



Kinder & Jugend

**Teilhabe und soziale Kompetenz durch die
Nutzung von digitalen Medien: Herausfor-
derungen für die Kinder- und Jugendpolitik**



Expertise zum 10. Kinder- und Jugend-
bericht der Landesregierung NRW

Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik

Expertise zum 10. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW

Prof. Dr. Nadia Kutscher und Dominik Farrenberg

unter Mitarbeit von

Lisa-Marie Kress und Klara-Marie Niermann

Im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen

Universität Vechta
Arbeitsbereich Soziale Arbeit und Ethik
Postfach 1553
49364 Vechta

Mai 2014

3	Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik	
1.	Einleitung	5
2.	Digitale Medien	6
	2.1 Digitale Medien und Entwicklungsaufgaben	7
	2.2 Partizipation und Unterstützungssuche	8
	2.3 Soziale Medien – das „Web 2.0“	9
	2.4 Zusammenfassung	10
3.	Soziale Netzwerke	10
	3.1 Nutzungsweisen sozialer Netzwerke durch Kinder, Jugendliche und Eltern	11
	3.2 Datenproblematiken und Potentiale	13
	3.3 Zusammenfassung	15
4.	Mobile Medien	15
	4.1 Nutzung und Dynamiken	15
	4.2 Ambivalente Räume	16
	4.3 Zusammenfassung	17
5.	Digitale Ungleichheit und Diversität	17
	5.1 Zugangs- und Nutzungsungleichheiten	17
	5.2 Beteiligungsunterschiede	21
	5.3 Netzneutralität	22
	5.4 Zusammenfassung	24
6.	Riskante und problematische Nutzungsweisen	24
	6.1 Sucht und exzessive Nutzung	25
	6.2 Cybermobbing, Gewaltinhalte und Sexting	25
	6.3 Rechtsextremistische Inhalte im Internet	26
	6.4 Zusammenfassung	27
7.	Digitale Medien in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen	28
	7.1 Digitale Medien in der Familie	28
	7.2 Digitale Medien und Kindertageseinrichtungen	37
	7.3 Digitale Medien in der Schule	40
	7.4 Digitale Medien in der Jugendarbeit	44
	7.5 Digitale Medien in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe	47
	7.6 Zusammenfassung	49

4	Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik	
8.	Medienbildung und Medienkompetenzförderung – grundlegende Fragen	51
	8.1 Bildung oder Medien – worum geht es?	51
	8.2 Medienkompetenz vs. Medienbildung	54
	8.3 Die normative Dimension von Medienkompetenz	56
	8.4 Digitale Medienbildung: Ansätze für eine neue Kinder- und Jugendarbeit?	59
	8.5 Zusammenfassung	63
9.	Jugendmedienschutz	64
	9.1 Themen im Jugendmedienschutz	65
	9.2 Institutionen in Nordrhein-Westfalen	66
	9.3 Zusammenfassung	66
10.	Stand der Medienkompetenzförderung in NRW	67
	10.1 Organisation der Medienkompetenzförderung in NRW	67
	10.2 Analyse ausgewählter Projekte zur Medienkompetenzförderung	68
	10.3 Vergleichender Überblick über Projekte zur Medienkompetenzförderung in NRW	73
	10.4 Zusammenfassung	79
11.	Perspektiven für eine medienreflexive Kinder- und Jugendpolitik	81
	11.1 Herausforderungen	82
	11.2 Empfehlungen	82
	11.2.1 Pädagogische Praxis- und Konzeptentwicklung	83
	11.2.2 Aus- und Weiterbildung von Fachkräften	84
	11.2.3 Forschungsförderung	84
	11.2.4 Politische und rechtliche Steuerung	85
	11.3 Fazit	86
12.	Anhang	87
	12.1 Abbildungen	87
	12.2 Literaturverzeichnis	90
	12.3 Abbildungsverzeichnis	104
	12.4 Tabellenverzeichnis	105
	12.5 Verzeichnis der Online-Quellen und relevanten Internetseiten	106
	Impressum	110

1. Einleitung

Digitale Medien haben in ihrer Relevanz für das Aufwachen von jungen Menschen in den vergangenen – vergleichsweise wenigen – Jahren immens an Bedeutung zugenommen. Die mediale Durchdringung des Alltags von Kindern und Jugendlichen umfasst weitgehender als bislang viele Bereiche und stellt vor diesem Hintergrund ein zentrales Feld der Begleitung ihres Aufwachsens dar. Diese Mediatisierung des Aufwachsens ist in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht beobachtbar. Das bedeutet, dass sich die Nutzung digitaler Medien in zeitlicher Dimension zunehmend ausweitet. Durch die dynamisierte Verbreitung mobiler Medien entgrenzt sich der räumliche Kontext der Nutzung, so dass Medien an immer mehr Orten verfügbar sind und darüber hinaus eine immer größere Zahl an Orten miteinander verbinden. Und drittens findet die Gestaltung von Beziehungen ebenfalls in größerem Ausmaß mediatisiert statt, da immer mehr Lebensbereiche. Berufsleben, Familie, Freizeit etc. zunehmend von Medienkommunikation geprägt sind (vgl. Krotz 2012).

Um einen Blick auf die Situation von jungen Menschen in Nordrhein-Westfalen und ihre Mediennutzung bzw. die Bedarfe, Potentiale und Herausforderungen für eine teilhabermöglichende Nutzung digitaler Medien zu richten, interessiert zunächst die allgemeine Situation des digitalen Mediengebrauchs. Während der Recherche zeigte sich die Herausforderung, dass in weiten Teilen keine spezifisch NRW-bezogenen Daten vorhanden sind. Einzelne Befunde, auf denen diese Expertise beruht, stammen aus (zumeist durch die Landesanstalt für Medien NRW geförderten) landesbezogenen Studien. Insgesamt liegen jedoch nur sehr wenige Daten vor, so dass an vielen Stellen auf Vergleichsdaten u.a. aus dem bundesdeutschen Kontext rekurriert wird. Dies ist insofern auch vertretbar, da viele der beschriebenen Phänomene nicht landesspezifisch sind, sondern die Generation insgesamt betreffen und prägen und mit größeren Medienentwicklungen zusammenhängen. Nichtsdestotrotz werden am Ende der Expertise verschiedene Forschungs- bzw. systematische Dokumentationsbedarfe benannt, die sowohl für künftige Berichterstattung als auch für eine fundierte Förderpolitik in der medienreflexiven Kinder- und Jugendhilfe NRW-bezogene Daten verfügbar machen könnten.

Der „Digital-Index“¹ der Initiative D21 von 2013 sieht die Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich der Ausstattung mit Internetzugängen, der Vielfalt an

Endgeräten und genutzten Diensten sowie der Nutzungsintensität, der Kompetenz sowie hinsichtlich der niedrigen Vorbehalte gegenüber digitalen Medien auf Platz eins der Bundesländer (vgl. D21 2013, 11 – siehe Abbildung 22). Somit scheint das Land innerhalb Deutschlands eine Vorreiterrolle im Kontext der Nutzung digitaler Medien einzunehmen. Gleichzeitig soll schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass alleine das quantitative Ausmaß der Mediennutzung und die prinzipielle positive Einstellung gegenüber digitalen Medien noch nicht hinreichend Auskunft über faktische Medienpraxen und deren Ausdifferenzierungen sowie eventuell damit verbundene bildungs- und gesellschaftsbezogene Teilhabepotentiale geben kann.

Im letzten Kinder- und Jugendbericht des Landes taucht das Thema Medien vorrangig unter der Perspektive des Jugendmedienschutzes auf, in dessen Kontext auch die Medienarbeit und Medienkompetenzförderung gesetzt wird. Die hier vorliegende Expertise richtet den Blick sowohl auf förderliche wie riskante Aspekte der Medienentwicklung und der Medienpraxis als auch auf die Potentiale, die unter der Bedingung teilhabefördernder Angebote und autonomiefähiger reflexiver Medienbildung erschlossen und erweitert werden können. Dabei wird der Fokus auf unterschiedliche institutionelle und akteursbezogene Kontexte gerichtet und es werden Fragen von Bildung und Beteiligung im Kontext digitaler Medien untersucht sowie daraus Implikationen für Medienbildung und Teilhabeförderung auf handlungspraktischen, konzeptionellen und politischen Ebenen herausgearbeitet.

Im ersten Teil (Kapitel 2 bis 6) werden Entwicklungen und Nutzungsweisen im Kontext digitaler Medien dargestellt und in ihrer Bedeutung für das Aufwachen von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf die damit verbundenen Potentiale und Risiken diskutiert. Der zweite Teil (Kapitel 7) widmet sich der Frage, wie digitale Medien und der Umgang damit in öffentlichen und privaten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen verankert sind und welche Fragen sich vor diesem Hintergrund für die Weiterentwicklung in der Begleitung des Aufwachsens von jungen Menschen in diesen Kontexten ergeben. Der dritte Teil (Kapitel 8 bis 10) fokussiert die Frage der Medienbildung und Medienkompetenzförderung sowie des Jugendmedienschutzes sowohl aus theoretischer wie programmbezogener Perspektive und analysiert zum einen Tendenzen und Entwicklungen und gibt zum anderen Anregungen für die Weiterentwicklung von Angeboten und Strukturen in diesem Zusammenhang. Das abschließende Kapitel (11) stellt Perspektiven in Form von Herausforderungen und Empfehlungen für eine medienreflexive Kinder- und Jugendpolitik mit Blick auf

¹ Der „Digital-Index“ „misst“ basierend auf einer CATI-Befragung durch das TNS Emnid Institut den Digitalisierungsgrad in den einzelnen Bundesländern anhand der Faktoren „Digitaler Zugang“, „Digitale Vielfalt“, „Digitale Kompetenz“ und „Digitale Offenheit“ (vgl. D21 2013, 15).

pädagogische Programmentwicklung, Aus- und Fortbildung, Forschungsbedarfe und politische Steuerung dar.

2. Digitale Medien

Innerhalb vergleichsweise weniger Jahre hat sich die Bedeutung digitaler Medien² im Alltag (nicht nur) von Kindern und Jugendlichen auf eine Weise dynamisiert, die noch vor 15 Jahren nicht absehbar war. Auch innerhalb der digitalen Mediatisierung finden in immens kurzen Zeiträumen Wandlungsprozesse statt. So war beispielsweise die Bedeutungszunahme virtueller sozialer Netzwerke zu heute zentralen Handlungsräumen im Netz noch vor zehn Jahren kein Thema. Die schnelle Entwicklung und Verbreitung mobiler Medien wie Smartphones und Tablet PCs, die eine ubiquitäre Nutzung ermöglicht und Alltagspraxen damit in bislang ungekanntem Maße mit prägt³, gehört ebenfalls dazu. Betrachtet man zunächst die Dynamik der Internetverbreitung in Deutschland, so zeigen die Daten der GfK eine – sich zwar

verlangsamende aber dennoch beeindruckende – Ver- vielfachung der NutzerInnenzahlen (vgl. Abbildung 1).

Laut der BITKOM-Studie 2014 nutzen 39 % der 6-7-jähri- gen, 76 % der 8-9-jährigen und ab dem Alter von 10 Jah- ren 94 % der Kinder das Internet. Smartphones wer- den von einem Fünftel der 6-7-Jährigen und 85 % der 12-13-Jährigen genutzt und dienen auch zunehmend dem Zugang zum Internet (vgl. BITKOM 2014)⁴. Mit Blick auf Jugendliche wird aus der JIM-Studie 2013 ersichtlich, dass diese zumindest quantitativ berechtigterweise als „Digital Natives“ gelten. So verfügen sie zumindest in den Haushalten, in denen sie leben, über viele, insbesondere digitale Medien (vgl. Abbildung 23). Von den vom Medien- pädagogischen Forschungsverbund Südwest befragten Jugendlichen geben 97 % an, über einen Internetzugang zu verfügen, im eigenen Zimmer haben immerhin 88 % einen Internetanschluss (vgl. MPFS 2013, 27).

Insgesamt sind NRW-spezifische Daten zur Mediennut- zung von Kindern und Jugendlichen kaum verfügbar. Eine

Sonderauswertung der JIM-Daten erschien auf Nachfrage nicht zielfüh- rend, da die länderspezifischen ab- soluten Zahlen so gering sind, dass damit keine Repräsentativaussagen getroffen werden könnten. Es liegt eine aktuelle Studie über Jugend- liche in NRW vor („Jugend. Leben. NRW 2012“), in der einige quantita- tive Daten zur Internetnutzung vor- liegen und deren Daten, soweit vor- handen, referiert werden. Darüber hinaus werden vor allem Daten aus bundesweiten Studien herangezogen. In der Studie „Jugend. Leben. NRW 2012“ liegt die Internetnutzung bei den befragten nordrhein-westfä- lischen Jugendlichen auf Platz fünf ihrer beliebtesten Beschäftigungen; Computerspiele, SMS senden und

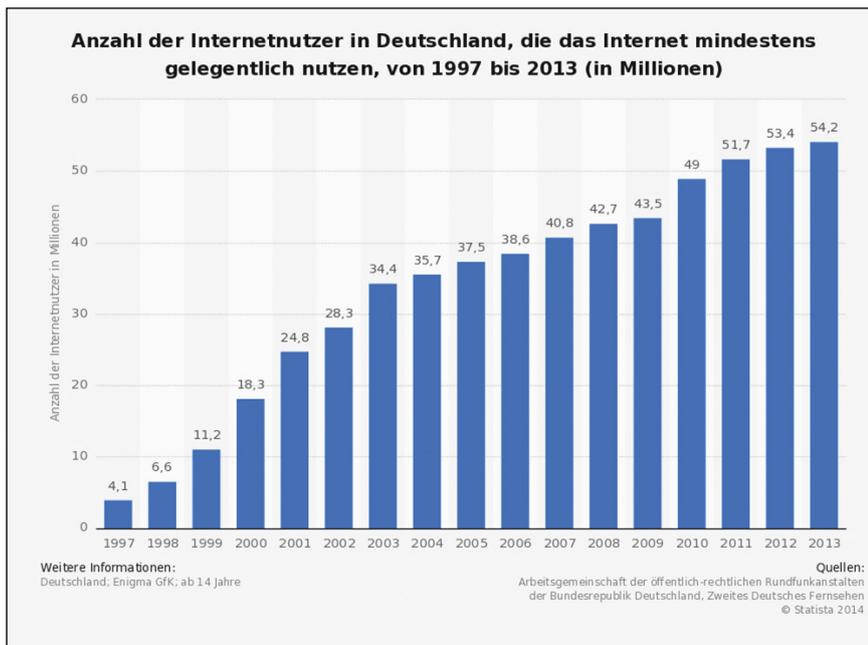


Abb. 1: Internetnutzer_innen in Deutschland (GfK, Statista 2014)

2 Mit digitalen Medien werden im Folgenden Computer, Laptops, ältere Mobiltelefone, Smartphones, das Internet, Computer- oder Online- spiele u.ä. bezeichnet. Diese Bezeichnung wird gewählt, da der immer noch weit verbreitete Begriff „neue Medien“ angesichts der mittler- weile etwas längeren Geschichte der o.g. Medien nicht mehr angemes- sen scheint. Gleichzeitig ist den Verfasser_innen bewusst, dass die Bezeichnung „digital“ auch auf andere digitalisierte Inhalte wie Digi- tal-TV, MP3-Player, Blue-Ray-Filme u.a. zutrifft, die hier nicht im Fokus stehen. Mangels zutreffenderer und trennschärferer Begrifflichkeiten wird die gewählte Bezeichnung als vertretbarster Kompromiss be- trachtet.

3 z. B. durch die Praxis, bei Fragen jederzeit zu googeln, Informationen über Orte oder Personen abrufen zu können, sich selbst in Echtzeit zu dokumentieren („Selfies“) oder zu messen („Quantified Self“), so dass ein medienfreier Alltag unter diesen Umständen vielfach kaum mehr vorstellbar erscheint bzw. ausdrücklicher Entscheidungen bedarf.

Chatten finden sich unter den am wenigsten beliebten Tätigkeiten. Gleichwohl gehört das SMS-Schreiben zu den häufigsten Tätigkeiten der NRW-Jugendlichen (vgl. Maschke et al. 2013, 85 ff.)⁵.

Mediennutzung findet sozial kontextualisiert statt. Dies zeigen verschiedene Studien, die darauf verweisen, dass

4 Weitere Daten zur Mediennutzung in der Kindheit vgl. Kapitel Digitale Medien in der Familie/Digitale Medien in der Familie

5 Da es sich hierbei um eine Fragebogenerhebung handelt und sich gerade bei diesen Tätigkeiten die Frage nach der sozialen Erwünschtheit sowie der möglichen Auswahlalternativen stellt, kann die Reliabilität der Ergebnisse an dieser Stelle möglicherweise noch einmal hinter- fragt werden.

Jugendliche insgesamt eher selten Medien vereinzelt, d. h. nicht in sozialen Situationen mit Peers nutzen. So zeigt die JIM-Studie, dass digitale Spiele vornehmlich gemeinsam genutzt werden, dies divergiert allerdings auch nach Geschlecht und Alter (vgl. MPFS 2013, 48; Berger 2010; Feil 2010, 67 f.; Luca 2010; MPFS 2012a; MPFS 2013a; DIVSI 2014). Auch die Siegener NRW-Studie fragt nach der sozialen Einbindung der Nutzung: 20 % der Jugendlichen surfen alleine im Netz, schreiben SMS (20 %), spielen Computerspiele (18 %) oder Onlinespiele (13 %). Letztere sind jedoch, wie die Studienautor_innen anmerken, jedoch oftmals in soziale Spielsituationen, die über virtuelle Kontakte hergestellt werden, eingebunden (vgl. Maschke et al. 2013, 88). Es zeigen sich hier ebenfalls geschlechtsbezogene Unterschiede: Jungen surfen häufiger und spielen digitale Spiele, Mädchen sind stärker in sozialen Netzwerken aktiv (vgl. Maschke et al. 2013, 92).

Durch die zunehmende Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien, ist es auf der Handlungsebene mittlerweile vielfach schwierig, Momente des Nicht-online-Seins von Momenten des „im Netz“-Seins eindeutig zu unterscheiden (vgl. DIVSI 2014, 64 ff.). Spätestens seit der Verbreitung von Smartphones ist die situative Nutzung digitaler Medien zu einem oftmals vorbewussten Handlungsakt geworden, so z. B. wenn kurz etwas gegoogelt wird, das man in einem face-to-face Gespräch wissen möchte bzw. wenn während man mit Freund_innen unterwegs ist, Lokalisierungsdaten wissentlich oder unwissentlich über das mitgenommene Mobiltelefon gesendet oder gar genutzt werden, um den Weg, nahegelegene Geschäfte oder Freund_innen zu finden. Diese „Online-offline-Hybridität“ (Hugger) ist mittlerweile Teil der jugendlichen Lebenswelt geworden, d. h. eine bewusste Trennung zwischen dem Handeln „innerhalb“ der digitalen Medien und „außerhalb“ scheint für die Mehrheit der jungen Menschen nicht mehr besonders relevant und die Trennlinien sind immer schwerer eindeutig zu ziehen (siehe auch Wagner/Eggert 2013, 15). Gleichzeitig bedeutet dies jedoch nicht, dass Beziehungen im Netz für Jugendliche unreflektiert die gleiche Relevanz haben wie nahe Freunde, mit denen sie sich regelmäßig treffen. Zum einen zeigt eine Reihe von Studien, dass sich die intensiven Kontaktpartner_innen im Netz vor allem aus nahräumlichen, zunächst face-to-face bekannten Peers zusammensetzen. Zum anderen wird, empirisch mittlerweile auch nachvollziehbar, durch die Jugendlichen durchaus deutlich zwischen Online- und Offline-Bekanntschaften unterschieden (vgl. MPFS 2013, 39 f.). Dass die Anzahl der „Freunde“ beispielsweise in sozialen Netzwerken im Alter zwischen 14 und 17 Jahren

am höchsten ist, lässt sich vor dem Hintergrund der Entwicklungs- bzw. Handlungsaufgabe der Identitätsentwicklung im sozialen Kontext erklären. Darüber hinaus wird -soweit dies technisch möglich ist- in der Verbreitung von Nachrichten zwischen nahen und entfernteren Bekannten differenziert (vgl. DIVSI 2014, MPFS 2013, 39 f.; Wagner et al. 2010a, 44).

2.1 Digitale Medien und Entwicklungsaufgaben

Digitale Medien eröffnen also, wie auch der 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung feststellt, einen (weiteren) Raum für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972) - im Kontext einer kritischen Identitätsforschung auch als Handlungsaufgaben bezeichnet (vgl. Tillmann 2008, 33ff.) – sie ersetzen jedoch nicht das „außermediale Handeln“. Jan Hinrik Schmidt et al. haben in ihrer Studie „Heranwachsen mit dem Social Web“ versucht, medienbezogene Entwicklungsaufgaben darzustellen (vgl. Tabelle 1).

Entwicklungsaufgabe	Kernfrage	Handlungskomponente
Selbstauseinandersetzung	Wer bin ich?	Identitätsmanagement
Sozialauseinandersetzung	Welche Position habe ich in meinem sozialen Netzwerk?	Beziehungsmanagement
Sachauseinandersetzung	Wie orientiere ich mich in der Welt?	Informationsmanagement

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben im Kontext sozialer Netzwerke (Schmidt et al. 2009, 27)

Dies wird unter anderem auch in den verschiedenen Studien deutlich, die zur Erkenntnis kommen, dass für Jugendliche auf Platz eins ihrer Freizeitaktivitäten insgesamt das Freund_innen treffen steht (vgl. DIVSI 2014, 15; MPFS 2013, 9). Jugendliche „unterhalten sich mit Medien und wenden sich ihnen zu, um sich zu erholen und zu entspannen, sie ziehen sie heran, um sich über gesellschaftlich relevante Themen, aber auch im Hinblick auf ihre eigenen persönlichen Interessen zu informieren, sie kommunizieren über Medien und strukturieren mit Hilfe von Medien ihren Alltag. Neben diesen Funktionen haben Medien aber auch eine wichtige Bedeutung bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter: Medien dienen Heranwachsenden zur Orientierung in der sie umgebenden Welt. Hier finden sie Anregungen für die Entwicklung ihrer sozialen und geschlechtlichen Identität sowie für die Ausgestaltung sozialer Beziehungen. Darüber hinaus eröffnen die Medien ihnen Möglichkeiten zur Partizipation an der Gesellschaft.“ (Wagner/Eggert 2013, 18). Diese Beschreibung der Funktionen von Medien allgemein kann auch

auf digitale Medien im Besonderen übertragen werden. Mit Blick auf digitale Medien formulieren Ulrike Wagner und Susanne Eggert folgende Erweiterungen jugendlichen Handelns (Wagner/Eggert 2013, 15):

- „Über Online-Medien finden Heranwachsende erweiterte Zugänge zu den massenmedialen Angeboten und z. B. Fernsehinhalte werden damit fast jederzeit zugänglich. Daneben ist der sogenannte user generated content von immer größerer Bedeutung für das Medienhandeln. Dies eröffnet weitere Möglichkeiten für die Suche nach Orientierungsvorlagen, z. B. zu Geschlechter- und Körperbildern, wie sie in diversen Castingshows und ihren konvergenten Medienverbänden angeboten werden.

- Online-Räume, insbesondere soziale Netzwerkdienste sind für Jugendliche wichtige Räume zur Kommunikation, die der Beziehungspflege in ihrem direkten und weiteren sozialen und kulturellen Umfeld dienen. Sie treten z. B. mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten in Communitys in Kontakt und tauschen sich dort über Bilder, Fotos oder Videos aus und kommentieren diese.
- Eine Erweiterung findet zudem über das produktive Medienhandeln statt, z. B. indem sie sich gestalterisch-produktiv auf Videoplattformen betätigen, also eigene Videos erstellen, bearbeiten, veröffentlichen und diese zur Diskussion stellen.
- Darüber hinaus bieten sich gerade über das produktive und das kommunikative Medienhandeln neue Möglichkeiten der Teilhabe für Kinder und Jugendliche, da sie sich zu verschiedensten Themen informieren oder auch engagieren können und an Aktivitäten anderer teilnehmen, sowie auch eigeninitiativ werden können.“

So machen junge Menschen in diesen Zusammenhängen neue und spezifische Autonomieerfahrungen, sie probieren sich in der Gestaltung sozialer Beziehungen aus, realisieren Formen von Selbstbestimmung und Beteiligung, erfahren Anerkennung im Peerkontext und (je nach Perspektive und Handlungszusammenhang begrenzte) Handlungswirksamkeit und Mobilität (vgl. Lauber et al. 2007, 34 ff.; Brüggem 2011). Dabei entstehen neue Herausforderungen sowohl für Kinder und Jugendliche selbst als auch für Eltern und pädagogische Fachkräfte, die junge

Menschen im Aufwachsen begleiten. Denn für junge Menschen ist es im Kontext digitaler Medien möglich, eine frühe und teils sehr weitgehende Autonomie zu realisieren ohne notwendigerweise den elterlichen Haushalt oder die Erziehungseinrichtung verlassen zu müssen und ohne von den Erziehungsverantwortlichen hinreichend kontrolliert werden zu können (vgl. Deutscher Bundestag 2013, 179).

Sonia Livingstone und Leslie Haddon zeigen im Rahmen der EU Kids Online Studie die verschiedenen Chancen und Risiken medialen Handelns auf (vgl. Tabelle 2)Tabelle 2: Onlinechancen und -risiken bei Kindern (Livingstone/Haddon 2009, 3).

		“Content” Kind als Rezipient	“Contact” Kind als Teilnehmer	“Conduct” Kind als Akteur
CHANCEN	Bildung, Lernen und digitale Kompetenz	Bildungsressourcen	Kontakt mit Gleichgesinnten	Eigeninitiative oder gemeinsames Lernen
	Teilnahme und soziales Engagement	Allgemeine Informationen	Austausch in Interessensgruppen	Konkrete Formen sozialen Engagements
	Kreativität und Selbstdarstellung	Ressourcenvielfalt	Eingeladen/inspiriert werden kreativ zu sein oder mitzumachen	Erstellung von benutzergenerierten Inhalten
	Identität und soziale Beziehungen	Beratung (Persönliches/Gesundheit/Sexuelleben usw.)	Soziale Netzwerke, Erfahrungen mit anderen teilen	Ausdruck eigener Identität
RISIKEN	Kommerziell	Werbung, Spam, Sponsoring	Verfolgung/Sammlung von persönlichen Informationen	Glücksspiel, illegale Downloads, Hacken
	Aggressiv	Gewaltverherrlichende/ grausame/volksverhetzende Inhalte	Mobbing, Belästigung oder Stalking	Anderer mobben oder belästigen
	Sexuell	Pornographische/schädliche Inhalte	Treffen mit Fremden, missbräuchliche Annäherungsversuche	Erstellen/Hochladen von pornographischem Material
	Werte	Rassistische/verzerrte Informationen/Ratschläge (z.B. Drogen)	Selbstverletzung, ungewolltes Zureden/Überredung	Ratschläge z.B. zu Selbstmord/Magersucht geben

Tabelle 2: Onlinechancen und -risiken bei Kindern (Livingstone/Haddon 2009, 3)

Angela Tillmann bezeichnet Medien als „Konstrukteure von Identitätsräumen“, die „durch dominierende Inhalte und spezifische Interaktionsformen und Machtrelationen, Ein- und Ausschließungsprozesse sowie Partizipationsprozesse“ hergestellt werden (vgl. Tillmann 2008, 94 f.). Dabei identifiziert sie verschiedene Einflussfaktoren auf die Ausgestaltung von Medienräumen: das sozialräumliche Umfeld sowie strukturelle und persönliche Faktoren wie Bildungshintergrund, Alter, den Wunsch nach Authentizität und soziale Unterstützungsleistungen. Diese These wird durch Ergebnisse vieler empirischer Studien ebenfalls belegt.

2.2 Partizipation und Unterstützungssuche

Digitale Medien -insbesondere das Internet- eröffnen jungen Menschen vielfache Beteiligungsmöglichkeiten: Ob es um das Hochladen eigener oder anderer Produkte wie Fotos, Filme und Musik geht, Onlinevoting zu aktuellen

Fragen, das Erstellen und Kommentieren von Profilen in sozialen Netzwerken oder Posten in Gästebüchern und auf virtuellen Pinnwänden, die Pflege der eigenen Homepage, das Betreiben von Blogs oder für etablierte Internetseiten oder auch das Organisieren von online oder offline Aktivitäten im engeren politischen Sinn wie Demonstrationen, Petitionen oder ähnliches (vgl. Wagner et al. 2009, 74ff.; DJI/TU Dortmund 2011). Allein diese Aufzählung zeigt, wie heterogen und unterschiedlich in den Ausmaßen die Formen von Onlinepartizipation sein können. Mit Roger Harts „Ladder of Participation“ können die ungleichen Dimensionierungen dessen, was im Netz als Beteiligung bezeichnet wird, von Manipulation über begrenzte Mitwirkungsmöglichkeiten bis hin zur wirkmächtigen Interessensorganisation ausdifferenziert werden (vgl. Hart 1992). Ulrike Wagner unterscheidet zwischen „Fehlformen“ (Fremdbestimmung, Dekoration, Alibi-Teilnahme), „Beteiligung“ (Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung) und „Selbstbestimmung“ (Selbstbestimmung, Selbstverwaltung) als „Formen von Teilhabe“ und verweist damit auf die Diversität von Beteiligungsformen innerhalb digitaler Medien (vgl. Wagner 2010, 12). Das JFF-Institut differenziert in einer späteren Expertise zwischen drei Graden der Beteiligung im Netz: sich positionieren, sich einbringen und andere aktivieren (vgl. Wagner et al. 2011). Allerdings bildet diese Differenzierung die Reichweite der Partizipation nur begrenzt ab, insofern, dass „sich positionieren“ sowohl das Kommentieren der Ästhetik von Netzwerkprofilen als auch das Unterschreiben einer Onlinepetition bedeuten kann und dabei die Erfordernis einer qualitativen Differenzierung der Wirkmächtigkeit von Beteiligungsformen ersichtlich wird. Die Studie des Forschungsverbunds von DJI und TU Dortmund, „Engagement 2.0“ definiert politische Partizipation mit den Kriterien, die technischen Möglichkeiten des Internets zu nutzen oder fortzuentwickeln, bzw. zu deren inhaltlicher Entwicklung beizutragen, Aktivitäten, die freiwillig und ohne Entgelt ausgeführt werden und einen Nutzen erzeugen, der sich nicht ausschließlich auf den Kreis persönlich bekannter Personen bezieht (vgl. DJI/TU Dortmund 2011) und zeigt in den Daten, dass sich das Ausmaß der Wirkung je nach Ressourcenlage der Befragten deutlich unterscheidet (vgl. Seite 30).

Eine weitere Form der Nutzung digitaler Medien stellt die soziale Unterstützungssuche dar – sowohl in selbsthilfeförmigen als auch in professionell gerahmten Kontexten (vgl. Weinhardt 2013; Klein 2008; Kühne/Hintenberger 2009). In diesem Zusammenhang hat sich ein großes und heterogenes Feld der Onlineberatungsangebote entwickelt, die Hilfe für junge Menschen anbieten und unterschiedlich in Anspruch genommen werden. In diesem Zusammenhang sind Fragen der Fachlichkeit der Angebote, der Qualität im Sinne von Zugänglichkeit, Professionalität, Vertraulichkeit und Datensicherheit relevant und je

nach Angebot unterschiedlich ausgeprägt, ebenso wie verschiedene mediale Beratungsformen und Berater_innenrollen (vgl. Kutscher 2003; Klein 2008). Für viele junge Menschen stellen diese Angebote ein wichtiges Hilfsangebot dar, das zeitunabhängig, anonym und teils niedrigschwellig nutzbar ist. Allerdings verweisen eine Reihe von Studien darauf, dass diese Angebote zu einem hohen Anteil von ressourcenprivilegierten Zielgruppen frequentiert werden und sozial benachteiligte Zielgruppen deutlich unterrepräsentiert sind (vgl. Kutscher/Zimmermann 2011; Klein 2008; Oswald/Zenner 2006).

2.3 Soziale Medien – das „Web 2.0“

Im Zuge der Entwicklung des Internet zu einem Medium, das nicht nur Informationen in besonderer Bandbreite zugänglich macht und Kommunikation via E-Mail ermöglicht, wird seit einigen Jahren vom so genannten „Web 2.0“ gesprochen. Dieser Begriff wurde im Jahr 2005 von Tim O'Reilly, einem Softwareunternehmer, geprägt und hat sich seitdem als Bezeichnung für die Weiterentwicklung des Internet zu einem interaktiven, durch die Nutzer_innen mit produzierten Informations-, Kommunikations- und Datenaustauschraum verbreitet. Dieses „neue“ Netz ist dadurch gekennzeichnet, dass die Nutzer_innen keine besonders vertieften Technikenkenntnisse benötigen, um Inhalte selbst zu produzieren und zu veröffentlichen⁶, durch Breitbandanschlüsse auch große Datenmengen prinzipiell allen Nutzer_innen zugänglich sind⁷ und durch Formen wie Wikis kollaborative Inhaltentwicklung (im Sinne einer „Schwarm-Intelligenz“) möglich geworden ist. So haben sich im Zuge dieser Entwicklung seit den 2000er Jahren Multimedia-Inhalte, Flattrates für Internetzugänge und Telekommunikation generell, Angebote wie Youtube, Flickr, Facebook, Google+, Twitter, u.v.m., Dienste wie Webradio, Podcasts, und Wikis, Onlinetelefonie z. B. mit Skype u.v.m. etabliert und seit den 2010er Jahren kommen verstärkt mobile Medien (Smartphones, Tablet PCs), Angebotsformen wie Cloud computing, Apps und weitere webbasierte Dienste hinzu und soziale Netzwerke werden zu einem zentralen Raum des Handelns im Internet. Die Infrastrukturen und Dienstentwicklungen sind eine entscheidende Grundlage für die damit verbundene Verbreitung sogenannter „Sozialer Medien“. Diese ermöglichen, Informationen aller Art im Internet zugänglich zu machen und zu bearbeiten. So können ohne große technische Vorkenntnisse Texte,

6 Wobei, wie an späterer Stelle erwähnt und durch Entwicklungen und Skandale der vergangenen Monate immer mehr auch in der Öffentlichkeit sichtbar wird, die Datenenteignung eine neue und weitergehende Informiertheit und zumindest grundlegendes Technikwissen erfordert.

7 Allerdings gibt es bis heute Gegenden in Deutschland, auch in NRW, in denen die Breitbandversorgung noch ausbaufähig ist (vgl. Breitbandatlas des BMVI 2013).

Bilder, Videos, Audio veröffentlicht und einem Publikum zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus ermöglichen sie einen Austausch mit anderen Nutzer_innen, in dem es möglich ist, soziale Beziehungen darzustellen und zu dokumentieren sowie über Datenbankverknüpfungen im Sinne des semantischen Web Kommunikation und Information jeweils passend selbst zu gestalten und zu strukturieren.

Zu Sozialen Medien werden Netzwerkplattformen, Weblogs und Wikis gerechnet. Erstere (auch Online-Communities oder soziale Netzwerke genannt) erfordern eine Registrierung als Nutzer_in. Charakteristisch sind ein Profil mit Angaben zur Person, das Explizitmachen von Beziehungen zu anderen Nutzer_innen, der Austausch über Nachrichten (öffentlich oder „privat“), das Hoch- und Herunterladen, Kommentieren und Verlinken von Inhalten – bei Multimediaplattformen fokussiert auf bestimmte Inhalte wie z. B. Youtube (Filme), Flickr (Fotos), Soundcloud (Musik), Slideshare (Präsentationen), Dokumente (Scribd) o.ä. (vgl. Boyd/Ellison 2007; Schmidt 2013 11 ff.). Weblogs dienen der Dokumentation von Erlebnissen und/oder Internetlinks, sind chronologisch sortiert, ermöglichen das Kommentieren und Verlinken ihrer Inhalte. Microblogs wie z. B. Twitter bestehen aus dem Versenden von Kurznachrichten (max. 140 Zeichen) über Informationen, Links o.ä., beinhalten auch ein Nutzer_innenprofil und sind nach den Themen der Nachrichten („Hashtags“) strukturiert. Wikis (von hawaiianisch: „schnell“) wie z. B. Wikipedia ermöglichen kollektiven Wissensaustausch und die öffentlich verfügbare Ansammlung großer aufgearbeiteter Informationsmengen, kooperatives Arbeiten an den Inhalten, Dokumentation und Information (vgl. Schmidt 2013, 11 ff.).

Mit „sozialen“ Medien hat sich eine potentiell interaktive und partizipative Struktur an digitalen Medienformen etabliert, die einen weitreichenden Paradigmenwechsel hinsichtlich der Produktion, Verbreitbarkeit und Zugänglichkeit von Inhalten und Diensten im Netz impliziert. Allerdings ist anzumerken, dass die Benennung „soziale“ Medien in gewisser Weise irreführend ist, wie die folgenden Ausführungen zeigen, sofern man Macht- und Ungleichheitsstrukturen berücksichtigt. Insofern bleibt als Bedeutung des „Sozialen“ dieser Medien vornehmlich ihre gesellschaftliche Relevanz.

2.4 Zusammenfassung

Die Zunahme der Bedeutung digitaler Medien im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen stellt Pädagogik wie Politik vor besondere Herausforderungen. Die (medialen wie „nichtmedialen“) Alltags-Räume der nachwachsenden Generation sind auf weitreichende Weise medial

durchdrungen. Sie stellen dabei einen weiteren Raum für die Bewältigung von Entwicklungs- bzw. Handlungsaufgaben dar. Risiken wie Chancen sind innerhalb dieser Räume gleichermaßen vorhanden, das In-Beziehung-Setzen damit ist jedoch eine Aufgabe, die nicht alleine über eine technische Versiertheit lösbar ist. Damit wird die Frage des Umgangs mit Medien von einem Randthema zu einer durchgängigen Aufgabe in prinzipiell allen Erziehungs- und Bildungskontexten. Sowohl im privaten wie im öffentlichen Aufwachsen werden digitale Medien zu -gewollten oder ungewollten – Alltagsbegleitern, die Zeiten, Räume, soziale Beziehungen und Beteiligungsmöglichkeiten mit prägen. Dafür sind sowohl auf der Seite der jungen Menschen wie auch auf der Seite derjenigen, die sie begleiten, nicht nur technische und produktionsbezogene Kenntnisse, sondern insbesondere kontextualisierende und auch kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit den Implikationen der Mediatisierung von Handeln, Beziehungen und Selbstkonstruktion erforderlich. Die Entwicklungen im Kontext sogenannter „sozialer“ Medien haben diese Bedarfe noch dynamisiert.

Aufgrund der Tatsache, dass digitale Medien mittlerweile in vielen Alltagskontexten nicht nur vielfach genutzt werden, sondern ihre (kompetente) Nutzung auch zunehmend vorausgesetzt wird, werden diese zu einem Kontext, der die Frage nach gesellschaftlichen Teilhabechancen aufwirft. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche qualitativen Erkenntnisse zur Mediennutzung bzw. zu Mediennutzungspotentialen und ihren Realisierungsbedingungen vorliegen, die entsprechend eine medienbezogene Teilhabep Praxis eröffnen können. Die Frage der Teilhabermöglichkeit durch Informationszugang, Kommunikation, Beteiligung in politischen wie privaten Aktivitäten und Meinungsbildungsprozessen und Bildungszugänge wird in den folgenden Kapiteln mit Fokus auf spezifische Phänomene und Entwicklungen im Zusammenhang digitaler Medien diskutiert und Handlungsperspektiven entwickelt.

3. Soziale Netzwerke

Virtuelle Soziale Netzwerke stellen mittlerweile für viele Menschen weltweit einen zentralen Raum des Handelns im Internet dar. In Deutschland sind laut der ARD-ZDF-Onlinestudie 46 % aller Internetnutzer_innen Mitglied in einer privaten Onlinecommunity, davon 89 % bei Facebook. 16 % der Nutzer_innen sozialer Netzwerke geben an, alles, was sie im Internet benötigen, innerhalb ihres sozialen Netzwerks zu finden (vgl. Busemann 2013, 396). Kathrin Busemann spricht hier von „Walled Gardens“, d. h. dass sich das Internet auf der Basis der sozialen Netzwerke zu einem Raum der exklusiven Kontakte und Informationszugänge sowie der

beziehungs-basierten Informationsstrukturierung hin entwickelt. Dabei ist die Monopolbildung durch einige wenige Anbieter wie z. B. Facebook (meistgenutztes soziales Netzwerk), Google (meistgenutzte Suchmaschine, meistgenutzte Online-Karte u.v.m.), WhatsApp (meistgenutzte Smartphone App) und Amazon (meistgenutzter Online-Bestelldienst) ein sich gleichzeitig entwickelndes Phänomen, das mit Blick auf Aspekte wie Wahl- und Handlungsfreiheit sowohl im politischen als auch medienpädagogischen Kontext Fragen aufwirft. Im Folgenden werden zunächst Nutzungsweisen und Verbreitung sozialer Netzwerke bei Kindern und Jugendlichen dargestellt, bevor anschließend damit verbundene Phänomene mit Blick auf Herausforderungen, die sich daraus ergeben, diskutiert werden.

Laut der Mini-KIM-Studie 2012 gehen acht Prozent der 4-5-jährigen Kinder mindestens einmal pro Woche ins Internet (vgl. MPFS 2013b, 8). 53 % der hier befragten Eltern sind Mitglied in einer Community, davon haben 33% ein Netzwerkprofil über das Kind angelegt (88% mit Foto des Kindes) (vgl. MPFS 2013b, 26).

Für Jugendliche spielt die Mitgliedschaft in einem sozialen Netzwerk im Internet mittlerweile eine große Rolle für die Teilhabe an Informationen und an Peer-Kommunikation: Es ist scheinbar unverzichtbar geworden, Mitglied in einer Community zu sein (vgl. Deutscher Bundestag 2013, 185; Madden et al. 2013). Auch hier ist es - nach einem immensen Mitgliederwechsel vor ca. vier bis fünf

3.1 Nutzungsweisen sozialer Netzwerke durch Kinder, Jugendliche und Eltern

In der KIM-Studie 2012 geben 44 % der befragten Kinder im Alter von 6-13 Jahren an, Mitglied in einem sozialen Netzwerk zu sein; Mädchen stärker als Jungen und ältere Kinder mehr als jüngere Kinder (MPFS 2012a, 41). Von den befragten Netzwerkmitgliedern gaben etwas über die Hälfte an, Mitglied bei Facebook zu sein (vgl. Abbildung 2).

Auch bei der Frage nach einer Lieblingsseite im Internet wird Facebook in der KIM-Studie genannt (vgl. Abbildung 24).

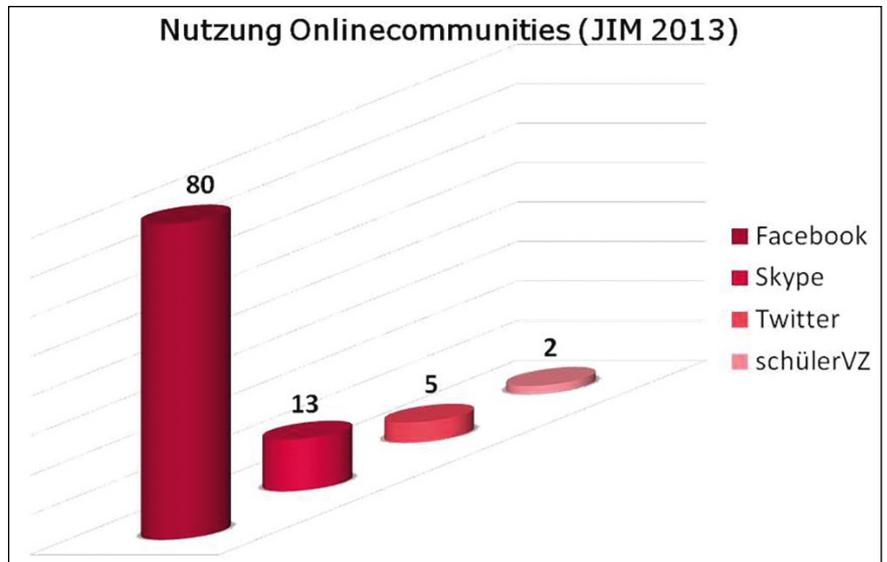


Abb. 3: Mitgliedschaft Jugendlicher in sozialen Netzwerken (MPFS 2013a, 38)

Jahren aus den VZ-Netzwerken zu Facebook - letzteres, das den größten Anteil bei der Mitgliedschaft Jugendlicher in sozialen Netzwerken hat (vgl. Abbildung 3).

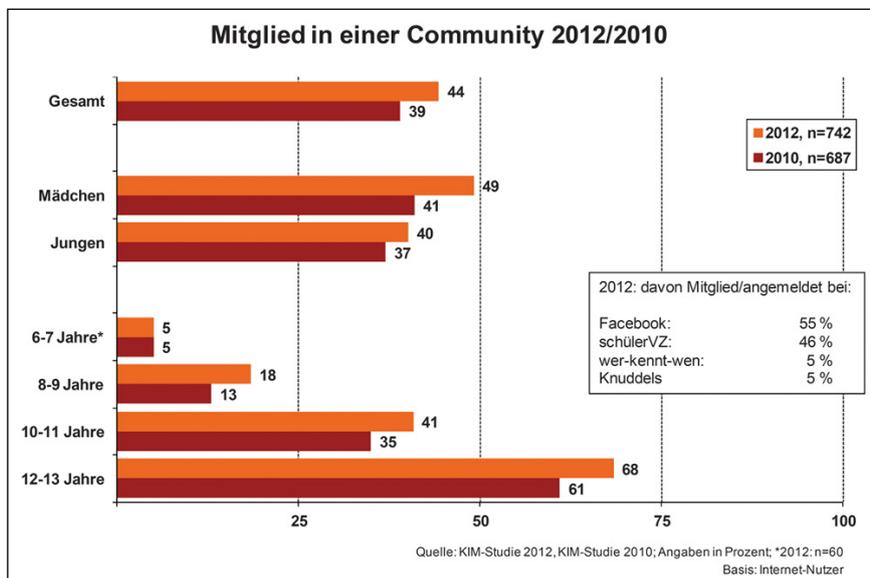


Abb. 2: Mitgliedschaft von Kindern in einem sozialen Netzwerk (MPFS 2012a)

In der eigenen meistgenutzten Community variiert die Anzahl der „Freunde“ über die Altersstufen und korrespondiert mit der Bedeutung, die symbolische Beziehungen für die Identitätsarbeit in dem jeweiligen Alter haben. So steigert sich die durchschnittliche Anzahl von 162 Personen im Alter von zwölf bis 13 Jahren auf 253 Personen im Alter von 14 bis 15 Jahren und 381 im Alter von 16 bis 17 Jahren und fällt dann auf 316 im Alter von 18 bis 19 Jahren (vgl. MPFS 2013a, 39). Ähnliches zeigen auch die Daten verschiedener anderer Studien (vgl. Grgic/Züchner 2013; Kneidinger 2012; Wettstein 2012;

Grgic/Züchner 2013; Kneidinger 2012; Wettstein 2012;

Wagner et al. 2010b; Schmidt 2010). Dabei zeigt sich, dass virtuelle Netzwerke einen Raum eröffnen, um das reflexive Projekt der Auseinandersetzung mit dem Selbst als Konstruieren, Experimentieren und Präsentieren in sozialen Beziehungen zu realisieren (vgl. Livingstone 2008, 396; siehe auch Tabelle 1).

Die JFF-Studie zu Jugendlichen als Akteuren in konvergenten Medienwelten kommt zu dem Schluss, dass Jugendliche die vorstrukturierten Möglichkeiten der Identitätsdarstellung innerhalb sozialer Netzwerke nutzen und dabei sowohl ihren Freundeskreis darin abbilden und ihre Beziehungen pflegen als auch eigene „Werke“ präsentieren. Die Selbstpräsentation ist auch mit dem Wunsch nach Feedback verbunden. Die dargestellten Inhalte beziehen sich oftmals auch auf massenmediale Inhalte (z. B. Mitschnitte von Sendungen), die wiederum für die eigene Profilierung genutzt werden. Dies ist gleichzeitig mit der Preisgabe verschiedener persönlicher Informationen verbunden und verweist auf eine Reihe von Spannungsfeldern, aber auch Teilhabepotentialen, die dabei sichtbar werden (vgl. Wagner et al. 2009, 96 ff.). Ebenfalls verweisen eine Reihe von empirischen Befunden darauf, dass in der Selbstdarstellung vielfach Geschlechterstereotypen reproduziert werden (vgl. Knoll et al. 2013; Wagner/Eggert 2013). Studien aus Großbritannien zeigen ebenfalls Spannungsfelder in der Identitätsdarstellung im Netz. So spricht Julia Davies von „Facework auf Facebook“, die Arbeit am Netzwerkprofil wird zur Arbeit an der eigenen Selbstdarstellung (vgl. Davies 2012). Eine weitere JFF-Studie thematisiert die Dimensionen von Konflikten u. a. innerhalb von sozialen Netzwerken. Diese (teil) öffentlichen Räume haben eine ambivalente Rolle in der Verstärkung bzw. Deeskalierung von Konflikten (vgl. Wagner et al. 2012, 42 ff.). Auf Normierungsweisen im Kontext medialer Praxen in sozialen Netzwerken verweist auch Friedrich Krotz (vgl. Krotz 2014).

Weitere Untersuchungen machen darüber hinaus Alltagspraxen und Sinnstrukturen Jugendlicher innerhalb ihres Handelns in sozialen Netzwerken sichtbar (vgl. u. a. auch Haferkamp 2012; Wagner et al 2010, Krotz 2014). Dabei zeigt sich, dass das Verständnis von Privatheit und Öffentlichkeit sich offensichtlich im Kontext der Anforderungen und Strukturen virtueller sozialer Netzwerke wandelt. Die aktuelle Studie des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet spricht von einem neuen Verständnis von Privatheit, das sich dadurch auszeichnet, dass klassische personenbezogene Daten weniger als schützenswert gelten, wohingegen Informationen, die für die soziale Reputation von Bedeutung sind, für bedeutsam und schützenswert gehalten werden. Dabei scheint Performativität eine durchgehende Bedeutung zu haben: „Ein gewisses Maß an Offenheit bezüglich persönlicher Angaben ist vor allem in

Online-Communitys ein Muss.“ (DIVSI 2013, 16). Dabei scheint es um eine zumindest symbolische Erkennbarkeit zu gehen, die der „glaubhafte[n] Vorführung einer bestimmten Persönlichkeit in authentisch anmutenden Offline-Situationen“ (Meier 2009, 197) dient.

Danah Boyd beobachtet in ihren Studien neue Formen der Öffentlichkeit und des Aneignens öffentlicher Räume bei Jugendlichen. Jugendliche haben, so ihre Feststellung, früher Räume erobert indem sie öffentliche Räume besetzt haben, in Konflikt gerieten (z. B. durch andere, die sich dadurch gestört fühlen etc.). Heute schaffen sie sich eigene öffentliche Räume, in denen sie während sie zuhause situiert sind, Netzwerke an Personen und Informationen über soziale Medien aufbauen. Sie interpretiert dies als Teil des Wunsches, in sozialer wie politischer Hinsicht Teil einer Öffentlichkeit zu sein, im Sinn des Baudelaireschen Flaneurs zu sehen und gesehen zu werden - „digital Flaneurs“ (Boyd 2014, 203). Diese selbst gewählten teilöffentlichen Räume sind gleichzeitig Ausgangspunkt für Verlagerungen (z. B. wenn Facebook zu sehr anektiert wird von Erwachsenen, sucht man sich weitere Räume). Insgesamt sehen sich die jungen Menschen Anforderungen gegenüber, die ihnen viel abverlangen: Die Permanenz der Beständigkeit von digitalen Inhalten (persistence), die Sichtbarkeit im Netz (visibility), die Verbreitbarkeit (spreadability) und die Durchsuchbarkeit bzw. Auffindbarkeit (searchability) von Inhalten und Daten sind ihre grundlegenden Erfahrungen in vernetzten Öffentlichkeiten (vgl. Boyd 2014, 203). Das bedeutet, Jugendliche müssen ständig ein unsichtbares Publikum und den Mangel an Kontext verhandeln, Strategien für den Umgang mit einer andauernden Überwachung und Versuchen, ihre Handlungsfähigkeit zu unterminieren, entwickeln, um soziale Situationen (einigermaßen) zu kontrollieren. In diesem Zusammenhang erweist sich als grundlegende Herausforderung, dass all diese Rahmenbedingungen bedeuten, dass sie von anderen und davon, wie diese die Technologie nutzen (z. B. Privatheitseinstellungen, Weiterleiten von Inhalten etc.), abhängig sind. Boyd merkt an, dass sich diese Phänomene durchaus nicht nur bei Jugendlichen zeigen, sondern dass Erwachsene ebenso davon betroffen und gefordert sind, damit umzugehen. Sie berichtet von verschiedenen Strategien, die teils hilf- und auch wirkungslose Versuche darstellen, der Sichtbar- und Überwachbarkeit zu entgehen: so entwickeln manche Jugendliche eine „soziale Steganographie“, d. h. sie schreiben Nachrichten in einer Geheimsprache um damit Inhalte nicht entdeckbar zu machen, oder deaktivieren täglich ihren Facebook-Account (vgl. Boyd 2014, 65 ff.). Die vielfachen Optionen und Strukturierungen sozialer Netzwerke stellen Jugendliche wie Eltern und Pädagog_innen vor eine große Zahl von Herausforderungen. Neben Fragen zum Urheber- und Nutzungsrecht von

heruntergeladenen, verwendeten, weiterverbreiteten Inhalten im Netz, zum Umgang mit eigenen und fremden privaten Daten, der Vorstrukturierung von Identitätsrepräsentation, die auch Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung hat und des Umgangs mit neuen Dimensionen von Öffentlichkeiten, zeigen sich auch neue Normvorstellungen unter Peers (wie z. B. das Nicht-Ablehnen von „Freundschafts“-anfragen) bzw. implizite Normierungen von Handeln, die durch die Rahmenbedingungen (Profilkategorien, erlaubte Inhalte auf Facebook...), weite Teile des Handelns junger Menschen prägen. Gleichzeitig findet eine Individualisierung der Verantwortung im Umgang mit diesen neuen Verhältnissen von Öffentlichkeit und Privatheit statt (vgl. Deutscher Bundestag 2013, 185). Danah Boyds Fazit ist, dass Jugendliche in diesem Kontext für die Kontrolle von Privatheit „Macht, Wissen und Fähigkeiten“ benötigen (vgl. Boyd 2014, 60). Hier liegt eine zentrale Aufgabe von Medienbildung und medienreflexiver Politik.

3.2 Datenproblematiken und Potentiale

Während soziale Netzwerke ihren Nutzer_innen eine komfortable und mittlerweile scheinbar unverzichtbare Kontaktpflege und Vernetzung mit Freund_innen ermöglichen, eröffnen sie die Option, einfach und „dosierbar“ erreichbar zu sein. Beziehungen werden quasi „auf Lager“ gehalten und bei Bedarf aktiviert. Communities werden auch als Raum wahrgenommen, in dem verschiedene Lebensbereiche miteinander verbunden werden (vgl. Wagner et al. 2013). Sie ermöglichen unmittelbare Kommunikation, eine bei Bedarf große Öffentlichkeit, unaufwendige effektive Reichweite, vorstrukturierte, einfache Möglichkeiten der Contentpflege und vielfache Beteiligungsaktivitäten. Diese vielfältigen Optionen sind -neben den persönlichen Beziehungen, die durch diese Angebotsstrukturen gepflegt werden können- Grundlage für die hohe Attraktivität sozialer Netzwerke und die affektive Bindung an diese Räume (vgl. Andrejevic 2011; Kutscher 2013e; Brüggem 2014).

Auch wenn Jugendliche insgesamt den Eindruck haben, aufgrund der öffentlichen Berichterstattung über die Datenrisiken aufgeklärt zu sein, zeigt sich doch, dass viele entweder (zumindest teils) wirkungslose Strategien der Reduzierung von Datenproduktion praktizieren, trotzdem umfänglich Daten preisgeben oder nicht informiert sind, mit welchem Handeln sie an der massiven Datenproduktion mitwirken. So ist ein zentrales Motiv für die Entscheidung zur Mitgliedschaft in einem sozialen Netzwerk die Tatsache, dass darin Freund_innen anzutreffen sind. Ulrike Wagner et al. unterscheiden zwei verschiedene Präferenzen: „Online-Präsenz und soziales Alltagsleben stehen hier in einer deutlichen Kohärenz, denn der

Online-Freundeskreis baut auf dem Offline-Bekanntenkreis auf. Die Plattform dient dem meist täglichen Austausch untereinander und in einigen Fällen auch als zentraler Knotenpunkt für die Organisation gemeinsamer Unternehmungen.“ (Wagner et al. 2010a, 42). Jugendliche, für die der (vor allem online stattfindende) Austausch zu bestimmten Themen (z. B. Hobbies) im Vordergrund steht, weisen andere Nutzungsweisen auf: „Diese Profile sind auf zumindest teilweise produktiv orientierten Plattformen angesiedelt, die sich dazu anbieten, die eigenen Talente oder auch ein bestimmtes Bild der eigenen Person zur Geltung zu bringen. Diese themenorientierten Nutzer_innen haben mehrere Profile auf verschiedenen Plattformen mit unterschiedlichen Funktionen, auf denen sie entsprechend auch die Zugriffs- und Anzeigoptionen anders setzen. Die Nutzung unterschiedlicher Plattformen stellt jedoch hohe Anforderungen im Hinblick auf Datenschutz und Persönlichkeitsrechte.“ (Wagner et al. 2010a, 43). Soziale Netzwerkdienste, so kann mit Wagner et al. (2010) festgehalten werden, „bieten Erfahrungsräume an, um Facetten des eigenen Selbst zu erleben und zu erproben“, allerdings stellt der „Gebrauch Sozialer Netzwerkdienste [...] neue Anforderungen an die Entwicklung von Medienkompetenz.“ (Wagner et al. 2010a, 78). Dies betrifft sowohl die individuellen Handlungsmöglichkeiten und Verantwortungsdimensionen als auch die Reflexion des Rahmens, innerhalb dessen das Medienhandeln stattfindet. Dieser Rahmen ist durch die immense Aggregation von Metadaten und ihre Auswertung vor allem durch kommerzielle Anbieter und staatliche Akteure geprägt.

Marc Andrejevic beschreibt die Logiken sozialer Netzwerke in der Weise, dass attraktive Angebote und Nutzungsmöglichkeiten innerhalb des virtuellen Sozialen Netzwerkes zu einem Mittel werden, um eine möglichst effektive Bindung der Nutzer_innen an das Netzwerk und die damit verbundene Datengenerierung zu ermöglichen, so dass diese ökonomisch verwertbare Datenproduktion nachhaltig gesichert wird (vgl. Andrejevic 2011). In diesem Kontext spielt sich auch die Nutzung digitaler Daten durch Kinder, Jugendliche, Eltern und Pädagog_innen ab. Bislang wird dieser Rahmen a) im Kontext des pädagogischen Handelns, b) der politischen Steuerung und c) der medienbildenden Konzepte kaum hinreichend mitreflektiert. Da nach Ansicht der Verfasser_innen diese Rahmung weitreichende Implikationen für die Frage nach Teilhabe und Kompetenzentwicklung hat, soll ihr an dieser Stelle weiter nachgegangen werden um anschließend die sich daraus ergebenden Implikationen für diese drei genannten Ebenen herauszuarbeiten.

Nicht nur Facebook, auch Google (und damit u.a. auch Youtube, Android-Smartphones, Gmail, Google Maps), Amazon, Twitter und andere sammeln in vielfach kaum

bewussten Ausmaß personenbezogene Daten, die im Zuge des Medienhandelns generiert und algorithmisiert ausgewertet werden. So sammelt Facebook durch das Setzen des datr-Cookies laut der Initiative „europe vs. facebook“ mindestens 84 Datenkategorien jedes Nutzers, darunter Lokalisierungsdaten, IP-Adresse, Informationen über die Hardware, den Zeitpunkt, die eindeutige Facebook-ID-Nummer, den Klarnamen u.v.m. Der datr-Cookie wird gesetzt, sobald man die Anmeldeseite aufruft (ohne sich einzuloggen) und bleibt, wenn er nicht manuell gelöscht wird, bis zu zwei Jahre gespeichert. Auch wenn Nutzer_innen nicht bei Facebook eingeloggt sind, wird der datr-Cookie bei besuchten Websites mit eingelagertem Plugin (Like-Button) ausgelesen und liefert Daten wie die URL der Website, die IP-Adresse und den Zeitpunkt des Aufrufs. Der Open Graph ermöglicht dabei das Speichern von Like-Klicks, Klickpfaden, Posts auf Pinnwänden, Daten von Social Games, Klarnamen, Profilbild, Geschlecht, Facebook-Freunden und allem, was öffentlich gemacht wurde⁸ (vgl. Bodle 2011).

Die API-Schnittstellen von Apps und Spielen auf Facebook oder Smartphones liefern an Entwicklerfirmen und kommerzielle Kunden ebenfalls gespeicherte Daten (vgl. Bodle 2011, 79). Daten von Nichtmitgliedern werden durch das „Synchronisieren“ des Telefons, der E-Mail-Adressen oder durch das „Taggen“ diverser Benutzer_innen in Fotos⁹, Videos oder an Orten¹⁰ über Adresslisten von Facebook-Mitgliedern in Facebook integriert. Beim Besuch einer Internetseite mit einem Facebook-Plugin werden ebenfalls Daten übertragen, auch wenn ohne Anmeldung Namen und weitere Daten nicht ohne weiteres für Facebook zugänglich sind. Wenn jedoch im Verlauf der weiteren Nutzung eine Anmeldung auf Facebook erfolgt, kann das Netzwerk nachträglich schon gesammelte Informationen damit zusammenführen. Im Jahr 2012 meldete die Süddeutsche Zeitung, dass nun auch andere Anbieter Facebook Daten zuliefern (vgl. Süddeutsche Zeitung, 31.08.12). Facebook, Youtube und andere Netzwerke haben einen „Klarnamen-Zwang“ eingeführt, d. h. die Betreiber der Netzwerke behalten sich vor, Accounts zu löschen, bei denen sich herausstellt, dass ein falscher Name angegeben wurde. Da auch Namensänderungen im Account von Facebook nicht löscherbar (vgl. europe vs. facebook) gespeichert und die Kommunikationsdaten ebenso ausgelesen werden, ist eine völlige Anonymität obsolet, sobald mit Freunden kommuniziert wird und der echte Name an irgendeiner Stelle auftaucht.

8 „öffentlich gemacht“ bedeutet entsprechend den Nutzungsbedingungen bei Facebook, dass man den Inhalt in einer Nachricht an Freunde auf Facebook versandt oder öffentlich gepostet hat

9 Die bis 15. Oktober 2012 gesammelte Biometriedatenbank aus den auf Facebook hochgeladenen Fotos musste das Unternehmen nach einem Gerichtsurteil für europäische NutzerInnen löschen.

10 z. B. durch das Auffinden von Freunden über Such-Apps

Die Authentizitätsanforderung wird damit begründet, dass das Netzwerk möchte, dass die Menschen in ihren sozialen Beziehungen füreinander erkennbar sind und dass ggf. Verstößen nachgegangen werden kann. Gleichzeitig (und möglicherweise vorrangig) dient jedoch diese Regel der Generierung wertvoller, d. h. ökonomisierbarer Daten (vgl. Lummerding 2011; Kurz/Rieger 2012). Google sammelt und aggregiert ebenfalls Daten, die es im Rahmen der Nutzung seiner vielfältigen Dienste erhält. So werden Daten aus allen Teildiensten zu einem Nutzer_innenprofil zusammengeführt, u. a. Suchanfragen aus der Suchmaschine, Nachrichteninhalte und Kontakte aus Google-Mail, Dokumentinhalte aus Google-Dokumenten, Chat-Daten, umfangreiche Nutzungsdetails der Android-Smartphones wie z. B. Lokalisierungs- und Kontaktdaten sowie Nachrichteninhalte, soziale Kontakte bei Google+ und angesehene Filme auf Youtube. Die im Jahr 2012 eingeführte neue „Datenschutzerklärung“ gibt dem Unternehmen Zugriff auf Telefonnummern und Geräteerkennung, Nummern, Datum und Uhrzeit von Anrufen und SMS sowie verfügbare Ortsinformationen. De facto „eine komplette Vorratsdatenspeicherung - mit unklarer Speicherfrist“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17.02.2012).

Es geht also grundsätzlich um die Produktion personenbezogener Daten und deren komplexe aggregierte Auswertung (vgl. Bodle 2011; Leistert/Röhle 2011). Dabei bilden Beziehungen die Basis der Datenproduktion. Ziel dieser Auswertung ist „predictive analytics“ (Andrejevic 2011, 44 ff.), d. h. die möglichst genaue Vorhersage von Interessen, Handlungen, Konsummustern und Gefühlen auf der Basis vorangegangener Entscheidungen und medialen Handelns (vgl. Bodle 2011). Die Masse an miteinander kombinierten aggregierten Daten führt dazu, dass Facebook und seine Kunden mehr über den Einzelnen wissen als Facebook oder Google etc. nach außen angibt (vgl. Frank 2011, 77). Wie die Daten verwendet werden, ist bislang nur in Auszügen bekannt. So werden Daten algorithmisiert durch Geheimdienste für Überwachungszwecke und durch kommerzielle Unternehmen für Werbezwecke ausgewertet und genutzt. Es gibt Hinweise, dass die Daten aus sozialen Netzwerken für Versicherungs-Scoring verwendet werden¹¹ und mittlerweile gibt es z. B. im Kontext des 7. EU-Rahmenprogramms das Forschungsprogramm INDECT¹², welches untersucht, in-

11 Ein Versuch der Schufa, in einem Forschungsprojekt soziale Netzwerkdaten für das Scoring der Kreditwürdigkeit zu nutzen wurde im Juni 2012 nach öffentlichen Protesten wieder aufgegeben.

12 <http://www.indect-project.eu/>

wiefern diese Daten zur Vorhersage von Kriminalität genutzt werden können¹³.

Metadaten sind ebenfalls Grundlage für die Vorstrukturierung von Inhalten durch Google, Facebook, Amazon etc. Dabei findet eine implizite Strukturierung des Netzes statt: „Google bestimmt nicht nur, wie wir Informationen suchen, sondern auch, welche Information verfügbar ist und wie wir diese ordnen, speichern und verwenden. Kurzum: Diese von Google vorgegebenen Strukturen sind mittlerweile ein ganz entscheidendes Merkmal der Netzarchitektur“ (Dahlgren 2012, 4). Konkret werden Suchergebnisse und Statusmeldungen auf der Basis bisherigen Medienhandelns bzw. sozialer Beziehungen (z. B. Freundesempfehlungen, intensives Kommunikationshandeln) vorsortiert und „passgenau“ gemacht, so dass basierend auf den Google-Algorithmen „zwei Personen, die bei Google dieselben Suchbegriffe eingegeben haben, [...] Treffer erhalten, die sich signifikant voneinander unterscheiden. Dies kann sich verheerend auf das Konzept des öffentlichen Wissens auswirken.“ (Dahlgren 2012, 4). Bei Facebook wird anhand des EdgeRank-Algorithmus die Sichtbarmachung von Statusmeldungen und Posts von Freunden vorsortiert. Dabei werden Affinität (Intensität der Kommunikationsbeziehung und wechselseitigen Interaktionen), Gewicht (Fotos und Videos werden höher

bewertet als Kommentare oder Statusmeldungen, Kommentare höher als ein „Liken“) und Aktualität (Zeitpunkt des Posts und der letzten Interaktionen) als Faktoren mit einberechnet (vgl. LfM Digitalkompakt 08/2014, 32 ff.).

3.3 Zusammenfassung

Soziale Netzwerke sind ein zentraler Bereich des Handelns in digitalen Medien geworden. Identitätsdarstellung, Beteiligung, die Pflege sozialer Beziehungen und Informationsaustausch finden mittlerweile in umfänglichem Maß innerhalb dieser exklusiven Kommunikationsräume statt, so dass die Teilhabe an Informationen und Kommunikation mit der Bedingung der Mitgliedschaft innerhalb der Netzwerke scheinbar alternativlos verknüpft ist. Die vielfältigen Möglichkeiten sind allerdings in Strukturen situiert, die fest und unkontrolliert in der Hand weniger kommerzieller Monopolanbieter liegen, die die darin produzierten (Meta-)Daten aggregiert auswerten und zur Weiterverwendung verkaufen. Die nachwachsende Generation wird in einer Welt sozialisiert, in der es

scheinbar unausweichlich bzw. „natürlich“ scheint, dass eine ubiquitäre Datensammlung und -verwertung erfolgt. Inwiefern eine kritische Reflexion auf diese Tatsache, alternative Handlungsoptionen oder auch widerständige Praxen aufgrund der erfahrenen „Normalität“ und Alternativlosigkeit bzw. auch Resignation oder vielfachen Kritiklosigkeit der älteren Generationen für junge Menschen angesichts der umfassenden Begrenzung von Handlungsautonomie vorstellbar sind, bleibt eine aktuelle und Zukunftsfrage sowie auch eine politische wie pädagogische Herausforderung.

