forschungsergebnisse nachgegangen werden.

3. Quantitative Befunde II oder: Medienkompetenzstudien und die Studien der OECD zur ICT-Literacy Erwachsener

Im ersten Teil dieses Kapitels wird exemplarisch auf eine empirische Studie aus Bielefeld zur Medienkompetenz Älterer eingegangen (Treumann et al. 2002). Im zweiten Teil wird dann auf die internationale Diskussion zur „Information and Communication Technologies Literacy („ICT-Literacy“) oder „digital Literacy“ Bezug genommen (OECD 2000; OECD 2005).

3.1. Medienkompetenz Erwachsener: eine empirische Studie aus Bielefeld

Das Medienkompetenzkonzept ist im nationalen Rahmen bis in die heutige Zeit hinein (Loebe & Severing 2006) ein wichtiger Baustein für die Annäherung an das Handeln Erwachsener mit Medien. Dieses wurde zunächst vorrangig theoretisch-programmatisch und in jüngster Zeit auch empirisch ausdifferenziert. Zumeist wird hierbei auf den Medienkompetenzbegriff von Dieter Baacke Bezug genommen, der ihn in den 70er Jahren als eine Form der „kommunikativen Kompetenz“ konzeptualisiert (Baacke 1973) und in der Folgezeit auf eine recht einfach zu handhabende Formel gebracht hat [11]. Demnach umfasst Medienkompetenz die vier Ebenen der „Medien-Kritik“, der „Medien-Kunde“, der „Medien-Nutzung“ und der „Medien-Gestaltung“ (Baacke 1996, 120) [12]. Eine quantitativ empirische Operationalisierung des Baacke'schen Medienkompetenzkonzepts für Erwachsene wurde schließlich von einer Arbeitsgruppe in Bielefeld vorgelegt, deren Daten Ende der 90er Jahre erhoben und im Jahr 2002 der Öffentlichkeit präsentiert wurden. In der für das Land Nordrhein-Westfalen repräsentativen Studie (Treumann et al. 2002) geht es explizit um „ältere Erwachsene“, d. h. in der Definition der Autoren um Personen zwischen 35 und 74 Jahren (Hugger 2003). Die Arbeitsgruppe versuchte, die Dimensionen der Medienkompetenz (Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung) isoliert zu erheben und als abhängige Variable in Bezug zu setzen zu soziodemographischen Merkmalen der Untersuchten. Für unser Interesse relevant sind zunächst die Aussagen zu Zusammenhängen zwischen Computer- und Internetnutzung und Alter. Und hier stellen die Autoren bezüglich der „häufigen bis sehr häufigen“ Computernutzung „mittelgroße generations- und geschlechtsspezifische Wissensklüfte“ fest (Treumann et al. 2002, 226). Übergreifende Zusammenhänge zwischen Alter, Geschlecht, Ausbildung und Beruf und der Nutzung von

Computer und Internet fassen die Autoren in einer idealtypischen Verdichtung. So sei davon auszugehen, dass die „Computernutzung als häufige Freizeitaktivität bei Erwachsenen im fortgeschrittenen Lebensalter vor allem von den 35 bis 49jährigen berufstätigen Männern mit höherer Schulbildung ausgeübt wird“ (Treumann et al. 2002, 77). Diese generations- und geschlechtsspezifische Nutzungskluft verschärfe sich, wenn man das Internet mit einbeziehe. Wiederum bildeten die 35 bis 49jährigen erwerbstätigen Männer mit höherer Schulbildung die „Avantgardisten“. Demgegenüber wird als „Typus maximalen Desinteresses“ gegenüber einer intensiven Internet- als auch Computernutzung „eine 50 bis 74jährige nicht erwerbstätige Frau mit Real- oder Hauptschulabschluss“ dargestellt.

Mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren identifizierten die Autoren schließlich sechs hinsichtlich ihrer Medienkompetenz unterscheidbare Typen: Die „Tüftler“, die „Avantgardisten“, die „Durchschnittlichen“, die „Optimisten“, die „Desinteressierten“ und die „Zögerlichen“ (Treumann et al. 2002, S. 237ff.). Wie nicht anders zu erwarten war, bestehen hier ebenfalls „generations“- und auch „gender gaps“ sowie Zusammenhänge zwischen Schulabschluss und Erwerbstätigkeit: So gehören dem Typus des „Avantgardisten“ vergleichsweise wenig ältere, schlechter gebildete und erwerbstätige Frauen an und umgekehrt sammeln sich bei den „Desinteressierten“ und „Zögerlichen“ genau diejenigen, die in Richtung des „Typus maximalen Desinteresses“ (s. o.) tendieren. Sie „bedürfen“, so die Autoren, „der besonderen Förderung, damit sie eine angemessene Kompetenz in der Computer- und Internetnutzung erreichen und die Wissensklüfte zwischen ihnen und den übrigen Typen nicht noch weiter anwächst“ (Treumann et al. 2002, 242).

3.2. ICT oder digital Literacy Erwachsener

Im internationalen Bereich wird Medienkompetenz zunehmend als Unterkategorie des sog. „Literacy“-Konzepts geführt, das seit den 90er Jahren von der OECD favorisiert wird [13]. Von der OECD wurden große Surveystudien in Auftrag gegeben, die sich mit dem Bildungsstand „Erwachsener“ – das sind in deren Definition Personen im Alter zwischen 16 und 65 Jahren – vergleichend beschäftigen: der International Adult Literacy Survey (IALS) und der Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL). Beide führen Computer oder Digital Literacy nicht explizit an. So wird in der zuerst genannten Studie (OECD 2000) digital Literacy noch nicht als eigenständige Kompetenz deklariert, sondern von der Literacy-Definition allgemein abgeleitet. Literacy ist demnach die Voraussetzung bzw. Werkzeug für effizientes und selbstgesteuertes Lernen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (OECD 2000, 83). In der Nachfolgestudie (ALL) wird diese Kompetenzebene als „additional skill“ indirekt erfasst im Sinne von „familiarity with and use of information and communication technologies“ (OECD 2005, 15).

Aus der zuletzt genannten länderübergreifenden Studie geht klar hervor, dass es vor allem innerhalb der beteiligten Länder große Unterschiede in Bezug auf die Computer- und Internetnutzung gibt. Sie bestätigen die im vorigen Kapitel dargestellten Thesen über den „digital divide“, d.h. die Verteilung der Partizipation an den Informations- und Kommunikationstechnologien in Abhängigkeit vom

sozioökonomischen Status ein ums andere Mal: So gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Höhe des Einkommens, dem formalen Bildungsstand und dem ausgeübten Beruf auf der einen, sowie den Literacy-skills und dem Zugang zu Computer und Internet auf anderen Seite (OECD 2005, 192f). Daneben ist für unsere Belange Folgendes interessant: "Results (...) suggest that there is a strong relationship between age and the intensity of using computers for task-orientated purposes. Moreover, the patterns are similar across countries. Older adults use computer for task-oriented purposes less intensively than younger adults. Many of the tasks used to construct the index are associated with *computer use at work* (Herv. B. S.), such as writing or editing text, managing accounts or spreadsheets, programming, creating presentations oder keeping a schedule or calendar. The largest difference in intensitiy of use is between the ages of 46 to 55 and 56 to 65, suggesting that older workers and retired persons are not performing these tasks regularly. While not reported here, the ICT-age relationship is even stronger with respect to the diversity an intensity of Internet use." (OECD 2005, 188).

