



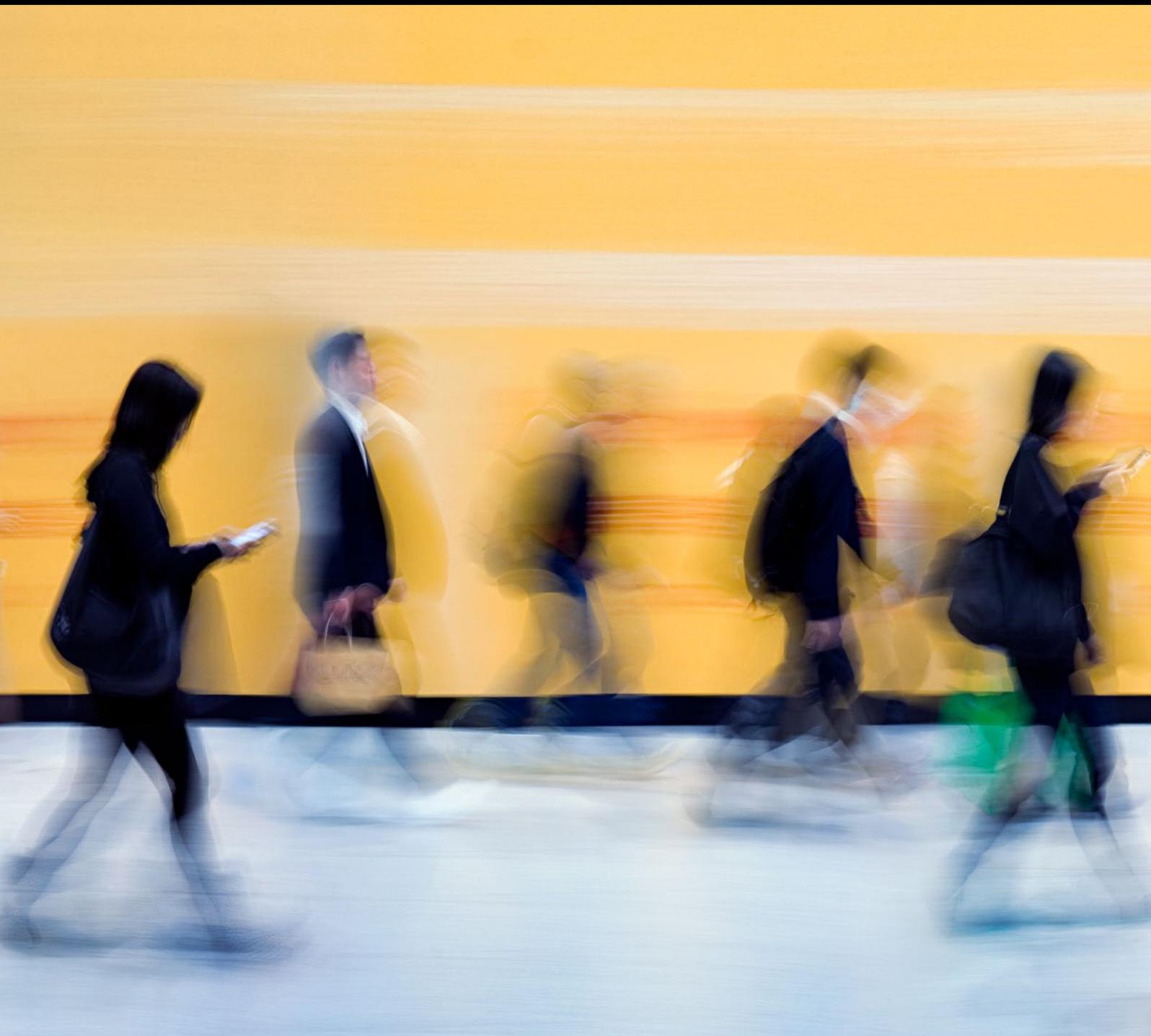
Informationen

zur politischen Bildung / izpb

355

2/2023

Medienkompetenz in einer digitalen Welt



Inhalt



6

9



14

Wandel medialer Techniken	4	Aktuelle Herausforderungen und Diskurse	40
<i>Sonja Ganguin / Johannes Gemkow / Anna-Maria Kamin / Uwe Sander</i>		Jugend und soziale Medien	40
Historische und theoretische Perspektiven auf Medienkompetenz	6	Vertrauenskrise des Journalismus	45
Zur Geschichte der Medienkompetenz	6	<i>Markus Beiler und Uwe Krüger</i>	
<i>Johannes Gemkow</i>		Fake News, Misinformation, Desinformation	49
Dimensionen von Medienkompetenz	10	<i>Christian P. Hoffmann</i>	
<i>Sonja Ganguin und Uwe Sander</i>		Chancengerechtigkeit und digitale Medien	53
Medienkompetenz und Medienbildung	15	<i>Maureen Bartolles / Nele Sonnenschein / Anna-Maria Kamin</i>	
<i>Stefan Iske</i>		Gesellschaftlicher Zusammenhalt und mediale Öffentlichkeit	55
Medienkompetenz und Kontexte der Mediensozialisation	22	<i>Johannes Gemkow und Sonja Ganguin</i>	
Medienkompetenz und Familie	22	Jugendmedienschutz	60
<i>Heike M. Buhl und Dorothee M. Meister</i>		<i>Thorsten Junge</i>	
Frühe Medienbildung und Medienkompetenzförderung in Kindertagesstätten	27	Glossar	62
<i>Henrike Friedrichs-Liesenkötter</i>		Gesamtes Literaturverzeichnis	64
Medienkompetenz und Schule	29	Bildnachweise	66
<i>Julia Nickel und Sonja Ganguin</i>		Die Autorinnen und Autoren	66
Medienkompetenz und Jugendarbeit	35	Impressum	67
<i>Sonja Ganguin und Uwe Sander</i>			

Zu diesem Heft

Medien spielen eine zentrale Rolle im Leben der Menschen, und das über Generationen und alle sozialen Schichten hinweg. Anhand von digitalen wie traditionellen Medien informieren sich Menschen über das Geschehen weltweit. Debatten in Politik und Gesellschaft sowie die Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Akteuren werden über Medien abgebildet.

In den vergangenen Jahren haben sich, insbesondere durch die wachsende Dominanz von digitalen und sozialen Medien, die gesellschaftlichen Kommunikations- und Selbstverständigungsprozesse stark verändert. So haben sich die Kanäle, über die Menschen sich informieren, stetig erweitert und vervielfältigt, und auch die Art und Weise der Interaktion hat sich grundlegend transformiert. Durch die fortschreitende Digitalisierung haben zudem der Schulalltag, die Lehr- sowie Studienjahre und das Berufsleben einen tiefgreifenden Wandel erfahren.

Einen großen Teil ihres Alltags bewältigen Menschen digital. Sie informieren sich so über Themen, diskutieren, vernetzen sich und tauschen sich mit Freunden oder auch völlig Fremden aus. Heute kann jeder Mensch zum Content Creator werden in Form von Texten, Fotos oder Videos auf den sozialen Medien.

Insbesondere Jugendliche verbringen immer mehr Zeit mit digitalen Medien. Nach einer Studie der Postbank vom Frühjahr 2023 waren sie mehr als 64 Stunden wöchentlich im Internet unterwegs.

Um die Flut von Nachrichten und Informationen verarbeiten und nach Relevantem filtern zu können, wird fundierte Medienkompetenz benötigt. Durch diese können User lernen zu erkennen, welche Informationen wichtig, welche richtig und welche falsch sind und welche Interessen sich hinter ihnen verbergen. Wie bedeutsam diese Fähigkeit ist, haben zuletzt die Debatten um Falschmeldungen während der Coronavirus-Pandemie oder den US-Präsidentschaftswahlen gezeigt.

Der Begriff der Medienkompetenz wurde in den 1970er-Jahren von dem Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke in Deutschland etabliert. Sein Kompetenzmodell, umfasst vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung. Im Zuge der Digitalisierung wurde das Modell durch neu entstandene Aspekte immer weiter differenziert.

Um einen adäquaten Umgang mit diesen vielfältigen medialen Herausforderungen zu lernen, sind neben der Politik, die den gesetzlichen Rahmen dafür schafft, Familien, Kindertagesstätten und Schulen besonders gefordert. Eltern können mit ihrer eigenen Mediennutzung Vorbild für ihre Kinder sein und deren Medienkompetenz fördern, beispielsweise, indem sie ihnen seriöse Nachrichtenportale zeigen, die Eigenheiten privater Kanäle und Plattformen problematisieren und Datenschutzfragen erörtern. In Kitas, in der Schule und in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung ist das Lernen mit digitalen Medien von größter Bedeutung.

Medienkompetenz ist ein wichtiger Faktor für die gesellschaftliche Teilhabe und den Zusammenhalt in der Demokratie, läuft heute doch die meiste Kommunikation über Messenger-Dienste oder Social Media ab. Nur wer über ausreichend Medienkompetenz verfügt, kann diese Kanäle zielgerichtet und verantwortungsbewusst nutzen.

Jutta Klaeren

34



47



54

Sonja Ganguin / Johannes Gemkow / Anna-Maria Kamin / Uwe Sander

Wandel medialer Techniken

Mediale Techniken haben sich über die Zeit kontinuierlich gewandelt, stets begleitet von kontroversen Debatten. Die Einführung neuer Medien verläuft meist über Ablehnung, Annäherung und Akzeptanz.



Bibliotheken waren in früheren Zeiten die Hüter von Wissen und der weltlichen Ordnung: die größte Klosterbibliothek der Welt ist seit 1776 im Benediktinerstift Admont in der österreichischen Steiermark zu finden.

Zur Verdeutlichung, wie kontrovers Medien schon seit der Antike diskutiert wurden, kann auf einen bekannten, über zweitausend Jahre alten platonischen Dialog zwischen dem Philosophen Sokrates und einem seiner Freunde, Phaidros, hingewiesen werden. Es handelt sich um einen fiktiven Dialog, der von dem Sokratesschüler Platon verfasst wurde. Dieser lässt Sokrates und Phaidros wie in einem Theaterstück wie folgt agieren: Phaidros berichtet Sokrates euphorisch, dass es mit der damals neuen Alphabetschrift möglich sei, Reden anderer Philosophen aufzuschreiben und so beliebig lang zu bewahren. Sokrates zeigt sich aber wenig angetan von dieser „Erfindung“ und weist sie mit folgenden Worten zurück: „Denn bei den Lernenden wird

diese Kunst in den Seelen Vergessen schaffen durch Vernachlässigung der Erinnerung.“ Im Übrigen gibt es wegen der Abneigung des Sokrates gegen die Schrift keinen einzigen Originaltext des Philosophen aus dem antiken Griechenland des 5. Jahrhunderts vor unserer Zeitrechnung.

Der Wandel medialer Techniken (hier als Beispiel die Einführung der Schrift) provozierte und provoziert noch heute solche skeptischen Reaktionen; bis das Neue schließlich zur Selbstverständlichkeit wird und den Alltag der Menschen beeinflusst und sogar die Struktur der Gesellschaft bestimmt. Unsere heutige Welt etwa hat durch die Schrift und später den Buchdruck über Jahrhunderte eine markante „Textform“ erhalten.

Der kanadische Philosoph Marshall McLuhan (1911–1980) beschreibt das in dem 1962 erschienenen Buch *The Gutenberg Galaxy* eindringlich. Sinnlich erfahrbar ist diese textliche Formung der Welt, wenn man sich zum Beispiel in eine der alten (Kloster-) Bibliotheken begibt, etwa in die Stiftsbibliothek Admont. Diese größte Klosterbibliothek der Welt, die sich in einem Benediktinerstift in der Obersteiermark in Österreich befindet, wurde 1776 fertiggestellt und präsentiert das Wissen ihrer Zeit in der vorherrschenden weltlichen und geistigen Ordnung. Die Bücher wurden, wie in modernen Bibliotheken, durch Regale und Nischen in Wissensbereiche aufgeteilt – und damit wurde auch die damalige Welt in eine herrschende Ordnung eingeteilt.

Mittlerweile kommt die Gutenberg-Galaxis an ihr Ende. Nicht mehr gedruckte Texte, sondern digital erfasste Daten in digitalen (Online-)Datenspeichern (z. B. einer Cloud) halten Wissen und Daten fest, unsichtbar und virtuell, nicht mehr sinnlich erfahrbar und fassbar wie Bücher in einer wohlgeordneten Bibliothek.

Medien und Medienformen

Der Umgang mit neuen Medientechniken war und ist häufig von einem dreiteiligen Prozess gekennzeichnet: einer anfänglichen Ablehnung (siehe Beispiel Sokrates) mit nachfolgender Annäherung und schließlich einer Akzeptanz der Technologie (z. B. Druckmedien).

Dies zeigte sich historisch nicht nur bei der eben genannten Schrift, die in Form des Buches bis zum Universalmedium aufstieg und in Form der Presse bei der Bildung einer politischen Öffentlichkeit mitwirkte. Auch die Verbreitung des kommerziellen Fernsehens in Deutschland in den 1980er-Jahren und nicht zuletzt digitale Medienformen sind wiederholt zunächst Ablehnungen ausgesetzt (gewesen).

Dabei wurde immer deutlich, dass Medien nicht rein technisch, sondern immer auch sozial zu verstehen sind. Der Medienbegriff ist in seinen Ursprüngen natürlich oft mit technischen Funktionen konnotiert: Ein Fernglas erweitert die Sehfähigkeit, ein Filmband speichert Informationen und ein Satellit überträgt sie. Schließlich erfüllen Medien wie Bücher, Filme, Fernsehen oder soziale Medien Funktionen der Kommunikation. All diese technischen Formen der medialen Kommunikation sind aber in ein soziales Umfeld eingebettet.

Filme werden von Organisationen mit bestimmten – meist ökonomischen oder politischen – Interessen gedreht. Sie sind in einen institutionellen Rahmen eingebunden, wie beispielsweise bestimmte Vorgaben zum Jugendmedienschutz, oder in kulturelle Praktiken eingewoben, wie die Darstellung von Geschlechtern. Schließlich werden die Filme von einem Publikum gesehen, das sie für sich interpretiert und dessen Akzeptanz gleichzeitig zu einem Qualitätsmerkmal für die produzierenden Organisationen wird.

An diesen vielseitigen, miteinander verwobenen Aspekten zeigt sich, dass Medienkompetenz nicht auf die rein technische Handhabung eines Mediums verkürzt werden kann. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien hat sich die hilfreiche Unterscheidung von Bildung mit, über und durch Medien etabliert. Bildung mit Medien zielt auf den individuellen und selbstbestimmten Gebrauch mit bestimmten Medientechniken, wie einer Fotokamera, oder Medienangeboten, wie einer Sitcom, ab. Hier geht es also auch um die technische Handhabung, aber ebenso um ästhetisches und genussvolles Medienhandeln.

Mit Bildung über Medien ist beispielsweise die kritische Auseinandersetzung mit Mediensystemen und medialen Inszenierungsweisen ebenso gemeint wie eine kompetente

Informationssuche. Schließlich wird mit Bildung durch Medien ein didaktisches Potenzial verbunden, indem Medien Lernvorgänge ermöglichen und erleichtern.

Medienkonstruktivismus

All diese Aspekte der Medienkompetenz sind heutzutage so wichtig, da Medien alle Bereiche unseres Lebens durchdringen und insofern alle Menschen – nicht nur Kinder und Jugendliche – über eine umfangreiche Medienkompetenz verfügen sollten. Der deutsche Soziologe Niklas Luhmann (1927–1998) urteilte schon vor über 25 Jahren: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ Medien sind nicht nur ein (manchmal verzerrter) Spiegel der Realität, sondern sie wirken aktiv bei der Konstruktion von Realität mit. Das zeigt sich nicht nur in journalistischen Selektionskriterien oder den politischen Ausrichtungen von Tageszeitungen, sondern mittlerweile auch in bestimmtem politischen Informationsumgebungen auf Online-Plattformen wie Internetforen oder sozialen Medien.

Mit der Digitalisierung begegnen wir – von der Informationsrecherche Einzelner über die Organisation von Unternehmen bis hin zur Handhabung digitalisierter bürokratischer Strukturen – überall auf unterschiedlichen Ebenen Kommunikationsmedien. Ein Leben ohne schnelle Suchmaschinen, ohne Chatgruppen mit Familie und Freunden, ohne die Nutzung von Streamingangeboten von der Couch aus, ohne die Cloudnutzung mit den Kolleg:innen oder ohne eine schnelle Terminvereinbarung mit öffentlichen Ämtern ist nur noch schwer vorstellbar. Die Geschwindigkeit, mit der neue Kommunikationsformen unser Leben heute verändern, ist historisch beispiellos.

Fake News, Filterblase oder Hatespeech – Medienkompetenz wird häufig als Allheilmittel für zeitgenössische Kommunikationsphänomene verstanden. Jedoch sind es nicht nur die problematischen Bereiche, die einen kompetenten Umgang mit Medien einfordern. Der Soziologe Jürgen Habermas fragt sich in seinem 2022 erschienenen Essay: „Wie der Buchdruck alle zu potenziellen Lesern gemacht hatte, so macht die Digitalisierung heute alle zu potenziellen Autoren. Aber wie lange hat es gedauert, bis alle lesen gelernt hatten?“

Eine finale Antwort darauf, „wie lange“ es dauern wird, den Umgang mit der digitalen Medienwelt hinlänglich zu „erlernen“, kann die vorliegende Darstellung nicht geben. Vielmehr soll gezeigt werden, welche bedeutende Rolle dem Konzept der Medienkompetenz heute zuteil wird.





Wie und welche Medien genutzt werden, entwickelt sich über die Zeit kontinuierlich: Fahrgäste in der Kiewer Metro lesen im August 1961 Zeitung.

Historische und theoretische Perspektiven auf Medienkompetenz

Als Antwort auf neue Bildungstechnologien entwickelt der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke Anfang der 1970er das Konzept der Medienkompetenz und leitet damit den medienpädagogischen Wandel ein.

Zur Geschichte der Medienkompetenz

Johannes Gemkow

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Medien reicht zurück bis Sokrates Kritik an der Schrift. Dennoch dauert es bis ins 20. Jahrhundert, bis die Begriffe Kompetenz und Medien miteinander verbunden wurden. In Deutschland ist Medienkompetenz untrennbar mit dem Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke (1934–1999) verbunden. Baacke hat den Begriff der Kompetenz in den frühen 1970er-Jahren erstmals eingeführt. Damit war auch ein medienpädagogischer Wandel verbunden, und zwar weg von der Frage, „Was machen die Medien mit den Menschen?“, hin zu der Frage, „Was machen die Menschen mit den Medien?“.

Die Vorbedingungen dieses Wandels bildeten die nach dem Zweiten Weltkrieg vorherrschende Bewahrpädagogik und die Bildungstechnologie in Deutschland.

Was machen die Medien mit den Menschen? Bewahrpädagogik und Bildungstechnologie

Im Zuge der Überwindung des Nationalsozialismus wurden nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Deutschland Massenmedien wie Radio, Film und Fernsehen von den Besatzungsmächten als manipulatives Instrument wahrgenommen. Vor allem jüngere Menschen galt es davor zu beschützen und zu bewahren, weshalb auch von einer Bewahrpädagogik gesprochen wird. In dieser Zeit entwickelten sich einige wesentliche Gesetze für den deutschen Jugendmedienschutz: 1947 wurde die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) gegründet, 1951 traten das Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit (JÖSchG) und 1953 das Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften (GJS) in Kraft. 1954 wurde die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften (BPJS) gegründet.

Ab den 1960er-Jahren äußerten sich zudem Philosophen wie Theodor W. Adorno (1903–1969), Max Horkheimer (1895–1973) oder Jürgen Habermas in Deutschland kritisch gegenüber den

Adorno und Horkheimer über die Kulturindustrie

[...] Vor 75 Jahren waren der Zweite Weltkrieg und die Schoah kaum überwunden. Dann erschien ein philosophisches Buch, das ganz grundsätzlich fragte, wie es zu dieser Barbarei kommen konnte: Die „Dialektik der Aufklärung“ von Max Horkheimer und Theodor Adorno entstand im amerikanischen Exil, wohin die beiden Wissenschaftler aus Frankfurt/Main geflohen waren. Die Arbeit am Buchmanuskript schlossen sie im Juni 1947 ab. Das Werk ist noch heute auf unheimliche Weise aktuell. Und einige Gedanken daraus schreiben seit 75 Jahren Begriffs- und Geistesgeschichte. [...]

Aufklärung ist bei Horkheimer/Adorno nicht nur das Erwachen des Subjekts à la Kant: also die Befreiung des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Aufklärung hat durch die Moderne und ganz besonders durch den Zivilisationsbruch der Nazis ihre Unschuld verloren. Aufklärung wird erkaufte durch „die Anerkennung der Macht als des Prinzips aller Beziehungen“. Zum Beispiel die Macht des Marktes. Oder die Macht der instrumentellen Vernunft.

Herrschaft, auch die der Vernunft, hat laut Horkheimer/Adorno etwas Unversöhnliches, weil sie den Verstand durchsetzen will – und auch muss, wenn nicht Willkür regieren soll. „Aufklärung ist totalitär“, heißt es einmal, an anderer Stelle steht sogar, Aufklärung sei ein „Diktator“. Und doch muss sie regieren, wenn Menschen nicht ins Zeitalter der alten Barbarei zurückfallen wollen. [...]

Die These von der „Dialektik der Aufklärung“ besagt, dass die auf instrumenteller Vernunft basierende Aufklärung nicht zufällig in ihr Gegenteil umschlage. Vielmehr sei der Umschlag ins Negative in der Moderne angelegt, weil Aufklärung als Prinzip bestimmte Eigenschaften hat, die auch totalitär sein können.

Das interessanteste [...] Kapitel in der „Dialektik der Aufklärung“ ist das zur Kulturindustrie. [...] Kultur als Ware, quasi industriell hergestellt, lässt aus ihrer Sicht jeden Anspruch auf Ästhetik und Individualität vermissen.

Film, Radio, Magazine? Ein einziges „System“, „das alles mit Ähnlichkeit schlägt“. Fernsehen? Eine „hohnlachende Erfüllung des Wagnerschen Traums vom Gesamtkunstwerk“. Was hätten Horkheimer/Adorno wohl zu [...] Pyrotechnik [...] [auf Konzerten] gesagt? Natürlich wissen sie, dass der Slogan „Brot und Spiele“ bereits aus der Antike kommt, aber „das Brot, mit dem Kulturindustrie die Menschen speist“ sei „der Stein der Stereotypie“. [...]

Ganz besonders verdächtig ist Horkheimer/Adorno die Kulturindustrie immer dann, wenn sie [...] der bloßen Entspannung und „Flucht aus dem Alltag“ dient. Das sei „massenhafter Betrug und massenhafte Beraubung“ in einer „gleichgeschalteten ästhetischen Sphäre“. Vielleicht ist es ihre eigene Zeitgenossenschaft zum Faschismus, dass Horkheimer/Adorno überall da, wo Massen sich amüsieren können, nur Manipulation wittern? Popkultur im späteren Sinne kannten sie eben noch nicht. Zum Anliegen der Kulturindustrie, Vergnügen zu bereiten, formulieren Horkheimer und Adorno einen der berühmtesten Sätze ihres Traktats: „Fun ist ein Stahlbad. Die Vergnügungsindustrie verordnet es unablässig. Lachen in ihr wird zum Instrument des Betrugs am Glück.“ [...]

[...] in einem Punkt scheinen die Überlegungen zur Kulturindustrie aber doch noch bedenkenswert. Dass Unterhaltung, Propaganda und Marketing zunehmend ineinander aufgehen, ist im Zeitalter einer werbedurchtränkten, datenabsaugenden Internetkultur, in der sich Fakten und Fake News, Informationen, Mythen und Verschwörungstheorien subtil und oft perfide mischen, tatsächlich ein Thema.

Gelenkte Kollektivität und die Instrumentalisierung unmündig gehaltener Massen im Dienste der Herrschaft – so wie bei der Bordbesetzung des Odysseus – das ist für Horkheimer/Adorno die Crux des Fortschritts, egal, ob dieser Fortschritt im Zeichen von Maschinen oder von Märkten steht. Die beiden Verfasser der „Dialektik der Aufklärung“ sind hier ganz Marxisten, insofern sie das Marktprinzip als Gewaltanwendung definieren. [...]

Über 80 Mal tritt Odysseus in der „Dialektik der Aufklärung“ namentlich auf. Horkheimer und Adorno erklären an seinem Beispiel den Zusammenhang zwischen Mythos und Aufklärung. Vor allem schildern sie, mit welcher List er die Macht der Sirenen bricht. Seiner Besetzung verordnet Odysseus Ohropax, so sind seine Leute vor dem erotischen Gesang der Sirenen als Kollektiv geschützt. Er selbst behält die Ohren frei, aber lässt sich an den Mast anbinden. Als der Gesang der Sirenen ihn mit seiner Schönheit schwach macht und er seinen Gefährten befiehlt, ihn loszubinden, glauben sie ihm nicht. Die Musik, die ihn verführt, können sie aber gar nicht hören.

Horkheimer/Adorno lesen „die Maßnahmen, wie sie auf dem Schiff des Odysseus im Angesicht der Sirenen durchgeführt werden,“ als „ahnungsvolle Allegorie der Dialektik der Aufklärung“. Denn wofür steht die Szene? Dass Menschen im Kollektiv manipuliert werden können. Nur Odysseus konnte das Lied hören, nur er hatte den Kulturgenuss. Es ist die marxistische Lesart der Massenmanipulation, die sich bei Horkheimer/Adorno nicht nur auf den Faschismus und seine Barbarei bezieht, sondern ebenso auf den Markt und die moderne Industriegesellschaft. [...]

Marc Reichwein „Alles, was Sie über die ‚Dialektik der Aufklärung‘ wissen müssen“, in: WELT vom 7. Juni 2022. Online: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/plus238940033/Alles-was-Sie-ueber-die-Dialektik-der-Aufklaerung-wissen-muessen.html>



Max Horkheimer (li.) und Theodor W. Adorno im April 1964 auf dem Deutschen Soziologentag in Heidelberg. Rechts hinten ist Jürgen Habermas zu sehen.

Massenmedien. Sie gehören zur sogenannten Frankfurter Schule und vertraten unter anderem die sogenannte Kritische Theorie. Sie fürchteten jedoch keine politische Manipulation, sondern warnten vor möglichen kapitalistischen Inszenierungslogiken der modernen, vor allem US-amerikanisch geprägten Medienindustrie. Mit dem Begriff der Kulturindustrie verwiesen Horkheimer und Adorno auf den Warencharakter von Kultur – alles kann und wird zur Ware gemacht, nicht von den Bürger:innen, sondern durch jene, die die Vermarktung antreiben. Kritische Mediennutzung war in diesem Sinne vor allem eine Nutzung, die auf Entbehrung zielte.



Eröffnung des Schulfernsehens an einer Schule in Neuss 1969

Dies änderte sich zaghaft durch die bildungstechnologische Medienpädagogik in den 1960er-Jahren. Die Bildungstechnologie wurde vom sogenannten Sputnikschock [die politischen und gesellschaftlichen Reaktionen des Westens auf den Start des ersten künstlichen Erdsatelliten Sputnik 1 am 4. Oktober 1957 durch die Sowjetunion – Anm. d. Red.], der Rezession im Jahre 1966 („Stabilisierungskrise“) und veränderten Arbeitsbedingungen („Automatisierung“) angetrieben. Gemein ist all diesen Anlässen, dass sie das Bildungswesen in der damaligen Bundesrepublik Deutschland infrage stellten („Bildungskatastrophe“). Das überholte Bildungswesen sollte auf pragmatischen, verwertbaren Grundlagen wie ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit und höher qualifizierten Ausbildungen beruhen.

Die damaligen Massenmedien wie Radio und Fernsehen, deren Nutzung in den 1960er-Jahren in Deutschland deutlich zunahm, wurden herangezogen, um dieses Vorhaben zu bewerkstelligen. Beispiele dafür sind der erste Schulfernsehversuch in Hamburg 1961, das erste regemäßige Schulfernsehen vom Bayerischen Rundfunk 1964 sowie der Beginn gezielter Bildungsangebote durch die Rundfunkanstalten der Länder mit dem Funk- und Telekolleg ab 1966.

Im Kern bestand das Ziel der bildungstechnologischen Medienpädagogik in einer Ökonomisierung von Lernangeboten. Dazu wurde beispielsweise in der Schule das Fernsehen genutzt, um den Unterricht und das Lernen effizienter zu gestalten. Grundsätzlich werden bildungstechnologische Ansätze zum Teil bis heute noch von einer Sichtweise dominiert, die diese Mediennutzung euphorisch betrachtet. Dahinter steckt die Annahme, dass die bloße Nutzung von Medientechnologien per se einen Lernerfolg mit sich bringen würde. Eine solche Annahme ist jedoch zu einfach, da die komplexen Nutzungsbedingungen ausgeblendet werden. Zu diesen gehören beispielsweise die Kompetenzen der Lehrkräfte, angemessene Zielsetzung, Anspruch an die Zielgruppe oder das didaktische Grundverständnis.

Was machen die Menschen mit den Medien? – Die 1970er-Jahre

In den 1970er-Jahren begann das entscheidende medienpädagogische Umdenken. Dabei entwickelte sich die Medienpädagogik weg von der Frage, „Was machen die Medien mit den Menschen?“, hin zu der Frage, „Was machen die Menschen mit den Medien?“. Unterstützt wurde die Medienpädagogik dabei von einem Wechsel der wissenschaftlichen Grundauffassung (Paradigmenwechsel), der in der Kommunikationswissenschaft schon zehn Jahre zuvor stattgefunden hatte. In Ergänzung zur Medienwirkungsforschung waren Rezipient:innen (d. h. das konsumierende Publikum) nun nicht mehr nur in einer passiven Rolle und von der Wirkung der Medien abhängig, sondern wählten Medien und Medieninhalte nach eigenen Motiven, Interessen und Einstellungen aus. Für die Medienpädagogik bot sich nun die Möglichkeit, ein Konzept zu finden, welches die Auswahl der Medien pädagogisch stützt. Doch bis dieses Konzept den Namen Medienkompetenz tragen würde, sollte noch ein Vierteljahrhundert vergehen.

Den theoretischen Grundstein zur Medienkompetenz legte Dieter Baacke mit seinem Werk „Kommunikation und Kompetenz“ im Jahr 1973. Dieter Baacke, ursprünglich Germanist und Theologe, hatte erstmals in der deutschsprachigen Wissenschaft das Thema Medien mit dem Fach Pädagogik systematisch verknüpft. Laut Baacke sind die Menschen den Medien nicht einfach ausgeliefert, sondern in der Lage, diese aktiv und souverän zu nutzen. Die bis dahin eher sprachtheoretisch geprägte Lehrmeinung über Kompetenz erweiterte Baacke einerseits um die Massenmedien. Mit Massenmedien können Menschen ihre Möglichkeiten zur Kommunikation erweitern. Die Medien hingegen leisten über ihre Themen und Informationen Orientierung. Massenmedien wurden damit nicht mehr im Sinne der Frankfurter Schule als etwas Zerstörerisches für die Bevölkerung betrachtet. Andererseits griff Baacke auch die damals neuen Individualmedien wie Videokameras oder Tonbänder auf. Auch diese seien kommunikative Medien, mit denen sich Menschen aktiv in der Welt bewegen.

Medienkompetenz – Konjunkturbegriff der 1990er-Jahre

Doch es dauerte bis in die 1990er-Jahre hinein, bis sich der Begriff Medienkompetenz in Deutschland etablierte. Analog zur steigenden Nutzung technischer Medien im privaten wie gesellschaftlichen Leben ging die verstärkte Auseinandersetzung um die Bewältigung gegenwärtiger und kommender Herausforderungen einher. Dies förderte die Debatte um den Begriff der Medienkompetenz. Die Gründe für die Konjunktur des Begriffs sind dabei vielfältig. Um nur einige zu nennen: die zunehmende Kommerzialisierung im Medienbereich, die Zunahme an privaten Fernsehkanälen, ökonomische oder bildungspolitische Forderungen, die Anforderungen der Wissens- oder Informationsgesellschaft und schließlich auch die Entwicklung zur sogenannten Mediengesellschaft. Allen Gründen ist die zunehmende Bedeutung technologischer Medien gemein, auf die nun medienpädagogisch reagiert werden sollte.

Aufbauend auf dieser Grundlage entwickelt Baacke ein Modell zur Medienkompetenz. Seine Intention war, Medienkompetenz als Lernaufgabe inhaltlich zu beschreiben. Nach Baacke gibt es vier Dimensionen der Medienkompetenz: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Verschiedene andere Autor:innen bildeten auf Grundlage von Baackes Modell eigene Dimensionen zur Medienkompetenz.

Die Entwicklung des Konzepts der Medienkompetenz fiel in eine mediengeschichtlich dynamische Phase in den 1990er-Jahren. Zu dieser Zeit tritt der Computer als Basistechnologie



In den 1990er-Jahren wird der PC immer wichtiger, vor allem in privaten Haushalten. Foto aus dem Jahr 1990

der Digitalisierung in Erscheinung. Dies betrifft vor allem den Anstieg der Personal Computer-Ausstattung in privaten Haushalten. Das Statistische Bundesamt berichtet in seinem Jahresreport von 1999, dass sich von 1994 bis 1998 die Anzahl der mit PCs (mobil und stationär) ausgestatteten Haushalte in Deutschland auf 17 Millionen (45,7 %) verdoppelt habe. Der Zusammenhang zwischen der Konjunktur des Medienkompetenzbegriffs und der zunehmenden Digitalisierung im privaten Bereich scheint somit offenkundig.

In diesem Zuge ist Medienkompetenz aber auch zu einem (bildungs-)politischen Kampfbegriff der Mediengesellschaft geworden. Es entstand eine Reihe von bildungspolitischen Instanzen, aktivistischen Tagungen sowie politischen Positionspapieren, die Medienkompetenz als eine wichtige Aufgabe für die allgemeine und berufliche Bildung beschrieben. Dies hatte nicht nur zur Folge, dass ein kaum noch zu überblickendes Sammelsurium an unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Verständnisweisen, Analyseebenen usw. entstand, sondern auch, dass Medienkompetenz oftmals auf ein technisches Verständnis reduziert wurde.

Eine solche Begriffsverwendung war natürlich nicht im Sinne des ursprünglichen Kompetenzbegriffes. Baacke definierte Medienkompetenz als eine Fähigkeit, mit der man sich die Welt aktiv aneigne. Dafür sollten die Medien ein Handlungsrepertoire sein, das gerade nicht auf Face-to-Face-Situationen abzielt, sondern auf die Kommunikation mit nicht räumlich anwesenden Personen, wie bei der Aneignung von massenmedialen Botschaften oder in sozialen Medien.

Medienkompetenz und Digitalisierung – Die 2000er-Jahre

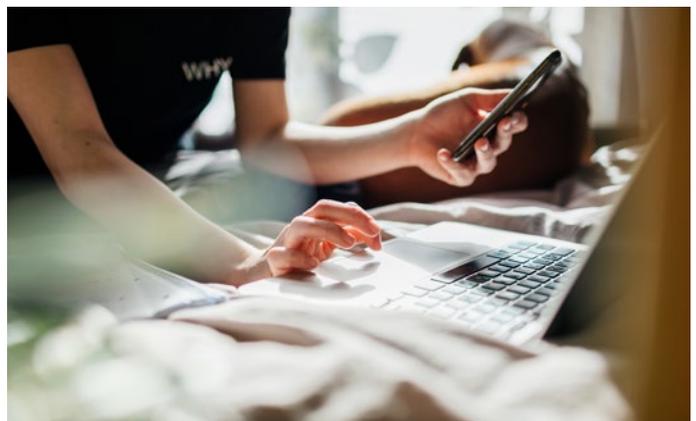
Eine große Herausforderung für das Konzept der Medienkompetenz stellte sich mit der Digitalisierung. Die Digitalisierung führt nicht nur dazu, dass die Inhalte von Medienkompetenz neu definiert werden müssen, sondern stellt auch die Frage, was

unter Medienkompetenz überhaupt zu verstehen ist. Baackes Modell, aber auch die zeitlich nachfolgenden hatten Medienkompetenz jeweils vor allem auf die Massenmedien wie Fernsehen oder Zeitungen hin ausgerichtet. Jedoch wurde in den vergangenen Jahrzehnten insbesondere unter Verweis auf den Begriff „Web 2.0“ für ein zu erweiterndes Modell von Medienkompetenz plädiert. Dabei und darüber hinaus werden weitere Faktoren angesprochen: beispielsweise die ständige Erreichbarkeit mittels Smartphones, eine digital konvergierende Medienlandschaft (wie Fernsehen auf dem Smartphone), neue Prozesse der Wissensherstellung (wie Wikipedia), Informationsdarstellung und -angebot (wie durch personalisierte Suchmaschinen) oder gesteigerte Eingriffs- und Gestaltungsmöglichkeiten (wie in sozialen Medien).

In der Medienpädagogik haben diese und noch viele weitere Aspekte der Digitalisierung dazu geführt, das Konzept der Medienkompetenz umzudenken. Bisher gibt es dazu von einigen Autor:innen Vorschläge. Gemeinsam ist allen Vorschlägen, dass der allgemeine, also auf alle Medien abzielende Anspruch von Baackes Medienkompetenzmodell, einem dynamischeren, das heißt auf einzelne Medien(-angebote) ausgerichteterem Modell weichen sollte. Hinzu kommt die stärkere Betonung von spezifischen Herausforderungen einzelner Medienangebote, wie beispielsweise Algorithmen, der Bedeutungsgewinn digitaler Daten (Datafizierung), Populismus oder Privatsphäre. Einzelne Medienangebote, gerade auch Dienste wie Google oder Microsoft, verfügen über ganz spezifische Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbedingungen.

Die konkreten Herausforderungen der jeweiligen Plattformen herauszuarbeiten und daraus jeweils spezifische Medienkompetenzmodelle zu „bauen“, ist eine Möglichkeit, das Konzept an die Digitalisierung anzupassen. Andere Autor:innen sprechen allgemeiner von einer digitalen Medienkompetenz bzw. Medienkompetenz 2.0, die dann vor allem auf die technologischen Aspekte und deren ökonomische Verflechtungen hin ausgerichtet sind. Ein weiterer Vorschlag besteht in dem Ersetzen des Medienkompetenzbegriffs durch den Begriff der Medienbildung. Dahinter steht die Idee, dass Medienbildung – verstanden als die Frage, wie Bildung mit, über und durch Medien den Blick der Menschen auf sich und die Welt verändern kann – geeigneter für das Zeitalter der Digitalisierung ist.

Eine weitere zukunftsweisende Herausforderung für die Medienkompetenz wird ihre soziale Bindung sein. Viele Studien betonen den milieuspezifischen Charakter und die hohe Bedeutung von (Medien-)Sozialisation bei der Aneignung von



Die Digitalisierung stellt für die Medienkompetenz eine große Herausforderung dar. Heute bedienen viele Nutzerinnen und Nutzer mehrere Endgeräte auf einmal.

Medientechnologien. Die soziale Herkunft und die Chancen und Bedingungen des Heranwachsens bestimmen zu einem großen Teil die Möglichkeiten, Medien für das eigene Handeln zu nutzen, problematische Kommunikation zu durchschauen und sich in einer reichen Medienumgebung zurechtzufinden. Auf diese Befunde muss sich auch ein Modell zur Medienkompetenz ausrichten.

Dimensionen von Medienkompetenz

Sonja Ganguin und Uwe Sander

Politik, Eltern und Pädagogik fordern Medienkompetenz – vor allem für Kinder und Jugendliche. Die Diskussion um Medienkompetenz ist allerdings nicht neu und die inflationäre Verwendung des Begriffs legt die Vermutung nahe, dass er zum „Modewort“ geworden ist. Das lässt sich allein daran ablesen, dass der Medienkompetenzbegriff in vielen unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht wird. So kann er beispielsweise aus einer pädagogischen, wirtschaftlichen oder politischen Perspektive betrachtet werden. Von dieser Perspektive hängt dann wieder ab, was unter dem Begriff verstanden wird. Die unterschiedlichen Betrachtungsweisen zeigen, dass es keinen allgemeingültigen Medienkompetenzbegriff gibt.

Das Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke

Baacke prägte den Medienkompetenzbegriff maßgeblich, bereits 1973 setzte er sich als erster damit auseinander. In seinem 1996 erschienenen Aufsatz „Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel“ geht Baacke davon aus, „dass jeder Mensch als prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘ zu betrachten sei, der zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch aktiver Mediennutzer ist“. In diesem Sinne meint Medienkompetenz die Fähigkeit, mit Medien vertraut zu sein, sie sinnvoll für sich nutzen zu können und sie für den zwischenmenschlichen Austausch einsetzen zu können. Hierbei gilt der pädagogische Ansatz, Medienkritik und Medienkunde zu vermitteln, damit Menschen Medien selbstbestimmt und souverän nutzen und kreativ mit ihnen umgehen können.