4. Mobile Medien

4.1 Nutzung und Dynamiken

Als Mobile Medien werden an dieser Stelle insbesondere Handys bzw. Smartphones betrachtet, auch wenn Tablet-PCs und MP3-Player beispielsweise ebenfalls als mobile Medien betrachtet werden können. Laut der KIM-Studie 2012 besitzt ungefähr ein Zehntel der 6-7jährigen Kinder ein Mobiltelefon, bei den 8-9jährigen ein Drittel, den 10-11jährigen zwei Drittel und bei den 12-13jährigen 91 % (vgl. MPFS 2012, 53). Die Anschaffung erfolgt vor allem auf Wunsch der Kinder. Smartphones waren im Jahr 2012 bei Kindern noch kaum verbreitet – insgesamt hatten 7 % der sechs- bis 13jährigen Kinder eines, die Wahrscheinlichkeit steigt mit dem Alter (12-13jährige: 20 %). Die meistgenutzte Funktion ist dabei das Telefonieren und SMS-Verschicken (vgl. MPFS 2012, 54 f.). Allerdings ist zu vermuten, dass heutige Zahlen aufgrund der Verbreitungsdynamiken deutlich höher ausfallen würden. Bei den Jugendlichen sind es in der JIM-Studie 2013 schon 92 % im Alter von 12-13 Jahren und ab 14 Jahren annähernd hundert Prozent, die über ein Handy verfügen, 72 % haben ein Smartphone. 60 % der Jugendlichen verfügen über eine Internetflatrate (vgl. MPFS 2013, 51 f.). Jungen und ältere Jugendliche haben mehr Apps auf dem Smartphone als Mädchen und jüngere Jugendliche, 70 % haben WhatsApp installiert (vgl. MPFS 2013, 53). Die NRW-Studie „Jugend. Leben. NRW 2012“ spricht auf der Basis ihrer Befunde vom Handy als unverzichtbarem Begleiter (vgl. Maschke et al. 2013, 90). Iren Schulz weist darauf hin, dass das Mobiltelefon im familialen Alltag wichtige Funktionen übernimmt: „die mobile Kommunikation erleichtert die flexible Organisation des Familienalltags“, ermöglicht die emotionale Stabilisierung von Familienbeziehungen und somit fungiert das Handy als Sicherheits- und Erziehungsmedium (vgl. Schulz 2014, 421).

Mobiltelefone und mobile Medien insgesamt haben eine deutliche Verschiebung der Nutzungsweisen digitaler Medien bewirkt. So tragen sie zu einer Verstärkung des „ubiquitous“ oder „pervasive computing“ (Rheingold

¹³ Die Chicagoer Polizei realisiert seit dem vergangenen Jahr ein Programm, in dem Metadaten genutzt werden, um die Wahrscheinlichkeit vorherzuberechnen, mit der eine Person kriminelles Verhalten aufweist, und besuchen diese Personen dann prophylaktisch um sie vor künftigem potentiell kriminellen Handeln zu warnen (vgl. The Verge, 19.02.2014).

2002, 87) bei, der Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien. Sie haben Bedeutung für die Strukturierung sozialer (Handlungs-)Räume von Menschen als Autonomieräumen, als ambivalenten bzw. prekären Räumen und als mehrdimensionalen Räumen (vgl. Kutscher 2014a). Als Autonomieräume eröffnen sie die Möglichkeit für junge Menschen, direkt, ohne zwischengeschaltete Personen (Eltern), erreichbar zu sein und – je nach Vertrag – uneingeschränkt oder zumindest weniger kontrollierbar (Zeitpunkte, Dauer) kommunizieren zu können. Die im 14. Kinder- und Jugendbericht thematisierte frühe ortsunabhängige Ablösung bekommt hier eine neue Dynamik. Smartphones ermöglichen darüber hinaus eine individuelle Alltagskoordination durch Kalenderfunktionen, Adressbuch, Notizen oder Karten-Apps (wie z. B. Google Maps), mit denen räumliche Orientierung, die Koordination von Verabredungen u. v. m. auf autarke Weise realisierbar wird. Sie stellen, wie auch andere digitale Medien, Räume für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dar, indem die Kommunikation mit Peers, Beziehungsmanagement, Konflikte etc. in ihren Kontext ausgetragen werden (vgl. Kutscher 2014a).

4.2 Ambivalente Räume

Die Autonomiepotentiale dieser Räume werden allerdings beschränkt durch das Ausmaß elterlicher Kosten- oder Verbindungskontrolle und die mit Smartphoneanwendungen verbundene Datenprekarität. Die Datenproduktion verschärft sich im Kontext der Mobilität durch die permanente Produktion von Lokalisierungsdaten, die Verknüpfung mit der Datensammlung sozialer Netzwerke, deren Apps auf den Smartphones genutzt werden, die Datenzugriffe von WhatsApp auf Kontaktdaten, Nachrichten und Standortdaten und die API-Schnittstellen der Apps machen mindestens den Entwicklerfirmen Daten zugänglich. Die DIVSI-Studie hat die Nutzungshäufigkeit von Facebook und WhatsApp im Vergleich erhoben. Dabei zeigt sich, dass Facebook von 60 % der befragten 9-24 Jährigen, die Mitglied sind, täglich und von 24 % 3-5mal pro Woche genutzt wird. WhatsApp wird von 68 % seiner Nutzer_innen täglich und von 13 % 3-5mal pro Woche benutzt (vgl. DIVSI 2014, 76). Deutlich wird dabei, dass die beiden Dienste zwar insgesamt relativ gleichauf liegen, die mobile App jedoch etwas mehr für den täglichen Gebrauch nutzbar scheint.

Hinzu kommen häufig implizite und explizite Lokalisierungs-Selbstauskünfte durch Statusmeldungen, Informationen im Telefonat („ich bin gerade da und da“), SMS oder Whatsapp-Nachrichten.

Mobile Räume können vor diesem Hintergrund auch als Kontexte der Normierung in den Blick genommen

werden, die die Frage aufwerfen, inwiefern die Nutzer_innen autonome oder unterworfenen Subjekte sind. So gibt es im Zuge der medialen Praktiken in der Selbstdarstellung Geschlechterrollen-Normierungen.

Eine besondere Dynamik befördert die Funktion von WhatsApp, mit der man sehen kann, wann jemand zuletzt online war bzw. ob und wann die versandte Nachricht vom Empfänger gelesen wurde. Hier entwickelt sich eine Normierung der Erreichbarkeit, die Erwartungen, zeitnah zu antworten weckt. Diese Funktion ist deaktivierbar (führt dann allerdings dazu, dass man selbst diese Informationen auch bei anderen nicht mehr zu sehen bekommt). Allein die Tatsache, dass es diese Funktion gibt, ist mit einem mindestens impliziten Zwang zur Selbstauskunft verbunden. Auch wenn man die Option abschaltet, entsteht ein Legitimationszwang der Nicht-Auskunft, ähnlich dem Legitimationszwang der Nicht-Erreichbarkeit oder Nicht-Kommunikation - und damit von Nicht-Datenproduktion. Diese Entwicklungen können als Normierungen in Bezug auf Verhaltenserwartungen und in Bezug auf die Selbstunterwerfung derjenigen, die mit dem Medium handeln, gelesen werden. Eine weitere Dimension der Normierung liegt in der, mit der Identifizierbarkeit (über die Mobiltelefonnummer und Funkzellen-Ortung) verbundenen permanenten Zurechenbarkeit mobilen Medienhandelns“ (Kutscher 2014a).

Jason Farman spricht von der möglichen Raumüberwachung, die u.a. auch durch mobile Medien befördert wird. Im Sinne der „societies of control“ (Deleuze) richten sich immer mehr Geräte, die selbst nicht mobil sein müssen, auf immer mehr (auch mobile) Menschen (vgl. Farman 2012). Aber auch die Überwachung durch Eltern erhält eine andere Reichweite, sowohl durch die potentielle Erreichbarkeit der Kinder (und die damit verbundene Erwartung an ihre Erreichbarkeit), sobald sie ein Mobiltelefon besitzen, aber auch über Anwendungen, die die Lokalisierung von Handynummern zulassen. Eine interessante Frage ist mit dem Phänomen verbunden, inwiefern eine Homogenisierung von medialen Räumen entlang von Realbeziehungen darüber erfolgt, dass z. B. bei Whatsapp die Telefonnummer die Basis für Kommunikation ist. Um mit jemandem über WhatsApp in Kontakt zu sein, benötigt man die Mobiltelefonnummer. Das hat einerseits das Potential einer Schutzfunktion (Kommunikationspartner müssen zumindest über eine Telefonnummer bekannt sein) und andererseits einer Begrenzungsfunktion, auch im Sinne der Reproduktion von bindendem Sozialkapital, da damit die Wahrscheinlichkeit, dass sich bestehendes Bindungskapital noch eher reproduziert und keine neuen und deutlich anderen Beziehungen zustande kommen als im dazu vergleichsweise offeneren Internet, auch

zumindest potentiell innerhalb sozialer Netzwerke (vgl. Kutscher 2014a).

Die Mehrdimensionalität des Raumbezugs im Kontext mobiler Mediennutzung zeigt sich sowohl in territorialen als auch in beziehungsorientierten Raumbezügen. So findet beim Geocaching eine Verschränkung von konkreter Verortung im Territorialraum mit digitalen Medien statt, WhatsApp ist ein Beispiel für i. d. R. lokale nahräumliche Beziehungen als Basis für Peerbeziehungen. Mit dem Mobiltelefon findet eine körpergebundene Verortung bei einer nicht-Verortung der Körper statt, z. B. bei der Rufnummernmitnahme: das Handy bleibt an dem Körper, der sich überall hinbewegen kann und verweist damit auf eine andere Form der Verortung, die nicht an ein Territorium gebunden ist, sondern sogar an Mobilität. Jason Farman zeigt raumkonstitutive Praktiken in der öffentlichen Nutzung mobiler Medien. So dienen z. B. MP3-Player oder Smartphones der Abgrenzung im nahen körperlichen Kontakt: man steht nahe beieinander und das Medium hat die Funktion der Abgrenzung voneinander. Als „soziale Leibwächter“ bezeichnet Florian Rötzer mobile Medien, wenn sie nachts und in einsamen Gegenden als Medium genutzt werden, um Kontakt zu nicht anwesenden Personen (Körpern) zu halten, diese „in den Raum zu holen“, in dem man sich gerade befindet und sich damit weniger alleine und ausgeliefert fühlt (vgl. Rötzer 2006). Darüber hinaus findet auch eine implizite und explizite Datenproduktion über die eigene Verortung im Raum, z. B. durch „Selfies“ aber auch durch die derzeit sich im Zuge der mobilen Medien etablierende Bewegung des „Quantified Self“ statt. Im Kontext des letztgenannten Trends findet die permanente explizite Selbstvermessung anhand mobiler Endgeräte statt. Diese Selbstführung der Körper kann mit Michel Foucault als Fortführung der Ausdehnung von Biomacht nicht nur als Disziplinierung von außen, sondern als Form der effektiven Selbstführung bezeichnet werden (vgl. Kutscher 2014a).

4.3 Zusammenfassung

Die „Mobilisierung“ der digitalen Medien hat innerhalb kurzer Zeit viele Entwicklungen der vergangenen Jahre auf besondere Weise dynamisiert, indem die mediale Durchdringung des Alltags durch Smartphones und Netzflattrates in kürzester Zeit ein neues Ausmaß angenommen hat. Diese Entwicklung beinhaltet einerseits Potentiale, indem junge Menschen und ihre Familien ortsunabhängig Kontakt pflegen, Alltag organisieren und sich orientieren können. Andererseits tragen insbesondere Smartphones und die damit verbundenen Dienste und Zugriffsrechte in noch größerem Ausmaß zur (vielfach unbewussten aber auch explizit gewollten) permanenten

und ubiquitären Datenproduktion bei und unterwerfen die scheinbar autonomiefördernden Handlungsfreiheiten im Alltag Machtstrukturen, deren potentielle Auswirkungen bislang kaum in einem breiten Diskurs thematisiert werden. In diesem Zusammenhang ist die Frage, wie öffentliche und private Instanzen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen diese Dimensionen mit reflektieren und handlungsbezogen begleiten.

5. Digitale Ungleichheit und Diversität

5.1 Zugangs- und Nutzungsungleichheiten

Ende der 1990er Jahre und zu Beginn der 2000er Jahre stand im Mittelpunkt der Ungleichheitsfragen im Kontext des Internet das Problem des Zugangs für alle. Öffentliche Internetzugangspunkte, die Verteilung und Nutzbarkeit von Software galten als zentrale Möglichkeiten der Überwindung ungleicher Teilhabechancen in Zusammenhang mit digitalen Medien. Doch schon seit den 1970er Jahren war in Zusammenhang mit der Wissenskluthypothese (vgl. Bonfadelli 1994; Tichenor et al. 1970) die Frage im Fokus, wie sich die Nutzung massenmedialer Inhalte auf die Reproduktion bildungsbezogener Ungleichheiten auswirkt. Mittlerweile ist aufgrund technischer Entwicklungen und einer hohen Diffusion von Hard- und Software das Zugangsproblem deutlich reduziert. Die ARD-ZDF-Studie 2013 gibt auf der Basis ihrer Daten 77,2 % (54,2 Mio) Internetnutzer_innen in der Gesamtbevölkerung an (van Eimeren/Frees 2013, 359). Die JIM-Studie 2013 spricht von 97 % der Haushalte mit Jugendlichen, die über einen Internetanschluss verfügen und 88% der Jugendlichen besitzen selbst einen Internetanschluss zu ihrer eigenen Verfügung (vgl. MPFS 2013, 27). Laut der DIVSI-Studie nutzen 86 % der Kinder, 98 % der Jugendlichen und 81 % der Gesamtbevölkerung das Internet (DIVSI 2014, 11). Der Digitalindex 2013 der Initiative D21 benennt 76,5 % „Onliner_innen“, 3,1 % „Nutzungsplaner_innen“ und 20,4 % „Offliner_innen“ (vgl. D21 2013, 19). Es verbleiben somit je nach Datenquelle 19 %, 20,4 % bzw. 22,8 % „Offliner_innen“, also ungefähr ein Fünftel der Gesamtbevölkerung. Faktoren, die in den verschiedenen Studien mit der Wahrscheinlichkeit der Internetnutzung korrelieren, sind Berufstätigkeit, Alter, Bildung und Haushaltseinkommen. Auch wenn laut JIM-Studie 2013 80 % der Jugendlichen über einen PC oder Laptop verfügen, verweist die Nichtausstattung der verbleibenden 20 % auf ein nicht zu vernachlässigendes Problem: mit den im Monatssatz nach Alg II veranschlagten Kosten ist ein Internetanschluss und die Ausstattung mit einem aktuellen Computer realistischere nicht finanzierbar. In der DIVSI-Studie geben Jugendliche mit formal niedrigerer Bildung an, dass sie zu einem höheren Prozentsatz die Internetkosten selbst tragen als Jugendliche mit formal höherem Bildungshintergrund, bei denen

die Eltern eher die Kosten übernehmen (vgl. DIVSI 2014, 95 und 97). Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die Internetnichtnutzung keine rein subjektiv-motivationale Frage ist, sondern mit Ressourcenlagen zusammenhängt. Bei Kindern und Jugendlichen hingegen ist die digitale Kluft deutlich geringer.

Nachhaltiger und wirkmächtiger als die Zugangskluft ist allerdings das Phänomen der „digitalen Ungleichheit“. Damit sind „Ungleichheiten innerhalb der Mediennutzung [bezeichnet], die wiederum eng mit den Kapitalien (Bourdieu) der Nutzer_innen zusammenhängen, die Mediennutzungspräferenzen und habituelle Fähigkeiten prägen und auf deren strukturelle Rahmenbedingungen verweisen [...]. In diesem Zusammenhang differenziert sich die Nutzung des Internet entsprechend der subjektiv verfügbaren Ressourcen aus und hat weitreichende Implikationen für die Teilhabe in Peerzusammenhängen und im Bildungssystem, Beteiligung in öffentlichen und politischen Kontexten sowie auch bei zunehmender Mediatisierung für die Bewältigung des Alltags.“ (Kutscher 2013g, 131). Diese Ungleichheiten zeigen sich entlang der Motive und alltagsweltlichen Einbettung von Mediennutzung, Fähigkeiten und Möglichkeiten des Umgangs mit digitalen Medien und den Optionen, die sich durch die Mediennutzung erschließen (können) (vgl. u.a. Behrens et al. 2014, Kutscher/Otto 2013; Paus-Hasebrink et al. 2013; Niesyto 2010; Welling 2008; Wagner 2008; Zillien 2009). Diese Ausdifferenzierung der Internetnutzung entlang der Ressourcenlagen ist auch mit unterschiedlichen Beteiligungsgraden im Netz verbunden und kann mit Mossberger et al. (2003) als kompetenzbezogene und demokratische Kluft bezeichnet werden. Sofern die Bedeutsamkeit spezifischer medialer Kompetenzen und Zugangs- wie Nutzungsweisen für gesellschaftliche Teilhabe wie aktuell bestehen bleibt bzw. sich noch verstärkt (was zu erwarten ist), verschärfen die Ungleichheitslagen in der Nutzung digitaler Medien die Teilhabemöglichkeiten derer, die dabei benachteiligt sind, in einer neuen Dimension.

Auch in virtuellen sozialen Netzwerken ist eine Ausdifferenzierung von Nutzungs- und Beteiligungsweisen entlang der Ressourcenlage der Nutzer_innen festzustellen. Formen präsentativer Nutzung¹⁴ wie Foto- und Video-

14 „Präsentativ ist ein Begriff von Susanne Langer, einer Philosophin, die diesen Begriff bereits in den 40er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelte. Sie grenzte „Präsentatives“ von „Diskursivem“ ab. Das Diskursive, das ist die Schrift- und Wortsprache, die nacheinander, sequentiell, linear zu sprechen und zu erschließen ist. Wir müssen eines nach dem anderen lesen, damit wir den Sinn verstehen. „Präsentativ“ von lateinisch „presentare“, zeigen betont ganzheitliche Ausdrucks- und Verstehensformen; wir können z. B. etwas auf einen Blick wahrnehmen und ihm Bedeutung zuschreiben. Bilder, Musik, Körperausdruck sind wesentliche präsentativ-symbolische Ausdrucksformen. Präsentative Ausdrucksformen sind gerade für Jugendliche wichtig, die Schwierigkeiten mit der Wort- und Schriftsprache haben.“ (Niesyto 2002) (vgl. auch Holzwarth/Niesyto 2008)

Up-loads, das Pflegen und Kommentieren von Netzwerkprofilen sind besonders intensiv bei jungen Menschen mit formal niedrigerem Bildungshintergrund¹⁵ vertreten, die insgesamt auch in allen Studien als Intensivnutzer_innen dieser Räume vorkommen (vgl. u. a. Rohde et al. 2009, 24; Theunert 2010 und 2011; Paus-Hasebrink et al. 2009a, 134 ff.; Schorb et al. 2010; Paus-Hasebrink et al. 2013). Computer- und Konsolenspiele haben für Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau eine höhere Relevanz während das Lesen von Büchern bzw. Tageszeitungen eher von Gymnasiast_innen als wichtig erachtet wird (vgl. MPFS 2013, 14). Ähnlich spricht die DIVSI-Studie davon, dass die Nutzungspräferenzen bei formal niedriger gebildeten Jugendlichen stärker auf Unterhaltung und Kommunikation und bei formal höher Gebildeten eher auf Information und Bildung ausgerichtet sind (vgl. DIVSI 2014, 100). Wirkmächtige Formen der Interessensvertretung, der gesellschaftlich „legitimen“ und bildungsrelevanten Inhaltsproduktion und -nutzung vorrangig werden insgesamt eher von ressourcenreichen Jugendlichen praktiziert (vgl. Deutscher Bundestag 2013, 182 f.). Unterschiede zeigen sich dabei zwar im quantitativen Ausmaß der Nutzung: So sind laut JIM-Studie 2013 Hauptschüler_innen im Durchschnitt täglich 231 Minuten, Realschüler_innen 203 Minuten und Gymnasiast_innen 155 Minuten im Internet, bei Real- (+69 Min.) und Hauptschüler_innen (+74 Min.) fiel die Steigerung vom Jahr 2012 zum Jahr 2013 im Vergleich zu den Gymnasiast_innen besonders hoch aus (vgl. MPFS 2013, 29). Schon hier zeigt sich, dass eine Unterscheidung zwischen „aktiver“ und „passiver“ Nutzung nicht aussagekräftig in der Bedeutung des Medienhandelns für teilhaberelevante Aspekte ist: eine quantitativ starke Nutzung besagt noch nichts über ihre inhaltliche Qualität und teilhabefördernde Relevanz.

Auch im Kontext der mobilen Mediennutzung zeigen sich Unterschiede in den Nutzungsweisen – auch wenn im Prinzip alle Jugendlichen das Mobiltelefon nutzen (vgl. MPFS 2013, 14, 30 und 51 f). Die Internetnutzung über das Handy wird besonders häufig durch HauptschülerInnen realisiert. Dies gilt auch für Funktionen wie den Wecker oder das Radio. Die Nutzungskosten sind bei Hauptschüler_innen am höchsten (vgl. MPFS 2013, 51 und 55). Auch die WhatsApp-Nutzung ist insgesamt etwas stärker bei Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund vertreten (76% im Vergleich zu Realschüler_innen: 73% und

15 Der formale Bildungshintergrund wird in den vorliegenden Studien als Indikator für kulturelles Kapital herangezogen. Daher beziehen wir uns an dieser Stelle auch darauf ohne damit zu beabsichtigen, stigmatisierende oder verkürzende Zuschreibungen reproduzieren zu wollen. Insgesamt gehen wir davon aus, dass sich im Sinne von Pierre Bourdieus Kapitaltheorie die Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital wechselseitig bedingt und auf diese Weise Teilhabechancen erweitert oder beschränkt werden.

Gymnasiast_innen: 67%) (vgl. MPFS 2013, 53). Zieht man die Daten zur Nutzung von weiteren Apps hinzu, so zeigt sich, dass mit steigendem Alter und steigendem Bildungshintergrund die Nutzung kostenpflichtiger Apps zunimmt. Das wirft die Frage auf, ob Apps, bei denen man mit seinen Daten (statt mit Geld) „bezahlt“ für diejenigen stärker „übrigbleiben“, die über entsprechend weniger finanzielles Kapital verfügen. Insgesamt zeigen diese Daten jedoch, dass eine weniger selektive und kontrollierte Nutzung durch ressourcenbenachteiligte Jugendliche stärker praktiziert wird.

Hinsichtlich der Nutzung für die Schule zeigt die JIM-Studie 2013, dass Hauptschüler_innen täglich im Durchschnitt mit 69 Minuten deutlich länger mit Computer und Internet arbeiten als Realschüler_innen (52 Min.) und Gymnasiast_innen (43 Min.). Die schulbezogenen Nutzungsweisen differenzieren sich ebenfalls unterschiedlich aus. So suchen oder lesen Gymnasiast_innen mit 51 % etwas mehr Inhalte im Internet als Realschüler_innen (43 %) oder Hauptschüler_innen (44 %) und schreiben häufiger Texte zuhause (24 %, Realschüler_innen: 21 %, Hauptschüler_innen: 15 %). Hauptschüler_innen (33 %) tauschen sich etwas weniger als Realschüler_innen und Gymnasiast_innen (je 43 %) über Hausaufgaben aus (vgl. MPFS 2013, 36). Hinsichtlich riskanter bzw. prekärer Erfahrungen im Internet geben in der JIM-Studie 2013 12 % der Internet-Nutzer_innen an, dass sie schon einmal erlebt haben, dass Falsches oder Beleidigendes über sie verbreitet wurde. Im Vergleich zu den vorhergehenden Jahren zeigt sich damit eine leichte Abnahme des Phänomens. Bei genauerer Betrachtung sind allerdings Unterschiede zwischen den Zielgruppen festzustellen: So geben Jungen an, solche Erfahrungen seltener (10 %) zu machen als Mädchen (14 %) ¹⁶, auch der Rückgang im Vergleich zum Vorjahr fällt stärker aus (um 6 Prozentpunkte bei Jungen, um 1 Prozentpunkt bei Mädchen). Auch die Verbreitung beleidigender Fotos oder Videos wird von Mädchen mit 13 % leicht häufiger angegeben als von Jungen mit 12 %. Gerade das mittlere Jugendalter, in dem auch die Anzahl der Freundeskontakte am höchsten ist (14-17 Jahre) ist mit 16 % stärker als jüngere oder ältere Jugendliche und Realschüler_innen und Hauptschüler_innen mehr als

¹⁶ wobei hier mit Sicherheit die Frage sozialer Erwünschtheit von Geschlechterkonstruktionen in der Befragungssituation berücksichtigt werden muss

Gymnasiast_innen betroffen. Dies gilt auch für Fälle von Cybermobbing (vgl. MPFS 2013, 43 f.). Die intensive Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im sozialen Kontakt (möglichst viele „Freunde“), bedeutet auch ein höheres Risiko an potentiell unangenehmen Erfahrungen.

Die DIVSI-Studie identifiziert auf der Basis von SINUS-Milieus verschiedene Grade der Online-Affinität und differenziert zwischen „Online-Outsidern“, „Digital Immigrants“ und „Digital Natives“ (vgl. Abbildung 4). Deutlich wird an der Situierung der Milieus, dass sich die zunächst auf der Einstellungsebene thematisierte Orientierung („verunsicherte“, ordnungsfordernde“, „souveräne“ etc.) auch entlang sozialer Milieus und Ungleichheitslagen ausdifferenziert.

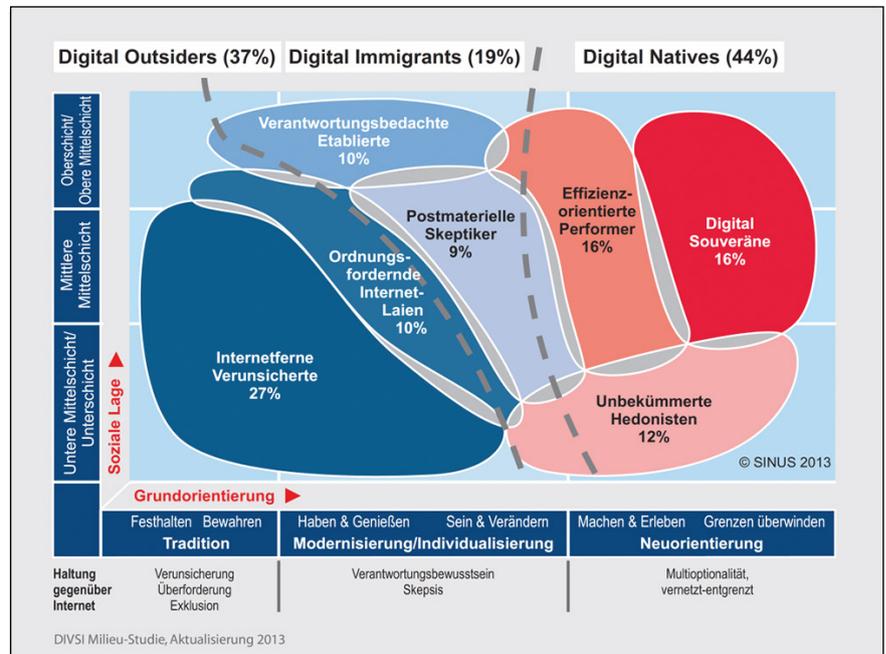


Abb. 4: Internetmilieus der DIVSI-Studie (2014, 20)

Ein weiterer Befund der DIVSI-Studie verweist auf ein Ungleichheitsreproduzierendes Moment, das auch aus anderen Studien (z.B. World Vision) bekannt ist:

„Bereits bei den Kindern zeichnet sich ab, dass die formal niedriger Gebildeten ihre Internet-Kompetenz schlechter bewerten als die formal höher Gebildeten. Dieser Trend setzt sich bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen fort.

Diese subjektive Kompetenzzuschreibung sagt nur teilweise etwas über die tatsächliche Kompetenz im Umgang mit dem Internet aus. Sie verweist aber darauf, dass möglicherweise die Selbstsicherheit im Umgang mit dem Internet, die Bewertung von Chancen und Risiken und auch die Vielfalt der Nutzungsweisen unterschiedlich sind. Formal höher Gebildete zeigen demnach ein größeres

Selbstvertrauen im Umgang mit dem Internet.“ (DIVSI 2014, 99).

In Zusammenhang mit den unterschiedlich gelagerten Themenpräferenzen, den Vorstellungen, auf welche Dienste man am ehesten verzichten könnte, der Einschätzung zu individuellen Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der eigenen Sicherheit sowie zu Vertrauen gegenüber unterschiedlichen Anbietern im Netz - die auch je nachdem eine Differenz hinsichtlich gesellschaftlich bildungs- und teilhabebezogener „Legitimität“ (vgl. auch Seite 83) aufweisen - zeigt sich eine deutliche bildungsbezogene Ungleichheit, die Implikationen für Teilhabeoptionen auch in anderen Lebensbereichen hinsichtlich der Informiertheit, der eigenen Handlungsautonomie und der Absicherung von eigenen Daten haben (vgl. DIVSI 2014, 99 ff.).

In diesem Zusammenhang trägt auch das Zusammenwirken von Elternhaus und Bildungsinstitutionen wie der Schule zu einer Reproduktion medienbezogener Ungleichheiten bei. Claudia Henrichwark hat dies in ihrer Studie „Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie“ (2009) herausgearbeitet. Sie zeigt, wie im Zusammenspiel von familialer Sozialisation und Grundschule digitale Ungleichheit reproduziert wird. Dies ist mit institutionellen Praktiken, elterlichen Erfahrungen und Erwartungen sowie familialen Alltagspraxen verbunden. So erwarten benachteiligte Eltern, dass die Schule Medienbildung vermittelt. Computer werden zwar zuhause wegen ihrer Schulrelevanz angeschafft, bleiben aber vielfach ohne kontextualisierte Einbindung (z. B. durch entsprechende Software oder Begleitung durch Eltern). Wenn aus dem schulischen Kontext medienbezogene Bildungsimpulse kommen, werden diese in ressourcenreicheren Familien eher im heimischen Kontext fortgesetzt als in den anderen Familien. Dabei gehen „bildungsferne“ Eltern seltener auf Impulse der Schule ein, kaufen seltener Lernsoftware und unterstützen ihre Kinder seltener in bildungsbezogener Computernutzung. Dabei identifiziert Henrichwark differente Relevanzstrukturen aus dem Alltag als Ursachen für den milieuspezifischen Umgang mit Bildungsempfehlungen aus der Schule und erklärt dies damit, dass „bildungsferne“ Eltern über einen nicht schulkonformen Habitus verfügen und somit auch in ihren digitalen Kompetenzen und Präferenzen nicht den schulischen Anforderungen entsprechen. Darüber hinaus, so Henrichwark, seien insbesondere bildungsferne Eltern nicht in der Lage, zwischen Education- und Entertainmentnutzung des Computers zu unterscheiden. Ihnen fehlten entsprechende Beurteilungskriterien bzw. ein bildungsbezogenes Medialitätsbewusstsein. Im Zweifel entschieden sie sich für milieuspezifisch

relevante Produkte und Nutzungsoptionen, die aber auf Grund des mangelnden Passungsverhältnisses zwischen schulischem und außerschulischem Medienalltag nicht den gewünschten Effekt erzielen. Die Schule versagt laut der Studie darin, ein differenziertes oder kritisches Medialitätsbewusstsein zu fördern. Dazu trägt u. a. auch bei, dass im Unterricht nicht ausdrücklich zwischen Spiel- und Lernphasen am Computer unterschieden wird und eine Reflexion der Mediennutzung ebenfalls nicht hinreichend stattfindet. Wenn Anregungen seitens der Lehrer_innen für eine außerschulische Mediennutzung gegeben werden, sind weder die Kinder noch die Eltern aus benachteiligten Kontexten in der Lage, über den Bildungswert der Empfehlung zu entscheiden. Im Zweifelsfall wird bei Empfehlungen aus der Schule immer ein Bildungsbezug angenommen. Der Computer hat in diesen Familien eher die Funktion eines Statussymbols als eines Bildungsmediums, dies zeigt sich auch im Investitionsverhalten bei anderer digitaler Technik. Die unterschiedlichen milieubedingten Erziehungsstile spiegeln sich auch in der Mediennutzung der Kinder (vgl. Henrichwark 2009, 235 ff.).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse qualitativer und quantitativer Studien zu elterlicher Begleitung von kindlicher Mediennutzung, dass die elterliche Medienerziehung stark vom jeweiligen sozialen Kontext/Alltag abhängig ist (vgl. Hasebrink et al. 2011, 28). So neigen formal niedriger gebildete Eltern zu eher restriktiven externen und diffusen innerfamilialen Regelungen und merken an, dass Jugendmedienschutz oft nicht verständlich ist (Hasebrink et al. 2011, 23). Ingrid Paus-Hasebrink stellt eine „Diskrepanz zwischen Wollen und Können“ bei sozioökonomisch benachteiligten Familien und eine stärkere Kontrolle der kindlichen Mediennutzung durch die Eltern bei sozioökonomisch reicher ausgestatteten Familien fest (Paus-Hasebrink 2009, 23 f.; siehe auch Seite 49).

Neben der ressourcenbezogenen Ungleichheitsfrage stellt allerdings auch das Feld der Inklusion mit Blick auf Menschen mit besonderen Beeinträchtigungen einen Entwicklungsbereich digitaler Teilhabe dar. Seit Jahren sind Institutionen wie die Technische Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft (tjfbg e. V.) mit Sitz in Berlin und Bonn als Träger im Feld der inklusiven Medienbildung aktiv und arbeiten zum Thema Barrierefreiheit im Kontext digitaler Medien. Dabei stehen Fragen der benachteiligungsüberwindenden Hard- und Softwareentwicklung und medienpädagogische Initiativen und Fortbildung im Mittelpunkt der Aktivitäten. Vor zwei Jahren gründete sich (erst) im Nachgang zur Tagung „Anschluss statt Ausschluss – (inklusive) Medienbildung an Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht“ der TU Dortmund in Kooperation mit der Landesanstalt für Medien NRW die GMK-Fachgruppe „Inklusive Medienbildung“.

Die Tagung benannte drei Hauptbereiche der Förderung inklusiver Medienbildung: 1) Forschung zu gegenwärtigen Ungleichheitslagen in der Medienbildung, 2) Entwicklung und Verbreitung innovativer zielgruppenspezifischer Praxiskonzepte und 3) Ermöglichung von Zugang zu modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Bosse 2012, 17). In der UN-Behindertenrechtskonvention wird die Nutzung digitaler Medien als ein wichtiger Bereich gesellschaftlicher Teilhabeformen thematisiert und der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung beinhaltet entsprechende Ziele (vgl. BMAS 2011, 10). Nichtsdestotrotz lag in vielen Initiativen bislang der Schwerpunkt auf der Technikförderung. Im Zuge der aktuellen Entwicklungen rund um die Umsetzung faktischer inklusiver Strukturen, und mangels hinreichender aktueller empirischer Erkenntnisse zu Fragen von Barrierefreiheit und inklusiven Medienbildungsangeboten, beschränkt sich diese Expertise darauf, auf den Bedarf an konzeptioneller Entwicklung und Integration digital-inkluisiver Aspekte in andere Inklusionsanstrengungen auf der Ebene pädagogischen Handelns, der politischen Steuerung und Förderung sowie der Forschung hinzuweisen.

Angesichts dieser Befunde kann festgehalten werden, dass das Medienhandeln offensichtlich nicht unabhängig von lebensweltlichen Lagen und Relevanzen aber auch alltagsbezogenen Anerkennungsstrukturen verstanden werden kann (vgl. Welling 2008, 270; Wagner 2008). Die hier beschriebenen Ungleichheitslagen deuten auf implizite soziale Machtverhältnisse hin, die sich offensichtlich auch innerhalb der Nutzung digitaler Medien abbilden.

5.2 Beteiligungsunterschiede

Doch nicht nur die Nutzung im Allgemeinen differenziert sich aus: Techniqueuphorische Utopien wie die Thesen von Urs Gasser und John Palfrey (Palfrey/Gasser 2008) sprechen von einer durchgehenden Demokratisierung der Generation der „Digital Natives“ aufgrund ihrer Grunderfahrungen mit partizipativen Technologien wie dem „Web 2.0“. Gleichzeitig wird E-Partizipation als künftig bedeutsame Form der gesellschaftlichen Beteiligung diskutiert (vgl. Gräßer/Hagedorn 2012). Auch wenn das Internet zunächst für alle offen scheint und viele Beteiligungsaktivitäten im Netz behaupten, potentiell die gesamte Bevölkerung zu erreichen, zeigt sich, dass der größte Teil an „Partizipation“ im Netz auf der Ebene von Pseudo-Partizipation bzw. im passiv-rezipierenden Bereich verbleibt (vgl. Schmidt et al. 2009). So ist ein Ja/Nein-Voting oder ein Klick auf den „Gefällt mir“-Button von Facebook noch keine wirkmächtige Beteiligung im Sinne einer Interessensvertretung. So sind Beteiligungsformen im Internet innerhalb eines Spektrums von symbolischer bis wirkmächtiger Beteiligung angesiedelt (vgl.

Hart 1997; Wagner et al. 2011, 7 und 42) und bedürfen in der Regel einer genauen Analyse, wie weitgehend die postulierte Partizipation faktisch ist (vgl. auch Kapitel Partizipation und Unterstützungssuche und Seite 66).

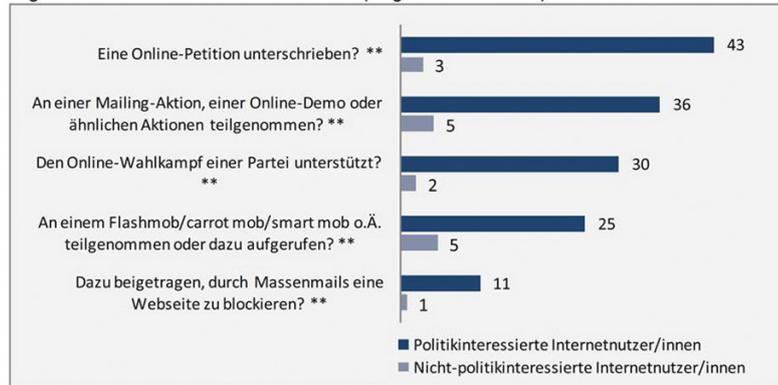
So stellt auch der 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung fest:

„Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass auch im Kontext des Internets die Motivlagen für Partizipation ungleich gelagert sind. So steht für Jugendliche mit formal höherem Bildungshintergrund eine Themenorientierung im Vordergrund während für Jugendliche mit formal niedrigerer Bildung soziale Unterstützung und nahe Beziehungen wichtiger sind (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, S. 64; Kutscher 2010, S. 157). Damit formiert sich durch Beteiligungsinteraktionen bei ersteren ressourcenweiterndes Brückenskapital (vgl. Norris 2001), während bei letzteren Bindungskapital zu einer Reproduktion der gleichen verfügbaren Ressourcen führt, sodass die Beteiligungsfelder und -formen auch in ihren Implikationen für das soziale Kapital der Jugendlichen unterschiedlich ermöglichend bzw. begrenzend wirken“ (Deutscher Bundestag 2013, 182).

Die Studie „Engagement 2.0“ des Forschungsverbunds von Deutschem Jugendinstitut und TU Dortmund hat Beteiligungsformen junger Menschen im Alter von 13-20 Jahren im Internet untersucht. Dabei wird nach „politikinteressierten“ und „nicht-politikinteressierten“ Internetnutzer_innen unterschieden. Erstere zeichnen sich dadurch aus, dass sie insgesamt eher formal hoch gebildet, männlich, älter sind und einer höheren sozialen Schicht angehören als die „Nicht-Politikinteressierten“. Betrachtet man die Online-Beteiligungsaktivitäten, so zeigen sich deutliche Unterschiede. Insgesamt ist der Beteiligungsgrad an unterschiedlichen Formen der politischen Meinungsäußerung und Interessensorganisation äußerst ungleich (vgl. Abbildung 5).

Dies entspricht den Befunden aus der Beteiligungsforschung in vielen anderen Kontexten (vgl. Deutscher Bundestag 2013, 235 ff.). Unterschiede zeigen sich allerdings auch in den Motivlagen für Engagementaktivitäten (vgl. Abbildung 6). So zeigt sich eine stärkere Themenorientierung bei den ressourcenstärkeren Jugendlichen im Vergleich zu einer Orientierung an Beziehungen bei den ressourcenärmeren Befragten (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, 64 und 108 f.), die ebenfalls mit weiteren Ergebnissen der internetbezogenen Ungleichheitsforschung übereinstimmen (Sutter 2010, 50; Großegger 2011; Busemann/Gscheidle 2011; Schorb et al. 2010).

Abbildung 6.1: Politische Aktivitäten im Internet von politikinteressierten (n=146) und nicht-politikinteressierten Internetnutzer/innen (n=857)
Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren (Angaben in Prozent)



** p<0,01
Quelle: AID:A Zusatzerhebung Engagement 2.0; 2010

Abb. 5: Politische Aktivitäten im Internet – Studie Engagement 2.0 (DJI/TU Dortmund 2011, 61)

Wagner et al. weisen in ihrer Studie darauf hin, dass die „Realisierung von Partizipation [...] abhängig [ist] von verschiedensten Faktoren, von der politischen Kultur ebenso wie von den individuellen Fähigkeiten der Einzelnen, für ihre Interessen einzustehen, sich zu organisieren und die geeigneten Strukturen zur Durchsetzung von Interessen zu entwickeln. Das „neue Netz“ (Schmidt 2009) ist eben nicht als hierarchiefreier Raum konzipiert, im Gegenteil, es ist [...]bestimmt von Strukturen, die Jenkins als „corporate driven“ (Jenkins 2006) bezeichnet.“ (Wagner et al. 2011, 33).

Distinktionsprozesse Ungleichheitsräume. So zeigt Alexandra Klein exemplarisch kommunikative Exklusionsdynamiken an einem Beratungsforum, in dem sich Themen von Hauptschüler_innen innerhalb einer primär durch Realschüler_innen und Gymnasiast_innen dominierten Nutzer_innenschaft nicht durchsetzen konnten (vgl. Klein 2005, 15 f.). Angela Tillman hat am Beispiel der Community lizzy-net herausgearbeitet, wie Kommunikationsprozesse Ausschluss produzieren können (vgl. Tillmann 2008). Neben den nutzer_innenseitigen Exklusionsmechanismen tragen Angebotsstrukturen ebenfalls zu ungleicher Beteiligung bei. Je nachdem, wie die inhaltliche, personale und mediale Struktur den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der potentiellen Nutzer_innen entsprechen, erleben diese das Angebot als für sie offen und nutzbar oder eben auch nicht. Ist das Internetangebot zu voraussetzungsvoll, führt dies zu einem expliziten oder impliziten „Voice Divide“ (Klein 2004; siehe auch Klein 2008). Auf diese Weise wird der informelle Raum des Aushandelns von Sichtbar- und Hörbarwerden im Netz zu einem Kontext, der das Potential hat, sich als Raum zu homogenisieren und zu stratifizieren (vgl. Kutscher 2009a, 5 f.).

Abbildung 6.2: Motive der Internetnutzung von politikinteressierten (n=146) und nicht-politikinteressierten Internetnutzer/innen (n=857)
Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren (Angaben in Prozent)



** p<0,01
Quelle: AID:A Zusatzerhebung Engagement 2.0; 2010

Abb. 6: Motive für Online-Beteiligung – Studie Engagement 2.0 (DJI/TU Dortmund 2011, 108)

Beteiligung im Internetkontext ist also von unterschiedlichen Motiven, Voraussetzungen und Raumstrukturierungen abhängig. Dabei formen auch kommunikative

5.3 Netzneutralität

Ein weiteres, über den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe wie -politik hinausgehendes, aber für digitale Teilhabe zukunftsrelevantes Feld, stellt die Frage der Netzneutralität dar. Derzeit wird weltweit in verschiedenen Ländern, aber auch auf EU-Ebene, um die Setzung politischer Strukturen für die Sicherung von Netzneutralität gerungen. Bei der Frage der Netzneutralität geht es um die (Begrenzung des Datentransfers im Internet durch große Telekommunikationsanbieter. Sie geben an, dass durch die immense Vervielfachung des Datenverkehrs im Netz die bestehenden Datenleitungen an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit kommen und daher kostenintensiv ausgebaut werden müssen. An diesem Ausbau sollen in irgendeiner Weise die Nutzer_innen des Datenverkehrs beteiligt werden. Wie dies geschehen soll, ist uneindeutig und Teil der Auseinandersetzung.

Grundsätzlich geht es um die Gleichbehandlung bzw. Diskriminierung (im Sinne von Unterscheidung) des Datentransports im Internet nach Absender, Inhalt, Empfänger, Klasse oder Tarif, es kann sich dabei um Eingriffe in die Neutralität des Internets aus politischen oder ökonomischen Gründen handeln. Hintergrund ist die Monopolisierung von Anwendungsmärkten durch Internet Service Provider (ISPs – Telekommunikationsanbieter wie Telekom, AT&T, France Telecom, Telefonica u.a.). Diese verlangen Gebühren für die Durchleitung der Datenströme zum Endkunden und nutzen dafür Techniken des Access Tiering (vgl. Schlauri 2010). Die damit verbundenen preislichen und qualitativen (z.B. Geschwindigkeit des Zugangs spezifischer Daten und Inhalte) Diskriminierungen werden als Verletzung der Netzneutralität bezeichnet (vgl. Vogelsang 2010, 5 f.). Weitere Formen der Beeinträchtigung von Netzneutralität können die Beschränkung der Zugänglichkeit von Internetinhalten aus politischen Gründen sein (wie aktuell z. B. in China und Iran praktiziert).

Die Formen und Ausmaße der Sicherung von Netzneutralität werden derzeit kontrovers diskutiert. Dabei werden auch Netzneutralitätsvarianten als solche bezeichnet, die eine Diskriminierung auf der Basis ökonomischer Ungleichheiten als mögliche Lösung favorisieren¹⁷. Die Bandbreite der Positionen zu Netzneutralität wird in Abbildung 7 angedeutet. Unklar ist, wie die unterschiedliche Priorisierung von Inhalten und Diensten organisiert wird. Dabei wird von zentraler Bedeutung sein, aufgrund welcher Normierungen entschieden wird, welche Inhalte schneller, kostengünstiger bzw. einfacher zugänglich sind und welche nicht. Mögliche Varianten der Netzneutralitätslösungen bewegen sich zwischen den Optionen, dass

- Monopolkonzerne wie Google, Facebook etc. für den bevorzugten Transfer ihrer Daten bezahlen (und evtl. diese Kosten wieder an ihre Nutzer_innen weitergeben),
- spezifische Daten (z.B. die, die als wirtschaftsrelevant, bildungsrelevant,... o.ä. erachtet werden) prioritär behandelt werden und andere, „nicht relevante“ Daten nicht,
- Internetnutzer_innen – wie derzeit schon bei Mobiltelefon-Flatrates - für den schnelleren Zugang zu Daten bezahlen,

- eine Steuerung der je nach Anbieter zugänglichen/verwendbaren Dienste erfolgt (wie schon im Mobiltelefonbereich, in dem bei bestimmten Verträgen auf bestimmten Geräten bestimmte Dienste nicht installierbar und nutzbar sind),
- ein Wettbewerb ohne Regulierung stattfindet, der zu einer direkten Ökonomisierung der Teilhabe an Informationen führen kann.



Abb. 7: Netzneutralität (Kutscher 2014c)

Die mit diesen Varianten möglicherweise verbundenen Ungleichheitsaspekte beinhalten das Potential, dass eine exklusive Mitgliedschaft beispielsweise bei einem sozialen Netzwerkanbieter, die darüber hinaus die Enteignung der Kontrolle über eigene Daten beinhaltet, zur Bedingung für priorisierte Zugänglichkeit werden könnte. Darüber hinaus ist die hier angesprochene Strukturierung des Zugangs zu Diensten oder Informationen äußerst voraussetzungsvoll zu durchschauen und damit von finanziellen Möglichkeiten, Bildung und Information abhängig. So können sich Nutzer_innen mit höherem ökonomischem Kapital eine entsprechend bessere „Quality of service“ leisten, Nutzer_innen mit höherem kulturellem Kapital wissen eher von der unterschiedlichen Priorisierung von Diensten und Inhalten und können entsprechend damit umgehen bzw. ggf. diesbezüglich politisch wirkmächtig agieren und Nutzer_innen mit niedrigerem ökonomischem und kulturellem Kapital haben dagegen aus Gründen mangelnder Informiertheit und finanzieller Mittel weniger Zugang zu Inhalten und Diensten und bekommen weniger wahrscheinlich mit, wie sie benachteiligt werden. Auf politischer Ebene stellt sich die Frage, wie die Normierungskriterien der Telekommunikationsanbieter kontrolliert werden.

¹⁷ <http://www.heise.de/newsticker/meldung/Netzneutralitaet-US-Regulierer-verteidigt-Vorstoess-fuers-offene-Internet-2177282.html>

5.4 Zusammenfassung

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, entstehen im Zuge der Nutzung digitaler Medien Ausdifferenzierungen von Räumen und Ungleichheiten, die sich weitreichend auf Teilhabepotentiale junger Menschen in der Gesellschaft auswirken, insbesondere unter der Bedingung, dass digitale Medien nicht nur den Alltag weitgehend mit prägen, sondern auch für teilhaberealisierendes Handeln immer bedeutsamer geworden sind. In diesem Zusammenhang zeigen sich ungleiche Verortungs- bzw. Mobilitätsoptionen, die nicht von individuellen Motivlagen abhängen, sondern im Rahmen ungleicher Ressourcenausstattungen und Verwirklichungsmöglichkeiten betrachtet werden müssen. Die hier dargestellten Befunde weisen auf Bedarfe hin, beteiligungsbezogene Macht- und Ungleichheitslagerungen mit Blick auf Ressourcenungleichheiten, Aneignungspotenziale, kommunikative Ausschlussprozesse, anbieterseitige Strukturen und politische Steuerungsmechanismen zu analysieren und auch im Kontext politischer Förderprogrammatiken wie pädagogischer Konzepte und Angebote zu reflektieren und zu berücksichtigen.

6. Riskante und problematische Nutzungsweisen

Diskurse zur Mediennutzung Jugendlicher, aber auch teils von Kindern, thematisieren häufig die riskanten Seiten der digitalen Medien: Sucht, exzessive Nutzung, Cybermobbing, Gewalterfahrungen, ungewollte Veröffentlichung von prekären Bildern oder Filmen, das Ansehen bzw. Herunterladen nicht jugendfreier Inhalte und Sexting (ungewollte Konfrontation mit sexuellen Inhalten bzw. sexualisierter Kontaktaufnahme durch andere). Diese Phänomene stellen für junge Menschen ernstzunehmende Herausforderungen und teils auch Probleme oder auch Gefahren dar.

Ulrike Wagner et al. (2012) zeigen in ihrer Studie „Wo der Spaß aufhört“ verschiedene Dimensionen von Konflikten, die im Kontext des Internet für junge Menschen relevant werden. So können Missverständnisse in Zusammenhang mit „Spaß-Streit“ entstehen, indem in sozialen Netzwerken spaßhafte Äußerungen als Beleidigungen wahrgenommen werden und zu ernststen Konflikten führen können. Dazu trägt bei, dass durch die Distanz in der Onlinekommunikation die Einschätzung der Befindlichkeit des Gegenübers oftmals nicht gelingt, aber auch größere Öffentlichkeiten Eskalationen befördern können. Meinungsverschiedenheiten und offener Streit werden auch häufig über das Internet ausgetragen (vgl. Wagner

et al. 2012). Jan Hinrik Schmidt et al. verweisen in ihrer Studie auf die verschiedenen Risikobereiche im Kontext des Social Web, die aufgrund der erhöhten Reichweite, der Nachhaltigkeit, der Eigendynamik von Interaktionen, der Datensammlung sowie der investierten Zeit vorhanden sein können (vgl. Tabelle 3). Auch Danah Boyd weist darauf hin, dass die permanente „visibility“, „searchability“, „persistence“ und „spreadability“ zu besonderen Herausforderungen für eine risikoreflektierende Nutzung führen (vgl. Boyd 2014, 203; siehe auch Kapitel Soziale Netzwerke). Dabei spielen, wie Tanja Thomas und Elke Grittmann herausarbeiten, gerade spezifische Machtlagerungen und –dynamiken eine Rolle für Entmüchtigungsprozesse in digitalen Medienkulturen: Die Normalität von Denunziation, Überwachung und Kontrolle ist an einem Punkt angelangt, der nicht nur die Kontrollierten entmüchtigt, so Thomas/Gittmann, sondern auch „die Kontrollierenden verlieren ihre Kontrolle über ihre Aussagen und damit Deutungsmacht durch die Entkontextualisierung und nicht mehr einzugrenzende Weiterverbreitung im Internet.“ (Thomas/Grittmann 2014, 26).

Risiko kann entstehen durch die Unterschätzung...	Beispiele
... der Reichweite	Nutzer wähnen sich in geschlossenen (privaten) Communities; Personalverantwortliche recherchieren in Onlineverzeichnissen nach Bewerbern oder Mitarbeitern
... der Nachhaltigkeit	„Virtuelle Jugendsünden“ wie (peinliche) Fotos, unbedachte Äußerungen oder Beteiligungen an Gruppen bleiben auffindbar
... der (Eigen-)Dynamik von Interaktionen	Fotos oder Videos werden über Plattformgrenzen hinweg an ungewollte Öffentlichkeiten verbreitet oder dort verlinkt
... der Datensammlung	Persönliche Daten werden missbräuchlich weitergeleitet oder intransparent erhoben
... der investierten Zeit	Wachsendes Onlinenetzwerk erhöht Zeitaufwand für die digitale Beziehungspflege

Tabelle 3: Überblick über situationsübergreifende Risikobereiche des Social Web (Schmidt et al. 2009, 288)

Allerdings stellt u. a. auch der 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung fest, dass die These, dass Bildschirmmedien „dick“, „faul“, „dumm“ und „aggressiv“ machen (Spitzer 2006; Mößle et al. 2006), zwar von einzelnen Wissenschaftler_innen immer wieder reproduziert und teils auch in Bezug zu spezifischen Milieus gesetzt wird (vgl. z. B. Pfeiffer et al. 2008), diese Positionen jedoch wissenschaftlich hoch strittig sind (vgl. Vollbrecht 2006; Lampert et al. 2007; Deutscher Bundestag 2009). Angesichts bisheriger Befunde der Medienwirkungsforschung kann seriöserweise am ehesten bestätigt werden, dass schon bestehende Dispositionen durch mediale Angebote verstärkt, aber nicht ursächlich hervorgerufen werden können (vgl. Kunczik 2008, 178 und 180; Deutscher Bundestag 2013, 183 f.). Im Folgenden werden empirische Erkenntnisse zu diesen Aspekten der Mediennutzung dargestellt und um das Thema extremistische Inhalte und Konflikte im Netz ergänzt.

6.1 Sucht und exzessive Nutzung

Laut der EXIF-Studie von Rudolf Kammerl et al. (BMFSFJ 2012) ist die Frage wie eine exzessive oder gar suchtähnliche Nutzung zustande kommt, von verschiedenen Faktoren abhängig. So sind Familiensituation, sozialer Status, die Ausstattung mit Geräten, die Medienerziehungsstile und die elterliche Medienkompetenz dafür entscheidend, inwiefern Mediennutzung reguliert wird. Ungefähr 9 % der befragten Familien mit 14-17-jährigen Kindern geben an, dass diese in der Familie eine „zeitlich ausufernde Nutzung“ betreiben, eine suchtähnliche Nutzung des Internet geben 6 % an (vgl. BMFSFJ 2012, 7). Dabei erweisen sich soziale und familiäre Belastungslagen für Eltern wie Kinder als relevant für die Entwicklung einer problematischen Nutzungspraxis und verweisen auf allgemeine Unterstützungsbedarfe in belasteten Familien, die sich dann auch im Kontext der Medienerziehung auswirken. Eine Repräsentativstudie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen aus dem Jahr 2010 kommt zu dem Schluss, das 1,7 % der Jugendlichen in Deutschland eine Computerspielabhängigkeit aufweisen und 2,8 % als gefährdet gelten können, wobei männliche Schüler eher als Schülerinnen gefährdet seien (vgl. KFN 2010, 39). Die aktuelle PINTA-DIARI-Studie von Galus Bischof et al. (2013) spricht ebenfalls von einem Prozent der Bevölkerung zwischen 14 und 64 Jahren, das Symptome der Internetabhängigkeit zeige: „Während in älteren Studien deutlich mehr männliche Befragte eine Internetsucht aufwiesen, gab es in der PINTA-Studie insgesamt eher geringe und nicht signifikante Unterschiede zwischen Männern (1,2%) und Frauen (0,8%), wobei die Frauen und Mädchen eher Soziale Netzwerke als Hauptnutzung des Internets angaben und die männlichen Teilnehmer Online-Rollenspiele. Höhere Raten zeigten sich insgesamt bei jüngeren Altersgruppen (2,4% der 14 bis 24-Jährigen und 4,0 % der 14-16-Jährigen) und hier waren weibliche Teilnehmer noch häufiger betroffen.“ (Bischof et al. 2013, 2).

Mit Blick auf exzessive Nutzungsformen und Suchtphänomene kann also zusammenfassend festgestellt werden, dass es erstens Definitionsprobleme gibt, zweitens Nutzungsformen mit exzessivem oder suchtförmigem Ausmaß empirisch zunehmend präzisiert werden können und drittens die quantitativen Grundlagen skandalisierender öffentlicher Diskurse und seriöser empirischer Befunde weit auseinanderliegen.

Altersgruppe	Gesamt (%)	Weiblich (%)	Männlich (%)
14-64	1,0	0,8	1,2
14-24	2,4	2,4	2,5
14-16	4,0	4,9	3,1

Tabelle 4: Prävalenz der Internetabhängigkeit aus PINTA (Bischof et al. 2013, 4)

6.2 Cybermobbing, Gewaltinhalte und Sexting

Das Phänomen, andere zu mobben bzw. zu ärgern ist kein durch die medialen Formen neu entstandenes Problem. Kinder und Jugendliche praktizieren missachtende Kommunikation in der Schule, im Peerkontext und in anderen Zusammenhängen völlig unabhängig von digitalen oder anderen Medienformen. Laut der JIM-Studie 2013 sind sieben Prozent der Jugendlichen schon einmal Opfer von Cybermobbing geworden, davon mehr Mädchen (9%) als Jungen (5%), über die Altersgruppen von 12 bis 19 Jahren schwankt der Anteil zwischen fünf und neun Prozent, Haupt- (11%) und Realschüler_innen (10%) geben häufiger an betroffen zu sein als Gymnasiast_innen mit 4 %. Die Veröffentlichung peinlicher Fotos oder Videos haben 13 % der Mädchen und 12 % der Jungen schon einmal erlebt; dass jemand über Mobiltelefon oder im Internet „fertiggemacht“ wurde, haben 37 % der Mädchen und 27 % der Jungen schon einmal erlebt (vgl. MPFS 2013a, 43 f.). Mit 12 % der Internetnutzer_innen unter den Befragten geben weniger als in den Jahren zuvor an, dass falsche oder beleidigende Inhalte über sie im Netz verbreitet wurden (vgl. MPFS 2013a, 43).

Laut der Studie „Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum“ des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen werden nicht jugendfreie Inhalte von relativ wenigen Jugendlichen genutzt: „7,0 % der Jugendlichen haben Videos mit Gewalt (z. B. jemand wird verprügelt) aus dem Internet heruntergeladen, 15,8 % haben entsprechende Videos auf dem Handy angeschaut. Videos mit extremer Gewalt (z. B. Mord, Hinrichtung) wurden von 4,7 bzw. 6,8 % der Jugendlichen über Internet oder Handy konsumiert. Für Videos mit sexuellen Inhalten scheint das Internet eine wichtige Bezugsquelle zu sein, insbesondere für Jungen: 24,1 % der männlichen Jugendlichen berichteten, in den letzten zwölf Monaten entsprechende Videos aus dem Netz heruntergeladen zu haben, bei Mädchen beträgt dieser Anteil nur 1,6 %. Auf dem Handy haben 23,0 % der Jungen und 5,1 % der Mädchen derartige Videos gesehen.“ (KFN 2010, 35). Ungefähr die Hälfte der Jugendlichen spielen mindestens selten gewalthaltige Computerspiele wie Egoshooter, wobei Jungen dies weitaus häufiger tun und Bildungsunterschiede

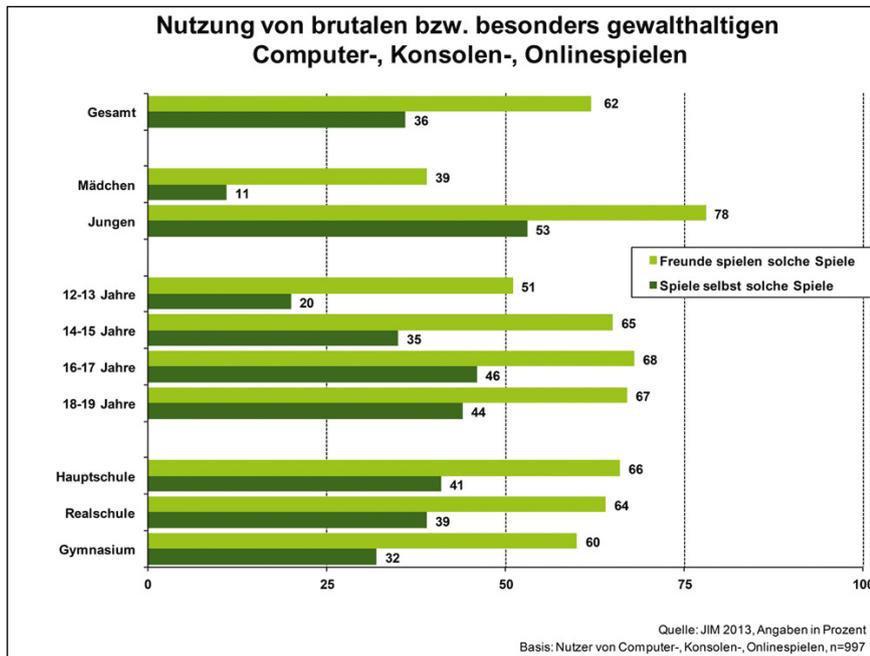


Abb. 8: Nutzung gewalthaltiger Spiele - JIM-Studie 2013 (MPFS 2013a, 50)

dabei kaum eine Rolle spielen (vgl. KFN 2010, 38). In derselben Studie geben 1,6 % der Jugendlichen an, bei einem Treffen mit einer Chatbekanntschaft sexuell belästigt worden zu sein wohingegen 12,8 % berichten, per Chat oder E-Mail sexuell belästigt worden zu sein (vgl. KFN 2010, 35 f.). Insgesamt sind dabei Mädchen stärker betroffen als Jungen¹⁸. 23,9 % der Jugendlichen fühlten

sich mindestens schon einmal belästigt durch Anrufe oder SMS per Handy, die meisten (79,9 %) erzählen anderen davon (vgl. KFN 2010, 37 f.)¹⁹. Die Ergebnisse der Studie von Grimm et al. (2008) zeigen ähnliche Befunde. So geben dort in der quantitativen Befragung ungefähr ein Viertel der befragten Jugendlichen an, mit Gewalt und ca. jedes fünfte Mädchen, mit sexueller Belästigung im Netz konfrontiert worden zu sein (vgl. Grimm et al. 2008, 61 f.). Insgesamt haben eher Jungen als Mädchen und ältere als jüngere Jugendliche Berührung mit und Kenntnis von gewalthaltigen Seiten im Netz (vgl. Grimm et al. 2008, 53).

¹⁸ Für die KFN- wie auch für die JIM-Studie gilt, dass diese standardisierten Befragungen zu prekären Themen möglicherweise einen Bias hinsichtlich der sozialen Erwünschtheit, der Geschlechterselbstkonstruktionen und der Selbstkonstruktionen der Befragten entlang sozialer Hierarchien und Rollenmuster produzieren und diese Ergebnisse jeweils vorsichtig zu interpretieren sind.

¹⁹ Die Tübinger Schülerstudie (vgl. Wegel 2013: 298) kommt zu deutlich höheren Zahlen, allerdings wurden die Daten im Rahmen von Präventionsprogrammen erhoben, was vermuten lässt, dass durch diese Kontextualisierung ein Bias in Richtung hoher Prävalenzzahlen entstanden sein kann.

6.3 Rechtsextremistische Inhalte im Internet

Das Internet und insbesondere soziale Medien sind mittlerweile auch zu einem Feld geworden, das von rechtsextremen und anderen Gruppierungen für deren Zwecke genutzt wird (vgl. Busch 2008). Gerade für die Ansprache Jugendlicher durch rechtsextreme Anbieter wird vermehrt auf digitale Medien gesetzt (vgl. klicksafe 2013, 22). So sind QR-Codes und Apps mittlerweile ebenso verbreitet (vgl. jugendschutz.net 2013, 5) wie auch Weblogs mit harmlos klingenden Namen und modernem Design wie z. B. Verdictum, Pinselstriche und Mauerblümchen (vgl. jugendschutz.net 2013, 7).

Laut jugendschutz.net ist die Anzahl rechtsextremer Angebote im Netz von knapp 5.400 im Jahr 2011 auf über 7.000 im Jahr 2012 angestiegen (vgl. jugendschutz.net 2013, 3). Dabei spielen mittlerweile insbesondere soziale Netzwerke wie Youtube, Facebook und ähnliche gerade für jüngere Nutzer_innen eine besondere Rolle, aber auch Wikipedia als Raum um Inhalte mit spezifischer Perspektive zu verbreiten (vgl. Schell/Celik 2013; Glaser/Pfeiffer 2012; Busch 2008). So sind auf Twitter alleine 196 rechtsextreme Kanäle zu finden, von denen die Hälfte von rechtsextremen Kameradschaften betrieben werden (vgl. jugendschutz.net 2013, 3). Die Anzahl der deutschsprachigen Internetseiten hat von 1.671 im Jahr 2011 auf 1.519 im Jahr 2012 abgenommen während die Anzahl islamfeindlicher Websites um 60% stieg (vgl. jugendschutz.net 2013, 8). So liegen auch die „Gesamtzahlen der Websites von Kameradschaften (368, 2011: 391) und von der NPD (226, 2011: 238) [...] leicht unter dem Niveau des Vorjahres. Die meisten Sites aus dem Kameradschaftsspektrum waren Nordrhein-Westfalen (70; 2011: 81), Bayern (34; 2011: 42) und Niedersachsen (33; 2011: 33), aus dem Umfeld der NPD Sachsen (31; 2011: 28) und Nordrhein-Westfalen (30; 2011: 30) zuzuordnen.“ (jugendschutz.net 2013, 4). Neben Kampagnenseiten sind unter den Webangeboten auch rechtsextreme Onlineradiosender und Versandhändler vertreten (vgl. Fehler: Referenz nicht gefunden). Vielfach finden sich laut jugendschutz.net strafbare Inhalte im russischen Netzwerk VKontakte, auf Facebook werden volksverhetzende Inhalte offensichtlich, im Gegensatz zu vielen anderen, nicht zensiert (vgl. jugendschutz.net. 2013, 9 f.).

Die rechtsextremen Botschaften werden dabei vielfach über Videos und Musik als jugendnahe und im Internet

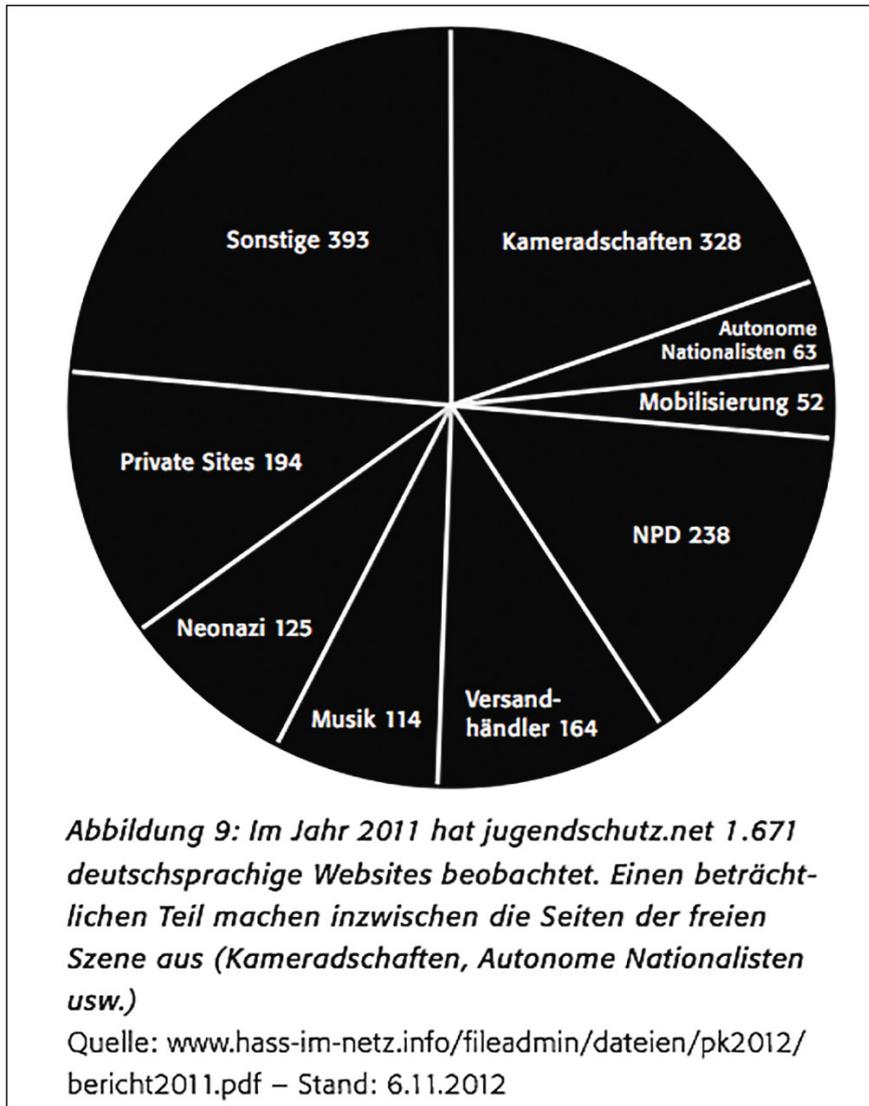


Abb. 10: Rechtsextreme Angebote im Netz (Klicksafe 2013, 22)

verbreitbare Formen publiziert, oft mit Engagementthemen wie Kinderschutz, Tierschutz oder ähnlichen Inhalten verbunden und animieren zu niedrigschwelliger Zustimmung über den „Gefällt mir-Button“, der eine



Abb. 9: NPD-Homepage

scheinbar hohe Zustimmung symbolisieren soll (vgl. klicksafe 2013, 23 f.). Foren, Blogs und Communities werden auch für die Vorbereitung und Verbreitung rechtsextremer Aktionen bis hin zu Flashmobs genutzt (vgl. klicksafe 2013, 27).