Wichtig hieran ist, dass mit steigendem Alter die Intensität der Aktivitäten in Hinsicht auf aufgabenorientierte Zwecke und Ziele („task-oriented purposes“) abnimmt. Der Hinweis auf die größte Differenz bei der „intensity of use“ zwischen den Altersgruppen von 46 zu 55 Jahren und 56 zu 65 Jahren entspricht in Teilen den oben mit Bezug auf die ARD-ZDF-Online-Studien ausgeführten Thesen über die Scharnierfunktion der Altersgruppen von 50 bis 59 Jahren in Bezug auf den Onlinemediennutzungsgrad. Er findet sein Pendant auch in der oben referierten Bielefelder Medienkompetenzstudie, wo sich die häufige und sehr häufige Freizeitnutzung des Computers bei den Altersgruppen von 50 bis 59 Jahren noch auf einem gewissen Niveau (11 Prozent vgl. oben) hält und wird auch von den Ergebnissen der Forschungsgruppe Wahlen gestützt.

Für unser Interesse sind die Ergebnisse der digital bzw. ICT-Literacy Diskussion insofern ein weiterer wichtiger Hinweis darauf, dass offensichtlich signifikante Altersgruppenunterschiede bei der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien bestehen. Im Großen und Ganzen werden die Ergebnisse der ARD-ZDF-Onlineforschung, der Forschungsgruppe Wahlen und auch der Medienkompetenzforschung bestätigt, wobei bei den Literacy Studien stärker eine genuin *bildungsökonomische* Perspektive Pate steht, während die ZDF-ARD-Online-Studien eher einen kommunikationswissenschaftlichen, die Forschungsgruppe Wahlen eine politischen und die Bielefelder Medienpädagogen einen erziehungswissenschaftlichen Ansatz verfolgen. Ein wesentlicher Unterschied zu den ARD-ZDF-Studien und denen der Forschungsgruppe Wahlen besteht auch in der Alterbegrenzung der OECD-Studien auf die Bevölkerung im üblichen ‚Erwerbstätigenalter‘ (16 bis 65 Jahre). Hier wiederum ist die Medienkompetenzstudie mit ihrem Altersquerschnitt von 35 bis 74 Jahren aussagekräftiger.

3.3. Zur Kritik des ICT bzw. digital Literacy Konzepts

Bei der 2005er Studie der OECD kommt die Orientierung am ökonomischen Benchmarking recht

ungeschützt zum Ausdruck, wenn von „ICT use and outcomes“ die Rede ist. Hier beziehen sich die outcomes (Ergebnisse) darauf, „the combined effect of literacy skills and different levels of ICT use on personal income“ (OECD 2005, 193) zu messen. Beim „personal income“ geht es letztendlich also um ‚Geld haben/ Geld nicht haben‘, d.h. um die „Leitdifferenz“ des Teilsystems Wirtschaft, um in der Diktion Luhmannscher Systemtheorie zu sprechen, und nicht um diejenige von Vermitteln und Aneignen, wie sie etwa Kade für das pädagogische System ausmacht (Kade 1997).

Richtet man schließlich den Blick auf die Literacy-Definition selbst „the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge“ (OECD 2000, S. x.), geht es im Kern um ein pragmatisches Konzept, das Textverständnis und Verwendung des Verstandenen in beruflichen, privaten und sonstigen Alltagssituationen koppelt. Die Anbindung des literacy-Konzepts an diese spezifische Auffassung von Schriftlichkeit ruft hierbei auch Kritik auf den Plan. So bemängelt bspw. Stefan Sting unter Bezug auf die deutsche PISA-Diskussion, dass das angelsächsische Literacy Konzept von einem „neutralem Einheitskonzept“ ausgehe, das angesichts der Komplexität von Schriftlichkeit und schriftkultureller Bildung und deren Einbettung in „mediale, kulturelle und soziale Kontexte“ nicht haltbar sei (Sting 2005, 30; vgl. auch Felden 2005; Benner 2002).

Zu dieser Eingeschränktheit des grundsätzlichen Literacy Konzepts auf ganz spezifische Praktiken kommt hinsichtlich der ICT-Literacy erschwerend hinzu, dass sich hinter den ICTs (information and communication technologies) zumeist multimedial vernetzte Angebote verbergen, bei denen auditive, visuelle, schriftliche (in Zukunft wahrscheinlich auch haptische und olfaktorische) Informationen dargeboten werden. Die dem Literacy Konzept inhärente Begrenzung auf eine bereits eingegrenzte, spezifische Form von Schriftlichkeit wird hier umstandslos auf andere mediale Formate übertragen. Dass sich Medienkompetenz jedoch gerade nicht auf eine solche Dimension von Schriftlichkeit reduzieren lässt, ist inzwischen zu einem Allgemeinplatz medienpädagogischen Denkens und Handelns geworden. So werden bspw. angesichts der Begrenzung auf Aufgabenorientierung viele im Medium von Computer- oder Internetspielen erworbenen Kompetenzen (vgl. hierzu bspw. Fromme 2006; Fromme 2003) nicht berücksichtigt; Gleiches gilt für alle Dimensionen ästhetischer Bildung (vgl. Felden 2005). Auch erscheint die Begrenzung auf „Literacy“ unter Berücksichtigung des sog. „pictural“ bzw. „iconic turns“ (Mitchell 1994) nicht mehr zeitgemäß: Angesichts der stürmischen empirischen und theoretischen Entwicklungen auf dem Gebiet von Pädagogik und Visualität (Ehrenspeck /Schäffer 2003; Schäffer 2005a) wird es zunehmend problematisch, diese Ebenen gänzlich auszublenden [14]. Zu guter Letzt wird auch der positive Zusammenhang von „education“ und „economic growth“ – eine, wenn nicht die zentrale Vorannahme der OECD – in Zweifel gezogen bzw. als empirisch nicht haltbarer „Mythos“ dekonstruiert (Wolf 2002).

Bei aller Kritik geben die in den Kapiteln 2 und 3 referierten Ergebnisse der Umfrageforschung dennoch wichtige Hinweise auf Unterschiede hinsichtlich der Mediennutzung und Medienkompetenz Älterer und richten das Augenmerk auf den Zusammenhang von Literacy und

der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien der älteren Generation. Mit ihrer Hilfe lassen sich zentrale Forschungsbereiche und -felder identifizieren, die im Folgenden unter Zuhilfenahme einer qualitativ-rekonstruktiven Methodik und Methodologie genauer beschrieben werden sollen.

4. Qualitativ rekonstruktive Befunde oder: Generationenspezifische Medienpraxiskulturen als Rahmungen und Spielräume der Bildung Älterer mit neuen Medien

Aus den Umfragedaten erfährt man Einiges über die „Regelmäßigkeiten“ der Mediennutzung; die diesen Regelmäßigkeiten zugrunde liegenden „Regeln“ bewegen sich jedoch auf einer Ebene des Habituellen, mit der die Umfrageforschung ihre Schwierigkeiten hat: Während die „Regelmäßigkeiten“ der Medienrezeption mit dem quantifizierenden Zugriff entweder durch Befragung oder andere objektivierende Techniken [15] mehr oder weniger gut erfasst werden können, lassen sich die dem Handeln mit Medien zugrunde liegenden *impliziten Regeln*, d. h. ihr Eingebundensein in kollektive Praxen und Orientierungsmuster nicht durch explizite Befragung erfassen. Hierfür sind qualitativ-rekonstruktive Herangehensweisen adäquater (Bohnsack 2003; Schäffer 2005b; Michel 2006), da sie das Handeln mit Medien nicht dekontextualisieren, sondern berücksichtigen, dass das Medienhandeln eingebettet ist in ein Geflecht kollektiver Orientierungen: Es lässt sich verorten in biographischen sowie milieu-, geschlechts- und generationenspezifischen Zusammenhängen und hängt auch mit dem sozialen und kulturellen Umfeld zusammen, aus dem heraus die Technologie entstanden ist. Im Folgenden soll auf ausgewählte Ergebnisse einer Studie zu „generationenspezifischen Medienpraxiskulturen“ (Schäffer 2003) zurückgegriffen werden, die die genannten Aspekte in einem qualitativ-rekonstruktiven Setting berücksichtigt.