Dimensionen von Medienkompetenz nach Dieter Baacke

Medienkompetenz			
Vermittlung		Zielorientierung	
Medienkritik <ul style="list-style-type: none"> • analytisch • reflexiv • ethisch 	Medienkunde <ul style="list-style-type: none"> • informativ • instrumentell-qualifikatorisch 	Mediennutzung <ul style="list-style-type: none"> • rezeptiv, anwenden • interaktiv, anbieten 	Mediengestaltung <ul style="list-style-type: none"> • kreativ • innovativ

Eigene Darstellung Ganguin/Sander

Medienkritik

Die analytische Dimension beinhaltet, dass problematische gesellschaftliche Prozesse logisch-gedanklich zergliedert und erfasst werden können. Gründe, Zusammenhänge und Motive stehen im Zentrum der Analyse für bestimmte Vorgänge im Medienbereich. Es wird also nach dem „Warum“ gefragt. Konkret

bezieht sich dies zum Beispiel auf das Wissen, dass private Programme oder Apps, um sich zu finanzieren, von Werbung abhängig sind und diese wechselseitigen Abhängigkeiten Auswirkungen auf die Angebote mit sich bringen. So bezieht sich der Begriff „analytisch“ auf die Fähigkeit, anhand eines Hintergrundwissens über Medienentwicklungen, Strukturen und Zusammenhänge zu reflektieren und diese dadurch differenziert zu betrachten.

Die reflexive Dimension der Medienkritik betrifft die Fähigkeit, sich selbst und das eigene Handeln zum Gegenstand der Analyse zu machen. Sie steht somit in Verbindung mit der analytischen Dimension. Die eigenen Gründe und Motive in Bezug auf die Mediennutzung werden reflektiert. Nach Baacke benötigt jeder Mensch im Medienzeitalter die Kompetenz, sein analytisches und sonstiges Wissen auf sich selbst und sein persönliches Handeln zu beziehen und anzuwenden. Als Begründung zieht er folgendes Beispiel heran: Wir neigen gerade im Medienbereich schnell dazu, über „die anderen“ zu reden und uns selbst außen vor zu lassen. Schon vor vielen Jahren beispielsweise verdeutlichten Untersuchungen, dass „Bild“-Zeitunglesende – weil das Lesen der „Bild-Zeitung“ keinen guten Ruf hatte – angaben, es „nur zum Spaß“ oder nur „nebenbei“ zu betreiben. Anderes Beispiel: In Seminaren über Serien in Vorabendprogrammen mussten die Dozent:innen erfahren, dass Studierende eine äußerst kritische Distanz zeigten, obwohl sie die Sendungen „privat“ und außerhalb ihres Studierauftrages mit Genuss und Interesse sahen.



Die „Bild-Zeitung“ polarisiert. „Bild“-Zeitunglesende geben daher häufig an, die „Bild“ „nur zum Spaß“ zu lesen. Schlagzeilen aus 2012

Der dritte Aspekt von Medienkritik bezieht sich auf ethische Gesichtspunkte im Medienbereich. Ethisch meint hier den verantwortungsvollen und sozial verträglichen Umgang mit Medien. Dazu zählt beispielsweise die moralische Verantwortung, Kindern nur altersgemäße Medieninhalte zur Verfügung zu stellen oder anderen Menschen nicht mit unangemessenen Aussagen in sozialen Netzwerken zu schaden. Daher richtet sich die ethische Dimension von Medienkritik auf die Kompetenz, Werturteile über Medien und ihre Inhalte fällen zu können, indem soziale, wirtschaftliche und gesundheitliche Konsequenzen der Medienentwicklung berücksichtigt werden.

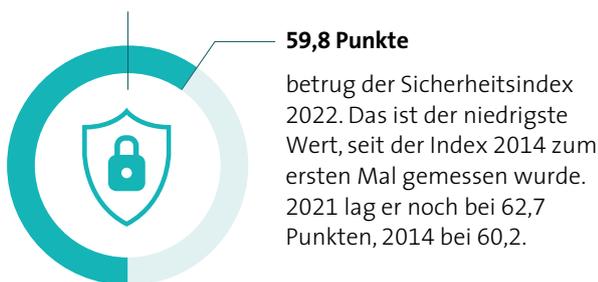
📄 Wie sicher ist Deutschland im Internet

Wie sicher bewegen sich Nutzer in Deutschland im Internet? Welche Techniken kennen sie, um sich zu schützen? Und wenden sie die auch an?

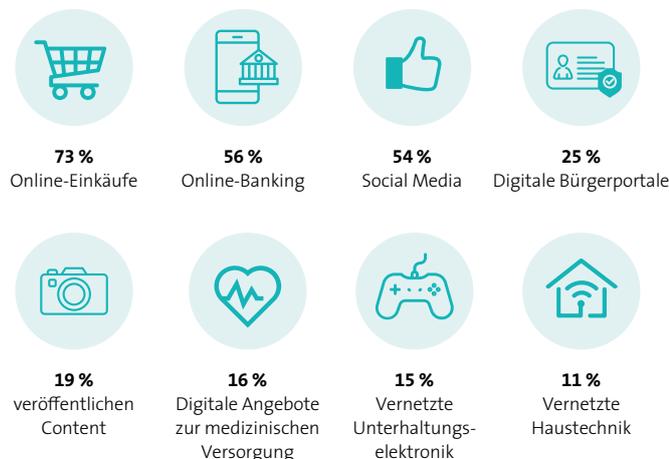
Sicherheitsindex:

Er misst jedes Jahr, wie sicher sich Nutzer im Internet bewegen – je nachdem, wie sie sich verhalten. Rund 2000 Personen werden im Auftrag des Vereins „Deutschland sicher im Netz“ hierfür befragt.

Liegt der Sicherheitsindex über der Schwelle von 50 Punkten, sind die Userinnen und User stärker geschützt als bedroht.



Was Userinnen und User im Netz tun



Wie sie ihr Wissen nutzen

Sicherheitsmaßnahmen zu kennen, bedeutet noch nicht, sie auch anzuwenden:

Online-Banking verschlüsseln

93 % wissen von der Möglichkeit, 59 % machen von der Möglichkeit Gebrauch

Sichere Bezahlsysteme nutzen

95 % wissen von der Möglichkeit, 73 % machen von der Möglichkeit Gebrauch

Gütesiegel für Online-Shops beachten

90 % wissen von der Möglichkeit, 54 % machen von der Möglichkeit Gebrauch

Wann sie sich schützen würden

Nutzerinnen und Nutzer wurden befragt, was sie motivieren könnte, sicherer mit ihren Daten umzugehen. Ihre Antworten:

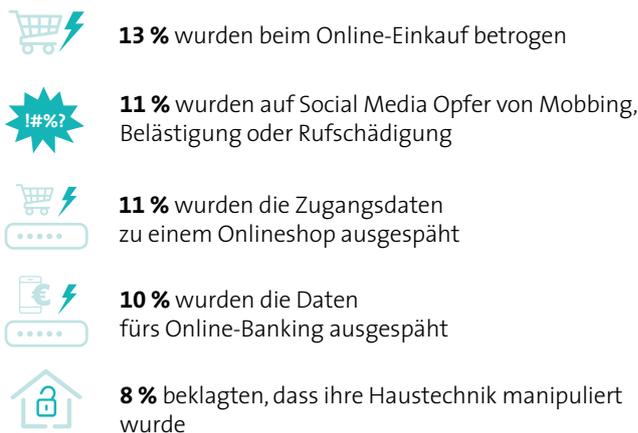
67 % Einfachere Sicherheitseinstellungen bei Programmen und Geräten

51 % Lernangebote in Beruf und Schule

25 % Solange mir nichts passiert, sehe ich keinen Grund, mein Sicherheitsverhalten zu ändern

Wie sie angegriffen werden

(in den vergangenen 12 Monaten)



So können Nutzer sich schützen

Einfallstore schließen

Dazu gehören eine Antivirensoftware, die regelmäßige Updates bekommen sollte, ebenso wie starke Passwörter, die ein spezielles Programm, der Passwortmanager, generiert und verwahrt.

Daten verschlüsseln

Schützt etwa Festplatten oder einzelne Ordner vor fremden Zugriff. Die Daten werden dabei in ein codiertes Format umgewandelt. Nur mit dem Schlüssel kann man sie wieder lesbar machen.

Spuren vermeiden

Cookies speichern, wie man sich im Netz bewegt. Nicht alle werden gelöscht, manche verfolgen das Verhalten der Nutzer über Jahre. Deshalb nur solche akzeptieren, die technisch notwendig sind.

Privatsphäre schützen

Man sollte genau überlegen, welche Fotos oder Nachrichten man wirklich im Netz von sich wiederfinden will. Auch Freunde sollten darauf hingewiesen werden, wenn man etwas über sie veröffentlicht.

Quellen: Deutschland sicher im Netz e.V.: „DsiN Sicherheitsindex 2022“;

„Digitaler Selbstschutz im Überblick“;

Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik: Sicher im digitalen

Alltag; Verbraucherzentrale: „Cookies kontrollieren und verwalten“;

Links zu diesen und weiteren Quellen finden Sie unter: www.zeit.de/wq/2022-29

„Gefahr im Netz“, Franziska Schindler (Recherche) / Pia Publies (Grafik), in: DIE ZEIT Nr. 29 vom 14. Juli 2022 (Infografik „Digitale Sicherheit“, Nr. 681).



Im Alltag müssen viele Dinge digital abgewickelt werden: Zahlung per Online Banking an einen Onlinehändler, Februar 2023.



Let's Plays erfreuen sich bei Jugendlichen einer großen Beliebtheit. So schauen Tausende zu, wenn bekannte Gamer auf Youtube oder Twitch Onlinespiele wie Fortnite „zocken“, 2022.

Medienkunde als die zweite Dimension von Medienkompetenz umfasst das Wissen über die heutigen Medien und ihre Systeme. Diese Dimension differenziert sich in die informative und in die instrumentell-qualifikatorische Unterdimension aus. Die erstgenannte bezieht sich dabei auf die klassischen Wissensbestände, also auf das allgemeine Wissen über Medien und Medieninhalte (z. B. die Kenntnis über die Finanzierung privater Medien oder Programminhalte). Die zweitgenannte Fähigkeit ergänzt zu diesem Wissen noch die Fähigkeit, Geräte auch wirklich bedienen zu können, beispielsweise die Fähigkeit, mit dem Schreibprogramm „Word“ zu arbeiten.

Mediennutzung als dritte Dimension bezieht sich auf Medienhandeln und muss rezeptiv-anwendbar und interaktiv-anbietend gelernt werden. Zur Nutzungskompetenz zählt zum

Beispiel das Sehen von Fernsehsendungen oder Youtube-Videos, da das Gesehene verarbeitet werden muss, und stellt somit eine Rezeptionskompetenz dar. Interaktiv-anbietend bezieht sich auf den Bereich des auffordernden Anbietens, des interaktiven Handelns. Gemeint ist damit beispielsweise, dass die- oder derjenige fähig ist, sich über das Internet Kleidung zu bestellen oder seine Bankgeschäfte zu tätigen.

Mediengestaltung ist die vierte Dimension von Medienkompetenz und beinhaltet eine kreative Unterdimension (z. B. die Betonung ästhetischer Komponenten) und eine innovative Unterdimension (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik). Konkret bedeutet dies etwa das Erstellen von Video-Aufnahmen, in denen Jugendliche zeigen, wie sie eine schwierige Aufgabe in einem

Medienkompetenzmodelle im Überblick

Die folgende Abbildung zeigt Weiterentwicklungen des Medienkompetenzbegriffs durch Bernd Schorb, Stefan Aufenanger, Heinz Moser und Norbert Groeben.

Bernd Schorb 1997	Stefan Aufenanger 1997	Heinz Moser 2000	Norbert Groeben 2002
Orientierungs- und Strukturwissen	Kognitive Dimension	Technische Kompetenzen • angemessene Handhabung	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein
Kritische Reflexivität	Moralische Dimension	Reflexive Kompetenzen • Vergewisserung der gesellschaftlichen Funktion der Medien	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns	Handlungsdefinition	Kulturelle Kompetenzen • Vertrautsein mit Codes der Medien	Selektion/Kombination von Mediennutzung
Soziale kreative Interaktion	Soziale Dimension	Soziale Kompetenzen • mit Kommunikationsmustern umgehen können	Medienspezifische Rezeptionsmuster
	Affektive Dimension		Medienbezogene Genussfähigkeit

Weitere Konzepte von Medienkompetenz lehnen sich mehrheitlich an die oben aufgeführten Dimensionen an und lassen sich mit diesen Ansätzen verbinden.

Quelle: eigene Darstellung Ganguin/Sander

Computerspiel lösen (*Let's play*) oder die Gestaltung eines eigenen Avatars. Diese Kompetenzen der Mediengestaltung besitzen nur die wenigsten Menschen, die sich damit von lediglich konsumierenden Mediennutzer:innen durch ihre Professionalität unterscheiden.

Schulische Aufgabenfelder zur Medienkompetenzförderung

Ein wichtiger Ansatz ist zudem das Medienkompetenzkonzept von Gerhard Tulodziecki. Tulodziecki, emeritierter Professor für Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik, benannte als einer der Ersten im Jahre 1998 konkrete Aufgabenfelder der schulischen Medienpädagogik und entwickelte einen Koordinierungsrahmen für medienpädagogische Unterrichtseinheiten.

Sein Ansatz geht von fünf Aufgabenfeldern der Medienpädagogik aus:

Erster Aufgabenbereich ist das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten. Der zweite Bereich ist das Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge, drittens, dass Kinder und Jugendliche Mediengestaltungen verstehen und bewerten können. Darauf folgt als viertes Aufgabenfeld das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen und schließlich fünftens das Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung. Diese fünf Aufgabenbereiche können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern stehen immer in einem Wechselverhältnis zueinander.

In dem ersten Aufgabenbereich, **Auswählen und Nutzen** von Medienangeboten, sollen Kinder und Jugendliche lernen, Medienangebote, also mediale Produkte (z. B. eine Fernsehserie), Werkzeuge (z. B. ein Textverarbeitungsprogramm) und Kommunikationsdienste (zum Beispiel einen Chat) bewusst im Sinne verschiedener Funktionen, wie beispielsweise die Befriedigung von Bedürfnissen, zu nutzen. Dabei sieht Tulodziecki diesen Bereich aufgrund der starken Einbettung von Medien in den Alltag von Kindern und Jugendlichen als besonders relevant an. Bei diesem ersten Aufgabenbereich steht vor allem das mediale Produkt im Vordergrund der Betrachtung.

Das zweite Aufgabenfeld, **Gestalten und Verbreiten** eigener Medienbeiträge, bezieht sich darauf, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, selbst Medien zur Gestaltung eigener Interessen, Bedürfnisse sowie zur künstlerischen Produktion einzusetzen und zu verbreiten, wie beispielsweise selbst produzierte Videos bei Youtube oder Tiktok zu senden. Dadurch eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, nicht nur zu konsumieren, sondern selbst Inhalte zu produzieren und zu veröffentlichen. So können Jugendliche Themen behandeln, die ihnen wichtig sind. Dadurch lernen sie, mediale Angebote kritisch einzuordnen, zu bewerten sowie sich mit den Strukturen medialer Verbreitung vertraut zu machen. Dieser Aufgabenbereich setzt den Schwerpunkt der Perspektive ebenfalls auf das mediale Produkt, allerdings im Gegensatz zum vorherigen Aufgabenbereich auf das selbst zu Gestaltende.

Ausgangspunkt für den dritten Aufgabenbereich, **Verstehen und Bewerten** von Mediengestaltungen, ist nach Tulodziecki die Problemlage, dass es aufgrund der Medienentwicklung immer schwieriger wird, Medianaussagen richtig einzuordnen. Als Basis für ein angemessenes Verstehen und Unterscheiden von Mediengestaltungen ist das erste Ziel dieses Aufgabenbereichs, dass Kinder und Jugendliche verschiedene Darstellungsformen von medialen Inhalten kennenlernen und zwischen verschiedenen Grundkategorien medialer Gestaltung und Vermittlung unterscheiden können, etwa zwischen Bericht und Meinung. Zweitens geht es darum, dass Gestaltungstechniken von Medien sowie ihre Manipulationsmöglichkeiten bewusst werden,



Kinder und Jugendliche sollen früh lernen, mit Medienangeboten umzugehen. Schülerinnen und Schüler besuchen einen Computerkurs im Jahr 2019.

zum Beispiel Kameraperspektiven und Kamerabewegungen bei Film und Fernsehen oder bearbeitete Fotos in sozialen Netzwerken. Schließlich geht es um die Unterscheidung und Einschätzung verschiedener Gestaltungsarten und ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen, beispielsweise um die Besonderheiten von Comics, Animes oder Computerspielen.

Der vierte Aufgabenbereich, **Erkennen und Aufarbeiten** von Medieneinflüssen, basiert nach Tulodziecki auf der Annahme, dass die Mediennutzung Einfluss auf Emotionen, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen und Alltagsgeschehen nimmt. Diese Annahme gründet auf den Sachverhalt, dass für Kinder bei ihrer Mediennutzung Spannung und Humor im Vordergrund stehen und mit ihnen Gefühle wie Freude, aber auch Angst erzeugt werden können. Um diese Medienwirkungen zu verarbeiten, soll dieser Aufgabenbereich der Medienpädagogik Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, medienbedingte Emotionen und medienbeeinflussende Verhaltensorientierungen aufzuarbeiten und störenden Faktoren entgegenzuwirken, wie unten am Beispiel Hatespeech im Schulunterricht gezeigt wird.

Der fünfte Aufgabenbereich, **Durchschauen und Beurteilen** von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung, zielt auf die Notwendigkeit ab, dass Kinder und Jugendliche Medienangebote hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Interessen überprüfen können, indem sie lernen, richtig zu analysieren und zu bewerten. Dieser Aufgabenbereich hängt somit auch eng mit dem des Verstehens und Bewertens von Mediengestaltungen zusammen. Zugleich sollen sie, diesmal in Wechselbeziehung zum Aufgabenbereich des Erkennens und Aufarbeitens von Medieneinflüssen, lernen zu durchschauen, wie sich ihre eigenen Bedürfnisse in Medieninstitutionen widerspiegeln. Darüber hinaus ist hier die Analyse und Kritik von personalen, institutionellen, ökonomischen und rechtlichen Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung von Relevanz. Standen bei den vorhergehenden Aufgabenbereichen vor allem das mediale Produkt sowie die Rezipierenden im Zentrum, so werden hier auf der Angebotsseite die Kommunizierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Dabei ist dieser Bereich von besonderem Interesse im Hinblick auf die Partizipation an der Medienkultur, da nur teilhaben kann, wer mit den Wegen der Verbreitung und Veröffentlichung von Inhalten vertraut ist.

Insgesamt ist hier noch zu erwähnen, dass Tulodziecki seine Überlegungen sehr ausführlich veranschaulichte, indem er zu

jedem Aufgabenbereich auch zugleich Vermittlungsansätze an die Hand reichte, die sich an Jahrgangsstufen in der Schule und folglich auch an dem Alter der Schüler:innen angemessen orientieren. Tulodziecki hat im Laufe der Jahre mit Kolleg:innen sein Rahmenmodell weiter angepasst und um digitale Inhaltsbereiche ergänzt. Diese Inhaltsbereiche lauten: Medienlandschaft und ihre digitale Infrastruktur, Gestaltungsmerkmale und Prozesse der Erzeugung medialer Botschaften, Medieneinflüsse auf Individuum und Gesellschaft sowie Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.

Insgesamt ist das Ziel medienkompetenten Handelns – und darüber sind sich alle Modelle einig – der aktive, selbstbestimmte und schließlich kritisch-reflektierende Umgang mit Medien. Diese Zielbestimmung kann als Voraussetzung verstanden werden, um in einer Mediengesellschaft angemessen an gesellschaftlichen Diskussionsprozessen teilhaben zu können.

Dabei ist die Fähigkeit zur Medienkritik die am schwierigsten zu erlernende, da das Beurteilen von Medienproduktionen und -verbreitungen auf einem hohen abstrakten kognitiven Niveau erfolgt. Wer aber gelernt hat, diese Bedingungen zu durchschauen, der kann auch Medienprodukte eher einschätzen und auch sich selbst adäquat in der Medienlandschaft verorten.

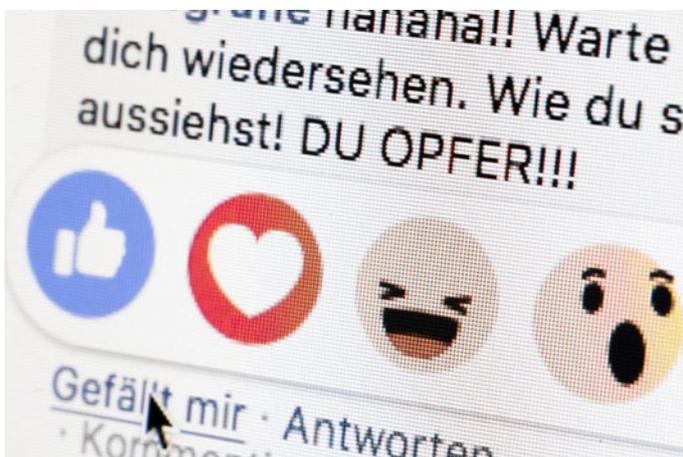
Kritikfähigkeit als zentraler Bestandteil von Medienkompetenz

Werden die hier vorgestellten Medienkompetenzmodelle in Bezug auf die Dimension von Kritikfähigkeit betrachtet, wird deutlich, welche zentrale Bedeutung der kritischen Bewertung von Medien und ihren Inhalten zugeschrieben wird.

Dieser Vorgang setzt erstens das Wahrnehmen, Verstehen und Entschlüsseln (Decodieren) von Mediensprache und Medieninhalten voraus.

Ein Beispiel wäre, das Bild hier unten in seiner Text- und Bildsprache verstehen zu können: Was bedeutet für Jugendliche ein „Opfer“? Was sollen die Icons ausdrücken? Was passiert, wenn auf „Gefällt mir“ gedrückt wird? Den meisten Heranwachsenden ist diese „Sprache“ vertraut, gelernt wird sie allerdings nicht im Elternhaus oder in der Schule, sondern in den jugendlichen Medienwelten selbst.

Zweitens werden bei Medienkritik Fähigkeiten benötigt, um soziale Konsequenzen von Medien und Medieninhalten abschätzen zu können; etwa wenn ein Post veröffentlicht wird. Dann nämlich sollte man abschätzen können, was damit angestoßen oder sogar angerichtet werden kann.



Um kritisch mit Medien umgehen zu können, müssen Mediensprache und -inhalte wahrgenommen, verstanden und entschlüsselt werden. Symbolbild von Facebook

Im nächsten Beispiel sehen wir ein Mädchen, das weinend vor ihrem Laptop sitzt, möglicherweise auch ihr Smartphone in der linken Hand hält und gemobbt wurde („Loser“, „Daumen nach unten“ etc.). Das Bild trägt die Überschrift „Handeln gegen Hate Speech“ und will dazu anregen, Hatespeech nicht passiv zu erdulden, sondern aktiv zu werden. Das meint konkret: Erstens gegenzureden (*Counterspeech*), zweitens den Vorfall anderen Personen mitzuteilen (Melden), drittens den Vorgang zu speichern (Dokumentieren) und viertens das Geschehen nicht zu vertuschen, sondern öffentlich zu machen (zum Beispiel bei der Polizei oder in der Schule anzuzeigen).



Um medienkritisch handeln zu können, ist es nötig, soziale Konsequenzen von auf Social Media geteilten Inhalten abschätzen zu können. Wie auf Hatespeech reagiert werden kann, zeigt die Abbildung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Und drittens sollen die einzelnen Fähigkeiten von Medienkritik dazu dienen, auch gesellschaftliche Auswirkungen von Medien und Medieninhalten zu berücksichtigen und zu verstehen. So wird heute zum Beispiel das „Frauen- bzw. Geschlechterbild in den Medien“ diskutiert, weil unterstellt wird, dass Geschlechterstereotype (also weibliche/männliche/diverse Rollenbilder) oder Darstellungen ethnischer Gruppen in den Medien „heimliche Erziehung“ betreiben und sich in den Köpfen und im Handeln der Bevölkerung festsetzen.

Gesellschaftliche Veränderungen und mediale Darstellungen, das müsste erkannt werden, sind untrennbar miteinander verbunden. Was noch in den 1950er-Jahren gang und gäbe war, wäre heute nicht mehr vorstellbar. Die heutige Diskussion über diskriminierende Mediendarstellungen zeigt, dass sich Medienkritik durchaus etablieren konnte. So ist beispielsweise die rassistische und stereotype Darstellung von indigenen Bevölkerungsgruppen in Kinderbüchern deutlich zurückgegangen. Zuletzt hat dies die Diskussion um die Werke von Karl May verdeutlicht.

Während der Fußball-Weltmeisterschaft der Männer 2018 wurde die Werbeanzeige eines Nahrungsmittelunternehmens öffentlich kontrovers diskutiert und gerügt, weil darin ein veraltetes Rollenbild der Hausfrau dargestellt wurde.

Als Fazit lässt sich festhalten: Wichtig ist, dass der Prozess der Entwicklung zur Medienkritik im Kontext lebenslangen Lernens als nie abgeschlossen verstanden wird. Auch im Erwachsenenalter muss das eigene Denken ständig überprüft werden. Medienkritik als Fähigkeit und Zielwert der Persönlichkeit richtet sich demnach nicht nur an Heranwachsende, sondern ausdrücklich auch an Erwachsene, die sich der rasanten Entwicklung der digitalen Medien stellen wollen.



In den vergangenen Jahren wurden immer wieder stereotype Darstellungen von bestimmten Bevölkerungsgruppen in Kinderbüchern kritisiert und diskutiert. Blick in eine Bücherei in Oberhaching, Bayern, im Jahr 2018

Medienkompetenz und Medienbildung

Stefan Iske

„Medienkompetenz“ und „Medienbildung“ sind zwei unterschiedliche medienpädagogische Fachbegriffe. Beide Begriffe können als Antworten der Medienpädagogik auf gesellschaftlich-technologische Entwicklungen und Herausforderungen verstanden werden und darauf, dass Medien eine zentrale Bedeutung für Menschen und Gesellschaft zukommt.

Medienbildung und Medienkompetenz als unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven

Medialer Wandel und gesellschaftlicher Wandel gehen Hand in Hand und beeinflussen sich wechselseitig: Neue Medien werden auf neuartige, vielfältige und unterschiedliche Art und Weise im Alltag von Menschen genutzt. Gleichzeitig verändern sich Medien und werden (permanent) weiterentwickelt. Beispielhaft für diese wechselseitige Beeinflussung sozialer und medialer Entwicklungen können soziale Medien wie Instagram oder Tiktok genannt werden, die sich in einem ständigen und un abgeschlossenen Prozess der Weiterentwicklung befinden.

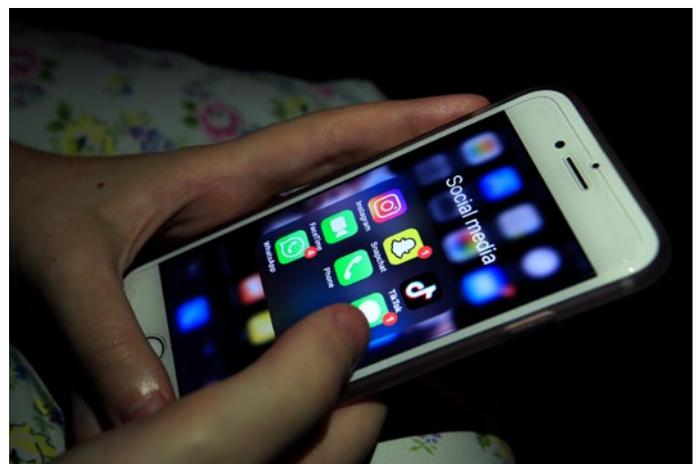
Was ist über diese Entwicklungen und Zusammenhänge von Menschen und Medien bekannt? Wie können solche Zusammenhänge wissenschaftlich untersucht werden? Wie können zum Beispiel Potenziale, Herausforderungen oder Risiken wissenschaftlich analysiert und beurteilt werden? Welche gesellschaftlichen, technologischen und pädagogischen Konsequenzen und Forderungen können aus solchen Analysen abgeleitet werden?

Bei einer solchen Analyse kommen wissenschaftlichen Fachbegriffen wie Medienkompetenz und Medienbildung eine zentrale Bedeutung zu (weitere Begriffe sind z. B. Medienerziehung,

Mediensozialisation und Mediendidaktik), die wie Geräte und wie Hilfsmittel verwendet werden. Unterschiedliche optische Geräte – wie beispielsweise Mikroskop oder Fernglas – stellen dabei unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung und erfüllen unterschiedliche Zwecke und Funktionen. In diesem metaphorischen Verständnis können Fachbegriffe als Brillen verstanden werden, die aufgesetzt werden, um bestimmte Dinge besser und genauer erkennen zu können.

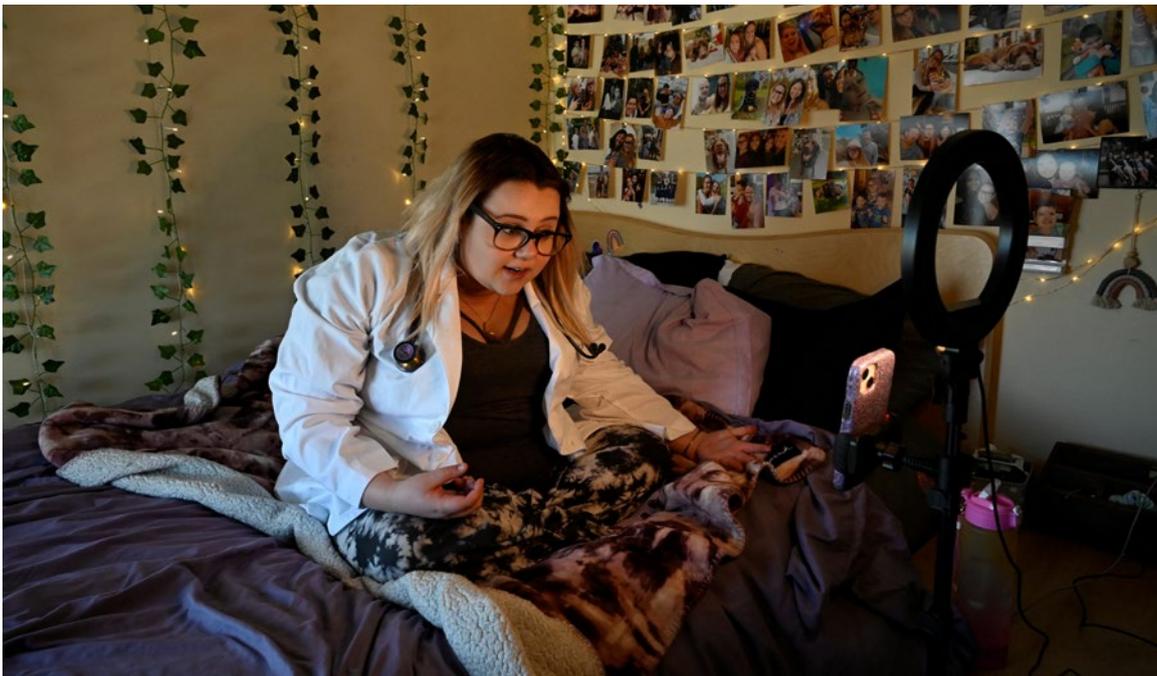
In diesem Zusammenhang ist wichtig zu verstehen, dass wissenschaftliche Fachbegriffe nicht von allen Forschenden einheitlich und in gleicher Weise verwendet werden. Dies ist kein Manko, sondern eine Grundbedingung von Wissenschaft. Da sich Gesellschaft und Technologien verändern, werden auch Begriffe weiterentwickelt und angepasst. Sie spiegeln damit einen Wettstreit wider, mit Begriffen bestimmte Phänomene besser (als mit anderen Begriffen) erklären zu können. Und dies gilt auch für die Begriffe der Medienkompetenz und der Medienbildung, für die viele unterschiedliche Begriffsverständnisse bzw. Definitionen entwickelt wurden und werden.

Aus Gründen der Verdeutlichung wird in diesem Artikel auf das Konzept der Medienkompetenz nach Dieter Baacke Bezug genommen, auf den dieser Begriff zurückgeht. Das Konzept der Medienbildung wird am Ansatz der Strukturalen Medienbildung dargestellt, wie er von den Erziehungswissenschaftlern Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen mit bildungswissenschaftlichem Bezug formuliert wurde. Auch hier gibt es vielfältige Weiterentwicklungen und unterschiedliche Begriffsverständnisse, die – mit spezifischer Zielrichtung – z. B. stärker didaktisch, soziologisch oder kommunikations- und medienwissenschaftlich argumentieren.



Soziale Medien wie Instagram, Tiktok oder Whatsapp entwickeln sich kontinuierlich weiter, auch durch die Nutzerinnen und Nutzer. Die meisten Menschen bekommen täglich dutzende von Nachrichten auf das Smartphone.

Nehmen wir als Beispiel für ein solches soziales und mediales Phänomen gegenwärtig populäre Online-Netzwerke (*Social Network Sites*, SNS) wie Instagram oder Tiktok (oder alternativ, aber gegenwärtig weniger populär: Pixelfed oder Signal). Diese Online-Netzwerke sind im Alltag weit verbreitet und werden mit vielfältigen Absichten genutzt: Kontakt zu Freund:innen, Geschwistern, Eltern, Großeltern, Verwandten oder Kolleg:innen; um auf dem Laufenden zu bleiben auf der Grundlage von Text, Fotografie und Video; zur Pflege von Freundschaften und Bekanntschaften; zum Erkunden von Neuem und Aktuellem; zur Teilhabe an einer Community und vielem anderen mehr.



Durch soziale Medien kann jede und jeder zum Content Creator oder Influencer werden. Häufig wird die Oberflächlichkeit in den Netzwerken kritisiert, aber es geht auch anders: Eine junge Frau nutzt Instagram, um über ihre chronische Erkrankung aufzuklären und sich mit weiteren Betroffenen zu vernetzen.

Online-Netzwerke durch die Brille der Medienkompetenz:

Ein Blick auf Online-Netzwerke durch die Brille der Medienkompetenz rückt die Frage nach Fähigkeiten und Fertigkeiten des Mediengebrauchs in den Mittelpunkt. Ausgehend vom Modell der Medienkompetenz steht dabei die folgende Frage im Zentrum: Über welche Fähigkeiten und Kenntnisse sollten Nutzende verfügen, um Online-Netzwerke kritisch und kreativ zu nutzen – und darüber hinaus an der gegenwärtigen Mediengesellschaft insgesamt teilzuhaben?

Diese zentrale Frage kann in weitere Teilaspekte der Medienkompetenz untergliedert werden:

- **Medienkritik:** Gibt es Aspekte in Online-Netzwerken, die als problematisch eingeschätzt werden müssen? Was bedeuten diese problematischen Aspekte für die Nutzenden? Was bedeuten diese problematischen Aspekte für die Gesamtgesellschaft? Als beispielhafte Aspekte könnten genannt werden: Wie unterscheidet sich in Online-Netzwerken personalisierte Werbung für Mädchen von der für Jungen? Welche Schönheitsideale für Mädchen und für Jungen werden transportiert und reproduziert? Wie verhalten sich Nutzende zu diesen Idealen? Was bedeuten diese Schönheitsideale für die einzelne Person und für die Gesellschaft insgesamt, in der sie leben?
- **Medienkunde:** Was sollten Nutzende über die Plattform wissen, um diese kritisch und kreativ im alltäglichen Leben nutzen zu können? Beispielhaft könnten genannt werden: Was sollten Nutzende über das zugrundeliegende Geschäfts- und Finanzierungsmodell wissen? Was über die Eigentumsverhältnisse? Was über die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte und darüber, wie unterschiedliche Plattformen miteinander zusammenhängen, weil sie zum gleichen Internetkonzern gehören? Oder dass Plattformen auch keinem Internetkonzern gehören können, wie z. B. Plattformen des Fediverse (der Begriff Fediverse ist ein Kunstwort aus der Kombination von „Federation“ und „Universe“. Er steht für ein System unabhängiger dezentraler Dienste).

- **Mediennutzung:** Welche Kompetenzen sind erforderlich, um Online-Netzwerke aktiv zu nutzen? Als beispielhafte Aspekte könnten genannt werden: Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind erforderlich, um selbst Inhalte zu erstellen und zu veröffentlichen? Um sich aktiv zu beteiligen, zum Beispiel in Diskussionen? Um sich mit Freund:innen zu verbinden und Freundesgruppen einzurichten?
- **Mediengestaltung:** Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind erforderlich, um sich in Online-Netzwerken innovativ und kreativ zu bewegen? Auf welche innovativen, neuartigen Weisen können zum Beispiel Online-Netzwerke konkret genutzt werden, die über gewohnte Handlungsweisen hinausgehen? Wie können sich Nutzende innovativ, kreativ und auch kritisch durch eigene Beiträge zur Frage typischer Schönheitsideale positionieren, beispielsweise in Form von Tiktok-Videos oder Internet-Memes?

Zentrale Begriffe: Medienkompetenz

Medienkompetenz (nach Baacke)	
Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkritik • Medienkunde • Mediennutzung • Mediengestaltung
Medien	
Kommunikation	
Handlung	

Eigene Darstellung Stefan Iske



Schönheitsideale auf Social Media

Alicia mag Kylie Jenner. Auf ihren Selfies posiert sie wie die Influencerin: Die Beine überkreuzt, der Kopf zur Seite und nach oben gereckt. Oder den Kopf auf ihrer Hand abgestützt und mit ihren Fingern die Lippen berührend. Die Ähnlichkeit ist nicht nur in den Posen erkennbar: langes schwarzes Haar, viel Make-up, enge Kleider. Zwei- bis dreimal am Tag wischt sich Alicia durch die Storys von Stars und Freund*innen auf Instagram. Deutlich mehr Zeit verbringt sie auf TikTok. Dort postet sie zwar nichts, klickt sich aber durch die kurzen Videos. „Social Media macht junge Menschen schon irgendwie krank“, sagt die 19-Jährige.

Alle schienen immer reine Haut, die perfekten Nasen, das perfekte Leben zu haben. Wenn man sich dann selbst im Spiegel sehe, schaue die Realität anders aus, meint Alicia. „Manchmal vergesse ich kurz, dass es auch nicht deren Realität ist, was ich auf den Fotos sehe. Sondern nur ihre besten Momente.“

[...] Alicia sagt über sich: Mein Aussehen ist mir wichtig. Damit war sie auch immer zufrieden. Sie mochte alles an sich. Alles bis auf das eine: ihre Nase.

Jedes Foto, das Alicia postet, bearbeitet sie mit der App Facetune. Während sie davon erzählt, tippt sie sich auf die Nase, als wäre sie gerade in der App. Dann führt sie die Handgriffe auf dem Telefon vor: Zweimal auf die Nase tappen und schon ist sie auf die Hälfte geschrumpft und gerade gerichtet. So sieht sie Kylie Jenners Nase deutlich ähnlicher.

Alicias Wunsch nach einer neuen Nase ist nicht erst durch die sozialen Medien aufgekommen. Als Kind sieht sie sich zum ersten Mal auf einem Familienfoto, auf dem sich ihre Nase plötzlich in die andere Richtung krümmt, als sie es vom Spiegel gewohnt war: „Da wurde mir klar, wie schief sie wirklich ist.“ Von diesem Augenblick erzählt sie wieder und wieder. [...]

In Deutschland legen sich immer mehr Menschen freiwillig unters Messer. Vor der Pandemie stieg die Anzahl der sogenannten Schönheitsoperationen stetig an. Von 2017 auf 2018 um neun Prozent. Nur zu Beginn der Pandemie sanken die Eingriffe erstmals, weil sie an vielen Orten temporär nicht mehr stattfinden konnten. Insgesamt gab es 2020 in Deutschland 81.516 Eingriffe. [...] Mittlerweile weiß man, dass die Pandemie das Geschäft mit der Schönheit einmal mehr zum Boomen gebracht hat. [...]

Was hat also Social Media mit diesem Wunsch zu tun? Bei Alicia war dieser doch längst vor dem Handy da. Und trotzdem sagt sie: „Ohne Social Media würde ich mich selbst sicher mehr akzeptieren und hätte heute weniger Probleme mit meiner Nase.“

Wer wissen möchte, woher der Boom kommt und was er mit Social Media zu tun hat, ist bei Elisabeth Lechner richtig. Sie ist Kulturwissenschaftlerin, Autorin und hat zu weiblichen Körpern und Body Positivity an der Universität Wien promoviert. Kürzlich veröffentlichte sie das Buch *Riot, don't diet!*. Lechner sagt, dass der Schönheitsdruck ansteige, weil immer neue Möglichkeiten der Visualisierung, Selbstdarstellung und Vernetzung über soziale Medien dazukämen. Dadurch rücke das Aussehen noch ein Stück weiter in den Vordergrund.