Wie Fehler: Referenz nicht gefunden zeigt, hat das NPD-Parteiprofil im April 2014 76.478 „Gefällt mir“-Angaben (Stand: 27.04.14) - im Vergleich dazu hat beispielsweise die CDU nur 1.400 mehr „Gefällt mir“-Angaben (Stand 27.04.14). Alle anderen „großen“ Parteien haben (teils deutlich) weniger „Gefällt mir“-Angaben als die NPD – eine scheinbare hohe verdeckte Zustimmung in der Bevölkerung, die allerdings über Bots oder organisierte Klick-Aktionen organisierbar ist.

6.4 Zusammenfassung

Die hohe Interaktivität des „Social Web“ erweitert neben den Potentialen auch die riskanten Nutzungsoptionen. Dabei ist zunächst zu differenzieren zwischen Risikodiskursen, wie sie sich häufig auf die nachwach-

sende Generation richten – unabhängig von empirisch fundierten Tatsachen – und Gefährdungen, die zu beachten und zu begleiten sind. So sind bei einem äußerst geringen Anteil junger Menschen problematische Nutzungsweisen im Sinne suchtartiger oder exzessiver Nutzungsformen zu beobachten. Diese Phänomene müssen kontextualisiert, d. h. unter Berücksichtigung medienunabhängiger Dispositionen bzw. in Zusammenhang mit spezifischen medialen Angeboten (z. B. Arten von Onlinespielen, die eine permanente Nutzung voraussetzen etc.) betrachtet werden. Von Cybermobbing und der Konfrontation mit unangenehmen Inhalten und Kommunikationen im Netz sind laut vorliegenden Studien Mädchen und ressourcenbenachteiligte Jugendliche eher betroffen. Dies verweist zum einen auf die Frage nach Selbstkonstruktionen im Rahmen quantitativer Studien (erzählen Jungen sich kompetenter?) und zum anderen auf Macht- und Ungleichheitslagerungen auch im Kontext

riskanter Erfahrungen und Vulnerabilität. Entsprechend dem Berichtsauftrag wurde das Phänomen rechtsextremistischer Inhalte im Internet thematisiert. Hier zeigte sich, dass das „Web 2.0“ auch ein prekärer Raum der Ansprache junger Menschen durch verfassungsfeindliche - und damit auch jugendgefährdende Akteure geworden ist, der sich als ein komplexes Feld für Kontroll- und Beobachtungsfragen in diesem Zusammenhang darstellt.

7. Digitale Medien in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen

7.1 Digitale Medien in der Familie

Als gewissermaßen „natürliche“ Umgebung der Kinder und deren primäre Sozialisationsinstanz (vgl. Hurrelmann 2006) ist die Familie „der Ort, wo Kultur gelebt und weitergegeben wird. [...] Eltern leben die kulturellen Muster einer Gesellschaft vor, die nachgeborenen Kinder leben sie nach und modifizieren sie dabei. An keinem gesellschaftlichen Ort wird dieser Prozess der Weitergabe von Kultur so augen- und sinnfällig. Die Eltern-Kind-Interaktion besitzt gewissermaßen eine archetypische Qualität“ (Stecher/Zinnecker 2007, 389). Hiervon ist selbstverständlich -und insbesondere in einer zunehmend mediatisierten Lebenswelt- auch der Umgang mit Medien eingeschlossen, indem in der Familie von Anfang an entschieden wird, „mit welchen Medien Kinder in Berührung kommen, wie nah sie diesen Medien kommen dürfen, und welchen Stellenwert Medienangebote und medienbasierte Aktivitäten im Alltag gewinnen“ (Theunert/Lange 2012, 10). Als „Sinnagenturen“ offerieren Medien den Heranwachsenden Identitätspotential und stellen für sie bedeutsame Orientierungshilfen dar (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 20). Familie eröffnet und verschließt Räume für Medienerfahrungen, ebenso wie sie (in) Lebensstile und Wertesysteme einführt und Bildungschancen vermittelt bzw. Bildungsbarrieren aufbaut (vgl. Hoffmann 2013, 71). In der Familie findet gleichermaßen Medienerziehung und Mediensozialisation statt. Bildung von Medienkompetenz vollzieht sich in Familien dabei „nicht nur durch Worte, Regeln, Verfügbarmachen oder Verweigern von Medienzugängen (Funktion ‚Türöffner‘), sondern durch Tun, eigenes Verhalten und eigene Haltungen (Funktion ‚Vorbild‘). Medienerziehung ordnet sich in ein allgemeines Erziehungskonzept und bevorzugte Erziehungsmuster der Eltern ein“ (Hoffmann 2013, 74).

Die folgend dargestellten Studienergebnisse und die daraus resultierenden Empfehlungen heben in Teilen zumindest implizit auf eine potentiell vorhandene Erziehungswirksamkeit in Familien ab. Angesichts aktueller Studien aus der Kindheits- und Familienforschung, welche darauf verweisen, dass Kindheit zunehmend weniger als Erziehungskindheit, sondern vielmehr als Teil einer

generationalen Ordnung verstanden werden muss (vgl. Tillmann/Hugger 2014, 36), ist eine solche Vorstellung von Erziehungswirksamkeit zumindest kritisch zu hinterfragen, möglicherweise darüber hinaus auch in einem größeren Ausmaß neu zu bewerten. Familie wird demnach „unter Bedingungen der Entgrenzung“ (Theunert/Lange 2012, 12) durch alle Familienmitglieder immer wieder auf's Neue erst hergestellt, so dass von einem **doing family** gesprochen werden kann (vgl. Theunert/Lange 2012, 12 f.). So perspektiviert verliert Erziehung ihre Kontrollmacht unter anderem auch dadurch, dass die Generationenverhältnisse infolge voranschreitender Mediatisierung und Medienkommunikation destabilisiert werden und beide Generationen mehr als früher dazu aufgefordert sind, Rechte, Verhältnisse und Ordnungen neu auszuhandeln (vgl. Tillmann/Hugger 2014, 36). Kinder stellen ihren (medialen) Alltag heute in großem Ausmaß selbst her, indem sie je nach Alter und sozialem Kontext entlang von Terminen und Verabredungen zunehmend selbst organisieren und ihre Aktivitäten, ihr Konsumverhalten und ihre Mediennutzungsweisen selbst gestalten (vgl. Fuhs 2014, 319). In diesem Zusammenhang ist sowohl auf die US-amerikanischen Fallstudien von Annette Lareau (2003), als auch auf die sekundäranalytischen Befunde zum DJI-Panel²⁰ von Tanja Betz (2008) zu verweisen, welche die habituellen Differenzen sichtbar machen, die sich in Abhängigkeit zur sozioökonomischen Situation im unterschiedlichen Freizeitverhalten der Kinder, ihren Alltagsroutinen sowie generell in den familialen Handlungspraxen zeigen (vgl. Lareau 2003, 236; Betz 2008, 293 ff.). So lässt sich beispielsweise auf das Freizeitverhalten bezogen sagen, dass Kinder aus benachteiligten Familien häufiger auf sich alleine gestellt sind und ihren Sozialraum weitestgehend unbegleitet und ohne bestimmte Zielsetzung erkunden, während Kinder aus privilegierteren Familien überwiegend an speziell für sie ausgewählten Freizeitaktivitäten teilnehmen; sich also weniger auf den Straßen und öffentlichen Plätzen ihres sozialen Nahraums als vielmehr an punktuellen Orten spezifischer Freizeitangebote (z. B. Sportvereine, Musikschulen, Kursangebote, ...) aufhalten (vgl. Lareau 2003, 241 ff.; Betz 2008, 278 f.).

Auch wenn die Studienlage bezogen auf eine explizite Thematisierung von Ungleichheitsfragen im Kontext der Mediennutzungsweisen von Kindern und Jugendlichen nach wie vor recht dünn ist (vgl. Betz 2008, 275; Angus 2007, 28), gibt es deutliche Hinweise auf ungleichheitserzeugende Effekte im Sinne eines milieuspezifischen Medienumgangs in Familien (vgl. Betz 2008, 273 ff.; Wagner et al. 2013; Paus-Hasebrink 2009; Angus 2007). Die Fallstudien von Lawrence Angus, welche soziale

20 Die Daten entstammen dem Survey „DJI-Kinderpanel“ des Deutschen Jugendinstituts 2005 (vgl. Betz 2008, 183 ff.)

Ungleichheiten bei der Internetnutzung Heranwachsender explizit thematisieren, stellen heraus (2007), dass abseits der Frage, welche Kinder und Jugendliche überhaupt einen Zugang zu digitalen Medien haben, vorrangig die Frage zu stellen ist, wie und in welchem Maße Heranwachsende aus unterschiedlichen sozialökonomischen Verhältnissen von den Angeboten digitaler Medien profitieren (vgl. auch Kapitel Zugangs- und Nutzungsungleichheiten). Er kommt zu dem Schluss, dass Ungleichheiten bei der Internetnutzung unbedingt im Zusammenhang mit sozialen und politischen Benachteiligungen diskutiert werden müssen, um dieser Problematik gerecht werden zu können (vgl. Angus 2007, 28). Ähnliche Ergebnisse zeigt die US-amerikanische Studie von Lynn Schofield Clark, in der sie herausarbeitet, dass sozial benachteiligte Familien einen anderen Umgang mit digitalen Medien aufgrund von Unsicherheit und fehlenden Erfahrungen pflegen (vgl. Clark 2011).

Für eine Analyse von familialen Medienwelten ist bedeutsam, „die Rolle der digitalen und mobilen Medien in den Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie im Kontext des Generationenverhältnisses zu beachten. Eine wichtige Frage wäre dann, wie sich Kinder und Erwachsene über Medienkommunikation als ‚Kind‘ und ‚Erwachsene‘ positionieren bzw. welche Einordnungs- und Zuschreibungsprozesse sowie Erwartungshaltungen damit verbunden sind“ (Tillmann/Hugger 2014, 41). Neben diesen Erkenntnissen, welche Familie als etwas Hergestelltes begreifen, sind auch diskurs- und machttheoretische Analysen vielversprechend, um familiäre Mediennutzungsweisen und Medienerziehung multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. So werden in Diskursen um Medien, Kindheit und Familie unterschiedliche Kompetenzen, Gefährdungen, Risiken, Potenziale und entsprechende Erziehungsaufgaben artikuliert und je nach normativem Bezugshorizont und Sprecherposition in Relation zueinander gesetzt, so dass die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen dann entsprechend der jeweiligen diskursiven Setzung als „natürlich“, „gefährlich“ bzw. gefährdend“, „erfolgreich“ oder als „anzustrebend“ angesehen wird (vgl. Kutscher 2013a, 1 f.). Dies gilt es reflexiv mit zu berücksichtigen, wenn es um die Analyse und Bewertung von Mediennutzungsweisen und Medienerziehungsstilen, oder auch um die Formulierung von Empfehlungen und die Konzeptualisierung von Unterstützungsangeboten geht. Grundsätzlich ist das gesteigerte öffentliche wie politische Interesse an den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und dementsprechend auch an den familialen Alltagspraktiken und Erziehungsleistungen an den hohen gesellschaftlichen Stellenwert zurückzubinden, der aus der Konzeption einer rohstoffarmen Wissensgesellschaft resultiert, die auf das Humankapital der nachfolgenden Generation angewiesen ist, um konkurrenzfähig zu

bleiben (vgl. Kutscher 2013a, 1 ff.). Diskurse um familiäre Mediennutzungsweisen und Medienerziehung können daher nicht losgelöst von einem Produktivitätsdispositiv betrachtet werden, welches sich unter anderem auch in einer Effektivierung von Kindheit zeigt (vgl. Kutscher 2013a, 3; Kutscher 2013d).

Als Bestandteil des Familienlebens erfüllen Medien sehr unterschiedliche Funktionen. So sind sie beispielsweise in familiäre Routinen und Rituale eingebunden, bieten gemeinsame Erlebnisse und soziale Nähe, aber auch Potential für Diskussionen und Konflikte (vgl. Wagner et al. 2013, 14). Die familiäre Nutzung von digitalen Kommunikationstechnologien ist zum einen in den gesellschaftlichen „Imperativ beständiger Flexibilität und Mobilität“ (Hartung 2010, 116) eingebettet, dadurch dass berufs- und studienbedingt immer häufiger räumliche Entfernungen zu überbrücken sind. Zum anderen bieten digitale Medien neue Repräsentationsformen, sich in Zeiten zunehmender Handlungsmöglichkeiten und pluraler Lebensweisen als Familie darzustellen, wobei ein virtuelles Online-Publikum als äußere Instanz und interaktives Spiegelbild dient. Diese mediengestützte Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung verweist dabei auf Praktiken familialer Vergemeinschaftung. Indem die Interessen einzelner Familienmitglieder zusammengeführt werden und gemeinsame Erlebnisse wie Familienausflüge und familienbiographische Ereignisse medial vermittelt fixiert und dargestellt werden können, lassen sich die Familie stabilisierende Erinnerungspraxen im Sinne von Anschlusskommunikation generieren (vgl. Hartung 2010, 116 f.).

Vor allem vor dem Hintergrund, dass die Sozialisationswirkungen von Medien nicht nur von den Medieninhalten und -Formen, sondern auch von der Persönlichkeit der Rezipient_innen, ihrem Habitus und ihrem sozialem Umfeld abhängig sind (vgl. Ecarius et al. 2011, 117), gewinnen innerfamiliäre Kommunikationsmuster und Erziehungsstile an Bedeutung (vgl. Livingstone/Helsper 2008, 3) und lassen Familie als einen bedeutsamen Ort von und für Medienerfahrungen und -erziehung in den Blickpunkt rücken. Einerseits wecken Eltern und ältere Geschwister wie auch „die allgegenwärtige Medienwerbung Begierlichkeiten, die im sozialen Abgleich zu Bedürfnissen werden können“ (vgl. Hoffmann 2013, 71). Andererseits ist mit den Schlagwörtern „**digital natives vs. digital immigrants**“ und „**Generationendivergenz**“ eine generationale Kluft zu konstatieren, welche gerade die heranwachsende Generation als intuitiv-selbstverständliche und fähige Nutzer_innen digitaler Medien gegenüber einer eher distanzierten bis skeptisch-ablehnenden Elterngeneration von Mediennutzer_innen herausstellt (vgl. BM-FSJ 2012, 28; Lutz 2013a, 36; Theunert/Lange 2012, 15 ff.). So befinden Helga Theunert und Andreas Lange: „Für das Gros der Elterngeneration ist das Medienhandeln

ihrer Kinder schwer nachvollziehbar oder gar unverständlich. [...] Milieübergreifend mangelt es den meisten Eltern gleichermaßen an Kenntnissen, eigenen Erfahrungen und gemeinsamen Erlebnissen mit ihren Kindern“ (Theunert/Lange 2012, 15). Zu teilweise anderen Ergebnissen kommt die aktuelle AOK-Familienstudie, in der repräsentativ 1500 Familien mit Kindern im Alter von vier bis vierzehn Jahren, unter anderem auch zur Rolle der Medien im Familienalltag, befragt wurden (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 32 ff. und 95). Zwar schätzen die Eltern laut der Studie die technischen Kompetenzen ihrer Kinder im Umgang mit digitalen Medien höher, als deren Fähigkeit, die Medieninhalte auch adäquat bewerten zu können ein, jedoch gehen sie nur bei Videospiel-Konsolen davon aus, dass ihnen die Kinder in der technischen Handhabung überlegen sind (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 40). Auch die Studie von Ulrike Wagner et al., welche die Medienerziehung in Familien beforscht hat (vgl. Wagner et al. 2013) und die Studie des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest „Familie, Interaktion & Medien 2011“ (FIM-Studie), welche explizit das Medienhandeln und die Mediennutzungsweisen in Familien untersucht hat, zeichnen ein Bild von sich mehrheitlich als kompetent und sicher einschätzenden Eltern (vgl. Wagner et al. 2013, 229 und 245; MPFS 2012b, 86).

Insgesamt können die Studienergebnisse zur elterlichen Medienkompetenz demnach als ausgesprochen heterogen bezeichnet werden. In Beachtung dessen, dass sich Eltern infolge der gegenwärtigen Diskurse um elterliche Verantwortung ohnehin mehr denn je die Frage stellen, wie sie ihre Kinder „bestmöglich in ihrem Aufwachsen befähigen können“ (Kutscher 2013a, 4), scheint sich diese Erziehungsunsicherheit im eigenen Erleben als **digital immigrant** gegenüber den Kindern als technisch versierteren **digital natives** noch einmal zu potenzieren (vgl. Kutscher 2013a, 4). Laut der repräsentativen mini-KIM-Studie zum Medienumgang der zwei- bis fünf-jährigen Kinder in Deutschland sind 90 % der Erziehungsberechtigten der Ansicht, dass das Internet noch zu gefährlich für ihre Kinder sei und auch bei einer Nutzung mit entsprechender Filtersoftware vertreten immerhin noch 75 % der Eltern diesen Standpunkt. Zwar sind etwa 66 % der befragten Eltern vom großen Lernpotential des Computers überzeugt, eine frühe Gewöhnung an den Computer wird dennoch lediglich von 40 % gutgeheißen (vgl. MPFS 2013b, 19 f.). Dieser skeptisch-bewahrpädagogischen Haltung entgegen stehen empirische Befunde, die seitens der Eltern selbst einen teilweise unbedachten bis bedenklichen Umgang mit der familialen Privatsphäre aufzeigen, wenn es um die öffentlich-mediale Darstellung vom jungen Familienglück und familienharmonischen Aktivitäten im Web 2.0 geht (vgl. Hartung 2010; Fleischer 2014, 304; Kutscher 2013a, 3 ff.). „Ohne es bewusst wahrzunehmen, sind die Neugeborenen bereits

die Medienstars der eigenen familiären ‚Subkultur‘. Noch geschaffelt von der Geburt, bekommen sie häufig noch im Krankenhaus Flügel auf dem Rücken drapiert und werden als kleine Engel fotografiert [...] Eltern laden die Babyfotos passwortgeschützt auf Internetplattformen hoch, um sie der Familie und Freunden zu zeigen“ (Fleischer 2014, 304). Es lässt sich also eine höchst widersprüchliche Haltung zwischen einer unbedachten Entprivatisierung von familialen Daten im Internet seitens der Eltern, welche als mediale Repräsentation des jeweiligen **doing family** interpretiert werden können und einer skeptischen Distanz der Eltern zu digitalen Mediennutzungsweisen der Kinder beobachten, welche eher aus einer Sorge vor jugendgefährdenden Medieninhalten und dem Schutz der kindlichen Privatsphäre motiviert scheint.

Die FIM-Studie zeigt hinsichtlich der ersten Mediennutzung ein Durchschnittsalter von vier Jahren für das Medium Fernseher, acht Jahren für die Medien Spielkonsole und Computer und zehn Jahren für die Medien Handy und Internet auf (vgl. MPFS 2012b, 62). Die AOK-Familienstudie kommt zu dem Ergebnis, dass in der Altersgruppe der unter Siebenjährigen ein Drittel gemeinsam mit den Eltern den Computer nutzt, wobei ein Viertel von ihnen dabei auch ins Internet geht. In der Altersgruppe der Zehn- bis Zwölfjährigen nutzt hingegen etwa die Hälfte der Kinder das Internet alleine, während die andere Hälfte nur in Begleitung ihrer Eltern ins Internet geht (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 32 f.). Schließlich

wird das Internet in der Altersgruppe der Dreizehn- bis Vierzehnjährigen mehrheitlich alleine genutzt (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 33; DIVSI 2014, 11). Mit zunehmendem Alter der Kinder werden diese bei der Nutzung medialer Angebote zunehmend unbeaufsichtigt bzw. allein gelassen (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 24.).

Altersübergreifend kommt die FIM-Studie zu dem Ergebnis, dass nur 13 % der Eltern regelmäßig mit ihren Kindern gemeinsam das Internet nutzen (vgl. MPFS 2012b, 81). Der AOK-Familienstudie folgend nutzen Kinder von allein-erziehenden Eltern häufiger als andere Kinder das Internet, den Computer oder ihre Smartphones auch alleine, während sowohl der Bildungsstand der Eltern und ein etwaiger Migrationshintergrund, als auch das Geschlecht der Kinder keine Rolle dabei spielen, ob die Nutzung dieser Medien mehrheitlich gemeinsam mit den Eltern oder alleine stattfindet (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 33 f.).

Konträr hierzu kommt Ingrid Paus-Hasebrink in einer älteren Studie zu dem Ergebnis, dass Kinder aus Familien in benachteiligten Lebenslagen häufiger als andere Kinder Medien unbeaufsichtigt nutzen (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 23). Unisono zeigt sich in beiden Studien, dass Kinder formal niedriger gebildeter und/ oder

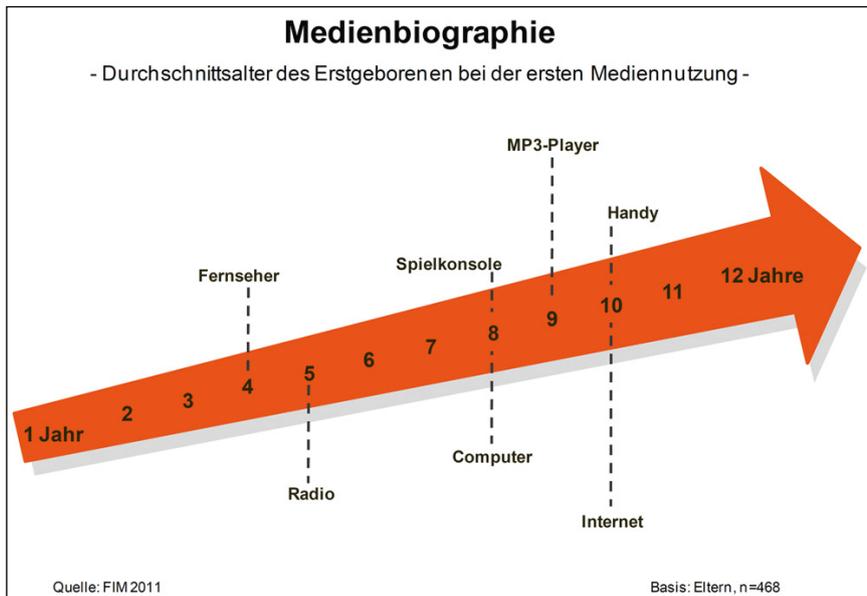


Abb. 11: Medienbiographie - FIM-Studie 2011 (MPFS 2012b, 62)

alleinerziehender Eltern höhere Nutzungsdauern in der Nutzung des Computers aufweisen (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 36; Paus-Hasebrink 2009, 23 f.). Anhand der quantitativen Datenerhebung von Ulrike Wagner et al. 2013 kann eine deutliche Geschlechterdifferenz für den Umgang mit Computerspielen aufgezeigt werden. In einem wechselseitigen Interdependenzverhältnis lässt sich nicht nur beobachten, dass Jungen häufiger als Mädchen Computerspiele spielen, sondern auch, dass sie in ihrem Spielverhalten stärker reglementiert werden. Zudem wird deutlich, dass in Familien, in denen Regeln zur Computerspielnutzung existieren, häufiger Konflikte hinsichtlich der Computerspielnutzung auftreten, als dies in Familien ohne fixierte Nutzungsregeln der Fall ist (vgl. Gebel/Eggert 2013, 36 f.). Die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in Auftrag gegebene Studie „EXIF - Exzessive Internetnutzung in Familien“ kommt darüber hinausgehend zu dem Ergebnis, dass Familien, in denen eine exzessiv hohe Computer- und Internetnutzung stattfindet, eine hohe Belastung infolge häufiger Streitigkeiten zeigen, wobei sich auch innerfamiliäre Konflikte und Probleme, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Mediennutzung stehen, in Auseinandersetzungen über die exzessiven Nutzungsweisen manifestieren. Zudem weisen Jugendliche aus solchen Familien eine geringere Lebenszufriedenheit auf (vgl. BMFSFJ 2012, 141). Als Mitverursacher für (medien-)erzieherische Konflikte lassen sich unter anderem auch divergierende Vorstellungen zwischen Elternteilen, die Mediennutzungsweisen der Kinder betreffend, beschreiben (vgl. Gebel/Eggert 2013, 40). Der FIM-Studie folgend finden nur in 40 % der dort befragten Familien täglich bzw. mehrmals in der Woche Gespräche über die Nutzungsdauer von Medienangeboten statt. Über die Themenkomplexe „Internet und Computer“ (34%), „Telefonieren und Handys“ und

„Computerspiele“ (14 %) wird noch weniger gesprochen (vgl. MPFS 2012b, 39). In diesem Zusammenhang vielleicht überraschend beschreibt die aktuelle Studie „Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt“ des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) ein insgesamt harmonisches Eltern-Kind Verhältnis, bei dem die Eltern für die Altersgruppe der Neun- bis Dreizehnjährigen die wichtigsten Ansprechpartner bezüglich digitaler Medien und ihrer Nutzung darstellen, bevor die Heranwachsenden, in Korrelation zum Umfang der eigenen Mediennutzung, zunehmend

in ihre eigenen Medienkompetenzen vertrauen und der Rat der Eltern gleichermaßen an Bedeutung verliert (vgl. DIVSI 2014, 79 und 86). In einer quantitativen Studie zu elterlichen Medienerziehungsstilen von Sonja Livingstone und Ellen Helsper, bei der 900 Kinder und Jugendliche im Alter von neun bis siebzehn Jahren und eines ihrer Elternteile in Großbritannien befragt wurden, zeigt sich, dass sobald Eltern mit im Raum sind, wenn ihre Kinder das Internet nutzen, Gespräche über das Agieren der Kinder im Internet stattfindet. Häufig werden die Kinder darauf aufmerksam gemacht, bestimmte Internetaktivitäten nur im Beisein der Eltern durchzuführen (vgl. Livingstone/Helsper 2008, 8). Neben mangelnden Kenntnissen und Fertigkeiten im Medienumgang auf Seiten der Eltern, die in einigen Studien als Ausdruck einer Generationendifferenz markiert werden (vgl. BMFSFJ 2012, 28; Lutz 2013a, 36; Theunert/Lange 2012, 15 ff.), wird die Divergenz im intergenerationalen Medienhandeln auch dadurch verstärkt, dass die Heranwachsenden mit Beginn der Jugendphase digitale Medien immer mehr als Rückzugsorte und erziehungsfreie Zonen markieren (vgl. Theunert/Lange 2012, 17). So sieht die aktuelle Studie des DIVSI die Bewegung jugendlicher Nutzer_innen von Facebook weg und hin zu WhatsApp unter anderem auch darin begründet, dass Facebook seinen Wert als „elterneinfreies Territorium“ mit der Zunahme elterlicher Accounts verloren hat und infolge der stärkeren Frequentierung seitens der Elterngeneration regelrecht entmystifiziert wurde (vgl. DIVSI 2014, 79 f.). Auch kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass sich die Heranwachsenden im Alter von vierzehn Jahren zunehmend vom elterlichen Einfluss auf Art und Umfang ihrer Mediennutzung emanzipieren, indem sie sich beispielsweise über Warnungen und Regeln hinwegsetzen und ihre Mediennutzungsweisen stärker gemäß des eigenen Kompetenzzempfindens gestalten. Gleichzeitig benennen 67 % der Heranwachsenden, die im Alter von neun bis

dreizehn Jahren noch nicht das Internet nutzen, dass elterliche Verbote hierfür ausschlaggebend sind (vgl. DIVSI 2014, 80). „Alle Untersuchungen machen deutlich, dass gerade diese Altersphase, in deren Verlauf die Kinder sich langsam vom Elternhaus abzulösen beginnen, von einem stark ausgeprägten Medienkonsum dominiert wird. Oft werden Jugendliche auch als die medienaffinste gesellschaftliche Gruppe bezeichnet, die offen und interessiert gegenüber Medien und medialen Neuerungen sind, wogegen bewahrpädagogische Kritik eher älteren Generationen zugeschrieben wird“ (Moser 2014, 324). Die Nutzung digitaler Medien und insbesondere die Nutzung der interaktiven Kommunikationsangebote des Web 2.0 ermöglichen demnach auch innerhalb des familiären Raums „ein immenses Ausmaß an Privatheit“ (Kutscher 2013a, 4) abseits elterlicher Kontrolle. „Es entfaltet sich somit ein neues Feld der frühen Autonomie, das aufgrund der medialen Gegebenheiten vorhanden ist, viele Chancen beinhaltet, aber auch die beteiligten Akteure/-innen vielfach überfordert“ (Kutscher 2013a, 4). Der Zusammenhang von persönlichem Rückzugsort und Medien-nutzungsweisen zeigt sich auch an der Medienausstattung, über welche die Kinder und Jugendlichen in ihren Zimmern für sich alleine oder mit ihren Geschwistern geteilt verfügen. Der repräsentativen FIM-Studie zur Mediennutzung und Medienkommunikation in Familien folgend können 53 % der sechs- bis elfjährigen Kinder und 68 % der zwölf- bis neunzehnjährigen Heranwachsenden in ihrem Zimmer auf eine Spielkonsole- und 17 % bzw. 62 % von ihnen auf einen Computer oder ein Notebook zurückgreifen. 11 % der sechs- bis elfjährigen Kinder und 56 % der zwölf- bis neunzehnjährigen Heranwachsenden nutzen in ihrem Zimmer das Internet (vgl. MPFS 2012b, 58).

Dadurch dass sich in der Gruppe der Elf- bis Dreizehn-jährigen nicht nur die Dauer der Onlinenutzung erhöht und das Spektrum der Onlineaktivitäten ausdifferenziert, sondern zudem auch auf dem Spiel steht, inwiefern das Internet dazu imstande ist, das Fernsehen als Leitmedium abzulösen, kann diese Gruppe als eine Art „Scharniergruppe“ begriffen werden (vgl. Lampert 2014, 431). Mit der Entwicklungsaufgabe der sukzessiven Ablösung vom Elternhaus ist unmittelbar das Schaffen von Privaträumen verbunden, welche sich heute mediatisiert auch im Chatten im Internet, über den eigenen **Facebook-Account** oder den alleinigen Zugriff auf das Handy herstellen lassen, so dass kontrollierende Einblicke seitens der

Eltern in diesen Privatsphären schnell als Übergriffe auf eben diese erfahren werden (vgl. Moser 2014, 329 f). Mit der wachsenden Selbständigkeit der Kinder vergrößert sich die medienerezierische Unsicherheit der Eltern (vgl. Wagner et al. 2013, 245). Beispielsweise kontrollieren der aktuellen DIVSI-Studie zufolge 62 % der Eltern der Neun- bis Dreizehnjährigen und immerhin noch 23 % der Eltern der vierzehn- bis Siebzehnjährigen, die **Facebook**-Aktivitäten ihrer Kinder. Ein Drittel der Eltern der Neun- bis Dreizehnjährigen stellte die Bedingung auf, dass ihre Kinder **Facebook** nur nutzen dürfen, wenn sie ihre Eltern dort als sozusagen beobachtende und damit kontrollierende „Freunde“ akzeptieren (vgl. DIVSI 2014,

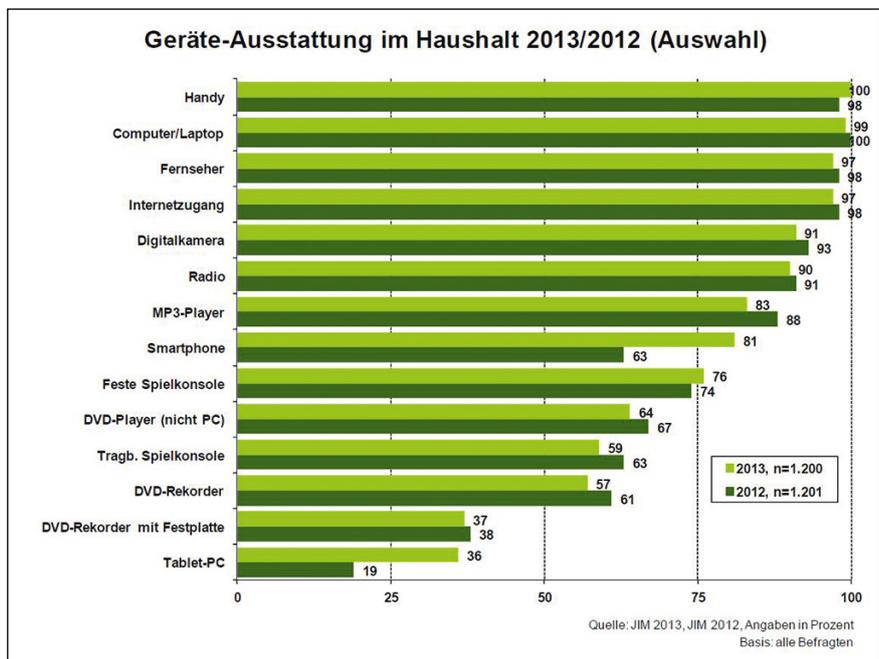


Abb. 12: Geräte-Ausstattung im Haushalt - FIM-Studie 2013 (MPFS 2013a, 6)

82). Die bereits im Jahr 2008 durchgeführte Studie von Sonja Livingstone und Ellen Helsper zeigt für Großbritannien auf, dass Eltern ihren Kindern vielfach bestimmte Teilaspekte der Internetnutzung verbieten. Diese Einschränkungen beziehen sich im Wesentlichen auf das Verfassen und Empfangen von E-Mails (in 42 % der Familien), das Aufsuchen von Chatrooms (in 13 % der Familien) und das Durchführen von Downloads (in 17 % der Familien). Zudem werden technische Begrenzungsinstrumente wie Filterprogramme (in 33 % der Familien) und Überwachungsprogramme (in 23 % der Familien) in Anspruch genommen, um die Internetnutzung der Kinder zu begrenzen bzw. zu kontrollieren. Teilweise offen und teilweise verdeckt kontrollieren 17 % der Eltern regelmäßig die E-Mails ihrer Kinder und 30 % den Navigationsverlauf des Internetbrowsers am Computer der Kinder (vgl. Livingstone/Helsper 2008, 8). Gemäß der aktuellen AOK-Studie haben 57 % der Eltern feste Regeln zur Mediennutzung ihrer Kinder vereinbart. Etwa die Hälfte der Eltern informiert sich, der Studie nach, über geeignete

Medieninhalte für ihre Kinder und etwa ein Drittel der Eltern ist mit den Kindern regelmäßig über die genutzten Medieninhalte im Gespräch, wobei sich die letztere Gruppe überwiegend aus formal höher gebildeteren Eltern zusammensetzt. Insgesamt geben zwei Drittel der befragten Eltern an, vollständig über die Mediennutzung ihrer Kinder informiert zu sein. Die Gruppe der Alleinerziehenden gibt diesbezüglich tendenziell geringere Werte an (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 46). Der Studie von Sonja Livingstone und Ellen Helsper zufolge, sprechen zwei Drittel der Eltern mit ihren Kindern über die Internetnutzung, nahezu die Hälfte der Eltern verfolgt die Internetnutzung ihrer Kinder am Bildschirm mit und etwa ein Drittel der Eltern bleibt die ganze Zeit über neben dem Kind sitzen, wenn es ins Internet geht (vgl. Livingstone/Helsper 2008, 8). Mit einer Tendenz bei den formal niedriger gebildeteren Eltern setzten, den Ergebnissen der AOK-Familienstudie folgend, 5 % der Eltern die Erlaubnis zur Mediennutzung als Belohnung für ihre Kinder ein, während 16 % der Eltern ein Medienverbot als Form der Strafe verwenden (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 46). Insgesamt zeichnet die Studienlage in Bezug auf die Mediennutzungsweisen und Medienerziehung in Familien im Kontext digitaler Medien ein heterogenes Bild. Ulrike Wagner et al. konnten in qualitativen Fallstudien zur Medienerziehung in Familien sechs unterschiedliche Muster medienerzieherischen Handelns herausarbeiten, welche sich vor allem bezogen auf den Grad der Kindorientierung und das Aktivitätsniveau voneinander unterscheiden²¹ (vgl. Wagner et al. 2013, 143 ff.; siehe Abbildung 13).

Dies ist insofern bedeutsam, als dass sich ein hohes Maß dieser beiden Dimensionen doch als Ausweis eines autoritativen Erziehungsstils im Sinne einer „Freiheit in Grenzen“ (Klaus A. Schneewind) auffassen lässt, wie er in der pädagogischen Fachwelt als erstrebenswert gilt (vgl. Wagner et al. 2013, 216 ff.; BMFSFJ 2012, 143). So zeichnet sich das Muster „Laufen lassen“, sowohl durch eine niedrige Kindorientierung, als auch durch ein niedriges Aktivitätsniveau aus, dadurch dass kaum ein geregelter oder begleiteter Medienumgang in den Familien dieses Typs stattfindet. Die Kinder bleiben hier bezüglich ihres Medienumgangs also mehr oder weniger sich selbst überlassen. Bei einem ebenfalls geringen Aktivitätsniveau, jedoch einer höheren Kindorientierung, greifen die Eltern im Muster „Beobachten und situativ eingreifen“ situativ und intuitiv in das Medienhandeln der Kinder ein,

²¹ Als ambivalent kann in diesem Zusammenhang betrachtet werden, dass die Darstellung habituellem Familienmuster zwar die sozioökonomischen Zusammenhänge von Habitus und Feld systematisierend erklären kann (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006, 36 f.), die Attribuierungen „Kindorientierung“ und „Aktivitätsniveau“ jedoch sehr normative Zuschreibungen transportieren, welche implizit Bilder von Eltern aufrufen, die aus ihrer Eigenverantwortung heraus „passiv“ und/oder „nicht-kindorientiert“ agieren, was nicht nur dem Habituskonzept entgegenläuft, sondern darüber hinaus eine sprachliche Gewalt vor der Gewalt im Butler'schen Sinne markiert (vgl. Butler 2006).

sofern ihnen dies angemessen erscheint (vgl. Wagner et al. 2013, 146). Die beiden Muster „Funktionalistisch kontrollieren“ und „Normgeleitet reglementieren“ zeichnen sich gewissermaßen konträr hierzu durch eine niedrigere Kindorientierung und ein hohes Aktivitätsniveau aus. Während im ersten Muster der Medienumgang der Kinder über Regeln und Verbote daran ausgerichtet bzw. so gesteuert wird, dass dieser den Familienalltag nicht stört, ist das zweite Muster von den hohen normativen Ansprüchen der Eltern gekennzeichnet, welche in eine bewusste und reflektierte Medienerziehung überleiten. Schließlich lassen sich in den beiden Mustern „Rahmen setzen“ und „Individuell unterstützen“ eine hohe Kindorientierung und ein hohes Aktivitätsniveau feststellen. Während die Kinder im ersten Muster innerhalb eines vorstrukturierten Rahmens (gemeinsame) Medienerfahrungen sammeln können, versuchen die Eltern im zweiten Muster (gemeinsame) Medienaktivitäten möglichst kindorientiert und situativ zu gestalten (vgl. Wagner et al. 2013, 146 f.).

Über die verschiedene Muster hinweg zeigt sich, dass für das medienerzieherische Handeln in Familien vorrangig drei Aspekte ausschlaggebend sind (vgl. Wagner et al. 2013, 217 ff.):

1. Ob und in welcher Weise, Eltern Medienerziehung als ihre Aufgabe betrachten.
2. Die Ausprägung der medienerzieherischen Ansprüche der Eltern und die Kohärenz zu deren Realisierungsgrad.
3. Die Haltung der Eltern gegenüber Medien und insbesondere gegenüber dem Medienumgang ihrer Kinder in einem Kontinuum zwischen pauschal positiv oder negativen Grundeinstellungen und einer reflexiv-kritischen und differenzierten Bewertung.

Insgesamt kommen Ulrike Wagner et al. zu dem Ergebnis, dass unabhängig des Bildungsstandes der Eltern viele Medienerziehungsstile eine angemessene Kindorientierung vermissen lassen (vgl. Wagner et al. 2013, 249). Allerdings scheint das Aktivitätsniveau der Familien mit dem Bildungsstand der Eltern derart zu korrelieren, dass formal höher gebildete Eltern ein höheres Aktivitätsniveau als formal niedriger gebildete Eltern aufweisen (vgl. Wagner et al. 2013, 149). Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Ingrid Paus-Hasebrink in einer Panel-Studie mit 20 Familien in sogenannten „benachteiligten Lebenslagen“ (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 21). So zeigt sich, dass den Medien im Verhältnis gegenüber den Eltern oftmals unreflektiert ein weitreichender Erziehungsraum zugebilligt wird, was sich unter anderem darin ausdrückt, dass die Mediennutzung weniger stark kontrolliert und reglementiert wird, die Kinder Medien häufig unbeaufsichtigt nutzen und dass Nutzungsverbote oft als Strafinstrument fungieren (vgl. Paus-

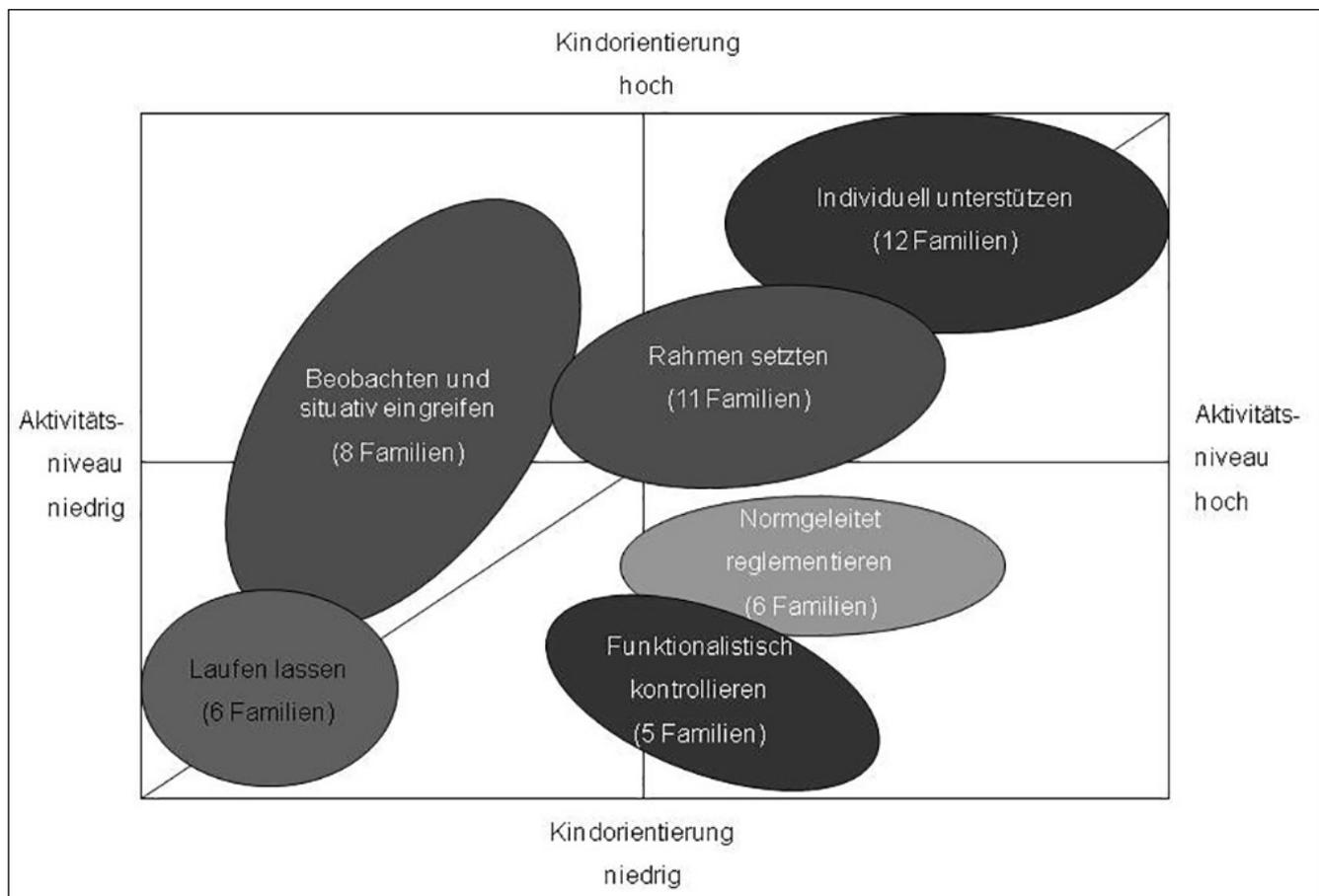


Abb. 13: Medienerziehungsstile (eigene Darstellung nach Wagner et al. 2013, 145)

Hasebrink 2009, 23). In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass gegenläufig zu diesen Erkenntnissen die FIM-Studie zu dem Ergebnis kommt, dass vorrangig Eltern mit formal niedriger Bildung Regeln für die Computer- und Internetnutzung aufstellen (vgl. MPFS 2012b, 18 ff.). Erhellend mag vor diesen widersprüchlichen Ergebnissen der Befund der Studie von Ulrike Wagner et al. sein, dass Eltern mit formal höherer Bildung zwar vorrangig unterhaltungsorientierten Mediennutzungsweisen (wie z. B. Fernsehen, Computer- und Konsolenspiele) zurückhaltend und begrenzend gegenüberstehen, jedoch dem Computer und dem Internet im Kontext von Arbeit, Schule und Ausbildung, sowohl ihre eigenen-, als auch die Nutzungsweisen ihrer Kinder betreffend, einen hohen und bedeuteten Stellenwert beimessen (vgl. Wagner et al. 2013, 137). Ähnlich wird bereits in der Studie von Sonja Livingstone und Ellen Helsper deutlich, dass Eltern, die der Mittelschicht zugerechnet werden können, vertrauter mit dem Internet sind als Eltern aus anderen Schichten im Umgang, was sie wiederum mehr Einfluss auf die Internetnutzung ihrer Kinder nehmen lässt (vgl. Livingstone/Helsper 2008, 7 ff.). So konstatiert auch Ingrid Paus-Hasebrink, dass Eltern in benachteiligenden Lebenslagen schlechter als andere Eltern auf das Thema Medienerziehung vorbereitet sind, da sie zum einen nur über ein geringes Problembewusstsein hinsichtlich des Medienkonsums und den

damit einhergehenden Anbieterinteressen verfügen und zum anderen aufgrund vielschichtiger anderer Problemlagen nicht auf die notwendigen Ressourcen zurückgreifen können, die eine systematische Medienerziehung befördern würden (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 24). Obwohl Nutzungsrisiken wie beispielsweise gewaltverherrlichenden Formate und hoher Medienkonsum auch Eltern in benachteiligenden Lebenslagen bekannt sind, verebben ihre medienerzieherischen Bemühungen häufig in „einer Diskrepanz zwischen Wollen und Können“ (Paus-Hasebrink 2009, 24). Ihre „zumeist nur punktuell, nach einem den überforderten Eltern opportun erscheinenden Bedarf“ (Paus-Hasebrink 2009, 24) ausgerichtete Form der Medienerziehung ist für die Kinder nicht transparent und nachvollziehbar. An diese Befunde anknüpfend zeigen die Daten der Studie „**patterns of risk and safety online**“ (2011) von Uwe Hasebrink et al. auf, „dass formal niedriger gebildete Eltern zu eher restriktiven externen und diffusen innerfamiliaren Regelungen tendieren und Jugendmedienschutzregeln oft als nicht verständlich erleben“ (BMFSFJ 2013b, 124; vgl. Hasebrink et al. 2011, 96). Hinzu kommt, dass den Medien gerade in Familien in benachteiligenden Lebenslagen vermehrt eine Erziehungs- und Sozialisationsfunktion zugeteilt wird, in dem Sinne, dass Mediennutzungszeiten der Kinder den Eltern Freiräume ermöglichen, sich bei der Strukturierung des Alltags ihrer Kinder zu entlasten (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 23 f.). Ulrike Wagner et al. resümieren in

ihrer Studie, dass tendenziell in formal niedriger gebildeten Familien sowohl der Medienumgang der Eltern als auch riskante Mediennutzungsweisen der Kinder nicht kritisch in den Blick genommen werden, während hingegen formal höher gebildete Familien oft undifferenziert eher zu bewahrpädagogischen Erziehungsstilen neigen (vgl. Wagner et al. 2013, 249). Sonja Livingstone und Ellen Helsper weisen schließlich darauf hin, dass der Umfang und die Form der elterlichen Medienerziehung nicht unweigerlich mit einer Reduzierung der Nutzungsrisiken im Gebrauch digitaler Medien einher geht (vgl. Livingstone/Helsper 2008, 11).

Weiterhin tragen die Zunahme räumlicher wie zeitlicher Entgrenzungen des Alltagslebens sowie der Trend zu einer mobilen Nutzung digitaler Medien wie Handys, Smartphones und Tablet-PCs maßgeblich dazu bei, dass Eltern zunehmend den Überblick über das Medienhandeln ihrer Kinder verlieren (vgl. Wagner et al. 2013, 15; Lampert 2014, 431; Tillmann/Hugger 2014). Im Jahr 2012 verfügten 10 % der sechs- und siebenjährigen, 33 % der acht- und neunjährigen-, 66 % der zehnjährigen- und über 90 % der zwölf- und dreizehnjährigen Kinder über eine eigene Handy (vgl. MPFS 2012a, 53). Im Zeitraum 2010 bis 2012 ist zudem die Anzahl der Kinder, die mit ihrem Handy das Internet nutzen, um 12 % auf 26 % gestiegen (vgl. MPFS 2012a, 55). Angela Tillmann und Kai-Uwe Hugger weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Möglichkeit, die das Internet eröffnet, „reale Räume jederzeit kommunikativ zu überwinden und neue Spielorte und Treffpunkte zu konstituieren“ (Tillmann/Hugger 2014, 34) durch die Portabilität von Medengeräten Kindern und Jugendlichen räumlich wie zeitlich nun nahezu unbegrenzt zur Verfügung steht. Damit verbunden sammeln die Heranwachsenden „bei der Nutzung dieser neuen Räume Erfahrungen im Zusammenspiel von physisch-materieller Welt und digitalen Medien – mit Auswirkungen auf ihre Raumerfahrungen. Sie können sich gleichzeitig von einem Ort aus in verschiedenen Räumen bewegen“ (Tillmann/Hugger 2014, 34). In diesem Zusammenhang ist es beachtenswert, dass der aktuellen AOK-Familienstudie zufolge die Smartphone-Nutzung seitens der Eltern deutlich weniger als die Nutzung anderer audiovisueller Medien eingeschränkt wird (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 38). Für viele Eltern bietet die mobile Kommunikation, insbesondere vor dem Hintergrund von Berufs- und Familientätigkeit, Vorteile und neue Möglichkeiten. Einerseits betrifft dies die Alltagsorganisation, wenn es beispielsweise darum geht, Termine der Kinder aus der Ferne mit zu managen. Andererseits sind mit portablen Medien auch neue Möglichkeiten verbunden, im Sinne einer „verlängerten Nabelschnur“, die Verbindung und Verbundenheit zu den Kindern zu halten und auch in leiblicher Abwesenheit für ihre emotionale Stabilisierung Sorge zu tragen (vgl. Tillmann/

Hugger 2014, 37 f.). Für die Heranwachsenden hingegen bieten sich im Schutzraum mobiler Erreichbarkeit neue Erprobungsmöglichkeiten um Ablösungs- und Unabhängigkeitserfahrungen zu sammeln. Die mobilen Medien bedeuten in der Familie also neue Autonomie-, Konflikt- sowie auch Kontrollpotentiale (siehe hierzu auch Kapitel Mobile Medien). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang allerdings auch, dass gerade körperbezogene Fürsorgemomente allenfalls ergänzt, jedoch nicht durch mobile Kommunikationstechnologien ersetzt werden können, ebenso wie die mobile Erreichbarkeit auch mit neuen Möglichkeiten elterlicher Kontrolle einhergehen kann (vgl. Tillmann/Hugger 2014, 38).

Folgt man der aktuellen AOK-Familienstudie, der FIM-Studie und der Studie von Ulrike Wagner et al. fühlt sich ein großer Teil der Eltern in Fragen familialer Mediennutzung und Medienerziehung kompetent und sicher (vgl. Wagner et al. 2013, 229 und 245; MPFS 2012b, 86; AOK-Bundesverband 2014, 40 f.). Eltern von jüngeren Kindern und Eltern mit formal höherer Bildung fühlen sich dabei kompetenter bzw. sicherer, als Kinder von älteren Kindern und Eltern mit formal niedriger Bildung (vgl. MPFS 2012b, 86). Lediglich hinsichtlich der Nutzung des Internets und da insbesondere bezogen auf mögliche Kontakte der Kinder zu Fremden -beispielsweise über soziale Netzwerke zeigen sich einige Eltern besorgt bzw. verunsichert (vgl. Wagner et al. 2013, 246). Analog hierzu lässt sich auch für den Bereich der Computerspiele eine Ambivalenz erkennen. Einerseits begegnen Eltern dem Computerspielkonsum ihrer Kinder mit großer Skepsis, während sie sich andererseits eine relativ hohe medienerzieherische Sicherheit attestieren (vgl. Gebel/Eggert 2013, 36).

Insgesamt formulieren die Eltern wenig Informations- und Unterstützungsbedarfe (vgl. Wagner et al. 2013, 229) und medienpädagogische Angebote werden von ihnen der AOK-Familienstudie zufolge sehr unterschiedlich bewertet. So stehen 58 % der Eltern medienpädagogischen Angeboten durchaus offen gegenüber, während jedoch 41 % von ihnen diese eher kritisch betrachtet (vgl. AOK-Bundesverband 2014, 46). Ein wesentlicher Grund hierfür, mag sein, dass viele Eltern dem Thema Mediennutzung und Medienerziehung keine besondere Bedeutung beimessen und es für viele ein Thema neben vielen anderen (Erziehungs-)Themen darstellt (vgl. Hoffmann 2013, 75). Zudem erschwert die große Anzahl an Ratgebern und Informationsmaterialien den Überblick, was Eltern teilweise abschrecken dürfte, dadurch dass der Informationsgewinn sowohl Zeitressourcen als auch spezifische Selektions- und Bewertungsstrategien voraussetzt (vgl. Wagner et al. 2013, 238 f.; BMFSFJ 2013b, 124). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich viele Eltern entsprechende Informationen und Unterstützung von Schulen und Kindertagesstätten

wünschen. Dies betrifft sowohl allgemeine Informations-Elternabende als auch Beratung bei konkreten Fragen der Medienerziehung. Generell werden den pädagogischen Fachkräften seitens der Eltern vielfach Kompetenzen hinsichtlich der Medienerziehung zugeschrieben. Einige Eltern erwarten, dass sich die Bildungseinrichtungen ihrer Kinder an ihrer Medienerziehung beteiligen (vgl. Wagner et al. 2013, 232 ff. und 239). Diese Erwartung knüpft an die Empfehlung der EXIF-Studie an, eine gelingende Medienerziehung von Kindern und Jugendlichen in von Lehrer_innen/Erzieher_innen und Eltern gemeinsam getragenen Erziehungspartnerschaften zu erwirken (vgl. BMFSFJ 2012, 144). Ulrike Wagner et al. heben die hohe Relevanz hervor, sowohl Informationsangebote als auch Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext familialer Medienerziehung niedrigschwellig, zielgruppenspezifisch und passgenau an den jeweiligen Medienerziehungsstilen ausgerichtet zu konzipieren und anzubieten (vgl. Wagner et al. 2013, 249 ff.). Dabei stellen sie auch heraus, dass es besonders schwierig ist, Eltern zu erreichen, deren (Medien-)Erziehungsstil eine geringe Kindorientierung aufweist. Hier plädieren Ulrike Wagner et al. dafür, neben gezielt medienpädagogisch ausgerichteten Unterstützungssettings auch Angebote zu entwickeln und zu vermitteln, die grundsätzlich eine Sensibilisierung der Kindorientierung anvisieren (vgl. Wagner et al. 2013, 254 ff.). Kritisch kann in diesem Zusammenhang gesehen werden, dass Angebotskonzeptionen, die derart explizit auf eine „Förderung der Kindorientierung“ abheben, leicht dazu neigen, die alltägliche Lebenswelt von Eltern auf deren Erziehungsfunktion zu reduzieren und in einer tendenziell auf bestimmte Eltern abzielenden, individualisierenden Angebotsstrategie Defizite zu adressieren.

Die Studie von Ulrike Wagner et al. kommt zu dem Ergebnis, dass Eltern, sofern sie aktiv nach Informationen und Beratungsangeboten suchen, hierfür am ehesten das Internet heranziehen (vgl. Wagner et al. 2013, 226 f.). So bietet beispielsweise die Internetplattform „Schau hin was Dein Kind mit Medien macht!“ (<http://www.schauhin.info/>) in den Rubriken „Internet“, „Soziale Netzwerke“, „Mobile Geräte“ und „Games“ ein umfassendes Informationsangebot für eine sichere und bewusste Mediennutzung (vgl. Hoffmann 2013, 77). Ebenso wird auf den Internetplattformen „Sicher online gehen. Kinderschutz im Internet“ (<http://www.sicher-online-gehen.de/initiative.html>) und „klicksafe.de. Die EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz“ (<http://www.klicksafe.de/>) über geeignete Sicherheitseinstellungen für die Internetnutzung sowie über spezielle Jugendschutzsoftware als technische Unterstützung für die familiäre Medienerziehung informiert. Als Schutz vor exzessiven Nutzungsweisen digitaler Medien spricht sich die EXIF-Studie für die Entwicklung eines Onlinemoduls aus, welches unter

dem Schlagwort „Familie und Medien“, spielerisch und/oder als Teil einer verpflichtenden Hausaufgabe die Heranwachsenden dazu motivieren soll, ihren Eltern von ihren Erfahrungen beim Online-Spielen zu berichten. Dadurch, dass das Modul anhand statistischer Daten die jeweilige Computer- und Internetnutzung mit den Nutzungsweisen anderer Familien vergleicht, soll eine Reflexion über die jeweils eigenen Nutzungsweisen angeregt werden (vgl. BMFSFJ 2012, 146 f.). Kritisch muss hier jedoch gefragt werden, ob ein derart funktionalistisches Reflexionsangebot tatsächlich zielführend sein kann, insbesondere dann, wenn es in Verbindung mit der Autorität von Schule als Verpflichtung gesetzt wird. Generell lässt sich daran zweifeln, dass eine derart von externer Seite aus lancierte Offenheit der Jugendlichen gegenüber ihren Eltern erfolgsversprechend ist, versteht man die Computer- und Internetnutzung der Jugendlichen als Rückzugsmöglichkeit und als Bestandteil des notwendigen Ablösens vom Elternhaus (vgl. hierzu Theunert/Lange 2012, 17). Der statistische Vergleich mit den Nutzungsdauern anderer birgt die Gefahr einer unhinterfragten Normalisierung, dadurch dass somit eine empirische Normalität mit der Macht des Faktischen konstruiert wird (vgl. Foucault 1977, 171 f.). Zudem kann kritisch markiert werden, dass das Formulieren eines Erfahrungsberichtes an die Eltern und/oder an die Schule einen Zugriff auf die Jugendlichen freisetzt, der machtanalytisch gesprochen als selbstdisziplinierende Geständnispraktik aufgefasst werden kann (vgl. Foucault; 1977, 2009).

Insgesamt stehen viele Eltern vor einem medienerzieherischen Dilemma: „Einerseits wird betont, dass Medien heute integraler Bestandteil des Alltags- und Soziallebens von Kindern sind und dass Medienkompetenz eine notwendige Grundlage für die berufliche Zukunft darstellt. Andererseits werden die Eltern durch die öffentliche Berichterstattung mit z. T. alarmistischen Berichten konfrontiert, die auf medienbezogenen Risiken und negative Wirkungen verweisen, deren Relevanz und Richtigkeit sie in Bezug auf die eigenen Kinder jedoch nicht einschätzen können“ (Wagner et al. 2013, 14). Eltern versuchen einerseits schädliche Medieneinflüsse von ihren Kindern fernzuhalten, andererseits setzen sie Medien zum Transport familialer Werte ein, indem sie gemeinsame mediale Familienaktivitäten inszenieren (vgl. Livingstone/Helsper 2008, 3). Bis ins Jugendalter liegt es in der Verantwortung der Eltern, einerseits den Heranwachsenden „die Teilnahme an einer mediatisierten Gesellschaft nicht zu verwehren sowie den kompetenten Umgang mit Medien zu fördern, und andererseits Risiken von ihnen fernzuhalten“ (BMFSFJ 2012, 21). Dabei verfügen Eltern in Bezug auf digitale Medien häufig über zu wenig Medienkunde, um eine adäquate Medienerziehung zu Hause zu organisieren (vgl. Livingstone/Helsper 2008, 3; Hasebrink/Lampert 2011, 9). Gerade Eltern

mit niedrigem formalen Bildungsstand und in belastenden Lebenssituationen benötigten Anregungen, um sich mit dem Medienumgang ihrer Kinder und einer aktiven Medienerziehung auseinanderzusetzen (vgl. Wagner et al. 2013, 244). Über medienpädagogische Projekte hinaus sind hierfür ganzheitlich-integrierende Konzepte erforderlich, in denen Schulen, Kindertageseinrichtungen, Familienämter und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe gemeinsam mit den Familien agieren (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 24 f.). Besonders vor dem Hintergrund, dass Medienerziehung für viele Eltern ein Erziehungsthema neben vielen weiteren darstellt, bieten sich als eine -zumindest potentiell- viele Eltern erreichende Informationsquelle Elternabende an Schulen und Kindertagesstätten zum Thema Mediennutzung und Medienerziehung an (vgl. Hoffmann 2013, 82; Wagner et al. 2013, 226 und 232 f.). Auch der Bereich der Medienproduktion darf nicht aus seiner Verantwortung genommen werden. Anstelle einer an Gewinnmaximierung orientierten Angebotsgestaltung, sollten hier zielgruppenspezifischere Formate entlang medienpädagogischer Eignungen angestrebt werden (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 25). Viele Eltern wünschen sich nachvollziehbarere Informationen zu Risiken der Mediennutzung und zu entsprechenden Sicherheitsvorkehrungen, sowie eine staatliche Regulierung der Risiken (z. B. pornographische und gewalttätige Darstellungen im Internet) (vgl. Hoffmann 2013, 81; Wagner et al. 2013, 232 f.). Insgesamt besteht gesellschaftlicher Handlungsbedarf, um Familien in benachteiligten Lebenslagen -Kindern wie ihren Eltern- Unterstützung und Struktur im Kontext von Medienerziehung und förderlichen Mediennutzungsweisen zukommen zu lassen (vgl. Paus-Hasebrink 2009, 25).

7.2 Digitale Medien und Kindertageseinrichtungen

Ulrike Six und Roland Gimmler kommen in ihrer Wiederholungsstudie zur Förderung der Medienkompetenz in Nordrhein-Westfälischen Kindertageseinrichtungen zu dem Schluss, dass zwischen der ersten Untersuchung im Jahr 1998 und der Folgeuntersuchung im Jahr 2007 vielfach Anstrengungen in Aus-, Fort- und Weiterbildung unternommen wurden, die medienpädagogischen Qualifikationen von Erzieher_innen voranzutreiben (vgl. Six/Gimmler 2007, 273). Mit Bezug zur Expertise des Medienkompetenzberichts (vgl. BMFSFJ 2013a) lassen sich der „Baukasten Medienkompetenz“ des Medienzentrums im Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) und das Fachportal Medienerziehung von FLIMMO anführen, um exemplarisch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur medienpädagogischen Qualifizierung von Erzieher_innen sowie Anregungen zur medienpädagogischen Arbeit mit Kindern vorzustellen (vgl. Röhl 2013,

86). Ungeachtet der breiten Qualifizierungsmöglichkeiten werden diese Angebote seitens der frühpädagogischen Fachkräfte jedoch nach wie vor kaum angefragt (vgl. Six/Gimmler 2007, 277). Der repräsentativen Studie zufolge haben in den vergangenen fünf Jahren 85 % der Fachkräfte keine medienpädagogischen Fortbildungsangebote wahrgenommen. Dabei ist besonders alarmierend, dass gerade die Fachkräfte nicht erreicht werden konnten, deren Ausbildung ohnehin keine oder nur wenig medienpädagogischen Inhalte enthielt (vgl. Six/Gimmler 2007, 276 f.). Ähnlich resümieren Marion Brüggemann et al. in einer aktuellen Studie: „Im Bereich der Fortbildung haben sich fast 60 Prozent der Befragten noch nie mit medienpädagogischen Themen beschäftigt“ (Brüggemann et al. 2013, 42). Die geringe Teilnahme an Fortbildungen korrespondiert mit dem Befund, dass die Fachkräfte „vielfach nur vage Kenntnisse bzw. Vorstellungen davon, welche Ziele mit Medienerziehung zu verbinden sind“, haben (Six/Gimmler 2007, 284). Darüber hinausgehend kommen Marion Brüggemann et al. zu dem Schluss, dass die Erzieher_innen „in ihrer Aus- und Fortbildung nicht das nötige Wissen erworben haben, um Medien bei ihrer Arbeit sach- und fachgerecht einsetzen zu können“ (Brüggemann et al. 2013, 42). Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zur Selbsteinschätzung der Fachkräfte, sich für den Medieneinsatz in der pädagogischen Arbeit hinreichend kompetent zu fühlen (vgl. Brüggemann et al. 2013, 42). Ähnlich formulieren bereits Ulrike Six und Roland Gimmler, dass auf Seiten der Fachkräfte, dem hohen Bedarf an medienpädagogischen Hilfestellungen im pädagogischen Alltag zum Trotz, überwiegend die Einsicht in die Notwendigkeit von Medienerziehung und entsprechender medienpädagogischer Qualifikation fehlt, was wiederum die geringe Fortbildungsbereitschaft in diesem Bereich zu erklären vermag (vgl. Six/Gimmler 2007, 278). Anders als in der Studie von Marion Brüggemann et al. besagt die Selbsteinschätzung der von Ulrike Six und Roland Gimmler befragten Erzieher_innen jedoch deutlich, dass sich diese für den Bereich der Medienerziehung in weiten Teilen nur wenig kompetent fühlen und es ihnen an entsprechenden Qualifikationen mangelt (vgl. Six/Gimmler 2007, 255). „Viele Erzieherinnen und Erzieher stehen dem Medieneinsatz in der Kita tendenziell eher skeptisch gegenüber“ (Brüggemann et al. 2013, 41), beschreiben Marion Brüggemann et al. die Lage, wobei sie darauf hinweisen, dass diese kritische Haltung keineswegs eine Frage des Alters ist. Weiterhin stellen sie heraus, dass es vielfach auch an Anregungen und Ideen mangelt, Medien gewinnbringend in die pädagogische Arbeit zu integrieren (vgl. Brüggemann et al. 2013, 41). Der Studie folgend ist das unangefochtene Leitmedium in Kindertagesstätten nach wie vor das Bilderbuch, während elektronische bzw. digitale Medien weniger und wenn dann lediglich für den zweckrationalen Gebrauch und als Gegenstand kritischer Reflexion

eine Rolle spielen. Was fehlt, sind demnach Aneignungsräume, die zu einem explorativen und spielerischen Umgang mit (digitalen) Medien anregen (vgl. Brüggemann et al. 2013, 40). Sowohl in den Kindertageseinrichtungen als auch in den sozialpädagogischen Fachschulen lässt sich eine allgemeine Orientierungslosigkeit bezogen auf den adäquaten Medienumgang und entsprechendes medienerzieherisches Handeln feststellen. Unsicherheiten, die den aktuellen fachlichen und gesellschaftlichen Diskurs zwischen bewahrpädagogischen Tendenzen zur Vermeidung von Risiken kindlicher Mediennutzung einerseits und dem Zuspruch zu einer offensiven Medienaneignung als wichtige sozialisatorische Ressource andererseits widerspiegeln (vgl. Six/Gimmler 2007, 273 f.).

In ihrer Studie bezeichnen Ulrike Six und Roland Gimmler die medienpädagogische Ausbildung in NRW als schmal (vgl. Six/Gimmler 2007, 277). Dabei kritisieren sie vor allem, dass der im Jahr 2004 in Erprobung gegangene Lehrplan „Medienerziehung nicht mehr als eigenständiges Fach vorsieht und keine inhaltlichen Vorgaben zur Medienerziehung mehr enthält, sondern den Schulen und Lehrkräften erheblich mehr Freiheitsgrade überlässt, und zwar sowohl im Hinblick auf den Umfang als auch auf die curriculare Zuordnung, die inhaltliche Ausgestaltung und die Prüfungsrelevanz medienpädagogischer Ausbildungsanteile“ (Six/Gimmler 2007, 280). In dem aktuellen Entwurf der Richtlinien und Lehrplänen für die Fachschulen des Sozialwesens wird Medienkompetenz neben Partizipation, Inklusion, Prävention, Sprachbildung und Wertevermittlung weiterhin als eine Querschnittsaufgabe verstanden (vgl. MSW 2013a, 13 f.), welche innerhalb der beiden Lernfelder „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“ und „Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten“ sowie in von den Auszubildenden frei wählbaren Projekten ihren Platz findet (vgl. MSW 2013a, 25, 34 und 39). Obwohl in den Richtlinien ausdrücklich auch digitale Medien wie Internet- und Handynutzung angesprochen sind, bezieht sich der Medienkompetenzbegriff des Lehrplans vergleichsweise anachronistisch auf die Medienkompetenzdimensionen nach Dieter Baacke (vgl. MSW 2013a, 13 f.), anstatt sich auf Konzepte zu beziehen, die vermeintlich besser auch auf Nutzungsweisen digitaler Medien abgestimmt sind (vgl. Zorn 2011, 185). Neben dieser eher unbestimmten Verortung von Medienkompetenzförderung und Medienerziehung in den Lehrplänen der sozialpädagogischen Fachschulen in NRW lässt sich bezüglich der Verortung in den neu entstandenen frühpädagogischen Studiengänge der Fachhochschulen und Universitäten ebenfalls ein eher undefiniertes und -wie für akademische Ausbildungsstätten typisch- zudem sehr heterogenes Bild zeichnen (vgl. Neuß 2013, 38). Zur Förderung von medienpädagogischer Kompetenz ist es auf der

Ebene der frühpädagogischen Ausbildungseinrichtungen unumgänglich, curriculare Inhalte zur Medienerziehung und Medienaneignung verbindlicher in die Lehrpläne einzuarbeiten (vgl. Six/Gimmler 2007, 292). „Medienpädagogische Ausbildungsanteile dürfen nicht den Entscheidungen von Ausbildungsinstitutionen oder einzelnen Lehrkräften überlassen werden. Die Teilnahme an einer umfassenden medienpädagogischen Qualifizierung von in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung tätigen Lehrkräften muss zur Pflicht gemacht werden“ (Röll 2013, 87). Angesichts der existierenden Unsicherheiten und mangelnden Orientierung in der Praxis, besteht eine weitere wesentliche Aufgabe darin, transparent zu machen, „welche relative Bedeutsamkeit der Medienerziehung im Rahmen der zahlreichen Bildungsaufträge beizumessen ist und wie eine Umsetzung ggf. auch ohne aufwendige Maßnahmen und Vorbereitungen möglich ist“ (Six/Gimmler 2007, 290). Neben der Förderung von medienpädagogischen Kompetenzen der Erzieher_innen und einer verbindlicheren Verankerung medienpädagogischer Inhalte in den Curricula den Ausbildungseinrichtungen ist zudem Anwendungsforschung notwendig, um bestimmbar zu machen, wodurch genau „sich medienpädagogische Kompetenz im Elementarbereich auszeichnet und auf welches Methodenrepertoire zurückgegriffen werden sollte“ (Brüggemann et al. 2013, 42).