4.1. Das Handeln Älterer mit neuen Medien im Kontext generationenspezifischer Medienpraxiskulturen

In der Studie wurden mit Angehörigen dreier Altersgruppen (14-17 Jahre; um die 40 Jahre; um die 65 Jahre) Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen ihre Praxis mit neuen Medientechnologien als zentrale Thematik verhandelt wurde [16]. Der Arbeit können Hinweise darauf entnommen werden, dass das Medienhandeln unterschiedlicher Altersgruppen in der Gesellschaft generationenspezifischen „Rahmungen und Spielräumen“ (Wittpoth 1994) unterliegt, die von der Zugehörigkeit zu „generationenspezifischen Medienpraxiskulturen“ abhängig sind. Dieser etwas sperrige terminus technicus (in Zukunft, wo sinnvoll, mit GMPK abgekürzt) wurde auf der Basis einer Auseinandersetzung mit empirischem Material auf der einen und einschlägigen Generationen-,

Medien- und Techniktheorien auf der anderen Seite entwickelt:

- So stand bei der *generationstheoretischen Verortung der Studie* kein Kohortenmodell (AgePeriodCohort-Modellierung) wie in der quantitativen Forschung üblich (Schäffer 2005c, 195 f.), aber auch kein Generationsbeziehungsmodell (Ecarius 1998; Lüscher & Liegle 2003), wie es in der Erziehungswissenschaft debattiert wird, im Vordergrund, sondern ein Generationenmodell, das sich zunächst an Karl Mannheim mit seiner Gliederung in Generationslagerungen, Generationseinheiten und Generationszusammenhängen orientierte (Mannheim 1964). Dieses Konzept wurde um die Theorien konjunktiver Erfahrung desselben Autors bereichert (Mannheim 1980): Generation lässt sich so, neben Geschlecht und Milieu als *eine* Dimension konjunktiver (also verbindender) Erfahrungen auffassen (vgl. hierzu: Bohnsack & Schäffer 2002), die nur in der Aufeinanderbezogenheit bzw. gegenseitiger Verschränkung dieser Dimensionen valide herausgearbeitet werden kann.
- *Medientheoretisch* wurde mit einem weiten Medienbegriff gearbeitet, der es einerseits erlaubt, Lehrpersonen als „Menschmedien“ (Faulstich 1996) zu konzipieren, d.h. die mediale Funktion des Lehrenden zu berücksichtigen und in Bezug zu setzen zu den von dem Lehrenden eingesetzten technischen Medien. Andererseits wurde auf eine Erweiterung von Joshua Meyrowitz' Medientheorie rekurriert, die – unter Rückgriff auf Marshall McLuhan und Erving Goffman – davon ausgeht, dass sich durch das Handeln mit Medien neue ‚Definitionen von Situationen‘ in wichtigen Bereichen sozialer Interaktion herausbilden, in deren Gefolge es kollektiv zu verändertem Verhalten kommt (vgl. Meyrowitz 1987; vgl. auch Schäffer 2003, 95f).
- Da es sich bei neuen Medien um Technologien handelt, wurde als dritter Strang eine technikphilosophische und -soziologische Differenzierung eingezogen, die die generationsspezifische Handlungspraxis ‚zusammen mit‘ Medientechnologien thematisiert. Hinter der Formulierung ‚zusammen mit‘ verbirgt sich eine Perspektive auf das Handeln mit (Medien)Technik, mittels der die handlungstheoretische Dichotomie zwischen Mensch und Technik wenn nicht aufzuheben, so doch zumindest zu lockern versucht wird. Für diese neue Relationierung von Mensch und Technik steht u.a. die Akteur-Netzwerktheorie von Bruno Latour (vgl. Latour 1998; Latour 2002). Latours Ansatz zufolge ist das Handeln von Menschen und ihren Techniken als *gemeinsames* kollektives Handeln von „Hybridakteuren“ zu konzipieren, d. h. von unterschiedlichen ‚Zusammensetzungen‘ menschlicher und nichtmenschlicher Aspekte des Handelns, die in den meisten Fällen, so Latour, nicht voneinander zu trennen sind. Latour räumt also Technik einen Quasisubjektstatus ein. Vergegenwärtigt man sich Latours Theorie in Bezug auf neue Medientechnologien heißt dies, dass das Handeln eines Menschen bspw. mit seinem Computer oder seinem Handy nur als ein Handeln ‚zusammen mit diesem Computer‘ oder ‚zusammen mit diesem Handy‘

konzipierbar ist. Die Technologien werden nicht ‚gebraucht‘ oder ‚genutzt‘ und es wird auch nicht mit ihnen ‚umgegangen‘, sondern sie bilden zusammen mit den mit ihnen interagierenden Menschen in der Handlungspraxis eine *hybride Einheit*.

Die vorgenannten drei Perspektiven wurden in einer wechselseitigen Perspektivenverschränkung mit den Ergebnissen der empirisch-rekonstruktiven Theoriebildung gespiegelt und zu einer Theorie *generationsspezifischer Medienpraxiskulturen* integriert. Diese geht zentral davon aus, dass sich auf der Grundlage der generationsspezifischen Medienerfahrungen und -praxen zu einer gegebenen Zeit für die jeweiligen Kohorten in ihrer Jugendzeit eigenständige Formen und Stile des ‚gemeinsamen Handelns‘ mit den zur Verfügung stehenden Medien ausbilden. Diese Handlungsstile verdichten sich in *Medienpraxiskulturen* und erscheinen den Handelnden in ihrer Jugendzeit als quasi „natürliche“ Form des Handelns mit Medien schlechthin. Wir haben es mit einer *Naturalisierung der eigenen Medienpraxis in der Jugendzeit* zu tun, die sich bei den jüngeren Gruppen der Untersuchung auch in ihren Erzählungen und Beschreibungen über ihre eigene Computer- und Internetpraxis dokumentiert. Hieraus geht hervor, dass sie sich ihr Wissen vor allem *in Peergroupkontexten im Rahmen spielerischer Praxen* erarbeiten. Dies fällt erst in der komparativen Analyse mit den älteren Gruppen der Untersuchung auf, die weitaus stärker zweckrationale, an Arbeitskontexten motivierte und individualisierte Herangehensweisen aufweisen (nach dem Motto: allein und verzweifelt vor dem Handbuch). Bei den Jüngeren zeigt sich diese Tendenz zur Naturalisierung ihrer eigenen Medienpraxis auch dort, wo sie über die in ihren Augen unzulängliche Medienpraxis der Älteren sprechen. Ihnen will es einfach nicht in den Kopf, wie man sich gewissermaßen „so dumm anstellen“ kann bei der Bedienung des Computers oder beim Benutzen des Internets.

Diese in der Jugendzeit als ‚normal‘ hypostasierten Medienpraxiskulturen haben offensichtlich – so geht das zumindest aus den Gruppendiskussionen der älteren Jahrgänge hervor – die Tendenz, sich zu verfestigen und gewinnen – selbstverständlich im Zusammenspiel mit anderen für die jeweilige Generation typischen Erfahrungen, die sich nicht auf Medien beziehen – mit der Zeit eine generationsspezifische Dimension. Sie verdichten sich zu *generationsspezifischen Medienpraxiskulturen (GMPKs)*, in die alle Gewohnheiten, ästhetischen Vorlieben und Abneigungen, d.h. alle habituellen Dispositionen in Bezug auf bestimmte Medien, aber auch alle Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den Medien sicher und vor allem: ohne Berührungsängste zu handeln, eingehen. Entscheidend ist, dass GMPKs auf Ebenen, die den Handelnden oft bewusstseinsmäßig nicht oder nur mühsam zugänglich sind, das jeweils aktuelle Handeln mit den jeweils neuen Medien prädisponieren.