[...] Die Schönheitsindustrie erfinde außerdem neue Makel und werbe beispielsweise für Jawliner gegen die

falschen Kieferknochen oder Cremes gegen sogenannte Pralinentaschen bei den Achseln. Einige der neuen Eingriffe setzen genau hier an. Die Kardashians haben beispielsweise den Brazilian Butt Lift, also eine Vergrößerung des Hinterns mit Eigenfett, erst richtig populär gemacht. [...]

Im Mai überweist Alicia 8.150 Euro. Das Geld hat sie sich über ihre Jugend zusammengespart. Einen Teil hat sie geerbt. Anstatt sich ein Auto zu kaufen oder eine Wohnung einzurichten, entscheidet die 19-Jährige, ihr Geld für eine neue Nase auszugeben.

„Selbst als ich den Betrag eingegeben habe und auf Überweisen geklickt habe, musste ich grinsen“, sagt Alicia.

[...] Ihr Arzt öffnet für den Eingriff die Fotos mit der Wunschnase im OP. Vier Stunden dauert es, bis er die Nase gerade und kleiner gemacht hat. Als Alicia aufwacht, postet sie ein Bild: über der Nase ein fetter Verband, darunter eine Drainage mit noch mehr Verband. Der Kopf abgestützt, die Augen müde und nur einen Spalt geöffnet. „Geht's dir gut?“, kommentiert jemand. Alicia schreibt: „Bisschen benommen von der Narkose, aber sonst super!!!! Ich warte auf den Tag seit ich 10 Jahre alt bin.“ [...]

In unterschiedlichen Apps kann man längst alles bearbeiten: größere Brüste, vollere Lippen, höhere Wangenknochen, kleinere Nasen oder angehobene Augenbrauen. Das führt aber nicht dazu, dass Menschen weniger machen lassen. Ganz im Gegenteil: 85 Prozent der Chirurg*innen sind der Meinung, dass bearbeitete Selfies die Ansprüche von Patient*innen an den eigenen Körper verändern. [...]

Für jemanden ohne Leidensdruck mag es schwer zu verstehen sein, warum eine Person so viel Geld bezahlt und die Risiken einer OP in Kauf nimmt, für eine neue Nase, größere Brüste oder weniger Fett. „Wenn du wirklich sehr unter etwas leidest, kannst du dir noch so oft sagen, ich finde mich damit ab, ich liebe mich und meine Nase. Jedes Foto und jeder Blick in den Spiegel sind eine Qual“, sagt Alicia.

Geht es also um weit mehr als um eine neue Nase? Aus vielen Studien weiß man: Schöne Menschen haben es im Leben leichter. Sie gelten als erfolgreicher, bekommen Jobs eher sowie Partner*innen, gelten schneller als sympathischer und geselliger. Das zeigen unzählige Studien, das Phänomen nennt sich Lookismus. Der Begriff meint die Bewertung und Diskriminierung von schönen und hässlichen Körpern. „Frauen stehen unter einem viel größeren Druck mit ihrem Aussehen der Norm zu entsprechen, weil wir in einer patriarchalen Gesellschaft leben, in der über unerreichbare Anforderungen an die Optik von Frauen und queeren Menschen Kontrolle ausgeübt wird“, sagt auch Lechner. Frauen entscheiden sich sechsmal häufiger für einen ästhetischen Eingriff als Männer. [...]

Selbst ohne das Aufkommen von Social Media, Selfies und Filtern würden Schönheitsideale die Gesellschaft und das Selbstbild bestimmen. Denn solange diese nicht endgültig aufgebrochen werden, beeinflussen sie unsere Leben. Auf das Streben nach perfektem Leben hat Alicia keine Lust mehr. Sie spürt das schon länger in den sozialen Medien. Nun hat sie die perfekte Nase, will aber nicht so tun, als wäre diese von allein perfekt geworden. Sie will die sozialen Medien nutzen, um offen darüber zu sprechen. [...]

Eva Reisinger, „Einmal Kylie Jenners Nase, bitte!“. Online: <https://www.zeit.de/zett/politik/2021-07/schoenheitschirurgie-operation-ideal-social-media-filter-kylie-jenner> oder allgemein <https://www.zeit.de/zett/index>

Mit dem Konzept von Medienkompetenz ist ein konkretes Ziel verbunden: medienkompetente Nutzende. Dieses Ziel wird auch in der Formulierung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) deutlich: „Kreativ und kritisch mit Medien leben“. Im Zentrum stehen dabei die Entwicklung von (individuellen) Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Teilhabe an der Gesellschaft. Dieses Ziel wird in der medienpädagogischen Praxis mit der Frage verknüpft, was genau Medienkompetenz bezogen auf neuartige und sich permanent weiterentwickelnde Medien bedeutet und wie die Entwicklung von Medienkompetenz gefördert, unterstützt und entwickelt werden kann. Als beste Methode gilt dabei die aktive Medienarbeit, das heißt das aktive Handeln und die eigene Erfahrung mit Medien, die dann den medienpädagogischen Anknüpfungspunkt der Reflexion und Diskussion (in einer Gruppe) bilden. Medienkompetenz kann demzufolge nicht über einen bloßen Frontalvortrag oder eine Belehrung entwickelt werden; es geht nicht nur um Wissen, sondern auch um Können, Handeln und Reflektieren. Darüber hinaus ist Medienkompetenz eine Lernaufgabe und eine Fähigkeit, die beispielsweise nicht bei allen Jugendlichen in gleicher Form und in gleichem Umfang allein durch das Aufwachsen mit Medien automatisch entsteht (vgl. die Diskussion um Digitale Spaltung und Digitale Ungleichheit 53 f.).

Online-Netzwerke durch die Brille der Medienbildung: Ein Blick auf Online-Netzwerke durch die Brille der Medienbildung stellt die Frage der Bildung in den Mittelpunkt. Ausgehend vom Modell der Strukturalen Medienbildung steht dabei die Erforschung von Bildungsprozessen und Bildungspotenzialen im Zusammenhang mit Medien im Zentrum der Betrachtung: Wie verändert sich durch Medien die Art und Weise, wie ein Mensch die Dinge, andere Menschen und sich selbst sieht?

Und bezogen auf das Ausgangsbeispiel: Wie verändert sich durch die Nutzung von Online-Netzwerken die Art und Weise, wie Nutzende die Dinge der Welt, andere Menschen und sich selbst sehen? Wie verändert sich das Selbst- und Weltbild? Wie verändert sich das Selbstbild vor dem Hintergrund von (impliziten und expliziten) Schönheitsidealen? Wie wandelt sich beispielsweise das Verhältnis zu Freundinnen und Freunden und das Verständnis von „Freundschaft“ vor dem Hintergrund von Online-Netzwerken?

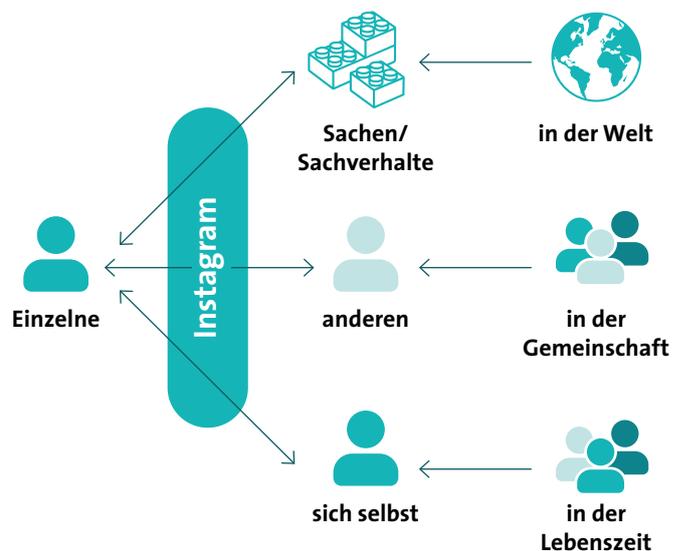
Dabei wird ein spezifisches Verständnis von Bildung zugrunde gelegt, das sich von anderen wissenschaftlichen Verständnissen und vor allem davon unterscheidet, wie es die meisten Menschen im Alltag verstehen:

- Bildung wird verstanden als ein spezifischer Prozess der Veränderung von Selbst- und Weltbildern, der sich über das gesamte Leben erstreckt. Insbesondere ist Bildung nicht mit dem Ende der Schulzeit oder des Studiums abgeschlossen – sie findet nur in Teilen überhaupt dort statt.
- Bildung wird verstanden als ein spezifisches Verhältnis: dem Verhältnis eines Menschen zu Dingen, zu anderen Menschen und zu sich selbst. Insbesondere wird Bildung gerade nicht als „Kanon“ verstanden, das heißt als konkrete inhaltliche Vorgabe und Aufzählung, was man alles kennen und wissen muss, um als gebildet zu gelten.
- Bildungsprozesse und Menschen sind miteinander verbunden und bedingen sich wechselseitig: Menschen verändern sich aufgrund von Bildungsprozessen, die zu neuen und veränderten Sichtweisen und veränderten Selbst- und Weltbildern führen. Diese bilden den Ausgangspunkt für nachfolgende Bildungsprozesse. Insbesondere gibt es keinen

„bildungsfreien“ Ausgangspunkt, Menschen sind von klein auf in Bildungsprozesse eingebunden.

- Bildungsprozesse sind offen und unbestimmt: Es kann im Vorhinein nicht gesagt (oder festgelegt) werden, wie sich Selbst- und Weltbilder (zukünftig) verändern werden. Das Resultat von Bildungsprozessen ist dementsprechend grundsätzlich offen. Bildungsprozesse (im Gegensatz zu Lernprozessen, s.u.) lassen sich nicht „von außen“ lenken, entwerfen und festschreiben. Insbesondere kann es kein Bildungsziel geben, das „von außen“ (z. B. in Form von Kompetenzkatalogen) bestimmt werden könnte. Der Mensch als Subjekt ist gegenüber dem Versuch einer direkten (bildungsbezogenen) Beeinflussung „unverfügbar“.
- Bildungsprozesse können rückblickend rekonstruiert und analysiert werden als Prozesse, in denen sich das Verhältnis eines Menschen im Laufe der Zeit verändert hat. Den Ausgangspunkt für solche Analysen bilden Methoden der qualitativen Sozial- und Biografieforschung (z. B. narrativ-biografische Interviews).

Bildung als dreifaches Verhältnis



Eigene Darstellung Stefan Iske

In diesen Aspekten spiegelt sich das Bildungsverständnis von Wilhelm von Humboldt (1767–1835), preußischer Gelehrter und Staatsmann, wider, nach dem Bildungsprozesse auf der Wechselwirkung und wechselseitigen Durchdringung von Ich und Welt sowie auf einer möglichst umfassenden Entwicklung der „inneren Kräfte“, also der inneren Möglichkeiten und Anlagen jedes Menschen, beruhen. Eine herausgehobene Bedeutung für Bildungsprozesse kommt bei Humboldt den (Fremd-)Sprachen zu.

Der Ansatz der Strukturalen Medienbildung greift Humboldts Verständnis von Bildung auf und aktualisiert es mit Blick auf die „Sprachen“ neuer, digitaler und vernetzter Medien:

- Der Fokus liegt dabei auf der Analyse der Struktur von Medien; auf der grundlegenden Form sowie deren Bestandteilen und Eigenschaften. Und bezogen auf das Ausgangsbeispiel: Wie ist das konkrete Online-Netzwerk aufgebaut, welche Struktur und welche Funktionalität hat dieses Netzwerk? Gibt es beispielsweise Möglichkeiten der Vernetzung mit bekannten

oder unbekannt Personen? Welche Reaktionsmöglichkeiten stehen zur Verfügung (z. B. Likes, Emoticons, Kommentare)? Ist die Kommunikation eher bild- oder textbetont? Sind Profile öffentlich zugänglich oder privat? An diese strukturellen Aspekte schließt sich die Frage an, welche Potenziale für Bildungsprozesse mit der Struktur und der Funktionalität verbunden sind. Dieser Fokus auf die Struktur unterscheidet sich von der Analyse von Medieninhalten und deren Nutzung; beide Schwerpunkte schließen sich jedoch nicht aus und können ergänzend kombiniert werden.

- Mit der Brille der Medienbildung ist ein spezifischer Blick auf Medien verbunden, der unter dem Aspekt der Medialität bzw. dem Aspekt der Medien-als-Umgebung analysiert wird: Um sich auszudrücken, sind Menschen auf Medien angewiesen (wie z. B. Sprache, Schrift, Film, Fotografie oder auch Online-Netzwerke). Aufgrund deren unterschiedlicher Struktur bieten diese Medien(-umgebungen) unterschiedliche Möglichkeiten des Ausdrucks. Und bezogen auf das Ausgangsbeispiel: Gibt es eine Zeichenbegrenzung für Text? Eine Maximallänge von Bewegtbildern? Stehen Gruppenmodi zur Verfügung, Freundes- oder Abonnentenlisten? Gibt es Formen der Ästhetisierung wie etwa Bildfilter, Symbole oder Musik? Dieses Sich-Ausdrücken wird als Artikulation bezeichnet und steht in engem Zusammenhang mit Medialität: Artikulation ist nicht von Medialität zu trennen. Welche (strukturellen) Möglichkeiten gibt es für Nutzende, sich in einem konkreten Online-Netzwerk auszudrücken (zu artikulieren) und zum Beispiel mit anderen Nutzenden zu kommunizieren und zu kooperieren? Welche Potenziale für Bildungsprozesse sind mit unterschiedlichen Medialitäten und Artikulationsmöglichkeiten verbunden?
- Bildungsprozesse sind unhintergebar medial vermittelt (siehe oben, Medialität). Bei der Entwicklung eines Verhältnisses zu Dingen, zu anderen und zu sich selbst kommt Medien eine grundlegende Bedeutung zu. Insofern können Bildungsprozesse nicht „medienfrei“ gedacht werden – wie schon Humboldt mit Verweis auf Sprache belegt.
- Wie entwickeln und verändern sich konkrete Selbst- und Weltbilder angesichts einer komplexen und unübersichtlichen Welt? Wie orientieren sich Menschen in ihrem Alltag mit Hilfe und auf der Grundlage von Medien? Wie fügen Menschen Erfahrungen und Wissen zu einem individuellen Selbst- und Weltbild zusammen? Vor dem Hintergrund von Bildungsprozessen werden Möglichkeiten der Orientierung in unterschiedlicher Hinsicht analysiert (mit Blick auf Wissen, Handeln, Grenzen, Biografie).



Messengerdienste wie Whatsapp setzen auf Diversität und bieten Emoticons in verschiedenen Hauttönen an.

Mit der Brille der Medienbildung werden Struktur und Medialität als Bedingung für den Aufbau und die Entwicklung von Selbst- und Weltbildern und damit als Bedingung für Bildungsprozesse verstanden. Struktur, Medialität, Artikulation und Orientierung haben folglich grundlegende Bedeutung für Bildung und werden in unterschiedlichen Bereichen und anhand unterschiedlicher Medien analysiert.

Zentrale Begriffe: Medienbildung

Strukturelle Medienbildung (nach Benjamin Jörissen, Winfried Marotzki)	
Struktur	• Veränderung von Selbst- und Weltbildern
Medialität	• wechselseitiger Prozess
Artikulation	• Reflexivität
Orientierung	• offen und unbestimmt

Eigene Darstellung Stefan Iske

Auslöser und Potenziale von Bildungsprozessen

Bildungsprozesse werden als Prozesse des Aufbaus und der Entwicklung von Selbst- und Weltbildern und damit als Veränderung verstanden: Was können Auslöser, was können Startpunkte solcher Veränderungs- und Bildungsprozesse sein?

Besondere Potenziale für Bildungsprozesse liegen in der Begegnung mit anderen Menschen und deren Selbst- und Weltansichten, die sich von meinen unterscheiden. Das eigene Selbst- und Weltbild ist dann nicht mehr selbstverständlich und wird ggf. hinterfragt, irritiert oder scheitert sogar. An dieser Stelle verortet Humboldt die Bedeutung von Sprachen und des Reisens. Begegnungen mit Fremdem und Unbekanntem können zu einer produktiven Auseinandersetzung führen, die verschiedene bildungsbezogene Potenziale beinhalten:

- Potenzial der Reflexion: Die Begegnung mit den Weltansichten anderer Menschen kann den Ausgangspunkt bilden für eine kritische Reflexion der eigenen Weltansicht. Einen weiteren Auslöser von Bildungsprozessen können Krisenerfahrungen sein, in denen das bestehende Selbst- und Weltbild eines Menschen in Frage gestellt oder erschüttert wird. In einem Schritt der Distanzierung können (zuvor) als selbstverständlich geltende Annahmen hinterfragt werden.
- Potenzial der Flexibilisierung: Aufgrund von Reflexion und Distanzierung können eigene Weltansichten nicht nur hinterfragt, sondern auch verändert, weiterentwickelt und differenziert werden.
- Potenzial der Dezentrierung: Neben der eigenen Weltansicht kann erkannt werden, dass weitere Weltansichten anderer Menschen mit eigenem Recht bestehen. Dieses Zulassen und Anerkennen anderer Weltansichten kann einen Ausgangspunkt für die Veränderung der eigenen Weltansicht darstellen. Diese anderen Weltansichten können sowohl aus fremden Kulturen wie auch der eigenen Kultur (aus regionalen oder sozialen Unterschieden) stammen.

Mit Blick auf diese möglichen Auslöser von Bildungsprozessen wird deutlich, dass Bildungsprozesse keine Automatismen oder Selbstläufer sind. Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse ist zum Beispiel eine gewisse Offenheit für Andersartigkeit und für (zunächst) Unbekanntes und Fremdes. In Auseinandersetzung mit anderen Weltansichten und Krisen können ganz im Gegensatz zu Bildungsprozessen auch Prozesse der Abgrenzung und der Schließung beobachtet werden. Dabei wird eine (produktive) Auseinandersetzung mit unbekanntem Perspektiven vermieden. Bei Prozessen der Vereinfachung wird dementsprechend eine simple und pauschale Antwort auf komplexe gesellschaftliche Fragestellungen und Herausforderungen gegeben.

Unterscheidung von Lernen und Bildung

Der besondere Charakter von Bildung kann auch durch eine Abgrenzung vom Begriff des Lernens verdeutlicht werden: Ein Mensch erfährt Neues und macht neue Erfahrungen. Wenn dieses Neue als verfügbares Wissen in sein bestehendes, bisheriges mentales Netz (oder auch: mentales Modell, Weltansicht bzw. Weltbild) eingefügt wird, spricht man von Lernen. Lernen führt demzufolge zu einer (quantitativen) Zunahme von Wissen. Demgegenüber ist Bildung der Prozess, in dem das bestehende mentale Netz verändert wird. Bildungsprozesse führen zu einer (qualitativen) Veränderung des Aufbaus des mentalen Netzes.

Den Ausgangspunkt für Bildungsprozesse bildet zum Beispiel die Konfrontation mit Neuem, das nicht umstandslos in das bestehende mentale Modell eingefügt werden kann, sondern vielmehr die Veränderung (z. B. Differenzierung) dieses Modells erforderlich macht. Dieses Neue kann beispielsweise in einer spezifischen Irritation liegen: Ich erfahre etwas Neues über Klimawandel, Ernährung, Politik, Nachhaltigkeit oder soziale Netzwerke, das nicht zu meiner bisherigen Sichtweise passt und mich zu einer Veränderung (Weiterentwicklung, Differenzierung) meiner bisherigen Sichtweise veranlasst: Ich verändere meine bisherige Welt- und Selbstsicht.



Lebenslanges Lernen sollte möglichst früh beginnen: Kinder lernen in einer Kita in Aachen, wie man Wetternachrichten liest.

Fazit

Anhand des Begriffs der Medienkompetenz und der Medienbildung wurden zwei unterschiedliche medienpädagogische Brillen bzw. Hilfsmittel zur Analyse medialer Phänomene skizziert. Beide Begriffe können als Antworten der Medienpädagogik auf gesellschaftlich-technologische Entwicklungen verstanden werden und darauf, dass Medien eine zentrale Bedeutung für Menschen und Gesellschaft zukommt. Wie bei den optischen Hilfsmitteln Mikroskop, Fernglas und Brille kann jedoch auch hier nicht gesagt werden, ob das eine Hilfsmittel grundsätzlich besser ist als das andere. In dieser Hinsicht handelt es sich bei Medienkompetenz und Medienbildung um zwei unterschiedliche und sich ergänzende Perspektiven.

Dabei beziehen sich die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung auf unterschiedliche theoretische Grundannahmen, und mit der Verwendung bewegt man sich in unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen und Diskussionen: Mit der Verwendung des Begriffs der Medienbildung in einem bildungstheoretischen Diskurs; mit Verwendung des Begriffs der Medienkompetenz in einem kompetenz- und lerntheoretischen Diskurs.

Dementsprechend müssen die Gleichsetzung und synonyme Verwendung der beiden Begriffe als kritisch eingeschätzt werden – insbesondere im Feld der Bildungspolitik –, bei der durch eine fehlende Differenzierung die erläuterten Unterschiede, Schwerpunkte und Potenziale nicht berücksichtigt werden und damit verloren gehen. Ausgehend vom oben Dargestellten kann auch der Begriff (bzw. die Brille) der „Digitalen Bildung“ kritisch diskutiert werden mit der Frage, was genau an Bildung „digital“ ist oder sein kann oder ob nicht genauer von „Bildung in einer digitalen Welt“ oder von „Bildung im Kontext von Digitalität“ gesprochen werden sollte. Zu kritisieren ist auch eine Verwendung beider Begriffe als reine Schlagworte ohne jeden theoretischen medienpädagogischen Bezug.

Der verwendete Vergleich mit Geräten und mit optischen Hilfsmitteln weist jedoch enge Grenzen auf: Im Gegensatz zu Geräten können Medienkompetenz und Medienbildung nicht rein instrumentell betrachtet werden; vor allem können Menschen nicht als Objekte und Gegenstände aufgefasst werden. Insbesondere können individuelle Absichten der Mediennutzung, Gründe, Bewertungen und Überzeugungen nicht direkt von außen beobachtet bzw. gesehen werden.

Durch Medienkompetenz und Medienbildung können Wechselverhältnisse von Menschen und Medien durch unterschiedliche Brillen wissenschaftlich untersucht werden. Damit können Potenziale, Herausforderungen und Risiken von Medien aus medienpädagogischer Perspektive beurteilt und insbesondere medienpädagogische Konsequenzen und Handlungsmöglichkeiten abgeleitet und begründet werden.



→ Die Medienkompetenz-Datenbank der bpb bietet einen Überblick zu länderübergreifenden, überregionalen und regionalen Angeboten zur Förderung der Medienkompetenz für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.



Medienkompetenz – noch ausbaufähig in Deutschland

[...] Mehrere Studien und Befragungen vermitteln alle ein ähnliches Bild der Medienkompetenz in Deutschland. So hat etwa das Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung (RWI) die Daten des Nationalen Bildungspanels ausgewertet, einer großangelegten Studie, die über mehrere Generationen Bildungsprozesse in Deutschland untersucht. Die Studie Quelle: Internet der Stiftung Neue Verantwortung (SNV) basiert auf über 4.000 Onlineinterviews, bei denen die Teilnehmer:innen einzelne Aufgaben lösen mussten, woraus ein Wert von maximal 30 erreichbaren Punkten errechnet wurde. Das BIDT [Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation] wiederum hat mithilfe des Marktforschungsinstituts Forsa eine Umfrage unter gut 9.000 Personen ab 14 Jahren durchgeführt. Es untersuchte unter anderem, inwiefern Falschmeldungen und unseriöse Quellen erkannt und ob journalistische Kommentare in Nachrichten auch als Meinungsbeiträge verstanden werden. Für die Studie UseTheNews des Hans-Bredow-Instituts wurden sowohl Gruppenbefragungen als auch Befragungen von Menschen verschiedener Altersgruppen durchgeführt. Der Fokus lag dort jedoch auf Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

[...] Wichtigste Erkenntnis [aller Studien]: Im Ganzen betrachtet, steht es um die Medienkompetenz in Deutschland nicht besonders gut. Die Teilnehmer:innen erreichen im Schnitt nur die Hälfte der möglichen Punktzahl. Grob zusammengefasst lässt sich außerdem sagen, dass die besten Ergebnisse von männlichen Teilnehmern, Menschen mit höherem Bildungsgrad und jüngeren Teilnehmer:innen kamen. Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit niedrigerem Bildungsstand erzielten, statistisch gesehen, schlechtere Resultate. [...]

Den größten Einfluss auf die Medienkompetenz hat [...] der Bildungsbereich – innerhalb und außerhalb der Schule. Die Autor:innen der SNV-Studie weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Medienkompetenz mit zunehmendem Alter deutlich sinkt. Die Gruppe der Teilnehmer:innen über 60 schnitt in allen Bereichen am schlechtesten ab. Digitale Erwachsenenbildung kann hier diejenigen erreichen, die bei Angeboten zur digitalen Bildung oft nicht mitgedacht werden, da es „kaum gezielte Bildungsangebote für Erwachsene“ gebe. Diese richten sich in der Regel an Schüler:innen und Jugendliche. Denkbar seien spezielle Angebot an Volkshochschulen oder berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zu digitalen Themenfeldern. So besteht die Chance, Menschen aller Bildungs- und Qualifikationsgrade zu erreichen.

Bei der Schulbildung ist es etwas schwieriger. Obwohl die jüngeren Nutzer:innen unter allen Teilnehmenden die besten Werte erzielten, bleibt dennoch festzuhalten: Auch sie erreichten nur mittlere Ergebnisse. Und wenn man diese Gruppe nach Bildungsgrad unterteilt, zeigt sich ein enormes Gefälle von höher zu niedriger gebildeten Teilnehmer:innen. Die Bildungspolitik sollte sich aber laut SNV nicht nur auf die Digitalisierung der Bildung und den technischen Umfang mit digitalen Medien beschränken, wie dies in der Praxis oft geschieht. Kinder und Jugendliche müssten

lernen, wie sie Medieninhalte verstehen, einordnen und kritisieren können – mitunter wird diese Fertigkeit in Lehrplänen auch als Nachrichtenkompetenz bezeichnet. Die Umsetzung bleibt den Bundesländern und nicht zuletzt den einzelnen Lehrkräften überlassen. Diese müssen für ihre Lehre jedoch selbst erst einmal die entsprechenden Kompetenzen mitbringen – was nicht immer der Fall ist. Angesichts der Tatsache, dass nur gut ein Drittel aller Lehrkräfte jünger als 40 ist, scheint das mit Blick auf die Studien nicht verwunderlich.

Das RWI hat in seiner Auswertung noch einen weiteren entscheidenden Punkt herausgearbeitet: Kinder und Jugendliche, bei denen mindestens ein Elternteil in einem Mint-Beruf tätig ist – also einem naturwissenschaftlich-technischen –, hatten eine deutlich höhere Medienkompetenz als ihre Altersgenossen. Und auch für Erwachsene konnten die Forscher:innen nachweisen, dass ein Mint-Bezug förderlich für die digitale Kompetenz ist.

Die Vorschläge zur Verbesserung der Medienkompetenz dienen nicht nur dem sicheren Umgang mit medialen Angeboten, sondern stehen im direkten Verhältnis zum politischen und gesellschaftlichen Selbstverständnis, insbesondere von jungen Menschen. In der UseTheNews-Studie des Hans-Bredow-Instituts wurde die Bedeutung von journalistischen und nichtjournalistischen Nachrichtenangeboten für Jugendliche untersucht. 46 Prozent nutzen mehrmals pro Woche journalistische Angebote, Nachrichtenangebote von nichtjournalistischen Akteuren sind mit 58 Prozent deutlich relevanter. Dazu zählen etwa Beiträge von Influencern, Stars oder Experten. Vielen Jugendlichen fehle die Motivation, sich mit journalistischen Inhalten auseinanderzusetzen. Ein Viertel der Jugendlichen findet es unwichtig, sich über aktuelle Ereignisse zu informieren. Oft wird kein Bezug der Nachrichten zum eigenen Leben gesehen. Jugendliche hingegen, die das Gefühl haben, politisch etwas bewirken zu können, haben ein größeres Interesse an aktuellen Geschehnissen. Journalistische Angebote nehmen sie häufiger in Anspruch.

Es bietet sich bei Kindern und Jugendlichen also an, die konkreten Beteiligungsmöglichkeiten an der Demokratie und der Gesellschaft aufzuzeigen. Gleichzeitig braucht es einen bildungspolitischen Fokus auf digitale Aus- und Weiterbildung. Dabei darf es jedoch nicht nur um die Bedienung der digitalen Angebote gehen, sondern entsprechende Angebote müssen auch das Verstehen und kritische Einordnen von Texten aufgreifen. Medienkompetenz wird mit der fortschreitenden Digitalisierung der Gesellschaft als eine grundlegende Fähigkeit gesehen und gefördert werden müssen, wie es aktuell für Lesen, Schreiben und Rechnen gilt.

Ole Kracht, „Medienkompetenz – Das wirksamste Mittel gegen Fake News“, in: KATAPULT, Nr. 25, Mai / Juni 2022, S. 72 ff.

Medienkompetenz und Kontexte der Mediensozialisation

Sozialisationskontexte wie Familie, Schule oder Jugendarbeit prägen die Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen. Medienkompetenz kann in diesen Lebenswelten unterschiedlich gefördert werden.



Medienkompetenz und Familie

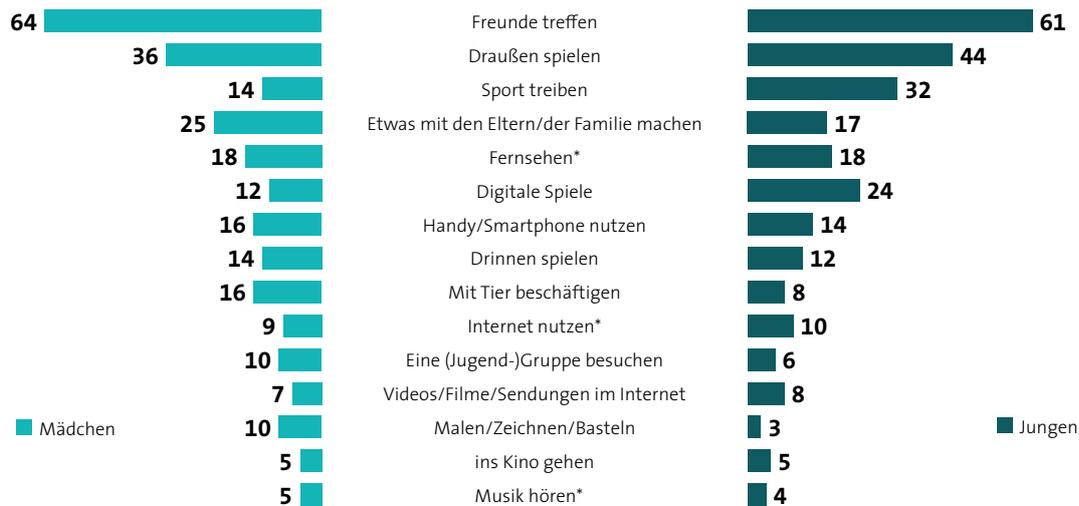
Heike M. Buhl und Dorothee M. Meister

Die Mediennutzung, insbesondere die von digitalen Medien, gehört inzwischen ganz selbstverständlich zum Familienalltag und prägt die Familienkommunikation in immer mehr Ländern. Das hängt mit globalen gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen, die von den Kommunikationswissenschaftlern Andreas Hepp und Uwe Hasebrink als „tiefgreifende Mediatisierung“ bezeichnet werden. Darunter ist zu verstehen, dass in der Lebenswelt der Menschen Kommunikationsmedien immer vielfältiger genutzt werden (Differenzierung) und praktisch überall vorhanden sind (Omnipräsenz). Außerdem kommen immer neue Geräte auf den Markt (Innovationsdichte), was insbesondere durch die mobilen Endgeräte zu einer überall möglichen Kommunikation mit nicht anwesenden Personen

(Konnektivität) führt. Gleichzeitig sind die mobilen Medien nicht nur Mittel zur Kommunikation, sondern hinterlassen immer auch Daten, die gesammelt und ausgewertet werden können (Datafizierung).

Verschiedene Studien (wie die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, mpfs) zeigen, welche Folgen sich aus der Mediatisierung bei Familien in Deutschland ergeben. So greifen Familien oftmals, um den Wünschen der Kinder nachzukommen, die neuesten Medientrends auf und sind beim Erwerb von Geräten besonders aktiv. Kinder erschließen sich spielerisch, neugierig und kommunikativ ihre Umwelt, wobei digitalen Medien eine hohe Attraktivität zukommt. Vor allem Jugendliche nutzen sehr gerne soziale Medien, was wiederum Eltern zu einer aktiveren Mediennutzung anregt. Zudem möchten Eltern ihren Kindern die besten Zukunftsperspektiven bieten, für deren Verwirklichung heutzutage Medienkompetenz eine entscheidende Rolle spielt.

Liebste Freizeitaktivitäten 6- bis 13-Jähriger, 2022 (in Prozent, bis zu drei Nennungen)



Quelle: KIM 2022, Angaben in Prozent, Nennungen ab 5 Prozent, *egal über welchen Verbreitungsweg, Basis: alle Kinder, n=1.219
 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): KIM 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland, Stuttgart Juni 2022, S. 11;
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_web_final.pdf

Mediennutzung in der Familie

Während bis in die 1980er-Jahre das Fernsehen das wichtigste Familienmedium war, ergänzen heute Videos, PCs, Spielekonsolen, das Internet und mobile Geräte (u. a. Smartphones, Tablets und Smartwatches) das Medienrepertoire. Unabhängig von der ökonomischen Situation verfügen inzwischen so gut wie alle Familien über einen PC oder Laptop mit Internetanschluss. Zunehmend wird der Familienalltag zudem durch mobile Endgeräte bestimmt. So zeigen die KIM (Kindheit, Internet, Medien)-Studien des medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, dass nicht nur die Eltern, sondern auch die meisten Kinder ab einem Alter von ungefähr zehn Jahren über Smartphones verfügen, ab 12 Jahren werden die Geräte meist schon täglich genutzt. Auch wenn die Lieblingsbeschäftigungen von Kindern zwischen sechs und 13 Jahren nach wie vor meist Treffen mit Freund:innen und das Spielen im Freien sind, werden die mobilen Endgeräte zunehmend zu ständigen Begleitern der Kinder.

Die aktuellen Medienentwicklungen bieten den Familien zahlreiche Chancen für gemeinsame Erlebnisse oder die Organisation des Familienlebens über Smartphones. Gerade bei Familien mit jüngeren Kindern ist das gemeinsame Fernsehen vor dem Zubettgehen zwar noch immer die wichtigste gemeinsame familiäre Medientätigkeit und ein wichtiges Ritual, das das persönliche Gespräch miteinschließt. In Familien mit älteren Kindern werden neben Gesprächen vielfältige gemeinsame digitale Kommunikationsformen gepflegt, etwa über einen Familienchat oder indem gemeinsam ein Online-Spiel gespielt wird.

Die digitalen Medien verändern das Familienleben, sie bereichern es, bereiten aber auch Konflikte und Probleme. Eine große Veränderung des Familienlebens erfolgt durch individualisierte Mediennutzungsformen. Da fast jedes Familienmitglied über mobile Endgeräte verfügt und darüber der Zugang zu verschiedensten Applikationen (u. a. Streamingdiensten und Videokanälen) besteht, werden die Nutzungsweisen immer individueller und vielfältiger. So verlieren die Eltern oft die Kontrolle über den zeitlichen Umfang und erhalten immer weniger inhaltliche Einblicke in die einzelnen Medienaktivitäten ihrer Kinder. Dabei sind die Aktivitäten fast immer

und überall eingebettet in ein mehr oder weniger explizites Werbeumfeld, das von den Kindern kaum hinterfragt wird. Auch besteht die Gefahr, dass die Eltern nicht rechtzeitig bemerken, wenn ihre Kinder in sozialen Medien mit Beleidigungen, Bedrohungen oder Belästigungen konfrontiert werden und die Kinder dann alleine mit diesen Herausforderungen umgehen müssen, was zu großen psychischen Belastungen führen kann. Gerade wenn ungünstige Familienverhältnisse (z. B. Armut, Krankheiten) bestehen, kann es zu exzessiven oder jugendgefährdenden Nutzungsformen bei Kindern kommen.

Notwendigkeit von Medienkompetenz

Um mit diesen vielfältigen medialen Herausforderungen adäquat umzugehen und sich zu souveränen Bürger:innen zu entwickeln, ist Medienkompetenz erforderlich. Dies meint nicht nur die Fähigkeit, Medienangebote bedienen zu können, sondern vor allem auch sie zielgerichtet einzusetzen, sie durchschauen, einordnen und reflektieren zu können sowie sie kreativ für die eigenen Bedürfnisse verantwortlich zu nutzen. Dazu gehört inzwischen auch, das eigene Medienhandeln entsprechend zu reflektieren, etwa wenn Eltern Kinderfotos in den sozialen Medien teilen und damit (ohne Zustimmung der Kinder) Datenspuren produzieren, ohne die Konsequenzen zu bedenken.

Bei Untersuchungen zur Medienkompetenz der Eltern wurde deutlich, dass ihre Medienkompetenz den Alltag mit Medien in der Familie beeinflusst. Wenn die Eltern über eine hohe Medienkompetenz verfügen, dann können sie Kinder auch besser bei Anschaffungen und bei der Nutzung unterstützen und sie fühlen sich sicherer in der Mediennutzung. Eltern mit geringer Medienkompetenz fühlen sich jedoch häufig von der Mediennutzung ihrer Kinder überfordert, sind eher skeptisch und sehr unsicher bei der Begleitung ihrer Kinder.

All dies hängt auch stark von sozioökonomischen Faktoren ab. Es zeigt sich, dass Eltern mit einer höheren Bildung selbstsicherer in Bezug auf die eigene Medienkompetenz sind als Eltern mit geringeren Bildungsmöglichkeiten. Da aber andere Sozialisationskontexte wie die Schule nach wie vor nicht systematisch und umfassend Medienkompetenz vermitteln, ist die Familie ein wichtiger Lernort, sodass die Förderung in der Familie relevant ist.

Zerstören digitale Medien das Familienleben?

Zur Weihnachtszeit kommt die ganze Familie zu Besuch, und alle bringen ihre Handys, Smartwatches und Tablets mit. Zerstören digitale Medien die Familienzeit?

Es liegt an den Familien selbst, wie sie die Mediennutzung steuern und gemeinsame Interessen und Nutzungsräume finden. Gute Beispiele sind das Schauen eines Familienweihnachtsfilms oder „Dinner for One“ zu Silvester. Andere Familien spielen gemeinsam „Pokémon GO“. Letztlich leben gerade bei jüngeren Kindern die Eltern vor, wie Medien genutzt werden sollten. Wenn ich als Elternteil beim Essen ständig auf mein Handy gucke, auch wenn es wegen der Arbeit ist, dann ist es schwer, Argumente zu finden, warum andere Familienmitglieder dies nicht auch am Tisch tun sollten.

Man sieht oft Eltern, die mit ihren Handys beschäftigt sind, während die Kinder quengeln. Ist das gefährlich?

Das ist ein Problem, denn es beeinträchtigt eine gesunde Eltern-Kind-Beziehung, wenn Kinder mit Medien um die Aufmerksamkeit ihrer Eltern konkurrieren müssen. Dieses als Phubbing bezeichnete Verhalten kann negative Folgen für die mentale Gesundheit von Kindern haben. Studien zeigen ebenfalls Zusammenhänge mit einer Beeinträchtigung der Fähigkeiten von Kindern, ihre Emotionen und ihr Verhalten zu regulieren. Schließlich können sich ganz handfeste Probleme ergeben, wenn Eltern ihrer Aufsichtspflicht nicht nachkommen.

Historisch wurden neue Medien immer verteufelt. Sind Smartphones für Kinder wirklich so schädlich?

Neben Häufigkeit und Dauer kommt es auch darauf an, was Kinder inhaltlich mit dem Smartphone machen. Ein kreativer Umgang, wie beim Erstellen von Musik oder beim Programmieren, oder eine Lern-App können positive Effekte haben. Binge-Watching oder exzessives Computerspielen wirken eher negativ. Man muss als Elternteil ein Augenmaß für den passenden Konsum im jeweiligen Alter entwickeln. [...]

Wenn Kinder zu viel Zeit am Bildschirm verbringen, kommt es an Feiertagen und in den Ferien oft zu Streit. Was tun?