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt können die Mediennutzungspraxen und Medienerziehungsstile in Familien, entlang der jeweils vorherrschenden bildungsbezogenen Habitus, als heterogen und disparat bezeichnet werden. Hieraus erwächst eine Diversität an unterschiedlichen Informations- und Unterstützungsbedarfen, die die öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, allem voran die Schule, jedoch explizit auch die Kindertageseinrichtung, vor die Herausforderung stellt, zielgruppenspezifische und passgenaue medienpädagogische Informations- und Unterstützungsangebote zu entwickeln und anzubieten (vgl. Wagner et al. 2013, 249 ff.). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass sich digitale und soziale Ungleichheiten in Familie und Schule reproduzieren, „drängt sich die Frage nach der Rolle öffentlicher Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie beispielsweise der Kindertageseinrichtung oder der Eltern- bzw. Familienbildung auf, da hier laut entsprechender Diskurse zur Veränderung des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung ein Ort der Kompensation familialer Benachteiligungen liegen könnte“ (Kutscher 2013a, 5). Ulrike Wagner et al. plädieren dafür, die Medienkompetenz von Eltern, welche sie in einer Trias aus Sensibilisierung, Wissenserweiterung und konkreten Handlungsempfehlungen verorten, individuell zu fördern, indem passgenaue Informations- und Unterstützungsangebote entlang der Kindorientierung der jeweiligen familialen (Medien-) Erziehungsstile und entlang des medienerzieherischen

Aktivitätsniveaus der jeweiligen Familien konzeptualisiert und angeboten werden (vgl. Wagner et al. 2013, 256 ff.). „Mit dem Ziel, Eltern in ihrem erzieherischen Handeln zu unterstützen, geht es vor allem darum, sie für Prozesse der Medienaneignung von Kindern zu sensibilisieren, ihr Wissen über Medien und den Medienumgang ihrer Kinder zu erweitern sowie eine Auseinandersetzung mit ihrem medienerzieherischen Handeln im Kontext familiärer Erziehungsaufgaben anzuregen“ (Wagner et al. 2013, 255). Jenseits der Notwendigkeit, in Kindertageseinrichtungen medienpädagogisch mit den Kindern zu arbeiten und die familiäre Medienerziehung somit ergänzend zu unterstützen, kann eine weitere Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte darin gesehen werden, ebenfalls die Medienerziehungskompetenz der Eltern zu fördern. Folgt man den repräsentativen Ergebnissen der Studie von Ulrike Six und Roland Gimmler, fühlt sich der überwiegende Teil der Erzieher_innen jedoch auch diesbezüglich nicht ausreichend qualifiziert. Der Selbsteinschätzung der Fachkräfte zufolge, mangelt es ihnen nicht nur an medienerzieherischer Kompetenz die pädagogische Arbeit mit den Kindern betreffend, sondern auch an Fähigkeiten, die Eltern fachlich in der Medienerziehung ihrer Kinder zu unterstützen und entsprechende Beratungsangebote zu offerieren (vgl. Six/Gimmler 2007, 148 ff.). Darüberhinausgehend deuten sich große Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Familien an, deren (Medien-)Erziehungsstil Unverständnis bei den Fachkräften hervorruft. Ungeachtet des Bewusstseins der Erzieher_innen dafür, dass Erziehungspartnerschaften mit den Eltern für eine gelingende pädagogischer Arbeit von hoher Bedeutung sind, scheint hier der Ausbau nicht nur von medienerzieherischen-, sondern auch von sozialpädagogischen Kompetenzen zwingend erforderlich, um eine medienerzieherisch befähigende und gleichermaßen wertschätzende Bildungsarbeit insbesondere mit den Familien zu erreichen, deren Bildungshabitus den Fachkräften fremd erscheint (vgl. Six/Gimmler 2007, 256 f. und 263). Elterngespräche zum Thema Medien finden überwiegend situativ als Problematisierung von familialen Mediennutzungsweisen in Reaktion auf beobachtete Verhaltensauffälligkeiten statt (vgl. Six/Gimmler 2007, 261). Vor dem Hintergrund eines teilweise unreflektierten Mittelschicht-Bias scheint ein oft bewahrpädagogisch-motiviertes Problematisieren der in Teilen als exzessiv erlebten Mediennutzungsweisen die Zusammenarbeit mit den Eltern zu belasten, wodurch der Aufbau einer vertrauensvollen Erziehungspartnerschaft und die Implementierung niedrigschwelliger und zielgruppenspezifischer Informations- und Unterstützungsangebote im Kontext von Medienerziehung behindert werden (vgl. Six/Gimmler 2007, 261 ff.). So wie den pädagogischen Fachkräften seitens der Eltern Kompetenzen in der Medienerziehung zugeschrieben werden und sich diese mehr Unterstützung von den Erzieher_innen in medienpädagogischen Fragen wünschen (vgl. Wagner et

al. 2013, 232 f.), so stufen die Fachkräfte konträr hierzu ihre eigenen medienerzieherischen Kompetenzen als zu gering ein und adressieren die Verantwortlichkeit für die Medienerziehung der Kinder in weiten Teilen an die Eltern zurück (vgl. Six/Gimmler 2007, 259 f.).

Betrachtet man die politisch-weisende Rahmung, die die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen in Form der Bildungsgrundsätze „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten formuliert hat (vgl. MFKJKS 2011), wird erkennbar, dass medienpädagogische Erziehung und Bildung hier explizit als eigenständiger Bildungsbereich herausgestellt werden (vgl. MFKJKS 2011, 66 ff.; Neuß 2013, 37). Dies ist vielversprechend und bedeutsam vor der Annahme, dass eine solche Relevanzsetzung sowohl Einfluss auf die zukünftigen Entwicklungen in der pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen, als auch auf die Aus- und Fortbildungsinhalte von (angehenden) pädagogischen Fachkräften nimmt (vgl. Neuß 2013, 37). Die voran dargestellten Studien konnten zeigen, wie wichtig auch eine politische Steuerung für die Förderung von Medien(-erziehungs-)kompetenz in der frühkindlichen Bildung ist (vgl. Six/Gimmler 2007, 293 ff.; Brüggemann et al. 2013, 41 f.). Abgesehen davon, dass noch abzuwarten bleibt, inwieweit die derzeit noch in einer Erprobungs- und Implementationsphase stehenden Bildungsgrundsätze dann tatsächlich in die pädagogische Praxis sowie in die Aus- und Fortbildungspraxis einmünden, sind der Konzeptionierung der Grundsätze selbst jedoch zwei wesentliche sich miteinander verschränkende Kritikpunkte inhärent. So ist erstens kritisch anzumerken, dass die konzeptionierten Bildungsbereiche stark an einen schulischen Fächerkanon erinnert, was zwar hinsichtlich gelingender Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule sinnhaft erscheinen mag, davon abgesehen jedoch einer Curricularisierung vorschulischer Bildung Vorschub leistet, die in ihrer normierenden Bestimmung von wissenswertem Wissen weder mit den subjektorientierten Konzeptionen frühkindlicher Bildung (vgl. exempl. Schäfer 2007) noch mit den aktuell in der Erziehungswissenschaft diskutierten, formal ausgerichteten Bildungstheorien (vgl. exempl. Koller 2012 und Jörissen/Marotzki 2009) kompatibel ist (vgl. Kutscher 2013a, 9). Zweitens basieren die Bildungsbereiche der Bildungsgrundsätze auf einem Kompetenzverständnis, welches zwar auch kontextsensibel und ungleichheitskompensatorische Elemente enthält, darüber hinaus jedoch stark individualisierende und implizit normative Zielperspektiven aufweist, welche sich produktivitäts- und zweckorientiert an einem marktförmigen Bildungsideal ausrichten (vgl. Kutscher 2013a, 8 ff. und siehe kritisch zum

Kompetenzbegriff Kapitel Die normative Dimension von Medienkompetenz). So förderlich die Explikation von Medienkompetenzförderung und Medienerziehung in den Bildungsgrundsätzen auch ist, so ist ihre Anschlussfähigkeit an humankapitalistische Argumentationsmuster durchaus kritisch zu betrachten. In diesem Zusammenhang weckt auch der Vorschlag von Norbert Neuß Zweifel, die Finanzierung und Implementierung von Projekten zur Medienkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen gegebenenfalls in der Kooperation mit Sponsoren aus der freien Wirtschaft zu realisieren (vgl. Neuß 2013, 42; kritisch hierzu Kutscher 2013a, 2).

7.3 Digitale Medien in der Schule

Laut einer Studie des Branchenverbands Bitkom aus dem Jahr 2011 zur Nutzung digitaler Medien in der Schule nutzten damals nur 15 % der Schüler_innen täglich und 41 % mindestens einmal pro Woche einen Computer (vgl. BITKOM 2011). An Gymnasien findet eine etwas häufigere Nutzung des PCs statt (vgl. Abbildung 14).

verweisen damit auf eine insgesamt ähnliche Situation unabhängig von Schulformdifferenzen (vgl. Abbildung 15). Aus Schüler_innenperspektive wird gefordert, dass digitale Medien eine größere Rolle im Unterricht spielen sollten. Insgesamt berichten die Befragten, dass viele Lehrer_innen entweder kein Interesse oder keine hinreichenden Kenntnisse oder Ideen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht hätten (vgl. BITKOM 2011). Computer sind laut BITKOM-Studie im Jahr 2011 für ein Drittel der Schüler_innen täglich, für 46 % mindestens einmal wöchentlich für ihre Hausaufgaben wichtig

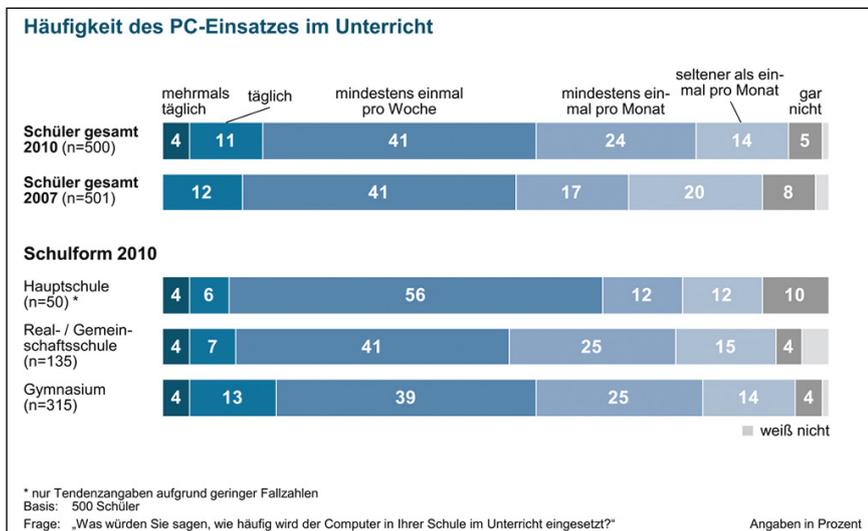
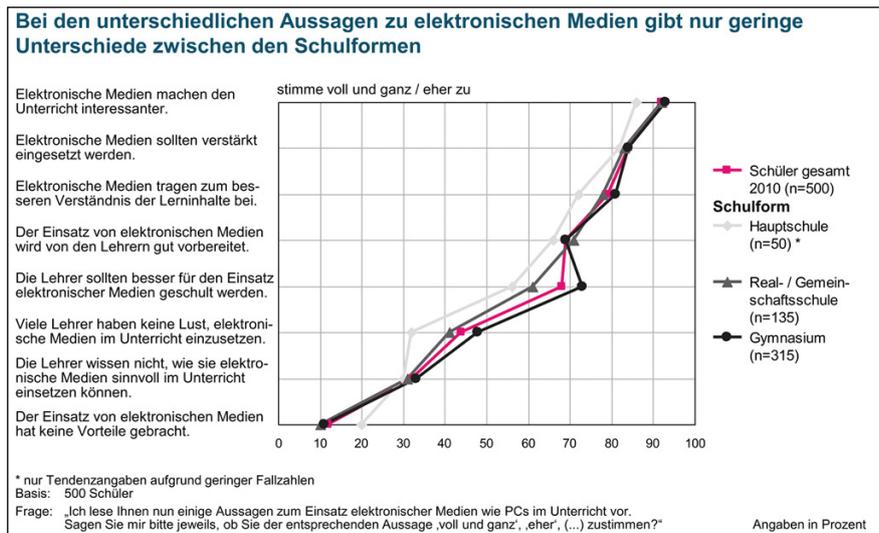


Abb. 14: PC-Einsatz an Schulen (BITKOM 2011b, 21 und BITKOM 2011a, 7)

Insgesamt wurden 2011 von 95 % der Schüler_innen Computer im Unterricht genutzt während Beamer von 92 Prozent der Befragten verwendet wurden. Ein Drittel der Schüler_innen hat Erfahrung mit Whiteboards (vgl. BITKOM 2011). Zumeist wird der Computer für Internetrecherchen genutzt (88%), aber auch für Präsentationen durch Lehrer_innen bzw. Schüler_innen (82 %) und Lernprogramme (43 %) (vgl. BITKOM 2011). Die Einschätzungen von Schüler_innen zur digitalen Mediennutzung gleichen sich an den verschiedenen Schulformen und

Abb. 15: Einschätzungen von Schüler_innen zu Medien Einsatz im Unterricht (BITKOM 2011b, 11 und 2011a) Ein Viertel aller Schüler machte selten oder gar keine Hausaufgaben mit dem Computer (vgl. Abbildung 16).

Die Studie „Medienintegration in Grundschulen“, die durch das Institut für Informationsmanagement (ifib) und die Universität Mainz an nordrhein-westfälischen Grundschulen durchgeführt wurde, untersuchte aus institutioneller Perspektive die Relevanz und den Einsatz von Medien an Grundschulen (vgl. Breiter et al. 2013). Im Fokus der Studie standen die Fragen nach den Zielen der

Mediennutzung im Unterricht, die Art und Weise der Medienkompetenzförderung in der Grundschule sowie dem Einfluss inner- und außerschulischer Rahmenbedingungen wie Ausstattung, Qualifizierung der Lehrkräfte, institutionelle und außerinstitutionelle Unterstützung, Curricula etc.. Dafür wurden Lehrkräfte, Kompetenzteams und Schulleitungen befragt, Unterrichtsbeobachtungen und Dokumentenanalysen durchgeführt (vgl. Breiter et al. 2013, 12 f.). Anhand eines Mehrebenenmodells der Medienintegration im Schulkontext werden die

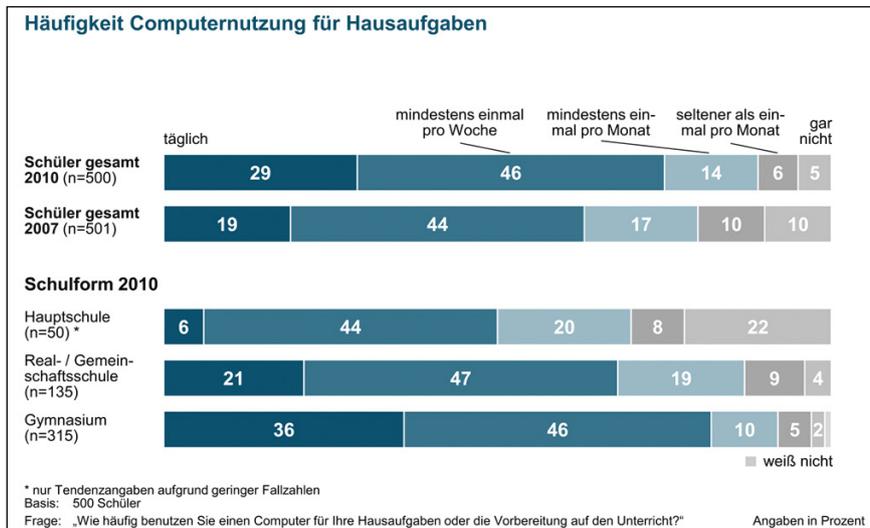


Abb. 16: Computernutzung für Hausaufgaben (BITKOM 2011, 14)

verschiedenen Einflussfaktoren für das Feld deutlich (vgl. Abbildung 17).

An den Grundschulen werden digitale Medien tendenziell als „interessante und notwendige Erweiterung“ betrachtet, selbstgestaltete Lernprozesse werden eher im Kontext analoger Medien realisiert. Die medientechnische Ausstattung der befragten Grundschulen in NRW ist demnach recht unterschiedlich, d. h. teils mit sehr alten (Röhrenbildschirme, alte PCs), teils sehr modernen Geräten (IPads, Netbooks), insgesamt aber gut. An verschiedenen Schulen finanzieren Fördervereine die Ausstattung mit, teils bringen – wie auch in der BITKOM-Studie berichtet Lehrer_innen ihre privaten Geräte mit. Es sind noch nicht alle Geräte am Internet, verschiedentlich sind

die Unterstützung durch Schulleitungen für eine gute Ausstattung und auch die konzeptionelle Verankerung des Medienthemas an der Schule, vielfach ist der technische und medienpädagogische Support sehr unterschiedlich gut ausgestattet und umgesetzt. Hier zeigen sich noch deutliche strukturelle Entwicklungsbedarfe. Die Qualität und die Realisierung von Konzepten für den Einsatz digitaler Medien sind aufgrund der erhobenen Daten schwer einschätzbar (vgl. Breiter et al. 2013, 250). In allen befragten Grundschulen in NRW sind Bücher und andere

Druckerzeugnisse das wichtigste Medium im Unterricht. Digitale Medien werden vor allem anwendungsorientiert und an andere Lerninhalte gebunden genutzt, was eine medienkompetenzbezogene Einbindung in den Unterricht in den Hintergrund treten lässt (vgl. Breiter et al. 2013, 251). Während die Lehrkräfte den Schüler_innen hohe technische Kompetenzen bescheinigen, formulieren sie einerseits einen eher negativ konnotierten Blick auf die Medienerfahrungen der Kinder und andererseits einen deutlichen Bedarf an „umfassender“ Medienkompetenzförderung, es zeigt sich jedoch ein diffuser und eher begrenzter Kompetenzbegriff in den Äußerungen der Lehrer_innen. Die im Medienpass NRW benannten Inhalte werden „nur in unzureichendem Maß“ an den Grundschulen bearbeitet (vgl. Breiter et al. 252 f.; und siehe zum Medienpass Seite 101). Das Verhältnis zwischen Eltern und Schule in Zusammenhang mit Medienerziehung ist von Abstand geprägt. So werden Eltern kaum einbezogen, es gibt Negativzuschreibungen an den häuslichen Mediengebrauch durch die Lehrkräfte und trotz Interesses seitens der Eltern zeigen die Lehrkräfte eine „mangelnde[...] Akzeptanz und geringere[...] Bereitschaft zur Kooperation“ (Breiter et al. 2013, 256). Insgesamt kann also mit Blick auf die Grundschulen festgestellt werden, dass die Begleitung im Aufwachen mit digitalen Medien und die konzeptionelle Verankerung medienkompetenzfördernder Elemente noch ausbaufähig ist.

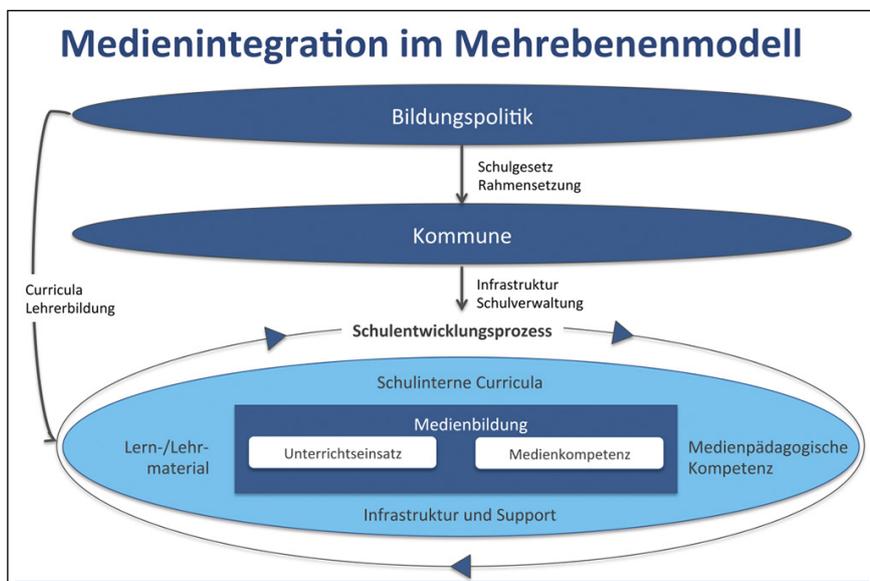


Abb. 17: Mehrebenenmodell der Medienintegration (Breiter et al. 2013, 44)

die Erwartungen höher als die vorhandene Ausstattung, und Defizite werden durch hohes persönliches Engagement ausgeglichen (vgl. Breiter et al. 2013, 248). Eine zentrale Rolle spielt die Bereitschaft der Schulträger und

Ähnlich wie dies für die Fachkräfte frühkindlicher Bildung attestiert werden konnte, begegnen auch eine Vielzahl der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen den digitalen Medien mit Distanz und Skepsis. Auch sie zeigen

insgesamt nur wenig Interesse an medienpädagogischen Fortbildungsinhalten, wobei am ehesten noch Veranstaltungen zu konkreten Computeranwendungen sowie spezifische Softwareschulungen das Interesse der Lehrkräfte hervorrufen (vgl. Brüggemann 2013, 55). In ihrer aktuellen Studie zu digitalen Medien im Schulalltag befindet Marion Brüggemann, dass die Lehrkräfte in Deutschland „insgesamt zurückhaltend beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ (Brüggemann 2013, 56) agieren. Unter anderem zeigt sich dieser Befund darin, dass Deutschland „das OECD-Land mit dem geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern, die den Computer regelmäßig (d. h. mehrmals wöchentlich) als Lernwerkzeug im Unterricht nutzen“ (Brüggemann 2013, 56) darstellt.

Tablets oder Smartboards sind dagegen weniger verbreitet (vgl. BITKOM 2014, 7). Allerdings bringen viele Lehrer_innen aufgrund der technisch oftmals mangelnden Qualität der Geräte ihre eigenen in die Schule mit, so 57 % ihr privates Notebook, den Tablet (23 %) oder die Digitalkamera (19 %) (vgl. BITKOM 2014, 9).

Dieser Vergleich der Daten aus dem Jahr 2010 und 2013 zeigt, dass die Grundschullehrer_innen sich ähnlich kompetent einschätzen wie ihre Kolleg_innen an weiterführenden Schulen (vgl. Breiter et al. 2013, 111), die Nutzung des Interactive Whiteboard (IWB) ist insgesamt aufgrund der geringen Ausstattungsdichte an Schulen nicht stark verbreitet. Noch einmal geringer fällt die unterrichtsbezogene Mediennutzung durch die Schüler_innen selbst aus (vgl. Breiter et al. 2013, 272), so dass es besonders zu einer kompetenzorientierten Medienbildung in Schulen, die sich vorrangig durch „medienbasierte selbstorganisierte und partizipative Lern- und Lehrformen“ (Rosenstock/Schweiger 2013, 102) auszeichnet, noch ein weiter Weg ist.

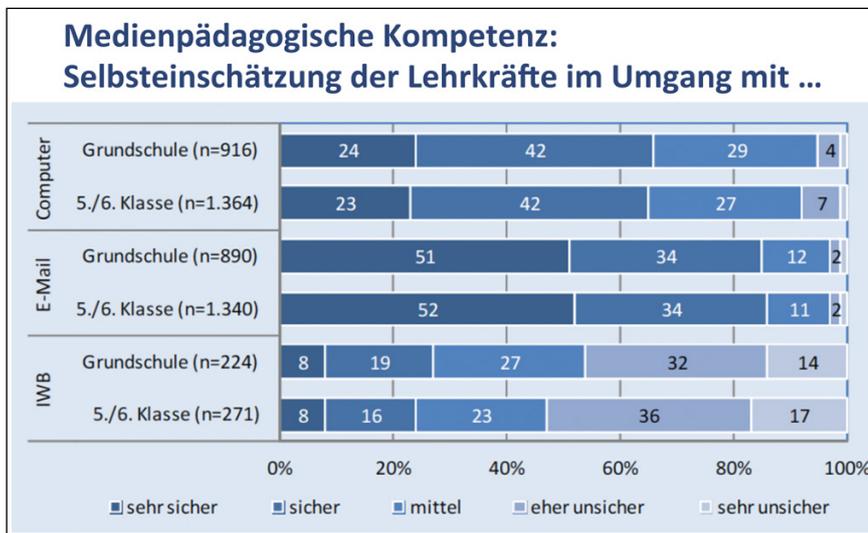


Abb. 18: Selbsteinschätzung Medienkompetenz Lehrkräfte im Vergleich (Breiter et al. 2013, 111)

Einer repräsentativen Befragungsstudie zur Medienintegration an weiterführenden Schulen aus dem Jahr 2010 folgend, setzen mehr als die Hälfte der Lehrkräfte in NRW zumindest gelegentlich digitale Medien im Unterricht ein. Dieser Gruppe steht jedoch eine fast genauso große Gruppe von Lehrkräften gegenüber, die maximal einmal im Monat oder überhaupt nicht auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zurückgreift (vgl. Breiter et al. 2010, 155). Dennoch lässt sich festhalten, dass die Nutzung digitaler Medien im Unterricht an weiterführenden Schulen in NRW von 2003 bis 2010 gestiegen ist (vgl. Breiter et al. 2010, 155). Dies bestätigt sich im Kontext der Zahlen aus der aktuellen BITKOM-Studie. Laut der aktuellen BITKOM-Studie setzen mittlerweile 93 % der befragten Lehrkräfte an Sekundarschulen einen Computer für die eigene Unterrichtsvorbereitung ein, 53 % sogar täglich, und im Unterricht selbst nutzen laut Selbstausskunft regelmäßig 64 % den PC, 84 % einen Beamer, 52 % Smartboards und all das Internet (vgl. BITKOM 2014, 10). Computer, Beamer, digitale Kameras, ein Schulnetzwerk und Lernprogramme gehören mittlerweile zur weit verbreiteten Grundausrüstung von Schulen,

Ursachen für diese Befunde lassen sich sowohl bei den Lehrkräften selbst, wie auch in den darüber liegenden organisationsstrukturellen und politisch-administrativen Ebenen aufzeigen. Marion Brüggemann beschreibt mehrere Differenzlinien, die die Orientierungen der Lehrkräfte bezüglich ihres Umgangs mit digitalen Medien kennzeichnen. Zum einen ist anzuführen, dass die Lehrkräfte sich selbst vielfach aus der Verpflichtung ausnehmen Medienkompetenzen zu vermitteln, wenngleich sie gleichzeitig die Schule als Organisation in der Pflicht hierfür sehen (vgl. Brüggemann 2013, 274). Zum anderen äußerten die Lehrkräfte in einer Art dichotomen Frontstellung, im „eigenen Unterricht der Kommunikation unter Anwesenden gegenüber der Kommunikation mittels digitaler Medien“ (Brüggemann 2013, 279) den Vorzug zu geben. Ähnlich schreiben Breiter et al., dass eine wesentliche Grenze im Medienhandeln der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen darin besteht, dass der Materialität der Lernpraxis und dabei insbesondere den direkten Lehr-Lern-Interaktionen eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird, so dass Art und Umfang des Medieneinsatzes im Unterricht letztlich auch eine normative, erziehungswissenschaftliche Frage darstellen (vgl. Breiter et al. 2010, 274). Abseits dessen werden digitale Medien seitens der Lehrkräfte oftmals als bloßes Unterhaltungsmedien disqualifiziert (vgl. Brüggemann 2013, 279 f.). Zudem ist der Gebrauch digitaler Medien an weiterführenden

Tablets oder Smartboards sind dagegen weniger verbreitet (vgl. BITKOM 2014, 7). Allerdings bringen viele Lehrer_innen aufgrund der technisch oftmals mangelnden Qualität der Geräte ihre eigenen in die Schule mit, so 57 % ihr privates Notebook, den Tablet (23 %) oder die Digitalkamera (19 %) (vgl. BITKOM 2014, 9).

Schulen teilweise mit der Angst verbunden, angestammte Wissensvorsprünge gegenüber den Schüler_innen zu verlieren (vgl. Brüggemann 2013, 279 f.), dadurch dass über Nutzungsweisen wie Internetrecherchen das ehemals „institutionalisierte Wissensmonopol“ (Breiter et al. 2010, 274) der Lehrenden auf bislang unbekannte Art herausgefordert und in Frage gestellt wird. Viele Lehrkräfte an Haupt-, Realschulen und Gymnasien in NRW fühlen sich auch den (technischen) Mediennutzungsanforderungen, die mit den rasanten Neuerungen im Bereich der digitalen Medien verbunden sind, nicht gewachsen, was wiederum vielfach zu einem Ignorieren des Medieneinsatzes führt, um somit den Überblick behalten und handlungsfähig bleiben zu können (vgl. Breiter et al. 2010, 161). Auch bemängeln viele der dort befragten Lehrkräfte, dass der Einsatz digitaler Medien das intellektuelle Verständnis der Schüler_innen überfordere, dadurch dass die Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung, die mit den digitalen Medien verbunden sind, nicht an den Wissensbeständen und dem Orientierungswissen der Schüler_innen anknüpfen (vgl. Breiter et al. 2010, 159). Insgesamt kommt der medienpädagogische Diskurs über Verständnis und Reichweite von Leitbegriffen wie „Medienbildung“ oder „Medienkompetenz“ nicht im Schulalltag an (vgl. Brüggemann 2013, 276). Die Mediennutzung der Lehrkräfte weiterführender Schulen in NRW erfolgt dementsprechend auch weniger (medien-)pädagogischen Motiven als primär entlang pragmatischer Abwägungen. Es werden vorrangig Lernprogramme und Medien eingesetzt, um Rationalisierungseffekte im Kontext der Lehrtätigkeiten herbeizuführen (vgl. Breiter et al. 2010, 157). Marion Brüggemann kommt zu dem Schluss, dass es dringend erforderlich ist, „der kritischen Distanz zu digitalen Medien unter den Lehrkräften positive Konzepte entgegenzusetzen“ (Brüggemann 2013, 288), um eine zukunftsfähige Schule verwirklichen zu können. Angesprochen ist damit auch die Relevanz medialer „Handlungspraxen für die Sozialisation der Heranwachsenden und die damit verbundenen Chancen“ (Breiter et al. 2010, 160) in den Unterricht einzubeziehen, statt einem risiko- und gefahrenorientierten, medienpädagogischen Handeln den Vorzug zu geben (vgl. Breiter et al. 2010, 160). Für die Förderung von Medienkompetenz auf Seiten der Schüler_innen benötigen die Lehrkräfte unbedingt eigene Medienkompetenz, Kompetenzen der Medienerziehung und Mediendidaktik und darüber hinaus Kenntnisse über die Freizeit- und Medienkulturen ihrer Schüler_innen (vgl. Brüggemann 2013, 35 ff.). Besonders „im Sinne einer didaktischen Gestaltung der computergestützten bzw. angereicherten Lernumgebung“ (Breiter et al. 2010, 161) sind jedoch nach wie vor erhebliche Übersetzungsleistungen erforderlich, welche bislang auch „nicht notwendigerweise Bestandteile der bisherigen Lehrerausbildung [für weitführende Schulen

in NRW] sind“ (Breiter et al. 2010, 161). Eine ähnliche Forderung erhebt der BITKOM-Branchenverband in Verbindung mit seiner aktuellen Studie (vgl. BITKOM 2014, 13 ff.). Neben diesem Mangel an mediendidaktischer Qualifizierung während der Ausbildung der Lehrkräfte, kann besonders auch der Art und Weise, wie sich die Schulleitungen in NRW gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht positionieren, eine besondere Bedeutung zugesprochen werden (vgl. Breiter et al. 2010, 276). Auch wenn die Integration digitaler Medien in den Schulalltag ohne „medienpädagogische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte und ihre aktive Mitarbeit“ (Brüggemann 2013, 288) nicht zu verwirklichen ist, müssen darüber hinaus Organisationsformen entwickelt werden, in der Medienintegration als Gemeinschaftsaufgabe der Schule in Zusammenarbeit mit Eltern(-verbänden), dem Land und den Kommunen, Hochschulen und Studienseminaren und Stellen wie der Landesanstalt für Medien verstanden wird (vgl. Breiter et al. 2010, 277 f.; Brüggemann 2013, 88). Vor diesem Hintergrund ist dem im März 2012 veröffentlichten Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) „Medienbildung in der Schule“ eine wichtige Funktion zuzusprechen (vgl. Kultusministerkonferenz 2012). Die Erklärung soll dazu beitragen „Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben. Zugleich sollen die sich durch den didaktisch-methodischen Gebrauch neuer Medien ergebenden Möglichkeiten und Chancen für die Gestaltung individueller und institutioneller Lehr- und Lernprozesse hervorgehoben werden“ (Kultusministerkonferenz 2012, 3). Auch wenn in dem Positionspapier weitestgehend unbestimmt bleibt, wie genau und in welchen Zeitrahmen die angestrebte stärkere Verankerung von Medienbildung sowohl in den Lehr- und Bildungsplänen, als auch in der Lehrer_innenbildung vollzogen werden soll, werden zumindest die Länder (bezogen auf die Lehr- und Bildungsplänen) und Ausbildungsstätten (bezogen auf die Lehrer_innenbildung) explizit in die Verantwortung für eine solche Implementierung genommen (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, 6 f.). Dies ist ein erster wichtiger Schritt vor dem Hintergrund, dass nach wie vor „gravierende Unterschiede zwischen den Ländern in der Ausgestaltung und Akzentuierung der Medienbildung“ (Meister 2013, 49) zu beobachten sind. Vor allem fehlt es in den Lehrplänen an expliziten Vorgaben zum Medieneinsatz im Unterricht (vgl. Breiter et al. 2010, 252), so dass die Modalitäten des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht „zu einem hohen Anteil im Gestaltungs- und Ermessensspielraum der Lehrkräfte“ (Brüggemann 2013, 52 f.) liegen. „Da Medienbildung in den Curricula der Fächer noch nicht über Standards verbindlich verankert ist, bleibt die systematische Umsetzung zumeist Stückwerk.

Insofern besteht hier im Sinne von Angleichungen wie auch in der Schaffung von Verbindlichkeiten noch hoher Handlungsbedarf“ (Meister 2013, 49). Auch bezogen auf die Lehramtsausbildung fehlt es im Bereich der Medienbildung an Verbindlichkeit und Systematisierung (vgl. Brüggemann 2013, 53; BMBF 2010, 13 f.). In diesem Zusammenhang fordert der Kommissionsbericht des BMBF: „Für alle Lehramtsstudierenden muss – unabhängig von fachspezifischen Vertiefungen – eine Mediengrundbildung gewährleistet sein (Medienkompetenz als Querschnittskompetenz im Rahmen der Verknüpfung von bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen/-didaktischen Kompetenzbereichen). Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass Konzepte wie beispielsweise „medienscouts“ in NRW eine stark fachdidaktische Ausrichtung aufweisen, was zwar möglicherweise schulischen Logiken entgegenkommt, einer schüler_innen- bzw. lebensweltorientierten Form der Vermittlung von Medienbildung jedoch distant ist (vgl. Seite 68).

Der Generationenwechsel in der Lehrerschaft bietet dazu eine besondere Chance. Eine solche Grundbildung würde eine wichtige Voraussetzung schaffen, damit pädagogische Fachkräfte junge Menschen motivieren können, Medien als Bildungsressource für Erfahrungs- und Lernprozesse in Schule, Arbeitswelt und Freizeit aktiv und reflexiv zu nutzen“ (BMBF 2010, 13 f.). Für die erste Ausbildungsphase des Lehramtsstudiums kann inzwischen gesagt werden, „dass medienbezogene Inhalte und mediendidaktische Aspekte der Fächer durchaus auf breiter Ebene Eingang in die Lehramtsausbildung gefunden haben, ihre Verankerung in den Prüfungsordnungen aber noch nicht überall verbindlichen Charakter aufweist und ein großer Bereich medienpädagogischer Themen in Rahmen von Zusatzqualifikationen und besonderen Zertifikaten abgehandelt wird“ (Brüggemann 2013, 53). Für die zweite Ausbildungsphase (Referendariat/Vorbereitungsdienst für Lehrämter) lassen sich Art und Umfang der Medienbildung kaum bestimmen, da die Ausgestaltung der Vorbereitungsdienste auf Länder- und Bezirksebene durch eine hohe Heterogenität gekennzeichnet ist (vgl. Brüggemann 2013, 54 f.). Auf NRW bezogen werden in den Verordnungen des zuständigen Schulministeriums für die Zulassung in den Vorbereitungsdienst für Lehrämter zumindest, wenn auch relativ unspezifisch „Kompetenzen zum fachspezifischen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken sowie pädagogische Medienkompetenz“ (MSW 2009, § 10) vorausgesetzt. Bezüglich der Ausbildungsinhalte des Vorbereitungsdienstes findet sich in den Verordnungen innerhalb des Kompetenzbausteins zur Unterrichtsgestaltung der Passus, dass die angehenden Lehrkräfte dazu befähigt werden sollen, „moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll [zu integrieren] und den eigenen Medieneinsatz“ (MSW

2013b, 8, Anlage 1 „Kompetenzen und Standards“) zu reflektieren. Franz Josef Röhl stellt im Rahmen des Berichts zur Medienkompetenzförderung fest, dass die medienpädagogischen Ausbildungsmöglichkeiten für das Lehramt lediglich in Mainz und Paderborn über den Status von Erweiterungs- bzw. Zusatzfächern hinauskommen (vgl. Röhl 2013, 93) und befindet: „Medienpädagogische Grundbildung sollte in der Lehrerbildung zu einem prioritären Thema werden. Eine feste Verankerung von Medienpädagogik bzw. medienpädagogischer Grundbildung in allen Ausbildungsbereichen ist dringend erforderlich. Das Hochschulfreiheitsgesetz ermöglicht, Medienbildung stärker in der Lehramtsausbildung zu verankern. Medienpädagogische Lehrerfortbildung für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte sollte verpflichtend etabliert werden“ (Röhl 2013, 94).

7.4 Digitale Medien in der Jugendarbeit

Vor allem in Gestalt des Web 2.0 bieten die digitalen Medien Partizipations-, (Mit-)Gestaltungs- und Repräsentationsmöglichkeiten in einer zuvor unbekanntem Art und Weise (vgl. Neuß 2008; Röhl 2008). In der Gleichzeitigkeit von Autoren- und Rezipientenschaft bildet das Web 2.0 zwar einerseits neue Demokratisierungspotentiale ab, jedoch stellen sich andererseits auch abseits der diese einschränkenden Erkenntnisse zur Ungleichheitsreproduktion im Netz und **Digital-** bzw. **Voice-Divide** (vgl. Klein 2004; und siehe Kapitel Zugangs- und Nutzungungleichheiten), zunehmend Fragen zu Jugend- und Datenschutz, angesichts dessen, dass neue Möglichkeiten und Formen persönlicher (Online-)Präsenz die Grenze zwischen Öffentlichkeit und Privatheit in digitalen Räumen neu verhandeln (vgl. Neuß 2008; BMFSFJ 2013b, 55, 66 und 181 ff.). Im Vergleich zum Vorjahr stieg die durchschnittliche Verweildauer von Jugendlichen im Internet im Jahr 2013 um mehr als eine Dreiviertelstunde auf drei Stunden an (vgl. MPFS 2013a, 29), so dass neben den hier dargestellten qualitativen Neuerungen, die mit den Nutzungspraxen des Web 2.0 verbunden sind, auch auf eine deutliche quantitative Relevanzzunahme hingewiesen werden kann. Dass diese weiter fortschreiten wird, ist besonders auch vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass mittels Smartphone-Technologie zunehmend mobile Nutzungspraxen möglich werden (vgl. Neuß 2008, 17). Laut der aktuellen repräsentativen JIM-Studie ist der Besitz von Smartphones unter Jugendlichen von 25 % im Jahr 2011 auf 72 % im Jahr 2013 gestiegen. 60 % der Jugendlichen verfügen über eine Internetflatrate für ihr Mobiltelefon (vgl. MPFS 2013a, 51 f.). Angesichts der hohen lebensweltlichen Alltagsrelevanz, die die digitalen Medien für Jugendliche darstellen einerseits und den mit den neuen Nutzungsweisen und -potentialen verbundenen Herausforderungen andererseits, ist zu diskutieren,

wie sich Jugendarbeit in den digitalen Medien vollzieht und welche Implikationen mit diesem Vollzug hinsichtlich der Möglichkeiten der Partizipation, dem Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit und der Prekarität persönlicher Daten verbunden sind. Bereits im Jahr 2008 hat das mittlerweile eingestellte Online-Portal „netzcheckers.de“ den Versuch unternommen, die Potentiale und Herausforderungen, die mit den Innovationen des Web 2.0 verbunden sind, in ein gezieltes Angebot der Jugend(medien)arbeit einzubinden (vgl. Ertelt 2008a; 2008b). Das Online-Portal stellte zum einen Werkzeuge zur Erstellung von Handylogos, Klingeltönen, Podcasts und Videoclips zur Verfügung. Zum anderen bot es den jugendlichen Nutzer_innen die Möglichkeit, Weblogs und persönliche Fotoalben zu veröffentlichen (vgl. Ertelt 2008b, 43 f.). Dabei verfolgte das Portal das Ziel, den Jugendlichen im virtuellen Raum einen nicht-kommerziellen Treffpunkt anzubieten, an dem -stärker als in sozialen Netzwerken- eine selbstbestimmte Verwaltung der persönlichen Daten erfolgen kann (vgl. Ertelt 2008a; 2008b). Jedoch zeigt sich am Beispiel dieser Form der Jugendarbeit im Netz auch die Gratwanderung, die mit pädagogisch-intendierten Online-Angeboten verbunden ist und kritisch als eine Form der Beobachtung, Einflussnahme und Pädagogisierung von peergroup-zentrierten Sphären betrachtet werden kann. So schreibt Jürgen Ertelt bezogen auf die pädagogische Intention des Portals beispielsweise: „Wenn wir wissen, dass Jugendliche auf **myspace.de** oder **facebook.com** Profilseiten ablegen, sollten wir dort gleichwohl auch ein erreichbares Profil pflegen“ (Ertelt 2008b, 41 f.). Eine nicht-hintergehbare Grundproblematik aufsuchender Jugendarbeit in den digitalen Medien liegt -dies macht das Beispiel des Online-Portals deutlich- darin, dass sie unweigerlich selbst in das Spannungsverhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit verstrickt ist, was eine grundlegende Reflexion der entsprechenden Angebote erforderlich macht. So formuliert der 14. Kinder- und Jugendbericht diesbezüglich die Frage, „inwiefern kommerzielle Strukturen Formen der Öffentlichkeit privatisieren und Privates marktförmig machen und welche Rolle Anbieterinnen und Anbieter der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Zusammenhang haben“ (BMFSFJ 2013b, 394). Aufsuchende Jugendarbeit in digitalen Medien ist untrennbar mit der Gefahr verbunden, sich an der vielfältig kommerziell missbrauchten Enteignung von Privatheit ihrer Adressat_innen zu beteiligen und in ihrer Interpretation von Lebensweltorientierung zu einer Kolonialisierung des virtuelleren Raums beizutragen (vgl. BMFSFJ 2013b, 394). Jugendarbeit steht hier vor der dilemmatischen Herausforderung, einerseits pädagogisch ausgerichtete und datensichere, nicht-kommerzielle Möglichkeiten für die Nutzung des Web 2.0 anzubieten und somit zu Medienbildung und Medienkompetenzförderung anzuregen, und andererseits virtuelle Rückzugsorte ihrer Adressat_innen jenseits pädagogischer

Kontrolle und Einflussnahme unangetastet zu lassen. Vor diesem Hintergrund sollte besonders auch aufsuchende Jugendsozialarbeit, welche die Jugendlichen im Sinne „virtueller Streetwork“ qua Ingame-Sozialarbeiter_innen in Online-Spiel-Szenarien (z. B. World of Warcraft) lebensweltnah begleitet (vgl. Müller/Küng 2013, 111 ff.; Schindler 2007, 176 ff.), hinsichtlich ihres Eingriffsvermögens reflektiert werden. Ähnliches gilt für verwandte Unterstützungsformate wie die Installation von Ingame-Sozialdienstbuttons auf Benutzeroberflächen von Online-Spielen und begleitete Spielangebote im öffentlichen Raum, wie beispielsweise die Präsenz bei Events von Gaming Communities (vgl. Müller/Küng 2013, 111 ff.).

Neben aufsuchender Online-Jugend(sozial)arbeit und medienpädagogisch intendierten Online-Angeboten, welche aufgrund der mit ihnen einhergehenden „fürsorglichen Belagerung“ kritisch zu sehen sind, ist Jugendarbeit in den letzten Jahren in den digitalen Medien verstärkt auch mit Online-Portalen und -Plattformen im Kontext von „ePartizipation“ und „liquid democracy“ in Erscheinung getreten (vgl. Lutz et al. 2012). Inwieweit diese Formate wirklich weniger stark Tendenzen pädagogischer Kontrolle und Bevormundung ausgesetzt sind, stellt ein noch ausstehendes, bedeutsames Forschungsdesiderat kritischer Beteiligungsforschung dar und kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Festzustellen ist jedoch, dass ePartizipation-ermöglichende Formate, abseits ihres Selbstzwecks als demokratische Beteiligungsform, als eine wertvolle Ressource für die politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen begriffen werden, so wie mit ihnen die Hoffnung verknüpft ist, zu zivilgesellschaftlichem und sozialem Engagement anzuregen (vgl. Tillmann 2013, 56 f.; Beiträge in Lutz et al. 2012). Der Studie des Forschungsverbundes des Deutschen Jugendinstituts und der Technischen Universität Dortmund „Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0“ folgend, finden sich erste Hinweise dafür, dass sich Jugendliche online eher auf politische Partizipation und Engagement einlassen, da ihnen die vielfältigen, interaktiven und Zeit-Raum-flexiblen Ausdrucksformen, welche das Web 2.0 offeriert, besonders entgegen kommen (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, 137). Die Studie zeigt zudem, dass eine verstärkte Internetnutzung keinen negativen Einfluss auf die Bereitschaft Jugendlicher hat, sich freiwillig für eine Sache zu engagieren. Einerseits werden Computer und Internet auch bei traditionellen Formen gesellschaftlichen Engagements immer mehr zum alltäglichen Hilfsmittel, andererseits zeigen sich gerade bei Jugendlichen auch neue Formen internetgestützten Engagements (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, 139). So kommt die Studie zu dem Fazit, dass das Web 2.0 neue Möglichkeiten der Beteiligung anbietet, „die weit über die Einbindung von Engagierten in die bürgerschaftlichen

Organisationen hinausreichen und von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung sind. Hier scheint es wichtig und sinnvoll, Jugendliche frühzeitig mit ihren Kompetenzen, die sie im und für das Netz erworben haben, einzubinden“ (DJI/TU Dortmund 2011, 142). Allerdings ist dieses Bedürfnis, jugendliches Engagement und Beteiligung online zu erwirken, ebenso wie dies bereits für Formen aufsuchender Online-Jugend(sozial)arbeit expliziert wurde, nicht frei davon, virtuelle Rückzugstorte zu verzwecken und zu kolonialisieren (vgl. BMFSFJ 2013b, 394). So heißt es im Fazit der Studie weiter: „Heranwachsende dort abzuholen, wo sie sich in großer Zahl aufhalten, verlangt nach mehr Wissen über ihre Netzaktivitäten, ihre medialen Kompetenzen und ihre Motive“ (DJI/TU Dortmund 2011, 142). Projektbasierte Online-Plattformen wie das Projekt „youthpart“ der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IjAB), das „Jugendforum“ des Arbeitsbereichs „Jung bewegt“ der Bertelsmann Stiftung oder das Portal „ichmachepolitik.de“ des Deutschen Bundesjugendrings zielen dementsprechend allesamt auf eine demokratische Beteiligung der Jugendlichen im Netz ab (vgl. Ertelt 2012). Im Rahmen des mittlerweile abgeschlossenen Projekts „Gib Deinen Senf dazu“ des Medienzentrums Parabol haben Jugendliche Video- und Audio-Statements, Fotos und Kommentare auf einer Online-Plattform veröffentlicht, so dass unterschiedliche Formen der Beteiligung miteinander verbunden werden konnten (vgl. Breitwieser 2012, 125 ff.). Auf der Online-Plattform „Check’s ab“ zur Prävention von Alkoholmissbrauch, die das Medienzentrum Parabol in Zusammenarbeit mit dem Bayrischen Jugendring installiert hat, ist zudem eine besonders niedrigschwellige Beteiligungsform über das bloße Äußern von Zustimmung bzw. Ablehnung möglich (vgl. Breitwieser 2012, 128 ff.). Das Projekt „laut!“ vereint auf seinem Online-Portal „www.laut-nuernberg.de“ Beteiligung und Kommentare von Jugendlichen, Multiplikatoren und Politikern (vgl. Breitwieser 2012, 131 ff.). Zunehmend nutzen Jugendverbände und Organisationen in der Jugendarbeit Social Media-Angebote, um einerseits weit-informierende und transparente Öffentlichkeitsarbeit sicherzustellen und andererseits, um über die Möglichkeit von Online-Abstimmung und -Kommentierung neue Formen von Mitglieder_innen bzw. Nutzer_innen-Partizipation zu ermöglichen (vgl. Reichmann 2012, 139). Beispielhaft kann hier die evangelische Jugend in Niedersachsen angeführt werden, die zusammen mit dem Verein Liquid Democracy e.V. die Beteiligungsplattform „adhocracy.de“ nutzt, um einen transparenten und demokratischen Dialog zu befördern (vgl. Reichmann 2012, 140). Insgesamt gewinnen Online-Plattformen, die für „ePartizipation“ und „liquid democracy“ stehen, in der Jugendarbeit zunehmend an Bedeutung, da sie eine fokussierte thematische Ausrichtung, einen niedrighschwelligeren und webbasierten Zugang sowie eine gering ausdifferenzierte

Hierarchie in sich vereinen (vgl. Reichert/Panek 2012, 147). Zentral ist hierbei, dass die Jugendlichen den Beteiligungsprozess selbst steuern können (vgl. Reichert/Panek 2012, 149). „Aus Sicht der Medienpädagogik geht es darum, durch eigenständiges Tun eine demokratische und kreative Netzkultur mitzugestalten und zu fördern“ (Tillmann 2013, 57). Allerdings wird ebenso deutlich, dass nicht alle Jugendlichen von Angeboten der „ePartizipation“ gleichermaßen angesprochen werden. Die neuen Beteiligungsformen des Web 2.0 erreichen vorrangig formal höher gebildete Jugendliche -insbesondere ältere und männliche-, während Jugendliche, die aus Familien mit geringerem kulturellem Kapital stammen, weitestgehend davon ausgeschlossen sind (vgl. BMFSFJ 2013b, 182; DJI/TU Dortmund 2011, 103; Theunert 2011, 27). Indem diese, anstelle von aktiven Nutzungsweisen mit hohen (politischen-) Beteiligungsgraden, stärker konsumistisch-orientierte und rezeptive Nutzungsweisen digitaler Medien anstreben, muss hier, wie bereits problematisiert wurde, von einer Reproduktion von Ungleichheiten und Beteiligungsmöglichkeiten gesprochen werden (vgl. BMFSFJ 2013b, 182; siehe Kapitel Beteiligungsunterschiede). Außerdem gilt es, die Online-Plattformen systematisch dahingehend zu untersuchen, in welchem Maße dort tatsächlich Partizipation erreicht wird. So stellen stark vorstrukturierte Umfrage-items und binäre Ja/Nein-Buttons allenfalls „Pseudo-Beteiligungsformen“ (Theunert 2011, 28) dar, wie auch zu berücksichtigen ist, dass „ePartizipation“ „an reale Wirksamkeit gebunden“ (Theunert 2011, 28) ist. Ernst gemeinte „liquid democracy“ knüpft „an die aktive Mitgestaltung sozialer Gefüge bis hin zur gesellschaftlichen Realität“ (Theunert 2011, 28) und darf sich nicht nur in Artikulationen in medialen Räumen erschöpfen.

Eine weitere Form von Jugendarbeit in den digitalen Medien kann in Projekten aktiver Medienarbeit gesehen werden. Anders als bei der Implementierung von Online-Portalen können in Projekten aktiver Medienarbeit Themen wie ePartizipation, Datenprekarität und das Verhandeln von Öffentlichkeit und Privatheit direkt in der projektbezogenen Interaktion aufgegriffen und bearbeitet werden. So haben sich beispielsweise im Projekt „Das Event“ Mädchengruppen von fünf Jugendzentren über ein Online-Forum kennengelernt und die Veranstaltungsplanung für eine Party organisiert. Neben der Party-Organisation bildeten die Selbstrepräsentation der Mädchen, das Ausprobieren neuer Kommunikationswege und der Umgang mit den persönlichen Daten bedeutsame Erfahrungen mit dem Web 2.0 (vgl. Ketter 2012). Vergleichbare Erfahrungen konnten Jugendliche in einem Projekt sammeln, bei dem sich die Besucher_innen mehrerer Jugendeinrichtungen tageweise mit dem Fortschreiben und Kommentieren eines Weblogs abwechselten (vgl. Lauffer/Röllecke 2009, 161-166). Weitere

Beispiele für Projekte aktiver Medienarbeit mit digitalen Medien zeigen sich im Erstellen von Podcast-Online-Radioeinheiten (vgl. Bader 2008), im Verfassen einer digitalen Stadtteilzeitung im Format des Web-TV (vgl. Lauffer/Röllecke 2011, 159-167) oder im Drehen von Filmen auf Basis der Software-Engine von Computerspielen (vgl. Schumacher 2008; Uhlenbrock 2011, 161 ff.).

Online-Rezensionen von Computerspielen stellen eine weitere Form der produktiven Auseinandersetzung mit Computerspielen dar (vgl. Miller/Sauer 2012). Zudem bieten Game-Design-Programme die Möglichkeit, in Projekten eigene Computerspiele herzustellen (vgl. Lauffer/Röllecke 2012, 88-94). So bietet beispielsweise das Medienzentrum Parabol im Rahmen aktiver Medienarbeit Wochenendworkshops an, auf denen Jugendliche mit Hilfe des Computerprogramms „Kodu“ Spielszenarien entwickeln können (vgl. Lutz 2013b, 20 f.). Dabei wird Medien-erziehung in diesem Projekt als ein „Eröffnen und Bereitstellen von Räumen, in denen Jugendliche in eigener Regie ihre Medienkompetenz im selbstbestimmten und aktiven Umgang mit Medien und ihren Produkten weiter entwickeln und ausformen können“ (Lutz 2013b, 23) gefasst. In ähnlicher Weise können Jugendliche im Projekt „GamesLab“, welches das Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF) in Zusammenarbeit mit dem Medienzentrum Parabol initiiert hat, gemeinsam mit Medienpädagog_innen und Spielentwickler_innen Materialien entwickeln (z. B. Spiele und Software), über die die Jugendlichen dann ihre Sicht auf- und ihre Erfahrungen mit Computerspielen artikulieren können. Eine intensive Einbindung der Jugendlichen erlaubt es, sie dabei als Expert_innen wahrzunehmen und ihnen gleichzeitig neue Reflexionsräume im Kontext Computerspiele zu eröffnen (vgl. Lutz 2013b, 24 f.). Unter dem Stichwort „Mediale Bildungspfade“ firmieren Projekte, welche eine sich am Geländespiel des Geocaching orientierte Mediennutzung für die Jugendarbeit nutzbar machen (vgl. Frommhold/Mewes 2011; Lauffer/Röllecke 2013, 103-107). Ähnliche Verbindungen medialer und realer Räume finden sich in sozialraumorientierten Projekten, bei denen Online-Landkarten von für die Jugendlichen bedeutsamen Plätzen und Aufenthaltsorten erstellt und im Internet kommentiert werden (vgl. Ketter 2012). Franz Josef Röhl fasst aktive Medienarbeit dabei als eine „Pädagogik der Navigation“, bei der es die Aufgabe der Pädagog_innen ist, „Interesse für den ‚Lehrstoff‘, eine Aufgabenstellung bzw. die Bearbeitung eines Projektes zu wecken“ (Röhl 2011, 90). So verstanden neigen Projekte aktiver Medienarbeit dazu, den (medien-)pädagogischen Intentionen und Zielsetzungen den Vorrang vor einem Primat der Lebensweltorientierung einzuräumen, so dass die in der Jugendarbeit allgemein anzustrebende Kohärenz in den Orientierungs- und Relevanzmustern von Fachkräften und Adressat_innen mitunter nur schwer zu realisieren

sein dürfte (vgl. Kutscher et al. 2009, 59; siehe auch Kapitel Digitale Medienbildung: Ansätze für eine neue Kinder- und Jugendarbeit?, 85). Hier gilt es die einzelnen Projekte kritisch daraufhin zu hinterfragen, welches Maß an Autonomie und Partizipation sie im Rahmen einer „Pädagogik der Navigation“ (vgl. Röhl 2011) zu eröffnen im Stande sind. Kritisch ist zudem anzumerken, dass mit der Semantik des Terminus „aktive Medienarbeit“ Zuschreibungen von Aktivität und Passivität transportiert werden, die erstens wohlmöglich eher dem Nutzungsverständnis der Medienpädagog_innen als dem der Adressat_innen entsprechen, sich zweitens im Sinne einer Produkt- anstelle einer Prozessorientierung allzu leicht offen für zweckrationale Ausdeutungen zeigen und überdies Zurückhaltung beispielsweise im Umgang mit persönlichen Daten bei Web 2.0-Angeboten fälschlich als passiv markieren (vgl. Kutscher et al. 2009, 47).

7.5 Digitale Medien in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe

Digitale Medien spielen im Kontext der Mediatisierung in immer mehr Feldern der Kinder- und Jugendhilfe eine Rolle (vgl. Kutscher 2013f). So führt die Mediatisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und insbesondere die Bedeutung sozialer Netzwerke und mobiler Medien zu der Frage, inwiefern Kinder- und Jugendhilfe innerhalb dieser Räume präsent sein muss oder will, um die Jugendlichen lebensweltnah zu erreichen. Mittlerweile haben viele Anbieter der Kinder- und Jugendhilfe Profildaten innerhalb sozialer Netzwerke (vgl. Klein 2013). In der Schulsozialarbeit und der mobilen Jugendarbeit/Streetwork wird beispielsweise neben Facebook auch WhatsApp als Kommunikationsmittel genutzt, da die Jugendlichen telefonisch bzw. per E-Mail kaum mehr erreichbar sind und die Kommunikation mit ihnen über diese medialen Wege erfolgreich praktikierbar ist. Seit Jahren gibt es verschiedene Onlineberatungsangebote auch für Kinder und Jugendliche (z. B. bke, kids-hotline²², beratungsnetz, juuport, etc.) und in den vergangenen Jahren haben „klassische“ Beratungsanbieter die Onlineberatung als ergänzendes Angebot entdeckt und ausgebaut (vgl. Klein 2008, Kutscher/Zimmermann 2011). Im Feld der Falldokumentation und der Diagnostik spielen digitale Medien ebenfalls seit Jahren zunehmend eine Rolle – ob es sich um softwarebasierte Falldokumentation, um Diagnostiksoftware im Kontext z. B. von Kindeswohlgefährdungseinschätzungen o. ä. handelt – in vielen Handlungsvollzügen der Kinder- und Jugendhilfe wird medienbasiert gearbeitet (vgl. Ley/Seelmeyer 2011, Kutscher et al. 2011).

²² Am 31.01.2014 aufgrund fehlender finanzieller Mittel nach 14 Jahren geschlossen.

Bislang liegen kaum Studien zu mediatisierter Kinder- und Jugendhilfe vor²³ obwohl sich hier eine bedeutende Transformation dessen, was Kinder- und Jugendhilfe ist und wie sie erbracht wird, abspielt. Es scheint dringend angeraten, Forschung in diesem Feld zu intensivieren. Denn es gibt Hinweise, dass die stattfindende Mediatisierung der Kinder- und Jugendhilfe Fragen und Herausforderungen für professionelles und organisationales Handeln aufwerfen, die vielfach nicht hinreichend berücksichtigt und reflektiert werden. So haben bislang vorliegende Studien gezeigt, dass durch Onlineberatungsangebote, aber auch durch medienbasierte Beteiligungsprojekte sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche deutlich weniger erreicht werden und sich hierbei somit eine Reproduktion ungleicher Zugänge zu Hilfestrukturen abbildet (vgl. Klein 2008; DJI/TU Dortmund 2011; Kutscher/Otto 2013). Vor diesem Hintergrund bedarf es einer Reflexion der Ungleichheitsreproduktion im Kontext medialer Angebote (z. B. Onlineberatung), die sich einerseits in Form einer Homogenisierung von Nutzer_innenschaft und andererseits als Exklusionsmechanismen im professionellen Handeln und in internetbasierten Angeboten zeigt. Eine weitere Frage ist, inwiefern die Übersetzung von fachlichem Handeln in technische Strukturen professionelles Handeln bzw. das, was z. B. in der Falldokumentation als relevant festgehalten wird oder welche Kriterien in Diagnostikprozessen erhoben werden, durch die mediale Form verändert: in der Software definierte Fallkategorien oder Diagnostikkriterien fokussieren auf spezifische als relevant definierte Aspekte, die allerdings nicht in jedem Einzelfall die relevanten sein müssen. Gleichzeitig prägen Softwarestrukturen Handlungslogiken – dadurch, dass die Software verpflichtend genutzt werden muss oder auch weil ihre Existenz eine objektive Erfassung von Daten - unabhängig von ihrer fachlichen Qualität - verspricht. Die damit vielfach angezielte höhere Effizienz und Effektivität fachlichen Handelns kann mit Evgeny Morozov als „Solutionism“ kritisch hinterfragt werden (vgl. Morozov 2013). Die damit verbundene Standardisierung professionellen Handelns kann mit sich bringen, dass z. B. Entscheidungsspielräume Professioneller angesichts von Schwellenwertberechnungen oder zumindest der Erfordernis, softwarebasierte Einschätzungen mit einzubeziehen, eingeengt oder zumindest beeinflusst werden. In Zusammenhang mit der Vervielfältigung von Angeboten der Onlineberatung stellt sich die Frage nach der technischen wie fachlichen Qualität der Angebote. Hierbei sind auch Fragen des Datenschutzes auf besondere Weise relevant, insbesondere, wenn Angebote auch im Kontext oder in

Verbindung mit Präsenzen in sozialen Netzwerken vorhanden sind.

Die mit zunehmender Dynamik erfolgende Mediatisierung der Kinder- und Jugendhilfe reflektiert oftmals zu wenig das Datenschutzproblem in der Hilfeerbringung, insbesondere dann, wenn Angebote in innovativen Formen und Räumen (z. B. soziale Netzwerke, WhatsApp) ohne hinreichende Reflexion, was das angesichts der damit verbundenen Datensammlung (vgl. Kapitel Datenproblematiken und Potentiale) für den verpflichtenden Schutz von Klient_innendaten bedeutet, umgesetzt werden. Auch Beteiligungsprojekte im Kontext sozialer Netzwerke sind gefordert, sich mit der Frage der gleichzeitigen Beförderung der Teilnahme an der Datenproduktion für die betreffenden Netzwerkbetreiber auseinanderzusetzen. Denn hier geht es nicht nur um die eigenen implizit und explizit produzierten und für die Netzwerkanbieter auswertbaren und ökonomisierbaren Daten, sondern auch um die Daten anderer (Adressat_innen, Peers, andere Professionelle ...), u. a. wenn WhatsApp, Facebook, Google etc. die Kontaktdaten und ggf. auch Nachrichteninhalte regelmäßig auslesen. Es geht also um eine notwendige Auseinandersetzung der Professionellen mit ihrer eigenen Praxis des Datenschutzes und eine organisationale Bearbeitung dieses Themas. Ein weiteres zu reflektierendes und zu untersuchendes Problem ist die vielfach praktizierte „neue Kolonialisierung von Lebenswelten“ im Zusammenhang mit aufsuchender Sozialer Arbeit im Netz oder auch durch den Zugriff auf weitere Informationen, die sonst nicht für Professionelle verfügbar bzw. pädagogisierbar wären (vgl. Kutscher 2014b). Hier handelt es sich um selbstorganisierte Gruppen in sozialen Netzwerken, die ungefragt von Professionellen mit Hilfeintention kontaktiert werden, die Information über den Onlinestatus bei WhatsApp etc.

Vor diesem Hintergrund kann von einer „doppelten Entprivatisierung“ im Kontext mediatisierter Kinder- und Jugendhilfe gesprochen werden (vgl. Kutscher 2013h). Mit Blick auf die hier kurz benannten Phänomene zeigt sich, dass einerseits in vielen Kontexten eine teils weitreichende Mediatisierung von Kinder- und Jugendhilfe stattfindet, die oftmals von einer „Techniknaivität der Jugendhilfeprofession“ geprägt ist, während die Jugendhilfeforschung noch weitgehend mit einer „Technikblindheit“ gegenüber diesen Phänomenen reagiert (vgl. Kutscher et al. 2010, 189). Beides weist auf die Notwendigkeit einer dringenden reflexiven Befassung durch die Profession und einer differenzierten Beforschung durch die Disziplin hin.

23 Derzeit entstehen einzelne Studien, zumeist basierend auf Promotionsprojekten, die sich beispielsweise mit stationären Hilfen und Medien (Marc Witzel), Fachkräften und Facebook (Nicole Alfert, Christiane Bollig), Technisierung der Diagnostik (Thomas Ley) beschäftigen.

7.6 Zusammenfassung

Der erste Teil des Kapitels (Digitale Medien in der Familie) versuchte einen Überblick über die verschiedenen Mediennutzungs-, Erziehungs- und Handlungspraxen zu geben, welche im Kontext digitaler Medien in Familien wirksam sind. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Familie als dynamische Gemeinschaft immer wieder auf Aushandlungs- und Verständigungsprozesse angewiesen ist, welche im mediatisierten Zeitalter durch gemeinsame Medienpraxiskulturen z. B. in Form von Kommunikation-, Organisations-, Repräsentations-, Erinnerungs- und Biographisierungspraxen vollzogen werden können, was es (medien-)pädagogisch aufzugreifen und zu unterstützen gilt (vgl. Hartung 2010, 128). Dabei verweist die Generationendivergenz auf die Kluft zwischen dem überwiegenden Teil der Heranwachsenden, welche die digitalen Medien intuitiv-selbstverständlich sowie fähig nutzen und bedienen und Eltern, welche der Mediennutzung ihrer Kinder mehrheitlich eher distanziert bis skeptisch-ablehnend gegenüberstehen (vgl. BMFSFJ 2012, 28; Lutz 2013a, 36; Theunert/Lange 2012, 15 ff.). Die Folgen dieser intra-familialen Differenz verschärfen sich mit dem wachsenden Alter und den damit einhergehenden Autonomiegewinnen und Abnabelungsprozessen der Kinder und stellen Eltern vor die Herausforderung auszuhalten, mögliche Gefahren, die sie mit dem Medienumgang ihrer Kinder verbinden, immer weniger kontrollieren und reglementieren zu können. Die zunehmenden Möglichkeiten digitale Medien auch mobil nutzen zu können verstärken die Schwierigkeit von Eltern, den Überblick über das Medienhandeln ihrer Kinder zu behalten (vgl. Wagner et al. 2013, 15; Lampert 2014, 431; Tillmann/Hugger 2014). Eine zweite inter-familiale Differenzlinie bezieht sich auf die unterschiedlichen Mediennutzungs-, Erziehungs- und Handlungspraxen, die in den Familien in Abhängigkeit ihrer sozioökonomischen Lage und ihres Familienhabitus verschiedene Medienerziehungsstile und Orientierungen hervorgebracht werden (vgl. Wagner et al. 2013). Empirische Studien zeigen, dass die elterliche Medienerziehung und die familiäre Mediennutzung stark vom jeweiligen sozialen Kontext abhängig ist (vgl. BMFSFJ 2013b, 124; Hasebrink et al. 2011; Paus-Hasebrink 2009; Livingstone/Helsper 2008). Benachteiligungen, denen einige Kinder, Jugendliche und Familien offline ausgesetzt sind, reproduzieren sich häufig auch online, wodurch sich diese weiter verstetigen und somit Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten sowie Entwicklungsmöglichkeiten medialer Bildung begrenzen (vgl. Betz 2008; Paus-Hasebrink 2009; 2007). Insgesamt ist kritisch zu hinterfragen, inwieweit sich die täglich stattfindenden familialen Aushandlungs- und Verständigungsprozesse in einer entgrenzten und mediatisierten Erziehungswirklichkeit mit der klassischen Vorstellung von einer elterlichen

Erziehungswirksamkeit vereinbaren lässt (vgl. Theunert/Lange 2012, 12).