4.2. Medienpraxiskulturen Älterer: an analogen Medien geschult

Dies zeigt sich eindringlich bei den ältesten Gruppen der Untersuchung, die an Computer und Internet eher mit einem Modell des gründlich geplanten und zuverlässig durchgeführten Handelns auf ein gesetztes Ziel herangehen, das für sie als Angehörige der Nachkriegsgeneration ein adäquates Handlungsmodell darstellte.

Abzulesen ist das etwa am Befund, dass sie ihre in der Jugendzeit habitualisierten Medienhandlungspraxen und deren inhärente Logik zunächst auch an die neuen Technologien herantragen und sich dann immer wieder neu und vor allem: erstaunt mit den anderen Möglichkeiten, welche die Technologien bieten, auseinander zu setzen haben.

Das soll kurz am *Beispiel des Briefschreibens* erläutert werden, da sich diese alte Kulturtechnik durch das Hinzukommen der neuen Technologie grundlegend gewandelt hat und insofern gut als Beispiel für ein an analogen Medien geschulte Handlungslogik heranziehen lässt: Wenn man einen Brief auf der Schreibmaschine oder mit der Hand schreibt, muss man sich vorher genau überlegen, was man schreibt, da ansonsten der Brief oder das Schriftstück aufgrund der Schreibfehler unter ästhetischen Gesichtspunkten wertlos ist. Schreibprogramme wie Word oder Staroffice bieten nun eine Menge an Möglichkeiten, seine Entscheidungen rückgängig zu machen. Für die Älteren ist dies überhaupt nicht ‚natürlich‘ (wie für die Jugendlichen des Samples, die lapidar konstatieren, dass sie einen Deutschaufsatz zum Schluss noch einmal durch die Rechtschreibprüfung laufen lassen), sondern ein Anlass für Dankbarkeit und Freude, der – in der Gruppendiskussion – extra herausgestellt wird. In dem folgenden illustrativen Ausschnitt bestreiten Herr Deusen (Dm, Name geändert), ein 68jähriger Maschinenschlosser im Ruhestand, und Herr Baum (Bm, Name geändert), ein 70jähriger pensionierter Jurist, die Diskussion, an der noch vier weitere Personen teilnehmen: eine 61jährige Materialwirtschaftlerin im Ruhestand; eine 60jährige Apothekerin im Ruhestand; ein 64jähriger pensionierter Schiffbauingenieur; ein 57jähriger ehemaliger Baumaschinenschlosser; eine pensionierte 65jährige Ärztin. Die Gruppe nimmt an einem Wordkurs an der VHS teil [\[17\]](#).

Dm: So (.) und denn gefällt mir am Computer ganz dolle: wenn ich jetzt mal nen Brief geschrieben habe. Denn is man schon- ich hab nie gerne geschrieben möchte ich sagen

(.)

Bm: (mit Musik)

Dm: denn verschreib ich verschreib ich mich. Ich denke was machst‘e denn nun?

Fängst‘e nen neuen Brief an (.)

Bm: @(.)@ ja

Me: °@(.)@°

Dm: denn bin ich so denn schreib ich lieber noch mal. Denn hat manchmal n’Brief schreiben bei mir echt n’halben Tag gedauert

Bm: @(.)@ ja

Me: @(.)@

Dm: und das geht so wunderschön man kann das den Brief schreiben braucht da gar nicht hingucken man kann das nachher verbessern man kann das formatieren (.)

Die Orientierung an dem akribischen Handlungsmodell seiner Generation hat Herr Deusen manchmal einen „halben Tag“ an einem Brief schreiben lassen. Heutzutage dagegen „braucht er gar nicht mehr hingucken“. Die Schreibentscheidungen können bis zu einem gewissen Punkt beliebig revidiert werden, es führt also zu einem vom Entscheidungsdruck partiell entlasteten Handeln, man muss nicht alles vom ‚Ende her bedenken‘, was sich hier auch darin dokumentiert, dass sich Herrn Deusens Aufmerksamkeit auf das zu Schreibende und nicht auf das Schreiben richten kann („braucht da gar nicht hinzugucken“) und gleichzeitig seinen Anspruch auf Korrektheit nicht aufzugeben braucht („man kann das nachher verbessern“).

Die Erzählung trifft auf die kollektive Zustimmung der anderen Diskussionsteilnehmer: Herr Deusen, der Maschinenschlosser drückt hier etwas aus, was der Erfahrung des Juristen und auch der Erfahrung der übrigen, von Bildungsmilieu und Geschlecht her ebenfalls differierenden Gruppenmitglieder entspricht. In der Beschreibung Herrn Deusens kommt also eine *bildungsmilieu- und geschlechtsübergreifende Erfahrung dieser Generation mit der neuen Medientechnologie* zum Ausdruck. Die generationsspezifischen Unterschiede gegenüber anderen Kohorten zeigen sich in vielen solch vermeintlichen – und daher von der Umfrageforschung gar nicht erst in Betracht gezogenen – ‚Kleinigkeiten‘, z. B. auch der für die Älteren paradox anmutenden Tatsache, dass mit einem Start-Befehl der Computer „heruntergefahren“, d. h. abgeschaltet wird, was eben fundamental den Erfahrungen mit analoger Technologie widerspricht: Plattenspieler, Kassettenrecorder etc. haben einen Aus- und Einschalter (vgl. hierzu Bohnsack & Schäffer 2002).

4.3. Prozeduren rational-kognitiver Aneignung der Älteren versus der vergleichsweise mühelosen Habitualisierung von Medienhandlungspraxen im Jugendalter

Aus vielen anderen Passagen der Gruppendiskussionen, die hier im Einzelnen nicht wiedergegeben werden können, geht hervor, dass diese hier etwas ausführlicher am Beispiel des Briefschreibens mit dem Computer dargestellte Erfahrung für das Handeln dieser Generation mit digitalisierter Technik generell steht: Die in die Technologie eingeschriebenen Handlungslogiken müssen sich ältere Personenkreise immer wieder vergegenwärtigen, da die Logiken ihnen – durchaus im Bourdieuschen Sinne – eben nicht auf dem Wege der Inkorporierung und Habitualisierung im Jugendalter vermittelt wurde, wie es bei den jüngeren Mitgliedern des Samples durchgängig der Fall ist. Vielmehr müssen die Älteren sich im Vergleich zu den Jugendlichen mühevollen *Prozeduren rational- kognitiver Aneignung* unterziehen. In Bezug auf die neuen Medien kann hier insofern von zwei Modi der Aneignung sprechen: einerseits einem Modus der *vergleichsweise mühelosen Habitualisierung von Medienhandlungspraxen* in Peergroupkontexten auf Seiten der jungen

Generation und auf der anderen Seite von einem *Modus der mühsamen kognitiven Vergegenwärtigung* seitens der älteren und ganz alten Generationen. Die beiden Modi werden – das kann hier aus Platzgründen nur betont, aber nicht ausgeführt werden – in vielerlei Hinsicht gebrochen und modifiziert [18], in der grundlegenden Tendenz jedoch bleiben sie jedoch bestehen.