Es hilft, wenn Eltern nach den Gründen der exzessiven Nutzung fragen. Es ist beispielsweise legitim, wenn sich ältere Kinder auch über die Weihnachtsferien mit ihren Freunden austauschen wollen. Auf dieser Basis kann man gemeinsame Medienregeln für die Feiertage festlegen, etwa bei Verwandtenbesuch auf das Smartphone zu verzichten. Gegen Mediennutzung aus Langeweile helfen Alternativ-

angebote, vielleicht ein Gesellschaftsspiel. Eltern sollten dann auf einer sozialen Ebene argumentieren: Ich möchte gerne Zeit mit dir verbringen. Natürlich können die Feiertage auch eine gute Möglichkeit sein, die Medienwelt des Kindes kennenzulernen und etwa zusammen ein Computerspiel zu spielen.

Wie sehr müssen sich Eltern in die Medienwelt der Kinder einarbeiten?

Man muss nicht jedes Video komplett gesehen oder Spiel durchgespielt haben, aber man sollte sich über die genutzten Inhalte informieren, sie sich von seinen Kindern zeigen und erklären lassen. Dadurch können Diskussionen über Inhalte und Nutzungsverhalten auf Augenhöhe entstehen. Wichtig ist, seine Kinder oder Enkel von Anfang an anzuleiten und zu begleiten. Die ersten Begegnungen mit Hör- und Videoformaten legen den Grundstein für das weitere Medienverhalten. Wenn Kinder und Jugendliche ein Smartphone haben, erschließen sie sich selbstständige Nutzungsräume, die außerhalb der Familie liegen. Hier ist es wichtig, als Eltern für die vielfältigen Probleme digitaler Kommunikation von Fake News bis Cybermobbing zu sensibilisieren. Man kann beispielsweise frühzeitig einen Notfallplan mit dem Kind entwickeln, was es bei Mobbing auf Social Media tun sollte. Eltern können wesentlich dazu beitragen, dass sich Kinder in einer von Medien geprägten Welt zurechtfinden.

Meinen Sie, die Gruppenchats in sozialen Medien sind für Familien eine gute Sache?

Sie sind Fluch und Segen zugleich. Natürlich helfen sie, soziale Netzwerke zu stärken. So können Familienmitglieder am Leben der anderen teilhaben. Vergangenes Weihnachten haben etwa viele Familientreffen im Videochat stattgefunden. Ein Problem ist, wenn Fotos weitergeschickt werden, obwohl das Kind dies vielleicht nicht will. Hier sollten Eltern versuchen, im Interesse ihrer Kinder zu handeln.

Das Interview mit dem Medienforscher Thorsten Naab vom Deutschen Jugendinstitut führte Johanna Kuroczik.

„Der Fluch der Familienchats“, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 25. Dezember 2022, aktualisiert 27. Dezember 2022. Online: <https://www.faz.net/aktuell/wissen/leben-gene/smartphones-und-familien-leben-regeln-fuer-die-gemeinsame-zeit-18553466.html>

© Alle Rechte vorbehalten. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt. Zur Verfügung gestellt vom Frankfurter Allgemeine Archiv

Förderung von Medienkompetenz in der Familie

Eltern spielen ganz generell für die schulische und außerschulische Bildung ihrer Kinder eine maßgebliche Rolle, indem sie zum Lernen motivieren, Bildungsangebote machen und auch direkt bei Hausaufgaben unterstützen. Beim Umgang mit digitalen Medien nehmen Eltern aber auch viele negative Wirkungen, die die Mediennutzung auf ihre Kinder haben kann, wahr. Das kann zur Folge haben, dass sie die Medienkompetenz ihrer Kinder nicht ausreichend kompetent fördern, sondern den Aufbau von Medienkompetenz eher behindern.

Wegen der besonderen mit digitalen Medien verbundenen Risiken unterscheidet sich die Förderung der Medienkompetenz in der Familie daher von anderen Lernbereichen, etwa

der Lesekompetenz. Die Förderung von Medienkompetenz ist dabei eng verbunden mit dem Medienerziehungsverhalten der Eltern.

Eltern beeinflussen den Umgang ihrer Kinder mit Medien bereits als Vorbild durch ihr eigenes Medienhandeln (*modeling*). Wenn Eltern selbst systematisch im Internet recherchieren, ist dies Kindern für schulische Belange bereits vertraut. Ebenso übernehmen Kinder die Nutzungsgewohnheiten ihrer Eltern: Wenn diese ihre eigene Mediennutzung wenig beschränken, indem sie zum Beispiel beim Essen ins Smartphone schauen, ahmen Kinder auch dies nach. Insofern ist es problematisch, dass die Häufigkeit und die Formen elterlicher Mediennutzung stark vom Bildungsniveau bestimmt werden.

Viel zu oft am Handy?

[...] [V]on Jahr zu Jahr verschiebt sich das Alter, in dem Kinder ein eigenes Smartphone bekommen und damit in die Welt des Digitalen eingeführt werden, weiter nach vorne. Wer vor zwei Jahren nach Empfehlungen dafür googelte, bekam „nicht vor dem zwölften Geburtstag“, inzwischen landet man bei „zwischen neun und zehn Jahren“.

Laut dem Branchenverband Bitkom hatten bereits im Jahr 2019 drei Viertel aller Zehnjährigen ein eigenes Smartphone. Bei einer Umfrage von Yougov in diesem Jahr sagten die Hälfte der Eltern, sie planten, ein Smartphone für ihre sechs- bis elfjährigen Kinder anzuschaffen. [...]

Auch die Online-Verweildauer von Kindern und Jugendlichen in den sozialen Netzwerken hat sich stark erhöht – vor allem während der Pandemie. Laut einer Studie des Deutschen Zentrums für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters stieg sie um 66 Prozent, von zwei auf mehr als drei Stunden täglich. Interessanterweise zeigt die europaweite Studie KidiTiCo, die das Mediennutzungsverhalten von Kindern während der Pandemie untersucht hat, dass viele Kinder selbst das Gefühl hatten, es sei zu viel. Auch Erwachsene kennen diesen unangenehmen Zustand.

Warum tragen so wenige Eltern Sorge dafür, dass es bei ihren Kindern nicht zu diesem Zustand kommt? Obwohl sie selbst Gefühle wie Instagram-Neid oder Twitter-Nieder geschlagenheit gut kennen; sie selbst viel zu oft aufs Handy gucken; sie selbst von zu viel ständiger Information überfordert werden. Und obwohl seit Jahren über Datenschutzprobleme der großen Netzwerke, über Onlinemobbing, Cyberstalking und die Sexualisierung von Kindern im Netz debattiert wird. Trotzdem werfen Eltern regelmäßig alle Bedenken und Sicherheitsfragen über Bord. [...]

Was soll daran kindgerecht sein, stundenlang in elektronischen Reizen zu versinken? Schon klar, dass selbst exzessives Handy-Daddeln nicht tödlich ist. Aber, so sagt es etwa der Kinder- und Jugendpsychologe Oliver Dierssen: „Das Ausmaß an Gewalt und Trauma, das Kinder bedingt durch ihren Social-Media-Gebrauch erfahren, wird unterschätzt.“ Laut seinen Beobachtungen erleben zu viele Jugendliche, besonders Mädchen, digital Belästigung, Missbrauch und Betrug. Es gehe nicht darum, die Online-Welt zu verteufeln, aber: „Jugendliche können sehr leicht erreicht werden von Menschen, die es nicht gut mit ihnen meinen.“ Von Fremden ebenso wie von Jugendlichen aus dem Bekanntenkreis. Das Problem, sagt Dierssen, sei nicht, dass Eltern ihren Kindern die sogenannte digitale Teilhabe erlauben wollen, sondern dass es dabei schnell zu Überforderung und Schuldgefühlen komme. „Es ist einfach kein elterliches Bedürfnis, Social-Media-Nutzung zu kontrollieren. Es fehlt ihnen das Wissen, worauf sie achten müssen. Außerdem wollen sie sich ausruhen, während das Kind beschäftigt ist.“ Ja, ganz ehrlich: Die meisten von uns wollen einfach selbst mal in Ruhe ins Handy gucken. Das ist an sich okay. Nicht okay: sich einzureden, das sei eine völlig harmlose Art, sich Freiraum zu verschaffen.

Das Resultat ist: Viele Eltern probieren es mit der „Passt schon“-Methode – bis sie sich unwohl fühlen und mit Verboten eingreifen. Beides führt zu Konflikten. [...]

Obwohl immer wieder Studien und Medien anderes behaupten, gibt es die Diagnose „Onlinesucht“ oder „Handysucht“ offiziell gar nicht. [...]

Ein Grund für diese konstante Unschärfe ist, dass sich der Effekt von Social Media – etwa auf das Wohlbefinden oder die Weltwahrnehmung – nicht verallgemeinern lässt. Das betont die Kommunikationswissenschaftlerin Desiree Schmuck, die seit vielen Jahren die Wirkung von Social Media auf junge Menschen untersucht: „Negative Effekte von Social Media sind fast immer durch individuelle Faktoren beeinflusst.“ Es gibt zwar viele Menschen, die sich nach stundenlangem Instagram-Scrolling müde, unbefriedigt, zu dick und zu schlecht angezogen fühlen. Aber es gibt auch eine Menge Menschen, die nach stundenlangem Instagram-Scrolling aufstehen und einfach etwas anderes machen. Wie es bei einem selbst ist, hängt davon ab, was in der eigenen Psyche und in den eigenen Beziehungen sonst so los ist.

Und natürlich sollten auch Eltern nicht von ihrem eigenen Online-Erleben auf das ihrer Kinder schließen. [...]

Desiree Schmuck hat in einer ihrer Studien dazu Folgendes herausgefunden: „Je mehr Eltern das Gefühl des Kontrollverlusts in ihrem eigenen Handynutzen empfinden, desto mehr fürchten sie ihn auch bei den Kindern.“ Und umgekehrt: Wer sich im Online-Gebrauch souverän und unabhängig fühle, habe auch keine Angst, bei den eigenen Kindern die Kontrolle zu verlieren. Belügen sich viele Eltern da nicht einfach selbst? Schmuck widerspricht: „Da wo die Eltern sagen, sie haben keine Kontrolle über das Online-Verhalten des Kindes, bestätigen die Kinder, dass sie tatsächlich mehr negative Inhalte sehen und sich nicht unterstützt fühlen.“

Unterstützung von den Eltern aber ist das Wichtigste für Kinder, um sich grundsätzlich wohlfühlen, völlig egal, was mit Social Media ist. Das bedeutet, dass man nicht einfach das Handy des Kindes ignoriert oder beschimpft, sondern immer wieder fragt, was sie da eigentlich so machen. Der Grundsatz darf nicht sein: Ich kann es nicht verhindern, also lasse ich es laufen. Er muss sein: Ich kann es nicht verhindern, aber ich kann genau hinschauen. Und wie wäre es, auch vom eigenen Handyverhalten zu reden? Zuzugeben, dass man zu oft draufschaut. Gemeinsam zu überlegen, welche Kommentare und Bilder man auch einfach lassen kann. Und auch selbst ein bisschen weniger ins Handy zu starren. Vielleicht kann das ein guter Neujahrsvorsatz werden: aufzuschauen, auszumachen und einfach ein Gespräch zu führen.

Meredith Haaf, „Okay, aber nur noch 15 Minuten!“, in: Süddeutsche Zeitung vom 21. Dezember 2022. Online: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/gesellschaft/handynutzung-kinder-jugendliche-e107621/?reduced=true>



Jährlich verschiebt sich das Alter, in dem Kinder ihr erstes Smartphone bekommen, nach vorne.

↔ Pro und Contra: Kinderfotos auf Social Media

PRO: Die Familie als kleinste Zelle der Gesellschaft darf im Netz optisch nicht völlig ausgeblendet werden

[...] Viele Mütter und Väter, ganz besonders solche, die es gerade geworden sind, leiden unter ausgeprägter Herzeigeritis. Babys sind niedlich, Kleinkinder machen lustige Grimassen, Kindergartenkinder glänzen mit verwechselten Buchstaben und drolliger Weltanalyse. Muss man alles nicht ins Netz stellen – darf man aber, und der internetaffine Teil der Menschheit sollte all jenen sogar dankbar sein, die es tun. Die Familie ist die kleinste Zelle der Gesellschaft. Zu fordern, dass genau diese Lebenswelt in den sozialen Netzwerken nicht gezeigt und somit verhandelt werden darf, ist nicht nur absurd, sondern geradezu adultistisch. Unter Adultismus versteht man Diskriminierung von Kindern, das permanente Ausblenden ihrer Interessen und die leider vorherrschende Sichtweise, dass sie einer öffentlichen Debatte nichts Relevantes hinzuzufügen haben. Haben sie aber, und um das tun zu können, müssen sie und ihre Eltern sichtbar sein dürfen.

Gegner von Kinderbildern auf Social Media führen an, dass auch Kinder ein Recht auf Privatsphäre haben. Zielscheibe dieser Kritik sind vor allem sogenannte Momfluencer: Frauen, die ihre Mutterschaft auf Instagram und Co. zelebrieren und mittels Followern und Werbebudgets zu Geld machen. Nun ist es rechtlich so, dass natürlich die Eltern die Hüter der kindlichen Rechte sind, und wenn eine Mutter oder ein Vater der Meinung ist, dass ein Bild des Kindes online gehen darf, können sie das so entscheiden. [...]

Nun werden Mütter für alles geshamed, fürs Arbeiten, fürs Nichtarbeiten, fürs Nachhilfegeben, fürs Nicht-Nachhilfegeben, da befindet sich die Kritik an Momfluencern in guter misogynen Tradition. Natürlich kann man es fragwürdig finden, wenn Kinder unter den Augen Hunderttausender Follower das Laufen lernen. Genauso schädlich ist es vermutlich, Minderjährige vorrangig mit Cola und Pommes zu füttern oder ihre Wehwehchen ausschließlich mit Globuli zu behandeln. Erlaubt ist auch das. Eltern haben in Deutschland die Hoheit über die Art und Weise, wie sie mit ihren Kindern umgehen, und der Staat greift nur in gravierenden Fällen ein. Das sollte so bleiben.

Es ist ganz einfach: Menschen, die ihre Kinder im Netz zeigen möchten, sollten sich an Regeln halten, die auch für private Whatsapp-Gruppen gelten und für die analoge Welt. [...]

Das Internet ist im Schönen und im Schrecklichen, im besonders Klugen wie im Doofen ein menschengemachtes Abziehbild unserer Lebenswelt, wenn auch an vielen Stellen von Algorithmen und kapitalistischen Interessen verzerrt. Es wäre schlimm, wenn in diesem bunten Wimmelbild ausgerechnet die Kinder fehlen würden.

Barbara Vorsamer

CONTRA: Von ihren Bildern im Netz haben die Kinder selbst nichts, sie dienen vor allem der Eitelkeit ihrer Eltern

[...] „Sharenting“ heißt es, ein Mixwort aus „share“ (teilen) und „parenting“ (Erziehung), wenn Eltern Fotos ihrer Kinder posten. Manche legen zur Geburt Profile auf Instagram oder Facebook an, manchmal auch als Statement: Im virtuellen Leben mische ich jetzt auch mit! Die Frage ist, wer genau da mitmischt. Was haben Kinder davon, wenn sie durch die sozialen Medien krabbeln? Dienen die Fotos dem Kindeswohl – oder sind sie vor allem eine Projektionsfläche für das perfekte Leben ihrer Eltern, das in viele Likes münden soll? Für eine glückliche Kindheit braucht kein Junge und kein Mädchen Instagram oder Facebook.

Eltern, die ihre Kinder in den sozialen Medien zeigen, sagen oft: Das Leben spielt sich hier ab. Warum sollte ich meine Kinder als Teil davon nicht zeigen? Eben weil sich so große Teile des Lebens im Netz abspielen, sollten Eltern vorsichtig sein. Auch harmlose Fotos werden von Pädosexuellen aus privaten Profilen gestohlen, ihre Köpfe in kinderpornografische Kontexte gestellt. Das ist kein Geraune, davor warnen Kinderschützer und Ermittlungsbehörden ganz konkret. Selbst wenn man Bilder löscht, können sie weiter auffindbar sein. Das Netz vergisst nichts.

Kinder haben ein Recht auf den Schutz ihrer Persönlichkeit. Ihnen wird über die UN-Kinderrechtskonvention, die auch Deutschland unterzeichnet hat, ein Recht auf Privatsphäre zugestanden. Die Eltern setzen sich mit Fotos ihrer Kinder in den sozialen Medien über dieses Recht hinweg. [...]

Eltern haben das Recht, wesentliche Entscheidungen für den Nachwuchs zu treffen. Konfession, Schule, Präsenz in den sozialen Medien – alles Sache der Eltern. Sie könnten also weiterposten. Tun viele nicht. Vielleicht auch, weil der nicht mehr so kleine Nachwuchs selbst in den sozialen Medien unterwegs ist und sagen kann, dass er nicht in Mamas oder Papas Instagram-Story auftauchen will.

Besonders krass inszenieren manche Influencer ihre Kinder im Netz. Zur Gewinnmaximierung landen sie in Modestrecken oder werden bei Reisetipps in die Kamera gehalten. Das Kinderhilfswerk sieht darin eine „grenzwertige Instrumentalisierung“. Das sollte verboten werden. Aber wenn ein stolzer Vater ein Bild seiner Tochter im Garten zeigt, ist das nicht etwas anderes? Nein. In beiden Fällen geht es darum, dass ein Erwachsener sich die Welt macht, wie sie ihm gefällt. [...]

Kein Vater, keine Mutter will dem eigenen Kind mit Babyfotos auf Instagram schaden. Trotzdem ist die Gefahr zu groß. Sie sollten ihr Familienleben lieber offline zelebrieren.

Claudia Fromme

Barbara Vorsamer und Claudia Fromme, „Darf man seine Kinder in den sozialen Medien zeigen?“, in: Süddeutsche Zeitung vom 20. April 2023.

Eltern beeinflussen in dieser indirekten Form aber nicht nur durch ihr Vorbildverhalten, sondern auch durch ihre Einstellungen. Viele Eltern finden eine kompetente Mediennutzung zwar durchaus relevant für die Schule und den späteren Beruf, haben aber andererseits Bedenken hinsichtlich der Gefahren durch hohe Mediennutzungszeiten und jugendgefährdende Inhalte. Dabei bewerten vor allem diejenigen Eltern die Gefahren als besonders hoch, die selbst über wenig Erfahrungen und Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien verfügen. Dies kann Effekte des Bildungsniveaus verfestigen, da Kinder im Umgang mit digitalen Medien sicherer sind, wenn Eltern ihnen positiv gegenüberstehen.

Haben Eltern Vorbehalte gegenüber digitalen Medien, so neigen sie in besonderem Maße zu starren Einschränkungen (*restrictive mediation*). So regulieren die meisten Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder – vor allem, wenn diese noch jünger sind. Das heißt, sie steuern die Geräteverfügbarkeit, die Zeit an den Geräten, die Nutzung spezieller Programme und Anwendungen sowie die Inhalte bei der Nutzung digitaler Medien. Orientierung bieten ihnen dabei zum Beispiel die offiziellen Altersfreigaben. Wenn Eltern die Mediennutzung ihrer Kinder allerdings besonders stark und dauerhaft einschränken, haben die Kinder und Jugendlichen ihrerseits wenig Gelegenheit, Medienkompetenz aufzubauen.

Neben diesen Rahmenbedingungen wirken Eltern auch direkt beim Aufbau der Medienkompetenz mit, indem sie gemeinsam mit den Kindern Medien nutzen (*co-use*). So gibt es im familialen Alltag viele Anlässe der gemeinsamen Mediennutzung: wenn zum Beispiel Kochrezepte, Urlaubsziele oder Hintergründe politischer Nachrichten im Internet recherchiert werden, wenn gemeinsam am Computer oder an der Konsole gespielt wird oder Serien und Filme gestreamt werden. Diese gemeinsame Mediennutzung, insbesondere wenn sie von Gesprächen über das Medium und die Inhalte begleitet wird, ist für den Aufbau von Medienkompetenz und die Art der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam. Allerdings findet dies nicht in allen Familien gleichermaßen statt.

Schließlich fördern Eltern die Medienkompetenz auch direkt und zielgerichtet, indem sie Kinder oder Jugendliche anleiten, also Instruktionen geben (*active mediation*). Dies kann ebenso in der Freizeit geschehen wie bei der Erledigung von Hausarbeiten, indem beispielsweise im Internet recherchiert oder ein Tabellenkalkulationsprogramm genutzt wird. Wenn Eltern ihre Kinder hierbei unterstützen, ihnen also auch etwas beibringen wollen, gewähren sie in unterschiedlichem Ausmaß Freiräume: Bildlich gesprochen übernehmen Eltern bei der „gemeinsamen“ Recherche selbst die Tastatur, geben Tipps für Suchbegriffe oder stellen Fragen zu möglichen Strategien.

Wie in anderen Lernbereichen auch, ist es für Kinder und Jugendliche motivierender, wenn sie Freiräume haben, um eigene Strategien auszuprobieren und ihre Aktivitäten auch wertgeschätzt werden. Gleichzeitig ist es aber durchaus hilfreich, wenn Eltern vor allem anfangs auch das Lernen mit den digitalen Medien nicht nur zulassen, sondern auch strukturierend begleiten. Um in dieser Hinsicht eine gute Lernbegleitung zu gewährleisten, braucht es auf Seiten der Eltern allerdings ein hohes Maß an eigenen Kompetenzen und zugleich an Sensibilität im Umgang mit den Bedürfnissen ihrer Kinder. Es ist hilfreich, wenn Eltern hierbei unterstützt werden, zum Beispiel durch Angebote der Schule, von Bibliotheken, anderen Bildungsträgern oder von nicht kommerziellen Medien. Auch können Eltern dazu ermutigt werden, sich niederschwellig gegenseitig zu unterstützen.

Frühe Medienbildung und Medienkompetenzförderung in Kindertagesstätten

Henrike Friedrichs-Liesenkötter

Frühe Medienbildung zählt zu den Bildungsaufgaben von Kindertagesstätten. Empirische Studien zeigen jedoch auf, dass die Einrichtungen ihrer Aufgabe, die kindliche Medienkompetenz zu fördern, nur begrenzt nachkommen. Erklären lässt sich dies u. a. durch den medienerzieherischen Habitus von Erzieher*innen und andere Schwerpunktsetzungen in den Einrichtungen sowie Curricula (bspw. Bildungspläne; Lehrplänen für die Ausbildung), in denen sich teilweise ein begrenztes Verständnis von Medienbildung widerspiegelt.

Aufgaben früher Medienbildung

Kinder wachsen heute von Geburt an in mediatisierten und damit digital durchdrungenen Lebenswelten auf. Sie beobachten, wie Eltern ihr Smartphone nutzen und sind fasziniert von den bunten Bildern und Videos. Oftmals haben junge Kinder besondere Lieblingsfiguren in den Medien, mit denen sie sich identifizieren können und die auch positive Auswirkungen auf die Entwicklung haben können (z. B. Vorbildfunktion, weil die Medienfigur mutig ist oder anderen hilft). Kindern können im Zuge der Nutzung digitaler Medien auch verängstigende oder verstörende Inhalte begegnen – beispielsweise wenn sich automatisch ein weiteres Video auf einer Videoplattform (z. B. YouTube) öffnet.

Aufgaben früher Medienbildung



Eigene Darstellung Friedrichs-Liesenkötter

Neben dem Elternhaus und der Schule ist es auch Aufgabe von Kindertagesstätten, frühe Medienerziehung bzw. Medienbildung (die Begriffe werden hier synonym benutzt) umzusetzen, um schon in dieser frühen Bildungsphase zur Ausbildung von Medienkompetenz beizutragen. Angesprochen ist hier eine Altersgruppe von Kindern ab etwa drei Jahren. Kinder sollen

hierbei in ihrer Mediennutzung pädagogisch begleitet werden, sodass sie lernen, Potenziale, die Medien bieten, für sich zu nutzen, sowie die Fähigkeit erwerben, auch mit negativen medialen Erlebnissen umgehen zu können. Dies ist besonders wichtig, da Medienerziehung in deutlichem Zusammenhang zu ungleichen Lebenslagen von Familien steht: Kinder in problembelasteten Familien nutzen in ihrer Freizeit oftmals intensiv Medien und ihre Eltern sprechen mit ihnen wenig über Medienerfahrungen. Frühe Medienbildung hat hierbei auch die Aufgabe, Eltern anzusprechen und Tipps zu geben (z. B. hinsichtlich Mediendauer/ geeigneten Angeboten/ gemeinsam mit den Kindern zu vereinbarenden Mediennutzungsregeln).

Das Hauptziel von Medienbildung ist, bei Kindern eine reflexive Auseinandersetzung mit Medien anzuregen, die nicht bei einer rezeptiven und passiven Mediennutzung stehenbleibt. Stattdessen sollen Kinder sich auch kreativ und gestalterisch mit digitalen Medien auseinandersetzen. Als medienpädagogische Aktivitäten für die frühe Bildung sind beispielsweise die Nutzung eines Tablets für Audio-, Foto- und Videoprojekte mit Kindern zu nennen. Hierunter fallen etwa die Erstellung eines Trickfilms, Zaubern mit Green Screen, die Erstellung eines digitalen Bilderbuchs, Audiorätsel mit selbst aufgenommenen Geräuschen oder dass Kinder als Reporter:innen Interviews führen. Des Weiteren zählen auch kreative Methoden zum Austausch der Erzieher:innen mit Kindern über deren Medienerfahrungen (z. B. Kinderzeichnungen) zu den Ansätzen früher Medienbildung (Praxisideen finden sich etwa bei der Landesanstalt für Medien NRW). Es geht also um einen ersten Erwerb von Medienkompetenz.



Sich früh kreativ und gestalterisch mit Medien auseinandersetzen, wie beispielsweise durch das Führen von Interviews, fördert die Medienbildung. Kinderreporterin auf der Fanmeile bei der Fußball-WM im Juli 2014 in Berlin

Hierbei werden verschiedene Aspekte angesprochen wie etwa Mediengestaltung und Medienkritik (Medienkompetenzmodell nach Baacke), indem Kinder Medien einerseits als Werkzeuge erfahren, mit denen sie Inhalte produzieren und dabei gleichzeitig die Realität anders darstellen können (z. B. durch Video-Schnitttechnik, Verkleidungen, Kameratricks – z. B. Krabbeln wie Spiderman an der Hauswand durch Dreh der Videokamera). Mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen und zunehmende Falschinformationen in digitalen Medien ist es sehr relevant, Kinder andererseits möglichst frühzeitig dafür zu sensibilisieren, Medien und ihre Inhalte kritisch zu hinterfragen.

Studien zu früher Medienbildung

Die dünn gesäte Studienlage zu früher Medienbildung in Kindertagesstätten zeigt deutlich, dass digitale Medien nach wie vor kaum in den Einrichtungen angekommen sind. Laut der Studie miniKIM 2020 sind am häufigsten Audiogeräte wie ein CD-Player vorhanden. Ein Tablet hingegen findet sich nur in fünf Prozent der Einrichtungen. Dieses könnte jedoch vielfältig in der medienpädagogischen Arbeit genutzt werden, beispielsweise für kreative Medienarbeit, da das Tablet sich als Kamera, Aufnahmegerät oder als Zeichenblock nutzen lässt oder auch zur Förderung anderer Bildungsbereiche (z. B. Zahlen lernen mit Bildungs-Apps).

Wenn digitale Medien vorhanden sind, werden sie in der Regel wenig in der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern genutzt, sondern eher von den Erzieher:innen selbst (z. B. Digitalkamera). Ein zentraler erklärender Faktor hierfür scheinen die Haltungen der Erzieher:innen, ihr medienerzieherischer Habitus, zu sein: Zum einen verstehen nur wenige Erzieher:innen Medienerziehung/-bildung als einen ihrer beruflichen Aufgabenbereiche; andere Bildungsbereiche wie die Förderung von Naturkenntnissen, die Vermittlung musikalischer Grundlagen, Sprachförderung sowie eine Vorbereitung auf schulische Anforderungen werden als relevanter wahrgenommen. Zum anderen weist eine Studie des Instituts für Demoskopie in Allensbach aus 2014 nach, dass Erzieher:innen von negativen Wirkungen digitaler Medien ausgehen, wie etwa einer Überforderung von Kindern durch eine Informationsflut sowie eine Ablenkung von anderen pädagogischen Inhalten.

Da in den (wenigen) vorliegenden Studien Erzieher:innen befragt wurden, die bereits in der Praxis tätig sind, untersuchte die Autorin in einer qualitativen Studie von 2018 den medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher:innen, die sich noch in der Ausbildung befinden. Hierunter versteht die Autorin dauerhafte medienerzieherische Dispositionen bzw. Anlagen, die sich auf medienerzieherische Aktivitäten sowie Vorstellungen und Beurteilungen gegenüber dem Bereich der Medienerziehung auswirken. Es geht in der Studie also darum, die Haltungen von angehenden Erzieher:innen gegenüber Medienerziehung zu ergründen. Angenommen wurde hierbei, dass die angehenden Erzieher:innen aufgrund ihres jüngeren Alters und einer entsprechend stärkeren Nutzung digitaler Medien von Kindheit an Medienbildung möglicherweise offener gegenüberstünden. Doch diese These trifft nicht zu: Alle angehenden Erzieher:innen verstehen die heutige Kindheit als „Medienkindheit“ und teilweise auch als eine an Primärerfahrungen arme Kindheit.

Hierauf bezogen lassen sich die Erzieher:innen zwei verschiedenen Typen zuordnen: Die einen verstehen die Kita als Schutzraum vor aus ihrer Sicht „schlechten“ elektronischen Medien – hierunter verstehen sie den Fernseher und Computerspiele, welchen sie Wirkungen wie das Montagssyndrom (Unruhe/Aufgedrehtsein nach dem Wochenende), eine mangelnde Konzentrationsfähigkeit sowie auch motorische und sprachliche Defizite zuschreiben. Die Auszubildenden dieses Habitus-typs lehnen den Einsatz eines Computers in der pädagogischen Arbeit mit Kindern ab. Doch auch die Erzieher:innen des zweiten Habitus-typs, die Medienerziehung gerade aufgrund der hohen Mediennutzung in Familien als wichtig ansehen und auch Chancen einer Computernutzung in der Kindertagesstätte benennen, werden ebenfalls in der Regel nicht medienpädagogisch aktiv.

Entsprechend sind weitere Bedingungen relevant, die sich darauf auswirken, ob und inwiefern Medienerziehung umgesetzt wird: So finden (angehende) Erzieher:innen keine

entsprechenden Rollenvorbilder in den Einrichtungen, an denen sie sich mit Blick auf medienpädagogische Aktivitäten orientieren könnten. Zudem setzen sie sich zwar teilweise in der Ausbildung mit medienpädagogischen Projekten auseinander, es bleibt jedoch bei „Trockenübungen“. Zu einem Transfer und einem Ausprobieren in den Einrichtungen kommt es in der Regel nicht.

Dies ist vor allem dahingehend problematisch und anzugehen, da das Zutrauen in die eigene medienpädagogische Kompetenz – das heißt, ob Erzieher:innen sich selbst in der Lage fühlen, medienpädagogisch mit in diesem Fall sehr jungen Kindern zu arbeiten – wiederum abhängig von eigenen medienpädagogischen Erfahrungen der Erzieher:innen ist. Außerdem haben Bildungspläne der Bundesländer (hier werden Bildungsbereiche definiert, welche Kindertagesstätten/Horte/Schulen umsetzen sollen) und Lehrpläne für die Erzieher:innen-Ausbildung eine richtunggebende Funktion für Kita-Leitungen und Erzieher:innen.

Die Bildungspläne der Länder, die bundeslandspezifischen Lehrpläne der Erzieher:innen-Ausbildung an Fachschulen sowie 137 Modulpläne/ Studienführer von Studiengängen der frühkindlichen Bildung/ Kindheitspädagogik wurden von der Autorin unter der Fragestellung analysiert, inwiefern „Medienerziehung/-bildung“ in den Dokumenten aufgegriffen wird. Die Analyseergebnisse zeigen deutlich auf, dass selbst dann, wenn Medienerziehung/-bildung als einzelner Bereich in den Dokumenten genannt wird – und dem Bereich damit eine Relevanz zugeschrieben wird – die Darstellung nicht immer überzeugt:

Aktuelle Theorie- und Forschungsdiskurse werden teilweise wenig berücksichtigt und es spiegeln sich stellenweise starke medienskeptische Haltungen wider; in einigen Dokumenten wird auf Chancen digitaler Medien für die frühe Bildung gar nicht eingegangen. Zudem wird Medienbildung teilweise ausschließlich mit Mediendidaktik (Einsatz von Medien in Lernprozessen) gleichgesetzt. Die Dokumente sind zudem häufig sehr unkonkret, sodass konkrete Methoden und Projektideen für Erzieher:innen fehlen.

Einordnung

Frühe Medienbildung ist leider immer noch selten in der pädagogischen Praxis der Kindertagesstätten vorzufinden. Positiv festzuhalten ist jedoch die Entwicklung, dass in den meisten Bildungsplänen und den Lehrplänen für die Fachschule Medienerziehung/-bildung aufgegriffen wird, es bestehen jedoch inhaltliche Schwachstellen. Doch solche Dokumente allein reichen für eine nachhaltige Verankerung nicht aus.

Benötigt werden medienpädagogische Praxismethoden in Aus- und Fortbildung, welche Erzieher:innen – zunächst begleitet durch Medienpädagog:innen – in der pädagogischen Praxis direkt austesten können. Hierdurch können Vorbehalte gegenüber dem Einsatz digitaler Medien in der frühen Bildung abgebaut, die Motivation zur Umsetzung und die Wahrnehmung der eigenen medienpädagogischen Kompetenz der Erzieher:innen gestärkt werden. Bewährt hat sich die Methode der Inhouse-Fortbildung: Alle Erzieher:innen einer Einrichtung inklusive Kita-Leitung nehmen teil und die Fortbildung wird individuell an den Bedürfnissen der Einrichtung ausgerichtet. Zudem müssen den Erzieher:innen Verknüpfungsmöglichkeiten von Medienerziehung/-bildung mit anderen Bildungsbereichen aufgezeigt werden (z. B. mit Sprachförderung).

Festzuhalten ist, dass weiterer Forschungsbedarf besteht: Die Mediennutzung sehr junger Kinder wird wenig erforscht. Entsprechend sind die Daten schnell veraltet; zudem fehlen

detaillierte qualitative Studien wie Interviews. Mit Blick auf die frühe Medienbildung sollte beispielsweise die Zusammenarbeit mit Eltern weiter erforscht werden, auch mit Blick auf Aspekte sozialer Ungleichheit. Weiter zeigt sich, dass sich das Praxis- und Forschungsfeld auch über die Thematik der frühen Medienbildung hinaus entwickelt: So zeigt sich die Digitalisierung früher Bildung im Kontext von organisatorischen Abläufen und Verwaltungsprozessen (z. B. Anmeldung über Online-Portal für Betreuungsplatz; Kita-Apps) und auch die kindliche Entwicklung wird von den Erzieher:innen teilweise über digitale Medien dokumentiert (z. B. Einbezug von Videos; Apps). Während sich für die Schule und die Universität das Lehren und Lernen durch eine zunehmende Digitalisierung unter der Coronavirus-Pandemie verändert hat, lässt sich dies für die frühe Medienbildung im Sinne einer Zunahme der medienpädagogischen Arbeit mit Kindern oder auch einer verstärkten Nutzung von digitalen Medien mit Kindern nicht beobachten.



→ In der IZPB-Ausgabe Soziale Ungleichheit gibt es mehr Infos zum Thema Soziale Ungleichheit und Bildung.

Medienkompetenz und Schule

Julia Nickel und Sonja Ganguin

Die Schule hat den Auftrag, Kinder und Jugendliche beim Aufwachen auf das Leben und Arbeiten in der Gesellschaft vorzubereiten und sie zur selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Teilhabe an dieser zu befähigen. Dieser sogenannte Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule ist in unserer Gesellschaft auch vor dem Hintergrund der Digitalisierung zu betrachten, die alle Lebensbereiche beeinflusst: Online-Bewerbungsportale, digitale Sprachassistenten und Haushaltshelfer, Onlinebanking, personalisierte Werbung, Influencer-Marketing, Online-Aktivismus, Selbstdarstellungen in sozialen Medien – digitale Medien und digitalisierungsbezogene Phänomene spielen nicht nur im Freizeit- und Arbeitsbereich eine wichtige Rolle. Sie sind auch im Kontext der Bewältigung alltäglicher Anforderungen und Aufgaben relevant und für Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung. Medienkompetenz ist in diesem Zusammenhang als Schlüsselqualifikation zu verstehen. Souverän und kritisch-reflektiert mit digitalen Medien umzugehen, ist eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft. Als weitere wichtige Kulturtechnik neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen müssen Schüler:innen in der Schule dementsprechend auch Medienkompetenz erwerben.

Kompetenzbereiche für die Schule

Welche Kompetenzen für die Teilhabe an einer von digitalen Medien geprägten Gesellschaft erforderlich und somit auch in Schule und Unterricht zu fördern sind, wird in Definitionen und Dimensionierungen von Medienkompetenz deutlich. Inzwischen liegen eine Vielzahl von Modellen zum Erwerb von Medienkompetenz und auch von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen (z. B. Kompetenzmodell „DigComp“) vor, von denen sich einige auch konkret auf den schulischen Bildungsbereich beziehen.

Modellfach „Digitale Welt“

Wer an einem Mittwochvormittag den Unterricht der Carl-von-Weinberg-Schule besucht, der glaubt: Hier in Frankfurt hat die digitale Zukunft schon begonnen. Zumindest in den zwei fünften Klassen. In einer zerlegten Amira, Raabeah, Milda, Emilia und Melina gerade einen PC in seine Einzelteile. Während der Computer da sein Innenleben offenbart – Schaltkreise, Kabel, Platinen –, stehen sie begeistert davor und diskutieren angeregt. „Wo ist denn jetzt das Mainboard?“, fragt eines der Mädchen, als sie sich suchend über den Computer beugt. Die Aufgabe: Die Schüler*innen müssen die Computereinzelteile ihren Funktionen und Namen zuordnen.

Diese Autopsie am Computer ist Teil eines deutschlandweit einzigartigen Modellfachs. Der schlichte Titel: „Digitale Welt“. Am zwölf Schulen in Hessen läuft seit Schuljahresbeginn dieser Versuch. Ein Jahr lang, so die Startvorgabe, soll das Ganze an fünften Klassen erprobt werden. Das selbstgesteckte Ziel der Landesregierung: „Ein neues Schulfach für das digitale Zeitalter“ [...].

[...] Der Inhalt von Digitale Welt: grundlegende Kompetenzen der Informatik vermitteln. Diese sollen dann mit ökonomischer und ökologischer Bildung verknüpft werden, erklärten die zuständigen Ministerien bei der Vorstellung des neuen Fachs. Ein fixes Curriculum gebe es zwar noch nicht. Doch auch Medienbildung, Datenschutz, Algorithmen könnten Teil des neuen Fachs sein. Es ist also einiges, was sich Hessen da vorstellt – und das für Klasse 5.

„Ich finde, man kann gar nicht früh genug anfangen“, entgegnet John Klemen-Geiger, der an der Carl-von-Weinberg-Schule das neue Fach unterrichtet. Gerade erst vor wenigen Wochen habe es an der Schule einen Vorfall gegeben, der seiner Meinung vielleicht hätte verhindert werden können, wenn es ein solches Fach regulär schon früher gegeben hätte. Eine junge Schülerin habe ein Video mit den Konterfeis ihrer Mitschüler*innen zusammengeschnitten und ins Internet gestellt. Weil alle minderjährig waren, ein echtes Problem. „Obwohl alle permanent online sind, fehlt es vielen an Wissen zu dem, was sie da eigentlich tun“, sagt Klemen-Geiger, der normalerweise Mathe und Physik unterrichtet. [...]

Die ersten Rückmeldungen der Eltern seien positiv, berichtet Schulleiterin Carolin Kubbe. „Ich hatte kurz vor den Sommerferien Anrufe von Eltern, die noch zu uns wollten, nur wegen Digitale Welt“, schildert sie. Geklappt habe das nicht, weil die Anmeldephase da schon lange vorbei war. Auch im Kultusministerium spricht man von hoher Nachfrage. Einige Schulen hätten sogar weitere Pilotklassen beantragt.

Doch braucht es wirklich ein eigenes Fach? Lehrer Klemen-Geiger findet ja: „Die bisherigen Versuche, Digitalisierung als Querschnittsthema zu verankern, haben nicht funktioniert.“ Viele Lehrkräfte täten sich selbst schwer mit der Digitalisierung – wie solle es da fächerübergreifend vermittelt werden?