Mit dem Thema digitale Medien, so konnte im zweiten Teil des Kapitels (Digitale Medien und Kindertageseinrichtungen) dargestellt werden, ist im Feld der Kindertagesbetreuung weitestgehend eine Leerstelle markiert. Zwar wird der medienpädagogischen Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten in den Bildungsgrundsätzen der Landesregierung konzeptionell-verordnend eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. MFKJKS 2011, 66 ff.; Neuß 2013, 37), jedoch zeigen sich in der frühpädagogischen Praxis nach wie vor herausfordernde Entwicklungsbedarfe, medienerzieherische Handlungsmuster und -Konzepte flächendeckend und an den pädagogischen Alltag anschließend zu verankern (vgl. Six/Gimmeler 2007, 273 f.). Mehrheitlich stehen frühpädagogische Fachkräfte dem Bildungsbereich der Medienerziehung und entsprechenden medienpädagogische Qualifikationen immer noch distanziert bzw. mit Skepsis gegenüber, so dass es nicht verwunderlich ist, dass die vielfältigen Angebote medienpädagogischer Fort- und Weiterbildung kaum angefragt werden (vgl. Six/Gimmeler 2007, 277 f.). Ein zunehmend wichtiger werdender Teil der fachlichen Arbeit kann in der Beratung, Information und Unterstützung von Eltern gesehen werden, sodass Kindertageseinrichtungen hier aufgefordert sind, möglichst niedrigschwellige und passgenaue (medienpädagogische) Angebote zu entwickeln und anzubieten (vgl. Wagner et al. 2013, 249 ff.). Neben dem Erfordernis die medienpädagogischen Kompetenzen der Fachkräfte weiter auszubauen, lassen sich in diesem Zusammenhang auch Bedarfe an zusätzlichen sozialpädagogischen Qualifikationen erkennen (vgl. Six/Gimmeler 2007, 256 f. und 263). Auch in den Lehrplänen der sozialpädagogischen Fachschulen nehmen Medienkompetenzförderung und Medienerziehung bislang eher eine nachrangige bzw. unbestimmte Rolle ein (vgl. Neuß 2013, 38). Hier besteht dringender Bedarf, das Thema digitale Medien als Querschnittsthema curricular zu verankern und flächendeckend in den Ausbildungsstätten zu etablieren. Insgesamt wird dem Umstand, dass Kinder heute mediatisiert aufwachsen in der Frühpädagogik nur ansatzweise Rechnung getragen, so dass sich abschließend die folgenden Empfehlungen formulieren lassen (vgl. KBoM 2011, 51 ff.; Kutscher 2013a, 11 f.). Erstens sind Kindertagesstätten dazu aufgerufen, Anregungen und Hilfestellungen für die Gestaltung von Medienerziehung und Mediennutzungsweisen in den Familien zu offerieren. Zweitens gilt es, das Medienhandeln der Kinder in die pädagogische Arbeit zu integrieren und im Alltag immer wieder zu Medienbildungsprozessen anzuregen. Drittens ist eine Reflexion der sozioökonomischen- und habitusbezogenen Differenzen in Medienerziehung und Mediennutzungsweisen unter Einbeziehung des eigenen (Medien-)

Bildungshabitus der Erzieher_innen von hoher Bedeutung, um Unterschiede tolerieren-, aber auch Ungleichheiten entgegenzutreten zu können. Schließlich ist viertens auf der Ebene der Einrichtungen die Entwicklung von Konzepten bedeutsam, welche Bildung im Kontext von Medien und Medien im Kontext von Bildung reflektieren (vgl. KBoM 2011, 51; Kutscher 2013a, 11 f.).

Während die Schule als Ort, der alle Kinder und Jugendlichen erreichen kann, immer wieder in Diskussionen über die Ansiedlung einer verlässlichen Medienbildung benannt wird, zeigen die bislang vorliegenden Studien, dass sie dieser Aufgabe nur begrenzt gerecht wird (Digitale Medien in der Schule). Desiderate liegen hierbei in der Ausbildung der Lehrkräfte, fehlenden Schulkonzepten, der erforderlichen Unterstützung durch Schulleitungen, aber auch in schulischen Dynamiken, die sich in mangelnder Anerkennung und Kommunikation zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler_innen zeigen und offensichtlich institutionell reproduziert werden. Diese Befunde verweisen auf Bedarfe an ausbildungspolitischer wie -konzeptioneller Weiterentwicklung sowie die Reflexion auch von Elternarbeitskonzepten im schulischen Kontext, die Medienbildung als Aufgabe von Schule entsprechend (auch zielgruppen)differenziert miteinbeziehen.

Begegnet das Feld der Frühpädagogik digitalen Medien mit Skepsis, so wurde im vierten Teil des Kapitels deutlich (Digitale Medien in der Jugendarbeit), dass in der Jugendarbeit teilweise ein affirmatives bis fast schon sorgloses Verhältnis digitalen Medien gegenüber besteht. In den letzten Jahren hat Jugendarbeit vielfach interaktiv-partizipative Web 2.0-Formate für sich entdeckt, die im Zuge von „ePartizipation“ und „liquid democracy“ (vgl. Lutz et al. 2012) auf neue Beteiligungs- und Demokratisierungspotentiale der Adressat_innen abheben. Jedoch fehlt es diesbezüglich an empirischer Forschung, die zum einen im Sinne einer kritischen Beteiligungsforschung den Grad an tatsächlich erreichter Partizipation-, auch bezogen auf Ungleichheiten, untersucht und zum anderen analysiert, inwieweit Tendenzen pädagogischer Kontrolle und Bevormundung auch in diesen Formaten wirksam sind. Angesichts der unterschiedlichen Artikulationspraxen und Nutzungsweisen, die Jugendliche korrelierend zu ihrem formellen Bildungshintergrund aufweisen, sprechen viele Anzeichen dafür, dass sich bestehende Ungleichheiten auch bei der Nutzung dieser neuen, auf Partizipation bedachten Formate reproduzieren (vgl. DJI/TU Dortmund 2011, 64 f. und 103; BMFSFJ 2013b, 182; und siehe hierzu Kapitel Beteiligungsunterschiede). Insgesamt erwecken die Online-Plattformen den Eindruck, dass Partizipation hier auf sehr unterschiedlichen Niveaus verwirklicht werden soll, so dass teilweise allenfalls von „Pseudo-Beteiligungsformen“ (Theunert 2011, 28) gesprochen werden kann. Indem

sich aufsuchende Jugendarbeit mit einigen Angeboten, ihren Adressat_innen folgend, in die Sozialen Netzwerke hinein begibt, sieht sie sich selbst in das komplexe Spannungsverhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit verstrickt, welches für diese Netzwerke kennzeichnend ist. Dies wirft Fragen zum Jugend- und Datenschutz, aber auch Fragen pädagogischer Kontrolle sowie der Kolonialisierung von Lebenswelten, im Sinne einer „fürsorglichen online-Belagerung“ auf. Hier ist Jugendarbeit aufgefordert, Angebots-bezogene Antworten zu finden (vgl. BMFSFJ 2013b, 55, 66 und 181 ff.). Dilemmatisch zeigt sich, dass Jugendarbeit, wenn sie eigene, pädagogisch-ausgerichtete und datensichere Online-Plattformen installiert, nur einen Bruchteil der Jugendlichen erreichen kann, die in den Sozialen Netzwerke anzutreffen sind. Sobald sie sich jedoch dorthin begibt, beteiligt sie sich ungewollt an der kommerziell ausgerichteten Enteignung privater Nutzer_innen-Daten (vgl. BMFSFJ 2013b, 394). Bezogen auf Angebote aktiver Medienarbeit zeichnet sich schließlich ab, dass diese infolge ihrer Produktförmigkeit und ihrer medienpädagogischen Zielsetzung oft nicht an den Praxen und Bedarfen bildungsbenachteiligter Jugendlicher anschließen. Hier wäre eine systematische Reflexion der Projekte aktiver Medienarbeit hinsichtlich ihrer Niedrigschwelligkeit und Lebensweltnähe erforderlich, um nicht einem Mittelschicht-Bias aufzusitzen, welcher Ungleichheitsverhältnisse erneut perpetuiert.

Digitale Medien spielen im Kontext der Mediatisierung in immer mehr Feldern der Kinder- und Jugendhilfe eine Rolle, die sich angesichts der Bedeutung sozialer Netzwerke und mobiler Endgeräte und Dienste diese Medien als Kommunikationsmittel zu Eigen machen (Digitale Medien in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe). Darüber hinaus ist Onlineberatung ein mittlerweile etabliertes Angebot für Kinder und Jugendliche im Netz.

Falldokumentation und softwarebasierte Diagnostik stellen weitere Aspekte der Nutzung digitaler Medien in der Kinder- und Jugendhilfe dar. Allerdings fehlen weitgehend unabhängige Studien zu a) Nutzung und Reichweiten digitaler Medien und b) neuen Phänomenen wie digitalisierter Kommunikation und Administration im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei stellen sich neue Fragen z. B. wie sich Dienstleistungserbringung in der Kinder- und Jugendhilfe unter den Bedingungen der Mediatisierung verändert und was dies für die Beziehung zwischen Professionellen und Adressat_innen bedeutet. Weiter ist unklar, wie sich das fachliche Handeln unter technisierten Bedingungen verändert, welche Zielgruppen erreicht werden, inwiefern Ungleichheitsreproduktion im Zuge der Mediatisierung von Hilfeebringung erfolgt und inwiefern beispielsweise Räume aufgrund der verfügbaren Daten pädagogisierbar und kontrollierbar werden, die es bislang nicht oder in nicht so

weitreichendem Maße waren. Angesichts der Datenprekarität wäre zu untersuchen, welche neuen Verhältnisse von Privatheit und Öffentlichkeit sich in diesem Zusammenhang sowohl auf Seiten der Fachkräfte wie auf Seiten der Kinder und Jugendlichen zeigen, inwiefern Klient_innendatenschutz im Kontext der Etablierung von Angeboten und Kommunikation in sozialen Netzwerken beachtet wird und welche Autonomiebegrenzungen seitens der Fachkräfte wie auch der Adressat_innen wahrgenommen und ggf. bearbeitet werden. All dies sind Fragen, zu denen es bislang keine hinreichenden Antworten gibt. Es besteht also zum einen ein weitreichender Forschungsbedarf in diesem Zusammenhang und zum anderen ein Bedarf der Auseinandersetzung sowohl auf Träger- wie Professionsebene um die medialen Entwicklungen hinreichend fachlich-qualitativ zu begleiten.

Über die drei Fachkräftegruppen der Erzieher_innen, Lehrer_innen und Sozialpädagog_innen hinweg lässt sich sagen, dass der nach wie vor in weiten Teilen distanzierte bzw. skeptische Umgang mit digitalen Medien bzw. die Integration dieser in die pädagogischen Handlungsvollzüge, sowohl habituellen und feldspezifischen Bedingungen, wie beispielsweise der möglichen Gefährdung von Wissensmonopolen von Lehrkräften oder dem Aushalten-müssen der Unbestimmtheiten in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, als auch strukturellen Bedingungen, wie unter anderem der unbefriedigenden Qualifizierungssituation in Aus-, Fort- und Weiterbildung geschuldet ist. „Die Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialmilieus setzt medienpädagogisch qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Fachkräfte voraus, die über Kenntnisse der Freizeit- und Medienkulturen verfügen und die ein engagiertes Interesse an den jungen Menschen und ihrem Medienhandeln zeigen. Diese Fachkräfte benötigen eigene Medienkompetenz, Wissen zum Sozialisationshintergrund von Kindern und Jugendlichen sowie medien-erzieherische und mediendidaktische Kompetenzen. Die Reflexion über die Rolle der Medien sowie die Selbstreflexion über das eigene Verhältnis zu Medien sind wichtige Voraussetzungen für ein zielgruppenbezogenes Handeln, das auch alters-, bildungs-, geschlechts- und milieubezogene Unterschiede berücksichtigt“ (BMBF 2010, 12). Positiv hervorzuheben ist, dass die Landesmedienanstalt in Nordrhein-Westfalen in Qualifizierungsmaßnahmen wie „Train-the-Trainer-Schulungen“ im Jahr 2012 über 400 Referent_innen und Medientrainer_innen als Multiplikator_innen für Lehrer_innen, Erzieher_innen und Mitarbeiter_innen der Kinder- und Jugendhilfe geschult hat. Teilweise sind diese Multiplikator_innen in die „Initiative Eltern+Medien“ oder in die Projekte „Medienscouts NRW“ und „klicksafe“ eingebunden. Darüber hinaus stehen sie dritten Institutionen für Beratung und

Weiterqualifizierung im Kontext von Medienkompetenzförderung zur Verfügung (vgl. Appelhoff 2013, 11 f.).

Wie die Beiträge des jüngst erschienenen Berichts des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche“ (BMFSFJ 2013a) nachdrücklich aufzeigen, sind die Forderungen, welche die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ im Jahr 2011 betreffend einer grundlegenden und flächendeckenden medienpädagogischen Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte aufstellte (vgl. KBoM 2011, 14) nach wie vor aktuell (vgl. Röhl 2013; Neuß 2013; Meister 2013; Tillmann 2013). Eine „medienpädagogische Grundbildung“, (KBoM 2011, 14), die strukturell bereits während der Ausbildung von angehenden Erzieher_innen, Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen ansetzt, ist bislang nur an wenigen Ausbildungsstandorten Bestandteil der pädagogischen Grundausbildung. „Entgegen der Proklamation, das Fachgebiet zu stärken und die Bedeutung von Medienkompetenz hervorzuheben, fristet die Medienpädagogik in den Ausbildungsgängen der Elementarpädagogik, der außerschulischen Pädagogik, der Sozialpädagogik sowie in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung mit wenigen Ausnahmen ein Nischendasein“ (Röhl 2013, 84). Das eine obligatorische medienpädagogische Qualifikation, bestenfalls im Sinne der geforderten Grundbildung maßgeblich dazu beiträgt, „dass Pädagogen(innen) im späteren Berufsfeld medienpädagogische Fragen situationsangemessen integrieren können“ (KBoM 2011, 14), wird auch im Kommissionsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ 2010 deutlich. Dort wird formuliert, „dass Medienbildung in allen Feldern pädagogischer Ausbildung, in der Elementarbildung, in der Jugendbildung, in der Lehrerbildung an den Hochschulen, in der zweiten Phase der Ausbildung, in der Erwachsenen- und Familienbildung wie auch in der Lehrerfortbildung eine zentrale, explizite und eigenständige Rolle spielen muss. Hier muss es gelingen, die medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden und Auszubildenden in den genannten Bereichen nachhaltig zu stärken“ (BMBF 2010, 13).

8. Medienbildung und Medienkompetenzförderung – grundlegende Fragen

8.1 Bildung oder Medien – worum geht es?

Der noch relativ junge Begriff der Medienbildung erfreut sich seit der Jahrtausendwende großen Zuspruchs und wachsender Beliebtheit in zahlreichen wissenschaftlichen Fachveröffentlichungen und politischen Positionspapieren (vgl. Pietraß 2011, 121). Spätestens seit der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ im Jahr 2009 (vgl. Niesyto 2013, 17; KBoM 2011) ist jedoch zu fragen,

welche Verhältnissetzung von Bildung und Medien mit dem Begriff der Medienbildung angesprochen ist bzw. angesprochen werden sollte. Innerhalb der medienpädagogischen Fachdisziplin wird das Verhältnis der beiden Begriffe zurzeit sehr unterschiedlich diskutiert und in unterschiedlichen Dimensionen in Stellung gebracht. Nach Benjamin Jörissen lassen sich systematisch drei Begriffsdimensionen von Medienbildung unterscheiden (vgl. Jörissen 2011). Dabei ist anzumerken, dass diese Systematisierung unterschiedlicher Bedeutungsgehalte des Medienbildungsbegriffs vorrangig eine analytische Funktion erfüllt, um voneinander abgrenzbare Diskurszusammenhänge zu markieren, ohne damit in Abrede stellen zu wollen, dass sich Bedeutungshorizonte in den folgend explizierten Quellen zum Teil ergänzen, annähern oder partiell überlappen.

In einer ersten bildungspolitisch-administrativen Rahmung wird Bildung als messbarer Output des Bildungswesens verstanden, so dass Medienbildung diesem Verständnis nach sämtliche medienpädagogischen Aktivitäten im Bildungswesen umfasst (vgl. Jörissen 2011, 213 ff.). In dieser (bildungs-)politisch konnotierten Lesart lassen sich politische Positionspapiere und Kommissionsberichte wie beispielsweise die Veröffentlichung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit“ (BMBF 2010), die Veröffentlichung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche“ (BMFSFJ 2013a), das Positionspapier der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (KBoM 2011) sowie in Teilen das Medienbildungsverständnis des 14. Kinder und Jugendberichts verorten (vgl. BMFSFJ 2013b, exempl. 394 f.)²⁴. Im Kommissionsbericht des BMBF wird dabei „für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Medienbildung als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung und wichtige Voraussetzung für die persönliche Entfaltung von Berufs- und Ausbildungsfähigkeit“ (BMBF 2010, 5) geworben. Medienbildung umfasse hiernach „Medien als Gegenstand des Lernens und das in hohem Maße selbst gesteuerte und selbst verantwortete Lernen mit Medien, das im Lebensverlauf zunehmende Bedeutung gewinnt und eingeübt sein will“ (BMBF 2010, 7). Wie auch in den Ausführungen des 14. Kinder und Jugendberichts wird Medienbildung hier als notwendige und unverzichtbare Querschnittsaufgabe für ein gelingendes Heranwachsen

und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen gesehen (vgl. BMBF 2010; BMFSFJ 2013b). Beide Publikationen verstehen Medienbildung dabei implizit als eine, in eine umfassendere Bildungskonzeption eingebettete Aufgabe (siehe oben), womit dem Begriff der Medien gegenüber dem der Bildung eine nachrangige Funktion beigemessen wird.

Deutlich offensiver als in den beiden Kommissionsberichten formuliert die medienpädagogische Initiative „Keine Bildung ohne Medien“: „Medienbildung wird zu einer gesamtgesellschaftlichen Herausforderung, weil sie Voraussetzung für Persönlichkeitsbildung, für gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe und für die Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit ist“ (KBoM 2011, 5). Die Initiative fordert damit eine grundlegende strukturelle Verankerung von medienpädagogischen Themen und Angeboten in allen schulischen wie außerschulischen Bildungsinstitutionen und -Arrangements, mit dem Ziel über die bisher stattfindenden medienpädagogischen Modell- und Leuchtturmprojekte hinaus, Nachhaltigkeit und Breitenwirksamkeit von Medienbildung zu initialisieren (vgl. KBoM 2011). Dabei reichen die Forderungen der Initiative von verbindlichen und flächendeckenden medienpädagogischen Grund- und Weiterbildungsangeboten für Lehrende und pädagogische Fachkräfte bis hin zu einer curricularen Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Frühpädagogik, in sämtlichen Schulformen und in der Erwachsenenbildung (vgl. KBoM 2011). Angestrebt werden damit „medienbezogene, lebenslange Bildungsprozesse für alle Ziel- und Altersgruppen“ (KBoM 2011, 6). Das Motto „Keine Bildung ohne Medien!“ wird dabei als Hinweis darauf verstanden, dass „alle Elemente des Bildungsprozesses – die Bildungsinhalte, die Lernprozesse und Vermittlungsformen von Bildung, die Unterstützung von Bildungsprozessen in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sowie die Verankerung der Bildungsprozesse in der psychischen Struktur der Person – an Medien gebunden sind“ (KBoM 2011, 6). Medien sind diesem Verständnis nach also nicht aus Bildungskontexten weg zudenken. In der Veröffentlichung „Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013a) tritt der Bildungsbegriff zu Gunsten des Konzepts der Medienkompetenz noch weiter in den Hintergrund und wird vornehmlich analog zur Medienkompetenzförderung gebraucht (vgl. BMFSFJ 2013a, 13 f.). Bereits innerhalb dieser ersten bildungspolitisch-administrativen Dimension des Medienbildungsbegriffs (vgl. Jörissen 2011) lassen sich also unterschiedliche Verhältnissetzungen der Verbindung von Medien und Bildung identifizieren. Liegt der Fokus der Kommissionsberichte eher auf Bildung, wobei Medienbildung hier als ein bedeutsamer Teilaspekt von Bildung herausgestellt wird (vgl. BMBF 2010; BMFSFJ 2013b), formuliert die medienpädagogische Initiative ein

²⁴ Dies bezieht sich auf die Passagen, in denen nicht ausdrücklich von einer befähigenden Medienbildung gesprochen wird (vgl. BMFSFJ 2013b, 396 f.), welche sich wiederum als anschlussfähig an die noch zu explizierenden Dimensionen des Medienbildungsbegriffs zeigt (vgl. Jörissen 2011).

deutlicheres Augenmerk auf Medien als unverzichtbaren Bestandteil von Bildung (vgl. KBoM 2011), während die Veröffentlichung zur Medienkompetenzförderung schließlich Medienbildung als Medienkompetenzförderung begreift (vgl. BMFSFJ 2013a).

In einer zweiten eher praxistheoretisch-pädagogischen Perspektive, gilt Bildung gleichermaßen als Ergebnis und Ziel individueller Lernprozesse, wodurch Medienbildung zu einer Art Mediengrundbildung im Sinne von Medienkompetenzen avanciert und damit Lernziele medienzieherischer Bemühungen markiert (vgl. Jörissen 2011, 215 ff.). „Bildung“ in diesem Verständnis wäre etwa definierbar als das Verfügen eines Individuums über ein (jeweils zu bestimmendes) von ihm erworbenes **Wissen und Können** [Herv. im Original] auf einem jeweils zu bestimmenden Niveau, das je nach Kontext von einfachen Kenntnissen bis hin zu komplexen und reflexiven Kompetenzen reichen kann“ (Jörissen 2011, 216). Auf der pädagogischen Handlungsebene angesiedelt (vgl. Fromme et al. 2014, 67), rückt diese Verständnisdimension von Medienbildung somit in die Nähe von Medienkompetenz und Mediendidaktik. Im Gegensatz zu Medienkompetenzkonzepten zeigt Medienbildung jedoch eine deutliche Prozessorientierung auf (vgl. Pietraß 2011, 132). Lernen wird hier explizit als ein prozessuales Geschehen hervorgehoben (vgl. Jörissen 2011, 216). Während Kompetenzen (z. B. durch Lebensweltnähe oder medienpädagogische Angebote) von außen vermittelbar sind und den Aufbau bestimmter Dispositionen fokussieren, beschreiben Bildungsprozesse hingegen selbstreferenzielle Dispositionstransformationen und sind auf subjektive Orientierungen hin ausgerichtet (vgl. Jörissen 2011, 217 ff.). So „lässt sich folgern, dass Bildung durch Medien, oder auch Medienbildung, ein Resultat von Mediennutzungsprozessen ist, und somit auch jenseits intentional ausgegerichteter oder pädagogisch angeleiteter Prozesse stattfindet“ (Kutscher et al. 2009, 17 f.). Insofern scheint Medienbildung, in einer Verschränkung der bildungspolitisch-administrativen- mit der praxistheoretisch-pädagogischen Begriffsdimension, besonders geeignet, Ungleichheiten in den Blick zu nehmen, dadurch dass sowohl die Ressourcenlagen bildungsbenachteiligter Mediennutzer_innen, als auch die Bildungsprozesse im Kontext von Mediennutzung der Nutzer_innen Beachtung finden (vgl. Niesyto 2013, 23 f.; Kutscher 2012). Über die Diskussion des Verhältnisses von Medien und Bildung hinausgehend, setzt sich, mit der praxistheoretisch-pädagogischen Dimension von Medienbildung eng verbunden, ein weiterer zentraler Diskursstrang innerhalb der Medienpädagogik mit der Verhältnisbestimmung von Medienkompetenz und Medienbildung auseinander. Dieser soll jedoch in Kapitel Medienkompetenz vs. Medienbildung gesondert behandelt werden (siehe hierzu Kapitel Medienkompetenz vs. Medienbildung; sowie die Beiträge

in Moser et al. 2011). Festzuhalten bleibt, dass der Fokus im hier dargestellten Verständnis einer praxistheoretisch-pädagogischen Medienbildung zumindest implizit eher auf Medien anstatt auf Bildung gelegt wird.

Eine dritte begrifflich-theoretische Perspektive auf (Medien-)Bildung verweist expliziter als die praxistheoretisch-pädagogischen Perspektive auf Bildung als ein transformatorisches Prozessgeschehen, dadurch dass Transformationsprozesse komplexer Subjekt-Welt-Differenzen im Kontext von Medialität in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden (vgl. Jörissen 2011, 220 ff.). Losgelöst von Lernzielen und (medien-)pädagogischen Handlungen und entgegen einer funktionalen Bedeutung, wie sie vorrangig in den Medienkompetenzkonzepten, aber durchaus auch in den beiden bereits explizierten Begriffsdimensionen vom Medienbildung mitschwingt, wird Bildung in dieser Perspektive struktural bzw. anthropologisch begründet (vgl. Spanhel 2013; Jörissen 2011; Pietraß 2011; Jörissen/Marotzki 2009; sowie Kapitel Medienkompetenz vs. Medienbildung). Das Subjekt wird in seiner Unverfügbarkeit in den Blick genommen (vgl. Pietraß 2011, 122); Bildung als immanent vorläufige und tentative Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden und somit in einer formalen Bildungstheorie begründet, welche den inhaltsorientierten Bildungsverständnissen materialer Bildungstheorien entgegensteht (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, 11 und 19). Diese von Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen als „strukturelle Medienbildung“ bezeichnete Form der Medienbildung spricht einerseits die lebensweltliche Begegnung und Auseinandersetzung mit Medien sowie die darin liegende Erkundung des noch Fremden und Unbekannten an. Andererseits zielt sie ebenso darauf ab, dass Medien vielfältig neue Bildungsanlässe und Räume für Bildungserfahrungen bieten (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, 30). Strukturelle Medienbildung lässt sich dabei „nicht als Ergebnis oder Zustand verstehen, sondern muss als ein **Prozess** [Herv. im Original] aufgefasst werden, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden“ (Jörissen 2011, 223). In diesem Sinne sind Bildungsprozesse „immer auch als Subjektivierungsprozesse zu verstehen, weil sie neue und komplexere Weisen, sich auf sich und auf die Welt zu beziehen, hervorbringen“ (Jörissen 2011, 223). Mit dem unmittelbaren Bezug zu Weltverhältnissen ist auch der Prozess voranschreitender Mediatisierung angesprochen. „Indem Medien „nicht mehr nur Mittel, sondern zunehmend auch Gegenstand“ (Schäfer/Lojewski 2007, 55) von Bildung sind, avanciert Medienbildung zu einem Vehikel, um der Entfremdung einer mediatisierten Umwelt aktiv, aneignend und partizipativ entgegenzutreten (vgl. Moser 2011, 51 ff.). Mit den rasanten Medienentwicklungen haben sich jedoch nicht nur die anthropologischen

Verhältnisse, also die Beziehungen zur Welt, sich Selbst und den Mitmenschen geöffnet, erweitert und ausdifferenziert, sondern auch die „Welt“ selbst hat sich verändert (vgl. Spanhel 2013, 41). „Sie ist nicht mehr nur medial vermittelt, sondern in Form symbolischer Sinnwelten medial präsentiert bzw. repräsentiert, bis hin zu neuen virtuellen Welten im Netz“ (Spanhel 2013, 41). Im Abstand zu Dichotomien zwischen Subjekt und Objekt bzw. aktiv und passiv stellt die strukturelle Medienbildung eine tiefgreifende „Verwobenheit von Subjektivität und Medialität“ (Jörissen 2011, 223) heraus. Bezogen auf die kulturelle (II-)Legitimität unterschiedlicher Formen der Mediennutzung kann so gesehen unter Umständen selbst ein „inkompetenter Umgang“ mit Medien bildend sein, wenn dieser denn Transformationen des dreifach-Verhältnisses initiiert (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 92 ff.). Der hier explizierten, bildungstheoretisch ausformulierten Dimension von Medienbildung ist überwiegend eine Vorrangstellung der Bildung gegenüber den Medien inhärent (vgl. Jörissen/Marotzki 2009; Jörissen 2011; Spanhel 2011 und 2013), während andere Ansätze ihr Theoriegebäude eher auf anderen Begriffen aufbauen (vgl. exempl. Schorb 2011).

8.2 Medienkompetenz vs. Medienbildung

Wie bereits in Kapitel Bildung oder Medien – worum geht es? angedeutet werden konnte, geht es in der fachlich-disziplinären Auseinandersetzung um den Stellenwert der beiden Leitbegriffe innerhalb der Medienpädagogik um weit mehr als ein Hantieren mit Begriffen. Mit den beiden Begriffen sind zwei völlig verschiedene Theorietraditionen adressiert, die diese zum einen mit unterschiedlichen Reichweiten und Konzeptualisierungsmöglichkeiten ausstatten, und diese zum anderen in unterschiedlicher Weise anschlussfähig an politische und gesellschaftliche Diskurse halten (vgl. Pietraß 2011, Moser 2011; und siehe Kapitel Bildung oder Medien – worum geht es?). So bemerkt beispielsweise Norbert Groeben, dass aufgrund der stabilen Verankerung des Medienkompetenzbegriffs im politischen Diskurs für die Wissenschaft faktisch keine Möglichkeit bestünde, sich nicht auf ihn zu beziehen (vgl. Groeben 2002a, 12). Spätestens seit der nach wie vor anhaltenden Bildungsdebatte rund um die Ergebnisse der ersten PISA-Studie lässt sich für den Bildungsbegriff wohl ähnliches sagen (vgl. exempl. Rauschenbach/Otto 2008). Der Begriff der Medienkompetenz lässt sich dabei als Reflex auf die Entwicklung zu einer Mediengesellschaft verstehen, womit in ihm das Desiderat herausgestellt wird, einer der zentralen Herausforderungen des sozialen Wandels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts adäquat zu begegnen (vgl. Groeben 2002a, 11 f.). Von Anfang an waren mit ihm kulturpessimistische wie

kulturoptimistische Strömungen verbunden. Unabhängig von seiner spezifischen Ausformung in unterschiedlichen Medienkompetenzkonzepten bettete ihn die Medienpädagogik stets in übergeordnete Kompetenzkonzepte, welche auf Handlungskompetenzen, kommunikative Kompetenzen und soziale Kompetenzen abzielten, ein (vgl. Groeben 2002a, 11 f.). Einflussreiche Medienkompetenzkonzepte liegen mit den Modellen von Dieter Baacke, Gerhard Tulodziecki und Norbert Groeben vor, wobei die beiden letztgenannten in gewisser Weise auf Dieter Baacke's Medienkompetenzkonzept aufbauen, es erweitern bzw. andere Schwerpunktsetzungen vornehmen (vgl. Kutscher et al. 2009, 13 ff.). Gegenüber dem Konzept nach Dieter Baacke, welches sich in den Leitkategorien „Medienkunde“, „Medienkritik“, „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“ ausdifferenziert, gibt Gerhard Tulodziecki in seinem Konzept der Medienkritik einen wesentlich größeren Stellenwert, indem er diese noch einmal in das „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“, das „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ sowie in das „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung“ unterteilt. Das Konzept nach Norbert Groeben zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es zum Einen mit der Dimension „medienbezogene Genussfähigkeit“ der Unterhaltungsfunktion von Mediennutzung einen Wert zuspricht und ihr eine Daseinsberechtigung gibt und zum Anderen dadurch, dass es mit der Dimension der „Anschlusskommunikation“ neben der direkten Auseinandersetzung mit Medien auch dem Sprechen über Medien(-inhalte), im Sinne einer sozialen Meta-Kommunikation, Raum beimisst (vgl. Groeben 2002b; Kutscher et al. 2009, 13 ff.). Dieter Spanhel zufolge richten sich Kompetenztheorien „auf spezifische Ausprägungen der allgemeinen menschlichen Handlungsfähigkeit, hier im Umgang mit oder in der Aneignung von Medien (**Medien-Kompetenz**); Bildungstheorien beschreiben dagegen grundlegende Merkmale und Aspekte des als autonom gedachten menschlichen Bildungsprozesses und die in der Person und in ihrer Umwelt liegenden Bedingungen (**Medien-Bildung**)“ (Spanhel 2011, 97). Anstelle einer kompetenzorientierten Aneignungsperspektive nimmt Bildung den aktuellen Verständnissen transformatorischer Bildung (vgl. Koller 2012) bzw. struktureller Bildung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009; Jörissen 2011) folgend, die dreifache Relationierung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt in den Blick (vgl. Moser 2011, 51). Entgegen den eher funktionalen Verwendungszusammenhängen des Kompetenzbegriffs kann es in Verwendung des Bildungsbegriffs somit gelingen, das Subjekt anthropologisch, in seiner Unverfügbarkeit, in den Blick zu nehmen (vgl. Pietraß 2011, 122). In einer bildungstheoretisch fundierten Medienpädagogik liegt die Hauptaufgabe von Medienerziehung somit „nicht mehr allein in der gezielten

Vermittlung einzelner Medienkompetenzen, sondern in der Eröffnung und Bereitstellung medialer Bildungsräume“ (Spanhel 2011, 115). Während Kompetenzen, zum Beispiel durch Lebensweltnähe und medienpädagogische Angebote, von außen vermittelbar sind, beschreiben Bildungsprozesse hingegen selbstreferenzielle Dispositionstransformationen und sind auf subjektive Orientierungen hin ausgerichtet (vgl. Jörissen 2011, 217 ff.; Spanhel 2011, 105; und siehe Kapitel Bildung oder Medien – worum geht es?). Heinz Moser macht darauf aufmerksam, dass dem Bildungsbegriff per se eine Spannung zwischen Innen und Außen inhärent ist, da es unweigerlich zum anthropologischen Menschsein dazu gehört, sich nach außen zu richten (Welt- und Anderen-Verhältnisse) und dabei die Gefahr billigend in Kauf zu nehmen, sich von sich selbst zu entfremden (Selbst-Verhältnisse) (vgl. Moser 2011, 51 f.). Infolge des gesellschaftlichen Prozesses voranschreitender Mediatisierung wird das in dieser Subjekt-Welt-Differenz (vgl. Jörissen 2011, 220 ff.) angelegte Entfremdungspotential zunehmend auch in mediatisierten Umwelten virulent, so dass Medienbildung dann als Vehikel verstanden werden kann, diesen Subjekt-Welt-Differenzen in einer aktiv, aneignend, partizipativ und „schreibend“ entgegenzutreten (vgl. Moser 2011, 51 ff.). Besonders im Kontext digitaler Medien gewinnt Medienbildung gegenüber Medienkompetenz an Bedeutung, dadurch dass Dichotomien „wie ‚Inhalt (Subjekt) vs. Form (Medium)‘, ‚Rezeption (Subjekt) vs. Vermittlung (Medium)‘, ‚Nutzer (Subjekt) vs. Angebot (Medium)‘“ (Jörissen 2011, 222) nicht mehr greifen; Grenzen zwischen Medialität, Realität und Subjektivität verfließen und damit nicht mehr nur Aneignungs- und Umgangsprozesse, als vielmehr subjektivierende Transformationsprozesse den Kristallisationspunkt medienpädagogischen Handelns darstellen (vgl. Spanhel 2011, 97). Auch Johanna Lojewski und Miriam Schäfer befinden, dass Medien „nicht mehr nur Mittel, sondern zunehmend auch Gegenstand der Bildung“ (Schäfer/Lojewski 2007, 55) sind. Vor diesem Hintergrund geben sie einerseits zu bedenken, dass der Begriff der Medienbildung unter Umständen medienpädagogische Ziele treffender zu beschreiben mag, als der Medienkompetenzbegriff hierzu imstande wäre. So vermag der Begriff der Medienbildung mehr als lediglich eine kompetente Mediennutzung zu umfassen, indem beispielsweise auch auf Zerstreung ausgerichtete Nutzungsweisen das ihm zugrundeliegende Dreifach-Verhältnis transformieren können. Außerdem ist er analog zum Bildungsbegriff generell womöglich besser geeignet, um Ungleichheitsreproduktionen im virtuellen Raum angemessen berücksichtigen und reflektieren zu können (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 171). Andererseits geben sie den Kompetenzbegriff auch nicht völlig auf. Angesichts einer „steigenden Mediatisierung des Alltags

nimmt auch die Notwendigkeit zu, mit Medien und Medieninhalten kompetent umgehen zu können. Damit wird Medienkompetenz zu einer wichtigen Ressource und Schlüsselkompetenz in modernen Gesellschaften und ein fester Bestandteil der modernen Allgemeinbildung“ (Schäfer/Lojewski 2007, 55). Insgesamt begreifen sie Medienkompetenz gleichermaßen „als Ziel und Voraussetzung aller Bildung“ (Schäfer/Lojewski 2007, 91). Ingrid Paus-Hasebrink formuliert dazu: „Der Begriff der Medienbildung setzt zwar Medienkompetenz voraus, beinhaltet aber darüber hinaus die Reflexion der Bedeutung der Medien für sich selbst sowie die Fähigkeit, sich auf neue, unbekanntere medienbezogene Situationen einstellen zu können. Medienbildung wird als mediatisierter Aspekt der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung verstanden“ (Paus-Hasebrink 2010, 227). Ähnlich weist bereits der Titel des Berichts der Expertenkommission des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit“ (BMBF 2010) darauf hin, dass hier die Vermittlung von Medienkompetenz mit dem Anspruch einer Medienbildung verbunden werden soll. Angesichts der Vorzeichen neuer Herausforderungen, die sich mit der neuen „digitalen Kultur“ ergeben (vgl. Zorn 2011, 196), heißt es dort: „Der Begriff der Medienkompetenz wird in der Öffentlichkeit inflationär und oft verkürzt verwendet. Als wissenschaftliche Disziplinen haben sich insbesondere Medienpädagogik und (Medien-)Informatik mit durchaus auch unterschiedlichen Konzepten zur Medienkompetenz geäußert. Mit der vorliegenden Erklärung „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ - tritt die Expertenkommission für eine umfassende Sicht auf Medienbildung ein. Sie stellt sich damit der Herausforderung, unterschiedliche Richtungen und verschiedene Dimensionen im Hinblick auf die Digitalen Medien und deren Rolle in der Gesellschaft zu benennen. Die Kommission möchte damit zur Klärung und Umsetzung dieser grundlegenden Bildungsaufgaben beitragen. In diesem Sinne richtet die Kommission den eindringlichen Appell an den Bund, die Länder und die Sozialpartner, im Rahmen ihrer Zuständigkeiten Bedingungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Medienbildung als integrelem Bestandteil von Allgemeinbildung und wichtiger Voraussetzung für die persönliche Entfaltung von Berufs- und Ausbildungsfähigkeit zu schaffen. Dabei sind technische, ökonomische, politische, rechtliche, ethische und ästhetische Dimensionen von Bedeutung“ (BMBF 2010, 5 f.). Die Kommission benennt hierfür die vier Aufgabenfelder: „Information und Wissen“, „Kommunikation und Kooperation“, „Identitätssuche und Orientierung“ und „Digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln“ und bringt

diese mit den quer zu ihnen liegenden Handlungsdimensionen „Digitale Medien nutzen, ihre Potenziale verstehen, sie kritisch beurteilen, mit ihnen interagieren und sie gestalten und mit Medien am sozialen Leben und an der Gesellschaft teilhaben“ (BMBF 2010, 7) in Verbindung. Letztlich kommen in den dargestellten Handlungsdimensionen die konzeptionellen Elemente bekannter Medienkompetenzkonzepte (vgl. Baacke 1999; Groeben 2002) zum Tragen, während die Aufgabenfelder dazu angetan scheinen, mediale Bildungsräume zu eröffnen (vgl. Spanhel 2011, 115; KBoM 2011, 9) und in Bildungs- bzw. Transformationsprozessen Subjekt-Welt-Differenzen zu bearbeiten (vgl. Jörissen 2011, 220 ff.).

Selbst der Vater der Medienkompetenz, Dieter Baacke, plädiert dafür, Bildung mit in das Konzept der Medienkompetenz „einzudenken“, mit dem Ziel, die Vermittlung von Medienkompetenz und den Status der kommunizierenden Subjekte bestimmen zu können (vgl. Moser 2011, 48). Im Gegensatz zu den hier dargestellten befürwortenden Konzepten einer Medienbildung bzw. der Verbindung von Medienkompetenz und Medienbildung verzichtet Bernd Schorb in seinem Konzept einer „integralen Medienpädagogik“ auf den Begriff der Medienbildung zugunsten der Begriffe „Orientierungen“ und „Aneignung“ (vgl. Schorb 2011), indessen er Medienkompetenz als Dreieck aus Wissen, Bewerten und Handeln fasst (vgl. Schorb 2011, 83). Bernd Schorb zufolge kann der „Verinnahmung der Welt durch Medien“ (Schorb 2011, 82) eine aktive Medienaneignung entgegenstellt werden, womit die Interdependenz von Subjekt und Medien angesprochen ist (vgl. Schorb 2011, 83 f.). Dadurch dass die aktive Medienaneignung in Orientierungen eingebettet ist, welche sich wiederum aus den Medienkompetenzdimensionen Bewerten und Wissen zusammensetzen (vgl. Schorb 2011, 91), bildet die integrale Medienpädagogik dann schlussendlich eine Art „Vermittlungsebene zwischen Medienalltag und Medienhandeln“ (Schorb 2011, 93). Neben dem hier explizierten Diskursstrang, der sich mit der Verhältnisbestimmung von Medienkompetenz und Medienbildung auseinandersetzt, visiert ein zweiter Diskursstrang die Technologieperspektive von Medienbildung an, dadurch dass die hohe Relevanz der Kommunikations- und Informationstechnologien für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse herausgestellt wird (vgl. Zorn 2011, 192 ff.). So nimmt beispielsweise Bardo Herzig (2001)²⁵ das Verstehen und Bewerten computerbasierter Zeichen als medienpädagogisches Desiderat in den Blick (vgl. Zorn 2011, 192), während Heidi Schelhowe

(2008)²⁶ für mit dem Computermedium verbundene Bildungschancen die Wichtigkeit festhält, „sich mit der Gemachtheit und den Strukturen des Mediums auseinanderzusetzen, denn darin hätten sich zentrale Prinzipien der Gegenwartsgesellschaft eingeschrieben“ (Zorn 2011, 193). Insgesamt kann resümiert werden, dass der Bildungsbegriff, über die Bestimmung, Beschreibung und Reflexion von Aneignungsprozessen und Nutzungsweisen hinausgehend, über einen „semantischen Hof“ (Pietraß 2011, 123) verfügt, der durch ein Rekurrieren auf Kompetenzen allein nicht abzudecken ist (vgl. Pietraß 2011, 123). „Die Stärke des Bildungsbegriffes wird in seiner Reichweite für die Beschreibung von Bildungsprozessen deutlich, die sich erst zeigen kann, wenn man(?) nicht einfach nur einen Begriffswechsel vornimmt, sondern mit ihm auch die theoretische Basis wechselt“ (Pietraß 2011, 133).

8.3 Die normative Dimension von Medienkompetenz

Jenseits der Diskussion um die Reichweite des Kompetenzbegriffs gegenüber dem Bildungsbegriff, ist auch seine innere Architektur kritisch in den Blick zu nehmen. Dies gilt besonders vor dem Hintergrund, dass er in politischen, wissenschaftlichen und Alltagsdiskursen inflationäre Verwendung findet, oftmals ohne dass bestimmbar eingegrenzt werden kann, welche Kompetenz eigentlich gemeint ist bzw. auf welche Kompetenzkonzeption Bezug genommen wird (vgl. Groeben 2002a, 12; Pietraß 2011, 131). Der Ursprung des Kompetenzbegriffs findet sich in der Grammatik-Theorie Noam Chomskys, wo er jedoch angeborene Universalien und nicht etwa erlern- oder erweiterbare Entwicklungs- oder Sozialisationsaufgaben beschreibt. Dieser Status einer angeborenen Fähigkeit ist mittlerweile selbst im Bereich der Sprache umstritten und muss für Fähigkeiten wie beispielsweise das Rechnen oder Lesen eindeutig negiert werden (vgl. Groeben 2002a, 15). Nichtsdestotrotz impliziert Kompetenz nach wie vor zunächst eine Statusbeschreibung von vorhandenen oder pädagogisch anzustrebenden Dispositionen (vgl. Jörissen 2011, 229). Anstelle individueller Fähigkeiten werden mit dem Kompetenzbegriff von außen definier-, beobacht- und messbare Anforderungen anvisiert, wodurch Begriffe wie Bewältigung und Performanz aufgerufen werden (vgl. Kutscher 2013a, 7). Über die inhaltliche Erweiterung in der Konzeption von Jürgen Habermas, hin zu einer erlernbaren kommunikativen Kompetenz, welche dazu befähigt, sich sowohl verstehbar auszudrücken, als auch sinnverstehend am gesellschaftlichen

25 Herzig, Bardo (2001): Medienerziehung und informatische Bildung – Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: Herzig, Bardo (Hrsg.): Medien machen Schule: Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinghardt Verlag, ohne Seitenangabe.

26 Schelhowe, Heidi (2008): Digitale Medien als kulturelle Medien: Medien zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart. In: Fromme, J./Sesink, W. (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: Vs-Verlag. Verlagsangaben, S. 95-113.

Kommunikationsprozess teilzunehmen, erfährt der Kompetenzbegriff eine normative und gesellschaftskritische Dimension (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 64 f.). Diese normativ-gesellschaftskritische Dimensionierung von Medienkompetenz findet sich in den Medienkompetenzkonzepten in unterschiedlichem Ausmaß und an unterschiedlichen Stellen wieder. In Dieter Baackes Medienkompetenzmodell zeigt sie sich als Kategorie der Medienkritik, innerhalb der die normativ-gesellschaftskritische Perspektive in analytische, reflexive und ethische Anteile aufgefächert wird (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 66 f.; siehe auch Kapitel Medienkompetenz vs. Medienbildung). Stärker noch ist Gerhard Tulodzieckis Medienkompetenzmodell in seinen Aufgabenbereichen, zumindest implizit, durchgängig normativ gefasst, wobei für die Aufgabenbereiche „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“, „Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“ sowie „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung“ zudem eine explizit normativ-gesellschaftskritische Dimensionierung festgehalten werden kann (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 68 f.; siehe auch Kapitel Medienkompetenz vs. Medienbildung). Das Medienkompetenzmodell nach Norbert Groeben schließlich intendiert eine Zusammenführung der Kompetenzmodelle nach Baacke und Tulodziecki, wofür eine Prozessperspektive gewählt wird, welche den medialen Verarbeitungsprozess reflektiert und dadurch eine hohe Integrationskraft hinsichtlich des empirischen Gehalts des Modells verspricht (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 69 ff.). Anders als in den Konzepten von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki werden die normativen Aspekte, die per se mit dem Kompetenzbegriff verbunden sind, hier einer kritischen Reflexion unterzogen. Indem Norbert Groeben in der Dimension „medienbezogener Genussfähigkeit“ den Unterhaltungscharakter vom Medien rehabilitiert und damit dem Ausleben von Zerstreuung einen Wert zuspricht, hebt sich sein Konzept zudem deutlich von anderen, in der Regel kognitivistisch- bzw. funktionalistisch konzipierten Kompetenzmodellen ab (vgl. Groeben 2002b, 170 ff.; Schäfer/Lojewski 2007, 72 f.; siehe auch Kapitel Medienkompetenz vs. Medienbildung). In diesem Zusammenhang kann das Medienkompetenzmodell nach Norbert Groeben von der allgemeinen Kritik ausgenommen werden, dass Mediennutzungsweisen und -kompetenzen von Kindern und Jugendlichen allzu oft „nur hinsichtlich ihrer schulischen und ökonomischen Verwertbarkeit betrachtet“ (Schäfer/Lojewski 2007, 83) werden, während Nutzungsweisen, die beispielsweise Aneignungspraxen der Musik-, Video- und Bildbearbeitung sowie der Netzkommunikation beinhalten, systematisch vernachlässigt oder entwertet werden (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 83 f.). Abseits der hier dargestellten Normativität, die in den Medienkompetenzmodellen als Gesellschaftskritik aufgerufen wird, ist den Modellen

grundsätzlich eine unspezifische Normativität allein dadurch inhärent, dass in den unterschiedlich gefassten Dimensionen von Medienkompetenz immer ein bestimmtes Ausmaß erreicht werden soll, damit überhaupt erst von einer kompetenten Mediennutzung gesprochen werden kann (vgl. Groeben 2002b, 180).

Dadurch, dass die Leistungskataloge von Medienkompetenz nicht in subjekt- oder bildungstheoretische Gesamtkonzeptionen eingebunden werden, ist Konzepten der Medienkompetenz zudem die Gefahr einer „Funktionalisierung des Subjekts für gesellschaftspolitische Interessen“ (Pietraß 2011, 132) immanent. „Kritisch betrachtet erweisen sich die gängigen Konzepte von Medienkompetenz als normativ, einseitig kognitiv und auf qualifikatorisch-pragmatische Aspekte verengt – und wer angesichts der Vielzahl und Beliebtheit von (Unter-)Dimensionen überhaupt als medienkompetent gelten kann, ist und bleibt fraglich. Die definierten Ziele und Dimensionen der Medienkompetenz zeichnen sich vor allem durch eins aus: Die fehlende Passung zur Medienfunktion und zum -gebrauch im Alltag, wo eben nicht der kritisch-analytische, sondern der genuss- und unterhaltungsbezogene Zugang zu Medien dominiert, und wo die Mediennutzung in die spezifischen sozialen und kommunikativen Praxen der Lebenswelt eingebettet ist“ (Schäfer/Lojewski 2007, 91 f.). Abseits der Kritik, der Kompetenzbegriff sei normativ aufgeladen, funktionalistisch ausdeutbar und tendenziell unterbestimmt bzw. kontextlos, kann festgehalten werden, dass sein Zielbezug das Einnehmen einer wirklichen Prozessperspektive verhindert (vgl. Pietraß 2011, 132). Ein weiterer Kritikpunkt ist darin zu sehen, dass die bestehenden Medienkompetenzmodelle zu selten technikbezogene Kategorien und Perspektiven anvisieren bzw. diese gänzlich vermissen lassen, was besonders bezogen auf den kompetenten Gebrauch digitaler Medien eine kritische Leerstelle markiert, bedenkt man, wie stark die digitale Medientechnologie inzwischen unter anderem in Sozialen Netzwerken als Ko-Produzentin und Ko-Autorin die Gestaltung des sozialen Miteinanders steuert. Das weitestgehende Fehlen einer technologischen Perspektive lässt sich hierbei sicherlich auch auf die mangelnde Interdisziplinarität der Medienpädagogik gegenüber der Informatik zurückführen (vgl. Zorn 2011, 185 ff.). Neben der stark normativen Aufladung, die der Kompetenzbegriff in der gesellschaftskritischen Perspektivierung nach Jürgen Habermas erfährt, führt dessen universalistische Perspektivgebung indes dazu, dass spezifische Rahmenbedingungen und Kontexte eher ausgeblendet werden. So kommt Norbert Groeben zu dem Schluss, dass das Habermas'sche Postulat eines universellen, mental verankerten Regelsystems, durch die Idee einer Interaktionsbeziehung zwischen Persönlichkeitsdispositionen und Situation zu ersetzen ist, um die Konzeption

der kommunikativen Kompetenz für den Medienkompetenzbegriff fruchtbar machen zu können (vgl. Groeben 2002a, 15). Dies ist vor allem auch deshalb von hoher Relevanz, da die habituelle Verwobenheit von Mediennutzungspraxen in die lebensweltlichen Bezüge und die jeweilige Alltagskultur in Kompetenzmodellen in der Regel zu Gunsten einer Rational-Choice-Orientierung ausgeblendet werden (vgl. Kutscher 2009a, 8). Häufig avancieren allein kognitiv-zweckrationale Nutzungspraxen im Sinne einer „legitimen Kultur“ (Bourdieu 1997) zum Zielpunkt von Medienkompetenz (vgl. Kutscher 2009a, 8 ff.; Kutscher 2013a, 8). Hiernach erhalten vor allem die Mediennutzungsweisen den Status „kultureller Legitimität“, die potenziell dazu in der Lage sind, den institutionell verwertbaren Informations- und Wissenserwerb zu fördern (vgl. Schäfer 2000). „Das, was als kompetente oder inkompetente Mediennutzung wahrgenommen wird, bewegt sich hier innerhalb von Räumen – oder um mit Bourdieu zu sprechen: innerhalb von Feldern – die durch Machtverhältnisse strukturiert sind“ (Kutscher 2009a, 10). Indem zwischen kulturell legitimen und illegitimen Formen der Mediennutzung unterschieden wird und einzelne Medienpraxen als wertvoller als andere gelten (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 9 und 92) avanciert Medienkompetenz schnell zu einem Distinktionsinstrument, welches lebensweltliche Handlungsbezüge und Nutzungsweisen jenseits bildungsbürgerlicher Aspirationen zumindest implizit abwertet (vgl. Kutscher 2009a, 10 f.). Im Übertrag der kommunikativen Kompetenz, welche in ihrer normativen Verfasstheit bei Jürgen Habermas „gleichermaßen Voraussetzung und Ziel des idealen herrschaftsfreien Diskurses“ (Vollbrecht 2001, 55) darstellt, lässt sich für den Begriff der Medienkompetenz analog formulieren, dass diese nicht weniger normativ aufgeladen „sowohl Ziel als auch Voraussetzung von Bildung“ (Kutscher et al. 2009, 12) impliziert. Wenn nun Medienkompetenz zunächst erst die Voraussetzung für Medienbildungsprozesse darstellt, ist aus einer Ungleichheitsperspektive zu berücksichtigen, dass ihr Erwerb durch ökonomische, kulturelle und soziale Herkunftsressourcen (Bourdieu) beeinflusst wird. Abseits der hier problematisierten normativen Dimension des Medienkompetenzbegriffs ist diesem demnach per se eine Ungleichheitsdimension inhärent, welche jedoch im medienpädagogischen Diskurs oft nicht thematisiert und reflektiert wird. Dies ist insofern problematisch, als das eine Vielzahl „klassischer“ medienpädagogischer Angebote implizit eine mittelschichtzentrierte Milieu-Bias adressieren, dadurch dass sie primär eine kognitive und zweckrationale Ausrichtung

medienpädagogischen Handelns anvisieren (vgl. Welling 2008, 46), in durchaus voraussetzungsvollen Angebotsstrukturen eingebettet sind oder sich durch eine habituelle Orientierung an ressourcenreicheren Milieus auszeichnen (vgl. Schäfer/Lojewski 2007; Welling/Brüggemann 2004). Medienpädagogische Angebote laufen somit in einer doppelten Art und Weise Gefahr, Ungleichheiten zu verschleiern, diese fortzuschreiben und damit zu reproduzieren: Erstens gründen sie vielfach auf einem normativ aufgeladenen Kompetenzbegriff, welcher ungleichheitsblind Kompetenzen voraussetzt, über die die Zielgruppe der Angebote je nach sozioökonomischer Herkunft gar nicht verfügen kann. Zweitens weisen „klassische“ medienpädagogische Angebote gegenüber Kindern und Jugendlichen in benachteiligenden Lebenslagen häufig nicht die erforderliche Niedrigschwelligkeit und Zielgruppenorientierung auf, um für diese passende Formate anbieten zu können, so dass hier von einem deutlichen Milieu-Bias – genauer gesagt einem Mittelschicht-Bias – gesprochen werden kann (vgl. Abbildung 19 und siehe die Kapitel Digitale Ungleichheit und Diversität und Digitale Medienbildung: Ansätze für eine neue Kinder- und Jugendarbeit?).

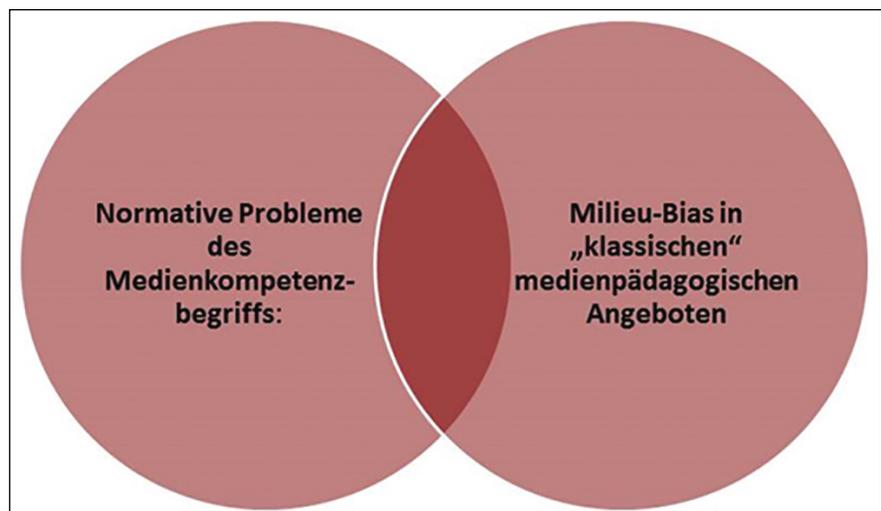


Abb. 19: Normativität in der Medienkompetenzförderung (eigene Darstellung)

Bei der Bewertung von Medienkompetenz ist zu beachten, dass ihr Differenzierungsgrad umso höher ist, je enger der Zusammenhang zum eigenen lebensweltlichen Kontext besteht (vgl. Brüggemann 2008, 205 ff.). Vor diesem Hintergrund ist kritisch zu hinterfragen, inwiefern Konzepte zur Medienkompetenzförderung und Medienbildung eine Reproduktion von Ungleichheiten befördern. Schlussendlich sollten bei der Art und Weise der Vermittlung von Medienkompetenz immer auch ihre potentiell ausschließenden Zugangs- und Umgangsweisen bedacht werden (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 82). Sobald medienpädagogische Angebote von Ausgangsinteressen ausgehen, die implizit mit der Verfügbarkeit von kulturellen Ressourcen zu tun haben oder eine Produktorientierung aufweisen, besteht die Gefahr alle diejenigen zu

exkludieren, die nicht über die entsprechenden Bildungsressourcen verfügen. Dadurch, dass die Aufmerksamkeit, die mit Kompetenzorientierung einhergeht, immer auf die subjektive Aneignung von Fähigkeiten gerichtet ist, besteht die große Gefahr, dass die Bedingungen unter denen sich die Aneignung von Medienkompetenz realisiert, systematisch ausgeblendet werden. In diesem Sinne tendiert eine unreflektierte Kompetenzorientierung unweigerlich dazu, selbst zur Reproduktion von Ungleichheiten beizutragen (vgl. Kutscher 2013a, 7 f.). Über eine kritische Reflexion hinausgehend zeigen sich Konzeptionen von Medienkompetenz vielversprechend, die auf der Grundlage einer hermeneutischen Betrachtung das Interdependenzverhältnisses von Habitus und Feld, empirisch gefüllt, eine Zielgruppen- und Lebensweltorientierung anvisieren (vgl. Kutscher 2009a, 1 und 12 ff.). So zeigt das situativ orientierte medienpädagogische Praxismodell von Stefan Welling Möglichkeiten auf, ergebnisoffen und entlang der Bedarfe der Adressat_innen medienpraktische wie (sozial-)pädagogische Anteile in Angebote für eine neue Kinder- und Jugendarbeit zu integrieren (vgl. Welling 2008, 292 ff.).

8.4 Digitale Medienbildung: Ansätze für eine neue Kinder- und Jugendarbeit?

Als Merkmale digitaler Medien lassen sich ihre Interaktivität, Virtualität, Multimedialität und Vernetzung (Medienkonvergenz) sowie ihre Entlinearisierung, welche den Nutzer_innen ein Navigieren entlang der eigenen Bedarfe erlaubt, herausstellen (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 58). Ein Digitales Medium ist dabei „nicht mehr nur Medium, nicht mehr nur Mittler, nicht mehr nur Inhaltsvermittler, sondern es wird als prozessierende Maschine zum Akteur, das Welt nicht mehr nur vermittelt, sondern verändern kann. Digitale Medien sind nicht mehr nur Zeichensystem und dürfen nicht mehr nur als solche analysiert werden. Sie sind mehr als Zeichen“ (Zorn 2011, 200 f.). Digitale Medien lassen sich zudem als Pull-Medien charakterisieren, dadurch dass sie sich erst in der jeweiligen Nutzungsweise realisieren und sich somit quasi in einer konstitutiven Abhängigkeit von den individuellen Aufmerksamkeits- und Navigationsentscheidungen der Nutzer_innen befinden (vgl. Iske et al. 2007, 2). Jugendmedienarbeit sollte vor diesem Hintergrund stärker auf eine „Entmystifizierung“ der Neuen Kommunikations- und Informationstechnologien setzen, um einer uninformierten Technikablehnung oder Techniqueuphorie entgegenzutreten (vgl. Zorn 2011, 204). „Medienpädagogische Konzepte sollten danach fragen, wie ein Verstehen der unter der Oberfläche ablaufenden Funktionen und damit eine notwendige Entmystifizierung erfolgen können“ (Zorn 2011, 204). Studien zeigen, dass technologische Gestaltungstätigkeiten (wie z. B. Softwareentwicklung und

Robotikprogrammierung) stärker als eine lediglich an der Benutzeroberfläche stattfindende Aktivität (z. B. Videoproduktion), ein „Hinterfragen und Verstehen der Funktionsprinzipien der Technologie“ (Zorn 2011, 204) evozieren. So dass zu fragen ist, inwiefern und unter welchen Voraussetzungen solche technologischen Gestaltungstätigkeiten in die Kinder und Jugendarbeit integriert werden können.

Digitale Medien bieten für die Kinder- und Jugendarbeit, unabhängig von Zeit, Raum und Herkunft sowie abseits der „offline“ oft bedeutsamen Merkmale wie Alter, Geschlecht und Bildungsstand, vielfältige Räume für (zumindest vordergründig) niedrigschwellige und anonyme Angebote an (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 95). Wird die Anonymität in den digitalen Medien dabei zunehmend dadurch infrage gestellt, dass zum einen über Cookies und ähnliche Dienste die technischen Voraussetzungen gegeben sind jede Online-Bewegung mit zu verfolgen und zum anderen immer mehr Online-Angebote eine Registrierung erfordern, wird die Niedrigschwelligkeit vor allem dadurch beeinträchtigt, dass computervermittelte Kommunikation überwiegend textbasiert und auf schriftsprachliche Aktivitäten hin ausgerichtet ist (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 97). Besonders für bildungsbenachteiligte Jugendliche stellt diese vorrangig textuale Ausrichtung von Online-Angeboten oft ein Hindernis dar, so dass entsprechende Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zumindest alternativ auch auf nicht-textuale, also eher präsentativ-symbolische Formen der Kommunikation und des Selbstaudrucks aufbauen sollten. So ist es beispielsweise über Internettelefonie, Podcasting und Video-Blogs möglich, multimediale Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen im Zusammenspiel von Text, Ton und Bild zu schaffen (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 97 und 161 f.). Bereits in Kapitel Digitale Medien in der Jugendarbeit ist die hohe Relevanz der Erfahrungs- und Lebensweltorientierung angesprochen worden (siehe Kapitel Digitale Medien in der Jugendarbeit, 68), die als Grundvoraussetzung gelingender Jugendarbeit im Kontext digitaler Medien bezeichnet werden kann (vgl. Kutscher et al. 2009, 60 ff.). Dabei spielt die Balance aus gestaltend-expressiven und konsumptiven Mediennutzungsweisen ohne Hierarchisierungen und normative Bewertungen einzelner Nutzungsweisen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Angebote der Medienjugendarbeit lebensweltnah anzubieten (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 157). Im Sinne einer Ermöglichung von niedrigschwelligen und lebensweltorientierten Anregungsmilieus sowie der authentischen Wertschätzung für die Erfahrungen, die den Medienpraxen der Kinder und Jugendlichen entspringen, sollte Jugendarbeit im Kontext digitaler Medien in erster Linie „die Erweiterung bestehender Nutzungserfahrungen und des bestehenden Nutzungswissen“ (Kutscher et al. 2009, 61) anvisieren. Dementsprechend

geht es vorrangig darum, „die primären Nutzungsweisen und -präferenzen der Kinder und Jugendlichen als Anlass und Mittelpunkt der Medienarbeit ernst zu nehmen und die in diesem Nutzungsrahmen auftretenden Themen und Interessenslagen zu thematisieren und zu bearbeiten, um auf diese Art und Weise eine differenz- und nicht defizitorientierte Vermittlungsdimension für Medienkompetenz zu erreichen“ (Schäfer/Lojewski 2007, 82). An die Interessen und Bedürfnissen junger Menschen anknüpfend geraten die digitalen Medien unweigerlich in das Blickfeld außerschulischer Jugendarbeit, gehört doch die Mediennutzung zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten der Adressat_innen (vgl. Tillmann 2013, 53). Beachtet man, dass sich Medienaneignung vorrangig in informellen Lernprozessen vollzieht und dass die formellen Lernsituationen der Institution Schule besonders an die Aneignungsweisen bildungsbenachteiligter Jugendlicher oft nur wenig anknüpfen, erweisen sich außerschulische Kinder- und Jugendangebote für die Jugendmedienarbeit als besonders bedeutsam (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 153). Dabei fungieren die digitalen Medien gleichermaßen als Informations-, Kommunikations- und Sozialisationsinstanz, indem mit ihnen erstens das in der Informations- und Wissensgesellschaft notwendige Faktenwissen, Orientierungswissen sowie methodische Wissen zur Wissensbeschaffung und Wissensbewertung verbunden ist (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 59 f.). Als Kommunikationsinstanz bilden die digitalen Medien zudem zweitens einen hybriden Kommunikationsrahmen zwischen Massen- und Individualkommunikation (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 61). Drittens kann ihr Sozialisationspotential gleichermaßen in der Medienwirkung wie auch in der Mediennutzung gesehen werden, so dass die digitalen Medien hinter der Familie, der Schule und der Peergroup eine vierte Sozialisationsinstanz bilden, wobei die drei anderen Sozialisationsinstanzen durch die jeweils dort vorherrschenden Medienpraxen Einfluss auf die Medien als Sozialisationsinstanz nehmen (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 61 ff.). Im Sinne einer Verbindung der Sozialisationsinstanzen Peergroup und Medien „haben Jugendeinrichtungen wohl die besten Voraussetzungen dafür, die Chance einer ‚Peer Education‘ zu nutzen und das Lernen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen untereinander zu unterstützen“ (Schenk et al. 2012, 422). Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund, dass in „Abgrenzung zum schulischen Umgang mit Medien, der als praxisfern, fremdbestimmt und einseitig kognitiv gilt“ (Kutscher et al. 2009, 44), Mediennutzungspraxen im Bereich der Kinder und Jugendarbeit sich vorrangig interessen- und bedürfnisgeleitet und in Form von aktiven Gestaltungsprozessen vollziehen (vgl. Kutscher et al. 2009, 44). Nimmt man diese Bedeutung des Medienhandelns Heranwachsender für die sozialisatorischen Entwicklungsaufgaben der Identitätsentwicklung, des Beziehungsmanagements und des Informationsverhaltens

ernst, wird die Gegenüberstellung „sinnvolle Freizeitnutzung vs. sinnlose Medienzeiten, mit der Eltern die Mediennutzung(-zeiten) ihrer Kinder reglementieren“ hin-fällig (vgl. Lutz 2013b, 22 f.).

In projektformigen Gruppenarbeiten wird für die Kinder und Jugendlichen ein aktiv-produktiver Medienumgang entlang ihrer eigenen Themensetzungen und Interessen erfahrbar. Diese Form „aktiver Medienarbeit“ eröffnet mediale Spielräume, um sich selbst zu erproben, sich und die eigenen Empfindungen medial und ästhetisch auszudrücken und um Anerkennung und gemeinsame Erfolge zu erleben, dadurch dass der gemeinschaftliche Herstellungsprozess eines selbst gestalteten Medienproduktes durchlaufen wird (vgl. Tillmann 2013, 59; Kutscher et al. 2009, 44 ff.). Dabei ist jedoch festzustellen, dass Projekte aktiver Medienarbeit im Kontext der digitalen Medien anders als beispielsweise Radio- und Filmprojekte, zwar durchaus angenommen werden, jedoch noch nicht flächendeckend in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit verbreitet sind, da es nach wie vor an den entsprechenden Erfahrungen der Mitarbeiter_innen mangelt (vgl. Schenk et al. 2012, 421). Aktuell finden sich entsprechende medienpädagogischen Angebot „bislang nur sporadisch in den Schwerpunkten der Jugendarbeit“ (Tillmann 2013, 54) wieder. Bei allen Vorteilen medienpädagogischer Angebote in der offenen Kinder- und Jugendarbeit bleibt festzuhalten, dass aufgrund der Freiwilligkeit über Jugendeinrichtungen lediglich ein kleiner Teil der Zielgruppe angesprochen werden kann (vgl. Schenk et al. 2012, 421). Zudem gilt auch für die Angebote, die unter dem Label „aktiver Medienarbeit“ firmieren, den Relevanz der Adressat_innen im Zweifel auch vor der Projekt- und Produktverwirklichung Priorität einzuräumen, sodass Spannungen zwischen den Interessen der Zielgruppe und den medienpädagogischen Intentionen, welche häufig gerade die freiwilligen und offenen außerschulischen Angebote scheitern lassen, verhindert werden können. Allzu oft laufen Projekt- und produktförmige medienpädagogische Angebote Gefahr, durch ihre thematische, zeitliche und personelle Bindung bzw. Rahmung den Prinzipien der offenen Kinder- und Jugendarbeit entgegenzulaufen (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 82; siehe hierzu auch Kapitel Digitale Medien in der Jugendarbeit). Gerade auch über das Medium Internet lassen sich, dank dessen entgrenzter Netzwerkstruktur, Bindungen und Zugänge zu Ressourcen auch außerhalb des eigenen Nachraums bilden, was besonders für benachteiligte Jugendliche eine hohe Bildungschance und die Erweiterung bestehender Kommunikationsräume bietet (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 101 f.). Gleich in zweifacher Hinsicht ist Jugendmedienarbeit hinsichtlich des Interdependenzverhältnisses von Offline- und Online zu reflektieren. Einerseits sind viele Ursachen von Ungleichheiten im Online-Bereich sozial verankert im Offline-Bereich zu finden (vgl. Schäfer/Lojewski

2007, 135; siehe hierzu auch Kapitel Digitale Ungleichheit und Diversität). Andererseits sollten Offline-Angebote „auch online Spuren hinterlassen und umgekehrt“ (Schäfer/Lojewski 2007, 162), um im Sinne einer Kohärenz mediatisierter Lebenswelten netzinterne und netzexterne Wirklichkeiten miteinander zu verbinden (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 162). Als wesentliche Ziele für eine außerschulische Jugendmedienarbeit formulieren Miriam Schäfer und Johanna Lojewski das Schaffen von Chancengleichheit hinsichtlich autonomer Medienzugänge und -Nutzung, eine Erweiterung des Nutzungsrepertoires durch das Aufzeigen alternativer Nutzungsmöglichkeiten und die Unterstützung einer selbstreflektierten Medien-nutzung, die Erweiterung von Kommunikationsräumen sowie eine integrierte Kompetenzvermittlung, welche Medienkompetenz mit Lesekompetenz, Wissensmanagement und Selbststeuerungsfähigkeit zusammenführt (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 158).