Entscheidend ist, dass die hier mit „Habitualisierung“ umschriebene Form der Aneignung sich ganz wesentlich auf Dimensionen menschlichen Handelns und Erlebens bezieht, die gemeinhin eher dem ästhetischen Erleben zugerechnet werden – unsere Briefschreiber z. B. verwerfen ja einen Brief, in dem sie Wörter oder Sätze durchstreichen mussten, aus Gründen der ästhetischen Selbstpräsentation ihren Briefpartnern gegenüber und nicht weil der Inhalt falsch ist. Dementsprechend geht es in den Diskussionen auch viel um *ästhetische Werturteile* in Bezug auf Medientechnologien – man muss es bspw. ‚schön‘, ‚angenehm‘ oder seinem ‚Geschmack entsprechend‘ finden, sich auf die zweidimensionale Welt der PC-Monitore einzulassen; ganz zu schweigen vom Rauschen der Lüfter in einem schlecht gelüfteten PC-Labor, der ungewohnten Haptik der Tastaturen, dem Zwang sich in eine bestimmte Position zu begeben, um überhaupt etwas auf dem Bildschirm zu sehen oder – um ein anderes neues Medium heranzuziehen – einen an den Geschmacksimperativen der 14 bis 19jährigen designten Handyklingelton als Grundeinstellung auf seinem neu erstandenen Handy vorzufinden. Diese schwer fassbaren, aber immens handlungsleitenden ästhetischen Dimensionen werden jedoch weder von den Medienkompetenztheoretikern noch von den an Literacykonzepten orientierten Forschenden in Betracht gezogen. Ästhetisch-spielerische und haptische Momente des Handelns mit neuen Medien bilden gewissermaßen eine wirkungsmächtige *habituelle Unterströmung*, die ganz offensichtlich von vielen in der Seniorenbildung Tätigen intuitiv erfasst werden. Hier sind – wie exemplarisch aufgezeigt – die ‚Sonden‘ qualitativ-rekonstruktiver Forschung von Nöten, die das handlungsleitende Implizite explizit machen.

5. Abschließende Bemerkungen

Die referierten quantitativen Studien von OECD und ARD-ZDF sind im Grunde implizit an einem *Defizitmodell des Alters* orientiert. Obgleich auf ‚Kompetenzen‘ ausgerichtet, erzeugen diese Studien einen Raum von Positionen, bei dem ältere Personen tendenziell schlechter abschneiden (oder nicht mehr vorkommen). Dies hat natürlich auch etwas mit der Konstruktion der Items zu tun, die eher an einem erwerbstätigen ‚Normalerwachsenen‘ ausgerichtet sind und insofern zwangsläufig die Belange älterer, nicht mehr erwerbstätiger Menschen nur als defizitär rahmen können. Dieser Gefahr entgeht die Medienkompetenzstudie aus Bielefeld insofern, als sie die Zusammenhänge von Bildungsgrad, Erwerbstätigkeit, Geschlecht und Alter am deutlichsten von allen Studien aufeinander bezieht und so einer einseitigen Zurechnung auf „Alter“ entgeht. Aus ihr geht klar hervor, dass Alter allein noch kein hinreichendes Merkmal für die ‚Erklärung‘ unzureichender „Medienkompetenz“ ist: zu dem „generation gap“ gesellt sich ein „gender“- , „Bildungs“- und „Erwerbstätigen gap“.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse sind die von andragogischer und geragogischer Seite

geforderten Fördermaßnahmen für die Medienbildung Älterer (vgl. Einleitung) zumindest von zwiespältiger Natur. In ihren Begründungsmustern für Weiterbildung, Beratung, Moderation etc. wird oft allein auf das Alter (manchmal auch noch auf das Geschlecht) abgehoben. Ältere müssen in dieser Perspektive, wollen sie nicht den gesellschaftlichen Anschluss verlieren (in der entsprechenden Semantik wird das natürlich positiv formuliert: „an gesellschaftlicher Entwicklung aktiv teilhaben“, vgl. Einleitung), „selbstgesteuert“ mit den neuen Medien lernen [19]. Hierdurch wird die Defizitperspektive auf Ältere im Grunde perpetuiert und die anderen Faktoren, die die gesellschaftliche Teilhabe Älterer über den Zugang zu neuen Medientechnologien regeln (Bildung, vormalige Erwerbstätigkeit, Geschlecht), tendenziell ausgeblendet. So erfährt man bspw. in den von Stadelhofer und Carls (2002) angeführten Fallbeispielen nichts über die sozialstrukturellen Hintergründe der Senioren, die an den diversen, durchaus interessanten virtuellen Projekten teilnehmen. Zu vermuten ist jedoch, dass wir es hier mit eher bildungsnäheren Gruppen unter den Senioren zu tun haben und weniger mit denen, die Treumann et al. (2001) als die eigentlich der Förderung Bedürftigen identifizieren (der „Typus maximalen Desinteresses“, vgl. Kap. 3.1).

Entgegen der impliziten Defizitsemantik einiger quantitativer Studien lässt sich auf der anderen Seite mit ihnen aber auch zeigen, dass wir es im Zuge der Änderung der Alters- und vor allem der Altersstruktur (vgl. Kap. 1) unserer Gesellschaft mit einer rasanten Zunahme der gesellschaftlichen Teilhabe älterer Kohorten an neuen Medientechnologien zu tun haben, die sich nicht nur auf den männlichen, gut ausgebildeten Teil der jeweiligen Kohorten erstrecken, sondern zunehmend auch Frauen und schlechter gebildete Bevölkerungssegmente erreicht. Zur Ausdifferenzierung des *Alterns* gehört inzwischen ganz offensichtlich immer mehr (und für immer weitere Kreise) eine medienbezogene Grundkompetenz dazu, so dass man schon fragen kann, ob sich die Forderung nach Förderung der Medienkompetenz im Alter überhaupt noch halten lässt. Mit dem Vorrücken der heute bereits recht beschlagenen 50 bis 59-jährigen (ganz zu schweigen von den noch jüngeren Kohorten) in die Position der über 60-jährigen könnte sich das ‚Problem‘ (wenn man denn darin eins sieht) gewissermaßen von selbst erledigen bzw. auf die (sozialstrukturell definierbaren) Teile der jeweiligen Kohorten beschränkt bleiben, die auch ansonsten mangelnde kulturelle, soziale und ökonomische Teilhabe an der Gesellschaft aufweisen.

So weit zur Reichweite quantitativer Ansätze.

Ist man an genaueren Erklärungen dafür interessiert, warum die älteren Kohorten dennoch immer noch signifikant weniger mit den neuen Medien handeln, muss man sich der generationsspezifischen handlungsleitenden Orientierungen versichern. Dies leistet die Empirie und die Theorie *generationsspezifischer Medienpraxiskulturen*: Sie bietet eine Erklärung für die von der Umfrageforschung immer wieder bestätigte, geringere Zuwendung älterer Kohorten zu den neuen Technologien: Wir haben es ganz offensichtlich nicht mit einem Alterseffekt zu tun, also dem Nachlassen des Interesses am Neuen, weil man aufgrund mangelnder Kompetenzen nicht mehr mithalten kann, sondern mit einem echten Generationeneffekt: Die heutzutage über 60-jährigen haben ihre Medienpraxiskulturen aus der Jugendzeit im habituellen ‚Gepäck‘ und widmen sich den

neuen Technologien aus dieser Perspektive. Die damit verbundenen Formen der Aneignung von Wissen über neue Medientechnologien sind für sie anstrengender und zeitintensiver, als für die jüngere Generation, weshalb es sich viele zweimal überlegen, auf den ‚digitalen Zug‘ aufzuspringen (bzw., um in der Metapher zu bleiben: Sie suchen nach Angehörigen der jüngeren Generation, die ihnen eine Mitfahrgelegenheit bieten). Die nachrückenden Kohorten der über 50- und über 40-jährigen dagegen haben zwar noch keine spielerischen und peergroupbezogenen Erfahrungen mit den Technologien machen können (da es diese Technologien in ihrer Jugendzeit noch nicht gab). Da sie aber oft vor die Notwendigkeit gestellt sind, sich im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit mit einigen Aspekten der neuen Medientechnologien auseinander zu setzen, kann man bei diesen Kohorten von Mischformen zwischen der mühelosen Habitualisierung bestimmter Medienhandlungspraxen seitens der Jugendlichen auf der einen und einem Modus der mühsamen kognitiven Vergegenwärtigung der Ältesten auf der anderen Seite ausgehen. Seine Bestätigung findet dieser Befund auch in den Daten der Umfrageforschung, bei denen die 40- bis 50-jährigen als „Scharnier“ zwischen den Altersgruppen hinsichtlich der Beteiligungsquoten auftreten.