Das sieht der Vorsitzende der hessischen Bildungsgewerkschaft GEW, Thilo Hartmann, anders. „Digitalisierung muss überall im Unterricht gelebt werden – und nicht in ein einzelnes Fach ausgelagert werden.“ Vor allem seien die Lehrkräfte zu eingespannt, um die Digitalisierung nebenher

zu schaffen: Ein Fünftel der Lehrkräfte arbeite nach einer GEW-Studie mehr als 48 Stunden die Woche. „Wie und vor allem wann sollen sie da noch Konzepte zur Didaktik der Digitalisierung im Unterricht entwickeln?“

Mit dem Wunsch, Digitalisierung als Querschnitt zu begreifen, liegt Hartmann ganz auf Linie der KMK. Auch sie fordert, dass die Digitalisierung nicht in einem einzigen Fach abgehandelt werden soll. Das Kultusministerium in Hessen sieht in den KMK-Vorgaben und dem eigenen Fach keinen Widerspruch. Ein Ministeriumssprecher sagt auf taz-Anfrage, dass die Schüler*innen das erlernte digitale Handwerkszeug „selbstverständlich in allen Unterrichtsfächern“ anwenden sollen.

Apropos Qualifikation: Für den aktuellen Modellversuch gab es nur wenige Wochen Vorlauf. Dass das Fach dennoch so schnell umgesetzt werden konnte, liegt vor allem an zwei Faktoren. Der eine: Die teilnehmenden Schulen waren ohnehin schon untrübig in Sachen Digitales und wurden extra danach ausgewählt. [...]

Der zweite Grund: das Engagement der Lehrkräfte. [...] Es sind also besondere Voraussetzungen, die die Projekt-schulen schon mitbringen. Lehrer Klemen-Geiger glaubt deshalb auch nicht, dass sich das neue Fach kurzfristig an allen hessischen Schulen einführen ließe. Gewerkschafter Hartmann versteht nicht, warum es dieses Fach überhaupt geben sollte: „Jahrelang wurde der Informatikunterricht stiefmütterlich behandelt, Arbeitslehre an Gymnasien abgeschafft. Und jetzt soll es ein ganz neues Fach geben?“ Für ihn ist das Fach Digitale Welt deswegen ein strategisches Leuchtturmprojekt. [...]

Alina Leimbach, „Braucht es das wirklich?“, in: taz vom 23. November 2022.
Online: <https://taz.de/Digitales-Schulfach-in-Hessen/15893762/>



Im Informatikunterricht lernen Kinder und Jugendliche die Hard- und Software eines Computers kennen und verstehen.

Dagstuhl-Dreieck



Gesellschaft für Informatik e.V. (GI): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt, März 2016, S. 3

Das sogenannte Dagstuhl-Dreieck aus der „Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt“ stellt die Wechselwirkung zwischen Menschen und der von digitalen Medien geprägten Gesellschaft als Dreieck dar. Dies veranschaulicht, dass allein die Kompetenz, digitale Medien bedienen zu können, für eine selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Welt nicht ausreicht. Die drei gleich langen Seiten des Dagstuhl-Dreiecks zeigen Kompetenzbereiche auf, die einander beeinflussen und gleichermaßen bedeutsam sind. So erfordert selbstbestimmtes Handeln in der digitalen Welt zwar, Funktionsweisen und Nutzungsmöglichkeiten zu kennen (technologische Perspektive: Wie funktioniert das?). Gleichzeitig sind aber auch persönliche Nutzungsgewohnheiten zu reflektieren (anwendungsbezogene Perspektive: Wie nutze ich das?), und zudem ist die gesellschaftliche Bedeutung digitaler Medien bzw. digitalisierungsbezogener Phänomene, Gegenstände und Situationen zu verstehen (gesellschaftlich-kulturelle Perspektive: Wie wirkt das?). Diese Perspektiven spiegeln sich auch in bildungspolitischen Vorgaben wider.

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2016 für die schulische Bildung in Deutschland einen verbindlichen Kompetenzrahmen beschlossen, der die Förderung von Kompetenzen in den folgenden Bereichen für alle Schulfächer vorschreibt:

- Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren,
- Kommunizieren und Kooperieren,
- Produzieren und Präsentieren,
- Schützen und sicher Agieren,
- Problemlösen und Handeln,
- Analysieren und Reflektieren.

Förderung von Medienkompetenz in der Schule

Um dem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden, ist ein Umfeld zu schaffen, das Schüler:innen ermöglicht, selbsttätig mit, aber auch über und durch Medien zu lernen. Das bedeutet zum einen, die Potenziale zu nutzen, die digitale Medien als Unterrichtsmittel oder Mittler von Fachinhalten für das Lernen und Lehren bieten. Zum anderen sind Schüler:innen zu einem souveränen, kreativen, kritisch-reflektierten und sozial-verantworteten Medienhandeln zu befähigen sowie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung in einer von digitalen Medien geprägten Umwelt unterstützend zu begleiten. In diesem Kontext sind digitale Medien auch als wichtige Erfahrungs- und Entwicklungsräume zu begreifen. Soziale Medien wie Instagram, Tiktok oder Youtube können als „digitale Sozialräume“ verstanden werden. In diesen bieten sich vielfältige

Handlungsoptionen, Orientierungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten, um zentrale Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten: sich mit der eigenen Identität auseinandersetzen, Beziehungen aufzubauen sowie Wert- und Normvorstellungen zu entwickeln und zu vertreten. Medienkompetenz ist hierbei von zentraler Bedeutung.

Um diese überfachliche Kompetenz zu fördern und Heranwachsende in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, sind digitale Medien nicht nur als Lehr- und Lernmittel für den Fachunterricht zu verstehen. Digitale Medien und digitalisierungsbezogene Phänomene müssen auch thematisiert werden: Medienerfahrungen, persönliche und gesellschaftlich-politische Bedeutungen und Einflüsse digitaler Medien sind also auch zum Gegenstand der Auseinandersetzung in Schule und Unterricht zu machen. Das bedeutet: Vor dem Hintergrund des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags sind digitale Medien über alle Fächer hinweg als Unterrichtsmittel zu nutzen (Mediendidaktik), aber auch fachintegrativ zum Unterrichtsinhalt zu machen (Medienerziehung). Schüler:innen sind also beim Lernen mit, über und durch digitale Medien pädagogisch zu begleiten.

Mediendidaktik: Lernen und Lehren mit digitalen Medien

Die Digitalisierung beeinflusst alle Lebensbereiche und verändert auch das Lernen und Lehren. Hierauf muss Schule als Bildungsinstitution reagieren. Dass digitale Medien in der Schule inzwischen häufiger zum Lehren und Lernen genutzt werden, zeigen Ergebnisse der Studie „Schule digital – der Länderindikator 2021“ im Vergleich mit Ergebnissen aus dem Jahr 2017. In der Auswertung wird festgehalten, dass es eine zunehmende Verbreitung und Akzeptanz der pädagogisch-didaktischen Nutzung digitaler Medien im Unterricht gibt, Deutschland im internationalen Vergleich aber noch immer nicht an den Stand in anderen Bildungssystemen anschließen kann. Hier besteht weiterhin Verbesserungspotenzial. Neben dem quantitativen Merkmal der Nutzungshäufigkeit sollte dabei aber auch die Qualität, also die Gestaltung von Unterrichtsprozessen berücksichtigt werden. Schul- und Unterrichtsentwicklung sollten sich nicht darin erschöpfen, bisherige Lehrwerkzeuge wie das Arbeitsblatt oder die Tafel einfach auszutauschen und durch digitale Medien zu ersetzen.

Zwar entstehen im Prozess der Digitalisierung neue technische Infrastrukturen, die auch Einzug in die Bildungsinstitution Schule erhalten haben. Bildung und Lernen im digitalen Wandel sind aber nicht nur als technische Ausstattung, sondern viel umfassender zu begreifen: Mit dem digitalen Wandel verändern sich auch Lerninhalte sowie die Art und Weise, wie wir uns diese aneignen. Digitale Medien wie das Smartphone oder



Risiken und Chancen Künstlicher Intelligenz

Die gute Nachricht zuerst: Was das Verhältnis des Menschen zur künstlichen Intelligenz betrifft, sind wir längst über das dystopische Klischee à la „I, Robot“ und andere Filme hinaus, in denen die KI die Macht übernimmt und den Menschen versklavt oder gar liquidiert. Es geht in der KI-Debatte nicht mehr darum, ob KI uns besiegen wird, sondern darum, mit welchen Werten wir sie ausstatten sollen.

Die schlechte Nachricht: Wir wissen es nicht. Gewiss, körperliche Unversehrtheit und Selbstbestimmung können als universelle Werte gelten. Aber schon beim Individualismus gehen die Ansichten der Kulturen auseinander. Wirtschaftliche Unabhängigkeit und die Befreiung aus traditionellen Zwängen sind keine universellen Werte, sondern eine Art „Aufklärungs-Liberalismus“, westlicher Partikularismus, der sich als universell ausgibt. So sehen das nicht nur junge [Schwarze] [...] Frauen, sondern selbst alte weiße Männer. [...]

Fragt man ChatGPT nach der Autorschaft seiner Auskünfte, erfährt man, dass „der von ChatGPT generierte Text auch als kollektives Werk betrachtet werden (kann), das den Beitrag vieler Autoren widerspiegelt“. Der ChatGPT-Text als Patchwork eines Autorenkollektivs? Das klingt interessant. Ist das zitierbar und wenn ja, wie lautet die richtige Quellenangabe?

Hier stoßen wir auf das Kernproblem von ChatGPT. Was eine KI über Gott und die Welt „denkt“, ist immer das, was die Menschen in den Gigabytes an Text, mit denen die KI gefüttert wird, am meisten dazu geäußert haben. Bedenkt man, dass 90 Prozent der Wikipedia-Einträge von weißen gebildeten Männern stammen, die auch in anderen Datenquellen dominieren, ahnt man, dass ChatGPT mehr Probleme mit sich bringt als Plagiarismus und Denkfaulheit.

[...] Keine KI kann vernünftiger sein als die Mehrheit der Daten, aus denen sie schöpft. Und wer über die Trainingsdaten der KI bestimmt, bestimmt darüber, wie die KI – und alle, die ihr folgen – die Welt sieht. Deswegen lancierten KI-Ethiker im Frühjahr 2022 das AI Decolonial Manifesto, das vor der kolonialen Auslöschung nicht westlicher Seins- und Wissensformen warnt und fordert, dass jede historisch marginalisierte Gemeinschaft in der KI zu Wort kommt. Wie diese Inklusion alternativer Weltanschauungen praktisch aussehen soll, weiß allerdings derzeit niemand so richtig. [...]

Vielleicht liegt hier die eigentliche bildungspolitische Herausforderung, die ChatGPT mit sich bringt. Verbote (ChatGPT als Schreibhilfe zu benutzen) oder Gegentechnologien (das „digitale Wasserzeichen“, um ChatGPT-Texte zu identifizieren) werden nicht helfen. Man kann nicht verbieten, dass ChatGPT künftig Texte schreibt, also muss man die von ChatGPT geschriebenen Texte nutzen, um über das Schreiben zu sprechen.

Dies kann zunächst durch eine Tiefenanalyse von Logik und Stil geschehen: Wo bleibt ChatGPT vage? Wo wiederholt es Allgemeinplätze? Welche Gegenargumente fallen einem ein? So könnte die Aufgabenstellung lauten, die sich auch gut als Gruppenarbeit organisieren ließe – mit der Zusatzaufgabe, der KI eine bessere Antwort durch ein leicht verändertes Prompt abzurufen. Interessant wäre auch, Diskurschnittpunkte herzustellen. Indem man ChatGPT etwa bittet, einen Essay über sich selbst aus der Perspektive der

Kritischen Theorie im Stil von Edgar Allan Poe zu schreiben. Oder aus der Perspektive des Liberalismus im Stil von Goethe. Und dann analysiert man die Unterschiede.

Aber das ist noch nicht alles. Der nächste Schritt wäre das Experiment mit verschiedentlich erzogenen und verschiedentlich temperierten ChatGPTs.

1. Es wäre spannend, ambivalente Themen wie Waffenbesitz, Abtreibung, Sterbehilfe, soziale Gerechtigkeit und individuelle Freiheit von kulturell unterschiedlich dominierten KIs behandeln zu lassen. Vielleicht lässt sich das PALM-Konzept (Process for Adapting Language Models to Society) nutzen, bei dem eine existierende KI eine Feinabstimmung erfährt durch die Eingabe bestimmter Wertvorstellungen auf einer höheren Verarbeitungsstufe. Stundenziel wäre die Erfahrung der Relativität von Werten und „Wahrheiten“, an die sich eine Diskussion zu den Themen Post-Truth und Postmoderne anschließen ließe – samt Abstimmung, zu welchen Themen die KI mit welchen Werten eingestellt werden soll.

2. Die Temperatur der KI bezeichnet im Fachjargon den Wahrscheinlichkeitsfaktor, mit dem die KI operiert. Niedrige Temperatur bringt hoch wahrscheinliche Wortkombinationen, hohe Temperatur bringt ungewöhnliche, überraschende Kombinationen. So lässt sich mit Mainstream und Innovation experimentieren. ChatGPT und andere KI-Applikationen sind natürlich auf niedrige Temperatur eingestellt, weil sie der Weisheit der Menge vertrauen und weil sie schon aus juristischen Gründen lieber einen Allgemeinplatz wiederholen, als eine heikle These zu formulieren. Wird so Quantität zum einzigen Qualitätskriterium mit der Aussicht auf eine Mainstreamkultur, in der alles Abwegige als absurd ignoriert wird? Welche Folgen hätte das? Auch diese Unterrichtseinheit ist voller Zündstoff in politischer wie philosophischer Hinsicht.

3. Genau hier ist die Bildungspolitik gefragt. Wenn der Eingriff der KI in die gesellschaftlichen Prozesse nicht verhindert werden kann, muss der Mensch befähigt werden, kritisch mit KI umzugehen. Er lernt dies am besten im Umgang mit ihr. So könnte ChatGPT genau das Gegenteil von dem bewirken, was allgemein befürchtet wird. Es könnte eine Diskussion veranlassen über Werte und Perspektiven beim Denken, Sprechen und Schreiben statt des Endes von alledem. [...]

Roberto Simanowski, „ChatGPT – und algorithmischer Kolonialismus“, in: Wirtschaftswoche vom 10. Mai 2023.



Der Chatbot ChatGPT kommuniziert – durch künstliche Intelligenz mit den Nutzenden.

„ChatGPT simuliert Sprache lediglich“

Frau Simon, ChatGPT wird seit Wochen gehypt, und gleichzeitig wird scharf davor gewarnt. Können Sie diese gespaltene Reaktion nachvollziehen?

Die Reaktionen auf ChatGPT sind sicher deswegen so gespalten, weil das Tool ein so großes Potenzial hat. Entsprechend ergeben sich große Möglichkeiten, aber gleichzeitig auch sehr viele Herausforderungen. Es ist natürlich so, dass Medien, neue Technologien – von der Schrift, über den Buchdruck zum Computer –, oft große Sorgen ausgelöst haben, dass alles den Bach runtergeht. Letztlich haben Menschen und Technologien sich dann aber gemeinsam weiterentwickelt. Allerdings finden diese Veränderungen heute erheblich rasanter statt.

Chatbots wie ChatGPT greifen auf alle möglichen Daten aus dem Netz zu, auf Texte aus Onlineforen und sozialen Netzwerken. Wie verarbeiten die Chatprogramme diese Daten?

Diese großen Sprachmodelle erkennen im Grunde genommen Muster in all diesen Daten, mit denen sie gefüttert wurden. Dabei geht es zum einen um Wahrscheinlichkeiten von Wortkombinationen, also welches Wort folgt auf welches mit welcher Wahrscheinlichkeit. Aber es geht auch darum zu erkennen, durch welche Muster sich bestimmte Textgenres, etwa Kriminalromane, Essays, Zeitungsartikel oder wissenschaftliche Artikel, auszeichnen. Gibt man dem System dann einen Prompt – das heißt, eine Frage beziehungsweise Anweisung, welche Art von Text zu welchem Thema produziert werden soll –, werden neue Texte basierend auf diesen zuvor erlernten Mustern produziert. Das funktioniert mittlerweile so gut, dass man oft nicht mehr unterscheiden kann, ob der Text von diesen Sprachsystemen oder von Menschen produziert wurde.

Diese Programme werden somit automatisch auch mit Hatespeech, Rassismus oder Verschwörungserzählungen gefüttert, was sie dann, wie bei Vorgängerprogrammen gesehen, reproduzieren könnten, richtig?

Dadurch, dass Sprachmodelle aus Materialien lernen, mit denen sie gefüttert wurden, übernehmen sie tatsächlich auch deren Fehler und Verzerrungen – und können natürlich auch Verschwörungserzählungen oder Hassrede übernehmen. Ein klassisches Beispiel war hier der Chatbot Tay von Microsoft, der innerhalb von Stunden aufgrund rassistischer und sexistischer Kommentare wieder vom Netz genommen wurde. Hier lernte der Chatbot dieses Verhalten von Twitter-Nutzern, die teilweise wohl auch bewusst die Schwachstellen von Tay ausnutzten. Auch Vorgänger von ChatGPT hatten nachweislich dieses Problem, dennoch hat OpenAI sich entschieden, das Tool frei verfügbar zu machen.

Bedeutet das, dass diese Sprachmodelle die in der Gesellschaft vorhandenen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten verfestigen?

Alle Systeme, die basierend auf alten Daten neue Ausgaben produzieren, spiegeln die Gegenwart der Welt, so wie sie in den verwendeten Daten repräsentiert wird, wider und schreiben sie damit in die Zukunft fort. Das gilt für ChatGPT genauso wie für Software, die Musik empfiehlt oder Risikoscores berechnet. Und wenn Menschen mit solchen Systemen interagieren, dann wirken die Antworten dieser Chatbots auf sie zurück – und das selbst, wenn sie wissen, wie diese Systeme funktionieren. Gerade bei Systemen,

die eine so große Anwendungsbreite haben, von so vielen Nutzer:innen verwendet werden und noch dazu vortäuschen können, menschlich zu sein, ist es also umso entscheidender, dass man diese Gefahren vermeidet. [...]

Die Entwicklerinnen und Entwickler halten eine große Verantwortung in ihren Händen.

Ja, wenn man so hochperformante Systeme wie ChatGPT loslässt, ist man natürlich mit verantwortlich für all die positiven wie auch negativen Dinge, die damit geschehen können. Dadurch sind alle an der Entwicklung beteiligten Personen natürlich verantwortlich für ihr Tun – aber eben nicht nur sie, sondern auch die Manager, die entscheiden, ein solches System zu entwickeln – und es dann frei zugänglich zu machen. [...]

ChatGPT wurde von OpenAI entwickelt, die mit Microsoft zusammenarbeiten. Googles Sprachsystem heißt LaMDA. Chatbots sollen bald in Suchmaschinen integriert werden. Könnte man sich vorstellen, dass es in naher Zukunft eine Konkurrenz von KI-gesteuerten Wissenssystemen gibt, die vielleicht dann jeweils eine andere Ausrichtung haben?

Durch die Auswahl der Daten, mit denen ein System lernt, und verschiedene methodische Entscheidungen kann man natürlich auch den späteren Output beeinflussen. Dadurch ist es durchaus möglich, zum Beispiel konservativere oder liberalere, rechte oder linke Tendenzen in diese Sprachmodelle zu importieren. Natürlich können unterschiedliche Firmen unterschiedliche Sprachmodelle entwickeln, aber am Ende spielt es natürlich auch einfach eine Rolle, welches Modell leistungsstärker ist. Ich denke, es werden sich Sprachmodelle durchsetzen, die am passendsten und überzeugendsten auf die unterschiedlichsten Anfragen der Nutzer:innen antworten.

Die Lernfähigkeit dieser Systeme scheint enorm, sie können Schlussfolgerungen ziehen, auf ethische Fragestellungen antworten, Smalltalk halten. Dadurch wirkt es, als könnte dieses System selber denken. Ist es komplett ausgeschlossen, dass irgendwann in diesem System ein Bewusstsein existiert?

Dass ein System wie ChatGPT oder LaMDA ein Bewusstsein hätte, ist Unsinn. Diese irreführende Diskussion geht zurück auf den Turing-Test. Dort wird insinuiert, dass eine Maschine dann denken könne, wenn ein Mensch nicht mehr zwischen dem Output einer Maschine und dem eines Menschen unterscheiden könne. Diese Ununterscheidbarkeit scheint ja bei den von ChatGPT produzierten Texten durchaus gegeben. Aber natürlich sagt die Tatsache, dass ein Mensch nicht unterscheiden kann, ob ein Text von einem Menschen oder einer Maschine produziert wurde, rein gar nichts über die (Denk-)Kompetenz der Maschine aus, sondern nur über die Kompetenz des Menschen, zwischen beidem zu unterscheiden. ChatGPT denkt nicht, es versteht nicht, es simuliert nur Sprache, und der Mensch kann das nicht unterscheiden. [...]

Interview: Lisa Berins

Judith Simon ist Professorin für Ethik in der Informationstechnologie an der Universität Hamburg. Sie ist Mitglied des Deutschen Ethikrates sowie verschiedener anderer Gremien für wissenschaftliche Politikberatung.

Judith Simon über Chatbots: „ChatGPT versteht nicht, es simuliert nur Sprache“, in: Frankfurter Rundschau vom 31. Januar 2023. Online: <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/judith-simon-ueber-chatbots-chatgpt-versteht-nicht-es-simuliert-nur-sprache-92060094.html>



Vor der Bundestagswahl 2017 interviewen verschiedene Youtuber Bundeskanzlerin Angela Merkel. Durch Formate wie dieses kann bei Jugendliche das Interesse für Politik geweckt werden.

das Tablet erlauben zum Beispiel mobiles Lernen, indem sie zeit- und ortsunabhängigen Zugriff auf Lerninhalte bieten und über das Internet dabei auch nahezu unbegrenzten Zugang zu Informationen aller Art ermöglichen. Die freie Verfügbarkeit von Wissensbeständen und die Fülle an Daten und Informationen erfordern dabei wiederum Orientierung und Reflexion: Informationen müssen gefiltert, bewertet und verarbeitet werden. Das Auswendiglernen von Faktenwissen hilft im digitalen Zeitalter folglich nur bedingt weiter, vielmehr sind überfachliche Kompetenzen wie Medienkompetenz oder auch Kompetenzen des selbstgesteuerten Lernens gefordert.

Mit dem Wandel von Lernkulturen verändern sich somit Anforderungen an die Wissensvermittlung bzw. das Lehren. Zum einen bekommt die Förderung der überfachlichen Kompetenzen eine größere Bedeutung. Zum anderen verändert und erweitert sich auch das traditionelle Verständnis vom Lehren und der Rolle von Lehrkräften bei der Wissensvermittlung. Um den Erwerb von Medien- und auch Selbstlernkompetenz zu fördern, sind so zum Beispiel auch im schulischen Bildungskontext Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien zu schaffen.

Digitale Medien bieten vielfältige didaktische Potenziale. Diese können gezielt genutzt werden, um im Unterricht Lehr-Lern-Prozesse anzuregen und zu unterstützen. Dabei geht es nicht nur um Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt von Schüler:innen oder erhöhte Motivation. Mithilfe von digitalen Medien können Lerninhalte veranschaulicht, ein individualisierter Unterricht oder ganz neue Formen der Zusammenarbeit ermöglicht werden:

- Fachinhalte lassen sich durch Erklärvideos verständlich machen oder im Rahmen aktiver Medienarbeit durch die eigenständige Produktion dieser von Schüler:innen selbsttätig erarbeiten.
- Komplexe Zusammenhänge, historische Entwicklungen oder (im Unterrichtskontext) unerreichbare (Lern-)Orte können mit Hilfe von Virtual Reality-Brillen oder 360°-Videos für Schüler:innen erfass- und erfahrbar gemacht werden.
- Lernfortschritte können über die Möglichkeiten digitaler Lernplattformen dokumentiert und so zum Ausgangspunkt für individualisierten Unterricht werden.
- Individuelle Lernstände und -typen können berücksichtigt werden, indem verschiedene und multimediale Lernquellen angeboten werden (z. B. neben Texten und schriftlichen Aufgaben auch Lernvideos, Podcasts oder Lernspiele).

- Digitale Medien bieten nicht nur Interaktionsmöglichkeiten für Austausch und Feedback zwischen Lehrkräften sowie Schüler:innen. Sie können auch für die Zusammenarbeit unter Schüler:innen genutzt werden. Über Chats, Foren und Video-Konferenzen wie auch über (Online-)Texteditoren können Lernaufgaben arbeitsteilig gelöst werden und gemeinsame Lernprozesse und -produkte entstehen.

Mit Blick auf diese beispielhaft skizzierten Potenziale des Einsatzes digitaler Medien wird deutlich, dass es nicht nur um eine technische Ausstattung der Schulen oder um das Ersetzen bisheriger Unterrichtsmittel durch digitale Medien zum Selbstzweck geht: Im digitalen Zeitalter ergeben sich ganz neue Möglichkeiten und Ziele des Lernens und Lehrens, die sinnvoll in Schule und Unterricht integriert werden sollten. Der aktive Umgang mit digitalen Medien in schulischen Lehr-Lern-Kontexten setzt Medienkompetenz von Schüler:innen dann zwar gewissermaßen voraus, trägt aber auch entscheidend zu ihrer Entwicklung bei.



An einer Schule in Neuss (Nordrhein-Westfalen) wird im Unterricht mit Virtual Reality-Brillen gearbeitet, Foto vom 15. Dezember 2017

Medienerziehung: Medienthemen und -erfahrungen bearbeiten

Damit Schüler:innen Medienkompetenz in allen relevanten Kompetenzbereichen erwerben können, reicht es aber nicht aus, digitale Medien im Unterricht als Lehr- und Lernmittel zu nutzen. Digitale Medien bzw. digitalisierungsbezogene Phänomene, Gegenstände und Situationen müssen auch zum Unterrichtsinhalt werden. Dies liegt zum einen daran, dass sich durch die Digitalisierung Fachinhalte verändern. Zum anderen wird mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule neben den jeweiligen fachlichen Unterrichtszielen auch der Erwerb von überfachlicher Medienkompetenz zum Unterrichtsziel.

Neben der Mediendidaktik ist somit auch schulische Medienerziehung gefordert: also die gezielte und auf die Lebens- und Medienwelten von Schüler:innen bezogene Förderung des selbstbestimmten, kreativen, kritisch-reflektierten und sozial verantwortlichen Handelns mit digitalen Medien. Ergebnisse der Studie „Schule digital – der Länderindikator 2021“ zeigen jedoch, dass Medienerziehung bisher zu wenig in den Fachunterricht integriert wird.

Anknüpfungspunkte für die von der Bildungspolitik geforderte fachintegrative Medienerziehung bieten die Fachlehrpläne, in denen auch relevante medienbezogene Themen und Inhalte deutlich werden. Die gezielte Förderung von Medienkompetenz beschränkt sich dabei nicht nur auf gesellschaftswissenschaftliche Schulfächer wie Deutsch, Ethik, Geschichte



oder den Politikunterricht, in dem beispielsweise auf medienrechtliche Fragestellungen oder die Bedeutung von Fake News und algorithmischen Empfehlungssystemen für Information und politische Meinungsbildung eingegangen werden kann. Auch im MINT-Unterricht (**M**athematik, **I**nformatik, **N**aturwissenschaften und **T**echnik) lassen sich digitalisierungsbezogene Phänomene, Gegenstände und Situationen aufgreifen. So können (im Zusammenhang mit entsprechenden Fachinhalten) etwa Chancen und Risiken Künstlicher Intelligenz, Anforderungen des Umwelt- und Gesundheitsschutzes im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien oder die Bedeutung medial transportierter Geschlechterrollenbilder im Kontext der Identitätsentwicklung diskutiert werden.

Wenn es vor dem Hintergrund des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags darum geht, Schüler:innen beim Lernen mit, über und durch Medien pädagogisch zu begleiten und sie zu einem selbstbestimmten Handeln mit digitalen Medien zu befähigen, gilt dies auch über die Grenzen des Fachunterrichts und Klassenzimmers hinaus. Außerschulisches Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen wirkt, beispielsweise über das Smartphone, in die Schule hinein. Auch auf diese Weise können digitale Medien zum Thema werden (z. B. Probleme in Klassenchats, Fälle von Cybermobbing). Neben geschützten Räumen für die Mediennutzung sollten im Schulalltag daher auch (Kommunikations-)Anlässe für die Bearbeitung von (negativen) Medienerfahrungen und eine partizipative Aushandlung von Kommunikations- und Nutzungsregeln geschaffen werden, um Schüler:innen in ihrer Medienkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung zu stärken.

Lehrkräfte als Medienpädagog:innen?

Wenn es um die Förderung der Medienkompetenz in Schule und Unterricht geht, spielen Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Ausgehend vom schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag und bildungspolitischen Vorgaben sind sie aufgefordert, medienpädagogisch tätig zu werden und digitale Medien im Fachunterricht einzusetzen. Zudem haben sie die medienerzieherische Aufgabe, Kinder und Jugendliche beim Aufwachsen in einer von digitalen Medien geprägten Welt pädagogisch zu begleiten und überfachliche Medienkompetenz zu fördern: also Anlässe für die Analyse und Reflexion von Medienthemen und -phänomenen sowie die Bearbeitung von Medienerfahrungen zu schaffen.

Lehrkräfte müssen in ihrer Berufspraxis folglich immer auch medienpädagogisch tätig werden. Dabei müssen sie keine Medienexpert:innen in allen Bereichen sein. Eine wichtige

Grundlage ist vielmehr eine offene Haltung gegenüber aktuellen Entwicklungen in der Medienlandschaft. Dazu gehört auch der Aufbau einer professionellen, kritisch-optimistischen Perspektive auf digitale Medien und die Medienwelten von Schüler:innen. Zudem müssen Lehrkräfte den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Medienkompetenzförderung nicht in alleiniger Verantwortung umsetzen: Sie sollten mit weiteren medienpädagogischen Akteur:innen zusammenarbeiten (z. B. mit Fachkolleg:innen, Schulsozialarbeiter:innen, Medienpädagog:innen, Erziehungspersonen) und können sich gezielt Unterstützung suchen.

Zwar müssen Lehrkräfte keine allumfassende Expertise im Bereich digitale Medien und Digitalisierung haben, dennoch benötigen sie sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenz, um die Veränderungen von Lernen und Lehren und damit auch von Schule in einer von digitalen Medien geprägten Gesellschaft mittragen und mitgestalten zu können.

Nicht nur die Lehrkräfte selbst sind aber in der Verantwortung, diese Kompetenzen zu erwerben und in der Schule und ihrem Fachunterricht entsprechend tätig zu werden. Auch müssen gleichzeitig schulische Rahmenbedingungen und die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften so gestaltet werden, dass Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung möglich werden und der Bildungs- und Erziehungsauftrag in einer von digitalen Medien geprägten Gesellschaft umgesetzt werden kann.

Medienkompetenz und Jugendarbeit

Sonja Ganguin und Uwe Sander

Jugendarbeit als eigenständiges Erziehungsfeld und als weitere Sozialisationsinstanz neben dem Elternhaus, der Peergroup und den Institutionen des schulischen und beruflichen Bildungswesens ist nach § 11 Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) heute Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Dort ist das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Erziehung verankert, und dieses ist auf das Ziel verpflichtet, die persönliche und soziale Entwicklung Heranwachsender zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. An die Interessen und Bedürfnisse der jungen Menschen anknüpfend gilt es, ihnen Lernfelder zu eröffnen, damit Heranwachsende lernen, selbstbestimmt politische und gesellschaftliche Prozesse zu verstehen und zu gestalten.

Die Angebote der Jugendarbeit, die ihnen dafür zur Verfügung gestellt werden, sollen sich explizit an alle jungen Menschen richten, also im Unterschied zu anderen Feldern der Jugendhilfe nicht problemgruppenorientiert strukturiert sein. Öffentliche und freie Träger nehmen die Aufgaben der Jugendarbeit wahr, wobei hinsichtlich Trägern, Inhalten, Arbeitsformen und Methoden eine große Vielfalt vorzufinden ist. Eine zentrale Stellung nimmt die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) ein, die sich für die Förderung einer ganzheitlichen, umfassenden Medienpädagogik und Medienkompetenz einsetzt.

Da die Teilnahme an den Angeboten der Jugendarbeit freiwillig ist und in der Freizeit von Heranwachsenden stattfindet, gilt es, Erfahrungs- und Lernfelder zu bieten, für die sich junge Menschen begeistern (lassen). Allerdings wird seit einigen Jahren kritisiert, dass die Jugendarbeit aufgrund konkurrierender Freizeit-Veranstalter an Attraktivität verliert. Eine weitere

Gehören digitale Medien in den Unterricht?

Digitale Medien in der Schule: Nach einem enormen Sprung im Lockdown scheint die Begeisterung jetzt wieder ziemlich abgeflacht. Bessere Leistungen sind nicht belegt, so das Fazit eines aktuellen Gutachtens im Auftrag des Philologenverbands NRW. Was sagen Sie als Erziehungswissenschaftlerin dazu?

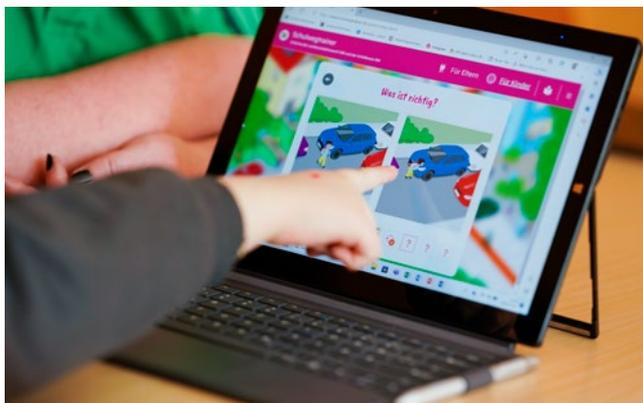
Anna-Maria Kamin: Die Erwartungen sind hoch. Es geht aber gar nicht darum, die digitalen Lehr- und Lehrmittel als Ersatz für traditionelle, analoge Medien einzusetzen. Sondern vielmehr darum, einen Bezug zur aktuellen Lebenswelt der Kinder zu schaffen. Da gehören digitale Medien einfach dazu. Sie sind aber sicher auch kritisch zu betrachten und ganz bestimmt nicht das Zaubermittel, das alle Probleme richtet und automatisch zu besseren Lernleistungen führt.

Ihre Kollegin aus der Neurowissenschaft geht noch weiter: Digitale Medien machten Kinder dümmer, Handys, Notebooks und Tablets hätten in Schulen nichts zu suchen. Kinder könnten nur analog lernen [...]. Wie ordnen Sie das ein?

Die Aussage ist zu wenig differenziert, das Thema muss interdisziplinär betrachtet werden. Ohne Frage lauern eine Menge Gefahren, aber denen muss man sich stellen. Digitale Medien sind omnipräsent und haben einen festen Platz im Familienalltag. Es geht nicht nur darum, dass Kinder in der Grundschule oder sogar auch schon in der Kita frühzeitig das technische Handling lernen: Das haben sie oftmals viel schneller drauf als wir. Vielmehr geht es um echte Medienkompetenz, kreative Möglichkeiten und Chancen einerseits und das Bewusstsein um Gefahren auf der anderen Seite. Um einen kritischen Umgang. Das kann und sollte man früh trainieren.

Zur fünften Klasse bekommen viele Schüler ein Handy. Auch, weil sie sonst außen vor sind, berichten sie und ihre Eltern. Von der High-Tech-Elite im Silicon Valley hingegen hört man, dass die Kinder seit einiger Zeit vermehrt auf Waldorfschulen geschickt werden und deutlich später eigene Geräte bekommen als hier bei uns. Wäre das nicht auch hier wünschenswert?

Aus Sicht einiger Eltern sicherlich. Aus meiner Sicht bringt es allerdings nichts, die Kinder unter eine Käseglöcke, die nicht der Lebenswirklichkeit entspricht, zu packen. Man



Ein Kindergartenkind lernt spielerisch mit der Website „Schulwegtrainer“, wie es am sichersten nach Hause kommt. Baden-Württemberg, 19. April 2023

sollte digitale Medien nicht ausklammern, sondern sinnvoll einsetzen. Es bringt wenig, wenn jemand zum Beispiel in der Grundschule einen Vortrag über die Gefahren und Möglichkeiten hält. Kinder müssen damit arbeiten und lernen, wie Algorithmen funktionieren. So können sie durchschauen, welche Mechanismen hinter Computerspielen mit Belohnungsfaktoren stecken, warum man da einfach nicht aufhören kann. Oder, dass Anbieter ihnen nicht einfach nur nett helfen wollen, wenn ihnen entsprechend ihrer Suchbegriffe immer wieder neue Produkte angeboten werden. [...]

Bis alle Tablets liefen und alle im WLAN seien, sei schon die halbe Unterrichtsstunde vorbei, ist von Lehrern zu hören. Schüler selbst geben zu, dass sie die Tabletzeit oft nicht wirklich für Unterrichtsinhalte nutzen. Was läuft da falsch?

Dass die Stadt [Bielefeld – Anm. d. Red.] die technische Ausstattung in den Schulen und die WLAN-Verbindung verbessert hat und zusätzliche Fachkräfte für die IT zur Verfügung stellt, ist auf jeden Fall schonmal sehr hilfreich. Großer Ausbaubedarf besteht auf jeden Fall noch bei der Qualifikation und Professionalisierung der Pädagogen, damit digitale Medien lernfördernd und angemessen eingesetzt werden und die Kinder die Unterrichtszeit damit auch sinnvoll nutzen. Schüler verfügen da oftmals über mehr Bedienerkompetenz als ihre Lehrer. Digitale Medien, richtig eingesetzt, bieten tolle Möglichkeiten, stärken- und ressourcenorientiert zu arbeiten. So kann beispielsweise auch schon ein Grundschüler, der sehr kreativ ist, sich aber beispielsweise in Mathematik schwertut, einen kleinen Erklärfilm drehen und sich so die wenig geliebten Inhalte mit mehr Enthusiasmus aneignen. So lernen Kinder fächerübergreifend, eigenständig und durch eigenes Ausprobieren.

Damit digitale Medien den Kindern beim Lernen mehr helfen als schaden, muss also noch einiges optimiert werden. Auch die Eltern können dazu beitragen – und haben auch eine große Verantwortung, oder?

Das stimmt. Die ganze Diskussion ist immer noch sehr von der Technik bestimmt. Reflexionsprozesse, die bei dem Thema ganz wichtig sind, kommen noch zu kurz. Es muss nicht alles digitalisiert werden. Die Frage ist, wo kann durch die technischen Möglichkeiten etwas erweitert, wo kann differenziert, wo können neue Lernformen, individuelle Förderung und Teilhabe eröffnet werden? Dazu gibt es viele Forschungsergebnisse, die leider noch zu wenig berücksichtigt und zu wenig in die Bildungspolitik miteinfließen. Was die Eltern angeht: Die Nutzung von digitalen Medien birgt immer Auseinandersetzung und Konfliktpotenzial. Aber auch neue Kommunikationschancen, gerade auch mit älteren Kindern. Eltern und Schulen sind gefragt, die Kinder bei der Mediennutzung zu unterstützen und zu begleiten. Auch die Aussicht, dass die Schüler keinen schweren Tonni mehr tragen müssen, sondern alle Lehrbücher inklusive ergänzenden Erklärfilmen oder Audiodateien auf dem Tablet immer dabei haben, ist doch sehr verlockend – und zudem nachhaltig.

Das Gespräch [mit der Medienpädagogin Anna-Maria Kamin von der Universität Bielefeld – Anm. d. Red.] führte Redakteurin Ivonne Michel.

„Wie digitale Medien Kindern helfen können“, in: Neue Westfälische vom 16. November 2022. © Neue Westfälische, 16. November 2022. Texte sind urheberrechtlich geschützt. Weiterverwendung nur mit schriftlicher Genehmigung der Redaktion. Autorin: Ivonne Michel

Erikson Stufenmodell: psychosoziale Entwicklung in acht Stufen

Stufe / Konflikt	Alter
1. Ur-Vertrauen vs. Ur-Misstrauen	1
2. Autonomie vs. Scham und Zweifel	2–3
3. Initiative vs. Schuldgefühl	4–5
4. Werksinn vs. Minderwertigkeit	Bis Pubertät
5. Identität vs. Identitätsdiffusion	Jugendliche
6. Intimität und Solidarität vs. Isolation	Junge Erwachsene
7. Generativität vs. Stagnation	Erwachsene
8. Ich-Integrität vs. Verzweiflung	Reife Erwachsene

Eigene Darstellung Ganguin/Sander

Ursache für das (scheinbar) sinkende Interesse Jugendlicher an Angeboten der Jugendarbeit wird darin gesehen, dass der Alltag Heranwachsender neben der Schule häufig sehr durchgetaktet ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den heutigen Bedürfnissen und Interessen Jugendlicher. Welche Themen bewegen die Jugendlichen und welche Orte des selbstbestimmten Austauschs sind ihnen daher in einer sich wandelnden Gesellschaft bereitzustellen, um ihnen Teilhabe und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen? Diese Entwicklungsaufgaben sind Anforderungen, so der US-amerikanische Psychologe Erik Erikson (1902–1994), die Menschen im Laufe ihres Lebens bewältigen müssen, um sich körperlich, geistig und sozial weiterzuentwickeln. Diese Aufgaben sind eng mit den Herausforderungen und Chancen verbunden, die im jeweiligen Lebensabschnitt auftreten.