Zunehmend kann beobachtet werden, dass sich die Online-Kommunikation vom Medium der E-Mail und von den Chaträumen des Web 1.0 in die Sozialen Netzwerke des Web 2.0 hinein verlagert (vgl. Kutscher 2013f, 45), wodurch die Frage virulent wird, wie sich Jugendarbeit hierzu verhält. Einerseits bieten sich durch die Kommunikationsmöglichkeiten in den Sozialen Netzwerken sowohl für Beratungs- und Unterstützungsangebote, wie auch für offenere Angebotsformen von Jugendarbeit neue Perspektiven, um eine Vielzahl der Adressat_innen zu erreichen, die sonst nicht von Angeboten der Jugendarbeit erreicht werden können. Andererseits ist ein Aufsuchen der Jugendlichen in den Sozialen Netzwerken kritisch hinsichtlich Fragen des Datenschutzes und der Privatsphäre zu reflektieren (siehe hierzu auch Kapitel Datenproblematiken und Potentiale und Digitale Medien in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe). Es ist bekannt, dass Facebook und andere Soziale Netzwerke Nutzer_innendaten kommerziell vermarkten und auf ihre ökonomische Produktivität hin untersuchen und archivieren, so dass es ethisch kaum zu vertreten ist, wenn Soziale Arbeit und andere Formen der Jugendarbeit sich in dieses Feld prekärer Datensicherheit unhinterfragt mit hineinbegeben (vgl. Kutscher 2013f, 61). Versteht man die Sozialen Netzwerke zudem als Rückzugsorte, lässt sich ein pädagogisch motiviertes Aufsuchen der Jugendlichen dort durchaus auch als eine neue Kolonialisierung von Lebenswelten begreifen. Insgesamt laufen pädagogische Angebote in Sozialen Netzwerken Gefahr, einer ohnehin schon virulenten Ent-Anonymisierung ihrer Adressat_innen Vorschub zu leisten (vgl. Kutscher 2013f, 60; BMFSFJ 3013b, 304 ff. und 394). Diese Probleme, sich kommerziellen Strukturen zu unterwerfen und persönliche Daten der Adressat_innen preiszugeben zeigen sich auch außerhalb der Sozialen Netzwerke, wenn technikaffine Aktivitäten der Jugendarbeit wie Barcamps und Geo-Caching nicht hinsichtlich dieser Fragen

reflektiert werden. Digitale Medienbildung ist demnach zunehmend und zunächst unhintergebar in die Machtverhältnisse kommerzieller Anbieter eingebettet, die als ein durch „neue Lehnsherren“ kontrollierter Feudalismus bezeichnet werden können, in dem Konzerne wie Facebook, Apple und Google über die strategische Nutzung und kommerzielle Vermarktung privater Daten von Nutzer_innen Macht auf jene ausüben (vgl. Schneier 2012 zitiert nach Brüggemann 2014, 29). Kinder- und Jugendhilfe, die sich innerhalb dieser Strukturen bewegt, ist gefordert, sich mit der Frage der „Dataveillance“ (Clarke 2003) auseinanderzusetzen, innerhalb derer sie ihre Angebote realisiert.

Bezogen auf die Mediennutzung und den Stellenwert medienpädagogischen Handelns von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe bestehen große Forschungsbedarfe, da die Studienlage hier im Verhältnis zu den Untersuchungen zur Medienintegration in den Bereichen Frühpädagogik und Schule ausgesprochen dünn ist (vgl. Tillmann 2013, 63) bzw. existierende Studien sich, gerade vor dem Hintergrund schnellleibiger Entwicklungen neuer Medienpraxen und einer rasant voranschreitenden Mediatisierung, nur noch bedingt als aktuell erweisen (vgl. exempl. Welling/Brüggemann 2004; Welling 2008). Demgegenüber steht, dass mit der Expertise „Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen“ von Nadia Kutscher et al. für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe auf NRW bezogen relativ deutliche Qualifizierungsbedarfe skizziert werden können, auf die das umfassende Qualifizierungskonzept der Expertise entsprechende Antworten zu geben versucht (vgl. Kutscher et al. 2009). Die Bedeutung, die der medienpädagogischen Arbeit in den Einrichtungen außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit beigemessen wird, zeigt sich als ambivalent und heterogen (vgl. Kutscher et al. 2009, 73). Es zeigt sich, dass in Teilen schon allein das medienpädagogische Grundwissen der Fachkräfte ausbaufähig ist. So wird beispielsweise oftmals Medienkompetenz als Synonym für Technikkompetenz missverstanden (vgl. Welling/Brüggemann 2004, 89). Ähnlich wie dies für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen beschrieben werden kann, empfinden es auch die Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit als schwierig, medienpädagogische Elemente wie Medienkompetenz und Medienkritik im Sinne pädagogischer Aufgaben und Ziele in ihre Arbeit zu integrieren (vgl. Kutscher et al. 2009, 75; siehe auch Six/Gimmler 2007, 284). Analog zu den empirischen Befunden zu den beiden anderen Fachkräftegruppen (Erzieher_innen und Lehrer_innen) zeigt sich auch hier, „dass medienpädagogische Fortbildungsaktivitäten [...] offensichtlich eine nachgeordnete Bedeutung im Arbeitsalltag der PädagogInnen haben“ (Brüggemann/Welling 2004, 11). Ein Grund hierfür dürfte in dem Mangel an der

Praxisrelevanz der medienpädagogischen Qualifizierungsangebote liegen, so die Kritik der Fachkräfte (vgl. Kutscher et al. 2009, 74). Wie auch bei den Lehrkräften an den Schulen rufen medientechnische Fortbildungsangebote, die sich beispielsweise mit Anwendungssoftware befassen, bei den Sozialarbeiter_innen noch das größte Interesse hervor (vgl. Welling/Brüggemann 2004, 89; siehe auch Brüggemann 2013, 55).

Insgesamt weist die Studienlage darauf hin, dass gerade für den Bereich außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit die Entwicklung von verstehenden Zugängen, welche die Fachkräfte darin unterstützten, die Medienpraxen der Kinder und Jugendlichen im Sinne einer Lebensweltorientierung wertzuschätzen und ernst zu nehmen, von zentraler Bedeutung ist (vgl. Kutscher et al. 2009, 59; Welling 2008; Brüggemann/Welling 2004; Welling/Brüggemann 2004). So wird die Neuentwicklung von Medienpraxen in Angeboten der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit vielfach eben dadurch behindert und erschwert, dass Fachkräfte in weiten Teilen nur über eine eingeschränkte Lebensweltorientierung und eine unzureichende Perspektivenübernahme verfügen, wenn es darum geht, die Medienpraxen der Adressat_innen in der pädagogischen Arbeit adäquat zu berücksichtigen (vgl. Kutscher et al. 2009, 59; Welling/Brüggemann 2004, 55). Anstelle der anzustrebenden Kohärenz in den Orientierungs- und Relevanzmustern (vgl. Kutscher et al. 2009, 59), werden von den Fachkräften und den Adressat_innen allzu oft gegenläufige Medienpraxen favorisiert und anerkannt, was wiederum häufig in eine „Diskrepanz zwischen den von den MitarbeiterInnen an die Jugendlichen gestellten Erwartungen und den von den Jugendlichen im Projektverlauf enacteden Handlungspraxen“ (Welling/Brüggemann 2004, 1) mündet. Eine weitere Diskrepanz im Rahmen der Medienarbeit ist in dem Verhältnis von Produkt- versus Prozessorientierung zu sehen (vgl. Welling/Brüggemann 2004, 45 ff.). Während die Kinder und Jugendlichen eher aktionistische Praxen und prozesshafte Mediengestaltungen mit kontingenten Resultaten anstreben und dabei insbesondere den kommunikativen und sozialen Gehalten kollektiver Gruppenprozesse einen Wert beimessen, sehen sich die Fachkräfte vielfach herausgefordert, ihr medienpädagogisches Handeln an zweckrationale und produktorientierte Angebote und Praxen rückzubinden (vgl. Welling 2008, 241 ff. und 262 ff.; Welling/Brüggemann 2004, 45 ff.). Dabei wird die Praxis der Sozialarbeiter_innen mitunter auch durch das Strukturmerkmal der Offenheit und freiwilligen Teilnahme der Adressat_innen erschwert (vgl. Welling 2008, 241 ff.). Insgesamt scheinen Skepsis und Distanzierungen der Fachkräfte im Feld der Kinder- und Jugendarbeit, anders als bei den Fachkräften in Kindertagesstätten und Schulen, eher mit der strukturellen Unbestimmtheit des Feldes als mit medienpezifischen bzw. medienpädagogischen Kontexten

zusammenzuhängen. Auf struktureller Ebene ist anzumerken, dass sich die nach wie vor hohe Teilzeitbeschäftigungsrate und die damit einhergehende Mitarbeiter_innen-Fluktuation in der Kinder und Jugendhilfe nachteilig auf die dringend erforderliche kontinuierliche Beziehungsarbeit auswirkt und die Entwicklung verstehender Zugänge zu den Medienpraxen der Adressat_innen erschwert und (vgl. Kutscher et al. 2009, 67; BMFSFJ 2013b, 276). Unmittelbar mit der unvorteilhaften Personalausstattung der Einrichtungen verbunden, stellen Zeit- und Geldressourcen zentrale Einflussfaktoren für eine gelingende (medien-)pädagogische Arbeit der Sozialarbeiter_innen dar (vgl. Kutscher et al. 2009, 73). Auf die Ausbildungssituation bezogen kann gesagt werden, dass medienpädagogische Inhalte zwar flächendeckend an den Studienorten Sozialer Arbeit gelehrt werden, jedoch mit explizitem Studienschwerpunkt zumindest innerhalb NRW ausschließlich an der Hochschule Niederrhein, der FH Dortmund und an der FH Köln Niederschlag gefunden haben (vgl. Röhl 2013, 89 f.). An der FH Köln bietet zudem der eingetragene Verein „Spielraum“ Angebote und Projekte zur Medienkompetenzförderung von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Kontext von (Online-)Computerspielen an (vgl. Sieben 2011, 99). Vor dem Hintergrund, dass in Zeiten mediatisierten Aufwachsens der Medienkompetenzförderung und Medienbildung eine zunehmende Bedeutung zugesprochen wird, fordern Angela Tillmann und Franz Josef Röhl in ihren Beiträgen des Kommissionsberichts zur Medienkompetenzförderung (BMFSFJ 2013) eine medienpädagogische „Grundbildung für alle Fachkräfte der Jugendhilfe“ (Tillmann 2013, 62; vgl. Röhl 2013, 91). Im Sinne Angela Tillmanns muss es darum gehen, diese Grundbildung „in allen relevanten Studiengängen zu verankern. Eng damit verknüpft ist die Forderung nach hinreichend medienpädagogischen Professuren an Hochschulen. Weiterhin gilt es, pädagogische Fachkräfte der verschiedenen Disziplinen und Praxisfelder über fachbezogene und fachübergreifende Aus-, Fort-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote für eine digitale Jugendbildung zu qualifizieren und ihnen hierfür ausreichend Ressourcen und Angebote zur Verfügung zu stellen“ (Tillmann 2013, 62). Insgesamt lässt sich sagen, dass Kinder- und Jugendhilfe, besonders vor dem Hintergrund des stetig wachsenden Einflusses digitaler Medien, deutlich mehr Medienbildung benötigt, um sowohl ihrem Postulat der Adressat_innenorientierung, als auch der sich technisierenden und digitalisierenden Übersetzung ihrer Routinen und Organisationsabläufe gerecht werden zu können. Im Gegenzug hierzu lässt sich für die Medienpädagogik wiederum sagen, dass diese in ihren Angeboten und Konzeptionen wesentlich an Zielgruppenreflexivität gewinnen muss, um eine lebensweltorientierte und niedrigschwellige Auseinandersetzung mit Medien offerieren zu können, welche nicht primär an medienpädagogischen

Zielkompetenzen oder an den Medienprodukten ausgerichtet ist.

8.5 Zusammenfassung

Im ersten Teil des Kapitels (Bildung oder Medien – worum geht es?) wurde dargestellt, dass sich um die Leitbegriffe „Medien“ und „Bildung“ ein breiter und heterogener Diskurs aufspannt, so dass unterschiedliche Priorisierungen und Hierarchisierungen die Diskussion um die beiden Termini bestimmen. Unter Bildung können außerdem je nach Perspektivierung der messbare Output des Bildungswesens (bildungspolitisch-administrative Perspektive), das Ergebnis und Ziel individueller Lernprozesse (praxistheoretisch-pädagogische Perspektive) oder Transformationsprozesse komplexer Subjekt-Welt-Differenzen (begrifflich-theoretische Perspektive) verstanden werden (vgl. Jörissen 2011, 213 ff.). Vor allem das Verständnis von Bildung als Transformationsprozess, innerhalb dessen sich das Subjekt zunehmend auch mediatisiert mit sich selbst, den anderen und der Welt auseinandersetzt, kann als gewinnbringend für die Konzeptualisierung einer (digitalen) Medienbildung betrachtet werden (vgl. Jörissen 2011, 220 ff.).

Der zweite Teil des Kapitels (Medienkompetenz vs. Medienbildung) versuchte Perspektiven und Grenzen aufzuzeigen, die sich mit dem Konzept der Medienkompetenz und dem der Medienbildung verbinden. Während sich Bildungsprozesse als selbstreferenzielle Dispositionstransformationen gestalten, können Kompetenzen mit pädagogischer Unterstützung erworben werden (vgl. Jörissen 2011, 217 ff.; Spanhel 2011, 105). Im Gegensatz zum normativ aufgeladenen Kompetenzbegriff ermöglicht es der Bildungsbegriff, sowohl produktiven wie auch konsumtiv-rezeptiven Mediennutzungsweisen einen Wert beizumessen, indem diese, im Sinne ihres Informations-, Kommunikations- und Sozialisationsgehalts (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 59 ff.), als potentielle Auslöser für Bildungs- und Transformationsprozesse verstanden werden. Anders als die vordefinierten Zielsetzungen von Medienkompetenz, offenbart die Transformationsperspektive der Medienbildung per se einen adressat_innenorientierten Zugang, welcher womöglich eher im Stande ist, Ungleichheitsreproduktionen reflexiv begegnen zu können (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 171).

In einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzbegriff wurden im dritten Teil des Kapitels (Die normative Dimension von Medienkompetenz) einige Medienkompetenzmodelle vorgestellt und hinsichtlich ihrer normativen Dimension kritisch reflektiert. Indem Medienkompetenz gemeinhin auf kognitive und qualifikatorisch-pragmatische Aspekte abhebt und über ihre Ziele und Dimensionen zu definieren versucht, was

als medienkompetent gilt und was nicht, erhält sie einen distinktiven Charakter, welcher - zwischen kulturell legitimen und illegitimen Formen der Mediennutzung unterscheidend - Nutzungsweisen abwertet, die abseits bildungsbürgerlicher Aspirationen vermehrt auf Genuss- und unterhaltungsbezogene Praxen abzielen (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 91 f.; Kutscher 2009a, 10 f.).

Vor diesem Hintergrund konnten (Digitale Medienbildung: Ansätze für eine neue Kinder- und Jugendarbeit?) Ansätze für eine neue Kinder- und Jugendarbeit im Kontext einer digitalen Medienbildung diskutiert werden. Angesichts dessen, dass sich Medienaneignung in erster Linie informell vollzieht und dass formelle Lernarrangements in weiten Teilen nicht an die Aneignungsweisen bildungsbenachteiligter Jugendlicher anschließen, gewinnen hier außerschulische Angebote der Jugendmedienarbeit an (Bildungs-)Bedeutung (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 153). Für die Integration bildungsbenachteiligter Jugendlicher bieten besonders präsentativ-symbolische Angebotsformen niedrigschwellige Artikulationsmöglichkeiten, während Angebote die überwiegend textual ausgerichtet sind, schnell zu Barrieren werden können. Insgesamt stellt sich die Frage, in welchem Maße (Online-)Jugendarbeit die Heterogenität ihrer Zielgruppen und besonders auch die Assoziationen benachteiligter Jugendlicher mit in den Blick nehmen kann und sollte. Je stärker sie sich einerseits an zielgruppen- und milieuspezifischen Bedarfen orientiert, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Angebote dann nicht zielgruppen- und milieuübergreifend und somit nicht als Austauschplattformen für alle genutzt werden. Andererseits besteht die Gefahr, gerade ohnehin schon benachteiligte Jugendliche von Angeboten der Online-Jugendarbeit auszugrenzen, wenn diese von dieser Zielgruppe nicht als niedrigschwellig und passend erfahren wird. In Angeboten digitaler Medienbildung sollte diese Ambivalenz zwischen Zielgruppenspezifisierung und Universalisierung zum Gegenstand systematischer Reflexion gemacht werden. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass universalisierte Angebote unbemerkt oft einem Mittelschicht-Bias folgen, wodurch bestehende Ungleichheiten dann erneut reproduziert werden (vgl. Welling 2008, 46; Schäfer/Lojewski 2007; Welling/Brüggemann 2004). Ein weiteres Spannungsfeld lässt sich zwischen, von den Adressat_innen präferierten prozesshaften Mediennutzungsweisen und aktionistischen Praxen einerseits, und den von den Pädagog_innen anvisierten produktorientierten Angeboten und Praxen andererseits beobachten (vgl. Welling 2008, 241 ff. und 262 ff.; Welling/Brüggemann 2004, 45 ff.). Dem Postulat der Lebensweltorientierung folgend wären hier für eine Jugendarbeit im Kontext digitaler Medienbildung verstehende Zugänge vielversprechend, die Räume für Prozesse der Medienaneignung eröffnen, ohne auf

Ergebnisse oder auf vorab definierten pädagogischen Zielen zu insistieren (vgl. Kutscher et al. 2009; Welling 2008, Brüggemann/Welling 2004; Welling/Brüggemann 2004). Die Praxis der Jugendarbeit wird über diese Ambivalenzen hinaus vielerorts durch ihre strukturbedingte Offenheit und durch die freiwillige Teilnahme der Adressat_innen erschwert (vgl. Welling 2008, 241 ff.). Eine besondere Herausforderung besteht zudem im Umgang mit dem Schutz persönlicher Daten, wenn Jugendarbeit und medienpädagogische Angebote im Kontext Sozialer Netzwerke (z. B. Facebook) und mobiler Internetdienste (Smartphones und „Apps“) situiert sind bzw. in diesen Kontexten sichtbar werden. Vor dem Hintergrund, dass gewinnorientierte kommerzielle Dienste und Plattformen „öffentliche“ Orte anbieten, „an denen Privates wiederum ökonomisiert wird“ (BMFSFJ 2013b, 185) reicht es nicht aus, die Problematik des Datenschutzes lediglich auf der individuellen Handlungsebene der Nutzer_innen zu thematisieren und zu bearbeiten. Über die individuelle Frage hinausgehend, wem welche Daten freigegeben werden, ist die Jugendarbeit aufgefordert, ihre pädagogischen Angebote und Nutzungsweisen aus der Perspektive des Jugend- und Datenschutzes zu reflektieren und die digitalen Medien selbstreflexiv mit in ihre pädagogischen Angebote einzubinden, so dass für die Kinder und Jugendlichen eine Nutzung dieser Angebote ohne das Preisgeben persönlicher Daten möglich ist (vgl. Kutscher 2013c, 132 ff.; Kutscher 2013e; Kutscher 2013f, 60 f.). Außerdem ist die Kinder- und Jugendarbeit dazu aufgefordert, kommerzielle Strukturen und Machtverhältnisse großer Internetkonzerne mit zu thematisieren und Räume für ein politisches Engagement zu schaffen, in denen diese öffentlich kritisiert und neu verhandelt werden können (vgl. Brüggemann 2014, 35).

Jugendarbeit und Medienpädagogik müssen sich im Kontext digitaler Medienbildung insgesamt die Frage stellen, wie durch ihr dazutun Privates der Adressat_innen öffentlich gemacht wird (vgl. Kutscher 2013f, 61). Ein weiterer Fallstrick besteht darin, dass Jugendarbeit und medienpädagogische Angebote über ihre Präsenz in sozialen Netzwerken eine neue Kolonialisierung von Lebenswelten hervorrufen können (vgl. BMFSFJ 2013b, 394). Resümierend zeigt sich für eine neue Kinder- und Jugendarbeit, dass zum einen mehr Medienbildung und reflektiertes Bewusstsein für die Bedeutung des Heranwachsenden in einer mediatisierten Gesellschaft erforderlich sind. Zum anderen wird die große Relevanz von niedrigschwelligen Angebotsformen deutlich, die in verstehenden Zugängen an der Lebenswelt der Adressat_innen anknüpfen. Beide, Kinder- und Jugendhilfe und Medienpädagogik sind vor diesem Hintergrund herausgefordert, neue Praxen und Formen digitaler Medienbildung in der Kinder- und Jugendarbeit zu entwickeln und anzuregen und dies nicht nur mit Blick auf die Adressat_innen zu tun,

sondern die Praxen der Fachkräfte selbst auch daraufhin zu befragen.

9. Jugendmedienschutz

Jugendmedienschutz bezeichnet die Regulierung des Zugangs und Handelns von Kindern und Jugendlichen im Kontext massenmedialer Inhalte. Akteure in diesem Zusammenhang sind: die jungen Menschen, ihre Eltern und Erziehungsberechtigten, weitere pädagogische Akteure, der Staat und die Öffentlichkeit. Ein institutionell und rechtlich ausdifferenziertes Feld regelt die Schutz-Verhältnisse und Zuständigkeiten mit Blick auf den erzieherischen, den gesetzlichen und den strukturellen Kinder- und Jugendschutz (vgl. Gutknecht 2013, 34 ff.). Grundsätzlich wird im Jugendmedienschutz-Staatsvertrag der Länder (JMStV) zwischen unzulässigen Inhalten (z. B. Inhalte, die die Menschenwürde verletzen, wie Kinderpornographie) und entwicklungs-beinträchtigenden Angeboten (z. B. gewalthaltige oder sexuelle Inhalte) unterschieden und diese können zu unterschiedlichen Beschränkungen führen (vgl. Schorb/Reißmann 2010, 404 f.). Bernd Schorb und Wolfgang Reißmann identifizieren vier zentrale Herausforderungsdimensionen des Jugendmedienschutzes (Schorb/Reißmann 2010, 407 f.):

1. Potenzierung und Vervielfältigung medialer Angebote durch Digitalisierung und technischen Leistungsfortschritt (Medientechnik)
2. Unübersichtliche Angebotsstrukturen durch konvergenten Markt (Medienproduktion)
3. Erschwerte Kontrolle der Inhalte durch Globalisierung und mediale Vernetzung (Distribution)
4. Konvergente und zunehmende Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche (Medienumgang).

Als Teil des Jugendmedienschutzes wird mittlerweile auch die Vermittlung von Medienkompetenz verstanden (vgl. Philipp/Felling 2013, 76). Für Eltern ergeben sich darüber hinaus im Kontext besondere neue Erfordernisse in der Begleitung ihrer Kinder im Umgang mit digitalen Medien (vgl. Felling 2013). Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Jugendschutz-Regelungen vielfach nicht bekannt, transparent, verständlich oder nachvollziehbar sind (Paus-Hasebrink 2009; Theunert/Gebel 2007). Dies stellt ein zentrales Problem für die Umsetzung des Kinder- und Jugendmedienschutzes für alle Beteiligten dar und verstärkt sich im Zusammenhang mit unterschiedlichen familialen Alltagspraxen, die wiederum mit Ressourcenlagen und -benachteiligungen verbunden sind (vgl. Theunert/Gebel 2007, 87). Schorb/Reißmann plädieren vor diesem Hintergrund für ein transparentes Bewertungs- und Beurteilungssystem, das für alle Adressat_innen verständlich ist: für die Vermittlung von

medien(schutz)bezogenem Orientierungswissen für pädagogisch Tätige, für die Stärkung des Problembewußtseins in Familien und für eine entsprechende Begleitung der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen (vgl. Schorb/Reißmann 2010, 410).

In seiner Studie „Jugendliche und Onlinewerbung“ benennt das JFF-Institut Aspekte, die ebenfalls relevant für Kinder- und Jugendmedienschutz sind (vgl. Brügggen et al. 2014). So prägen kommerzielle und werbefinanzierte Angebote den Medienalltag von Jugendlichen in hohem Ausmaß, gleichzeitig wird über Hintergründe, Werbeformen und die Nutzung persönlicher Daten für diese Zwecke nur unzureichend informiert. Kritisch wird dies darüber hinaus, wenn Jugendliche mit diesen Strukturen resignativ-akzeptierend umgehen, wie die Studie zeigt, und keine Vorstellung von Geschäftsmodellen oder Datenauswertungsverfahren im Kontext personalisierter Werbestrategien bzw. keine Kenntnis von Verbraucherschutzangeboten oder eigenen Rechten haben. Die Autor_innen der Studie kommen zu dem Schluss, dass die „befragten Jugendlichen [...] mit Blick auf ihre Verbraucherrechte als besonders schutzwürdig anzusehen“ seien und kritisieren, dass junge Menschen vielfach vor Anforderungen gestellt werden, mit denen sie überfordert sind (vgl. Brügggen et al. 2014, 56 ff.).

Wie Abbildung 20 zeigt, ist das Internet ein Raum, in dem verschiedene Formen von Verstößen gegen den Kinder- und Jugendschutz festgestellt werden können.

Wie Abbildung 20 zeigt, ist das Internet ein Raum, in dem verschiedene Formen von Verstößen gegen den Kinder- und Jugendschutz festgestellt werden können.

9.1. Themen im Jugendmedienschutz

Hinsichtlich sozialer Netzwerke zeigt sich als besondere Herausforderung die Frage nach dem Schutz privater Daten und neben ungewollten oder unangenehmen Kontakten, der Zugang zu nicht altersgerechten

Inhalten (z. B. über Videoplattformen), Teilöffentlichkeiten für riskante Themen wie z. B. Magersuchtforen, sowie Spiele, die permanente Aktivität erfordern, (vgl. Mühlberger 2010, 208; Kapitel Datenproblematiken und Potentiale). Jan Hinrik Schmidt et al. weisen auf die schwer kontrollierbaren eigenständig gestalteten Räume des Social Web hin, die Regelübertretungen vereinfachen und damit auch die Konfrontation jüngerer Nutzer_innen mit diesen Regelübertretungen als Sozialisationsrisiko zulassen. Darüber hinaus werden die rechtliche Verantwortung für die

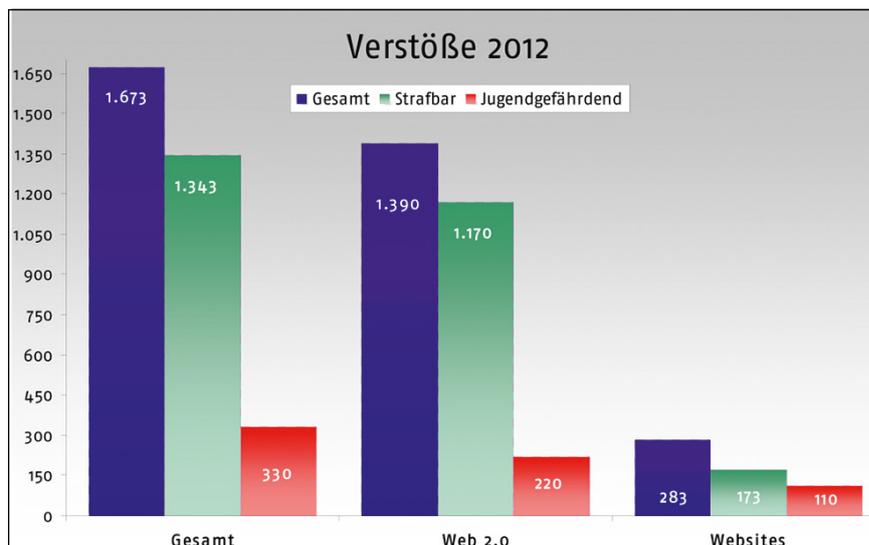


Abb. 20: Jugendschutzverstöße im Internet 2012 (jugendschutz.net 2013, 11)

Verbreitung von Inhalten im Netz und die Schwierigkeit, aufgrund flexibler technischer Strukturen hinreichende Kontrolle zu gewährleisten problematisiert (vgl. Schmidt et al. 2009, 293 f.).

Mobile Medien stellen einen weiteren Raum dar, in dem Jugendmedienschutzbedarfe sichtbar werden. So benennen Ulrike Behrens und Lucie Höhler „Content, Contact und Commerce“ (Behrens/Höhler 2008, 41) als zentrale Risikodimensionen von Mobiltelefonen und Spielekonsolen. Konkret geht es dabei um ungeeignete Inhalte und Spiele, Gewalt- und Pornovideos, „Happy Slapping“ und Cyberbullying, riskante Kontakte in Chats und Spielen, die ungewollte Verbreitung von Bildern etc. sowie entstehende hohe Kosten durch Telefonieren, Downloads oder ungewollte Abonnements (vgl. Behrens/Höhler 2008).

Der Umgang mit rechtsextremistischen Inhalten im Netz kann als ein weiteres Feld des Kinder- und Jugendmedienschutzes benannt werden. Da Kinder und Jugendliche eine zentrale Zielgruppe rechtsextremistischer Anbieter im Netz darstellen und diese jugendnahe Formen der Ansprache nutzen, bedarf es entsprechender Präventionsangebote, die diese Strukturen transparent erkennbar machen (vgl. jugendschutz.net 2013, 16). Rechtsextreme Propaganda wird häufig so präsentiert, dass sie nicht auf den ersten Blick erkennbar(?) wird. Jugendschutz.net stellt im Jahr 2013 fest, dass 90% der rechtsextremismusbezogenen Verstöße auf ausländischen Servern zu finden sind und davon 75% erfolgreich entfernt werden konnten. Allerdings benötigen diese Interventionsmöglichkeiten angesichts der globalen Strukturen des Internet ebenfalls eine internationale Zusammenarbeit (vgl. jugendschutz.net 2013, 12 ff.).

Neben den hier dargestellten Problemfeldern erweist sich allerdings insbesondere die Frage des

Datenschutzes von Kindern und Jugendlichen als ein zentrale und bislang relativ wenig bzw. vorrangig in Zusammenhang mit individueller Aufklärung über eigenes Handeln (wem gebe ich Daten im Profil preis, worauf muss ich achten, wenn ich Dinge im Internet veröffentliche) bearbeitete Herausforderung. Angesichts der umfassenden Bedeutsamkeit dieser Themen für das Aufwachsen von jungen Menschen und auch die Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Kapitel Datenproblematiken und Potentiale, Ambivalente Räume und Digitale Medienbildung: Ansätze für eine neue Kinder- und Jugendarbeit?) ist hier noch weitgehender Entwicklungsbedarf festzustellen.

In diesem Zusammenhang könnte neben pädagogischen Reflexionen und Konzepten auch der Jugendmedienschutzstaatsvertrag bzw. andere politische Steuerungsinstrumente und rechtliche Regelungen eine stärkere Rolle spielen. Die in der derzeit stattfindenden Konsultation zum JMStV (<https://www.jugendmedienschutz.sachsen.de/ecm-politik/sachsen/de/home/file/fileld/952>) thematisierten Fragen werden vielfach kritisiert und sollen an dieser Stelle nicht kommentiert werden. Allerdings soll benannt werden, welche Aspekte vor dem Hintergrund der in dieser Expertise benannten Fragen regulierungswert erscheinen. So ist die zentrale Frage, wie die privaten Daten der Nutzer_innen hinreichend geschützt werden, ohne ausschließlich auf eine individuelle Datenverantwortung hinzuweisen. Damit wird ersichtlich, dass ein Regulierungspapier, das nicht auf nationaler Ebene bzw. ohne Berücksichtigung internationaler Regelungsbedarfe formuliert wird, den Kernproblemen kaum angemessen gerecht werden kann. Die Entwicklungen im Kontext digitaler und mobiler Medien sind in den bislang formulierten Entwürfen nur begrenzt abgebildet.

9.2 Institutionen in Nordrhein-Westfalen

Bundesweit existieren – teils parallel – verschiedene Institutionen, die sich mit Fragen des Jugendmedienschutzes auseinandersetzen. Innerhalb Nordrhein-Westfalen sind dies im Speziellen die Landesanstalt für Medien NRW (LfM), die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V. (AJS) sowie die Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen e. V.. Zu den Aufgaben der LfM gehört es, Beschwerden über TV-, Radiosendungen und Internetseiten entgegenzunehmen. Zudem stehen auf der Internetpräsenz der LfM kompakte Informationsblätter zu den wichtigsten Aufsichtsfeldern, wie z. B. Jugendschutzprogrammen, Jugendschutz im Internet oder zum Themenfeld der Persönlichkeitsrechte zum Download bereit. Hinsichtlich der Beschwerden gibt es vierteljährlich erscheinende Prüfereporte, in denen die Ergebnisse der Beschwerden

aufgelistet sind. Hervorzuheben ist die Broschüre zum Mediennutzerschutz. Die Broschüre klärt ausführlich darüber auf, welche Rechte jede Person in Bezug auf Rundfunk und Medien hat, wie die Rechte durchgesetzt werden und welche zentralen Einrichtungen zur Wahrnehmung von Nutzerbelangen existieren.

Ziel der AJS ist die Förderung des gesetzlichen und erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes in Nordrhein-Westfalen. Zur Erfüllung dieses Ziels organisiert die AJS Veranstaltungen wie z. B. Schulungen und stellt Broschüren und Merkblätter zu Jugendmedienschutzrelevanten Themen und ein Forum für Diskussionen bereit. Ergänzt werden diese Angebote durch eine Hotline für Fragen zum Jugendmedienschutz und die Möglichkeit der Einzelfallberatung. Darüber hinaus werden Veranstaltungen wie Praxisworkshops zum Thema „Cybermobbing begegnen - Methoden und Ansätze zur Prävention“, Fortbildungen zum Thema „Eltern-Medien-Jugendschutz – Weiterbildung zur Fachkraft für medienpädagogische Elternarbeit II“ oder Fachtagungen zum Thema „9. Basistag: Medien-Konsum: Die Generation Smartphone und wie Medien sie prägen“ organisiert.

Die Katholische Landesgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e. V. hat sich zum Ziel gesetzt, den Kinder- und Jugendschutz in Kirche und Gesellschaft auf der Grundlage eines christlichen Welt- und Menschenbildes zu fördern. In diesem Zusammenhang gibt sie die Zeitschrift „Thema Jugend“ heraus, führt Veranstaltungen, Kampagnen, Projekte und Aktionen durch und berät pädagogische Fachkräfte in Jugendarbeit, Jugendhilfe und Schulen. Weitere Publikationen sind die Broschürenreihe „Elternwissen“ und die Broschürenreihe „Thema Jugend Kompakt“. Erstere gibt Eltern konkrete Handlungsempfehlungen zu pädagogischen Fragen (z. B. Internet, Web 2.0, Cybermobbing), während „Thema Jugend Kompakt“ Mitarbeiter_innen in der Kinder- und Jugendhilfe und in Schulen handlungsorientierte Einführungen in kinder- und jugendschutzrelevante Themen (z. B. sexualisierte Gewalt und Zwangsheirat) bietet. Im Downloadbereich der Internetpräsenz sind die Ausgaben der Zeitschrift „Thema Jugend“ zu finden, weitere Artikel, Presseinformationen und Arbeitshilfen zum Thema Jugendschutz stehen zur Auswahl und die Vereins- und Jahresberichte sind vorhanden.

9.3 Zusammenfassung

Die Rolle der Privatwirtschaft im Kontext verschiedener Jugendmedienschutzinitiativen macht die besondere Bedeutung der öffentlichen Einrichtungen für den Jugendmedienschutz deutlich. Gleichzeitig verweisen die Entwicklungen gerade im Feld digitaler Medien auf nationale

und internationale Regelungsbedarfe, denen mit den bestehenden Strukturen teils nur unzureichend begegnet werden kann.

Der erzieherische Jugendmedienschutz in Deutschland setzt methodisch nicht auf Verbote oder auf einen Jugendschutz im stark restriktiven Sinne, sondern auf das Verständnis von Jugendlichen als „Experten für ihre Situation“, also pädagogische Interventionen. In diesem Zusammenhang setzen die Institutionen, die Jugendmedienschutz realisieren vor allem auf breite Informationsangebote, die Kinder, Jugendliche, Eltern und pädagogische Fachkräfte als Zielgruppen fokussieren und die Schaffung von Bewusstsein für Medienwirkung in den Mittelpunkt der Aktivitäten stellen. Darüber hinaus haben die Institutionen des deutschen Jugendmedienschutzes eine Funktion als Beschwerdestellen und Ansprechpartner in Gefährdungssituationen.

Allerdings ist – auch angesichts der empirischen Befunde zur Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche – fraglich, welche tatsächliche Wirkung Alterskennzeichnungen und ähnliche Instrumente in Zeiten des Internet und des damit verbundenen einfachen Zugangs zu Inhalten haben.

Gerade angesichts der globalen Monopolanbieter im Kontext sozialer Netzwerke wie Google, Facebook, Amazon und Apple ist zum einen Aufklärung und Information wichtig, um Eltern und Pädagog_innen nicht nur technisch, sondern auch hinsichtlich der damit verbundenen Macht- und Enteignungsfragen zu informieren und junge Menschen bei problematischen Erfahrungen zu schützen. Zum anderen ist jedoch insbesondere politische und rechtliche Steuerung in größerem Ausmaß mit Wirkung für die Anbieter erforderlich, um der bislang erfolgenden Individualisierung von Datenverantwortung, die angesichts der Monopolstrukturen kein hinreichendes Mittel des Schutzes darstellen kann, ein wirkmächtiges Instrument zur Seite zu stellen.

10. Stand der Medienkompetenzförderung in NRW

10.1 Organisation der Medienkompetenzförderung in NRW

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird die Förderung von Medienkompetenz in erster Linie von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) vorangetrieben (<http://www.lfm-nrw.de/>). Als rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts sind ihr Auftrag und die daraus resultierenden Aufgaben im Landesmediengesetz Nordrhein-Westfalen (LMG NRW), §§ 88 verankert (vgl. LMG NRW). So heißt es dort in § 88, 3:

„(3) Aufgabe der LfM ist es, Medienkompetenz im Sinne des § 39 zu fördern. Die LfM soll zu diesem Zweck mit Schulen und den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe zusammenarbeiten und ehrenamtliche Initiativen zur Förderung der Medienkompetenz in der Durchführung unterstützen. Sie initiiert und unterstützt hierzu insbesondere innovative Projekte der Medienerziehung und Formen selbstorganisierten Lernens. Die Förderung erstreckt sich darüber hinaus auf Projekte zur Förderung der Medienkompetenz und die Aus- und Fortbildung in Medienberufen. Insbesondere leistet sie einen Beitrag zur Vernetzung von Projekten zur Förderung von Medienkompetenz und -erziehung in Nordrhein-Westfalen“ (LMG NRW, § 88, 3).

Um diesem Auftrag nachzukommen, stellt die LfM in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Kooperationspartnern aus Forschung und Praxis ein breites Informations-, Beratungs- und Qualifizierungsangebot zur Förderung von Medienkompetenz bereit, welches einerseits Projekte zur Multiplikator_innenschulung von pädagogischen Fachkräften (Lehrer_innen, Erzieher_innen und Mitarbeiter_innen der Kinder- und Jugendhilfe) und andererseits zielgruppenspezifische Projekte für Kinder und Jugendliche und ihre Familien umfasst (vgl. Hein et al. 2013, 41).

Im Vergleich zur Expertise für den letzten Kinder- und Jugendbericht des Landes NRW (vgl. Kaminski/Vogt 2009) hat sich das Angebot an Projekten zur Förderung von Medienkompetenz unter der Organisation und Koordination der LfM weiterentwickelt und ausdifferenziert. So hat sich, einer Empfehlung der Expertise folgend (vgl. Kaminski/Vogt 2009, 163 ff.), vor allem die Arbeit mit Eltern und Erzieher_innen stark ausgeweitet. Beispielhaft lassen sich hierfür die „Initiative Eltern+Medien“ (<http://www.elternundmedien.de>) (siehe hierzu Seite 103), die Online-Plattform „Internet-ABC – Wissen, wie's geht!“ (<http://www.internet-abc.de/kinder/wwg.php>) (siehe hierzu Seite 104) und das Online-Portal „Meko Kita Service NRW“ (<http://www.meko-kita-nrw.de>) (siehe hierzu Seite 109) anführen. Auch die Empfehlung der Expertise, Qualifizierungsangebote zur Förderung von Medienkompetenz weiter auszubauen und eine Sammlung der Angebote zugänglich zu machen (vgl. Kaminski/Vogt 2009, 165 ff.), konnte inzwischen zumindest in Teilen realisiert werden. Kritisch sei jedoch bereits an dieser Stelle anzumerken, dass zum einen eine transparente und koordinierte Sammlung sämtlicher Angebote nach wie vor aussteht. Stattdessen überschneiden sich einzelne Projekte in ihren Angeboten. Anstelle einer zentralen Angebotskoordination lässt sich ein schnelllebiges und steten Veränderungen unterworfenes Nebeneinander von Projekten, Angeboten und Portalen verzeichnen. Zum anderen ist gerade angesichts der hohen Bedeutung

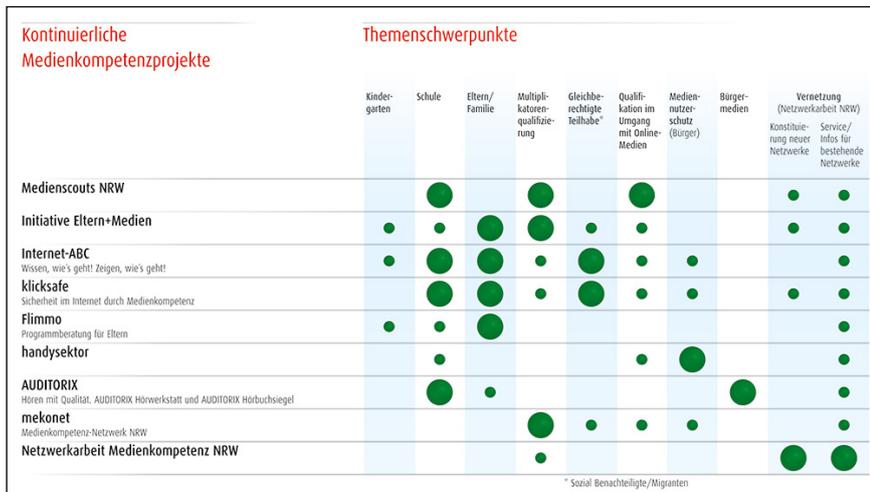


Abb. 21: Überblick über die kontinuierlichen Medienkompetenzprojekte der LFM und deren Themenschwerpunkte (LFM 2013, 10)

informellen Lernens im Kontext von Medienkompetenzförderung kritisch herauszustellen, dass Projekte in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit nach wie vor unterrepräsentiert sind.

Im Folgenden werden nun exemplarisch Projekte bzw. Angebote zur Medienkompetenzförderung herausgegriffen und reflektiert, die sich vorrangig auf die Nutzung digitaler Medien beziehen und - von der LFM koordiniert bzw. organisiert - explizit auf der Landesebene NRW anzusiedeln sind²⁷. Zunächst werden diese anhand kurzer Projektbeschreibungen vorgestellt, wobei vor dem Hintergrund der bereits mehrfach problematisierten digitalen Spaltung bzw. digitalen Ungleichheit (vgl. Paus-Hasebrink et al. 2013; Kutscher/Otto 2013; und siehe hierzu Kapitel Digitale Ungleichheit und Diversität, Digitale Medien in der Jugendarbeit und Digitale Medienbildung:

Ansätze für eine neue Kinder- und Jugendarbeit? Insbesondere ungleichheitssensible Aspekte, wie Niedrigschwelligkeit, die Heterogenität bzw. Bandbreite der Zielgruppen und das Ermöglichen von Partizipation (vgl. Schäfer/Lojweski 2007, 138 ff.) diskutiert werden. Inwiefern die in dieser Expertise an verschiedenen Stellen angesprochene Frage der Aufklärung über Probleme der Datenprekarität in den Maßnahmen thematisiert werden, konnte auf der Basis der vorliegenden Daten nicht verifiziert werden. Dies wäre jedoch eine künftige Aufgabe angesichts der Bedeutung dieses Themas in allen Handlungsfeldern. Daran anschließend gibt eine tabellarische Zusammenstellung über die Ziele, Inhalte und Logiken dieser Projekte einen vergleichenden Überblick, bevor

27 Eine Ausnahme bilden hier die beiden Online-Plattformen „Klicksafe“ (<http://www.klicksafe.de>) und „FragFinn“ (<http://www.fragfinn.de/kinderliste.html>), die auch wenn sie keine NRW-spezifischen Angebote darstellen aufgrund ihrer hohen Relevanz sowie ihrer deutlichen Verbindung zu einzelnen NRW-Projekten ebenfalls an dieser Stelle reflektiert werden.

ein resümierendes Fazit über den Stand der Medienkompetenzförderung in NRW im Kontext digitaler Medien gezogen wird.

10.2 Analyse ausgewählter Projekte zur Medienkompetenzförderung

Im Projekt **Medienscouts NRW** (<http://www.medienscouts-nrw.de>) werden im Auftrag der Landesmedienanstalt NRW in einem ersten Schritt kleinere Schüler_innengruppen der Sekundarstufe I zu sogenannten „Medienscouts“ ausgebildet, so dass diese dann in einem zweiten Schritt ihre neu erworbene Medienkompetenz an ihre Mitschüler_innen weitergeben können. Außerdem kommt den Medienscouts die Aufgabe zu, die Schule bei Medienfragen als Expert_innen zu beraten. Auf diese Weise sollen die Schüler_innen im Sinne einer multiplikatoren peer-education zu einem selbstbestimmten, kritischen und kreativen Umgang mit Internetdiensten und -angeboten befähigt werden (vgl. Hein et al. 2013, 42). Schwerpunktthemen des Projekts bilden dabei die Bereiche Cybermobbing, Soziale Netzwerke, Internetsicherheit, Handys, Computerspiele und Peer-Beratung (vgl. Hein et al. 2013, 43). Jede Kommune in Nordrhein-Westfalen kann bis zu zehn Schulen für eine Projektteilnahme benennen, wobei pro Schule jeweils vier Schüler_innen zu Medienscouts qualifiziert werden. Die Schulungen der Medienscouts umfassen vier ein- bis zweitägige Qualifizierungseinheiten, an denen pro Schule auch jeweils zwei Beratungslehrer_innen teilnehmen, so dass diese den Medienscouts bei ihrer Multiplikatorenaktivität fachliche und organisatorische Hilfestellungen und Unterstützung anbieten können (vgl. Hein et al. 2013, 42 f.; <http://www.medienscouts-nrw.de>). Für die Realisierung gleichberechtigter Teilnahmevoraussetzungen der Schulen ist es sehr von Vorteil, dass die Landesmedienanstalt die Kosten für die Scout- und Beratungslehrer_innen-Schulungen komplett übernimmt, wengleich es zu begrüßen wäre, das Projekt nicht hinsichtlich der kommunalen Schulzuordnung zu begrenzen²⁸.

Mit der Projektinitiierung über die Institution Schule ist es möglich, weite Teile einer Altersgruppe mit dem Projekt in Kontakt zu bringen. Die über die multiplikatoren peer-education in der Schule vermittelte Komm-Struktur des Projektes mag auf den ersten Blick Niedrigschwelligkeit vermitteln, allerdings kann die Einbettung

28 Pro Kommune dürfen sich maximal zehn Schulen für eine Projektteilnahme bewerben.

des Projektes in die Schule besonders bei Jugendlichen in (bildungs-)benachteiligenden Lebenslagen auch leicht Vorbehalte und negative Assoziationen hervorrufen. Zudem besteht mit der Andienung an Schule schnell die Gefahr, unterrichts-ähnliche Arrangements zu befördern, welche einseitig kognitiv und zu weit von der Lebenswelt der Jugendlichen entfernt situiert sind. Es gilt in diesem Zusammenhang überdies zu reflektieren, inwieweit das Projekt den schul-inhärenten Machtverhältnissen unterworfen ist, dadurch dass die unterstützenden Beratungslehrer_innen als Lehrer_innen auch mit der Aufgabe der Leistungsbewertung der Schüler_innen betraut sind. Auch wenn den Schüler_innen in der Funktion der Medienscouts eine besondere Aufgabe zugewiesen wird, deren Erfüllung mit Verantwortung, (institutioneller) Anerkennung und einem institutionellen Zugehörigkeitsgefühl einhergeht, ist der Grad an Partizipation, sowohl bezogen auf die Multiplikator_innen als auch bezogen auf die Mitschüler_innen als eher gering einzustufen, da das Projekt auf einem bereits didaktisch geschlossenen Qualifizierungsprogramm zu beruhen scheint. Zudem sind mit der Adressierung der Schüler_innen als Multiplikator_innen, bei allen Vorteilen, welche die **peer-education** zu bieten scheint (Zielgruppennähe bzw. -verbundenheit), auch mögliche Problemhorizonte angesprochen, die sich in einer (Verantwortungs-)Überforderung, in Rollenkonflikten zwischen der Funktion als Medienscout und der Schüler_innenrolle oder auch in Abwertungen durch die Peergroup offenbaren können. Sowohl in der laufenden Praxis als auch in der Evaluation des Projektes sollten daher die Figuriertheit der Multiplikator_innen (vgl. Elias 2004) und ihr persönliches Erleben als Medienscout in besonderer Weise Reflexionsgegenstand sein.

Auch das von der Ministerin für Bundesangelegenheiten, Europa und Medien, den Ministerien für Schule und Weiterbildung und für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW und MF-KJKS), sowie von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) und der Medienberatung NRW getragene Projekt **Medienpass NRW** (<http://www.medienpass.nrw.de>) ist an die Schulen angebunden und sieht sich diesbezüglich mit ähnlichen Vor- und Nachteilen wie das Projekt der Medienscouts konfrontiert (siehe oben). Zunächst im Grundschulbereich gestartet, weitet sich das Projekt nun über die Sekundarstufen 5.-6. Klasse und 7.-10. Klasse auch auf ältere Schüler_innen aus. Derzeit sind etwa 30 % aller Grundschulen in Nordrhein-Westfalen an dem Projekt beteiligt (vgl. Hein et al. 2013, 45). Das Projekt besteht aus drei Teilbereichen. In einem ersten Teil zur Bestimmung von Medienkompetenz wurde in den vier Altersstufen Vorschulalter, 1.-4. Klasse, 5.-6. Klasse und 7.-10. Klasse ein „Kompetenzrahmen“ zur Vergleichbarkeit des Medienkompetenzniveaus der Kinder und Jugendlichen entwickelt. Die fünf

Kategorien des Kompetenzrahmens „Bedienen & Anwenden“, „Produzieren & Präsentieren“, „Kommunizieren & Kooperieren“, „Informieren & Recherchieren“ sowie „Analysieren & Reflektieren“ sind dabei sehr kognitiv- und produktorientiert ausgerichtet, was den Transfer zu den größtenteils eher konsumtiven und rezeptiven Mediennutzungsweisen von Kindern und Jugendlichen in (bildungs-)benachteiligenden Lebenslagen schwierig macht (vgl. Hein et al. 2013, 44 f.; <http://www.medienpass.nrw.de>). In einem zweiten Teil gibt ein „Lehrplan-Kompass“ umfangreiche Hilfestellungen für eine in die regulären Schulfächer integrierte Medienkompetenzförderung. Dieser Teil befindet sich für die höheren Altersstufen noch im Aufbau. Die Unterrichtsmaterialien sind teilweise mit den weiteren Formaten der Medienkompetenzförderung wie dem „Internet-ABC“ und „klicksafe“ verknüpft (siehe hierzu die Seiten 104 und 106). So sollen beispielsweise Grundschüler_innen über die Einbindung des Projektes „Internet-ABC“ zum Thema Sicheres Surfen im Internet aufgeklärt und befähigt werden (vgl. Hein et al. 2013, 45; <http://www.medienpass.nrw.de>). In einem dritten Teil schließlich erhalten die Schüler_innen einen Medienpass, der das Kompetenzniveau der Schüler_innen dokumentiert und als Ansporn für die weitere Kompetenzförderung dienen soll (vgl. Hein et al. 2013, 45). Die Zertifizierung von Medienkompetenz mit dem Medienpass lässt sich gerade im Zusammenhang mit dem ohnehin sehr verschulten Format des Projektes kritisch betrachten. Schüler_innen, die in ihrer bisherigen Schulkarriere überwiegend schlechte Bewertungserfahrungen gemacht haben, werden durch den für sie sehr voraussetzungsvollen und alles andere als niedrigschwelligen schulischen Projektcharakter vor Herausforderungen gestellt, die den Ressourcen ihrer Lebenswirklichkeit in weiten Teilen nicht entsprechen. Gerade vor dem Hintergrund der projekthärenten Leistungsbewertung ist zu vermuten, dass insbesondere diejenigen Schüler_innen von dem Projekt profitieren, die ohnehin bereits eine hohe Affinität zu Bildungsinstitutionen und formaler Bildung haben, wo hingegen Schüler_innen in (bildungs-)benachteiligenden Lebenslagen Gefahr laufen, durch das Format des Projektes erneut benachteiligt zu werden. Auch was das Ermöglichen von Partizipation betrifft, deutet der unterrichtsähnliche Charakter des Projektes auf der Ebene der Schüler_innen auf wenig Spielräume hin. Eine Problematik des Projektes liegt außerdem darin, dass angesichts seiner sehr curricularen Konzeption Medienbildung und auch Medienkompetenzförderung auf fachdidaktische Anwendungen reduziert werden. Auf die Lehrer_innen bezogen, ist anzumerken, dass diese partizipativ aufgerufen sind, sich interaktiv an der Weiterentwicklung und Erweiterung der Unterrichtsmaterialien zur Medienkompetenzförderung zu beteiligen, so dass hierüber möglicherweise eine Nähe zu Bedarfen der Praxis oder zumindest zu Bedarfen der Lehrer_innen

hergestellt werden kann (vgl. <http://www.medienpass.nrw.de>). Positiv ist anzumerken, dass mit dem Projekt zumindest potentiell Schüler_innen aller Schulformen der Primarstufe und Sekundarstufe I angesprochen werden und dass die Projektmaterialien, wie auch beim Projekt der Medienscouts, kostenlos von der Landesmedienanstalt (LfM) zur Verfügung gestellt werden, so dass nicht die ökonomische Situation der Schulen vor Ort über eine mögliche Projektteilnahme entscheidet. Im direkten Vergleich mit dem Projekt der Medienscouts kann kritisch angemerkt werden, dass das Projektkonzept des Medienpasses sowohl in seiner kognitiv-ausgerichteten Unterrichtsförmigkeit, wie auch in dem machtvollen -hier sogar symbolisch explizierten- Leistungsbewertungspinzip, größere Risiken in sich birgt, Ungleichheiten zu verstärken und bestehende Machtverhältnisse zu stabilisieren. In diesem Sinne und um nicht einer weiteren Verschulung von (Vorschul-)Kindheit Vorschub zu leisten, sollte auch perspektivisch unbedingt der Versuchung widerstanden werden, das Projekt auf den vorschulischen Bereich auszuweiten, auch wenn die Stufenskalierung des Kompetenzrahmens des Projektes eine solche Ausdehnung auf dem ersten Blick nahelegen scheint.

Das mittlerweile beendete Modellprojekt **Medienkompetenz in der Ganztags Hauptschule** entstand im Verbund der Landesmedienanstalt Nordrhein-Westfalen (LfM) mit der Initiative Schulen ans Netz e. V.²⁹ und dem das Projekt evaluierende Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V.. In einer ersten Projektphase wurden die Lehrer_innen und außerschulischen Pädagog_innen von teilnehmenden Hauptschulen dahingehend medienpädagogisch geschult und befähigt, dass diese dann in einer zweiten Projektphase speziell auf die

Situation und die Bedarfe an ihren Schulen abgestimmte Konzepte zur Medienkompetenzförderung entwickeln und durchführen konnten (vgl. Hein et al. 2013, 64 f.). Vor diesem Hintergrund lassen die einzelnen Teilprojekte eine hohe Passgenauigkeit und Bedarfsorientierung vermuten. Zudem kann angenommen werden, dass die beteiligten Lehrer_innen und außerschulischen Pädagog_innen aufgefordert waren, sich mit Blick auf die Situation an ihren Schulen partizipierend in die Schulungen mit einzubringen. In der Handreichung „Praxisleitfaden Medienkompetenz für Lehrkräfte an Ganztagschulen“ werden Grundlagen zur Integration von Medienkompetenzförderung in das Ganztagskonzept formuliert und Praxisbeispiele aus den evaluierten Teilprojekten vorgestellt (vgl. LfM 2012), so dass Pädagog_innen an anderen Ganztagschulen von den Erfahrungen des Modellprojektes profitieren können (vgl. Hein et al. 2013, 64).

In der Handreichung wird allerdings auch ersichtlich, dass das Modellprojekt in einigen Punkten doch deutlich von der ursprünglichen Projektanlage abweicht. Zwar werden eine konzeptionelle Ausrichtung an der Lebenswelt der Jugendlichen und eine damit einhergehende Akzeptanz der Mediennutzungspraxen der Jugendlichen explizit benannt (vgl. LfM 2012, 17), jedoch zeigen sich kontrafaktisch hierzu implizite Abwertungen von rezeptiven- (vgl. LfM 2012, 13) und Priorisierungen von produktförmigen- und ergebnisorientierten Mediennutzungsweisen in der Projektkonzeption (vgl. LfM 2012, 15 und 55). An die Stelle des Postulats der Lebensweltorientierung tritt der curricular organisierte Kompetenzrahmen des Projektes Medienpass (siehe oben), so dass sich der Referenzpunkt der Projektkonzeption stark in Richtung schulisch-funktionalistischer sowie teilweise unterrichtsförmiger Tendenzen verschiebt (vgl. LfM 2012, 19 und 57). Auch die Angaben zu den Zielen und zur Evaluation des Projektes erwecken den Eindruck, dass sich Medienkompetenzförderung hier weniger auf den passgenauen Anschluss an die Lebenslagen (bildungs-)benachteiligter Schüler_innen bezieht, als vielmehr den Bedarfen der Schule folgend, als Chance für innovative Schulentwicklung und für die Erweiterung des mediendidaktischen Repertoires begriffen wird (vgl. LfM 2012, 11).

Das vom ComputerProjekt Köln e. V. als Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW (fmjk) durchgeführte und vom Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS) geförderte Projekt „**Gecheckt! - Jugend, Medien und Familie**“ in NRW (<http://gecheckt-nrw.de>) soll Jugendämtern und Verbänden die Möglichkeit geben, auch mit geringen Kapazitäten Projekte zur Medienkompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen zu realisieren. Das für drei Jahren angelegte Projekt bietet sowohl Workshops für Kinder und Jugendliche, als auch Schulungskonzepte für Eltern, Pädagog_innen und Multiplikator_innen an. Auf den Internetseiten des Projektes werden die Projektergebnisse veröffentlicht und interessierten Multiplikator_innen kostenfrei zur Verfügung gestellt (vgl. <http://gecheckt-nrw.de>). Es ist zu vermuten, dass das Projekt insbesondere für Kinder und Jugendliche aus (bildungs-)benachteiligenden Lebenslagen ein niedrigschwelliges Angebot offeriert, da es anders als Projekte wie „Medienscouts“, „Medienpass“ und „Medienkompetenz in der Ganztags Hauptschule“ nicht Teil des, unter Umständen mit Misserfolgen und Überforderungsgefühlen konnotierten und über das Leistungsbewertungsprinzip in spezifische Machtverhältnisse verstrickten, formalen Bildungs- und Beurteilungsortes Schule ist, sondern von Akteuren der offenen Kinder- und Jugendarbeit angefragt werden kann. Positiv hervorzuheben ist zudem, dass die Kinder und Jugendlichen die Inhalte und Themen der Workshops selbst bestimmen, wodurch ein hoher

29 Die Initiative Schulen ans Netz e. V. hat ihre Arbeit zum Ende des Jahres 2012 eingestellt.

Bezugs- und Partizipationsgrad erreicht werden kann. Allerdings zeigt sich anhand der bislang veröffentlichten Projektergebnisse („Kaarst“ und „Kreis Borgen“), dass hier im Wesentlichen auf produktorientierte Angebotsformen aktiver Medienarbeit zurückgegriffen wird, so dass sich die Frage stellt, inwieweit sich in den Workshops eine tatsächlich lebensweltnahe Passung zu den Mediennutzungsweisen der Adressat_innen herstellen lässt und inwieweit das Projektangebot auch im Stande ist, Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen anzusprechen (vgl. <http://gecheckt-nrw.de>; und siehe hierzu Kapitel Digitale Medien in der Jugendarbeit). Gerade angesichts der virulenten Frage, welche Kinder und Jugendliche durch das Projekt faktisch adressiert werden, könnte eine begleitende Evaluationsforschung einen wertvollen Beitrag für die Weiterentwicklung des Projekts und für die Konzeption möglicher Folgeprojekte leisten.

Über das Projekt **Initiative Eltern+Medien** (<http://www.elternundmedien.de>) bietet die Landesmedienanstalt (LfM) in Zusammenarbeit mit dem Grimme Institut für Medienbildung Referent_innen für Elternabende zur Medienkompetenzförderung an Schulen, Kindertageseinrichtungen sowie weiteren Kinder-, Jugend-, und Familien-Einrichtungen an. Seit 2007 wurden im Rahmen des Projektes mehr als 3800 Elternabende organisiert, die sich mit medienpädagogischen Themen wie „Frühkindliche Mediennutzung“, „Handy und Internet“ und „Computer- und Konsolenspiele“ auseinandergesetzt haben (vgl. Hein et al. 2013, 46 f.). Da die Honorar- und Materialkosten auch hier vollständig von der Landesanstalt für Medien übernommen werden, kann das Projekt auf der Ebene der Einrichtung als niedrigschwellig bezeichnet werden (vgl. Hein et al. 2013, 46). Bezogen auf die Zielgruppe der Eltern, ist jedoch kritisch anzumerken, dass über Elternabende erfahrungsgemäß nur Eltern bestimmter kultureller Bildungsmilieus angesprochen werden, so dass sich das Projekt besonders für Eltern in (bildungs-)benachteiligten Lebenslagen als wenig niedrigschwellig erweist. Die Geh-Struktur des Projektes und das auf bestimmte Ausdrucks- und Verstehensformen abzielende Format des Elternabends stellen für viele Eltern ein ungewohntes und sehr voraussetzungsvolles Arrangement dar. Zudem ist mit dem Format des Elternabends die Gefahr verbunden, dass -wenn auch nicht von den diesbezüglich geschulten Referent_innen, dann doch von der situativ-implizit agierenden Elterngruppe ausgehend, Adressierungen von als illegitim erklärten kulturellen und sozialen Praktiken und Mediennutzungsweisen schnell zu Abwertungserfahrungen führen können.

Unter dem Titel **Medienkompetenz-Kitas NRW** nahmen zwölf nordrhein-westfälischen Kindertageseinrichtungen an dem Projekt zur Medienkompetenzförderung teil. Dieses von der Landesmedienanstalt Nordrhein-Westfalen

in Auftrag gegebene und von der Initiative Schulen ans Netz e. V., in Zusammenarbeit mit dem Verein Blickwechsel und der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) durchgeführte Modellprojekt qualifizierte die Erzieher_innen durch aufsuchende Schulungen zur Medienkompetenzförderung dahingehend, Methoden und Angebotsformen zur Verankerung von Medienerziehung im pädagogischen Alltag zu entwickeln (vgl. Hein et al. 2013, 66 f.). In Abstimmung mit weiteren Einrichtungen und den Trägerverbänden soll nun, auf den Erfahrungen des Modellprojekts aufbauend, eine umfangreichere Fortbildungsoffensive lanciert werden (vgl. Hein et al. 2013, 66 f.). In der Handreichung „Medienkompetenz-Kitas NRW“ werden best practice Beispiele aus dem Modellprojekt vorgestellt und Grundlagen aufsuchender Qualifizierungsmaßnahmen zur Medienkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen vermittelt (vgl. LfM 2013b). Über den aufsuchenden Charakter der Schulungen scheint nicht nur ein niedrigschwelliger Zugang, sondern darüber hinaus auch eine besonders auf die lokalen Bedarfe und (ausstattungsbezogenen) Möglichkeiten zugeschnittene Entwicklung von Angeboten zur Medienkompetenzförderung möglich. Als vielversprechend mag sich zudem herausstellen, dass über die Institution der Kindertageseinrichtung eine hohe Anzahl von jüngeren Kindern und deren Eltern für medienpädagogische Themen sensibilisiert und in einen reflektierten Medienumgang unterstützt werden kann.

Die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen versucht im Vorhaben Netzwerkarbeit Medienkompetenz Projekte zur Förderung von Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen in (bildungs-)benachteiligten Lebenslagen, zum Beispiel in Form von lokalen Kooperationen von außerschulischen (Jugend-)Bildungseinrichtungen und weiterführenden Ganztagschulen, zu initiieren. Neben Projekten der Medienarbeit mit den Kindern und Jugendlichen selbst, werden auch medienpädagogische Fortbildungen für Fachkräfte und das Entwickeln nachhaltiger Konzepte zur Medienkompetenzförderung auf Einrichtungsebene gefördert. Die Projektziele und Projektkonzeption orientieren sich am Kompetenzrahmen der Initiative Medienpass NRW (siehe hierzu Seite 101). Im zurückliegenden Förderzeitraum (Mai 2013 bis Februar 2014) wurden insgesamt ein Volumen von 45.000 € (max. 4.000 € pro Antragsteller) zur Verfügung gestellt (vgl. Hein et al. 2013, 65). Es ist nachvollziehbar, dass sich Förderlinien wie die „Netzwerkarbeit Medienkompetenz“ eine inhaltlich-konzeptionelle Orientierung geben, um die Idee der Förderung in die Projekte zu transportieren. Allerdings ist fragwürdig, ob der Kompetenzrahmen der Initiative Medienpass, der sich genuin an Schüler_innen und nicht an Kinder und Jugendliche richtet, dafür geeignet ist, Projekte der Medienkompetenzförderung in außerschulischen (Jugend-)

Bildungseinrichtungen mit jungen Menschen in (bildungs-)benachteiligenden Lebenslagen anzuleiten und deren Ausrichtung mitzubestimmen. Vor dem Hintergrund der in diesem Bericht diskutierten wissenschaftlichen Befunde zur hohen Relevanz der Lebensweltorientierung und der Akzeptanz der Mediennutzungsweisen der Adressat_innen (vgl. Welling 2008; Kutscher et al. 2009; und siehe hierzu Seite 68 und 85), wirkt ein aus dem Schul- und Unterrichtskontext übertragendes Konzept nicht zielführend, um insbesondere diejenigen zu erreichen, die von der Schule nicht mehr erreicht werden. Die im Kompetenzrahmen angeführten Kompetenzen und Teilkompetenzen buchstabieren größtenteils kognitive und zweckorientierte Lernziele aus, wohingegen rezeptive und aktionistische Medienpraxen, die an die Mediennutzungsweisen der Kinder und Jugendlichen anschließen zu wenig Beachtung erfahren (vgl. <http://www.medienpass.nrw.de/?q=de/inhalt/kompetenzrahmen>). Es wäre wünschenswert, wenn sich zukünftige Förderzeiträume der „Netzwerkarbeit Medienkompetenz“ eher an Konzepten orientieren, die eine stärkere Zielgruppenbezogenheit aufweisen (vgl. Welling 2008; Kutscher et al. 2009).