Die qualitativen Befunde geben Hinweise darauf, dass ältere Personenkreise auch in der Lage sind, sich in und mit der Technik, jedoch in *ihrem* Tempo, in *ihrem* Relevanzrahmen und vor allem in Abhängigkeit von ihren biographischen Voraussetzungen sowie ihren bildungsmilieu- und geschlechtsspezifischen Habitus zurecht zu finden.

Aus dieser Sicht sind hier alle impliziten Defizitmodelle fehl am Platze, was auch durch die Befunde der neueren psychologischen Lern- und Gedächtnisforschung (Überblick bei Kullmann & Seidel 2005, 39ff.) nahe gelegt wird. Allerdings kostet es Ältere im Verhältnis zur Jugend eben weitaus mehr *bewusste kognitive Hinwendung* zum Geschehen, und das ist vergleichsweise anstrengend. Umgekehrt hätten viele Jugendliche vermutlich Schwierigkeiten mit einem echten Füllfederhalter ‚kompetent‘ umzugehen, um im obigen Beispiel zu bleiben, da diese Medienhandlung nicht in ihr Repertoire der in der Jugend gelernten und damit ‚optimal habitualisierter‘ Praxen gehört.

Fußnoten

[1] Bspw.: <http://www.senioren-online.net>; <http://www.seniorweb.uni-bonn.de/>;
<http://www.gemeinsamlernen.de/vile-netzwerk/> etc. [zurück](#)

[2] <http://www.uni-ulm.de/LiLL/hauptmenu/D/haupt.html> [zurück](#)

[3] Die begriffliche Umschreibung der Altersgruppe ist angesichts des breiten multidisziplinären Diskurses über Alter und Altern (Backes /Clemens 2003) bewusst pragmatisch am chronologischen Alter festgemacht, wohlwissend, dass das Altern des Menschen bereits mit dem ersten Lebensjahr beginnt, dass die Bestimmung ob jemand alt ‚ist‘, von seiner/ihrer Position in der Gesellschaft abhängig ist und mithin die Selbst- und die Fremdwahrnehmung als ‚alt‘ von historischen,

gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und psychologischen Kontextualisierungen abhängig ist (Göckenjahn 2000). [zurück](#)

[4] Es handelt sich mithin primär um einen Beitrag über Altenbildung bzw. ‚Bildung im Alter‘ und weniger einer über Altersbildung bzw. ‚Bildung für das Alter‘ (vgl. zu dieser Unterscheidung Kruse 1999). Es werden darüber hinaus auch keine andra-bzw. geragogisch-didaktischen Möglichkeiten zur Alten- bzw. Altersbildung mittels neuer Medien aufgezeigt. [zurück](#)

[5] Expertise über Alten- bzw. Altersbildung wird bisher in der Erziehungswissenschaft vorrangig von den Teildisziplinen Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik angeboten (vgl. Nittel 1999, S.367) und weniger von der Medienpädagogik. Eine lesenwerte Ausnahme bildet hier die umfangreiche qualitativ-rekonstruktiv angelegte Teilstudie über Bildung im höheren Alter am Beispiel von Seniorinnen im Internet, die von Arnd-Michael Nohl im Rahmen einer Arbeit über „Bildung und Spontaneität“ jüngst vorgelegt wurde (Nohl 2006 S. 219-260). [zurück](#)

[6] 66,2 Prozent der Männer, aber nur 48,0 Prozent der Frauen nutzen das Internet [zurück](#)

[7] Volksschule: 38,5 Prozent; weiterführende Schulen 71,0 Prozent; Abitur 84,8 Prozent; Studium 83,1 Prozent [zurück](#)

[8] Dies stellt aus andragogischer und gerontologischer Sicht schon für sich genommen ein interpretationsfähiges bzw. fragwürdiges Datum dar: ab 60 Jahren wird nicht weiter differenziert. So kommt es, dass 60jährige mit 70, 80 und 90jährigen in einen Atemzug genannt werden. [zurück](#)

[9] Schaut man in dieser Altersgruppe (der über 60-Jährigen) auf die Abhängigkeit der Internetnutzung vom Geschlecht, so fällt eine deutliche Differenz zwischen Männern (44 Prozent Nutzer) und Frauen (28 Prozent Nutzerinnen) auf. Die Geschlechtsdifferenzierung der Internetnutzung geht mit sinkendem Alter immer weiter zurück: bei den unter 35-Jährigen sind es nur noch minimale Unterschiede (Frauen: 85 Prozent; Männer: 87 Prozent). Die Zahlen der Forschungsgruppe Wahlen weisen insofern darauf hin, dass wir es eventuell beim genderbezogenen „digital divide“ mehr und mehr mit einem Problem der älteren Generation zu tun haben (vgl. aber die Ergebnisse bei Treumann et al. 2002). [zurück](#)

[10] Die Forschungsgruppe schreibt, dass sich in der „zahlenmäßig großen Gruppe der über 60-Jährigen (...) der Anteil der Onliner in den letzten vier Jahren mehr als verdoppelt habe“ (Forschungsgruppe Wahlen 2006). Das hieße, dass es im Juni 2002 nach Aussage der Forschungsgruppe Wahlen 16,5 Prozent gewesen wären. Der Vergleich mit den Zahlen der ARD-ZDF-Online Forschung, die in ihren Studien ebenfalls „Repräsentativität“ beanspruchen, lässt einen aufforchen: Für das Jahr 2002 geben dort 7,8 Prozent der über 60-Jährigen an, „gelegentlich“ das Internet zu nutzen (Eimeren /Frees 2005, S. 364). Derartige Diskrepanzen (bezogen auf das Jahr 2002: 7,8 zu 16,5 Prozent) ergeben sich vermutlich aus dem Dilemma der retrospektiven Abfrage der Mediennutzung: Was z.B. genau bedeutet, das Internet im letzten Monat „gelegentlich“ (ARD-ZDF) genutzt zu haben, ist in höchstem Maße interpretationsbedürftig. Wenn noch eine

unterschiedliche Frageformulierung bei der Forschungsgruppe Wahlen dazu kommt, werden die Diskrepanzen nachvollziehbar. Je nach der Art des Studiendesigns und der genauen Fragestellung können die Ergebnisse hier also extrem unterschiedlich ausfallen. [zurück](#)

[11] Das Medienkompetenzkonzept selbst wird von verschiedenen Seiten kritisiert. So weist Dieter Baacke bereits 1996 auf die Gefahr einer „rationalistischen Verengung“ des Kompetenz Kriteriums hin, in deren Gefolge bspw. die Dimensionen der „Körperlichkeit“ und der „Emotionalität“ „zunächst nicht mitgedacht“, sondern „ausgeschaltet“ würden: „Wer ‚kompetent‘ handelt, wird immer als jemand gedacht, der in der Ernsthaftigkeit des Berufslebens, in politischer Verantwortung oder in fachlicher Forschung ernst, außer ihm liegenden Zwecken nachgeht“. (Baacke 1996, 120). Ein weiterer Kritikpunkt liegt u.a. in der mangelnden Abgrenzbarkeit der verschiedenen Medienkompetenzdimensionen untereinander. Diese und andere Begrenzungen des Medienkompetenzbegriffes analysiert Pietraß (Pietraß 2006, S. 32-40), und plädiert im Anschluss an Marotzki (2004) für einen Begriff der *Medienbildung*, der nicht an der Isolation einzelner Kompetenzen, sondern an einer integralen Bildungsperspektive orientiert ist. [zurück](#)