Freizeitaktivitäten Jugendlicher – Digitale Medien als Sozialraum

Da Jugendarbeit den Anspruch erhebt, sich an der Lebenswelt und dem Alltag junger Menschen zu orientieren, ist es sinnvoll, bei den Freizeitinteressen von Kindern und Jugendlichen anzusetzen. Werden die wichtigsten Freizeitaktivitäten betrachtet, dann zeigt sich, dass ihr Alltag stark durch Mediennutzung dominiert wird.

Bei einem quantitativen Vergleich zwischen medialen und non-medialen Freizeitaktivitäten belegen Handy-, Internet- und Fernsehnutzung die oberen Plätze, gefolgt von persönlichen Treffen mit Freunden. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich diese Aktivitäten gegenseitig durchdringen. So spielt etwa beim Zusammensein im Freundeskreis das Smartphone eine bedeutsame Rolle, indem es auch als Kommunikationsmedium dient, um sich etwa zu verabreden oder auszutauschen. Gleiches gilt heute für das Internet, das nahezu vollständig in den bundesdeutschen Haushalten vorhanden ist, in denen Jugendliche leben; die Voraussetzung des sozialpädagogischen Ziels von Chancengleichheit im Netz ist demzufolge formal gegeben. In der realen Nutzung zeigen sich aber deutliche Unterschiede, die auch soziale Ungleichheiten erzeugen.

Jugendmedienarbeit braucht nachhaltige Strukturen

Das Internet ist heute ein soziokultureller Ort für junge Menschen – nicht nur ein Medium, sondern ein virtueller Lebensraum, der Teilhabe an Kultur ermöglicht. Doch die Selbstverständlichkeit, mit dem sich Jugendliche heute im Netz bewegen, bedarf auch eines kritischen Blicks. Neben den Chancen von Social-Media-Angeboten wie der Selbstpräsentation, dem Spielen mit der eigenen Identität, neuartigen Kontaktaufnahmen und der Kommunikation mit anderen Nutzer:innen gehen auch Risiken einher, die etwa mit den Fragen nach der informationellen Selbstbestimmung (dies ist ein Datenschutz-Grundrecht zur Preisgabe und Verwendung personenbezogener Daten), des Datenschutzes, des Jugendmedienschutzes und der Privatsphäre verbunden sind.

Diese Probleme zeigen sich beispielsweise dann, wenn Online-Dienste den Nutzer:innen nicht das Recht zugestehen, Informationen über sich zu löschen. Weiterhin ergeben sich Risiken, wenn persönliche Informationen ausgespäht werden oder wenn ein unsensibler, unreflektierter Umgang mit persönlichen Daten. Dies geschieht etwa durch Veröffentlichung individueller Vorlieben, der Telefonnummer oder den Missbrauch des Internets, um andere junge Menschen zu belästigen und zu nötigen, wie es beim Cyberbullying und -mobbing der Fall ist.

So sind Nutzen und selbstbestimmtes, kritisches Handeln nicht gleichzusetzen. Jugendliche bedürfen mehr und mehr der Förderung eines medienkompetenten Umgangs. Das heißt, die Neugier von Kindern und Jugendlichen auf Kommunikation so zu wecken, dass sie autonom und zugleich sozial verantwortlich in eine gemeinsame Gesellschaft hineinwachsen.

Da Jugendarbeit sich an den gesellschaftlichen Veränderungen zu orientieren hat, muss auch eine verstärkte Jugendmedienarbeit stattfinden. Obwohl von der Politik seit Jahren der Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen gefordert wird, mangelt es zurzeit an der finanziellen Unterstützung, bildungspolitischen Umsetzungen und an nachhaltigen Strukturen. In diesem Sinn gilt es, neben der wichtigen Integration der Förderung von Medienkompetenz in die schulische Bildung auch den außerschulischen Bereich der Pädagogik gleichberechtigt einzubeziehen.



Neben der Schule kann auch die Jugendarbeit Medienkompetenz an Jugendliche vermitteln: Computer-Workshop im Cafe Netzwerk des Kreisjugendrings in München im Januar 2016.



Gewalt im Netz: Immer ein offenes Ohr für Kinder und Jugendliche haben

Wir stehen als Erwachsene ziemlich hilflos da, wenn wir sehen, was unsere Kinder sich alles im Internet angucken können. Vor Kurzem gab es zum Beispiel einen Großbrand in Flensburg mit zwei Toten. Da haben sich Smartphone-Videos von Menschen, die skrupellos mit dem Handy draufgehalten haben, rasant über die sozialen Netzwerke verbreitet, vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die danach zum Teil psychologische Hilfe brauchten.

Herr Schröder, was beobachten Sie, wovor müssen wir unsere Kinder schützen? [...]

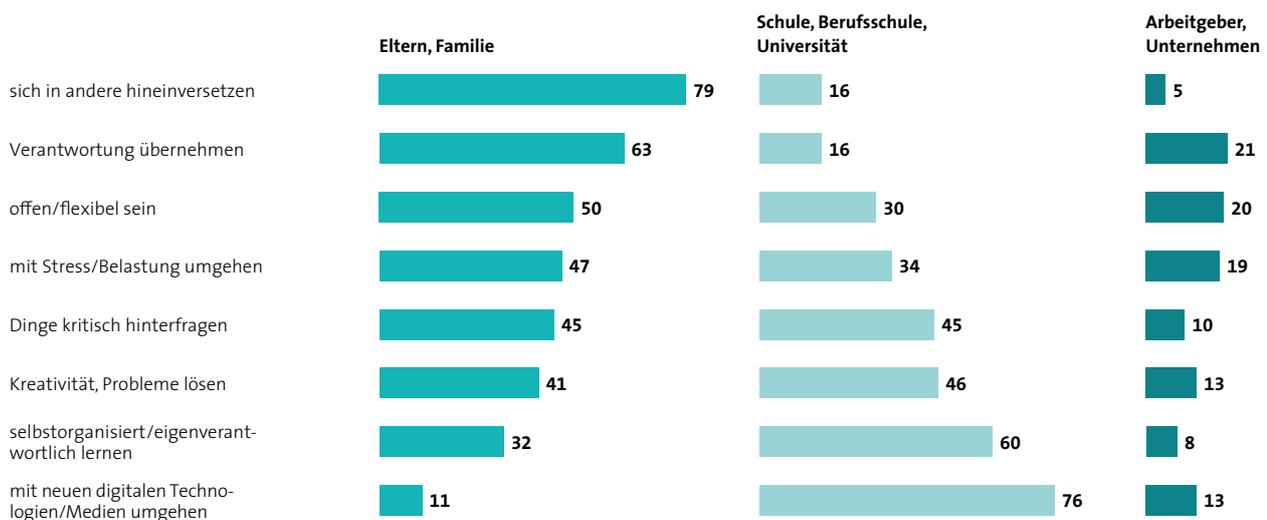
Schröder: Lehrerinnen und Lehrer müssen grundsätzlich eine Offenheit und eine Zuwendung hin zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mitbringen. Denn nur wenn ich die mitbringe, dann kann ich verstehen, womit Schülerinnen und Schüler in ihrer Alltagswelt konfrontiert sind. Wenn wir über soziale Netzwerke reden, dann funktionieren diese Netzwerke nach einer Aufmerksamkeitsökonomie, die auch eine wesentliche Funktion für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hat – in dem Maße, dass wir in der heutigen Zeit nicht nur Konsument*innen von Medieninhalten sind, sondern in einer zunehmenden Weise auch zu Produzent*innen von Medieninhalten werden. Sprich: Die Art und Weise, wie ich mich zu einem vorgefundenen Inhalt verhalte, verrät etwas darüber, wer ich bin. Like ich etwas? Kommentiere ich etwas? Teile ich etwas? Oder bin ich aktiv darin, selbst erstellten Content zu produzieren? Das gibt Jugendlichen einen sehr starken Aufschluss darüber, wer sie sind, was sozusagen ihre digitale und auch ihre damit sehr stark verwobene Identität ausmacht.

Wenn Sie sagen, dass die Lehrer sich da auch rein lesen müssen, das alles anklicken müssen, das sehen müssen, fragt man sich natürlich: Wann sollen die das noch machen? Die haben natürlich auch einen ganz vollen Plan. Sollten da ganz neue Schwerpunkte gesetzt werden?

Schröder: Ich denke, dass die Art und Weise, wie wir heute zusammenkommen in der Schule, einmal grundsätzlich auf den Prüfstand gehört. Ich habe die Vorstellung von einer Schule, die einer modernen Bibliothek entspricht, wo Schülerinnen und Schüler situativ zusammenkommen können und anhand von praktischen Aufgaben projektbezogen zusammenarbeiten können, anstatt auf Prüfung hingerichtet zu lernen. Auf diese Weise schaffen wir Erfahrungsräume, in denen es gelingen kann, ein Gefühl für die eigenen Stärken und Schwächen zu bekommen. Und sich vor allem aber auch ohne den Druck einer Prüfung mit selbstgewählten Themen zu beschäftigen, die einen ganz anderen Zugang ermöglichen, als das in den traditionellen Unterrichtsformen möglich ist, in denen – und das ist weiterhin ja gängige Praxis in Schulen – Schülerinnen und Schüler immer wieder in diese passive Rolle hereingedrängt werden, Lerninhalte konsumieren und reproduzieren zu müssen. Es geht darum, die Handlungs- und Gestaltungs-kompetenz junger Menschen zu fördern. Sie haben es hier mit Anwendungsmöglichkeiten zu tun, die natürlich digitale Medien beinhalten. Sie haben es aber auch mit ethischen Fragen zu tun, bei denen es darum geht, ein Gefühl dafür zu bekommen, wer ich bin, wer ich sein möchte und was von mir erwartet wird in einer Gesellschaft. So unterstützen wir Jugendliche dabei, einen moralischen Kompass dafür zu entwickeln, was in Ordnung ist, was ich teilen kann, oder wo ich vielleicht aber auch mal innehalten müsste.

Umfrage: Wer vermittelt welche Kompetenzen?

Wer sollte die folgenden Kompetenzen/Eigenschaften in erster Linie vermitteln?
Antworten der 14- bis 24-Jährigen (in Prozent)



Online-Befragung von 2069 14- bis 24-Jährigen im November und Dezember 2022
Quelle: Vodafone Stiftung Deutschland
picture alliance/dpd/dpa-infografik GmbH / dpa-infografik GmbH

Sie haben den moralischen Kompass gerade angesprochen, für den sich ja auch Eltern eigentlich zuständig fühlen, die gerne ihren Kindern etwas mitgeben möchten. Was sollen wir denn da tun? Sollen wir verbieten? Sollen wir kontrollieren? Was hilft?

Schröder: Grundsätzlich kann ich sagen, dass es nicht möglich ist, zu verbieten, dass Kinder und Jugendliche solche Inhalte sehen. Wichtig ist auch, hier empathisch zu sein, die Jugendlichen nicht dafür zu bestrafen, was sie gesehen haben. Denn wenn man mit Sanktionen reagiert, produziert man damit eigentlich nur eine Haltung, die es das nächste Mal verhindert, dass Kinder und Jugendliche sich offen an ihre Eltern wenden werden. Vielmehr ist hier gefragt, ein offenes Ohr für die Sorgen der Kinder und Jugendlichen zu haben und ansprechbar zu sein. Dabei behilflich zu sein, zu reflektieren, was gerade gesehen wurde und was es bedeuten würde, das zu teilen.

Was fordern Sie von der Politik? Kann von der Seite etwas kommen? Zum Beispiel Verbote, überhaupt solche Inhalte zu zeigen – oder irgendwelche Regulierungsvorschläge?

Schröder: Als Gesellschaft sollten wir die Anbieter der sozialen Netzwerke noch stärker in die Verantwortung nehmen. Ich kann Ihnen sagen, dass, wenn wir über Gewaltdarstellungen in sozialen Netzwerken reden, die Anbieter in der Pflicht sind, diesen Content zu moderieren.

Was sie aber zum Teil nicht tun.

Schröder: Beispielsweise im Fall von Missbrauchsdarstellungen tun sie das, indem sie sehr eng mit Datenbankbetreibern zusammenarbeiten, die geflaggte Content auf ihrer Seite oder in ihren Datenbanken registriert haben. Wenn wir allerdings über spontane Ereignisse reden – wie den von Ihnen erwähnten Großbrand – und unmittelbar

danach Gewaltdarstellungen im Internet landen, dann ist es schwierig für solche Programme zu reagieren. In einer so schnellen Informationsökonomie hier ein Verbot zu fordern, das würde dem gleichkommen, in den Informationsfluss direkt einzugreifen. Ich denke, dass hier das Risiko besteht, dass die freie Meinungsäußerung sehr stark darunter leiden würde. Denn wie könnte man so etwas machen? Durch technische Lösungen. Allerdings: Wie erkennt man es in einer Rauchsäule, ob eine Person darin ist? Es ist nun schwer umzusetzen. Dann würde man sich dieses Verbot dadurch erkaufen, dass man massenhaft Kommunikationsdaten filtern müsste.

Was würden Sie sagen? Ist es fünf vor oder schon fünf nach zwölf?

Schröder: Wenn man das Thema analog zur Lesekompetenz begreift, dann sehen wir, glaube ich, auch die Tragweite, wie Medienkompetenz uns unser Leben lang im Prinzip begleiten wird. Und je eher wir also die Grundsteine für ein medien- und digitalkompetentes Leben legen, desto besser können wir davon profitieren.

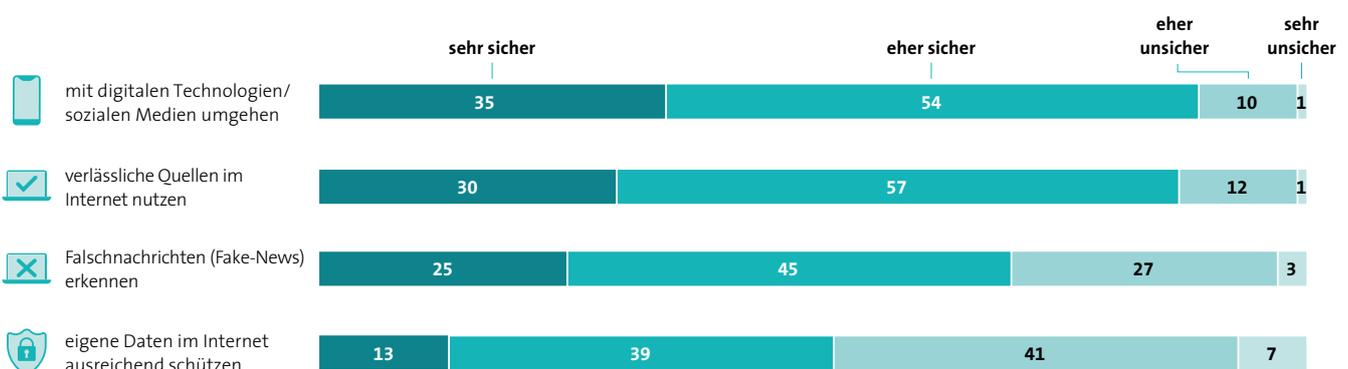
Das Gespräch führte Julia Westlake.

Marcel Schröder, Referent für Medien und digitale Partizipation bei der Aktion Kinder und Jugendschutz in Schleswig-Holstein, erklärt, wie man Kinder schützt und ihnen Handwerkszeug an die Hand gibt.

„Gewalt im Netz: Wie vermitteln wir unseren Kindern Medienkompetenz?“, in: ndr.de vom 22. Mai 2023. Online: <https://www.ndr.de/kultur/kulturbatte/Gewalt-im-Netz-Wie-vermitteln-wir-unseren-Kindern-Medienkompetenz,medien24o.html>

Umfrage: Digitale Kompetenzen

Darin fühlen sich 14- bis 24-Jährige ...
(in Prozent)



Online-Befragung von 2069 14- bis 24-Jährigen im November und Dezember 2022
Quelle: Vodafone Stiftung Deutschland
picture alliance/dpd/dpa-infografik GmbH / dpa-infografik GmbH

Aktuelle Herausforderungen und Diskurse

Soziale Medien und deren große Beliebtheit bei Jugendlichen, Medienskepsis, KI und Fake News sind große Herausforderungen für die Medienpädagogik und das gesellschaftliche Zusammenleben.

Jugend und soziale Medien

Johannes Gemkow

Soziale Medien haben in der Lebenswelt Jugendlicher einen durchgehend hohen Stellenwert und stellen an die Medienpädagogik neue Herausforderungen für das Konzept der Medienkompetenz. Soziale Medien sind digitale Netzwerkplattformen, die es ihren Nutzer:innen ermöglichen, Informationen aller Art zu veröffentlichen und sich mit anderen Nutzenden zu vernetzen. Um Nutzer:in zu werden, muss man sich anmelden, das heißt ein Profil einrichten, mit dem verschiedene Informationen über die eigene Person verbunden sind. Diese Informationen sollen für andere angemeldete Personen sichtbar sein, damit die Nutzenden sich untereinander vernetzen können.

Soziale Medien werden insbesondere von Jugendlichen stark genutzt. Gemäß der aktuellen JIM-Studie, die als Langzeitprojekt des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) jährlich und repräsentativ die Entwicklung des Medienhandelns Jugendlicher erfasst, besitzen schon 94 Prozent der 12- bis 13-Jährigen ein Smartphone bzw. Handy, während es bei den 14- bis 15-Jährigen 95 und bei den 16- bis 17-Jährigen 97 Prozent sowie bei den 18- bis 19-Jährigen 99 Prozent sind. 95 Prozent der Befragten nutzen das Internet dabei täglich. Bei den zehn beliebtesten Internetangeboten stehen mit Instagram (31 %), Tiktok (24 %), Youtube (23 %), Snapchat (19 %) und Facebook (10 %) fünf soziale Medien hoch im Kurs.

Warum nutzen Jugendliche soziale Medien so stark? Diese Frage ist vor allem mit der Identitätskonstruktion durch soziale Medien sowie der Eigenlogik von sozialen Medien zu beantworten.

Soziale Medien und Identität

Soziale Medien bieten Jugendlichen Orientierung für ihre personale Identität. Dies geschieht beispielsweise über die Suche nach sozialen Vergleichsinformationen wie Körperbild, Erfolg oder Selbstwert. Ebenfalls spielt *Selective Exposure* (selektive Suche nach Informationen, die mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmen) eine wichtige Rolle. Diese Art der Informationsauswahl wurde und wird aktuell unter den Stichpunkten Echokammer oder Filterblase diskutiert. Das Merkmal des *Selective Exposure*-Ansatzes ist, dass kognitive Dissonanzen (Unvereinbarkeiten von Wahrnehmungen, Einstellungen und anderem) als unangenehm wahrgenommen werden und daher

vermieden werden sollen. In der Folge könnten soziale Medien über das gezielte Filtern, Auswählen und/oder Erstellen von Informationen genutzt werden, um vor allem Informationen zu nutzen, die mit den eigenen Überzeugungen im Einklang stehen. Weiterhin bieten soziale Medien auch Orientierung für die soziale Identität Jugendlicher, indem das Streben nach sozialer Bindung und geteilten Identitäten vorangetrieben werden kann. Ebenso sind soziale Medien für Jugendliche ein wichtiger Treiber beim Umbau der sozialen Beziehungen, also der verstärkten Hinwendung zu Gleichaltrigen bei gleichzeitiger Ablösung vom Elternhaus.

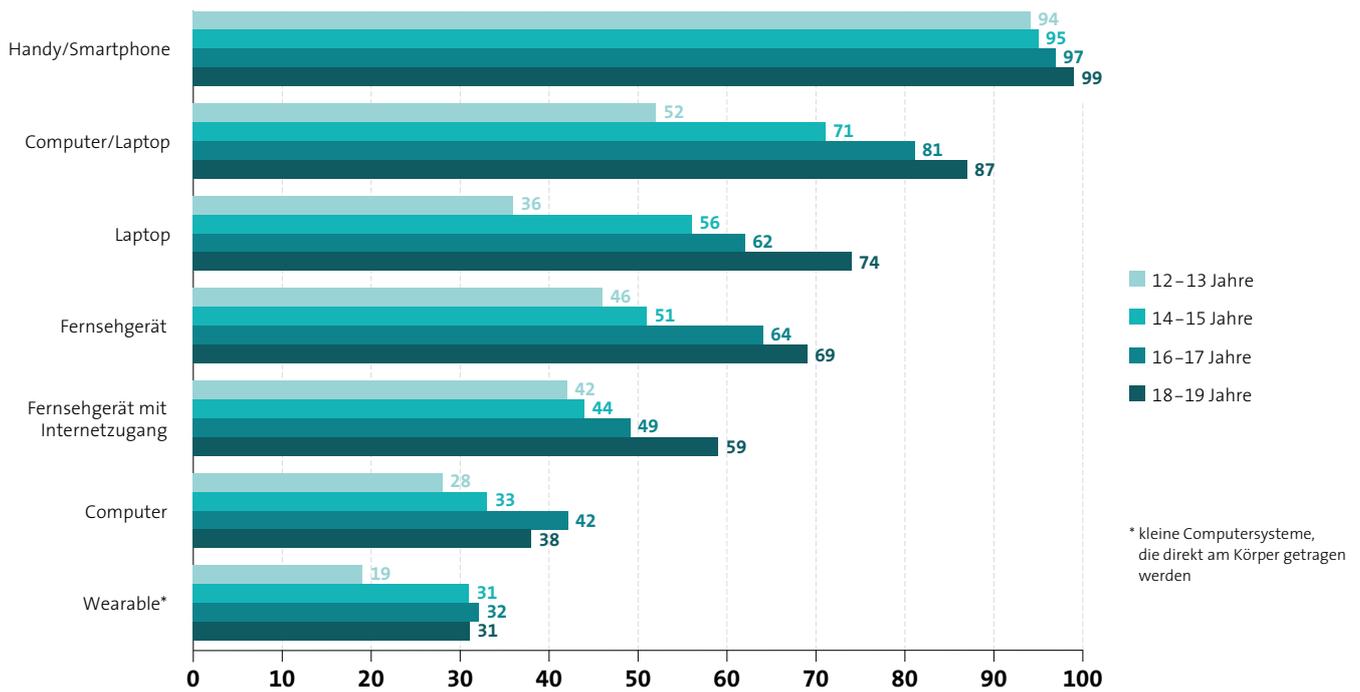
Soziale Medien können somit von Bedeutung für die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben Jugendlicher hinsichtlich der Identitätsbildung und der Beziehungsgestaltung sein und gefühlte Einsamkeit durch deren dynamische, sozialinteraktive Dimension reduzieren. Nicht zuletzt haben sich soziale Medien unter Jugendlichen längst kultiviert. Sie durchdringen ihre Lebenswelten, sodass eine Nichtnutzung zu Bedeutungsverlust auf den Plattformen, aber auch zum Anschlussverlust bei alltäglichen Gesprächen führen kann.

Logik sozialer Medien

Diese beiden Argumente gewinnen schlussendlich auch an Bedeutung, wenn die Logik sozialer Medien beleuchtet wird. Soziale Medien verfestigen sich gezielt im Alltag der Jugendlichen durch deren ständigen Neuigkeitscharakter bei gleichzeitiger Aufmerksamkeitsknappheit. Permanent sind neue Inhalte inklusive der Reaktionen auf diese Inhalte verfügbar. Diese werden oft über Push-Nachrichten direkt an die Medienhandelnden weitergeleitet. Darüber hinaus arbeiten die Betreiber der Plattformen mit Mechanismen der Anerkennung. Dabei handelt es sich um numerisch lesbare Daten, die Auskunft über Beliebtheit bzw. Grad der Aufmerksamkeit von Inhalten auf sozialen Medien geben. Dazu zählen Likes, Klicks, Shares, Kommentare, Anzahl der Freund:innen oder Abonnent:innen für den eigenen Kanal. Diese Mechanismen fungieren als Belohnungsstrategien und führen zu einem Wettbewerb nach Aufmerksamkeit.

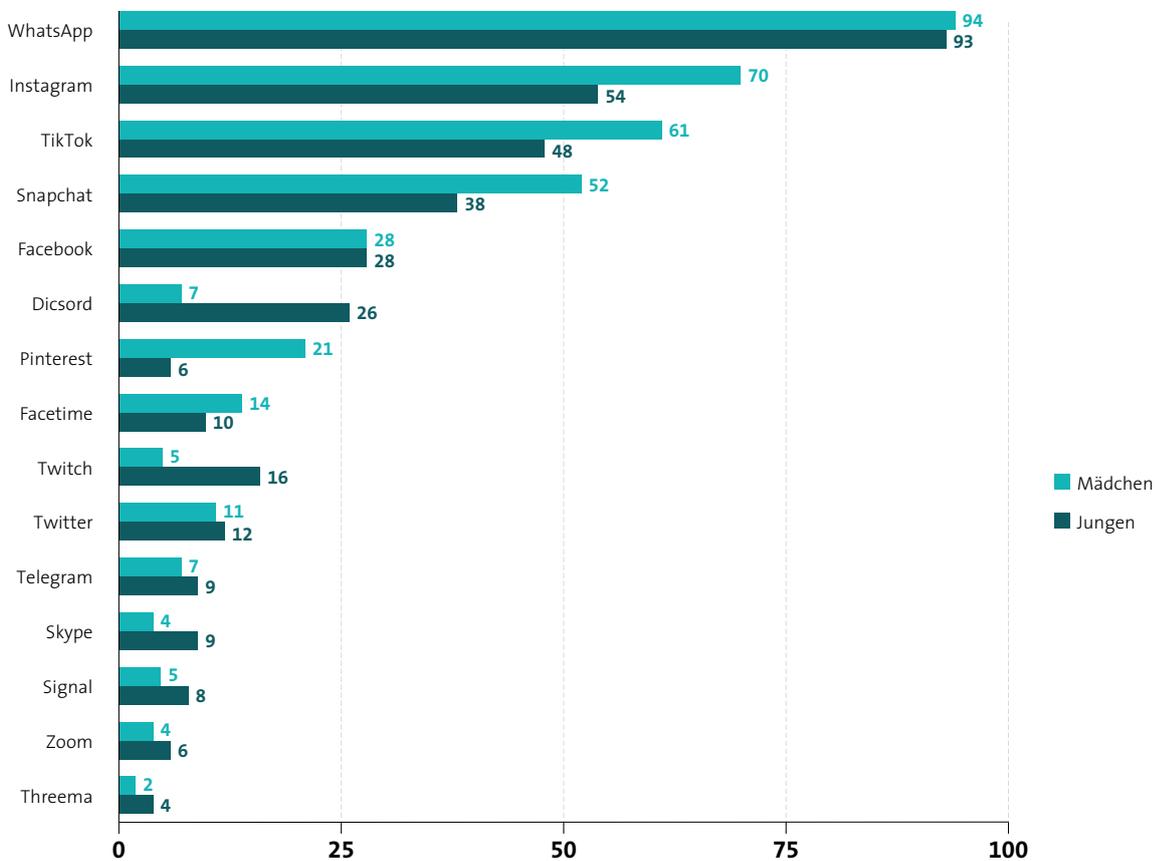
Unterstützt wird dieser Wettbewerbscharakter durch die „theatralische Bühne“ von sozialen Medien. Der Begriff „Bühne“ stammt von dem US-amerikanischen Soziologen Erving Goffman (1922–1992) und meint Denkmuster, die wie Regieanweisungen im Theater die Wahrnehmung und Widerspiegelung unserer Vorstellungen von Realität lenken. Das bedeutet, auch soziale Medien zwingen ihre Teilnehmer:innen,

Gerätebesitz Jugendlicher 2022 (Auswahl)



Quelle: JIM 2022, Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1.200
 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart November 2022, S. 9;
http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf

Genutzte Online-Angebote 2022 (täglich/mehrmals pro Woche)



Quelle: JIM 2022, Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1.200
 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart November 2022, S. 31;
http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf

wie es Goffman sagt, ihr Leben ständig als „Theater zu spielen“. Die Jugendlichen befinden sich auf den sozialen Medien vor dem Hintergrund dieses „Theaterbildes“ in einem Zustand ständiger „Performance“. Sie bedienen ihr Netzwerk, ein (teil-)öffentliches Publikum aus Freund:innen, Familien, Bekannten und Unbekannten. Soziale Medien werden somit zum showartigen Medienrahmen, in dem Nutzer:innen zum Star ihrer selbst geschaffenen digitalen Räume werden. Hierbei fallen verschiedene Aspekte zusammen: Erstens wird die Erstellung und Verbreitung von Informationen kostengünstig an die Interessen von Medienhandelnden delegiert. Zweitens wird Medienhandeln nach dem Modus von „*Celebrefication*“ durchgeführt. Damit ist eine Verselbstständigung von Rollenspiel gemeint, in der die egozentrierten Netzwerke eine Bühne darstellen, auf der die Medienhandelnden als Protagonisten ihrer eigenen Lebenswelt eben diese medial inszenieren.

Soziale Medien und Medienkompetenz

Die Medienpädagogik im Allgemeinen und das Konzept der Medienkompetenz im Speziellen beinhalten ein Verständnis vom Menschen, das dessen Autonomie, Vernunft und Reflexionskraft betont. Mit der Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit durch kommunikative Medientechnologien wie soziale Medien sind neue mediengestützte Handlungsräume entstanden. Diese Räume eignen sich Menschen durch Wahrnehmung (Was sehe ich?), Nutzung (Was kann ich machen?), Bewertung (Wie finde ich das?) und Verarbeitung (Wie kann ich das für mein Leben nutzen?) an. Aneignung beschränkt sich aber nicht auf die Einzelnen, sondern ist stets geprägt von medialen und sozialen Kontexten.

Soziale Medien bietet eine sozio-mediale Orientierung. Die Orientierung ermöglicht (teilweise instabile) Konstruktion sozialer Kollektive (wie ein Netzwerk aus Freund:innen oder politisch Interessierten). Gleichwohl vollzieht sich dieses Kollektiv bloß im Rahmen einer technisch-infrastrukturellen Plattform. Der Anspruch an Medienkompetenz lässt sich am besten an einem Beispiel illustrieren.

Beispiel Mutproben: Mutproben werden in den sozialen Medien wie Tiktok, Instagram, Facebook oder Youtube häufig unter dem englischen Begriff „*Challenges*“ verbreitet. Bei *Challenges* geht es darum, sich einer Aufgabe zu stellen und die Bewältigung der Aufgabe (audio-)visuell festzuhalten. Nach Beendigung der *Challenge* werden zumeist weitere Personen aufgefordert, sich der Aufgabe zu stellen, sodass sie sich nach dem Schneeballprinzip verbreitet.

Mutproben können harmlos, aber auch gesundheits- oder gar lebensgefährdend sein. Eine der bekanntesten Mutproben war die „*Ice Bucket Challenge*“ 2014, die auf die Nervenkrankheit Amyotrophe Lateralsklerose (ALS) aufmerksam machen und Spenden sammeln wollte. Bei dieser *Challenge* mussten sich die Teilnehmer:innen eiskaltes Wasser aus einem Eimer über den Kopf gießen. An dieser Challenge nahmen für den guten Zweck auch viele Prominente teil, was ebenfalls viele Jugendliche dazu animierte, mitzumachen.

Es zeigt sich eine flexible Anwendung der Mutproben. Viele Mutproben hinterlegen ihren Aufforderungscharakter mit einer zeitlichen Fixierung, also dem Erfüllen der Herausforderung in maximal 24 Stunden. Das trifft vor allem auf solche Mutproben zu, die ohne große Vorbereitung erfüllt werden können. Dagegen gibt es auch Formen der Mutproben, die eine langfristige Aufgabe an die Teilnehmer:innen stellt. Was die Mutproben besonders gefährlich macht, ist die Tatsache, dass sie unterschiedliche, aber immer thematisch wichtige Aspekte

jugendlicher Peer-to-Peer-Lebenswelten (Peer = Gleichaltrige) wie Schönheitsideale, Drogenkonsum, Gefahrenbewältigung oder Selbstzweifel aufgreifen.

Mutproben unter Jugendlichen gab es natürlich auch schon vor den sozialen Medien. Bekannte Beispiele dafür sind Klingelstreiche, nachts über einen Friedhof zu laufen oder Straßenlaternen auszutreten. Die Mutproben bieten für Jugendliche einige altersspezifische Gratifikationen. Dazu zählt die Anerkennung durch Gleichaltrige, die durch den auffordernden Charakter der *Challenges* noch verstärkt wird. Entwicklungspsychologisch ist die Zeit der Jugend gekennzeichnet durch eine Abspaltung von tradierten Orientierungsrahmen wie dem Elternhaus bei gleichzeitiger Hinwendung zu den Gleichaltrigen. Mutproben nehmen dafür eine Stellvertreterrolle ein. Das Nichterfüllen der Mutproben kann mit der Angst vor sozialer Isolation einhergehen. Der Konformitätsdruck der Jugendlichen, einer bestimmten Gruppennorm zu entsprechen, ist im Alter von 12 bis 19 Jahren deutlich erhöht.

Hinzu kommt, dass die Phase der Jugend mit einem psychosozialen Moratorium, also dem Ausprobieren verschiedener Identitäten und Grenzerfahrungen, verbunden ist. Der Drang nach Selbsterfahrung, Selbstwirksamkeit und schließlich auch Selbstdarstellung spielt bei der Erfüllung von Mutproben eine wesentliche Rolle. Verstärkend hinzu kommt die gestiegene Risikobereitschaft von Jugendlichen. Diese lässt sich zum einen mit einer Verharmlosung der Situation erklären und zum anderen durch eine altersspezifisch erhöhte Bereitschaft nach neuen, auch körperlich riskanten Aktivitäten, dem sogenannten „*Sensation Seeking*“.

In Deutschland sind die meisten der Mutproben nur kurz anhaltende Trends und gesundheitsgefährdende Herausforderungen eher die Ausnahme. Das kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Mutproben auf sozialen Medien unter Jugendlichen wohlbekannt sind. Laut Jugendmedienschutzindex geben neun Prozent der 9- bis 16-Jährigen an, dass sie sich online zu riskantem Verhalten wie Mutproben, Drogen-, Alkoholkonsum oder Selbstverletzung anstiften ließen. Auch der Gefährdungsatlas der Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz weist bei Mutproben auf „*physische Gefährdungen*“ hin.

Soziale Medien können die Bereitschaft erhöhen, gesundheitsgefährdende Inhalte zu produzieren und zu konsumieren. Dies liegt erstens an der Bedeutung von sozialen Medien als Orientierungskraft für das teilweise experimentelle Herausbilden einer Identität im Jugendalter. Zweitens verfügen soziale Medien über Mechanismen, die aufreizende und extreme Inhalte fördern und deren Reichweite stark erhöhen können. Drittens haben die Plattformen der sozialen Medien (noch) nicht die Kontrollmechanismen, die eine altersgerechte Nutzung verlangen würde. Darüber hinaus erhöhen soziale Medien die Sichtbarkeit und Reichweite durch ein prinzipiell beliebig großes Publikum und durch den Umstand, dass die Videos dauerhaft im Netz bleiben.

Akteure einer Medienkompetenz für soziale Medien

Die Ausbildung von Medienkompetenz für soziale Medien ist mit mehreren Ebenen konfrontiert. Medienkompetenz wird damit zu einer kollektiven Aufgabe, statt eine individuelle Fähigkeit zu sein, und betrifft beim Beispiel Mutproben mindestens vier verschiedene Akteure: Jugendliche, Eltern, Schule und diejenigen, die die Plattformen betreiben.

Jugend: Beim Umgang mit Medien im Generellen und beim Umgang mit Mutproben im Speziellen ist die Herausbildung

Mutproben auf Tiktok

[...] Dieser Text handelt von einer Mutprobe. Sie spielt an einem Ort, an dem Millionen Teenager sich jeden Tag treffen. Morgens, sobald sie wach sind. Nachmittags, wenn sie aus der Schule kommen. Ein Ort, von dem viele Erwachsene nicht wissen, wie er aussieht. Manche wissen nicht einmal, dass er existiert.

107 Minuten verbringen Kinder und Jugendliche im Alter von vier bis achtzehn Jahren im Durchschnitt täglich auf TikTok, der erfolgreichsten Social-Media-Plattform der Gegenwart. Mehr als eine Milliarde Menschen haben die App des chinesischen Konzerns ByteDance auf ihrem Handy installiert. Kein anderes Medium ist bei Kindern und Jugendlichen beliebter. In den USA haben laut Bloomberg mehr als zwei Drittel aller Teenager einen Account auf der Plattform. Mehr als bei Facebook, Snapchat, Instagram.

TikTok ist groß geworden durch Kurzvideos, in denen Nutzer singen und tanzen, aus ihrem Alltag erzählen und andere zu sogenannten Challenges anspornen – einer Herausforderung, einer Art Mutprobe.

Schafft ihr es auch, synchron zu tanzen? Eine Minute einen Liegestütz zu halten? Gefrorenen Honig zu essen? Macht ein Video davon!

Harmlose Dinge, so fing es an. Mittlerweile verbreiten sich auf TikTok Mutproben, die tödlich enden können. Eine vor allem. [...]

Die Blackout-Challenge, auch unter dem Namen „Choking Game“ oder „Space Monkey“ bekannt, sieht vor, dass sich Menschen selbst die Luft abschnüren. Mit Gürteln, Schnürsenkeln, Hundeleinen. Mit den eigenen Händen, falls es nicht anders geht. Nach mehreren Sekunden filmen sie ihren rush, den euphorischen Moment, wenn sie nach ihrer Ohnmacht wieder zu Bewusstsein kommen.

Würge-Spiele unter Jugendlichen gibt es schon lange. Nur finden sie heute nicht mehr auf dem Schulhof statt, sondern in den sozialen Medien, wo sie Millionen junge Menschen erreichen. Anstiften. Auch Kinder, die nicht wissen, was sie tun.

Die ZEIT hat öffentliche Mitteilungen, Meldungen und Klagen gesichtet. Weltweit stehen demnach über 15 Todesfälle von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit der Blackout-Challenge auf TikTok. Mehrere Fälle lassen sich aus den Klageschriften nachzeichnen, einige stützen sich auch auf die öffentlichen Schilderungen der Eltern.

Die jüngsten Opfer sind gerade einmal acht, neun Jahre alt. Wer ist für diese Tode verantwortlich? [...]

Im ersten Jahr der Corona-Pandemie stieg die Zahl der Downloads von TikTok in den USA innerhalb von neun Monaten um 75 Prozent an. Kinder und Jugendliche saßen zu Hause fest, verbrachten Zeit an ihren Handys. Auf TikTok nahm die Zahl der Challenges zu. [...]

Eine Sprecherin von TikTok schreibt, man empfinde tiefes Mitgefühl für die tragischen Verluste der Familien, sei aber nicht dafür verantwortlich. Inhalte wie die Blackout-Challenge seien auf der Plattform verboten, wie jeder Inhalt, der zu schweren Verletzungen oder zum Tod führen könne. Man entferne solche Videos, sobald man sie entdecke. Und: Neben einer Technologie, die automatisch nach illegalen Inhalten suche, seien weltweit mehr als 40.000 Mitarbeiter damit befasst, die Videos zu löschen. Allein zwischen Oktober und Dezember 2022 hat TikTok nach eigenen Angaben über 85 Millionen Videos gelöscht, die gegen die Regeln verstießen. [...]

„Das Ziel von TikTok ist es, die Nutzer möglichst lang auf der App zu halten und die Interaktion mit der Plattform zu steigern“, sagt Christian Montag. Er ist Professor für Molekulare Psychologie an der Universität Ulm und hat ein Buch darüber geschrieben, wie Social-Media-Plattformen ihre Nutzer psychologisch manipulieren. Diese sollen liken, kommentieren, dranbleiben. Je mehr Zeit sie auf der Plattform verbringen, je mehr Daten sie dort hinterlassen, desto erfolgreicher kann TikTok Werbung verkaufen. „Der Algorithmus von TikTok empfiehlt deshalb personalisiert die Inhalte, die den Nutzer oder die Nutzerin interessieren.“ Montag zweifelt daran, dass Plattformen wie TikTok ihre Nutzer wirklich schützen wollen. Ihr eigenes Geschäftsmodell stehe dem entgegen.

Auch ein kurzer Versuch der ZEIT zeigt: Je länger man sich Videos einer bestimmten Challenge anschaut, desto öfter empfiehlt der Algorithmus einem ähnliche Videos. [...]