Hinter dem Projekt **Internet-ABC – Wissen, wie's geht!** (<http://www.internet-abc.de/kinder/wwg.php>) verbirgt sich eine Internetplattform für Kinder, Eltern und Pädagog_innen, die Medienkompetenzförderung (einen sicheren Umgang mit dem Internet betreffend) in Form von kindgerecht aufbereiteten Informationen und konkreten Hilfestellungen anbietet (vgl. Hein et al. 2013, 48). Im Teilbereich „Wissen, wie's geht!“ werden Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren angesprochen, während sich der Teilbereich des Portals „Zeigen, wie's geht!“ an Eltern und Pädagog_innen richtet. Für die Kinder bietet das Portal Navigationsübungen, die über das Bestellen einer Online-Simulation auf CD-ROM auch Offline durchgeführt werden können. In einem virtuellen Rundgang findet eine Aufklärung über Gefährdungen und Risiken bei der Internetnutzung statt. Dabei ist das Angebot interaktiv gestaltet, so dass trotz einer Vorstrukturierung des Formats, in einigen Teilbereichen der Plattform, wie dem Forumsbereich, Partizipationsmöglichkeiten für die Nutzer_innen bestehen. Das breitgefächerte Angebot spricht in Form von Spielen sowohl konsumtive als auch kreative Mediennutzungsweisen an, während mit dem „Surfschein“, den die Nutzer_innen erwerben können, stärker produkt- und leistungsorientierte Nutzungsweisen adressiert werden (vgl. Hein et al. 2013, 48 f.; <http://www.internet-abc.de/kinder/wwg.php>). Diese Vielfalt an verschiedenen Nutzungsweisen, die durch das Portal angesprochen werden, ist insbesondere auch für Nutzer_innen aus (bildungs-)benachteiligenden Lebenslagen vielversprechend, indem einerseits auch aktionistische Medienpraxen als legitim betrachtet werden und andererseits zweckrationalere Medienpraxen im gleichen

Portal nur wenige Klicks entfernt liegen. Eltern und Pädagog_innen erhalten Informationen und weiterführende Hinweise zu Themen wie „Soziale Netzwerke“, „Computerspiele“, „Jugendschutz“, „Kostenfallen“ und „Chatten“ (vgl. Hein et al. 2013, 48 f.). Positiv anzumerken ist, dass das Internet-ABC zweisprachig auf deutscher und auf türkischer Sprache angelegt wurde, wobei ein ständiges hin- und her Pendeln zwischen den beiden Sprachversionen möglich ist. Niedrigschwelligkeit in Verbindung mit Internetplattformen zu diskutieren, bedeutet zunächst einmal die technische Voraussetzung über eine Internetverbindung und entsprechende digitale Endgeräte zu verfügen, als gegeben zu betrachten. Doch diese Voraussetzung ist, wenn auch zunehmend weniger an Standorte, dann doch nach wie vor an die ökonomischen Ressourcen der potentiellen Nutzer_innen gebunden (siehe hierzu Kapitel Zugangs- und Nutzungsungleichheiten). Wesentlich bedeutsamer für eine Analyse der durch die Plattform angesprochenen Zielgruppen scheint jedoch die Frage: Wer sucht im Internet wo nach welchen Information? Diesbezüglich kann angenommen werden, dass Inhalt und Struktur (Design) des Portals -analog zu offline Projekten- jeweils abhängig von den Gewohnheiten und Präferenzen der Nutzer_innen als niedrigschwellig bezeichnet werden können. Wie auch bei den zuvor genannten Projekten ergibt sich hier das Problem eines milieutypisch strukturierten Bias: Die Milieuzugehörigkeit der Anbieter spiegelt sich gewissermaßen in der Darstellungsform und in den Inhalten des Angebots wider, so dass das Portal hinsichtlich seiner Niedrigschwelligkeit gegenüber Nutzer_innen aus anderen- und hier insbesondere aus formal bildungsferneren Milieus einer besonderen Reflexion bedarf. Was für die eine Nutzer_innengruppe als übersichtlich und transparent empfunden wird, mag für eine andere Nutzer_innengruppe verwirrend, undurchsichtig oder überfordernd wirken. Für die Niedrigschwelligkeit von Online-Angeboten spielt zudem eine Rolle, wo und in welcher Weise auf diese aufmerksam gemacht wird. Hier wäre zu fragen: Welche Nutzer_innengruppen haben die Möglichkeit, von dem Online-Angebot zu erfahren? Mag die, Online-Angeboten inhärente Komm-Struktur eine Hürde bezogen auf die Niedrigschwelligkeit darstellen, so liegt ihre Stärke diesbezüglich in der anonymen, allzeit und überörtlich verfügbaren Nutzungsmöglichkeit entlang der individuellen Ressourcen und Bedarfe der Adressat_innen. Diese Überlegungen bezüglich der Niedrigschwelligkeit von Online-Plattform lassen sich in ähnlicher Weise auch auf die folgend vorgestellten Portale übertragen und weisen auf den Bedarf von Evaluationen hin, welche beispielsweise über Online-Fragebögen regelmäßige Informationen über die Nutzer_innen, ihre Nutzungspraxen und Bedarfe sowie über ihre sozioökonomische Lebenssituation zu geben vermögen. Hierbei gilt es zu bedenken, dass mit Online-Umfragen gewisse methodische

Probleme hinsichtlich ihrer Repräsentativität verbunden sind, dergestalt, dass ein nur schwer zu kontrollierendes Dunkelfeld die Erhebungsergebnisse beeinträchtigt (vgl. Atteslander 2006, 156 ff.). Eine Vollerhebung dürfte angesichts dessen nur in Verbindung mit einer verbindlichen Registrierung auf der Plattform zu realisieren sein, was sich wiederum stark hemmend auf die Nutzung auswirken dürfte und dem unkomplizierten und niedrigschwelligen Zugang der Plattform entgegen steht. Ungeachtet dieses Problemhorizonts wären für das Internet-ABC und die folgend vorgestellten Portale Überlegungen sinnvoll, wie - im Sinne einer (Nicht-)Nutzer_innen- und Teilhabeforschung - systematisch-evaluative Erkenntnisse über die Nutzung der einzelnen Projekt-Plattformen generiert werden können.

Auch das Projekt **klicksafe – Sicherheit im Internet durch Medienkompetenz** (<http://www.klicksafe.de>) stellt eine Internetplattform dar und ist bezogen auf die niedrigschwellige Ansprache von Nutzer_innen ähnlichen Möglichkeiten, aber auch Problemen und Beschränkungen unterworfen, wie das zuvor diskutierte Portal „Internet-ABC“ (siehe oben). Mit der Schwerpunktsetzung des Portals auf Information und Beratung lassen sich für die Zielgruppe der Kinder, Jugendlichen, Eltern und Pädagog_innen kaum Partizipationspotentiale erkennen. Das Portal bildet zusammen mit der Internet-Hotline internetbeschwerdestelle.de, dem Portal jugendschutz.net sowie dem Kinder und Jugendtelefon „Nummer gegen Kummer“ den Deutschen Programmverbund des „Safer Internet Programme“ der EU (vgl. Hein et al. 2013, 52). Die Plattform dient einerseits als zentrales Informationsorgan zu Sicherheitsfragen bei der Internetnutzung. Andererseits vernetzt sie bundesweit Akteure und Initiativen zur Förderung der Medienkompetenz im Internet (vgl. Hein et al. 2013, 52). So umfasst das breitgefächerte Angebot Konzepte für Schulungen von Lehrer_innen und Pädagog_innen, Unterrichtsmaterialien zu Themen wie „Cybermobbing“, „Persönlichkeitsrechte“, „Soziale Netzwerke“, „Pornografie“ und „Smartphonennutzung“,

Unterstützungs- und Informationsangebote für Kinder, Jugendliche und Eltern, Materialien zur Schulung von Referent_innen für die Elternarbeit und vieles mehr. Indem Teile des Portals auch in arabischer, türkischer und russischer Schrift bzw. Sprache abrufbar sind, wird eine zielgruppenspezifische Ansprache von Nutzer_innen nicht-deutscher (Sprach-)Herkunft ermöglicht (vgl. Hein et al. 2013, 53). Über diese Angebote hinausgehend möchte die Plattform den Austausch zwischen Verantwortlichen aus Bildung, Wirtschaft, Politik und Technik befördern und zu gemeinsamen Maßnahmen zu aktuellen Sicherheitsfragen anregen (vgl. Hein et al. 2013, 52). Für Kinder existiert eine Internetseite, die mit dem „Internet-ABC“ und der whitelist-Suchmaschine „FragFinn“ (<http://www.fragfinn.de/kinderliste.html>) verlinkt ist (vgl. <http://www.klicksafe.de>).

Das Ziel der Internet-Plattform **fragFINN** (<http://www.fragfinn.de/kinderliste.html>) der Initiative „Ein Netz für Kinder“³⁰ ist, einen sicheren Surfraum für Kinder zu schaffen, der einzelne, altersgerechte Angebote vernetzt und somit Kinder an die freie Bewegung im Internet heranführt. Über die Nutzung des Netzwerkes sollen die Kinder an die Verwendung von Verlinkungs-Pfaden, das schnelle Auffinden von gesuchten Netzinhalten und sonstige Funktionsweisen von Webseiten herangeführt werden. Dabei fußt die Initiative auf zwei Säulen: Die erste Säule ist der sichere Surfraum von „fragFINN“. Dieser wird von den Mitgliedern des fragFINN e. V. - namenhaften Unternehmen und Verbänden aus der Telekommunikations- und Medienwelt - getragen (vgl. Siller et al. 2010, 131 ff.; (<http://www.bmfsfj.de/>)). Das Angebot richtet sich an Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren. Die von

³⁰ Die Initiative „Ein Netz für Kinder“ wurde von der Beauftragten für Kultur und Medien der Bundesregierung, dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie von Unternehmen und Verbänden der Telekommunikations- und Medienindustrie unter dem Dach der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (FSM) e. V. initiiert.

10.3 Vergleichender Überblick über Projekte zur Medienkompetenzförderung in NRW

	Was ist das pädagogische Ziel?	Welche Inhalte werden in dem Projekt aufgegriffen?	Welche Logiken sind dem Projekt inhärent?	An welche Zielgruppen richtet sich das Projekt?	Wie ist das Projekt institutionell verortet?
Medienscouts NRW	Förderung von Medienkompetenz durch Aufklärung, Befähigung, Beratung, Jugendschutz	Cybermobbing, Soziale Netzwerke, Internet-sicherheit, Handy und Internet, Computerspiele, Peer-Beratung etc.	Begleitete <i>peer to peer education</i> , Expert_innen vor Ort durch Multiplikator_innen-Schulungen	Schüler_innen (Sek. I), ferner Lehrer_innen	Schulen

Medienpass NRW	Förderung von Medienkompetenz durch Aufklärung, Befähigung; Förderung von Mediendidaktik	Cybermobbing, Soziale Netzwerke, Internetsicherheit, Handy und Internet, Computerspiele, PC- und Software-Nutzung, Erstellung von Medienprodukten, Datenschutz, Quellenkritik, Medienkritik etc.	Kompetenzrahmen zur Bestimmung von Medienkompetenz nach Altersstufen, Unterrichtsmaterialien für eine Schulfach-integrierte Medienkompetenzförderung, Medienpass als Zertifikat	Schüler_innen (Prim. & Sek. I), ferner Lehrer_innen	Schulen
Medienkompetenz in der Ganztags-hauptschule	Förderung von Medienkompetenz durch Aufklärung, Ausprobieren, Aneignung und Befähigung; Förderung von Mediendidaktik; Schulentwicklung	Cybermobbing, Soziale Netzwerke, Internetsicherheit, Handy und Internet, Computerspiele, Erstellung von Medienprodukten, Medienkonvergenz, Datenschutz, Quellenkritik, Medienkritik etc.	Schulungen für Lehrer_innen und außerschulische Pädagog_innen, Entwicklung von Projekten zur Medienkompetenzförderung der Schüler_innen, Kompetenzrahmen des „Medienpass“ als konzeptionelle Grundlage	Lehrer_innen und außerschulische Pädagog_innen, Schüler_innen	Ganztags-hauptschulen
Gecheckt! - Jugend, Medien und Familie	Förderung von Medienkompetenz durch Ausprobieren, Aneignen	Bedarfsorientiert, Zielgruppenspezifisch (z. B: Soziale Netzwerke, Erstellung von Medienprodukten, Medienkonvergenz, Medienkritik etc.	Workshops für Kinder und Jugendliche, Schulungskonzepte für Eltern und Pädagog_innen, Veröffentlichung der Teilprojekte als Multiplikator	Kinder und Jugendliche, Eltern, Pädagog_innen	Jugendamt, Jugendverbände, Institutionen außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit
Initiative Eltern+Medien	Förderung von Medienkompetenz durch Aufklärung, Information, Befähigung, Beratung; Förderung von Medienerziehungskompetenz	Frühkindliche Mediennutzung, Internetsicherheit, Handy und Internet, Computerspiele etc.	Elternabende zu medienpädagogischen Themen, medienpädagogische Expert_innen als Referent_innen	Eltern	Schulen, Kindertagesstätten, Kinder-, Jugend-, und Familien-Einrichtungen

Medienkompetenz-Kitas NRW	Förderung von Medienkompetenz durch Aufklärung, Ausprobieren, Aneignung, Befördern von Medienerziehung, Sensibilisierung für das Thema; Förderung von Medienerziehungskompetenz	Medienkompetenz, kindliche Medienwelten, Medienreflexion, Erstellung von Medienprodukten, Medienkonvergenz,	aufsuchende Schulungen zur Medienkompetenzförderung der Erzieher_innen, Erarbeitung von Medienprojekten vor Ort, Veröffentlichung von <i>best practice</i> Projekten als Multiplikator	Erzieher_innen, ferner die Kinder und ihre Eltern	Kindertagesstätten
Netzwerkarbeit Medienkompetenz	Förderung von Medienkompetenz durch Vernetzung, Aufklärung, Befähigung, Ausprobieren, Aneignung	Bedarfsorientiert, Zielgruppen-spezifisch	finanzielle Förderung von lokalen Kooperationen von Institutionen und Akteuren, Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen, medienpädagogische Fortbildungen für Fachkräfte, Entwicklung von Konzepten zur Medienkompetenzförderung, Kompetenzrahmen des „Medienpass“ als konzeptionelle Grundlage	Kindern und Jugendliche in (bildungs-)benachteiligten Lebenslagen	außerschulische(Jugend-)Bildungseinrichtungen und weiterführende Ganztagschulen
Internet-ABC - Wissen, wie's geht!/Zeigen, wie's geht!	Förderung von Medienkompetenz durch Aufklärung, Information, Befähigung, Beratung, Aneignung, Jugendschutz	Internetsicherheit, Internet, Soziale Netzwerke, Datenschutz,	Interaktive Online-Plattform, Online-Beratung, Online-Materialien, Newsletter	Kinder (im Alter von 5-12 Jahren), Eltern, Pädagog_innen	Nicht an Institutionen gebunden
klicksafe – Sicherheit im Internet durch Medienkompetenz	Förderung von Medienkompetenz durch Jugendschutz, Information, Aufklärung, Befähigung	Internetsicherheit, Handy und Internet, Computerspiele, Soziale Netzwerke, Datenschutz, Jugendschutz, Cybermobbing	Online-Plattform, Online-Materialien, Links,	Kinder, Jugendlichen, Eltern, Pädagog_innen	Nicht an Institutionen gebunden

fragFINN - ein sicherer Surfraum für Kinder	Förderung von Medienkompetenz durch Aufklärung, Information, Befähigung, Aneignung, Ausprobieren, Jugendschutz	Internetsicherheit, Internet, Computerspiele, Soziale Netzwerke, Datenschutz, Jugendschutz,	Online-Plattform, Suchmaschine, Online-Materialien, Links, URL-Check	Kinder (im Alter von 6-12 Jahren), Eltern, Pädagog_innen	Nicht an Institutionen gebunden
Handysektor.de smart + mobile	Förderung von Medienkompetenz durch Aufklärung, Information, Befähigung, Aneignung, Jugendschutz	Internetsicherheit, Handy und Internet, Soziale Netzwerke, Datenschutz, Jugendschutz,	Online-Plattform	Kinder und Jugendliche ferner Eltern, Pädagog_innen	Nicht an Institutionen gebunden
juuuport – die Selbstschutz-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche	Förderung von Medienkompetenz durch Beratung Aufklärung, Befähigung, Jugendschutz	Cybermobbing, Internetsicherheit, Handy und Internet, Soziale Netzwerke, Datenschutz, Jugendschutz	Online-Plattform, <i>peer-to-peer</i> -Online-Beratung	Kinder und Jugendliche	Nicht an Institutionen gebunden
Medienkompetenz-Netzwerk NRW (mekonet). ³²	Förderung von Medienkompetenz durch Information, Aufklärung, Befähigung Ausprobieren, Aneignen	Alle medienpädagogischen Themen	Online-Plattform, Online-Datenbank, Angebote für und Fort- und Weiterbildung und Multiplikator_innen-Schulungen	Pädagogische Fachkräfte	Nicht an Institutionen gebunden
Meko Kita Service NRW	Förderung von Medienkompetenz durch Befähigung Ausprobieren, Aneignen	kindliche Medienwelten, Medienreflexion, Erstellung von Medienprodukten, Medienkonvergenz	Online-Plattform, Online-Materialien, Newsletter	Fachkräfte in Kindertagesstätten	Nicht an Institutionen gebunden
Medienkompetenzportal	Förderung von Medienkompetenz durch Information, Vernetzung, Aufklärung, Befähigung, Ausprobieren, Aneignung	Alle medienpädagogischen Themen	Online-Plattform, Online-Datenbank, Angebote für und Fort- und Weiterbildung und Multiplikator_innen-Schulungen, Förderung von lokalen Kooperationen von Institutionen und Akteuren, Hilfestellungen für die Beantragung von Projekt-Finanzierungen	Pädagogische Fachkräfte	Nicht an Institutionen gebunden
Medienpädagogischer Atlas NRW	Förderung von Medienkompetenz durch Information	Alle medienpädagogischen Themen	Online-Datenbank über sämtliche medienpädagogischen Einrichtungen, Projekte und Angebote in NRW	Pädagogische Fachkräfte	Nicht an Institutionen gebunden

Tabelle 5: Vergleichender Überblick über die Projekte zur Medienkompetenzförderung in NRW (eigene Darstellung)

32 Das Portal hat seine Arbeit zum Jahresende 2013 eingestellt.

einem unabhängigen Team an Medienpädagog_innen zusammengestellte und stetig weiterentwickelte Whitelist³¹ wird auf der Internet-Plattform fragFINN über eine Suchmaschine zugänglich gemacht. Die Liste setzt sich aus Kinderwebseiten und herkömmlichen, für Kinder unbedenkliche Seiten zusammen (<http://www.fragfinn.de/kinderliste.html>). Derzeit umfasst die Whitelist lediglich Webseiten, deren Anbieter in Deutschland ansässig sind. Ein Ausbau des Angebots auf fremdsprachige Netzinhalte wäre besonders für Kinder mit nichtdeutscher Mutter- oder Zweitsprache und Kindern, die eine weiterführende Schule besuchen, sinnvoll. Positiv ist die hohe Transparenz von fragFINN zu bemerken. Die Kriterien zur Aufnahme in die Whitelist sind einsehbar (<http://www.fragfinn.de/kinderliste.html>). Zudem wird ein URL-Check angeboten, mittels dessen Eltern und Pädagog_innen schnell einsehen können, ob eine bestimmte Homepage auf der Whitelist von fragFINN e. V. geführt wird. Das Angebot von fragFINN e. V. ersetzt allerdings kein Jugendschutzprogramm. Es bietet keinen absoluten Schutz vor gefährdenden Netzinhalten. So haben Praxistests ergeben, dass bei der Eingabe von anstößigen Worten in die Suchmaschine Links angezeigt werden, die zu Seiten mit für Kinder im Grundschulalter bedenklichen Inhalten führen. Eltern und Lehrern, die über „Frag Finn“ oder andere Kindersuchmaschinen auf solche Inhalte stoßen, wird empfohlen dies bei der Redaktion der zuständigen Seite zu melden (<http://www.medienkindheit.de>). Hier wird die schwierige Balance deutlich, sowohl einen sicheren Surfraum im Sinne eines Filterprogramms zur Verfügung zu stellen, als auch ausreichend Freiheiten für ein Erproben der Navigation im virtuellen Raum zu ermöglichen. Abseits dieser Schwierigkeit sowie des immensen Recherche- und Prüfungsaufwands, die Whitelist permanent aktuell zu halten und neue Angebote darin zu integrieren, lassen sich zwei weitere Problemfelder aufzeigen. Stärker noch als bei Suchmaschinen für Erwachsene ist eine Whitelist für Kinder auf vorstrukturierende Kategorien bzw. Themenfelder angewiesen, um überhaupt zu einer zielführenden Internet-Navigation befähigen zu können (vgl. Siller et al. 2010, 133 ff.). Mit dieser notwendigen Vorstrukturierung werden jedoch Setzungen vollzogen, denen wiederum normative Orientierungen zugrunde liegen. Diese Setzungen und damit verbundenen Normen gilt es kritisch vor dem Hintergrund zu reflektieren, dass der Möglichkeitsraum Internet den heranwachsenden Nutzer_innen als objektiver

Raum erscheint und somit eine vermeintlich objektive virtuelle Realität abbildet. Das zweite, weitaus größere Problem stellt sich mit der Schwierigkeit ein, auch interaktive Angebote wie Chaträume, Soziale Netzwerke, Foren und Blogs in die Whitelist zu integrieren, da diese, möchte man potentielle Gefährdungen ausschließen, eigentlich eine permanente Beaufsichtigung erfordern (vgl. Siller et al. 2010, 140 f.). In Anbetracht dessen, dass immer mehr Angebote interaktive Elemente in ihre regulären Internetauftritte integrieren ist hiermit ein zunehmend brisanter werdendes Problem angesprochen. Zum einen steht somit zu befürchten, dass sich die Auswahl an Angeboten, die mit Filterprogrammen kompatibel sind möglicherweise soweit reduziert, dass eine filterprogrammgestützte Internetnutzung deutlich an Attraktivität verliert. Zum anderen wären die Nutzer_innen von Filtersoftware somit von den an Bedeutung gewinnenden interaktiven Formen aktueller Kommunikation und Informationsbeschaffung weitgehend ausgeschlossen, was dem Gedanken einer Medienbefähigung wiederum entgegensteht. Die zweite Säule, auf der die Initiative „Ein Netz für Kinder“ fußt, ist die Förderung von Angeboten für Kinder aus Mitteln des Bundesbeauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) und des BMFSFJ (<http://www.bmfsfj.de/>). Das BKM finanziert diese Förderung jährlich mit 1 Million Euro, das BMFSFJ stellt 500.000 Euro im Jahr zur Verfügung. Ziel der Förderung ist es, Anzahl, Qualität und Auffindbarkeit von Internetangeboten im deutschsprachigen Raum, die für Kinder insbesondere im Alter von sechs bis zwölf Jahren besonders geeignet sind und die die Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern, zu erhöhen (vgl. BKM 2014, 2). Positiv hervorzuheben sind die Projektvorgaben des BMFSFJ zur kommerziellen Verwertung des Internetangebots, die Werbeanzeigen auf den Webseiten stark einschränken und die Anbieter zur überdeutlichen Kennzeichnung verpflichten (vgl. BKM 2014, 8). Die geförderten Angebote sind vielfältig und können in die Kategorien Kultur und Geschichte; Mensch, Natur und Technik; Andere Länder; Online-Beratung; Community; Politik und Gesellschaft und weitere, themenübergreifende Angebote gefasst werden (http://www.ein-netz-fuer-kinder.de/gemeinsame_initiative/index.php).

Aufklärung und aktuelle Informationen zur sicheren Nutzung von Smartphones bietet die von der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) und dem Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) konzipierte Internetplattform **Handysektor.de. smart + mobile** (<http://www.handysektor.de>) (vgl. Hein et al. 2013, 56 f.). Kostenfallen, Maleware und die problematische Vergabe von Zugriffsmöglichkeiten auf private Daten bilden die Kerninhalte der Plattform. Ihr Angebot richtet sich sowohl an Kinder und Jugendliche als auch an

31 Grundsätzlich ist bei Filtersoftware für Internetbrowser zwischen den restriktiveren und vor allem für jüngere Kinder empfohlenen Positivlisten (Whitelist-Prinzip), welche ausschließlich das Navigieren auf zuvor als unbedenklich eingestuft Seiten erlaubt (z. B. <http://www.fragfinn.de/kinderliste.html>) und den weniger restriktiveren und somit eher auf die Erprobungsräume von älteren Kindern und Jugendlichen abgestimmten Negativlisten (Blacklist-Prinzip) zu unterscheiden, welche lediglich bedenkliche Seiten für eine Navigation sperrt (z. B. <http://www.jugendschutzprogramm.de/>) (vgl. Hoffmann 2013, 77 ff.).

deren Eltern und Pädagog_innen. Bezogen auf die Niedrigschwelligkeit des Angebots zeichnen sich ähnliche Probleme und Potentiale wie bei den beiden bereits diskutierten Internetplattformen ab. Analog zur „klicksafe“-Plattform sind auch hier infolge einer Schwerpunktsetzung auf die Bereitstellung von Hilfestellungen und Informationen kaum Partizipationsmöglichkeiten vorhanden. Lediglich über ein Online-Kontaktformular besteht die Möglichkeit, Fragen und Rückmeldungen an die Redaktion des Portals zu senden.

Das ursprünglich von der Niedersächsische Landesmedienanstalt (NLM) initiierte und mittlerweile unter anderem auch von der Landesmedienanstalt Nordrhein-Westfalen (LfM) mit geförderte Projekt **juuuport – die Selbstschutz-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche** (<http://www.juuuport.de>) bietet eine Online-peer-Beratung für Kinder und Jugendliche, die im Internet bedroht, belästigt, gemobbt wurden oder dort auf andere Weise Schaden genommen haben. Die Plattform enthält neben einer E-Mail-Beratungsstelle noch ein Forum und vielzählige Informationsrubriken. Für die Beratungstätigkeit stehen in erster Linie ehrenamtliche „juuuport-Scouts“ im Alter von 15-21 Jahren zur Verfügung, so dass die Jugendlichen im Sinne einer **peer-education** Problemlösungen selbstständig und gemeinsam mit anderen Jugendlichen erarbeiten können (vgl. Hein et al. 2013, 60 f.). Für den Fall, dass die „juuuport-Scouts“ Unterstützung bei der Beratung benötigen, steht in einer zweiten Linie ein Team von professionellen Berater_innen bereit. Alle „juuuport-Scouts“ haben eine Schulung in den Bereichen „Recht“, „Psychologie“ und „Internet“ erfahren (vgl. Hein et al. 2013, 60 f.). Über das Konzept der **peer-education** wird ähnlich wie beim Projekt „Medienscouts“ versucht, eine hohe Lebensweltorientierung und Niedrigschwelligkeit zu evozieren. Analog zum Konzept der Medienscouts ist es auch hier wichtig, den Grad der Belastbarkeit der teilweise noch minderjährigen Scouts und ihre hohe Verantwortlichkeit in Gesprächen mit diesen systematisch zu reflektieren. Das Konzept steht und fällt mit der Verschwiegenheit der „juuuport-Scouts“. Die Angebote des Projektes versuchen einen möglichst hohen Grad an Anonymität zu wahren, so besteht nur beim Verfassen von Forumsbeiträgen eine Anmeldepflicht und auch diese erfolgt ohne Klarnamenzwang. Die Interaktion im Forumsbereich bietet den Nutzer_innen Möglichkeiten zur Partizipation. Die in einigen Forumsbeiträgen formulierten Lösungsvorschläge, lassen eine Fokussierung auf mögliche Verfahrensabläufe vermuten (z. B. zunächst informieren der Eltern, dann evtl. der Lehrer_innen und unter Umständen der Polizei), während die psychosoziale Dimension der Betroffenen eher in den Hintergrund rückt. Anzunehmen ist, dass sich hier die Grenzen semiprofessioneller **peer to peer**-Beratung abzeichnen (vgl. <http://www.juuuport.de>). Ein Beispiel

für eine stärker fachlich begleitete peer to **peer**-Beratung kann in dem, mangels weiterführender Finanzierungsmöglichkeiten zum Jahresbeginn 2014 eingestellten Portal „Kids-Hotline“ (<https://www.kinderschutz.de/angebote/alphabetisch/kids-hotline/sms-unterstuetzung>) gesehen werden.

Das Projekt **Medienkompetenz-Netzwerk NRW (mekonet)** (<http://www.mekonet.de/t3/index.php?id=85>) hat seine Arbeit, mit dem Verweis darauf, dass sich die Angebotsstruktur mit neueren differenzierten Angeboten wie zum Beispiel dem Medienkompetenzportal oder der Online-Plattform „klicksafe“ überschritten hat, zum Jahresende 2013 eingestellt. Auch wenn das Portal nun nicht weiter aktualisiert wird, können Funktionen wie die nach Themen und Zielgruppen sortierte Online-Datenbank weiter genutzt werden, um Informationen und Materialien im Kontext von Medienkompetenzförderung zu beziehen (vgl. <http://www.mekonet.de/t3/index.php?id=85>).

Auf der Plattform **Meko Kita Service NRW** (<http://www.meko-kitas-nrw.de>) werden im Anschluss an die Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Medienkompetenz-Kitas NRW“ Informationen, Vorschläge und Angebote zusammengestellt, die Erzieher_innen darin unterstützen sollen, Medien und Medienthemen in ihre pädagogische Arbeit mit einzubinden. Das Webangebot begleitend ist das Abonnieren eines monatlichen Newsletters möglich, so dass Interessierte sehr niedrigschwellig aktuelle Vorschläge und Information erhalten können, ohne sich selbst aktiv informieren zu müssen (vgl. <http://www.meko-kitas-nrw.de>). Dies dürfte angesichts der Vielzahl an pädagogischen Themen, mit denen sich die Erzieher_innen auseinandersetzen, eine wirkungsvolle Unterstützung sein.

Das **Medienkompetenzportal** (<http://www.medienkompetenzportal-nrw.de>) der Landesmedienanstalt Nordrhein-Westfalen bündelt Informationen im Kontext von Medienkompetenzförderung, Jugendmedienschutz sowie weiteren medienbezogenen Themen. So werden beispielsweise Hilfestellungen für den Aufbau von Netzwerken und Kooperationen und für die Beantragung von Projekt-Finanzierungen inklusive einem Verzeichnis fördernder Institutionen gegeben. Zudem findet sich eine Auflistung sämtlicher Aus-, Weiter- und Fortbildungsperspektiven im Kontext von Medienpädagogik in Nordrhein-Westfalen (vgl. Appelhoff/Rhode 2013, 80 f.). Ein wesentliches Element des Portals stellt die Datenbank des **Medienpädagogischen Atlas NRW** (<http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/medienpaedagogischer-atlas-nrw.html>) dar. Hier lassen sich über eine Vielzahl von Suchkriterien (wie z. B. die Zielgruppen, die Angebotsform oder den Standort auf kommunaler Ebene) sämtliche nordrhein-westfälischen Einrichtungen, Projekte und

Angebote im Kontext von Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung recherchieren (vgl. Appelhoff/Rhode 2013, 80).

10.4 Zusammenfassung

Sowohl die Kurzbeschreibungen zu den Projekten zur Medienkompetenzförderung in NRW (Kapitel Analyse ausgewählter Projekte zur Medienkompetenzförderung) als auch der vergleichende Überblick in tabellarischer Zusammenstellung (Kapitel Vergleichender Überblick über Projekte zur Medienkompetenzförderung in NRW)

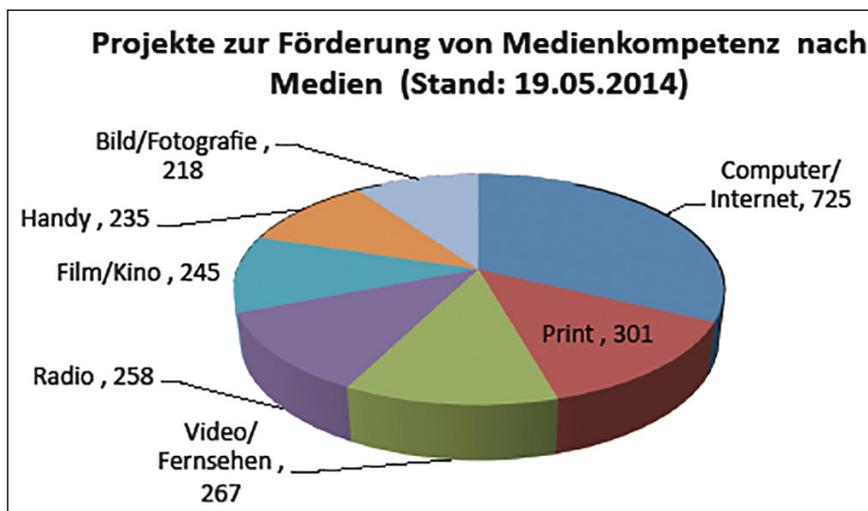


Abb. 22: Projekte zur Förderung von Medienkompetenz nach Medien gemäß dem Medienpädagogischen Atlas NRW, Stand 19.05.2014 (eigene Darstellung)

zeichnen das Bild einer lebendigen und vielfältigen Projektlandschaft, in der unterschiedliche Akteure unterschiedliche Zielgruppen mit unterschiedlichen Konzepten und Zielperspektiven im Kontext digitaler Medien adressieren. Laut der Datenbank des Medienpädagogischen Atlas NRW (<http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/medienpaedagogischer-atlas-nrw.html>) sind derzeit (Stand 19.05.2014) insgesamt 1090 medienpädagogische Projekte bzw. Projekte zur Förderung von Medienkompetenz in Nordrhein-Westfalen aktiv. Die mit Abstand größte Anzahl der Projekte setzt sich dabei mit dem Medien Computer und Internet auseinander (725), während sich die zweitgrößte Gruppe von weniger als halb so vielen Projekten mit Printmedien beschäftigt (301) (siehe Abbildung 22).

Von diesen 725 computer- und internetbezogenen Projekten richten sich wiederum, bezogen auf die für diese Expertise relevanten Zielgruppen³², die meisten

³² Die Auswahlmaske der Datenbank des Medienpädagogischen Atlas umfasst über die für diese Expertise relevanten Zielgruppen („Schüler_innen“, „Jugendliche“, „Kinder“, „Lehrer_innen“, „pädagogische Fachkräfte“ und „Eltern und Familie“) hinausgehend noch ein Vielzahl weiterer Zielgruppen, die sich zum Teil ebenso wie die erwähnten Zielgruppen überlagern.

Angebote an Schüler_innen (214), gefolgt von den Angeboten für Jugendliche (165) wohingegen für die Zielgruppe „Eltern und Familien“ mit 69 Projekten die wenigsten computer- und internetbezogenen Projekte angeboten werden (siehe Abbildung 23).

Auch auf die insgesamt 558 Einrichtungen bezogen, die in Nordrhein-Westfalen Medienprojekte, -Workshops oder ähnliche Angebote offerieren, sind die Medien Computer und Internet am meisten verbreitet (298). Das zweithäufigste Medium Video und Fernsehen (151) wird lediglich in ungefähr halb so vielen Einrichtungen eingesetzt. In 213 Einrichtungen finden Angebote im Kontext von Computer und Internet für Jugendliche statt. Für Kinder sind es diesbezüglich 140 Einrichtungen (vgl. <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/medienpaedagogischer-atlas-nrw.html>).

Diese Vielfalt ist indes nicht nur mit Vorteilen verbunden. So fehlt nach wie vor - dies wurde in der Vorgängereexpertise bereits kritisch angemerkt (vgl. Kaminski/Vogt 2009, 165 ff.) - eine transparente, zentral alle Projekte koordinierende Anlaufstelle und eine entsprechende Online-Plattform. Diese Problematik ist auch außerhalb der Landesebene zu

beobachten. Eine immense Heterogenität und Parallelität an Initiativen, Kooperationen, Projekten und Angeboten, die von einer Vielzahl an unterschiedlichen Trägern, Akteuren und Institutionen ins Leben gerufen, koordiniert und organisiert werden, erschwert den adressierten Nutzer_innen das Auffinden von Informationen und Ansprechpartner_innen. Auch wenn sich ein gewisses Nebeneinander von Projekten aufgrund der sehr ausdifferenzierten Trägervielfalt nicht gänzlich vermeiden lässt, wäre dennoch eine ordnende Instanz hilfreich, die zentral und transparent sämtliche Angebote koordiniert und entsprechend expliziert. Darüber hinaus wäre grundsätzlich zu hinterfragen, ob wesentliche Aufgaben zur Förderung von Medienkompetenz aufgrund ihrer hohen Bedeutung in einer mediatisierten Gesellschaft, nicht abseits der schnelllebigen und fluktuativen Projektförmigkeit in verstetigendere institutionalisiertere und langlebigere Formate überführt werden sollten. Neben der Parallelstruktur von Angeboten wird der Zugang für die Adressat_innen auch durch die Schnelllebigkeit und Projektförmigkeit eben dieser behindert.

Insgesamt lassen sich die diskutierten Projekte in zwei Kategorien unterteilen: eine erste Kategorie von Offline-Angeboten, welche zumeist über eine institutionelle Verortung und eine auf bestimmte Zielgruppen-

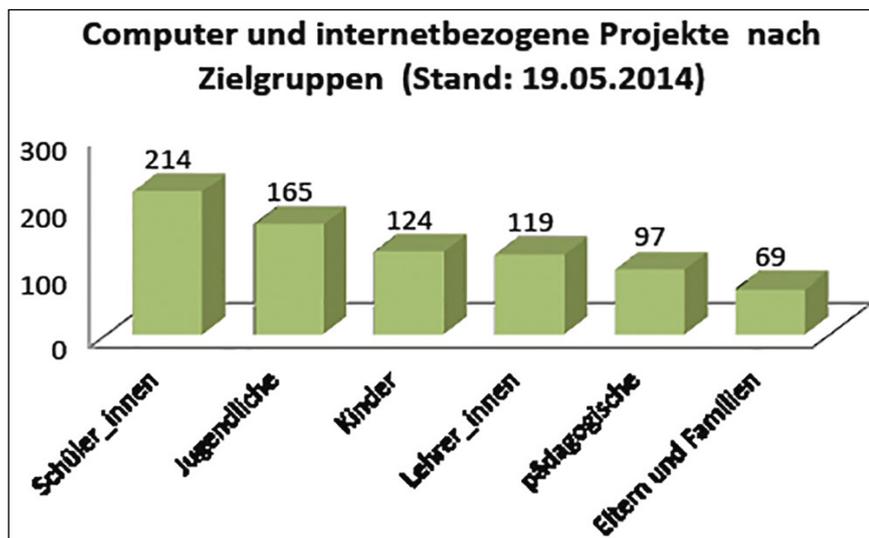


Abb. 23: Computer und Internet-bezogene Projekte nach Zielgruppen gemäß dem Medienpädagogischen Atlas NRW, Stand 19.05.2014 (eigene Darstellung)

fokussierte Projektkonzeption verfügen und eine zweite Kategorie von Online-Portalen, die in Teilen ebenfalls einen spezifischen Zielgruppenzuschnitt aufweisen. Auf die Zielsetzung bezogen kann schematisch-tentativ zusammengefasst werden, dass die Projekte im Ganzen vorrangig einer Medienkompetenzidee folgen, welche vor allem über die Merkmale „Aufklärung“ und „Befähigung“ realisiert werden soll. Projekte, die als Online Portal (Kategorie II) konzeptualisiert sind, sind zudem mehrheitlich über die Merkmale „Informationen“ und den „Jugendschutz“ strukturiert. Die genannten Merkmale verweisen implizit auf eine funktionalistische Ausbuchstabierung der Medienkompetenzidee: hin zu einer bestimmten, vorab definierten Norm, zu der befähigt oder auf die hin aufgeklärt werden soll (siehe hierzu Kapitel Die normative Dimension von Medienkompetenz). Somit kann festgehalten werden, dass faktisch alle Projekte auf einen funktionalistischen Erwerb von Medienkompetenz abzielen. Medienbildung hingegen ließe sich allenfalls über die Merkmale „Aneignung“ und „Ausprobieren“ realisieren, insoweit als dass die Adressat_innen sich in ihren individuellen Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnissen ausprobieren und mediale Erfahrungen und Artikulationsräume aneignen (siehe hierzu Kapitel Medienkompetenz vs. Medienbildung). Medienbildungspotentiale lassen sich demnach bei den Projekten finden, die durch die Merkmale „Aneignung“ und „Ausprobieren“ gekennzeichnet sind. Dennoch sollte, auch wenn diese Merkmalsausprägungen bei vielen Projekten vorhanden sind, nicht übersehen werden, dass Bildungsprozesse ,anders als das Erwerben von Kompetenzen, nicht von außen, also durch die Projekte selbst initiiert-, sondern allenfalls Möglichkeitsbedingungen für ihr Entstehen geschaffen werden können. Vor diesem Hintergrund ist es also eher als kritisch zu bewerten, dass diese Möglichkeitsbedingungen im Sinne freier Aneignungsräume für das Entstehen von Medienbildungsprozessen augenscheinlich nicht gleichermaßen

bei allen Projekten gegeben sind. Sowohl bezogen auf die hier diskutierten Projekte, als auch für die Konzeption zukünftiger Projektvorhaben besteht hier diesbezüglich Reflektions- und Handlungsbedarf.

Kritisch ist weiterhin anzumerken, dass ein Großteil der Offline-Angebote (Kategorie I) schulentzientriert konzipiert wurde, da mit der Projektanbindung an Schule, neben dem großen Vorteil einer hohen Erreichbarkeit der Zielgruppe, gleich mehrere Probleme verbunden sind.

Neben dem Schutz- und Aufklärungsgedanken zeichnen sich gerade die an Schulen angesiedelten Angebote vor allem durch ihre kognitive und funktionalistische Ausrichtung aus. Die Projekte, die unter anderem unterrichtsförmig strukturiert sind und teilweise mit leistungsbewertenden Zertifikaten operieren (z. B. Medienpass), lassen vermutlich nicht nur eine Lebensweltnähe bezüglich der Mediennutzungsweisen der Kinder und Jugendlichen vermissen, sondern reproduzieren darüber hinausgehend die Leistungs- und Bewertungsprinzipien der Bildungsinstitution Schule, was bestehende Ungleichheiten fortzuschreiben und zu verfestigen droht, ebenso wie weniger leistungsbereite Schüler_innen potentiell erneut gehemmt oder exkludiert werden. Medienkompetenzförderung in der Schule ist zudem unweigerlich den dortigen Machtfeldern ausgesetzt, dadurch dass weder die Institution Schule noch ihre Lehrer_innen und Schüler_innen aus dem Leistungsbewertungskontext „aussteigen“ können. Auffallend ist, dass nach wie vor nur wenige vergleichbare NRW-weite Offline-Angebote bestehen, die von der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in Anspruch genommen werden können, so dass der Medienkompetenzförderung jenseits von Schule enge Grenzen gesetzt sind. Dies ist zum einen bedenklich vor dem Hintergrund, dass Prozesse informellen Lernens eine hohe Bedeutung für die Medienbildung haben (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, 153), zum anderen jedoch auch angesichts des Potentials, das außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Niedrigschwelligkeit und Lebensweltorientierung bietet, besonders auch die Jugendlichen zu erreichen, die sonst nicht erreicht werden können.

Bezogen auf die Online-Portale (Kategorie II) sind vor allem hinsichtlich der nur schwer kalkulierbaren (Nicht-)Nutzungspraxen verschiedener (Nicht-)Nutzer_innen wichtige Forschungsdesiderate angezeigt. Hier gilt es Möglichkeiten zu entwickeln, beispielsweise im Sinne der (Nicht-)Nutzer_innenforschung und Beteili-

Projekt / Förderung von Medienkompetenz durch...	Aufklärung	Befähigung	Beratung	Aneignung	Ausprobieren	Information	Jugendschutz	Vernetzung
Offline-Angebote (Kategorie I)								
Medienscouts NRW	⊕	⊕	⊕				⊕	
Medienpass NRW	⊕	⊕						
Medienkompetenz in der Ganztags Hauptschule	⊕	⊕		⊕	⊕			
Gecheckt! - Jugend, Medien und Familie				⊕	⊕			
Initiative Eltern+Medien	⊕	⊕	⊕			⊕		
Medienkompetenz-Kitas NRW	⊕			⊕	⊕			
Netzwerkarbeit Medienkompetenz	⊕	⊕		⊕	⊕			⊕
Online-Portale (Kategorie II)								
Internet-ABC -Wissen, wie's geht!/Zeigen, wie's geht!	⊕	⊕	⊕	⊕		⊕	⊕	
klicksafe – Sicherheit im Internet durch Medienkompetenz	⊕	⊕				⊕	⊕	
fragFINN - ein sicherer Surfraum für Kinder	⊕	⊕		⊕	⊕	⊕	⊕	
Handysektor.de smart + mobile	⊕	⊕		⊕		⊕	⊕	
juuport – die Selbstschutz-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche	⊕	⊕	⊕				⊕	
Medienkompetenz-Netzwerk NRW (mekonet). ³⁴	⊕	⊕		⊕	⊕			
Meko Kita Service NRW		⊕		⊕	⊕			
Medienkompetenzportal	⊕	⊕		⊕	⊕	⊕		⊕
Medienpädagogischer Atlas NRW	⊕							

Tabelle 6: Merkmalsausprägungen von Medienkompetenz der Projekte zur Medienkompetenzförderung in NRW (eigene Darstellung)

gungsforschung (vgl. Hanses 2013, Oelerich/Schaarschuch 2013a und b) genau zu evaluieren, welche Gruppen von (Nicht-)Nutzer_innen von den Angeboten angesprochen werden und wie sie in welcher Weise von ihnen profitieren bzw. in welcher Weise sie von den Angeboten ausgegrenzt werden. Als positiv kann herausgestellt werden, dass die Projekte an vielen Stellen auf eine effiziente (Weiter-)Verbreitung durch Multiplikator_innen setzen. Hierüber wie auch über die peer-to-peer-Ansätze wird für Adressat_innen der selbstwirksame Einsatz neuer Fertigkeiten und Erkenntnisse erfahrbar. Insgesamt besteht der Bedarf, die bestehenden Projektangebote hinsichtlich einer niedrighwelligen Erreichbarkeit weiter zu optimieren und überdies neue Angebotsformen zu finden, die besonders auch die Zielgruppen anzusprechen im Stande sind, die, wie beispielsweise Kinder, Jugendliche und Eltern in (bildungs-)benachteiligten Lebenslagen, mit den bisherigen Angeboten weniger adressiert werden konnten.

Insgesamt ist – soweit den Konzepten entnommen werden kann – die in den Projekten angestrebte Medienkompetenz eine weitestgehend schutzorientierte, kognitiv-ausgerichtete und funktionalistische. Nutzungsweisen der Adressat_innen, die rezeptiv auf Zerstreuung und Genuss ausgerichtet sind oder sich expressiv-ästhetisch als repräsentative Artikulationen von Identitätsbildung verstehen lassen (vgl. Kutscher et al. 2009, 44; Lutz 2013b, 22 f.), werden offenbar vielfach negiert bzw.

unterbunden oder bleiben unbearbeitet bzw. unberücksichtigt. Potentiale für Prozesse der Medienbildung bleiben somit in vielen Projekten in Ermangelung struktureller Offenheit ungenutzt. Insgesamt wird deutlich, dass die Zielperspektive eines Großteils der Projekte in der Medienkompetenzförderung und nicht in der Medienbildung liegt. Es geht den Projekten damit primär um eine sichere und funktionalistisch-produktive Mediennutzung und weniger um das Bereitstellen von Möglichkeitsbedingungen, welche potentiell in Medienbildungsprozesse überführen. Für zukünftige Projekte und Angebotsformen wäre es ein wertvolles Ziel, wenn diese funktionalistische Vereinseitigungen mediatisierten Aufwachsenden hinter sich lassen- und sich noch stärker prozessorientierten und lebensweltnahen Zugängen öffnen, so dass nicht nur Medienkompetenz gefördert wird, sondern darüberhinausgehend auch Medienbildung gelingen kann.

11. Perspektiven für eine medienreflexive Kinder- und Jugendpolitik

Kinder und Jugendliche wachsen in einer mediatisierten Welt auf. Insbesondere digitale Medien prägen ihr Aufwachsen zunehmend. Dies stellt besondere Herausforderungen an junge Menschen, ihre Familien, Fachkräfte und auch die Politik. Im Folgenden werden zentrale Herausforderungen und Empfehlungen vor dem Hintergrund der dargestellten Erkenntnisse benannt, die für eine zukunftsfähige und medienreflexive Kinder- und Jugend(hilfe)politik relevant sind.

11.1 Herausforderungen

Die vorliegenden Befunde verweisen darauf, dass im Land Nordrhein-Westfalen durch gut ausgebaute Infrastrukturen wie die Landesanstalt für Medien und verschiedene weitere medienpädagogische Institutionen und Akteure viele medienbezogene Initiativen vorhanden sind, die Kinder, Jugendliche und Familien im mediatisierten Aufwachsen begleiten und dabei gute Arbeit leisten. Dennoch zeigen sich mit Blick auf das gesamte Feld des mediatisierten Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen im Kontext der aktuellen Entwicklungen eine Vielzahl von Entwicklungsbedarfen, die auf die notwendige Verankerung der Frage des Umgangs mit Medien als Querschnittsaufgabe in verschiedenen Erziehungs- und Bildungskontexten und verschiedene offene Fragen verweisen. Konkret bedeutet dies, dass sowohl auf der Seite der jungen Menschen wie auch auf der Seite derjenigen, die sie begleiten, nicht nur technische und produktionsbezogene Kenntnisse, sondern insbesondere lebensweltlich-kontextualisierende und auch kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit den Implikationen der Mediatisierung von Handeln, Beziehungen und Selbstkonstruktion erforderlich sind, um Teilhabemöglichkeiten in einer mediengeprägten Gesellschaft entsprechend zu ermöglichen.

Zentrale Aspekte, die es hierbei zu berücksichtigen gilt, sind erstens die alltägliche Bedeutung sozialer Netzwerke und ihre datenbezogene Prekarität, die ein Dilemma für das Handeln im Kontext dieser Dienste darstellt. Die scheinbare Alternativlosigkeit dieser exklusiven und kaum kontrollierbaren Rahmenbedingungen unterworfenen kommerziellen Räume, die damit verbundene Normierung und Begrenzung von (potentiell auch zukünftiger) Handlungsautonomie und die Normalitätserfahrung junger Menschen in diesen Zusammenhängen werfen Medienbildungsfragen grundlegender Natur auf: was bedeutet Befähigung in einem problematischen Feld, das derartigen Machtstrukturen unterworfen ist bzw. wie können Machtdimensionen und Handlungsoptionen miteinander in Bezug gesetzt werden? Wie kann Aufklärung sowohl von Fachkräften als auch von Kindern, Jugendlichen und Eltern in verschiedenen Handlungszusammenhängen (Schule, Kindertageseinrichtungen, Erziehungsberatung, stationäre Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit, etc.) gelingen? Wie kann Politik entsprechende Programme fördern bzw. rechtlich im Sinne der Bürger_innen steuern und Handlungsfreiheiten sichern?

Zweitens entstehen auf der konkreten Handlungsebene durch die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten innerhalb digitaler und mobiler Medien und den immer früheren Nutzungsbeginn erzieherisch schwer begleitbare bzw. kontrollierbare Räume, die den Umgang mit Potentialen

wie Risiken im Zusammenhang – auch angesichts der Diskrepanzen zwischen den technischen Aneignungsformen junger Menschen und dem Kenntnisdefizit bzw. der Technikskepsis vieler Erwachsener – erschweren. Die damit verbundenen Anforderungen an Medienerziehung überfordern viele Eltern und auch pädagogische Fachkräfte und bedürfen einer entsprechenden Begleitung angesichts der Widersprüchlichkeiten zwischen Erziehungswirklichkeit und Erziehungswirksamkeit. Sowohl die Potentiale der medienbedingten Alltagsouveränität junger Menschen als auch das Problem der Datenenteignung wie auch das der erzieherischen Kontrolle verstärken sich im Kontext mobiler Mediennutzung. Riskante Nutzungsweisen wie Cybermobbing oder die Konfrontation mit unangenehmen Inhalten und Kommunikationen im Internet wären in diesem Zusammenhang differenziert - und auch in Zusammenhang mit größeren Macht- und Ungleichheitslagen - zu betrachten, während rechtsextremistische Inhalte im Netz neue Kontroll- und Beobachtungsfragen aufwerfen.

Ein drittes Entwicklungsfeld stellt ebenfalls auf verschiedenen, handlungspraktischen, institutionellen wie politisch-programmatischen Ebenen eine weitere Herausforderung dar: die Reproduktion sozialer Ungleichheit im privaten Medienhandeln, innerhalb medienkompetenzfördernder Programme und weiterer bildungsinstitutioneller Kontexte. Angesichts der Tatsache, dass digitale Medien nicht nur den Alltag weitgehend mit prägen, sondern auch für teilhaberealisierendes Handeln immer bedeutsamer geworden sind, tragen ungleiche familiäre und peerbezogene Praxen und Ressourcenlagen sowie habituell und normativ exkludierende medienpädagogische Angebotsformen zu einer Perpetuierung ungleicher Teilhabechancen auch innerhalb der Nutzung digitaler Medien bei. Diese digitale Ungleichheit verweist darauf, dass beteiligungsbezogene Macht- und Ungleichheitslagen mit Blick auf Ressourcenungleichheiten, Aneignungspotenziale, kommunikative Ausschlussprozesse, anbieterseitige zielgruppensensible Strukturen und politische Steuerungsmechanismen analysiert werden und auch im Kontext politischer Förderprogrammatiken wie pädagogischer Konzepte und Angebote reflektiert und berücksichtigt werden müssen.

11.2 Empfehlungen

Die Befähigung zum Leben in einer mediatisierten Welt erfordert eine Begleitung des Aufwachsens mit Medien, für die eine medienreflexive Kinder- und Jugendpolitik entsprechende Rahmenbedingungen schaffen kann. Diese Bedingungen sind auf vier verschiedenen Ebenen zu fokussieren: auf der Ebene 1) der Förderung medienintegrierender pädagogischer Praxis- und

Konzeptentwicklung in verschiedenen institutionellen Kontexten, 2) der Aus- und Fortbildung von Fachkräften, 3) der Forschungsförderung sowie 4) der politischen und rechtlichen Steuerung. Entsprechende Ansätze dazu werden im Folgenden exemplarisch benannt.

11.2.1 Pädagogische Praxis- und Konzeptentwicklung

Medienbezogenes Wissen – nicht nur in technischer, sondern auch und gerade in gesellschaftsbezogener und kritisch-reflexiver Hinsicht, muss Teil des fachlichen Grundwissens sein, das in den verschiedenen Arbeitsfeldern mit jungen Menschen einbezogen wird. Das bedeutet, dass Wissen über digitale Medien und deren Relevanz für die jeweiligen Arbeitskontexte, sowohl bezogen auf Fachkräfte als auch auf die Adressat_innen in das pädagogische Handeln ebenso wie soziodemographische oder methodische Kenntnisse miteinbezogen werden muss, um Kinder, Jugendliche und Familien in ihrem – auch mediatisierten – Alltag zu begleiten. Um gesellschaftliche Teilhabe zu fördern, bedeutet dies nicht, alle zur Nutzung digitaler Medien zu verpflichten, es geht vielmehr darum, so in einer mediatisierten Welt zu begleiten, dass junge Menschen und ihre Familien nicht aufgrund ihrer Ressourcenlagen benachteiligt und von Beteiligungsmöglichkeiten ausgegrenzt werden. In diesem Zusammenhang wird insbesondere relevant, wie zielgruppensensibel und lebensweltorientiert die Begleitung von Medienhandeln erfolgt. Medienbildungsangebote sind dabei alltagsnah und ungleichheitssensibel zu gestalten und die Praxen und Alltagslogiken junger Menschen milieudifferenziert zu betrachten. Das Verstehen und die Anerkennung der Sinnhaftigkeit bestimmter Praxen spielt dabei eine zentrale Rolle. Mit Blick auf benachteiligte Zielgruppen ist die Kontinuität von Beziehungsangeboten seitens der Fachkräfte essentiell um eine inhaltebezogene Eröffnung neuer, teilhabeermöglicher Aneignungsperspektiven zu bewirken. Die Umsetzung vorgefertigter Konzepte gerät bei dem Ziel, benachteiligte Zielgruppen zu erreichen, an ihre Grenzen. Hier sind jeweils neu lebensweltliche Anliegen, Fähigkeiten, Sinn- und Verwirklichungszusammenhänge erst in den Blick zu nehmen, um daran anschließend ein Handlungskonzept für den konkreten Fall zu entwickeln. Dies bedeutet auch, Medienbildung nicht als die Vermittlung von Standardwissen oder als Fachdidaktik anzulegen, sondern aus Alltagskontexten heraus auch medienbezogene Bildungsangebote zu integrieren. Die Fokussierung auf die Vermittlung von (Medien-)Kompetenzen wäre dabei zu erweitern um die Eröffnung von Möglichkeitsräumen der Aneignung und des Ausprobierens, die innerhalb lebensweltlicher Sinnzusammenhänge verankert sind.

Darüber hinaus sollten ungleiche Beteiligungsformen reflektiert und ihre Einlagerung in weitere Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ausdrücklich in den Blick genommen werden. Dabei wäre beispielsweise genau zu klären, welche Medienbildungsanteile sinnvollerweise innerhalb schulischer Kontexte und Logiken verortet werden können und welche notwendiger- und sinnvollerweise gerade außerhalb schulischer bewertungsbezogener Logiken und Anerkennungs- bzw. Mißachtungskontexte angesiedelt sein müssten. Hier kann die Kinder- und Jugendhilfe als Ort eine freiere und befähigende, machtreduzierte und bewertungsunabhängige Auseinandersetzung mit medienbezogenem Handeln ermöglichen. Während einerseits viele Anbieter_innen der Kinder- und Jugendhilfe derzeit die digitalen Medien als innovatives und potentialreiches Feld des Handelns entdecken und andererseits andere Anbieter_innen sich grundsätzlich technikskeptisch positionieren, wird an dieser Stelle nachdrücklich ein dritter Weg empfohlen: Da die digitalen Medien auch das pädagogische Handeln wirkmächtig rahmen – gewollt oder ungewollt –, sind Fachkräfte gefordert, sich mit diesen Handlungskontexten auseinanderzusetzen. Dafür ist hinreichendes Aufgeklärtsein bezüglich der zugrundeliegenden Datenproduktions-, -sammlungs- und -verwertungsstrukturen medialer Räume, Reflexivität hinsichtlich des eigenen Medienhandelns und der Datenverantwortung (als Teil des Befähigungs- und Schutzauftrags) gegenüber den Adressat_innen und eine bewusste Auseinandersetzung mit den dilemmatischen Strukturen erforderlich³³.

Aufgabe politischer Förderung ist damit die Vermittlung von Macht, Wissen und Fähigkeiten (vgl. Boyd 2014). Es geht dabei um eine stärkere politische Steuerung, die Datenverantwortung nicht individualisiert, sondern strukturell regelt und die Vermittlung alltagsbezogenen Wissens über Nutzungsweisen und –kontexte sowie um die Auseinandersetzung mit Praxen und die Vermittlung erweiterter Fähigkeiten in der Mediennutzung selbst und ihrer Reflexion. Neben der kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten und Anbietern können Beispiele dafür u. a. Planspiele mit Jugendlichen zu den Folgen der Datenenteignung sein, die ein Bewusstsein für die künftigen möglichen Folgen der Datenenteignung durch erfahrungsbasiertes Lernen schaffen, Wissen über **Big Data** müsste als Grundlagenwissen für Pädagog_innen verankert werden, da es in einer Vielzahl von medienbezogenen Handlungskontexten relevant ist, und verbunden werden mit der Selbstreflexion darüber, wo das mediale Handeln der Fachkräfte in Widerspruch zu ihrer Verantwortung für Kinder und Jugendliche gerät. Insgesamt geht es also darum, eine kritische Reflexion auf die

33 ohne sie vereinfachend und relevante Probleme vernachlässigend aufzulösen.

o. g. Tatsachen systematisch und kontinuierlich vorzunehmen, aber auch alternative Handlungsoptionen oder auch widerständige Praxen aufgrund der erfahrenen „Normalität“ und Alternativlosigkeit bzw. auch Resignation oder vielfachen Kritiklosigkeit der älteren Generationen für junge Menschen vorstellbar zu machen und mit ihnen zu entwickeln, ohne an Stellen Handlungsautonomie zu suggerieren, an denen es diese nicht gibt.

11.2.2 Aus- und Weiterbildung von Fachkräften

Das im vorhergehenden Kapitel angesprochene fachliche medienbezogene Grundwissen bzw. seine Integration im Zusammenhang pädagogischen Handelns in unterschiedlichen (gerade auch nicht-medienpädagogischen) Kontexten muss systematisch Teil der Aus- und Fortbildung von Fachkräften sein. Gerade die Verknüpfung von medienbezogenem Wissen und seiner Reflexion im Zusammenhang mit lebensweltlichen Logiken von jungen Menschen und ihren Familien, insbesondere in verschiedenen Institutionen und Arbeitsfeldern ist eine zentrale Aufgabe hierbei, also eine fest verankerte Verknüpfung von jugendhilfe- und medienbezogenem Wissen. Inhalte müssten dabei neben technischem Grundwissen differenzierte Kenntnisse über Zielgruppen und ihre Mediennutzungspraxen und deren alltagsweltliche Kontextualisierung, die reflexive Auseinandersetzung damit, die kontextsensitive Konzeptentwicklung und die Befassung mit strukturellen Rahmenbedingungen medienbezogener Aktivitäten sein (vgl. Kutscher et al. 2009). Die in Kapitel Pädagogische Praxis- und Konzeptentwicklung angesprochenen Themen müssten ebenfalls Inhalt von Aus- und Weiterbildung sein, d. h. a) die Auseinandersetzung mit Autonomie und Selbstwirksamkeit als Ziel pädagogischen Handelns und dem Konflikt mit autonomiebeschränkenden Rahmenbedingungen, die dieses Ziel potentiell desavouieren, b) die Problematik digitaler Ungleichheit und c) die reflexive Auseinandersetzung mit den Implikationen dieser Fragen für das eigene Handeln und die Konzept- und Angebotsentwicklung.

Die implizite Normativität pädagogischen Handelns gilt es hierbei differenziert zu reflektieren hinsichtlich ihrer habituellen Verortungen und Zuschreibungen, so dass beispielsweise Konstrukte wie „aktive“ bzw. „passive“ Mediennutzung, Habitusdifferenzen zwischen Fachkräften und Adressat_innen und die Frage, wie voraussetzungsvoll bestimmte Medienpraxen sind, einer Auseinandersetzung und Berücksichtigung in der Ausgestaltung pädagogischer Angebote zugänglich werden.

Diese Inhalte (sowie die im vorhergehenden Kapitel angesprochenen) wären als Module in Studien- und

Ausbildungsgängen fest zu verankern, das bedeutet eine verpflichtende Verankerung von Medienbildung in den Curricula von Lehrer_innen, Sozialpädagog_innen, Kindheitspädagog_innen und Erzieher_innen. Modelle, die zielgruppen- und prozessorientiert entsprechend Inhalte strukturieren, liegen bereits vor³⁴. Demgegenüber wäre auf medienpädagogischer Seite erforderlich, das medienbezogene Wissen um die Reflexion von Ungleichheit und Positionierungen innerhalb von kommerziellen und institutionellen Machtgeflechten sowie die Integration lebensweltlicher Sinnzusammenhänge zu erweitern. In Fortbildungsprogrammen bedeutet dies, nicht nur punktuell Technikwissen zu vermitteln, sondern zielgruppenbezogenes Verknüpfungs- und Orientierungswissen. Auch hier bedarf es verstärkt der Verbreitung von Angeboten, die die Inhalte beider Felder (Medien – und Kinder- und Jugendhilfe) verknüpfen und über die konkret naheliegenden Fragen hinaus zu einem Umgang mit Entprivatisierung befähigen und „die schwierigen Fragen“ stellen und bearbeiten. Angesichts des breiten Feldes und der Heterogenität der Angebotslandschaft bedarf es gerade im Fortbildungsbereich einer Systematisierung von Angeboten. Dabei bietet die Datenbank der Landesanstalt für Medien einen hilfreichen Zugang, der noch durch spezifischere Suchmöglichkeiten optimiert werden könnte. Hilfreich könnte dabei auch die stärkere Verbreitung und der Ausbau von Strukturen sein, die medienbezogene Neuerungen als Informationen verbreiten – ähnlich den Angeboten von klicksafe etc. In diesem Zusammenhang wären dann auch entsprechende Fragen mit Blick auf verschiedene Arbeitsfelder der Jugendhilfe aufzubereiten, um in diesen Zusammenhängen medienbezogene Fragen und Anknüpfungspunkte bewusst zu machen, zu informieren und aufzuklären.

11.2.3 Forschungsförderung

Wie an vielen Stellen in der Expertise ersichtlich wurde, besteht ein weitreichendes Desiderat an empirischem Wissen zur Mediatisierung der Kinder- und Jugendhilfe. Aus Kinder- und Jugendstudien liegt mittlerweile ein breites Wissen über das mediatisierte Aufwachsen junger Menschen vor, das sukzessive ebenfalls zu erweitern ist. Zur Frage, wie sich vor diesem Hintergrund die Erbringungskontexte der Kinder- und Jugendhilfe und in diesem Zusammenhang auch das öffentliche Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verändert, gibt es nahezu keine Erkenntnisse, da die Forschungslage dazu noch eine weitgehende Leerstelle darstellt. Es wird daher dringend empfohlen, empirische Forsch-

³⁴ siehe u.a. Imort/Niesyto 2014 mit Blick auf verschiedene pädagogische Ausbildungszusammenhänge, Kutscher et al. 2009 mit Fokus auf Medienbildung mit benachteiligten Zielgruppen.

ung zu Fragen der Mediatisierung des öffentlichen Aufwachsens junger Menschen verstärkt und gezielt zu fördern. Zu untersuchende Fragen liegen dabei in folgenden Bereichen:

- Wie verändern sich Rollen und Handlungspraxen von Kindern und Jugendlichen bzw. Fachkräften unter den Bedingungen von Mediatisierung?
- Welche Implikationen hat die Verortung von Kinder- und Jugendhilfeangeboten innerhalb sozialer Netzwerke?
- Wie verändern sich die Erbringungszusammenhänge und die Qualität von Onlineberatung unter den Bedingungen sozialer Medien?
- Welche Auswirkungen hat die Mediatisierung im Bereich Dokumentation und Diagnostik für professionelles Handeln?
- Welche konkreten und potentiellen Implikationen hat die Sammlung von Metadaten für Kinder- und Jugendhilfe bzw. Jugendpolitik?
- Wie sieht die Mediatisierung von Kinder- und Jugendhilfeangeboten im Vergleich ländlicher und städtischer Regionen aus?
- Von wem und in welchem Ausmaß werden Angebote der Medienkompetenzförderung in unterschiedlichen Feldern (Schule, Kita, Jugendarbeit...) wahrgenommen?
- Wie sieht die Zielgruppenerreichung von Jugendschutzmaßnahmen aus?
- Welches Wissen über und welcher Umgang mit privaten Daten liegt in Familie und Kinder- und Jugendhilfe und durch Kinder und Jugendliche vor?
- Wie wird aus Adressat_innenperspektive die Verknüpfung von familialem Alltag und mediatisierten Jugendhilfeangeboten wahrgenommen bzw. als hilfreich erlebt?
- Trägerunabhängige Studien zur Unterstützungssuche im Netz (Inanspruchnahme, Zielgruppen, Formen, Themen...)
- Wie lassen sich Angebote und Projekte so konzeptualisieren und umsetzen, dass sie über die Förderung von Medienkompetenz hinausgehend auch die Entstehung von Medienbildungsprozessen begünstigen?
- Welche Faktoren spielen für die Entstehung von Medienbildungsprozessen eine Rolle?
- Wie verändert sich der Blick auf teilhabebenachteiligte Jugendliche, vor dem Hintergrund, dass Formate wie ePartizipation über das Web 2.0 scheinbar (d. h. laut Diskurs) eine demokratische Jugendpolitik für alle ermöglichen und damit eine Individualisierung von Teilhabeverantwortung erfolgt?
- Wie erreichen netzbasierte Beteiligungsaktivitäten Jugendliche in NRW?
- Wie findet Ungleichheitsreproduktion im Kontext medialer Angebote der Kinder- und Jugendhilfe aber

auch in Schulkontexten statt (z. B. Homogenisierung von NutzerInnenschaft, Exklusionsmechanismen im professionellen Handeln und internetbasierten Angeboten)?

Die hier benannten Fragen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, versuchen jedoch zentral bedeutsame Felder, in denen auch für eine weitere Politikgestaltung wesentliches Wissen generiert werden muss, zu umreißen.

11.2.4 Politische und rechtliche Steuerung

Neben den pädagogischen, ausbildungs- und forschungsbezogenen Fragen liegen darüber hinaus wesentliche Aufgaben in einer medienreflexiven Kinder- und Jugendpolitik, die durch diskursive Thematisierungen, kluge Förderentscheidungen und rechtliche Regelungen einen entsprechenden Rahmen schaffen kann.

Dabei geht es zunächst um die politische Thematisierung von Ungleichheitsfragen (Netzneutralität, digitale Ungleichheit) und Datenschutz-Dilemmata, auch wenn diese zunächst nicht auf Landesebene regulierbar sind. Denkbar wären Initiativen über die JFMK, auch gemeinsam mit anderen Ressorts, die Fragen des strukturellen Datenschutzes weitgehend, als es der derzeitige Entwurf zur Überarbeitung des JMStV vorsieht, thematisieren. Die ressortübergreifende Zusammenarbeit erscheint hier besonders erforderlich angesichts der Überschneidungen verschiedener Fragen wie Verbraucherschutz, Bildung und Erziehung.

Hinsichtlich der Gestaltung von Förderstrukturen gilt es, Förderprogramme zu stärken, die gerade die komplexe Daten(schutz)problematik behandeln und als Querschnittsfrage thematisieren ohne Datenverantwortung zu individualisieren. Um institutionelles Wissen und entsprechende Erfahrungen zu sichern, ist die langfristige Verankerung nachhaltiger Strukturen erforderlich. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass eine Prüfung der Projektförderlogik angeraten scheint, insbesondere, da kontinuierliche Beziehungen die entscheidende Grundlage für die Erreichung ressourcenbenachteiligter Zielgruppen darstellen. Mit Bezug auf einzelne bestehende Projekte in Nordrhein-Westfalen soll an dieser Stelle auf die Detailanalyse in Kapitel Analyse ausgewählter Projekte zur Medienkompetenzförderung verwiesen werden.