[12] 1. „Medien-Kritik“, ausdifferenziert in „analytische“, „reflexive“ und „ethische“ Medien-Kritik, 2. „Medien-Kunde“, die sich in eine „instrumentell-qualifikatorische“ und eine „informative“ Dimension aufteilt. Während Medien-Kritik und Medien-Kunde die Vermittlungsdimension umfassen, liegt die Dimension der Zielorientierung im Handeln mit den Medien, in Baackescher Terminologie: in der Mediennutzung (3). Diese teilt sich in „rezeptiv-anwendend“ und „interaktiv-anbietend“ auf. Als letzte Dimension des ‚Baackeschen Vierfelderschemas‘ kommt die „Medien-Gestaltung“ zum Tragen mit einer Ausdifferenzierung in „innovative“ und „kreative“ Formen (Baacke 1996, S. 120). Konzeptionelle Überlegungen zur Medienkompetenz Erwachsener wurden erst ab Mitte der 90er Jahre angestellt (zuvor stand mehr die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen im Fokus), wobei Dewe und Sander von der Linie Baackes abwichen und den Medienkompetenzbegriff im Anschluss an die Schlüsselqualifikationsdebatte als „Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz“ fassten. Die „Sachkompetenz“ umfasst dann „tätigkeitsbezogene Qualifikationen“ wie bspw. „Zugriffswissen, um Medien bedienen zu können“ und „mediales Schlüsselwissen“. Die „Selbstkompetenz“ bezieht sich auf „persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten“ wie die „Bereitschaft, sich mit ‚neuen‘ Medien aktiv auseinanderzusetzen“, die „Fähigkeit des Sicht-selbst-Befähigens“ im Sinne Tietgens oder die „Differenzierung zwischen Realität und Medienrealität“. Die „Sozialkompetenz“ meint die „sozial ausgerichteten Fähigkeiten“, z.B. die Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur oder die „Integrationsfähigkeit von Medienkommunikation in soziale Netzwerke“ (Sander /Dewe 1996, S. 137; vgl. auch: Schäffer /Wittpoth 1997). Die Autoren entwickelten diesen Ansatz allerdings nur programmatisch-theoretisch und gingen ihm empirisch nicht weiter nach. [zurück](#)

[13] Die Organisation hat verschiedene Studien zur „Literacy“ relevanter Bevölkerungssegmenten in

ihren Mitgliedsstaaten vorgelegt, von denen die PISA-Studie (Baumert et al. 2003) wohl die bekannteste darstellt. Literacy wird verstanden als „the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one’s goals, and to develop one’s knowledge“ (OECD 2000, S. x; vgl. auch Preißer 2004). [zurück](#)

[14] Vgl für eine Studie zum Zusammenhang von Visualität und Textualität bei Seniorinnen im Internet: Nohl 2002 [zurück](#)

[15] bspw. dem Trackingverfahren bei der Computernutzung oder Einschaltquoten beim Fernsehkonsum [zurück](#)

[16] Die genauere Konzeption und der empirische Aufbau der Studie können hier nicht näher erörtert werden (vgl. hierzu Schäffer 2003; Schäffer 2005b). Hier nur ein paar kurze Anmerkungen zum Sample und zu den Erhebungsmethoden: Schwerpunktmäßig wurde in der Studie nach Angehörigen dreier ‚Kohorten‘ gesucht: ‚Senioren‘, die zwischen 1930 und 1940 geboren wurden, Berufstätige, die zwischen 1955 und 1965 geboren wurden und SchülerInnen und Auszubildende, die Mitte bis Ende der 80er Jahre geboren wurden. Hierzu wurden in einer Mittelstadt in Ostdeutschland an einer Volkshochschule, einem Gymnasium und in einer berufsbildenden Schule seit 1998 Gruppendiskussionen mit insgesamt fünfzehn computerinteressierten Gruppen unterschiedlichen Alters durchgeführt, von denen als *empirische Eckfälle* zentral sechs Gruppen ausgewählt wurden: Drei GymnasiastInnengruppen, eine Auszubildendengruppe, eine Gruppe Berufstätiger ‚um die 40‘ und eine Seniorengruppe ‚60+‘. Die Teilnehmenden sind beiderlei Geschlechts und unterscheiden sich nach Herkunft, Bildungsstand und Beruf in erheblicher Weise. Dieser Heterogenität des samples stand ein homogener Faktor gegenüber, der für die Fragestellung nach Generationenunterschieden beim Handeln mit neuen Medientechnologien – neben dem Alter – als tertium comparationis dient: Alle Gruppen haben Umgang mit Computern und für (fast) alle Gruppen gilt, dass der Computer auch ein wichtiger bzw. der einzige Anlass ist, sich zu treffen. Mit den Gruppendiskussionen wurde ein umfangreicher Materialkorpus erzeugt, der durch narrativ-biographische Interviews mit ausgewählten Einzelpersonen (sog. Kerncharakteren) aus den Gruppendiskussionen ergänzt wurde. [zurück](#)

[17] Zur Transkription: Dm = D_männlich; @(.)@ bedeutet kurzes Auflachen; zeigt eine Überlappung an. [zurück](#)

[18] Geschlechts- und milieuspezifische Dimensionen konjunktiver Erfahrung wurden bereits angesprochen; andere Dimensionen konjunktiver Erfahrungsräume bilden bspw. ethnische Zugehörigkeiten, regionale Zugehörigkeiten (Stadt/ Land), Zugehörigkeit zu einem Berufsmilieu u.v.m. [zurück](#)

[19] Bei einer solchen Semantik stellt sich die Frage danach, woran Anschluss gehalten werden bzw. an welcher Entwicklung Teilhabe erreicht werden soll? In einem lesenwerten Artikel von Jürgen Mittelstraß macht dieser auf antike Konzeptionen des Alters aufmerksam, die Alter nicht als lineare

Abfolge denken – wo man mithin den Anschluss verlieren kann -, sondern als eine Lebensphase eigenen Rechts, die sich nicht von den Imperativen des „Jugendkults“ überrennen lassen, sondern „Altersweisheit“ entwickeln sollte (Mittelstraß 2005). [zurück](#)

Autor

Prof. Dr. phil. habil. Burkhard Schäffer
Universität der Bundeswehr München
Web:<http://www.unibw.de/paed/ebwb/pers/schaef>

Literatur

- Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter (1973). Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung e. Didaktik d. Kommunikation u. ihrer Medien. München: Juventa-Verlag.
- Backes, Gertrud (2005). Soziologie des Alters. In: Schumpelick, Volker /Vogel (Hrsg.), Bernhard: Alter als Last und Chance: Beiträge des Symposiums vom 30. September bis 3. Oktober 2004 in Cadenabbia, Wien: Herder.
- Backes, Gertrud & Clemens, Wolfgang (2003). Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Baumert, Jürgen; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M. & Schiefele, U. et al. (2003). PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 193-209.
- Benner, Dietrich (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: ZfPäd. Zeitschrift für Pädagogik, S. 68-90.
- Birg, Herwig (2001). Die demographische Zeitenwende: der Bevölkerungsrückgang in Deutschland und Europa. München: Beck.
- Blödorn, Sascha & Gerhards, Maria (2004). Mediennutzung der älteren Generation. In: Media Perspektiven, S. 163-175.
- Bohnsack, Ralf (2003). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Schäffer, Burkhard (2002). Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen. In: Burkart, Günter