Eigentlich dürften Kinder [...] gar nicht auf TikTok sein. Die Geschäftsbedingungen der Plattform erlauben Jugendlichen erst ab 13 Jahren, sich auf TikTok zu registrieren. Doch bei der Anmeldung werden die Angaben der Nutzer nicht überprüft. Eine Achtjährige kann einfach angeben, dass sie 18 ist.

Eine Sprecherin von TikTok verteidigt den Vorgang, dies sei „eine neutrale, dem Industriestandard entsprechende Altersfreigabe“. Die Moderatoren würden zudem darin geschult, auf Hinweise zu achten. Könnte ein Konto einem Kind gehören? Steht vielleicht das Alter im Profil? Allein zwischen Oktober und Dezember 2022 hat TikTok weltweit über 17 Millionen Konten gesperrt, die vermutlich Personen unter 13 Jahren gehörten, schreibt die Sprecherin. Die Plattform ist bislang nicht gesetzlich verpflichtet, strengere Regeln zur Altersüberprüfung einzuführen.

Aber ist sie haftbar, wenn Nutzer infolge von Videos sterben, die auf ihr verbreitet werden? [...]

„Das Geschäftsmodell dieser Plattformen kollidiert mit dem Grundbedürfnis von Kindern und Jugendlichen: den Spieltrieb auszuleben, die eigene Identität zu finden“, sagt Christian Montag, der Psychologie-Professor an der Uni Ulm. Solange sich die gesetzlichen Regeln für Plattformen wie TikTok und deren Geschäftsmodelle nicht veränderten, empfehlen Experten wie er vor allem eines: digitale Bildung. Für Eltern, die ihre Kinder in jungen Jahren an TikTok heranlassen. Für Lehrer, für die Kinder selbst. [...]

Hannah Knuth, „TikTok und der Tod“, in: DIE ZEIT Nr. 17 vom 20. April 2023.



Mutproben fordern schon immer junge Menschen heraus. Jugendliche beim Sprung in den Isarkanal im August 2022



Eigene Darstellung auf Basis einer Grafik von iStock/galuhsita

von Medienkompetenz für Jugendliche essenziell. Für die Mutproben bedarf es dabei Strategien, um mit den Gruppennormen und deren Druck zurechtzukommen. Eine passive Bewältigungsstrategie wie die Übernahme der Gruppenmeinung, um negative Reaktionen und Gefühle der Ablehnung zu vermeiden, steht einer kritischen und schützenden Auseinandersetzung gegenüber. Hilfreicher sind aktive Bewältigungsstrategien wie das Gestalten einer Medienumgebung, in der Jugendliche sich wohlfühlen. Helfen kann auch eine ausgebildete Ambiguitätstoleranz – die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen ertragen zu können. Jugendliche, die über eine Ambiguitätstoleranz verfügen, wiegen beispielsweise die eigenen Vorstellungen nicht gegen Gruppennormen auf. Weiterhin ist es in konkreten Fällen nützlich, sich Hilfe in der Peer-Gruppe suchen zu können.

Sehr wichtig ist ebenfalls, dass Jugendliche in der Lage sind, ihre Privatsphäre zu wahren. Der Druck, selbst Inhalte von sich preiszugeben, darf nicht höher sein als der Schutz der eigenen Privatsphäre.

Der sozialpsychologisch manipulative Charakter von Mutproben kann von einem großen Teil medienkompetenter Jugendlicher durchschaut werden. Studien zeigen aber auch, dass zum einen noch nicht genug für diese Form der gesundheitsgefährdenden Mediennutzung sensibilisiert wird und die Förderung von Medienkompetenz noch weiter vorangetrieben werden muss. Zum anderen bedarf es auch einer Unterstützung Jugendlicher, nicht nur bei der Herausbildung von Medienkompetenz, sondern auch bei der Rahmgebung eines entwicklungsfördernden Medienhandelns.

Bei der Adaption peerbezogener Normen zeugen die Befunde von einer Reproduktion qua Praxis. Das bedeutet, dass Jugendliche sich vor allem praktisch, also über ihr Medienhandeln, zu Normen äußern; dies beispielsweise über die Orientierung an gängigen Schönheitsidealen oder über die bewusste und kritische Opposition zu solchen idealen Vorbildern. Beispiele für einen kritischen Umgang mit idealen Vorbildern sind etwa die auch durch soziale Medien gestützten Bewegungen *Body Positivity* und *Body Neutrality*. Sie machen Mut, den eigenen Körper anzuerkennen und zu schätzen, auch wenn er nicht den gängigen Modelmaßen entspricht.

Eltern: Das Elternhaus ist für die Herausbildung von Medienkompetenz über die Medienerziehung und für den Umgang mit entwicklungsbeeinträchtigenden Medieninhalten zentral. Zu wichtigen Kriterien einer kompetenzförderlichen Medienerziehung gehören:

- Erstens, Verständnis für die Heranwachsenden und Gesprächsbereitschaft zu zeigen. Jugendliche, die sich von ihren Eltern nicht verstanden fühlen oder gar nicht oder kaum mit ihnen sprechen, sind für negative Inhalte empfänglicher und geben selbst an, keine bis wenig Unterstützung zu erfahren, wenn sie mit diesen Inhalten in Kontakt gekommen sind.
- Zweitens ist eine Vielfältigkeit medienerzieherischer Tätigkeiten von großer Bedeutung. Damit ist gemeint, dass Eltern über ein flexibles Repertoire an medienerzieherischen Strategien verfügen sollten. Dazu gehört das gezielte Bewahren vor entwicklungsbeeinträchtigenden Medieninhalten durch Nutzungsregeln ebenso wie das Aufklären über negative Folgen, Gruppendruck und Interessen der Plattformen. Auch reparierende Medienerziehung ist in diesem Zusammenhang enorm wichtig. Dabei geht es darum, die Medienerfahrungen der Jugendlichen aufzugreifen und ihnen bei deren Verarbeitung zu helfen.
- Schließlich ist drittens die gemeinsame Mediennutzung mit Tendenz zur Individualisierung des Medienhandelns der Jugendlichen für eine gelungene Medienerziehung enorm wichtig. Über eine gemeinsame Mediennutzung können Nutzungsregeln erprobt und mit gemeinsamen Erfahrungswerten untermauert werden. Wenn die gemeinsame Nutzung in ein sozio-emotionales *Setting* eingebunden ist, entsteht ein kollektives Gedächtnis meist positiver Erfahrungen, das für das Vertrauen in einer Eltern-Kind-Beziehung bedeutsam ist. Wenn ein solches Vertrauensverhältnis existiert, trauen sich die Kinder zu erzählen, wenn sie auf problematische Inhalte stoßen.

Zu beachten ist, dass sich das Risikoverständnis zwischen Eltern und Jugendlichen stark unterscheiden kann. Das bedeutet, dass bestimmte Aspekte von Jugendlichen weniger stark problematisiert werden als von Eltern (bspw. sexuelle Inhalte oder Kontakte mit Fremden), und andersherum erkennen Eltern z. T. nicht die bedrückende Wirkung von Herabsetzung bei-

spielsweise durch (Cyber-)Mobbing oder psychische Gewalt. Als wesentlicher Schutzfaktor für gesundheitsgefährdende Inhalte hat sich ein autoritativer Erziehungsstil in der Kindheit und Jugend erwiesen. Das ist eine Form der demokratischen Erziehung, die Regeln vorgibt, aber auch emotionale Wärme und wechselseitige Verständigung berücksichtigt. Dieser protektive (schützende) Faktor verlangt von den Eltern, dass sie Medienerziehung als ihren eigenen erzieherischen Bereich anerkennen, transparente Regeln schaffen, Konflikten nicht aus dem Weg gehen und ein positives Bild der Potenziale von Medien und den medialen Interessen der Jugendlichen haben. Jugendliche aus Elternhäusern, die diesen Schutzfaktor nicht bieten und in der sie soziale oder bildungsbezogene Benachteiligung und wenig Unterstützung und Orientierung beim Medienhandeln erfahren, sind für entwicklungsbeeinträchtigende Inhalte besonders anfällig.

Schule: Ein weiterer wichtiger Akteur bei der Prävention und dem Umgang mit Mutproben ist die Schule. Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen geben an, dass in der Schule restriktiv mit dem Internet umgegangen wird. Nur ein Viertel sind der Meinung, dass die Schule über bestimmte Inhalte und Verflechtungen aufklärt sowie Jugendliche ermuntert, selbst online zu handeln. Lehrer:innen sind nur bei sieben Prozent eine Anlaufstelle für Unterstützung. Die Vielfältigkeit des Auftrags der Schule im Leben der Jugendlichen und die Bandbreite der Unterstützung, die es bereits gibt, kann hier nicht ausführlich diskutiert werden. Aber im Falle entwicklungsbeeinträchtigender Inhalte hat die Schule noch Potenziale von einem Ort der Restriktionen zu einem Bildungsort zu werden.

Plattformen: Auch die Betreiber der Plattformen, auf denen Mutproben kursieren, sind in der Pflicht. Bei vielen Plattformen gibt es Beschwerdesysteme, mit denen auf unerwünschte Inhalte hingewiesen werden kann. Diese sind jedoch mitunter versteckt, umständlich zu handhaben und oft nur für angemeldete Nutzer:innen zugänglich. Viele der Plattformen weisen in ihren Geschäftsbedingungen darauf hin, dass Videos, die gefährliche Handlungen zeigen, gelöscht werden. Aber das kann nicht verhindern, dass solche Videos trotzdem angeboten werden. In Deutschland bietet die Beschwerdestelle von jugendschutz.net eine Möglichkeit, auf gesundheitsgefährdende Inhalte hinzuweisen. Jugendschutz.net leitet die Beschwerden dann an die entsprechenden Plattformen weiter.

In der Umsetzung schwanken die Reaktionen der Plattformen jedoch. Die Einrichtung von altersdifferenzierten Kinderversionen ist bei einigen Anbietern möglich, aber wird nur mäßig überprüft. Erfolgsversprechender können Filter sowohl im Upload als auch bei einschlägigen Suchanfragen sein. Ebenso kann die Moderation von bestimmten Inhalten mit dem

Hinweis auf professionelle Beratungsstellen durch die Plattform eine Hilfestellung für Jugendliche bieten. Schließlich müssen auch die Plattformen ihre Kriterien für Jugendgefährdung dynamisch an veränderte Nutzungsformen anpassen. Im Falle der Mutproben geht es dabei um eine Sensibilisierung für die Schaffung von Drucksituationen (wie das Auffordern zu gesundheitsgefährdendem Handeln und die Androhung zum Ausschluss aus der Community).

Vertrauenskrise des Journalismus

Markus Beiler und Uwe Krüger

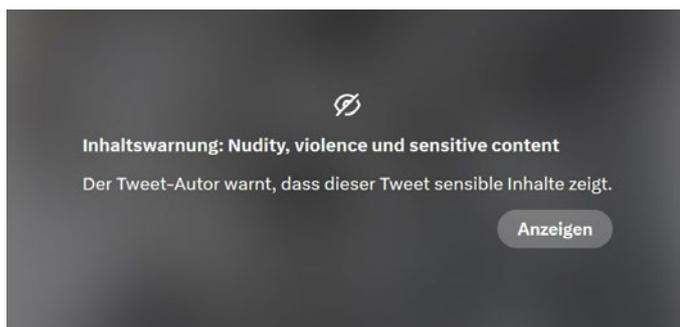
Ein Teil der Bevölkerung glaubt, Journalist:innen würden sie systematisch belügen und mit der Politik Hand in Hand arbeiten, um die Bevölkerungsmeinung zu manipulieren. Hinter solchen Verschwörungserzählungen steckt häufig ein Mangel an medialem Repräsentationsgefühl, Unkenntnis der Funktionsweise des Journalismus in der liberalen Demokratie sowie die (veraltete) Vorstellung, Medien würden als ein Spiegel fungieren, der ein verkleinertes Abbild der Realität erschafft. Jedoch entwerfen Journalist:innen durch ihre Recherche- und Selektionstätigkeiten überhaupt erst eine Vorstellung der Wirklichkeit, konstruieren also ein Bild der Realität – und sie arbeiten in einem komplexen Bedingungsgefüge, das sich unter anderem aus den Normen des überwölbenden Mediensystems, den Spezifika der eigenen Medienorganisation, den redaktionellen Prozessen und Routinen sowie dem individuellen beruflichen Rollenverständnis zusammensetzt.

Repräsentationslücken und Ohnmachtsgefühle

Journalist:innen sollen Augen und Ohren des Publikums sein und über das aktuelle Geschehen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft informieren – doch ein Teil der Bevölkerung traut diesen Augen und Ohren nicht. Das Wort von der „Lügenpresse“ ist seit 2014 in vielerlei Munde, seitdem es auf Pegida- und AfD-Demonstrationen skandiert wurde. 287 tätliche Angriffe gegen Medienschaffende, viele davon auf rechten Demonstrationen, registrierte das *European Centre for Press and Media Freedom* zwischen 2015 und 2022 bundesweit.

Repräsentative Befragungen wie die „Langzeitstudie Medienvertrauen“ der Universität Mainz zeigen zwar, dass eine deutliche Mehrheit dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk, den Regionalzeitungen und den überregionalen Tageszeitungen vertraut. Doch sind auch 11 Prozent der Meinung, dass die Bevölkerung von den Medien systematisch belogen werde. 15 Prozent glauben, dass die Medien und Politik Hand in Hand arbeiten würden, um die Meinung der Bevölkerung zu manipulieren, und 22 Prozent halten die Medien lediglich für ein Sprachrohr der Mächtigen (Stand Ende 2020).

Für diese verhärtete Medienskepsis, die manche Forscher:innen auch „Medienzynismus“ oder „Medienfeindlichkeit“ nennen und die zuweilen einen verschwörungsideologischen Einschlag hat, gibt es empirisch belegte Zusammenhänge mit diversen Faktoren: etwa mit dem Gefühl, die eigene Perspektive in den Medien nicht repräsentiert zu sehen und sich machtlos zu fühlen –, aber auch mit mangelndem Medienwissen und mit enttäuschten Journalismus-Idealen. Journalistische Arbeit transparenter zu machen – etwa indem Redaktionen vermehrt Einblicke in ihre tägliche Arbeit und in Hintergründe einzelner Recherchen geben – und die Medien- bzw. Journalismuskompetenz in der Bevölkerung zu erhöhen, wird daher häufig



Betreiber von Plattformen gehen Beschwerden zu gefährdenden Inhalten unzureichend nach. Hier warnt ein Nutzer selbst vor dem Inhalt seines Tweets.

Journalismuskompetenz als spezifizierte Medienkompetenz

Der etablierte massenmediale Journalismus erbringt für eine demokratische Gesellschaft wichtige Leistungen, ohne die diese nicht funktionieren würde. Gleichzeitig ist er in eine Vertrauenskrise geraten. Vor diesem Hintergrund besteht die Notwendigkeit, in der Bevölkerung im Allgemeinen und im Bildungssystem im Speziellen eine spezifische Journalismuskompetenz zu vermitteln: Sie soll Bürger:innen dazu befähigen, sachgerecht, selbstbestimmt und kritisch-reflektiert journalistische (Massen-)Medien zu nutzen, um an der Demokratie teilhaben zu können. Sie sollen also journalistische Inhalte adäquat lesen und auch kritisieren können, um sich über die politisch und gesellschaftlich relevanten Vorgänge zu informieren und sie einzuordnen und auf dieser Basis mündig politisch und gesellschaftlich handeln zu können, zum Beispiel durch die Beteiligung an Wahlen, in Parteien oder Bürgerinitiativen oder an Demonstrationen. Journalismuskompetenz ist damit zugleich eine Demokratiekompetenz.

Bei der so verstandenen Journalismuskompetenz handelt es sich um ein neues, interdisziplinäres Konzept, das in der Kommunikations-, Politik-, und Erziehungswissenschaft sowie der Medienpädagogik verortet ist. Die in diesem Heft vorgestellten Konzepte von Medienkompetenz sind auch grundlegend für Journalismuskompetenz. Mit dem spezifizierten Ansatz wird jedoch anerkannt, dass die Domäne „Journalismus“ aufgrund seiner elementaren Funktion in der Demokratie eine spezielle, angepasste Fokussierung benötigt. Mit dem Konzept wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es in einer Demokratie nicht nur eines leistungsfähigen, professionellen Journalismus bedarf, sondern auch Bürger:innen, die verstehen, wie Journalismus Öffentlichkeit herstellt, und die auf dieser Basis in der Gesellschaft handlungsfähig sind.

Journalismuskompetenz umfasst drei Dimensionen. Grundlegend sind erstens kognitive Kompetenzen. Dies beinhaltet das Basiswissen zu Mediensystem und -organisationen, journalistischen Produkten sowie den Arbeitsweisen von Redaktionen und Journalist:innen. Die zweite Kompetenzdimension des Modells sind affektive Fähigkeiten und Einstellungen. Darunter ist insbesondere eine Wertschätzung für den Journalismus und seine Funktionen in der Demokratie gemeint, die auf eine allgemeine Bindung an grundlegende Werte unserer Gesellschaft zurückgeht (Freiheit, Gleichheit, Solidarität). Drittens zielt Journalismuskompetenz auf die praktische Handlungsbereitschaft ab, journalistische Inhalte gezielt zu nutzen, eigene Themen in den Journalismus einzubringen und Journalismus konstruktiv zu kritisieren – etwa über institutionelle Beschwerdemöglichkeiten –, um ihn dadurch in seiner elementaren Funktion zu stärken.

Markus Beiler und Uwe Krüger

als probate Strategie angesehen, um das Vertrauen in Medien zu stärken.

Denn oftmals gibt es kein realistisches Bild davon, wie Journalismus funktioniert, wie Redaktionen arbeiten, wie Medieninhalte entstehen und wie sie adäquat zu „lesen“ sind (ein Selbsttest zum Wissensstand findet sich unter <https://dernewstest.de>). Ein ganz grundsätzlicher Punkt ist die Frage, ob der professionelle Journalismus eigentlich die Wirklichkeit widerspiegelt bzw. überhaupt spiegeln kann, also ein unverzerrtes, gleichsam verkleinertes Abbild der Realität in die Zeitung oder die Nachrichtensendung bringen kann. Diese Vorstellung, die dem Alltagsverständnis vom Verhältnis zwischen Massenmedien und Realität der meisten Menschen entsprechen dürfte, wurde von der Kommunikationswissenschaft bereits vor einigen Jahrzehnten als veraltet erklärt und firmiert heute nur noch als veraltete „Abbild-Theorie“ bzw. als „naiver Realismus“.

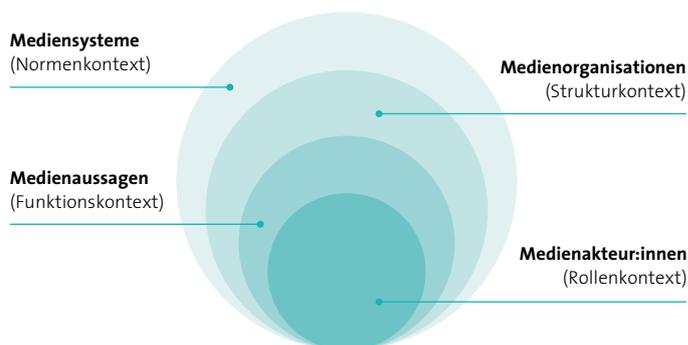
Die Konstruktion der Realität

Forscher:innen gehen daher heute nicht mehr davon aus, dass massenmediale Kommunikation die Realität spiegelt, sondern dass sie überhaupt erst eine Vorstellung von ihr entwirft. Zugespitzt gesagt: Die Wirklichkeit ist nicht die Voraussetzung von massenmedialer Kommunikation, sondern im Gegenteil deren Ergebnis, wie es der Kommunikationswissenschaftler Winfried Schulz 1989 formulierte.

Damit ist nicht gemeint, dass Journalist:innen Dinge erfinden und Fake News in die Welt setzen (dürfen) – sie haben sich an die Fakten zu halten. Und doch konstruieren sie in gewisser Weise ein Bild der Realität, indem sie (nach professionellen Standards und Relevanzkriterien) Themen auswählen, Informationen recherchieren und in Sinnzusammenhänge setzen – und damit ihrem Publikum Orientierung in einer komplexen Welt ermöglichen.

Der Paradigmenwechsel vom (naiven) Realismus hin zum Konstruktivismus wird die „kopernikanische Wende in der Kommunikationswissenschaft“ genannt – in Anspielung auf die schwindelerregende Erkenntnis des Astronomen Nikolaus Kopernikus, dass sich nicht die Sonne um die Erde dreht, sondern es sich genau andersherum verhält. Und so kann die Kritik von Mediennutzer:innen, dass sie in ihrem Umfeld die gesellschaftlichen Zustände ganz anders wahrnehmen als in den Medien dargestellt – und laut Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen äußert das jeder Dritte –, auch zu anderen Konsequenzen führen: Statt eine bössartige Manipulationsabsicht zu vermuten und sich zu Lügenpresse-Rufen hinreißen zu lassen, sollten die

Zwiebelmodell des Journalismus



Eigene Darstellung Beiler/Krüger in Anlehnung an Siegfried Weischenberg

Ursachen für eine solche Diskrepanz realistischer eingeschätzt werden, um dann auch aktiv an der demokratischen Medien-gesellschaft mitwirken zu können.

Um Journalismus zu verstehen, bietet es sich an, ihn als gesellschaftliche Institution im Sinne eines Regelsystems zu betrachten. Der Kommunikationswissenschaftler Siegfried Weischenberg schlägt vor, sich dieses komplexe Gebilde als „Zwiebel“ mit vier „Schalen“ vorstellen, die von außen nach innen – von der Makro- zur Mikro-Ebene – so angeordnet sind:

- 1.) Mediensystem (Normenkontext):** Hier geht es um das Mediensystem, um die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Journalismus gemacht wird, und um gesetzliche wie berufsethische Vorgaben für Journalistinnen und Journalisten. Dass das Grundgesetz eine Zensur von Medieninhalten vor der Veröffentlichung verbietet, dass es keine Zugangsbeschränkungen für den Beruf „Journalist“ gibt (anders als bei Ärzt:innen oder Anwält:innen) oder dass der Deutsche Presserat als Selbstkontrollorgan über die Einhaltung der Regeln des Pressekodex wacht, dies ist ebenso in diesem Kontext angesiedelt wie Qualitätsvorgaben für den Rundfunk im Medienstaatsvertrag oder die Tatsache, dass der Zugang zu Behördeninformationen verbesserungswürdig und je nach Bundesland unterschiedlich geregelt ist.
- 2.) Medienorganisationen (Strukturkontext):** Hier wird der Blick auf die Häuser gerichtet, in denen Journalismus stattfindet. Sind sie privatwirtschaftlich organisiert (wie die Bild-Zeitung, die Süddeutsche Zeitung oder RTL), öffentlich-rechtlich (wie die ARD-Anstalten, das ZDF und das Deutschlandradio), von einer Genossenschaft getragen (wie die taz oder Krautreporter) oder von einer Stiftung (wie die FAZ) – und was folgt daraus für die Möglichkeiten und Zwänge der Redaktionen und deren Unabhängigkeit von Politik und Wirtschaft? Wie entwickelt sich die Einkommenssituation von Medienhäusern in Sachen Werbung und Vertrieb? Wer legt eigentlich die Höhe des Rundfunkbeitrags fest, und welcher superreiche Medieneigentümer hat noch Gewinninteressen in anderen Branchen? Auch Nachrichtenagenturen – als einflussreiche, aber fast unsichtbare Zulieferer der Medien – kommen hier in den Blick.
- 3.) Medienaussagen (Funktionskontext):** Hier werden die Prozesse und Routinen fokussiert, die die Recherche-, Selektions- und Präsentationstätigkeiten der Journalist:innen prägen: Recherchemethoden, Umgang mit Quellen, Darstellungsformen und Berichterstattungsmuster. Wer sich hierin auskennt, kann einen Bericht von einem Kommentar unterscheiden und weiß, dass Redaktionen über die Relevanz von Thema anhand von Nachrichtenfaktoren (wie etwa Nähe, Folgeschwere, Konflikt, Prominenz, Überraschung) entscheiden. Er ist sich auch bewusst, dass viele Medieninhalte auf der Öffentlichkeitsarbeit ressourcenstarker Organisationen (Regierungen, Verwaltungen, Konzerne, NGOs) beruhen, manche aber auf hartnäckiger investigativer Eigenrecherche.
- 4.) Medienakteure (Rollenkontext):** Hier geht es um die Menschen, die Journalismus machen: Welche soziodemografischen Merkmale, politischen Einstellungen und professionellen Rollenselbstverständnisse weisen sie auf? Die Forschung zeigt etwa, dass deutsche Journalist:innen kein Spiegel der Bevölkerung sind, was Bildungsgrad, Parteineigung und Milieuzugehörigkeit angeht – dass es hier in gewisser Weise Repräsentationslücken gibt. Sie zeigt aber auch, dass die meisten sich als neutrale Beobachter und Informationsvermittler verstehen und nur die wenigsten

die politische Tagesordnung beeinflussen wollen – zumal die Orientierung am Publikum und dessen Wünschen in Zeiten von sozialen Netzwerkplattformen und verschärfter Konkurrenz um Aufmerksamkeit im Netz stärker geworden sein dürfte als früher.

Die Beziehungsstörung zwischen dem etablierten Journalismus und Teilen der Bevölkerung kann vermutlich unter zwei Voraussetzungen gemildert werden: wenn sich die „Bevölkerungskompetenz“ unter Journalist:innen erhöht – diese also stärker danach fragen, wie die Perspektiven unterrepräsentierter Milieus in den öffentlichen Diskurs eingespeist werden können – und wenn die Bevölkerung mehr Journalismuskompetenz erwirbt, also Medienlogiken, Selektionsroutinen und Meinungsklimata versteht, aber auch die eigene möglicherweise verzerrte Wahrnehmung hinterfragt.



In den vergangenen Jahren ist das Misstrauen gegen Medien gewachsen. Demonstration der Initiative Querdenken 40 im September 2020 in Rostock



Der Visual Desk im Newsroom in der Redaktion der Deutschen Presse-Agentur GmbH im Juni 2019: Journalistinnen und Journalisten lesen gerade die eingehenden Meldungen, um sie für die Leserschaft aufzubereiten.





➔ Mehr zum Thema Medienvertrauen in Deutschland findet ihr in der Schriftenreihe der bpb.

KI und Journalismus

[...] [G]erade die Debatten um die so genannte generative KI sind der eigentliche Grund, warum sich der Journalismus derzeit so intensiv mit den Automatisierungsprozessen der digitalen Welt beschäftigt.

Nun ist die Digitalisierung des Journalismus durch künstliche Intelligenz kein Vorher-nachher-Moment wie die Umstellung von der Schreibmaschine auf den Word Processor, in den Achtzigerjahren oder die Einführung der Google-Suchmaschine Anfang der Nullerjahre. Das vollzieht sich schrittweise.

Man kann die Geschichte dieser Entwicklung auf drei Punkte verdichten. Auch die Süddeutsche Zeitung nutzte schon früh künstliche Intelligenz-Anwendungen. Vor rund zehn Jahren begannen erste Redaktionen, mit Automatisierungsprogrammen zu arbeiten. Das waren vor allem Hilfsprogramme, die zum Beispiel die Tonaufnahmen von Interviews in Textformate konvertierten, Bildschnitte fürs Layout anlegten oder Texte aus anderen Sprachen übersetzten. Die ersten KIs, die Texte schreiben konnten, kamen vor fünf, sechs Jahren auf. Die SZ nutzte so eine KI zum Beispiel, um bei den bayerischen Landtagswahlen für jeden der 91 Wahlkreise einen Kurzbericht zu erstellen.

Nun waren diese Texte rein statistische Auswertungen. Die Nachrichtenorganisation Bloomberg News nutzt solche Methoden schon lange, vor allem um Eilmeldungen zu verfassen. Bei der SZ ging es darum, ein Projekt zu verwirklichen, das mit dem eigenen Personal nicht zu stemmen gewesen wäre. Bei Bloomberg geht es vor allem darum, Meldungen in einer Geschwindigkeit in Umlauf zu bringen, die kein Mensch schaffen würde. Es ging also nach wie vor ausschließlich um Automatisierung.

Die zweite Welle der künstlichen Intelligenz im Journalismus war die Unterstützung. Als künstliche Intelligenzen immer besser wurden, Muster zu erkennen, lernten sie nicht nur, komplexe Spiele wie das chinesische Brettspiel Go oder das Strategie-Videospiel „Starcraft II“ zu meistern. Sie eröffneten auch ein neues Feld des investigativen Journalismus. Weil Whistleblower nicht mehr nur Aktenpakete, sondern ganze Datensätze aus Institutionen schmuggeln konnten, war die Menge der Unterlagen zu gewaltig, als dass Menschen sie hätten auswerten können. Die Datenmenge, die der immer noch unbekannte Whistleblower mit dem Decknamen John Doe im Frühjahr 2016 aus der Kanzlei Mossack Fonseca in Panama der SZ zuspielte, belief sich auf 2,6 Terabyte. Das entsprach rund 11,5 Millionen Einzeldokumenten über die Offshore-Geschäfte von rund 214 000 Briefkastenfirmen. 376 Journalisten aus 76 Länder arbeiteten diese Daten unter dem Schirm des International Consortium of Investigative Journalists schlussendlich zu den „Panama Papers“ auf, und doch wäre das ohne den Einsatz von KI-Programmen niemals möglich gewesen.

Die dritte Phase der Digitalisierung des Journalismus, die nun beginnt, ist die Generierung. Programme wie Dall-E, Midjourney und Stable Diffusion erstellen auf einen Textbefehl Bilder. Andere wie GPT-4, GPT-J oder Auto-GPT verfassen auf Anweisung Texte. Die großen Digitalkonzerne rüsten ihre Anwendungen bereits mit solchen Large Language Models (LLMs) aus. Google wird demnächst das LLM Bard in seine Suchmaschine integrieren, Microsoft



KI spielt im Journalismus zunehmend eine Rolle, bietet ihm neue Möglichkeiten und stellt ihn gleichzeitig vor große Probleme. Symbol für einen Chatbot und einen Algorithmus mit Programmcode im Hintergrund

hat sein Konkurrenzprodukt Bing schon mit Chat-GPT ausgestattet und wird auch seine Office-Anwendungen mit solchen KIs ergänzen.

Die Menge der Probleme, die auf Medien zukommen, ist so gewaltig, dass man sie nur im Schnelldurchlauf referieren kann. Wie sollen Redaktionen mit der Datenexplosion umgehen, die diese KIs nun verursachen? Wie lässt sich erkennen, ob ein Text ganz oder teilweise von einer KI geschrieben wurde? Wie können Journalisten feststellen, ob ein Bild oder ein Fakt durch eine KI gefälscht oder verzerrt wurde? Wie kann man ein Publikum bei der Stange halten, das sowieso schon chronisch ablenkt ist, wenn die Algorithmen die Nutzer nicht mehr in die Ablenkungsfallen leiten, sondern diese gleich selbst erzeugen? Wie kann man das Vertrauen des Publikums erhalten, wenn die Öffentlichkeit mit Fälschungen und Verzerrung geflutet wird? Wie lassen sich Standards einhalten, wenn Personal reduziert wird, wie in allen Wellen der Automatisierung? Wie kann man seine Marktstellung behaupten, wenn die Konkurrenz nicht so zimperlich ist, was den Einsatz von KI betrifft?

Man kann dem, wie den meisten Problemen der Digitalisierung zunächst einmal mit einem ganz einfachen Grundsatz begegnen. Alle Regeln, die im wirklichen Leben gelten, sind auch im digitalen Raum gültig. In diesem Falle also: Die Prinzipien des Journalismus sind das entscheidende Kriterium, egal ob bei der Arbeit ein Bleistift oder eine künstliche Intelligenz verwendet wird. Darauf laufen auch die meisten Selbsterklärungen hinaus, die viele Medien in den vergangenen Wochen veröffentlicht haben. [...]

Es gibt auch schon Organisationen, die nach Lösungsmodellen suchen. Die London School of Economics debattiert die Fragen beispielsweise in ihrem „Journalism AI“-Programm. Das Nieman Lab der Harvard University beschäftigt sich eingehend damit. Und dann gibt es noch die Initiative „Content Authenticity“, der sich neben vielen internationalen Medien auch Digitalkonzerne wie Microsoft und Nvidia angeschlossen haben. Die suchen nach Möglichkeiten, die Authentizität von Inhalten beispielsweise durch Prädikatssiegel und Prüfprogramme sicherzustellen. [...]

Andrian Kreye, „Luft nach oben“, in: Süddeutsche Zeitung vom 19. April 2023. Online: <https://www.sueddeutsche.de/medien/ki-journalismus-texte-1.5806877?reduced=true>

Fake News, Misinformation, Desinformation

Christian P. Hoffmann

Als Fake News, Mis- und Desinformation werden falsche oder irreführende Medieninhalte bezeichnet. Ihre Verbreitung in den sozialen Medien besorgt Politik, Medien, Forschung sowie viele Bürger:innen. Dabei ist häufig nicht ganz klar, was mit diesen Bezeichnungen genau gemeint ist – und wie sie abzugrenzen sind. Ebenso ist umstritten, welche Maßnahmen im Kampf gegen Fake News wirksam sind. Hilft etwa mehr Medienkompetenz gegen die Verbreitung von Fake News? Die empirische Forschung deutet darauf hin, dass Fake News weniger in der Breite, aber dafür intensiv in bestimmten Kreisen konsumiert und geteilt werden. Die hier engagierten Personen sind häufig sehr aktive und hochmotivierte Mediennutzer:innen. Geringes Vertrauen in politische und mediale Institutionen spielt eine wichtige Rolle bei der Empfänglichkeit für Fake News.

Die Debatte um Fake News

Zwei Ereignisse können als Auslöser für die öffentliche Debatte um Fake News, Mis- und Desinformation ausgemacht werden: Die Wahl Donald Trumps zum 45. US-Präsidenten im Jahr 2016 sowie kurz zuvor das Brexit-Referendum, mit dem die Bürger:innen Großbritanniens den Austritt aus der Europäischen Union beschlossen haben. In beiden Fällen entspann sich im Anschluss an die für viele Beobachter:innen überraschenden Wahl- bzw. Abstimmungsergebnisse eine intensive Suche nach Ursachen. Schnell wurde ein Erklärungsansatz im Mediennutzungsverhalten der Bürger:innen gefunden: Im Netz – genauer in den sozialen Medien – kursierten demnach unzuverlässige und irreführende Informationen. Diese wurden von scheinbar böswilligen Akteuren gezielt verbreitet. Geschlossene Online-Gruppen und personalisierte Werbung erleichterten die Verbreitung solcher Informationen unter Ausschluss der Öffentlichkeit.

Insbesondere mit Blick auf Wahlen und Abstimmungen entbrannte somit ein enormes Interesse an den schädlichen Wirkungen falscher und irreführender Informationen im Netz. Diverse Forschungsprojekte, Medien und Thinktanks sowie Nichtregierungsorganisationen beobachten seither die Verbreitung von Fake News im Netz, versuchen Desinformationskampagnen zu identifizieren und zu bekämpfen. Die Europäische Union etwa etablierte mit „EU vs. Disinfo“ eine Webseite, auf der Fälle von Desinformation dokumentiert und eingeordnet werden. Mit dem *European Digital Media Observatory* wurde ein EU-weites Netz von Medien und Forschungsinstitutionen etabliert, das sich dem Aufspüren und Bekämpfen von Desinformationskampagnen widmet.

Seit 2016 ist die Aufmerksamkeit für die Themen Fake News, Mis- und Desinformation in der Medienberichterstattung und auch im Forschungsdiskurs sprunghaft angestiegen, dies belegen verschiedene Untersuchungen. Laut Umfragen haben heute erhebliche Teile der Bevölkerung Angst, dass Fake News viele Mitbürger:innen in die Irre führen und so Wahlergebnisse verzerren könnten. Angesichts dieser Faszination für das Phänomen Fake News mag es erstaunen, dass die entsprechenden Begrifflichkeiten allzu oft schwierig abzugrenzen sind. Und dass noch immer nicht klar ist, wie die Verbreitung von Fake News wirksam bekämpft werden kann.

Schillernde Begrifflichkeiten

Unter den Begriffen Fake News, Mis- und Desinformation kann Fake News als der schillerndste und umstrittenste betrachtet

werden. Ursprünglich bezeichnete er im Internet veröffentlichte Nachrichten, die traditionellen journalistischen Qualitätskriterien nicht gerecht wurden. Auch im Kontext der Trump-Wahl gaben so verstandene Fake News erstmals Anlass zur Kritik. So veröffentlichte beispielsweise eine Gruppe junger Mazedonier auf nachrichtenähnlich erscheinenden Seiten reißerische, häufig frei erfundene Nachrichten, die vor allem dem sogenannten *Clickbaiting* dienen [*Clickbaiting* meint das Verbreiten von reißerischen und irreführenden Überschriften im Internet, die User:innen zum Draufklicken animieren sollen. Dadurch generiert die betreffende Webseite dann Werbeeinnahmen]. Im engeren Sinne können Fake News somit als mit betrügerischer Absicht verbreitete, erfundene Pseudo-Nachrichten verstanden werden.



Diese Art von Fake News dient kommerziellen, nicht politischen Zielen. Mehr zufällig entdeckten Fake-News-Anbieter 2015 und 2016, dass Meldungen, die Donald Trump unterstützten oder seine Gegenkandidaten Hillary Clinton kritisierten, besonders viele Klicks generierten. (Diese Erkenntnis galt keineswegs nur für Fake News, auch traditionelle Nachrichtenmedien erkannten schnell, dass Meldungen zu Donald Trump die Fernsehquoten und Abo-Zahlen in die Höhe schießen ließen.) Aufgrund dieser eher zufälligen politischen Schlagseite entwickelte sich das Verständnis von Fake News ab 2016 hin zu politisch manipulativen Pseudo-Nachrichten. Das jedoch ließ Donald Trump nicht lange auf sich sitzen – er drehte den Spieß schnell um: Fake News waren für ihn dann alle Nachrichten, die ihn kritisierten.

Der Begriff Fake News entwickelte sich somit schnell zu einem analytisch weitgehend nutzlosen Kampfbegriff. Der Fachdiskurs wandte sich den Begriffen Misinformation und Desinformation zu. Von beiden ist Desinformation der etabliertere Begriff. Er beschreibt traditionell Informations- oder Einflusskampagnen, die Staaten dazu dienen, in die politischen Prozesse anderer Staaten einzugreifen. Desinformation ist damit ein lange bekanntes Mittel der subversiven Außen- und Sicherheitspolitik. Tatsächlich konnte nachgewiesen werden, dass die russische Regierung eine Agentur beauftragt hatte, während des Präsidentschaftswahlkampfes für Donald Trump förderliche und für Hillary Clinton schädliche Informationen im Internet zu streuen. Clinton galt der russischen Regierung als allzu feindselig, deshalb wollte sie deren Wahl nach Möglichkeit verhindern.

Den Begriff Desinformation erlitt allerdings schnell ein ähnliches Schicksal wie dem der Fake News. In der Debatte um die Trump-Wahl und den Brexit wurden nicht mehr nur ausländische Einflusskampagnen als Desinformation bezeichnet, sondern auch die bewusst irreführende Kommunikation inländischer Akteure. Dies erweitert den Gegenstandsbereich des Begriffs erheblich: Irreführende Aussagen von politischen Kandidat:innen in einem Wahlkampf sind damit Desinformation, denn sie werden mit einer Überzeugungsabsicht gezielt verbreitet.

In der Überzeugungsabsicht liegt der Unterschied zwischen Desinformation und Misinformation. Letztere ist auch eine irreführende Information, die jedoch nicht absichtlich – also ohne eine Täuschungsabsicht – verbreitet wurde. Misinformation ist damit ein enorm weiter Begriff. Er ist auch in der Praxis kaum genau zu bestimmen, denn um einen kommunikativen Akt als Des- oder Misinformation kategorisieren zu können, muss sowohl die Absicht des Absenders wie auch die Wirkung auf den Empfänger bekannt sein. Beides wird in der Regel aber nicht erhoben, wenn eine Information als Mis- oder Desinformation bezeichnet wird. Es reicht dann die bloße Annahme, dass (k)eine Täuschungsabsicht bestand, die Information aber irreführend wirken kann.