Mit Blick auf die Ausstattung von Schulen und Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen ist darauf hinzuweisen, dass die Verknüpfung von Medienkonzepten und institutionellen Entwicklungsplänen, eine angemessene

Ausstattung mit Hard- und Software und der kontinuierliche Support nicht nur mit Technik, sondern auch mit Materialien und kommunikativen Formen der Medienbegleitung als Grundlage für eine nachhaltige Verankerung von medienintegrierender Arbeit erforderlich sind. Hilfreich dafür wäre auch die Schaffung von Verbindlichkeit in Ausbildungscurricula, Regelungen für Fortbildungen, verpflichtende Medienkonzeptentwicklungen und deren evaluative Überprüfung.

11.3 Fazit

Angesichts der umfänglichen Mediatisierung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, der fortgeschrittenen Medienbildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen und der zunehmenden Mediatisierung der Kinder- und Jugendhilfe kann festgestellt werden, dass vieles an Angeboten vorhanden ist, das allerdings sowohl inhaltlich als auch strukturell weiterzuentwickeln und zusammenzuführen wäre. Dabei sind zusammenfassend folgende Aspekte als künftige Entwicklungsbereiche zu benennen:

1. Medien müssen als Querschnittsthema in allen Handlungsfeldern (und damit auch in Aus- und Weiterbildung) pädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verankert werden.
2. Sowohl Förderstrukturen als auch konkretes pädagogisches Handeln müssen die neuen Verhältnisse von Öffentlichkeit und Privatheit im Kontext von Datenschutz und Verantwortung reflektieren.
3. Die Ungleichheitsreproduktion in Zusammenhang mit medienbezogenen Angeboten und darüber hinaus bedarf niedrigschwelliger alltagsnaher Angebote gerade auch für benachteiligte Zielgruppen und der Auseinandersetzung mit Kompetenzdiskursen und impliziten wie expliziten Normativitäten pädagogischer Programme.
4. Die Veränderungen und erweiterten Möglichkeiten des Zugriffs auf Informationen und Daten von Kindern und Jugendlichen bedürfen einer Reflexion der neuen Dimensionen in der Kolonialisierung von Lebenswelten.
5. Die Medienkompetenzförderlandschaft in NRW sollte überschaubarer und zugänglicher gestaltet werden.
6. Es bedarf breiter und integrierender Forschung zu Fragen der Verschränkung von Medienentwicklung, Aufwachsen und pädagogischer Begleitung.

12.1 Abbildungen

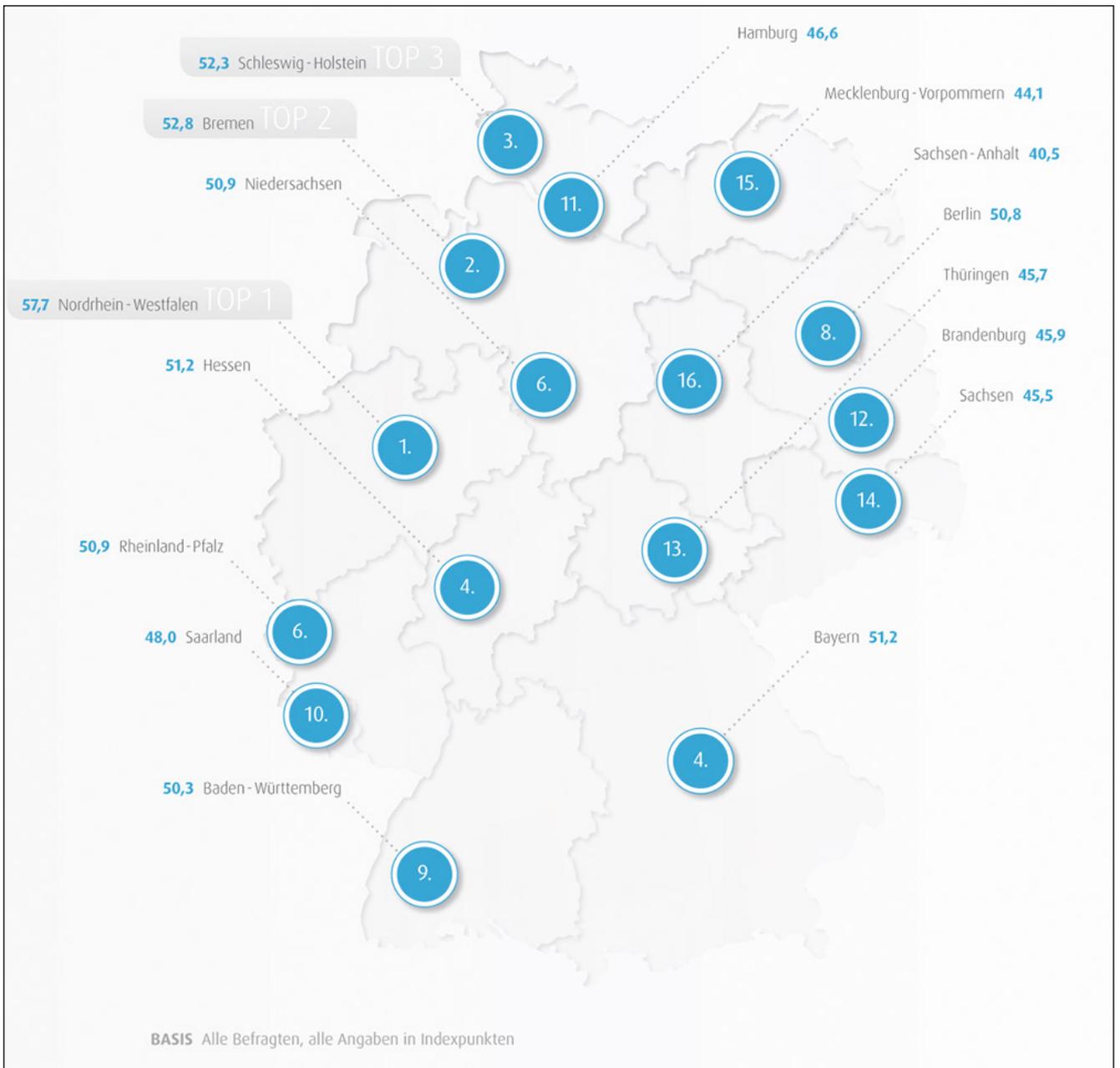


Abb. 24: Überblick Bundesländer im „Digital-Index“ 2013 (D21 2013, 11)

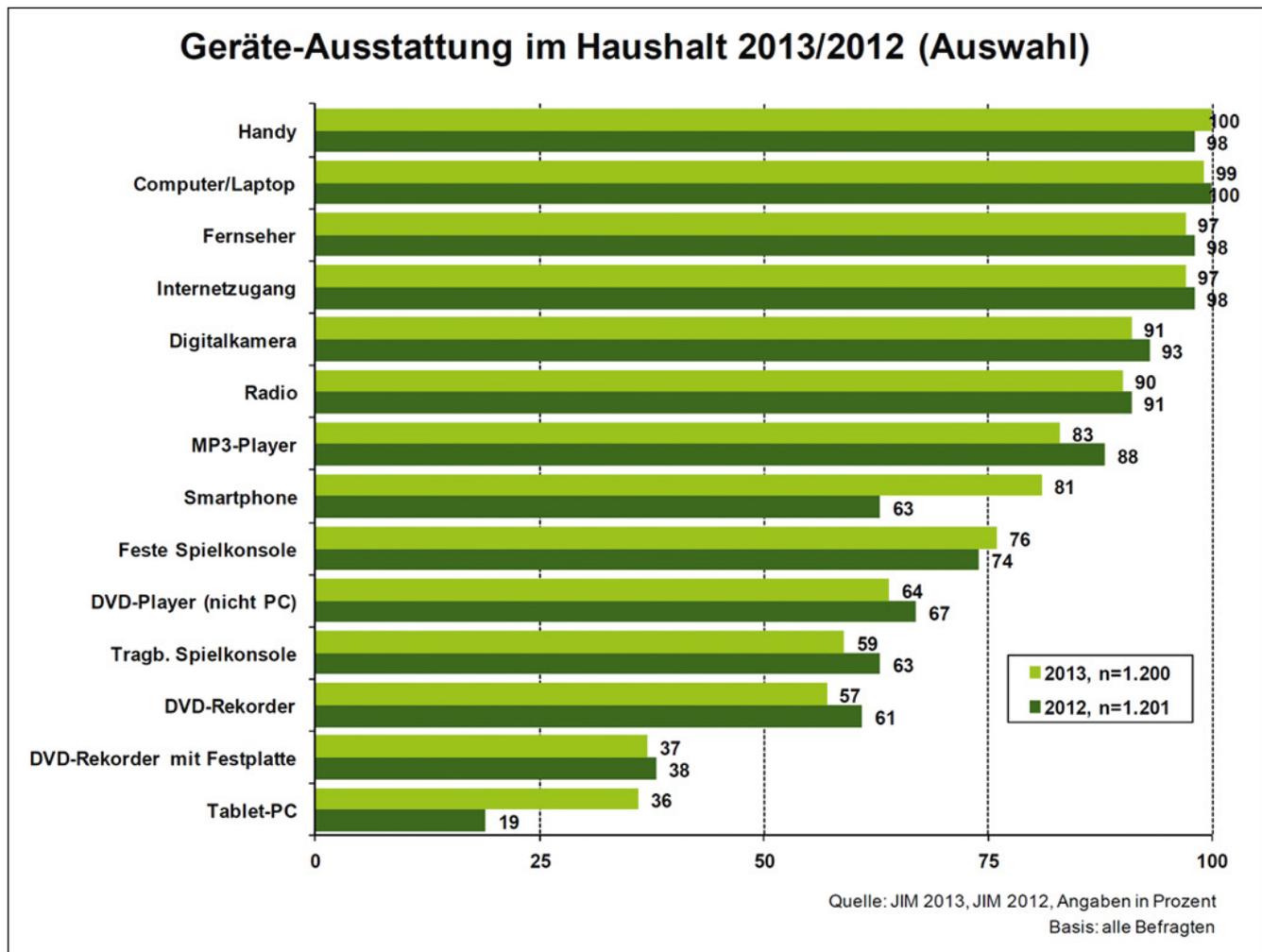


Abb. 25: Geräteausstattung Jugendlicher im Haushalt (MPFS 2013, 6)

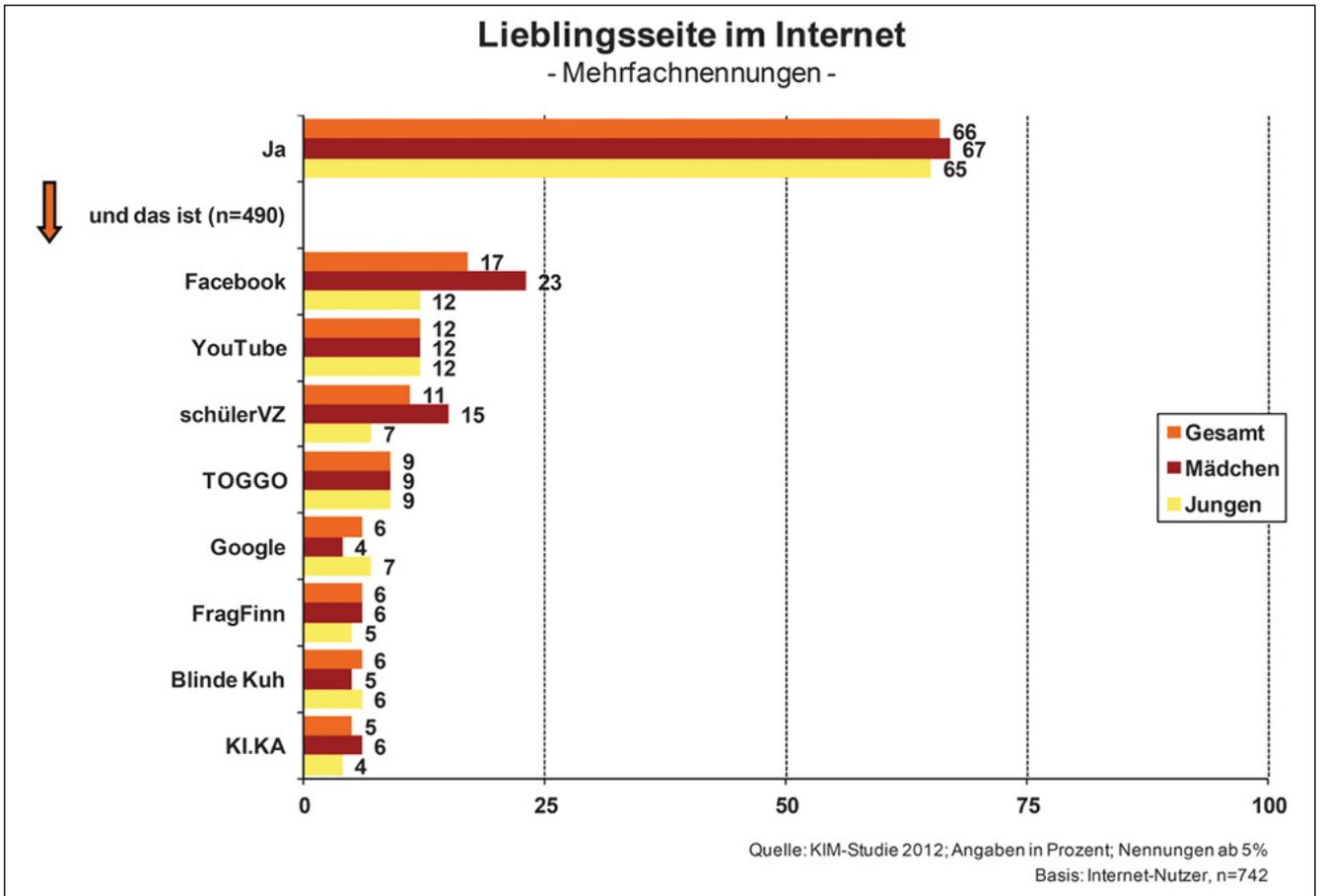


Abb. 26: Lieblingsseiten von Kindern im Internet (MPFS 2012a)

12.2 Literaturverzeichnis

Andrejevic, M. (2011): Facebook als neue Produktionsweise. In: O. Leistert/T. Röhle (Hrsg.) (2011), Generation Facebook (S. 31-49). Bielefeld: Transcript.

Angus, Lawrence (2007): Implications for social inequality in internet use for educational policies and programs. In: Kompetenzzentrum Infomelle Bildung KIB (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15-30.

AOK-Bundesverband (Hrsg.) (2014): AOK-Familienstudie 2014. Teil 1: Repräsentativbefragung von Eltern mit Kindern von 4 bis 14 Jahren. Forschungsbericht des SINUS-Instituts. URL: http://www.aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2014/aok_familienstudie_2014_gesamtbericht_band_1.pdf [01.04.2014].

Appelhoff, Mechthild (2013): Medienkompetenz – Zahlen und Fakten 012/13 sowie Perspektiven der Arbeit. In: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hrsg.) (2013): Medienkompetenzbericht 2012/13 der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). 8. Bericht der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), S. 8-14. URL: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=336 [28.02.2014].

Appelhoff, Mechthild/Rhode, Christina (2013): Netzwerkarbeit Medienkompetenz NRW. In: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hrsg.) (2013): Medienkompetenzbericht 2012/13 der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). 8. Bericht der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), S. 77-90. URL: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=336 [28.02.2014].

ARD-ZDF Online-Studien: URL: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/> [25.04.2014].

Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Aufenanger, Stefan (2013): Digitale Medien im Leben von Kindern zwischen null und fünf Jahren. In: Merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 57. Jahrgang (2013) Heft 2. München: Kopaed Verlag, S. 8-14.

Bader, Roland (2008): Podcast entdecken. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz?

Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0. Ohne Ortsangabe: AJZ Verlag, S. 73-83.

Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) (2014): Grundsätze für die Förderung von Internetangeboten für Kinder „Ein Netz für Kinder“ in der Fassung vom 15. März 2014. URL: http://www.ein-netz-fuer-kinder.de/dokumente/Foerdergrundsaeetze_ENfK_15032014.pdf [25.04.2014].

Behrens, Peter/Calmbach, Marc/Schleer, Christoph/Klingler, Walter/ Rathgeb, Thomas (2014): Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. In: media Perspektiven 4/2014, S. 195-218.

Behrens, Ulrike/Höhler, Lucie (2008): Mobile Risiken. In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.): Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. München: Kopaed Verlag, S. 41-55.

Berger, Judith (2010): Internetforen als Erziehungsratgeber. In: Fuhs, Burkhard/Lampert, Claudia/Rosenstock, Roland (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt. München, S. 105-111.

Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bischof, Gallus/Bischof, Anja/Meyer, Christian/John, Ulrich/Rumpf, Hans-Jürgen (2013): Prävalenz der Internetabhängigkeit – Diagnostik und Risikoprofile (PINTA-DIARI). Kompaktbericht an das Bundesministerium für Gesundheit. URL: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-DIARI-2013-Kompaktbericht.pdf [29.05.2014].

BITKOM 2014: Kinder und Jugend 3.0. URL: http://www.bitkom.org/de/presse/30739_79221.aspx [10.05.2014].

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (29.05.2014)

- Bodle, Robert (2011): Regime des Austauschs. Offene APIs, Interoperabilität und Facebook. In: O. Leistert/T. Röhle (Hrsg.) (2011), *Generation Facebook* (S. 79-99). Bielefeld: Transcript.
- Bonfadelli, Heinz (1994): *Die Wissensklüftperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information*. München/Konstanz: Olschläger/UVK.
- Bosse, Ingo (Hrsg.) (2012): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*. URL: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=299 (29.05.2014)
- Boyd, Danah (2014): *It's complicated*. URL: <http://www.danah.org/itscomplicated/> (29.05.2014)
- Bourdieu, Pierre (1997): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Bourdieu, Pierre/Steinrück, Margareta (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, S. 49-80.
- Bourdieu, Pierre/ Wacquant, Loïc J. D. (2006): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur (2013): *Breitbandatlas*. URL: http://www.zukunft-breitband.de/Breitband/DE/Home/home_node.html (29.05.2014)
- Breiter, Andreas et al. (2010): *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Vistas Verlag. URL: <http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=search&search=Medienkompetenz+in+der+Schule> [17.02.2014].
- Breiter, Andreas et al. (2013): *Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Vistas Verlag.
- Breitwieser, Sonja (2012): *Modellprojekte zur ePartizipation*. In: Lutz, Klaus et al. (Hrsg.): *Partizipation und Engagement im Netz*. München: Kopaed Verlag, S. 125-136.
- Brüggemann, Marion (2013): *Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. München: Kopaed Verlag.
- Brüggemann, Marion et al. (2013): *Förderung von Medienkompetenz in Bremer Kindertageseinrichtungen*. Bremen. URL: http://www.ifib.de/publikationsdateien/Me-ko-Kita-Sept2013_ifib.pdf [15.12.2013].
- Brüggemann, Marion/Welling, Stefan (2004): *Kooperations- und Beratungsnetzwerk für Internetzugangs- und Lernorte. Abschlussbericht über das 1. Jahr der Durchführungsphase des Teilvorhabens KuB- Netzwerk des Projektes LernNetzwerk Bremen- Innovation und Kompetenz für die Region Bremen und Bremerhaven*. Bremen. URL: http://www.ifib.de/publikationsdateien/kub_endbericht.pdf [15.12.2013].
- Brüggen, Niels (2008): *Kompetenter Medienumgang aus Sicht der Heranwachsenden*. In: Wagner, Ulrike (Hrsg.) *Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München: Kopaed Verlag, S. 186-207.
- Brüggen, Niels (2014): *Wer ist hier der Souverän? Kritische Anmerkungen zur Medienkompetenzförderung in der digitalen Gesellschaft*. In: Merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 58. Jahrgang (2014) Heft 1. München: Kopaed Verlag, S. 28-35.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2010): *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. Bonn und Berlin. URL: https://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf [11.02.2014].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012): *EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-) erzieherischen Handeln in den Familien*. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf> [10.10.2013].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013a): *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin. URL: <http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/medienkompetenzbericht.pdf> [12.01.2014].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013b): *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.

Busch, Christoph (2008): Rechtsradikale im Web 2.0. in: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.): Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. München: Kopaed Verlag, S. 223-238.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Carstensen, Tanja/Schachtner, Christina/Schelhowe, Heidi/Beer, Raphael (Hrsg.): Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart. Bielefeld.

Clark, Lynn Schofield (2009): DIGITAL MEDIA AND THE GENERATION GAP, *Information, Communication & Society*, 12:3, S. 388-407.

Clarke, Roger (2003): Dataveillance - 15 Years On. URL: <http://www.rogerclarke.com/DV/DVNZ03.html> [29.05.2014].

Dahlgren, Peter (2013): Verbessern soziale Medien die demokratische Partizipation? Bedeutung und Schwierigkeiten einer realistischen Einschätzung. In: Standpunkte 12/2013. URL: http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Standpunkte/Standpunkte_12-2013.pdf [29.05.2014].

Deleuze, Gilles (1992): Postscript on the Societies of Control. *JStor* October, Volume 59, Winter 1992, S. 3-7. URL: https://files.nyu.edu/dnm232/public/deleuze_postscript.pdf (29.05.2014)

Deutscher Bundestag Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft (Hrsg.) (2013): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Internet und digital Gesellschaft“. URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/125/1712550.pdf> [04.02.2014].

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (Hrsg.) (2014): DIVSI U25-Studie. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. URL: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf> [01.04.2014].

Ecarius, Jutta et al. (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag.

Elias, Norbert (2004): Was ist Soziologie? Weinheim: Juventa Verlag.

van Eimeren, Birgit/Frees, Beate (2013): Rasanter Anstieg des Internetkonsums – Onliner fast drei Stunden täglich im Netz. In: *media perspektiven* 7-8/2013, S. 358-372.

Ertelt, Jürgen (2008a): Check das Netz! Web 2.0-Training für Jugendliche und Jugendarbeit mit netzcheckers.de. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0. Ohne Ortsangabe: AJZ Verlag, S. 84-97.

Ertelt, Jürgen (2008b): netzcheckers.de. Die Zukunft eines zukunftsweisenden Projekts. In: *Merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 52. Jahrgang (2008) Heft 2. München: Kopaed Verlag, S. 41-45.

Ertelt, Jürgen (2012): Mehr Beteiligung realisieren durch digitale Medien und Internet. ePartizipation schafft gestaltende Zugänge für Jugendliche zur Demokratieentwicklung. In: Lutz, Klaus et al. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. München: Kopaed Verlag, S. 81-90.

European Financial Coalition against Commercial Sexual Exploitation of Children Online (2010): 14 months on: A combined report from the European Financial Coalition 2009-2010. An intelligence assessment on the commercial distribution of child sexual abuse images. A progress report on the work of the European Financial Coalition. URL: http://www.ceop.police.uk/Documents/EFC%20Strat%20Asses2010_080910b%20FINAL.pdf [24.04.2014].

Farman, Jason (2012): Mobile Interface Theory. Embodied Space and Locative Media. New York and London: Routledge.

Feil, Christine (2010): Familiäre Kontexte des Internetzugangs und Internetaktivitäten im späten Kindes- und frühen Jugendalter. In: Fuhs, Burkhard/Lampert, Claudia/Rosenstock, Roland (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt. München, S. 47-71.

Felling, Matthias (2013): Wie erreiche ich Eltern? In: *AJS (Hrsg.): Jugendschutz. Grundlagen. Strukturen. Handlungsformen*. Köln, S. 64-71.

Fleischer, Sandra (2014): Medien in der Frühen Kindheit. In: Tillmann, Angela et al. (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 303-311.

Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (2009): Hermeneutik des Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund (FDJ/TU Dortmund) (Hrsg.) (2011): Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht. URL: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf [14.04.2014].

Frank (2011): Bericht aus der IT-Welt: Wie wir »User Content« zur Ware machen. ? In: O. Leistert/T. Röhle (Hrsg.) (2011), Generation Facebook. Bielefeld: Transcript, S. 75-78.

Fromme, Johannes et al. (2014): Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In: Tillmann, Angela et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag, S. 59-73.

Frommhold, Almuth/Mewes, Doreen (2011): Mediale Bildungspfade. In: Winter, Andrea (Hrsg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. Pädagogische Konzepte und praktische Anleitungen. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 82-102.

Fuhs, Burkhard (2014): Medien in der mittleren Kindheit. In: Tillmann, Angela et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 313-322.

Gapski, Harald (Hrsg.) (2009): Jenseits der digitalen Spaltung. Gründe und Motive zur Nichtnutzung von Computer und Internet. München: Kopaed Verlag.

Gebel, Christa/Eggert, Susanne (2013): Konfliktherd Computerspiele. Konflikte über Computerspielerziehung in Familien mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern. In: Merz - Medien + -Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 57. Jahrgang (2013) Heft 4. München: Kopaed Verlag, S. 36-41.

Glaser, Stefan/Pfeiffer, Thomas (2012): Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Hintergründe – Methoden – Praxis der Prävention. Schwalbach/Taunus.

Gräßer, Lars/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.) (2012). Soziale und politische Teilhabe im Netz? E-Partizipation als Herausforderung. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Band 13. Düsseldorf, München: Kopaed Verlag.

(2013): Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.

Grimm, Petra/Zöllner, Oliver (2012): Schöne neue Kommunikationswelt oder Ende der Privatheit? Die Veröffentlichung des Privaten in Social Media und populären Medienformaten. Stuttgart: Franz-Steiner-Verlag.

Gutknecht, Sebastian (2013): Die AJS im Jahre 2013. In: AJS (Hrsg.): Jugendschutz. Grundlagen. Strukturen. Handlungsformen. Köln, S. 34-37.

Haferkamp, Nina (2012): Das Facebook-Dilemma. In: Dittler, Ulrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): Aufwachsen in sozialen Netzwerken. München, S. 199-212.

Hanses, Andreas (2013): Das Subjekt in der sozialpädagogischen AdressatInnen- und NutzerInnenforschung – zur Ambiguität eines komplexen Sachverhalts. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden, S. 99-117.

Hartung, Anja (2010): Familie und Medien. Orientierende Überlegungen zur Konstitution von Familie in mediatisierten Lebenswelten. In: Fuhs, Burkhard/Lampert, Claudia/Rosenstock, Roland (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen. München: Kopaed Verlag, S. 113-129.

Hasebrink, Uwe (Hrsg.) (2011): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. 2. Auflage. Berlin: Vistas Verlag.

Hasebrink, Uwe/Lampert, Claudia (2011): Kinder und Jugendliche im Web 2.0 - Befunde, Chancen und Risiken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 3/2011, S. 3-10.

Hasebrink, Uwe et al. (2011): Patterns of risk and safety online. In-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries. London.

Hein, Dörte et al. (2013): Medienkompetenzprojekte. In: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hrsg.) (2013): Medienkompetenzbericht 2012/13 der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). 8. Bericht der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), S. 39-76. URL: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=336 [28.02.2014].

Herzig, Bardo (2001): Medienerziehung und informativische Bildung – Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: Herzig, Bardo (Hrsg.): Medien machen Schule: Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinghardt Verlag, ohne Seitenangabe.

Hoffmann, Bernward (2013): Medienkompetenz von Eltern im System Familie. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 71-83. URL: <http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/medienkompetenzbericht.pdf> [12.01.2014].

Holzwarth, Peter/ Niesyto, Horst (2008): Präsentativer und diskursiver Selbstausdruck junger Migranten und Migrantinnen im Kontext verschiedener (medien-) kultureller Ressourcen. In: FQS Volume 9, No. 3, Art. 10, September 2008.

Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9., unveränderte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (Hrsg.) (2011): Keine Bildung ohne Medien! Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011. URL: http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf [11.02.2014].

Initiative D21 e. V. & TNS Infratest GmbH (Hrsg.) (2013): D21-Digital-Index. Auf dem Weg in ein digitales Deutschland?! URL: <http://www.initiatived21.de/wp-content/uploads/2013/04/digitalindex.pdf> [15.12.2013].

Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 10. München.

Iske, Stefan/Klein, Alex/Kutscher, Nadia (2007): Nutzungs- und Bildungsforschung im Kontext des Internet. URL: http://hf.uni-koeln.de/blog/medien/wp-content/blogs.dir/14/files/2011/03/2007_festschrift_huo_iske_klein_kutscher.pdf [01.04.2014].

Jenkins, Henry (2006): Convergence Culture. Where Old and New Media Collide. New York and London: New York University Press. URL: <http://www.emerymartin.net/FE503/Week8/Jenkins-ConvergenceCulture-Intro.pdf> (29.05.2014)

Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed-Verlag, S. 211-235.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Jugendschutz.net 2013: Rechtsextremismus online. beobachten und nachhaltig bekämpfen. Bericht über Recherchen und Maßnahmen im Jahr 2012. Mainz. URL: <http://hass-im-netz.info/fileadmin/dateien/pk2013/bericht2012.pdf> [28.05.2014].

Kaminski, Winfred/Vogt Stefanie (2009): Herausforderungen der multimedialen Welt an die Erziehung in den Familien und die Soziale Arbeit mit Jugendlichen. Expertise zum 9. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen. URL: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/kaminski-pdf/von/herausforderungen-der-multimedialen-welt-an-die-erziehung-in-den-familien-und-die-soziale-arbeit-mit-jugendlichen/vom/mfk-jks/521> [18.04.2014].

Ketter, Verena (2012): Internetgestützte Beteiligungsprozesse der Jugendarbeit. In: Lutz, Klaus et al. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. München: Kopaed Verlag, S. 115-121.

KIB. (Hrsg.) (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag.

Klein, Alexandra (2004): Von „Digital Divide“ zu „Voice Divide“. Beratungsqualität im Internet. In: Otto, Hans-Uwe, Kutscher, Nadia (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 97-121.

Klein, Alexandra (2008): Soziales Kapital Online: Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit. Bielefeld: Bielefeld University. URL: <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2301811&fileId=2301814> [25.05.2014].

Klein, Alexandra (2013): Umgang der Kinder- und Jugendhilfe mit verstärkter Mediennutzung am Beispiel Online-Beratung. Expertise im Rahmen des 14. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung. URL: www.dji.de/14_kjb (28.02.2014)

Klicksafe 2013: Rechtsextremismus hat viele Gesichter. Wie man Rechtsextreme im Netz erkennt – und was man tun kann. Materialien für den Unterricht. Ludwigshafen. URL: <http://www.klicksafe.de/rechtsextremismus/> [28.05.2014].

Kneidinger, Bernadette (2012): Beziehungspflege 2.0. in: Dittler, Ulrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): Aufwachsen in sozialen Netzwerken. München, S. 79-91.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Krotz, Friedrich (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert. In: Friedrich Krotz, Andreas Hepp (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze, VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 27-55.

Krotz, Friedrich (2014): Die Institutionalisierung des Internets und warum und wie wir uns dagegen wehren sollen. In: Merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 58. Jahrgang (2014) Heft 1. München: Kopaed Verlag, S. 12-19.

Kühne, Stefan/Hintenberger, Gerhard (Hrsg.) (2009): Handbuch Online-Beratung. Göttingen.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012): Medienbildung in der Schule. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [04.02.2014].

Kunczik, Michael (2008): Medien und Gewalt: Der aktuelle Forschungsstand. In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.): Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. München: Kopaed, S. 163-185.

Kutscher, Nadia (2003): Qualität von Onlineberatung. Eine erste Analyse verschiedener Anbieter. URL: www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/OnlineberatungVergleich.pdf (29.05.2014).

Kutscher, Nadia (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede. Online publiziert: 17. April 2009. URL: <http://www.medienpaed.com/Documents/mediempaed/17/kutscher0904.pdf> [05.02.2014].

Kutscher, Nadia (2012): Was bedeutet „inklusive Medienbildung“? In: Gapski, Harald (Hrsg.): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen. München: Kopaed Verlag, S. 65-68.

Kutscher, Nadia (2013a): Medienbildung in der Kindheit. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 22: Frühe Medienbildung. Online publiziert: 8. Oktober 2013. URL: <http://www.medienpaed.com/Documents/mediempaed/22/kutscher1310.pdf> [14.01.2014].

Kutscher, Nadia (2013b): Virtuelle Soziale Netzwerke als Raum Sozialer Arbeit – Herausforderungen und Perspektiven für Bildung und Teilhabe. In: Fischer, Jörg/Kosellek, Tobias (Hrsg.): Netzwerke und Soziale Arbeit: Theorien, Methoden, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 402-423.

Kutscher, Nadia (2013c): Datenschutz und Privatsphäre im Kontext virtueller Sozialer Netzwerke. Zentrale Herausforderungen und Fragen. In: Croll, Jutta/Siebenhaar, Klaus (Hrsg.): SLS 13. Bildungs- und Erfahrungsraum Social Web. Grundlagen und Perspektiven. Siebenhaar Verlag, S. 132-135. URL: <http://www.digitale-chancen.de/assets/includes/sendtext.cfm?aus=11&key=1023> [14.04.2014].

Kutscher, Nadia (2013d): Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 45-55.

Kutscher, Nadia (2013e): Datenschutz und Privatsphäre im Kontext virtueller sozialer Netzwerke. Herausforderungen und Fragen für die Jugendarbeit. In: *aej-Information. Zeitschrift für die Evangelische Jugend in Deutschland*. 3/2013. URL: http://www.evangelische-jugend.de/fileadmin/user_upload/aej/Die_aej/Downloads/Publicationen/PDF-Ausgaben/aej_information_3-2013.pdf [14.04.2014].

Kutscher, Nadia (2013f): Virtuelle Netzwerke als Herausforderung für eine mediatisierte Soziale Arbeit. In: Steiner, Olivier/Goldoni, Marc (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit 2.0. Grundlagen, Konzepte und Praxis medienbezogener Sozialer Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 43-67.

Kutscher, Nadia (2013g): Jugend und Medien. In: Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hrsg.): *Herausforderungen des Jugendalters*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 118-138.

Kutscher, Nadia (2013h): Die Macht der neuen Medien. Über die Chancen und Herausforderungen der Mediatisierung des Aufwachsens und der Kinder- und Jugendhilfe. In: *DJI Impulse 1/2013: Kinder- und Jugendhilfe im Wandel*. URL: http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull101_d/DJIB_101.pdf, S. 29-31.

Kutscher, Nadia (2014a): Raumkonstitution im Kontext mobiler Medien. In: Wagner et al. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Diskurse Band 8 Mobile Medien*. (in Erscheinung)

Kutscher, Nadia (2014b): Soziale Ungleichheit. In: Tillmann, Angela et al. (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 101-112.

Kutscher, Nadia (2014c): Teilhabe im Kontext des Internet: Zukunftsperspektiven und Herausforderungen. In: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Online-Dossier Medienpolitik* (in Erscheinung).

Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2013): *Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung medialer Jugendkulturen*. Überarbeitete Fassung. In: Hugger, Kai-Uwe. (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag. 2. überarbeitete Auflage, S. 283-298.

Kutscher, Nadia/Zimmermann, Katrin (2011): *Ergebnisbericht zur UserInnenbefragung der kids-hotline. Nutzungsweisen, Präferenzen und Beteiligungswünsche älterer und jüngerer NutzerInnen im Vergleich*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kutscher, Nadia et al. (2009): *Medienkompetenz für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).

Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (2010): *Subjekt - Technik - Kontext. Zur Aneignung von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Sozialen Arbeit*. In: Arbeitskreis ‚Jugendhilfe im Wandel‘ (Hrsg.): *Jugendhilfeforschung. Kontroversen- Transformationen - Adressierungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-214.

Lampert, Claudia (2014): Kindheit und Internet. In: Tillmann, Angela et al. (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 429-440.

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hrsg.) (2012): *Praxisleitfaden Medienkompetenz für Lehrkräfte an Ganztagschulen. Mit Medienarbeit Schülerinnen und Schüler wirkungsvoll fördern – Beispiele aus einem Pilotprojekt an neun Ganztagschulen in NRW*. URL: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=288 [28.02.2014].

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hrsg.) (2013a): *Medienkompetenzbericht 2012/13 der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)*. 8. Bericht der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) zur Medienkompetenz in Nordrhein-Westfalen. URL: http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=336 [28.02.2014].

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hrsg.) (2013b): *Medienkompetenz-Kitas NRW. Ein Modellprojekt der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM)* URL: <http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=search&&search=L155%20Medienkompetenz-Kitas&page=1&order=launchdate> [28.02.2014].

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): *Landesmediengesetz Nordrheinwestfalen (LMG NRW) vom 8. Dezember 2009*. URL: <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Medienrecht/lmg2009.pdf> [18.05.2014].

Lareau, Annette (2003): *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

- Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.) (2007): Dieter Baacke Preis Handbuch 2. Mediale Sozialisation und Bildung. München: Kopaed Verlag.
- Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.) (2009): Dieter Baacke Preis Handbuch 4. Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. München: Kopaed Verlag.
- Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.) (2011): Dieter Baacke Preis Handbuch 6. Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen. München: Kopaed Verlag.
- Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.) (2012): Dieter Baacke Preis Handbuch 7. Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche. München: Kopaed Verlag.
- Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.) (2013): Dieter Baacke Preis Handbuch 8. Aktiv und kreativ medialen Risiken begegnen. München: Kopaed Verlag.
- Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (2011): Informations-technologien in der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe, Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 652–659.
- LfM Digitalkompakt 08/2014: Die vernetzte Öffentlichkeit. Meinungsbildung durch Facebook, Twitter & Co. einfach auf den Punkt gebracht. URL: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/nrw_digital/Publikationen/DK_08_Vernetzte_Oeffentlichkeit_neu.pdf (29.05.2014)
- Livingstone, Sonia/Helsper, Ellen (2008): Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52 (4), S. 581-599. URL: http://eprints.lse.ac.uk/25723/1/Parental_mediation_and_children%27s_internet_use_%28LSERO_version%29.pdf [01.04.2014].
- Livingstone, Sonia/ Haddon, Leslie (2009): Kurzversion von EU Kids Online: Abschlussbericht. URL: http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/373 [Aufgerufen am 11.05.2014].
- Luca, Renate (2010): Gender. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden, S. 357-363.
- Lummerding, Susanne (2011): Facebooking. What you book is what you get – what else? In: O. Leistert/T. Röhle (Hrsg.) (2011), *Generation Facebook* (S. 199-215). Bielefeld: Transcript.
- Lutz, Klaus (2013a): Der Dauerkonflikt um die Mediennutzung. Erziehungsprobleme aufgrund des Umgangs von Kindern mit Medien. In: Merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 57. Jahrgang (2013) Heft 2. München: Kopaed Verlag, S. 35-39.
- Lutz, Klaus (2013b): minus mal minus ist plus. Mit Medien gegen exzessive Mediennutzung. In: Merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 57. Jahrgang (2013) Heft 4. München: Kopaed Verlag, S. 20-25.
- Lutz, Klaus et al. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. München: Kopaed Verlag.
- Maireder, Axel/Nagl, Manuel (2012): Cybermobbing im Kontext. In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.): *Aufwachen in sozialen Netzwerken*. München: Kopaed Verlag, S. 229-244.
- Madden, Mary/Lenhart, Amanda/Cortesi, Sandra/Gasser, Urs/Duggan, Maeve/Smith, Aaron/Beaton, Meredith (2013): *Teens, Social Media, and Privacy 2013*. URL: <http://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy/> [29.05.2014].
- Marr, Mirko (2005): *Internetzugang und politische Informiertheit: Zur digitalen Spaltung der Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012a): *KIM-Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf [10.10.2013].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012b): *FIM 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf> [10.10.2013].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013a): *JIM 2013. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> [27.02.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013b): *miniKIM 2012. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2-bis 5-Jähriger in Deutschland*. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2012/PDF/miniKIM12.pdf> [27.02.2014].

Meier, Stefan (2009): Pimp your profile – Fotografie als Mittel visueller Imagekonstruktion im Web 2.0. KODIKAS / CODE Ars Semeiotica Volume 32 (2009) _ No. 1–2.Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Meister, Dorothee M. (2013): Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 46-52. URL: <http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/medienkompetenzbericht.pdf> [12.01.2014].

Miller, Tobias/Sauer, Anne (2012): Motivationsfaktor Games: Spielbesprechungen als Beteiligungsformen im Netz. In: Lutz, Klaus et al. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. München: Kopaed Verlag, S. 105-113.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS) (Hrsg.) (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren. In Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. URL: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=17282&fileid=51011&sprachid=1 [12.01.2014].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung - LZV) vom 18. Juni 2009. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LZV180609.pdf> [12.02.2014].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2013a): Richtlinien und Lehrpläne für die Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik. Entwurf, Stand 18.09.2013. URL: http://cms.lag-ea-nrw.de/media/2013/09/2013-09-30_entw_sozialpaedagogik.pdf [Aufgerufen am 12.02.2014].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (Hrsg.) (2013b): URL: Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP) Vom 10. April 2011 (GV. NRW, S. 218). Stand 01.07.2013. URL: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/OVP_vom_10__April_2011.pdf [Aufgerufen am 12.02.2014].

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MFSJK) (Hrsg.) (2004): Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. URL: http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/fachpolitik/Bildungsprozesse%20im%20sozialen%20Kontext_BI.pdf [11.02.2014].

Mößle, Thomas/Kleinmann, Matthias/Rehbein, Florian/Pfeiffer, Christian (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 3, S. 295-309.

Morozov, Evgeny (2013): To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism. New York.

Moser, Heinz (2011): Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed-Verlag, S. 41-58.

Moser, Heinz (2014): Medien in der späten Kindheit. In: Tillmann, Angela et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 323-334.

Moser, Heinz et al. (2011): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed-Verlag.

Mühlberger, Martina (2010): Neue Risiken durch das Social Web. In: Fuhs, B./Lampert, C./Rosenstock, R. (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen. München: Kopaed Verlag, S. 203-221.

Mühlenfeld, Hans-Ullrich (2009): Die Digitale Kluft in Nordrhein-Westfalen. In: Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), Geschäftsbereich Statistik (Hrsg.): Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen. Band 59. Düsseldorf, S. 29-48. URL: http://www.it.nrw.de/statistik/analysen/stat_studien/2009/ [15.12.2013].

- Müller, Matthias/Küng, Michael (2013): Soziale Arbeit und Onlinespielekultur. In: Steiner, Olivier/Goldoni, Marc (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit 2.0. Grundlagen, Konzepte und Praxis medienbezogener Sozialer Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 101-115.
- Neuß, Norbert (2008): Web 2.0 – Mögliche Gewinner und medienpädagogische Herausforderungen. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0. Ohne Ortsangabe: AJZ Verlag, S. 16-37.
- Neuß, Norbert (2013): Medienkompetenz in der frühen Kindheit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 34-45. URL: <http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/medienkompetenzbericht.pdf> [12.01.2014].
- Niesyto, Horst (?)
- Niesyto, Horst (2002): Digitale Spaltung – digitale Chancen. Medienbildung mit Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen. Vortragsmitschrift der Fachtagung ‚Anschluss oder Ausschluss? Medien und Benachteiligtenförderung‘ am 17.10.2002 in Mainz 2002. URL: http://mo2.lmz.navdev.de/fileadmin/bibliothek/niesyto_medienbildung/niesyto_medienbildung.pdf [10.05.2014].
- Niesyto, Horst (2010): Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Bd. 2. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 313-324.
- Niesyto, Horst (2013): Keine Bildung ohne Medien! Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule. In: Pirner, Manfred L. et al. (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München: Kopaed Verlag, S. 15-37. URL: http://cms.lag-ea-nrw.de/media/2013/09/2013-09-30_entw_sozialpaedagogik.pdf [12.02.2014].
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2013b): Kontrolle als Nutzen - Zur Ambivalenz kontrollierender Zugriffe Sozialer Arbeit aus Nutzersicht. In: Bareis, E. et al. (Hrsg.): Episoden sozialer Ausschließung. Definitivonskämpfe und widerständige Praktiken. Münster (im Druck).
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2013a): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Graßhoff, G. (Hg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 85 – 98.
- Oswald, Gerhard/Zenner, Bettina (2006): Onlineberatung im Bereich der Ehe-, Familien- und Lebensberatung – Eine Erhebung im Rahmen des Modellprojekts Onlineberatung der Katholischen Bundeskonferenz für Ehe-, Familien- und Lebensberatung (KBK). URL: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0106/zenner.pdf (29.05.2014)
- Palfrey, John/Gasser, Urs (2008): Born Digital. New York: Basic Books.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2009): Mediensozialisation: Kinder aus sozial benachteiligten Familien. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Hrsg.). Heft 17, 20. April 2009, S. 20-25.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2010): Was ist zu tun? Herausforderungen und Aufgaben für die Förderung von Medienkompetenz. In: Fuhs, Burkhard et al. (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen. München: Kopaed Verlag, S. 223-241.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Kulterer, Jasmin/Prochazka, Fabian/Sinner, Philip (2013): Das Internet im Alltag sozial benachteiligter Heranwachsender. In: merz wissenschaft 6/2013, S. 21-29.
- Pfeiffer, Christian/Möble, Thomas/Kleimann, Matthias/Rehbein, Florian (2008): Die PISA-Verlierer und ihr Medienkonsum. In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.): Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. München: Kopaed, S. 276-305.
- Philipp, Susanne/Felling, Matthias (2013): Der Umgang mit Medien im Wandel der Zeit. In: AJS (Hrsg.): Jugendschutz.Grundlagen. Strukturen. Handlungsformen. Köln, S. 72-77
- Pietraß, Manuela (2011): Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed-Verlag, S. 121-135.

Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-92.

Reichert, Daniel/Panek, Eva (2012): Liquid Democracy – modernes Beteiligungsmodell für Kinder und Jugendliche. In: Lutz, Klaus et al. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. München: Kopaed Verlag, S. 143-150.

Reichmann, Sonja (2012): ePartizipation in Jugendverbänden. In: Lutz, Klaus et al. (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. Rheingold, Howard (2002): Smart Mobs: The next social revolution. Cambridge: MA: Perseus

Rohde, Wiebke et al. (2009): Heranwachsen mit dem Social Web – Tabellenband. URL: www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/454 [08.03.2012]

Röll, Franz Josef (2008): Web 2.0 – eine Herausforderung für die Jugendmedienbildung. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0. Ohne Ortsangabe: AJZ Verlag, S. 38-49.

Röll, Franz Josef (2011): Jugendkulturen heute. Aktuelle Methoden der aktiven Medienarbeit. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 6. Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen. München: Kopaed Verlag, S. 87-93.

Röll, Franz Josef (2013): Fachkräfte als Zielgruppe/Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 84-94. URL: <http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/medienkompetenzbericht.pdf> [12.01.2014].

Rosenstock, Roland/Schweiger, Anja (2013): Kompetenzorientierte Konzepte zur Medienbildung auf Länderebene. In: Pirner, Manfred L. et al. (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München: Kopaed Verlag, S. 79-104.

Schäfer, Gerd E. (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Auflage. Berlin, Düsseldorf und Mannheim: Cornelsen-Scriptor.

Schäfer, Miriam/Lojewski, Johanna (2007): Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes. München: Kopaed Verlag.

Schäfer, Burkhard (2000): Das Internet: ein Medium kultureller Legitimität in Bildungskontexten?

In: Marotzki, Winfried et al. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen: Leske + Budrich, S. 259-285.

Schelhowe, Heidi (2008): Digitale Medien als kulturelle Medien: Medien zum Be-Greifen wesentlicher Konzepte der Gegenwart. In: Fromme, J./Sesink, W. (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS-Verlag. Verlagssangaben, S. 95-113.

Schell, A./Celik, A. (2013): Rechtsextremismus im Internet und in sozialen Netzwerken. Basiswissen und Methoden. URL: http://www.kompetentvorort.de/fileadmin/downloads/Rexil_18.11.2013.pdf [11.05.2014].

Schenk, Michael et al. (Hrsg.) (2012): Digitale Privatsphäre. Heranwachsende und Datenschutz auf Sozialen Netzwerkplattformen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Band 71. Berlin: Vistas Verlag.

Schindler, Wolfgang (2007): Mit Netz und doppeltem Boden? Perspektiven pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen im Web 2.0. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 2. Mediale Sozialisation und Bildung. München: Kopaed Verlag, S. 170-181.

Schmidt, Jan (2009): Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0. Konstanz: UVK.

Schmidt, Jan-Hinrik (2010): Netzwerkplattformen als Räume der Heranwachsenden. In: Fuhs, Burkhard/Lampert, Claudia/Rosenstock, Roland (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt. München, S. 163-177.

Schmidt, Jan-Hinrik/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Berlin.

Schneier, Bruce (2012): Feudal Security. Online Publiziert: 03.12.2012. URL: www.schneier.com/blog/archives/2012/12/feudal_sec.html [26.05.2014]

- Schorb, Bernd (2011): Zur Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed-Verlag, S. 81-94.
- Schorb, Bernd (Hrsg.) (2012): Klangraum Internet. Report des Forschungsprojektes Medienkonvergenz Monitoring zur Aneignung konvergenter Hörmedien und hörmedialer Online-Angebote durch Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren. Leipzig. URL: http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sites/default/files/dok/Report_Klangraum%20Internet_0.pdf [15.12.2013].
- Schorb, Bernd et al. (2010): MeMo_SON10. Medienkonvergenz Monitoring Soziale Online-Netzwerke-Report 2010. Leipzig. URL: http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sites/default/files/MeMo_SON10.pdf [15.12.2013].
- Schulz, Iren (2014): Kinder und Handy. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden, S. 419-428.
- Schulze, Anne (2013): Internetwerbung und Kinder. Eine Rezeptionsanalyse. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Schumacher, Irene (2008): Machinima Filme drehen mit Computerspielen. Medienpädagogische Projektarbeit dokumentiert in einem Weblog. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0. Ohne Ortsangabe: AJZ Verlag, S. 98-109.
- Sieben, Gerda (2011): Erfolgreiche Konzepte der Jugendmedienarbeit. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 6. Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen. München: Kopaed Verlag, S. 94-104.
- Siller, Friederike/de Reese, Lidia/Reichardt, Cornelia (2010): fragFINN. Ein Surfraum für Kinder. In: Fuhs, Burkhard/Lampert, Claudia/Rosenstock, Roland (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen. München: Kopaed Verlag, S.131-143.
- Six, Ulrike/Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Band 57. Berlin: Vistas Verlag.
- Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed Verlag, S. 95-120.
- Spanhel, Dieter (2013): Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen. Eine bildungstheoretische Perspektive. In: Pirner, Manfred L. et al. (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München: Kopaed Verlag, S. 39-56.
- Spitzer, Manfred (2006): Vorsicht Bildschirm!: Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH.
- Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (2007): Kulturelle Transferbeziehungen. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 389-405.
- Theunert, Helga (2011): Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 3/2011, S. 24-30.
- Theunert, Helga/Gebel, Christa (2007): Untersuchung der Akzeptanz des Jugendmedienschutzes aus der Perspektive von Eltern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften. Eigenständige Teilstudie des JFF zur Analyse des Jugendmedienschutzsystems. URL: http://www.jff.de/dateien/JFF_JMS_LANG.pdf [11.05.2014].
- Theunert, Helga/Lange, Andreas (2012): „Doing Family“ im Zeitalter von Mediatisierung und Pluralisierung. In: Merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 56. Jahrgang (2012) Heft 2. München: Kopaed Verlag, S. 10-20.
- Thomas, Tanja/Grittmann, Elke (2014): Macht und Ohnmacht in Medienkulturen. Aktuelle Verschiebungen und Herausforderungen. In: Merz - Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 58. Jahrgang (2014) Heft 1. München: Kopaed Verlag, S. 20-27.
- Tichenor, Philip. J. et al. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. In: Public Opinion Quarterly, 1970, S. 159-170.
- Tillmann, Angela (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim: Juventa Verlag.

Tillmann, Angela (2013): Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außer-schulische Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin, S. 53-64. URL: <http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/medienkompetenzbericht.pdf> [12.01.2014].

Tillmann, Angela/Hugger, Kai-Uwe (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, Angela et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 31-45.

Uhlenbrock, Gabi (2011): Soziales Lernen in Online-Rollenspielen am Beispiel World of Warcraft. In: Winter, Andrea (Hrsg.): Spielen und Erleben mit digitalen Medien. Pädagogische Konzepte und praktische Anleitungen. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 147-168.

Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels (Hrsg.) (2013): Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. 5. Konvergenzstudie im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM).

Wagner, Ulrike (2010): Partizipation mit und über Medien. In: merz 5/2010, S. 11-7.

Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gebel, Christa (2010a): Persönliche Informationen in aller Öffentlichkeit? Jugendliche und ihre Perspektive auf Datenschutz und Persönlichkeitsrechte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Rahmen der Untersuchung „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. URL: http://www.jff.de/dateien/JFF-Bericht_Datenschutz_Persoelichkeitsrechte.pdf [27.05.2014].

Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gebel, Christa (2010b): Artikulationsformen Jugendlicher im Web 2.0. in: Fuhs, Burkhard/Lampert, Claudia/Rosenstock, Roland (Hrsg.): Mit der Welt vernetzt. München, S. 179-202.

Wagner, Ulrike/Gerlicher, Peter/Brüggen, Niels (2011): Partizipation im und mit dem Social Web – Herausforderungen für die politische Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. URL: http://pb21.de/files/2012/01/bpb-Expertise_Partizipation_im_Social_Web.pdf (29.05.2014)

Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gerlicher, Peter/Schemmerling, Mareike (2012): Wo der Spaß aufhört ... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten. Teilstudie im Projekt „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche“ im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. URL: http://www.jff.de/dateien/JFF-Bericht_Online-Konflikte.pdf [27.05.2014].

Wagner, Ulrike et al. (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 72. Berlin: Vistas Verlag.

Wagner, Ulrike/Eggert, Susanne (2013): Das Medienhandeln von Heranwachsenden – Konstanten und Veränderungen. Expertise zum 14. Kinder- und Jugendbericht. URL: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Wagner-ua.pdf (29.05.2014)

Wagner, Ulrike (2008) (Hrsg.): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: Kopaed Verlag.

Wegel, Melanie (2013): Mobbing im Internet und Nutzung neuer Medien bei Jugendlichen. In: Dölling, Dieter, Jehle, Jörg-Martin (Hrsg.): Taten, Täter, Opfer. Grundlagenfragen und aktuelle Probleme der Kriminalität und ihrer Kontrolle. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, S. 298-307. (Neue Kriminologische Schriftenreihe, Band 114. Hyperlink: <http://www.krimg.de/drupal/files/9783942865111.pdf>)

Weinhardt, Marc (2013): Zur Zukunft der Online-Beratung. In: e-beratungsjournal.net, 9. Jahrgang, Heft 1, Artikel 3, April 2013. URL: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0113/weinhardt.pdf (29.05.14)

Welling, Stefan (2008): Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln. München: Kopaed Verlag.

Welling, Stefan/Brüggemann, Marion (2004): Computerunterstützte Jugendarbeit und medienpädagogische Qualifizierung. Praxis und Perspektiven. Bremen. URL: http://www.ifib.de/publikationsdateien/welling_brueggemann_2004.pdf [15.12.2013].

Wettstein, Martin (2012): Politische Partizipation im Social Web. In: Dittler, Ulrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): Aufwachsen in sozialen Netzwerken. München, S. 129-146.

Zillien, Nicole (2009): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Zorn, Isabel (2011): Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed-Verlag, S. 175-209.

Zwiefka, Natalie (2007): Digitale Bildungskluft - Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet. München: R. Fischer Verlag.

12.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Internetnutzer_innen in Deutschland (GfK, Statista 2014)	6
Abbildung 2: Mitgliedschaft von Kindern in einem sozialen Netzwerk (MPFS 2012a)	11
Abbildung 3: Mitgliedschaft Jugendlicher in sozialen Netzwerken (MPFS 2013a, 38)	11
Abbildung 4: Internetmilieus der DIVSI-Studie (2014, 20)	19
Abbildung 5: Politische Aktivitäten im Internet - Studie Engagement 2.0 (DJI/TU Dortmund 2011, 61)	22
Abbildung 6: Motive für Online-Beteiligung - Studie Engagement 2.0 (DJI/TU Dortmund 2011, 108)	22
Abbildung 7: Netzneutralität (Kutscher 2014c)	23
Abbildung 8: Nutzung gewalthaltiger Spiele - JIM-Studie 2013 (MPFS 2013a, 50)	26
Abbildung 9: NPD-Homepage	27
Abbildung 10: Rechtsextreme Angebote im Netz (klicksafe 2013, 22)	27
Abbildung 11: Medienbiographie - FIM-Studie 2011 (MPFS 2012b, 62)	31
Abbildung 12: Geräte-Ausstattung im Haushalt - FIM-Studie 2013 (MPFS 2013a, 6)	32
Abbildung 13: Medienerziehungsstile (eigene Darstellung nach Wagner et al. 2013, 145)	34
Abbildung 14: PC-Einsatz an Schulen (BITKOM 2011b, 21 und BITKOM 2011a, 7)	40
Abbildung 15: Einschätzungen von Schüler_innen zu Medieneinsatz im Unterricht (BITKOM 2011b, 11 und 2011a)	40
Abbildung 16: Computernutzung für Hausaufgaben (BITKOM 2011, 14)	41
Abbildung 17: Mehrebenenmodell der Medienintegration (Breiter et al. 2013, 44)	41
Abbildung 18: Selbsteinschätzung Medienkompetenz Lehrkräfte im Vergleich (Breiter et al. 2013,111)	42

Abbildung 19: Normativität in der Medienkompetenzförderung (eigene Darstellung)	58
Abbildung 20: Jugendschutzverstöße im Internet 2012 (jugendschutz.net 2013, 11)	65
Abbildung 21: Überblick über die kontinuierlichen Medienkompetenzprojekte der LFM und deren Themenschwerpunkte (LFM 2013, 10)	68
Abbildung 22: Projekte zur Förderung von Medienkompetenz nach Medien gemäß dem Medienpädagogischen Atlas NRW, Stand 19.05.2014 (eigene Darstellung)	79
Abbildung 23: Computer und Internet -bezogene Projekte nach Zielgruppen gemäß dem Medienpädagogischen Atlas NRW, Stand 19.05.2014 (eigene Darstellung)	80
Abbildung 24: Überblick Bundesländer im „Digital-Index“ 2013 (D21 2013, 11)	87
Abbildung 25: Geräteausstattung Jugendlicher im Haushalt (MPFS 2013, 6)	88
Abbildung 26: Lieblingsseiten von Kindern im Internet (MPFS 2012a)	89

12.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben im Kontext sozialer Netzwerke (Schmidt et al. 2009, 27)	7
Tabelle 2: Onlineriesiken bei Kindern (Livingstone/Haddon 2009, 3)	8
Tabelle 3: Überblick über situationsübergreifende Risikobereiche des Social Web (Schmidt et al. 2009, 288)	24
Tabelle 4: Prävalenz der Internetabhängigkeit aus PINTA (Bischof et al. 2013, 4)	25
Tabelle 5: Vergleichender Überblick über die Projekte zur Medienkompetenzförderung in NRW (eigene Darstellung)	73
Tabelle 6: Merkmalsausprägungen von Medienkompetenz der Projekte zur Medienkompetenzförderung in NRW (eigene Darstellung)	81

12.5 Verzeichnis der Online-Quellen und relevanten Internetseiten

adhocracy.de (<https://adhocracy.de/>), kostenlose Beteiligungsplattform für einen demokratischen und transparenten Dialog Surfen (siehe hierzu Seite 66)

Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V. (AJS) (<http://www.ajs.nrw.de/index.php>), Internetauftritt der gleichnamigen Arbeitsgemeinschaft (siehe hierzu Seite 96)

Baukasten Medienkompetenz des Medienzentrums im Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) (<http://www.lwl.org/LWL/Kultur/LWL-LMZ/Medienbildung/fortbildung/Baukasten-Medienkompetenz>), Internetauftritt des gleichnamigen Projektes (siehe hierzu Seite 53)

BITKOM (<http://www.bitkom.org/>) Internetauftritt des gleichnamigen Sprachrohrs der IT-, Telekommunikations- und Neue-Medien-Branche

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (<http://www.bmfsfj.de/>), Internetauftritt des gleichnamigen Bundesministeriums

Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) (<http://www.bundespruefstelle.de/>), Internetauftritt der gleichnamigen Bundesprüfstelle

Check's ab (<http://www.bjr-jugendschutz.de/>), Online-Plattform des Bayrischen Jugendrings zur Alkoholprävention Jugendlicher (siehe hierzu Seite 66)

Dialog Internet (<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=203898.html>), Internetauftritt der vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) ins Leben gerufenen Initiative

Ein Netz für Kinder (<http://www.ein-netz-fuer-kinder.de>), Initiative des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

EU-Projekt INDECT: <http://www.indect-project.eu/>

Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (IjAB) (<http://www.ijab.de/>), Internetauftritt der gleichnamigen Fachstelle (siehe hierzu Seite 66)

FLIMMO - Fachportal Medienerziehung (<http://www.flimmo-fachportal.de/index.php?page=50&statID=3&navID=121&showhomepage=true>), Online-Portal für Erzieher_innen (siehe hierzu Seite 53)

fragFINN (<http://www.fragfinn.de/kinderliste.html>), Suchmaschine für Kinder (siehe hierzu Seite 106)

GamesLab (<http://www.jff.de/games/>), Internetauftritt des Projektes aktiver Medienarbeit zur Computerspiel-Entwicklung (siehe hierzu Seite 67)

gameLabor – Entwickel Dein Spiel (<http://www.gamelabor.de/>), Internetauftritt für Gamedesign-Workshops und den Download der Kodu-Software für kreative Spiellandschaft-Gestaltung (siehe hierzu Seite 67)

Gecheckt! – Jugend, Medien und Familie in NRW (<http://gecheckt-nrw.de>), Projektangebot mit Workshops für Kinder und Jugendliche und Schulungen für Eltern und Pädagog_innen (siehe hierzu Seite 102)

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (<http://www.gmk-net.de/>), Online-Portal der gleichnamigen Gesellschaft

Gib Deinen Senf dazu (<http://www.deinen-senf.de/>), Internetauftritt des gleichnamigen Projektes aktiver Medienarbeit – das wurde im Jahr 2012 eingestellt (siehe hierzu Seite 66)

Handysektor.de. smart + mobile (<http://www.handysektor.de>), Online-Plattform zum Umgang mit mobilen Medien (siehe hierzu Seite 108)

Hans-Bredow-Institut (<http://www.hans-bredow-institut.de/>), Online-Plattform des Instituts für Medienforschung der Universität Hamburg

Ich mache > politik: Keine Jugendpolitik ohne Jugend (<http://ichmachepolitik.wordpress.com/>), Online-Plattform für Jugendbeteiligung an der Entwicklung einer Eigenständigen Jugendpolitik (siehe hierzu Seite 66)

Initiative Eltern+Medien (<http://www.elternundmedien.de>), Referent_innen-Portal für Elternabende zur Medienkompetenzförderung in Kinder-, Jugend-, und Familien-Einrichtungen (siehe hierzu Seite 103)

Internet-ABC – Wissen, wie's geht! (<http://www.internet-abc.de/kinder/wwg.php>) , Online-Plattform für einen sicheren Internetumgang für Kinder, Eltern und Pädagog_innen (siehe hierzu Seite 104)

internetbeschwerdestelle.de (<http://www.internetbeschwerdestelle.de/>), Internet-Beschwerdestelle

I-KiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet (<https://www.i-kiz.de/>), Online-Plattform für Kinderschutz im Internet

JFF- Medienpädagogik in Forschung und Praxis (<http://www.jff.de/>), Portal des Instituts für Medienpädagogik

Jugendforum (<https://www.jugendforum.rlp.de/dito/explore?action=startpage&id=25>), Online-Plattform des Partizipationsmodells für Jugendliche in Rheinland-Pfalz (siehe hierzu Seite 66)

Jugendforum NRW (<http://www.jugendforum-nrw.de/>), Internetauftritt des Projektes - Spielend lernen in virtuellen Welten

jugendschutz.net (<http://www.jugendschutz.net/>), Online-Plattform, mit der Zielsetzung für die Einhaltung des Jugendschutzes im Internet zu sorgen

JuSProg jugendschutzprogramm.de (<http://www.jugendschutzprogramm.de/>), Online-Plattform einer Filtersoftware

juuuport – die Selbstschutz-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche (<http://www.juuuport.de>), Online-peer-Beratung für Kinder und Jugendliche, die im Internet bedroht, belästigt, gemobbt wurden oder dort auf andere Weise Schaden genommen haben (siehe hierzu Seite 108)

Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Nordrhein-Westfalen e. V. (<http://www.thema-jugend.de/index.php?id=3>), Internetauftritt der gleichnamigen Arbeitsgemeinschaft (siehe hierzu Seite 96)

Kids-Hotline (<https://www.kinderschutz.de/angebote/alphabetisch/kids-hotline/sms-unterstuetzung>), Online-Beratungsplattform für junge Menschen. Mangels weiterer Finanzierungsmöglichkeiten hat die Plattform zum Jahresbeginn 2014 ihre Arbeit eingestellt (siehe hierzu Seite 109)

KinderServer (<http://www.kinderserver-info.de/>), Plugin für kindgerechtes Surfen

klicksafe – Sicherheit im Internet durch Medienkompetenz (<http://www.klicksafe.de>), Online-Plattform der EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz (siehe hierzu Seite 106)

Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten (<http://www.kjm-online.de>), Online-Auftritt der Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten in Deutschland (ALM)

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (<http://www.lfm-nrw.de/>), rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts (siehe hierzu die Seiten 95 und 98)

laut-nuernberg.de (www.laut-nuernberg.de), Online-Plattform des Nürnberger Partizipationsmodells für Jugendliche (siehe hierzu Seite 66)

Liquid Democracy e. V. (<https://liqd.net/>), Betreiber der internetbasierten Open Source-Beteiligungssoftware Ad-hocracy und verschiedener Beteiligungsplattformen im Kontext des direkten Parlamentarismus Surfen (siehe hierzu Seite 66)

Lokale Medienkompetenz-Netzwerke für Familien (<http://www.digitale-chancen.de/mekofam/>), Online-Plattform des Projektes Lokale Medienkompetenz-Netzwerke für Familien

Medienkindheit.de ...Lernen und Unterrichten im Web 2.0 (<http://www.medienkindheit.de/>), Online-Plattform für Lehrer_innen und Pädagog_innen

Medienkompetenzbericht, (<http://www.medienkompetenzbericht.de/index.php>), Online-Plattform zum Medienkompetenzbericht und zur Medienkompetenzdatenbank

Medienkompetenz-Netzwerk NRW (mekonet) (<http://www.mekonet.de/t3/index.php?id=85>), Online-Plattform mit Online-Datenbank und Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und Multiplikator_innen-Schulungen im Kontext von Medienkompetenzförderung - das Portal hat seine Arbeit zum Jahresende 2013 eingestellt (siehe hierzu Seite 109)

Medienkompetenzportal (<http://www.medienkompetenzportal-nrw.de>), Online-Plattform mit Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und Multiplikator_innen-Schulungen im Kontext von Medienkompetenzförderung, Förderung von und Hilfestellung für Projekte zur Medienkompetenzförderung (siehe hierzu Seite 109)

Medienpädagogischer Atlas NRW (<http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/medienpaedagogischer-atlas-nrw.html>), Online-Datenbank über sämtliche medienpädagogischen Einrichtungen, Projekte und Angebote in NRW (siehe hierzu Seite 109)

Medienpass NRW (<http://www.medienpass.nrw.de>), Projekt zur Förderung von Medienkompetenz von Schüler_innen (siehe hierzu Seite 101)

Medienscouts NRW (<http://www.medienscouts-nrw.de>), Projekt zur Förderung von Medienkompetenz von Schüler_innen (siehe hierzu Seite 99)

Meko Kita Service NRW (<http://www.meko-kitas-nrw.de>), Online-Plattform für Fachkräfte in Kindertagesstätten (siehe hierzu Seite 109)

Netzcheckers Partnerportale (<http://www.netzcheckers.net/>), Online-Portal des Netzwerks für Medienarbeit in der Jugendarbeit

netzcheckers.de

(<http://www.jugendhilfeportal.de/jugendarbeit/artikel/eintrag/jugendportal-netzcheckers-stellt-den-betrieb-ein/>), Online-Jugendportal für digitale Kultur - das Portal hat seine Arbeit mittlerweile eingestellt (siehe hierzu Seite 64)

PARABOL - Medienzentrum (<http://www.parabol.de/>), Internetauftritt des gleichnamigen Medienzentrums

Peer³ - fördern_vernetzen_qualifizieren (<http://www.peerhochdrei.de/>), Projektplattform für Projekte zur Medienkompetenzförderung mit starkem peer-Bezug und Weiterqualifizierungsangebot für pädagogische Fachkräfte

SCHAU HIN! Was Dein Kind mit Medien macht! (<http://www.schau-hin.info/>), Online-Portal für Eltern zu Chancen und Risiken kindlicher Mediennutzung (siehe hierzu Seite 51)

Sicher online gehen. Kinderschutz im Internet (<http://www.sicher-online-gehen.de/initiative.html>), Online-Plattform zum Schutz von Kindern im Internet (siehe hierzu Seite 51)

Surfen ohne Risiko (<http://www.surfen-ohne-risiko.net/>), Online-Plattform zum Schutz von Kindern im Internet

Youthpart (<https://ypart.eu/>), europaweite Online-Beteiligungsplattform für Jugendliche (siehe hierzu Seite 66)

IMPRESSUM

Herausgeber

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend
Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen
Haroldstraße 4, 40213 Düsseldorf
Telefon: 0211 837-02
info@mfkjks.nrw.de
www.mfkjks.nrw

Gestaltung:



av@jva-druckmedien.de

Hinweis

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen bzw. Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen bzw. Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie auch für die Wahl der Mitglieder des Europäischen Parlaments.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Eine Verwendung dieser Druckschrift durch Parteien oder sie unterstützende Organisationen ausschließlich zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder bleibt hiervon unberührt. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zu Gunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen

Haroldstraße 4, 40213 Düsseldorf
Telefon: 0211 / 837-02
info@mfkjs.nrw.de
www.mfkjs.nrw