- & Wolf, Jürgen : Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen, Opladen: Leske + Budrich, S. 249-273.
- Castells, Manuel (2004). Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske Budrich.
 - Ecarius, Jutta (Hrsg.) (1998). Was will die jüngere mit der älteren Generation?: Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
 - Ehrenspeck, Yvonne & Schäffer, Burkhard (Hg.) (2003). Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft: ein Handbuch. Opladen: Leske und Budrich.
 - Eimeren, van Birgit & Frees, Beate (2005). Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetfernen Gruppen. In: Media Perspektiven, S. 362-379.
 - Faulstich, Werner (1996). Medien und Öffentlichkeiten im Mittelalter: 800 - 1400. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
 - Felden, Heide von (2005). Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Ecarius, Jutta & Friebertshäuser, Barbara: Literalität, Bildung und Biographie, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 39-52.
 - Forschungsgruppe Wahlen (2006). Internet Strukturdaten. Repräsentative Umfrage II. Quartal 2006.
 - Frevel, Bernhard (2004). Schicksal? Chance? Risiko? - Herausforderung demographischer Wandel!. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 7-13.
 - Fromme, Johannes (2003). Computer Games as a Part of Children's Culture. In: Game Studies - the international journal of computer game research.
 - Fromme, Johannes (2006). Socialisation in the Age of New Media. In: Medienpädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, S. 1-29.
 - Gerhards, Maria & Klingler, Walter (2006). Mediennutzung in der Zukunft. In: Media Perspektiven, S. 75-90.
 - Grotluschen, Anke (2006). E-Learning und Blended Learning. In: Bröckermann; Müller-Vorbrügge : Handbuch Personalwirtschaft (im Druck).
 - Göckenjahn, Gerd (2000). Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Hugger, Kai-Uwe (2003). Erwachsene als "Muggles" des Digitalzeitalters. Empirisches zur Medienkompetenz älterer Erwachsener. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, http://www.diezeitschrift.de/22003/hugger03_01.htm, Zugriff: 11.7.06.
 - Iller, Carola (2006). Altern gestalten - berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung

- im Lebenslauf [[Elektronische Ressource](#)]. Bonn: DIE. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf, Zugriff: 11.7.06
- Kade, Jochen (1997). Vermittelbar/nicht vermitteltbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter & Luhmann, Niklas: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 30-70.
 - Kruse, Andreas (1999). Bildung im höheren Lebensalter. In: Tippelt, Rudolf: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Opladen: Leske + Budrich, S. 581-587.
 - Kullmann, Heide-Marie & Seidel, Eva (2005). Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld: Bertelsmann.
 - Latour, Bruno (1998). Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
 - Latour, Bruno (2002). Die Hoffnung der Pandora: Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 - Livingstone, Sonia; Couvering, Elizabeth van & Thumin, Nancy (2005). Adult Media Literacy. A review of the research literature on behalf of Ofcom. London. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/aml.pdf#search=%22Adult%20Media%20Literacy.%20A%20review%20of%20the%20research%20literature%20on%20behalf%20of%20Ofcom
 - Loebe, Herbert & Severing, Eckart (2006). Ältere Mitarbeiter und Medienkompetenz. Bielefeld: Bertelsmann, W.
 - Lüscher, Kurt & Liegle, Ludwig (2003). Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz UTB.
 - Mannheim, Karl (1964). Das Problem der Generationen. In: Wolff, Kurt H.: Karl Mannheim - Wissenssoziologie - Auswahl aus dem Werk, Neuwied: Luchterhand, S. 509-565.
 - Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens/ Karl Mannheim. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 - Marotzki, Winfried (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, Rainer & Kreymeyer, Julia: Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder, Bielefeld, S. 63-74.
 - Meyrowitz, Joshua (1987). Die Fernseh-Gesellschaft: Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Basel: Beltz.
 - Michel, Burkard (2006). Regelmäßigkeiten und Regeln der Medienrezeption. Unveröffentlichtes Manuskript, Stuttgart.
 - Mitchell, W.J.T. (1994). Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation.

Chicago; London.

- Mittelstraß, Jürgen (2005). Die Zukunft des Alters zwischen Jugendkult und Altersweisheit. In: Schumpelick, Volker & Vogel, Bernhard (Hrsg.): Alter als Last und Chance: Beiträge des Symposiums vom 30. September bis 3. Oktober 2004 in Cadenabbia, Wien: Herder, S. 35-50.
- Nittel, Dieter (1999). Erziehungswissenschaften/ Pädagogik. In: Jansen, Birgit; Karl, Fred; Radebold, Hartmut & Schmitz-Scherzer, Reinhard: Soziale Gerontologie. Ein Handbuch für Lehre und Praxis, Basel: Beltz, S. 356-369.
- Nohl, Arnd-Michael (2002). Personale und sozitechnische Bildungsprozesse im Internet. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, S. 215-240.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern - Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- OECD (2000). Literacy in the information age: final report of the international adult literacy survey. [\[Ottawa\]](#): Statistics Canada.
- OECD (2005). Learnig a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Paris; Ottawa: OECD Publishing.
- Pehl, Klaus (2006). Alterstruktur der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_05.pdf, Zugriff am 20.06.06
- Pietraß, Manuela (2006). Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Preißer, Rüdiger (2004). Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Pisa für Erwachsene, Bielefeld: Bertelsmann, S. 25-33.
- Sackmann, Reinhold & Weymann, Ansgar (1994). Die Technisierung des Alltags: Generationen und technische Innovationen. New York: Campus-Verl.
- Sander, Uwe & Dewe, Bernd (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-142.
- Schneider, Jutta (2004). Bildung im Netz ohne Altersschranken: Grundlagen, Chancen, Perspektiven. Düsseldorf: VDM-Verl. Müller.
- Schröder, Helmut & Gilberg, Reiner (2005). Weiterbildung Älterer im demographischen

- Wandel: empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schäffer, Burkhard (2003). Generationen - Medien - Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
 - Schäffer, Burkhard (2005a). Erziehungswissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus : Bildwissenschaften und Bildwissenschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 213-225.
 - Schäffer, Burkhard (2005b). Gruppendiskussion. In: Ayaß, Ruth /Bergmann, Jörg: Qualitative Methoden der Medienforschung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 115-145.
 - Schäffer, Burkhard (2005c). Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter /de Witt, Claudia: Jahrbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-215.
 - Schäffer, Burkhard & Wittpoth, Jürgen (1997). Umkehrung des Expertentums? - Medien, Kompetenz, Generation. In: Faulstich, Peter et. al.: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt (Main): Dt. Inst. für Erwachsenenbildung, S. 159-168.
 - Schirmacher, Frank (2004). Das Methusalem Komplott. Karl Blessing Verlag.
 - Stadelhofer, Carmen & Carls, Christian (2002). Virtuelle Selbstlerngruppen. Neue Anforderungen in der allgemeinen Weiterbildung für Ältere. In: Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik, S. 19-22.
 - Stadelhofer, Carmen & Marquard, Markus (2004). SeniorInnen und Online-Medien. In: Medien und Erziehung Merz, 2004/4, S. 9-17.
 - Sting, Stephan (2005). Literacy versus Schriftlichkeit. In: Ecarius, Jutta & Friebertshäuser, Barbara: Literalität, Bildung und Biographie, Opladen: Verlag Barbara Budrich , S.18-38.
 - Treumann, Klaus; Baacke, Dieter; Haacke, Kirsten; Hugger, Kai-Uwe & Vollbrecht, Ralf (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter: wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen: Leske und Budrich.
 - Turkle, Sherry (1999). Leben im Netz: Identität in Zeiten des Internet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
 - Wirth, J. & Klieme, E. (2003). Computernutzung. In: Baumert, Jürgen; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M & Schiefele, U. et al. : PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen: Leske + Budrich, S. 193-209.
 - Wittpoth, Jürgen (1994). Rahmungen und Spielräume des Selbst: ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Diesterweg.
 - Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001). Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose:

Theoriebeobachtungen. Bielefeld: Bertelsmann.

- Wolf, Elison (2002). Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin books.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Schäffer, Burkhard (2006). Die Bildung Älterer mit neuen Medien: Zwischen Medienkompetenz, ICT-Literacy und generationsspezifischen Medienpraxiskulturen. In: bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/medien/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]