Was Fake News (Desinformation) sind – und was nicht

keine Fake News sind:		Fake News sind:
<p>Poor Politics</p> <p>Fake News als politischer Kampfbegriff gegen etablierte klassische Medienangebote.</p>	<p>Poor Journalism</p> <p>In der Regel nicht intendierte Falschinformation aufgrund journalistischer Fehler, darunter fällt:</p>	<p>Desinformation</p> <p>Gezielte Verbreitung von falschen oder irreführenden Informationen, um jemanden zu schaden, darunter fällt:</p>
<p>Satire</p> <p>Überspitzung von (politischen) Inhalten zur Gesellschaftskritik, aber in der Regel als solche auch erkennbar.</p>	<p>Clickbaiting</p> <p>Bewusste Überspitzung von Headlines und Teasern, um Leser auf Seiten zu locken.</p>	<p>Misinterpreted Content</p> <p>Dekontextualisierung oder bewusst falsche Interpretation wahrer Informationen.</p>
	<p>Falschmeldung/„Ente“</p> <p>Versehentliche falsche Meldung, die aber i.d.R. korrigiert wird.</p>	<p>Manipulated Content</p> <p>Manipulation eigtl. wahrer Informationen (z. B. Bilder).</p>
		<p>Fabricated Content</p> <p>Völlig frei erfundene Inhalte.</p>

Satire und **Poor Journalism** haben zwar das Potential **Fake News** (im Sinne von Desinformationen) zu werden, sind es aber nicht per se.

Wolf-Dieter Rühl, „Measuring Fake News – Die Methode“, Stiftung Neue Verantwortung e. V., Berlin Dezember 2017, S. 3; https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/fake_news_methoden-papier_deutsch.pdf (CC BY-SA 3.0 DE)

Die Verbreitung von Fake News, Misinformation und Desinformation

Die Frage nach der Verbreitung von Fake News (im Folgenden auch stellvertretend für Mis- und Desinformation) ist in mehrfacher Hinsicht nicht leicht zu beantworten. Erstens ist, wie beschrieben, die Definition und Abgrenzung davon, was Fake News sind, nicht einfach. Zweitens interessiert besonders die Verbreitung von Fake News in den sozialen Medien. Jedoch ist der Zugang zu den Daten dieser Plattformen – etwa Zugriffsstatistiken – sehr begrenzt. Dies gilt umso mehr, wenn Fake

News in geschlossenen Gruppen geteilt werden – etwa auf Facebook oder Whatsapp.

Viele Studien umgehen diesen Engpass, indem Nutzer:innen schlicht gefragt werden, ob bzw. wie oft ihnen Fake News im Internet begegnen. Hier entsteht jedoch eine dritte Schwierigkeit, nämlich die Frage, was die Befragten unter Fake News verstehen. Allzu oft kategorisieren Nutzer:innen Inhalte als Fake News, die sie als störend empfinden, die ihnen also beispielsweise politisch missfallen. Gefragt danach, wer häufig Fake News verbreitet, nennen daher viele Befragte Politiker:innen oder auch Journalist:innen. Was Fake News sind, liegt also im Auge des Betrachters – zumindest in Befragungsstudien. Wenn eine Befragung daher ergibt, dass – beispielsweise – 70 Prozent der Befragten angibt, „oft“ Fake News im Netz zu sehen, ist genau genommen völlig unklar, wie diese Angabe zu interpretieren ist.

Nur sehr wenige Studien, meist aus den USA, untersuchen tatsächlich direkt die Inhalte, die Nutzer:innen im Internet sehen – und kommen dabei zu vielleicht überraschenden Ergebnissen. Denn nur ein sehr geringer Anteil dessen, was der durchschnittliche Nutzende im Internet anschaut, hat etwas mit (politischen) Nachrichten zu tun – meist deutlich weniger als 10 Prozent. Diese Nachrichten wiederum kommen weit überwiegend aus seriösen Quellen. Die besonders gründlich und mit hohem Aufwand betriebenen Beobachtungsstudien zur tatsächlichen Verbreitung von Fake News im Medienkonsum der Bürger:innen kommen daher zu dem Ergebnis, dass weniger als ein Prozent dessen, was wir im Internet sehen, als Fake News kategorisiert werden kann. Analysen, die sich auf soziale Medien fokussieren, kommen zu geringfügig höheren Werten, insbesondere auf Facebook. Dennoch scheinen Fake News in der Breite der Bevölkerung nur gering verbreitet zu sein. Soweit der Forschungsstand dies zulässt, scheinen diese Erkenntnisse auch auf den deutschen Kontext übertragbar zu sein.

Tatsächlich ergibt die Forschung zur Verbreitung von Fake News ein regelrecht ironisches Ergebnis: Die größte Verbreitung erhalten Fake News, die von Massenmedien aufgegriffen werden – entweder, weil beispielsweise eine Politikerin oder ein Experte eine Unwahrheit in einem Interview verbreitet, oder aber auch, wenn Fake News genannt werden, um sie zu widerlegen (Faktencheck). Da die Nutzer:innen ihre Informationen weit überwiegend aus seriösen Quellen beziehen, begegnen ihnen Fake News mit einer höheren Wahrscheinlichkeit, wenn eben diese seriösen Quellen über Fake News berichten. Dies macht – in bester Absicht – seriöse Medien zu unfreiwilligen Akteuren bei der Verbreitung von Fake News.

Die insgesamt geringe Verbreitung von Fake News muss jedoch insofern relativiert werden, als dass Fake News stark in gewissen Gruppen konzentriert zu sein scheinen. In Nischen des Internets kann es also sehr wohl eine hohe Verbreitung von falscher und irreführender Information geben. Zu denken wäre hier im Kontext der Coronavirus-Pandemie etwa an Impfgegner-Gruppen auf Telegram oder im Kontext der europäischen Flüchtlingskrise 2015 an Gruppen radikaler Einwanderungsgegner auf Facebook.

Hinzu kommt der bedeutsame Effekt von Meinungsführern. Es kann kaum bestritten werden, dass der frühere US-Präsident Trump ein sehr lockeres Verhältnis zur Wahrheit pflegt und daher regelmäßig Unwahrheiten verbreitet, die unter seiner Anhängerschaft begeistert aufgenommen und geteilt wurden und nach wie vor werden. In politisch engagierten Zirkeln können daher einzelne prominente Akteure erheblich zur Verbreitung von Fake News beitragen.

Sowohl das politische wie auch das mediale System spielen also eine Rolle bei der Verbreitung von Fake News. Es ist unwahrscheinlich, dass Bürger:innen im Netz über Fehlinformationen stolpern und dadurch umgehend in die Irre geführt werden. Bis heute ist daher beispielsweise nicht klar, ob Fake News die Wahl Donald Trumps oder die Zustimmung zum Brexit wirklich beeinflusst haben. Vielmehr ist zu beobachten, dass Bürger:innen mit radikalen, z.B. rechtspopulistischen Orientierungen gezielt nach Informationen suchen und diese verbreiten, um ihre Sichtweisen und Anliegen zu unterstützen. Sie verwenden Information regelrecht als „Waffe“, häufig um damit politische Gegner anzugreifen und zu kritisieren. Wenn solche Personen nun in den seriösen, etablierten Medien nicht die Informationen finden, die sie gerne finden würden, dann wenden sie sich anderen, häufig qualitativ unzureichenden Quellen zu. Studien zeigen, dass die sehr kleine Gruppe intensiver Fake-News-Teiler:innen sogar wissen, dass die Information, die sie teilen, schlechter Qualität ist. Doch es ist ihnen wichtiger, dass die Information ihren Zweck im politischen Streit erfüllt.

Ansätze der Bekämpfung von Fake News, Misinformation und Desinformation

Vor allem drei Ansätze werden in der Bekämpfung von Fake News verfolgt: Der erste und bekannteste Ansatz baut auf der Richtigstellung auf, eben etwa einem Faktencheck. Hier wird das Publikum darauf aufmerksam gemacht, dass eine bereits verbreitete Information falsch ist. Dieser Ansatz weist diverse Schwächen auf: Jene Personen, die die Fake News gesehen haben und glauben (wollen), sind vom Gegenteil nur schwer zu überzeugen. Jene Personen, die die Fake News nicht gesehen haben, werden erst durch den Faktencheck auf sie aufmerksam gemacht. Bei desinteressierten Individuen wirkt häufig der erste Eindruck nach, die Fake News werden dann eher erinnert als die Richtigstellung. Fake News sind häufig aufregend, empörend, reißerisch und verbreiten sich daher in bestimmten Kreisen schnell – Faktenchecks sind dagegen meist eher trocken und wenig spannend und verbreiten sich daher weniger oder eben nicht in denselben Kreisen. Experimentalstudien zeigen, dass eine Berichtigung, etwa durch einen Faktencheck, durchaus zu einer Korrektur des Wissens beitragen kann. In der „freien Wildbahn“ des Internets lässt sich dieser Effekt jedoch kaum wiederholen.

Ein zweiter Ansatz versucht daher, früher zu intervenieren, wenn Nutzer:innen auf Social-Media-Plattformen aktiv sind und sich überlegen, einen Inhalt zu teilen. Sogenannte *Accuracy Prompts* (deutsch etwa „Genauigkeitsabfrage“) sind kleine Meldungen, die Nutzer:innen im Moment des Teilens fragen, ob sie sich sicher sind, dass der Inhalt wirklich zutreffend ist. Auf Twitter beispielsweise erscheint beim Retweeten eines verlinkten Artikels die Frage, ob der/die Nutzer:in den Artikel zunächst lesen möchte. Hier zeigen Experimentalstudien, dass solche kleinen Interventionen durchaus manche Nutzer:innen vom Fake-News-Teilen abhalten können. Auch hier gilt jedoch, dass dieser Effekt in realistischen Nutzungsszenarien schwierig zu wiederholen ist, weil eben nur wenige Menschen Fake News teilen – und diese wiederum recht gezielt und bewusst.

Ein dritter Ansatz schließlich, von Psycholog:innen als „Impfungen“ bezeichnet, dient dazu, Individuen für die Gefahr von Fake News zu sensibilisieren, bevor sie diesen begegnen. Diesem Zweck dienen etwa *Serious Games*, also kleine Spiele, die Nutzer:innen auf Eigenschaften von Fake News hinweisen. Erneut sind es vor allem Experimentalstudien, die zeigen, dass

solche Spiele dazu beitragen, dass Menschen online Fake News besser erkennen und sie weniger teilen. Zumindest auf der Plattform Youtube konnte dieser Effekt bestätigt werden, wenn auch nur kurzfristig und vorübergehend.



→ Auf der interaktiven Plattform spielbar.de der Bundeszentrale für politische Bildung gibt es Informationen und Empfehlungen zu Serious Games, mit denen ihr spielerisch lernen könnt, Fake News zu erkennen.

Die Rolle der Medienkompetenz

Alle drei gängigen Ansätze der Fake-News-Bekämpfung weisen gewisse Schwächen auf und sind sehr begrenzt wirksam. In der psychologischen Forschung wird daher ihr kombinierter Einsatz befürwortet. Gelegentlich wird ergänzend ein vierter Ansatz gefordert: mehr Medienkompetenz. Diese bezieht sich – anders als der oben genannte Ansatz der Impfungen – nicht alleine auf die Identifikation von irreführenden Inhalten, sondern auf eine kritische Reflektion von Medien, ihrer Qualitäten und ihrer verantwortungsvollen Nutzung. Nach Baacke umfasst Medienkompetenz die Medienkunde, -kritik, -nutzung und auch -gestaltung. Medienkompetenz trägt somit dazu bei, dass die meisten Menschen ihre Informationen aus seriösen Quellen beziehen, unseriöse Quellen als solche erkennen und meiden und selbst selten irreführende Inhalte teilen.

An eine Grenze stößt der Ansatz der Medienkompetenz jedoch: Studien weisen darauf hin, dass die kleine Gruppe der intensiven Fake-News-Verbreitenden durchaus über eine hohe Medienkompetenz verfügt. Sie konsumieren eher überdurchschnittlich viele Nachrichten aus vielfältigen Quellen, sie haben ein differenziertes Verständnis unterschiedlicher Quellen und deren Qualitäten. Ihr Misstrauen oder ihre Abneigung gegen etablierte Medien beruhen nicht auf einem Versehen oder auf Ignoranz – es ist Teil eines tief verankerten Weltbildes. Der harte Kern der Fake-News-Verbreitenden wird daher durch eine breit angelegte Initiative zur Förderung von Medienkompetenz kaum zu bekehren sein. Wichtiger wären hier Interventionen, die gezielt das tiefe Misstrauen dieser Personen gegenüber etablierten Medien – und auch in diverse andere Institutionen, nicht zuletzt die Politik – adressieren.

Die Förderung von Medienkompetenz in der Gesellschaft ist notwendig, um den heutigen Zustand zu wahren, in dem die meisten Bürger:innen seriöse Medien konsumieren, mit wenig Fake News konfrontiert werden und wenn doch, diese nur sehr selten teilen. Wichtig ist aber auch, dass die öffentliche Aufregung um Fake News nicht dazu führt, dass die Bürger:innen ihr Vertrauen in das Mediensystem und zuverlässig berichtende Quellen verlieren. Es ist notwendig zu erkennen, dass das Fake-News-Problem weniger verbreitet ist, als anfangs angenommen wurde – und dass es hilfreich sein könnte, Fake News eher als ein spezifisches Problem politisch enttäuschter und gegenüber gesellschaftlichen Institutionen zynisch eingestellter Personengruppen zu verstehen. Diese soziale, politische, ökonomische und psychologische Herausforderung zu adressieren, erfordert einen langfristigen und differenzierten Zugang, in dem die Medienkompetenz (nur) ein Mosaikstein ist.

Trägt der Papst wirklich einen Daunenmantel?

[...] Es ist nicht neu, dass Fotos manipuliert werden. Schon im 19. Jahrhundert versuchten Fälscher, die frühen Fotografien durch chemische Prozesse im Nachhinein zu verändern. Aber so leicht wie heute ging es noch nie. Noch sind viele KI-erzeugte Fotos kaum mehr als lustige Fingerübungen. So wie neulich das Bild vom Papst, das sich in den sozialen Netzwerken rasant verbreitete: Franziskus in einem ungewohnten, aber stylishen weißen Daunenmantel. Sogar viele Internet-Profis ließen sich täuschen. [...]

Nicht jede Manipulation ist aber so harmlos, und kaum eine wird sofort entlarvt. Das könnte unsere Wahrnehmung von Politik fundamental verändern. Mit Künstlicher Intelligenz kann jeder binnen Minuten Hass schüren, Menschen und Länder gegeneinander aufwiegeln, womöglich sogar internationale Krisen heraufbeschwören. [...] Ein paar Schlagwörter reichen, und das nächste Skandal-Meme ist fertig, das bei Twitter vielleicht als „Trending Topic“ wird.

Die künstlichen Bilder sind so gefährlich, weil sie ein Spiel mit der Ambivalenz treiben – zumindest wenn sie gut gemacht sind und nicht völlig unrealistische Szenen zeigen. Wenn Fotos früher als einigermaßen solider Beweis für Wahrhaftigkeit galten, sind sie jetzt eine Aufforderung zu zweifeln. Noch sieht man den meisten Bildern an, dass ein Computer sie hergestellt hat. Farbübergänge sind nicht exakt, Formen verschwimmen, Gesichter gleichen bei näherer Betrachtung eher Fratzen. Aber das bemerkt man oft nur, wenn man die Bilder intensiver auf einem Monitor betrachtet. Die meisten dieser Fotos werden jedoch auf dem Handy angesehen und laufen dort in einer Timeline durch. Und bald wird man selbst in Großaufnahme keinen Unterschied zur Realität mehr erkennen. Dann wird es erst recht gefährlich. Denn wenn man nicht mehr unterscheiden kann, was echt ist und was nicht, dann entwertet das nicht nur seriöse politische Botschaften, sondern ist auch ein Booster für politische Propaganda und Hetze. [...]

Der Ulmer Psychologe Christian Montag forscht seit Langem zu Fake News und Desinformationskampagnen. Er warnt, das Problem nur für eines der Enttäuschten und Bildungsfernen zu halten. „Unsere Studien zeigen zwar, dass Personen, die ohnehin kein Vertrauen in politische Institutionen haben, am ehesten auf Fake News und manipulierte Bilder hereinfallen“, sagt er. Aber auch bei reflektierteren Menschen habe es seiner Meinung nach Folgen, wenn ihnen ständig manipulierte Bilder begegnen und womöglich auf verschiedenen Plattformen immer dieselben. „Die Dosis macht das Gift, irgendwann bleibt etwas hängen, und sei es nur ein diffuses Störgefühl. Plötzlich fragt man sich, ob nicht vielleicht doch möglich ist, was man da sieht.“ Auch der Forscher hielt das Bild vom Papst im Daunenmantel am Anfang für echt. Genau wie viele andere, die sich für versiert halten im Umgang mit Medien und sich irgendwann trotzdem nicht mehr sicher waren, was denn nun eigentlich stimmte – das Foto? Dessen Entlarvung? Oder die Entlarvung der Entlarvung?

Genau diese Folge kann beabsichtigt sein, sagt Psychologe Montag: Zweifel zu säen, an der Wahrhaftigkeit politischer Kommunikation, vor allem aber am Staat und seinen Institutionen. [...]

Die Manipulationsmöglichkeiten enden nicht bei Fotos. Deep-Fake-KI ist schon jetzt in der Lage, auch Videos zu ver-

fremden oder Stimmen nachzuahmen. Schon bald, glauben Fachleute, könnte es im Netz Filme geben, in denen eine KI dem amerikanischen Präsidenten eine falsche Kriegserklärung in den Mund legt oder einem deutschen Spitzenpolitiker eine beschwipste Rede im Bundestag. Und die Aufnahmen könnten so echt wirken, dass die Mitarbeiterstäbe der Politiker alle Mühe hätten, sie glaubhaft als Manipulationen zu brandmarken.

Die Mittel, um gegen die wachsende Flut von KI-Propaganda vorzugehen, sind begrenzt. Die Bundestagsabgeordnete und Digitalpolitikerin Tabea Rößner von den Grünen fordert deshalb, den Einsatz von KI streng zu reglementieren, auch um Rechtssicherheit zu schaffen. [...] Auch die sozialen Netzwerke will Rößner noch stärker für die Verbreitung manipulativer KI-Fakes zur Verantwortung ziehen. Doch so einfach, gibt sie zu, sei das nicht. [...]

Aber wenn man die Verbreitung von Fakes schon nicht verhindern kann, sollte man sie wenigstens schnell erkennen. Der Psychologe Montag erwartet, dass es in Zukunft einen Wettlauf der Technologien geben wird. „Es wird immer bessere KIs geben, die manipulieren, und immer bessere KIs, die die Manipulationen erkennen. Die Frage ist nur, wer schneller ist.“ Montag glaubt, das Problem der KI-Fakes lasse sich nur dann nachhaltig lösen, wenn die großen sozialen Netzwerke auf ein anderes Geschäftsmodell umstiegen. „Solange man Facebook oder Twitter umsonst nutzt, aber mit seinen Daten bezahlt und es allein um Reichweite geht, werden Entgleisungen und klickträchtige Manipulationen belohnt.“ Studien zeigen, dass sich Fake News schneller verbreiten als wahre Nachrichten und dass alles, was Wut und Ärger auslöst, geklickt wird. Bei einem Abo-Modell, sagt Montag, wäre der Anreiz für die Netzwerke, auf ihre Inhalte zu achten, im Gegensatz zu jetzt deutlich höher. „Ihre Glaubwürdigkeit hätte dann viel unmittelbarer Einfluss auf ihre Einnahmen.“

Dass die Tech-Konzerne dazu bereit sind, ist allerdings unwahrscheinlich. Das stärkste Mittel gegen KI-Hetze und Geschichtsklitterung, sagt der SPD-Digitalpolitiker Jens Zimmermann, sei ohnehin etwas anderes: eine möglichst hohe Medienkompetenz. „Wo Bilder, Videos und Fotos im Netz herkommen und wer sie verbreitet, wird künftig noch wichtiger werden als bislang. Genauo wie Bürgerinnen und Bürger, die Quellen kritisch einordnen können.“ Gerade für die Qualitätsmedien, sagt Zimmermann, sei das auch eine große Chance. „Institutionen, die Sachverhalte verifizieren können und für Authentizität stehen, werden in Zukunft mehr gebraucht denn je.“

Schon in der Schule müsse ein kritischer Umgang mit Quellen intensiv gelehrt werden, fordert auch die Grüne Tabea Rößner: „Traue im Internet niemandem und hinterfrage alles, das muss ein elementarer Bestandteil des Unterrichts sein.“ Die Kinder müssten lernen, wem sie mehr vertrauen könnten: einem Freund, der ihnen ein Foto mit Putin und Trump in der Sauna weiterleitet. Oder einem Qualitätsmedium, das ihnen erklärt, warum das Ganze manipuliert ist.

Mitarbeit: Wibke Becker

Oliver Georgi, „Alles, nur nicht die Wahrheit“, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 2. April 2023, aktualisiert am 3. April 2023. Online: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/ki-fotos-was-manipulierte-bilder-fuer-die-politik-bedeutet-18791867.html>

© Alle Rechte vorbehalten. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt. Zur Verfügung gestellt vom Frankfurter Allgemeine Archiv

Chancengerechtigkeit und digitale Medien

Maureen Bartolles / Nele Sonnenschein /
Anna-Maria Kamin

Medienkompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und ist insofern unter der Perspektive der Chancengerechtigkeit zu betrachten. Der Zusammenhang von Medienkompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe sind seit jeher ein zentrales Thema in der Medienpädagogik. Im Diskurs um „Inklusive Medienbildung“ erfährt er jedoch seit einigen Jahren verstärkte Aufmerksamkeit. Medienkompetenz durch eine inklusive und kreative Arbeit mit digitalen Medien in allen Bevölkerungsgruppen zu fördern, ist eine Perspektive zur Schaffung chancengerechter Teilhabemöglichkeiten in, an und durch digitale Medien.

Medienkompetenz als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe

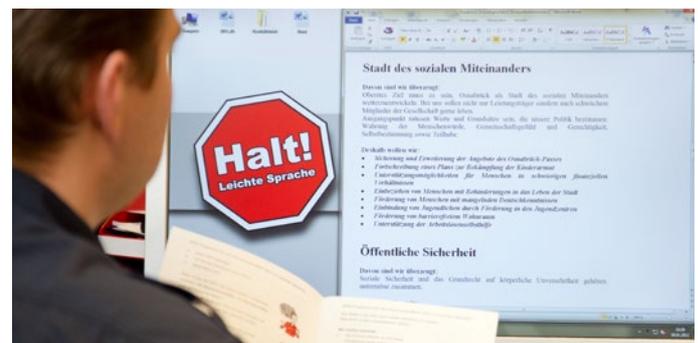
Vor allem digitale Medien nehmen im Alltag eine immer größere Bedeutung ein und sind dauerhaft präsent. Dadurch verändert sich die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, lernen, arbeiten, die Freizeit gestalten oder den Alltag bewältigen. So kommunizieren die meisten Menschen regelmäßig per Smartphone und verschicken E-Mails oder Text-, Bild- und Sprachrichten über verschiedene Messenger-Dienste. Auch in der Schule werden digitale Medien immer häufiger verwendet. Schüler:innen recherchieren im Unterricht im Internet oder erledigen ihre Aufgaben mit Hilfe eines Tablets.

Weiterhin wird in vielen Berufen regelmäßig mit digitalen Medien gearbeitet, wodurch sich Aufgaben im Arbeitsalltag und Formen der Zusammenarbeit wandeln. Selbst in Bereichen wie den Pflegeberufen, die auf den ersten Blick keine klassischen medienintegrierenden Berufe sind, gilt Medienkompetenz unter anderem aufgrund von digitalen Patientenakten mittlerweile als Schlüsselkompetenz. Daneben sind wir in der Freizeit in sozialen Medien wie Instagram, Snapchat oder Tiktok aktiv, rufen Musik und Videoinhalte über Streaming-Dienste im Internet ab oder verbringen Zeit mit digitalen Spielen. Auch bei alltäglichen Aufgaben, wie etwa dem Kauf von Fahrkarten oder der Kommunikation mit Behörden, spielen digitale Medien eine immer größere Rolle.

Vor diesem Hintergrund ist ein kompetenter Umgang mit digitalen Medien von großer Bedeutung, um nicht vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen zu werden. Dabei meint Medienkompetenz nicht nur, die Geräte oder verschiedene Programme und Apps sicher bedienen und für unterschiedliche Zwecke nutzen zu können, sondern Medieninhalte auch selbst erstellen und kritisch bewerten zu können. Entsprechend hält die Kultusministerkonferenz 2016 und 2021 in Strategiepapieren zur Bildung sowie zum Lehren und Lernen in der digitalen Welt fest, dass der kompetente Umgang mit digitalen Medien nicht nur das sachgerechte, sondern auch das kreative, selbstbestimmte und sozial verantwortliche Handeln mit Medien beinhaltet. Digitale Medien können nicht nur die Möglichkeit bieten, Informationen zu erlangen oder sich Wissen anzueignen, sondern sich auch aktiv in die Gesellschaft einzubringen und umfassend an ihr teilzuhaben. Die Förderung von Medienkompetenz ist somit auch ein Teil politischer Bildung.

Der Sonderpädagoge und Professor für Informations- und Kommunikationstechnologien und Inklusion Ingo Bosse hat im Jahr 2019 Teilhabe im Kontext einer Gesellschaft, die insbesondere von digitalen Medien geprägt ist, in drei Bereiche gegliedert:

- So meint die Teilhabe in Medien die Repräsentation aller Bevölkerungsgruppen durch vielfältige Darstellungen in den Medien sowie deren Mitwirkung. Redaktionen von Zeitungen oder Fernsehsendungen sollten personell, aber auch thematisch vielfältig besetzt werden. Auch die Darstellung verschiedener Bevölkerungsgruppen muss kritisch hinterfragt und unter Einbezug der Betroffenen wie etwa Menschen mit Behinderungen gestaltet werden, um vorurteilsbehafteten Darstellungen entgegenzuwirken.
- Teilhabe an Medien wird durch die Schaffung eines gleichberechtigten Zugangs zu digitalen Medien gefördert, was sich durch den Abbau von Barrieren erreichen lässt. So können etwa Untertitel für gehörlose Menschen beim Fernsehen oder in Social-Media-Videos, vielfältige Zoom- und Kontrasteinstellungen für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen auf mobilen Endgeräten oder die Nutzung von Leichter Sprache auf Internetseiten zu einem Abbau von Barrieren führen.
- Die Teilhabe durch Medien bezieht sich auf die Förderung von Medienkompetenz aller Bevölkerungsgruppen, etwa in Bildungseinrichtungen. Durch Lernen mit und über Medien können kompetenzbezogene Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Medien überwunden und die Teilhabe an öffentlicher Kommunikation ermöglicht werden.



Gleichberechtigte Zugänge zu digitalen Medien erleichtern die Teilhabe und erhöhen die Medienkompetenz. Ein Mitarbeiter im „Büro für Leichte Sprache“ der Hochschule Osnabrück übersetzt einen Text in verständliches Deutsch.

Mediennutzung und Chancengerechtigkeit

In der medienpädagogischen Forschung wird eine ungleiche Teilhabe im Zusammenhang mit digitalen Medien festgestellt und seit geraumer Zeit unter dem Begriff *Digital Divide* (dt.: digitale Spaltung oder Kluft) besprochen. Bleibt der Zugang zu digitalen Medien für einige Bevölkerungsgruppen versperrt oder wird behindert, sei es durch fehlenden Zugriff auf Geräte, bestehende digitale Barrieren, unzureichende Medienkompetenzen oder gar die Zensur von Inhalten, wird diesen Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander erschwert. In dieser Hinsicht wird von einem *First-Level Digital Divide* gesprochen.

Aktuelle Mediennutzungsstudien belegen nahezu eine Vollausstattung mit digitalen Medien wie Fernsehern, Smartphones und Computern in deutschen Haushalten, sodass die meisten Menschen Zugang zu entsprechenden Geräten und zum Internet haben. Dennoch werden mit Blick auf einige Bevölkerungsgruppen auch Probleme sichtbar. So verdeutlichen Studien zum *Digital Divide*, dass vor allem Menschen mit bestimmten Behinderungen (z. B. Lernschwierigkeiten), aber auch Ältere oft keinen Zugang zum Internet haben und dieses vergleichsweise wenig nutzen. Dies kann unter anderem mit einer fehlenden

technischen Ausstattung oder dem erschwerten Zugang durch mangelnde digitale Barrierefreiheit begründet werden. Der eingeschränkte Zugang zu digitalen Medien verhindert nicht nur die Möglichkeit, aktiv an ihnen teilzuhaben und sich in ihnen zu artikulieren, sondern erschwert auch die Ausbildung von Medienkompetenz.

Neben dem Zugang zu Medien und der Häufigkeit der Nutzung ist auch die Nutzungsweise digitaler Medien in der Gesellschaft vielfältig, was sich nicht nur auf das Vorhandensein einer Behinderung oder das Alter zurückführen lässt. Verschiedene Mediennutzungsweisen sind auch im Zusammenhang mit den unterschiedlichen sozialen, kulturellen, bildungsbezogenen und finanziellen Ressourcen festzustellen. Diese ungleiche Nutzung digitaler Medien und damit einhergehende Unterschiede in der Teilhabe werden als *Second-Level Digital Divide* diskutiert.

In verschiedenen Studien konnte nachgewiesen werden, dass ohnehin bestehende Benachteiligungen mit Blick auf die Teilhabe an der Gesellschaft im Kontext der Mediennutzung verfestigt werden. So profitieren Personen mit formal höherem Bildungshintergrund und besseren finanziellen Ressourcen insgesamt stärker von Informationsangeboten in Medien, da sie Medien in der Tendenz häufiger gezielt für Bildungsanliegen und die Informationsrecherche einsetzen als andere Bevölkerungsgruppen. Personen mit formal niedrigerem Bildungsstand nutzen Medien eher zu Unterhaltungszwecken, sodass die Bildungspotenziale digitaler Medien unterschiedlich gut ausgeschöpft werden. Damit ist im Kontext des Zugangs und der Nutzung von digitalen Medien nicht von einer chancengerechten Ausgangslage mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabe auszugehen.

Förderung von Chancengerechtigkeit durch Medienkompetenzerwerb

Um die Chancengerechtigkeit für die gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern, bedarf es unter anderem einer Förderung von Medienkompetenz, die alle Bevölkerungsgruppen mitdenkt. Insbesondere Institutionen wie die Schule, die bis auf wenige Ausnahmen alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland besuchen, können hier als Orte der reflektierten Auseinandersetzung mit Medien dienen. Dabei können digitale Medien unter anderem das Potenzial bieten, Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen, indem sie unterstützende Funktionen übernehmen und Beeinträchtigungen ausgleichen. So können beispielsweise die Bedienhilfen eines Tablets den gleichberechtigten Zugang zu Informationen gewährleisten. Auch bieten Lernapps und -softwares individualisierte Lernmöglichkeiten, die genutzt werden können, um den unterschiedlichen Bedarfen der Schüler:innen gerecht(er) zu werden.

Daneben haben sich besonders kreative Formen der gemeinsamen Zusammenarbeit mit digitalen Medien als Formate des spielerischen Medienkompetenzerwerbs erwiesen. Diese können mit dem Begriff der „Aktiven Medienarbeit“ zusammengefasst werden und bieten die Möglichkeit der gemeinsamen und produktiven Arbeit mit Medien. Fred Schell, der die „Aktive Medienarbeit“ 1989 begründet hat, definierte fünf Zielbereiche: Reflexion, Exploration, Artikulation, Erfahrungsaustausch sowie Analyse und Kritik der Massenmedien. Im Zuge der Entwicklung und Erstellung eines Medienproduktes in Gruppenarbeit können eigene Sichtweisen erkannt und artikuliert, aber auch die Ansichten anderer sowie mediale Formen und Inhalte reflektiert und diskutiert werden.

Indem sie zum Beispiel eine eigene Nachrichtensendung erstellen, werden Kinder und Jugendliche mit Prozessen und



Gemeinsames Lernen eröffnet Teilhabemöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums erstellen mithilfe einer App kurze Filme.

Problematiken des Mediensystems konfrontiert. Dadurch generieren sie Hintergrundwissen zum Mediensystem und erwerben Medienkompetenz in allen Dimensionen (siehe S. 10 ff.). Hinzu kommt, dass die Mitwirkung an einer Medienproduktion Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht. So bietet sich insgesamt die Chance, mit Hilfe der „Aktiven Medienarbeit“ politische Handlungsfähigkeit zu befördern und Teilhabechancen durch den Erwerb von Medienkompetenz zu eröffnen. Durch einen Zuwachs an Medienkompetenz können vor allem auch die Möglichkeiten zur Teilhabe in Medien verbessert werden, da Kinder und Jugendliche lernen, wie sie ihre Sichtweisen in Medien zum Ausdruck bringen können.

Praktische Umsetzungsmöglichkeiten der „Aktiven Medienarbeit“ in Schule und Unterricht bieten beispielsweise Film- und Audioprojekte. Das Thema, welches das Projekt behandeln soll, kann dem Lehrplan entnommen werden. Das Projekt selbst bietet die Möglichkeit der kreativen Anbahnung und Umsetzung sowie der praktischen Erprobung der Medienproduktion. Geeignete Formate für den Unterricht sind hier Kurzfilme, in denen die Schüler:innen selbstständig ein Unterrichtsthema erarbeiten und dieses filmisch umsetzen. Aber auch Hörspielformate, Podcasts oder Radiobeiträge können in Gruppen durch die Schüler:innen erstellt und dabei eigene Sichtweisen artikuliert und reflektiert werden.

Vielfältige Aufgabenbereiche im Rahmen der Medienproduktion ermöglichen es dabei, dass sich alle Schüler:innen entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten einbringen können und somit unterschiedlichen Voraussetzungen gut begegnet werden kann. Durch die Ausbreitung mobiler Endgeräte wie Smartphones und Tablets, die über umfangreiche Funktionen sowie hochwertige Kamertechnologien verfügen, können Medienprojekte zudem mittlerweile auch ohne teure Technik umgesetzt werden.

Ressourcen für praktische Umsetzungsbeispiele sowie methodische und didaktische Hinweise bieten Initiativen wie „nimm! netzwerk inklusion mit medien“. Diese Initiative hat es sich zur Aufgabe gemacht, inklusive Medienarbeit mit Hilfe von Kompetenzzentren, Coachings, Workshops und Weiterbildungen für Fachkräfte, aber auch Jugendliche erfahrbar zu machen. Zusätzlich bietet sie auf ihrer Website Materialien für die inklusive Arbeit mit Medien sowie Tool-Tipps und Hinweise zu assistiven Technologien an. Im Fokus steht hier die offene Kinder- und Jugendarbeit, die Materialien und Hinweise eignen sich jedoch auch für die Arbeit in Schule und Unterricht. Durch entsprechende Projekte können Kinder und Jugendliche den Umgang mit digitalen Medien erproben und Medienkompetenz erwerben, wodurch chancengerechtere Ausgangslagen für gesellschaftliche Teilhabe in, an und durch Medien geschaffen werden können.

Gesellschaftlicher Zusammenhalt und mediale Öffentlichkeit

Johannes Gemkow und Sonja Ganguin

Gesellschaftlicher Zusammenhalt ist eine wichtige Ressource für das Funktionieren einer liberalen Demokratie. Liberale Demokratien zeichnen sich durch freie Wahlen, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Menschen- und Bürgerrechte sowie politische Freiheitsrechte aus, die durch eine Verfassung garantiert werden. Zusammenhalt wird dabei ganz unterschiedlich definiert und besteht aus einem Zusammenspiel von Einstellungen, Handlungen, Diskursen und Vertrauen in Beziehungen sowie Institutionen.

Sicher ist, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt auch immer medial konstruiert wird. Tiefgreifende Veränderungen der Medienlandschaft verändern nicht nur die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, sondern auch, unter welchen Umständen eine Gesellschaft zusammenhalten kann. Gerade mit sozialen Medien treten den nationalstaatlich eingespielten demokratischen Institutionen verstärkt neue Akteure mit partizipatorischen Ansprüchen entgegen. Diese Akteure können ökonomische Ansprüche haben (wie bspw. die Betreiber von digitalen Plattformen wie Twitter) oder auch politische Ansprüche (wie bspw. die niedrighschwellige Formierung politischer Protestbewegungen wie *Fridays for Future*).

Die Debatte um soziale Medien zeigt zudem, wie durch Desinformationen, einem vermehrten Hang zum Verschwörungserzählungen und damit verbundenen Radikalisierungstendenzen negative Effekte auf demokratische Repräsentation erzeugt werden können. Dadurch ist eine veränderte Kultur des Streits entstanden. Sie hat einerseits inklusive Effekte, insofern sie den Kreis derjenigen Personen bzw. Gruppen erweitert, die sich äußern und öffentlich in Erscheinung treten. Auf der anderen Seite leistet sie zusehends breitenwirksamen Praktiken der Ausgrenzung und Diskriminierung Vorschub.

Funktionen von Öffentlichkeit

Zusammenhalt und Öffentlichkeit hängen in Deutschland traditionell zusammen. Öffentliche Kommunikation als ein

„herrschaftsfreier Diskurs“, wie der deutsche Sozialphilosoph Jürgen Habermas einen idealen menschlichen Umgang nennt, ist eine der wirkmächtigsten Ideen der Menschheit. Sie zeigte sich ursprünglich in den griechischen Agoren (antiker griechischer Marktplatz, Gemeindezentrum) und römischen Foren (antiker römischer Versammlungsort für politische und religiöse Belange) und wird zu einem Kernelement der Aufklärung. Drei verschiedene Funktionen von Öffentlichkeit sind für unsere liberale Demokratie in Deutschland zu unterscheiden.

Forumsfunktion: Moderne Öffentlichkeit als Forum bildet in liberalen Demokratien drei wesentliche Merkmale aus. Auf einer Sachebene werden thematisch bedeutende Ereignisse verhandelt. Es entsteht eine massenmedial gerahmte Agenda gesellschaftlich wichtiger Themen. Diese Themenagenda dient als gemeinsamer Orientierungsrahmen für politische Entscheidungen und Entscheidungsprozesse. Dabei kommt ein zweites wesentliches und prozedurales Merkmal zum Tragen: Rationalisierung. Rationalisierung ist ein Prozess, bei dem sich ein Diskurs von einer emotionsgetriebenen Aushandlung hin zu einer Debatte um das bessere Argument wandelt. Als drittes Merkmal bildet die Forumsfunktion einen gesellschaftlichen Zugang zur Selbstbeobachtung.

Wenngleich im Forum Themen und Entscheidungen um Relevanz und Gültigkeit ringen, so bildet sich auf einer beobachtenden Ebene eine Sphäre der Selbstbeobachtung von Gesellschaft heraus, da moderne Öffentlichkeit ja gerade den Anspruch einer gesellschaftsrelevanten Themenagenda hegt. Die Öffentlichkeit bildet somit einen Spiegel für die Gesellschaft. Über diesen Spiegel wird die Gesellschaft für sich selbst sichtbar. Sie kann sich damit zu sich selbst in Beziehung setzen, womit die Möglichkeit entsteht, kulturelle Werte, moralische Normen und nationalstaatliche Gesetze aufzubauen.

Legitimationsfunktion: Die Legitimationsfunktion beschreibt, inwieweit politische Entscheidungen (de-)legitimiert werden können. Dazu sind zwei wesentliche Merkmale notwendig: Vermittlung und Transparenz. Mit Vermittlung ist gemeint, dass zwischen ausübenden Politiker:innen und Bürger:innen



Diskussionen und Austausch tragen wesentlich zum Zusammenhalt einer Gesellschaft bei. In seinem Fresko „Die Schule von Athen“ zeigt der Maler Raffael Philosophen der Antike im Gespräch (Ausschnitt).

innerhalb moderner Öffentlichkeit Kommunikation ermöglicht wird. Dabei bildet das Forum moderner Öffentlichkeit mit seinen Themenagenden und miteinander konkurrierenden Meinungen eine Entscheidungsressource für Politiker:innen. Gleichzeitig eröffnen diese Ressourcen Kommunikationspotenziale zwischen Repräsentanten (Regierung, Politiker:innen) und Repräsentierten (Bevölkerung). Transparenz ist gewissermaßen eine Voraussetzung zur funktionalen Umsetzung von Legitimation. Für die Sicherstellung von Transparenz müssen regierende Repräsentant:innen, also Politiker:innen, ihre Entscheidungen und die dahinter liegenden Prozesse argumentativ vorstellen. Dazu bedarf es aus Perspektive der modernen Öffentlichkeit Massenmedien, die die Entscheidungen und Entscheidungsprozesse für Bürger:innen erst sichtbar machen.

Integrationsfunktion: Die Integrationsfunktion moderner Öffentlichkeit zielt auf die prinzipielle Teilnahme des Souveräns, also dem Volk, bei der Konstituierung von öffentlichen Themen und Entscheidungen ab. Dazu bedarf es insbesondere der Vielfalt im dreifachen Sinne.

Im ersten Sinne bezieht sich Vielfalt auf verschiedene Positionen. Allein die Integration verschiedener Positionen in den öffentlichen Entscheidungsprozess legitimiert diesen. Im zweiten Sinne bezieht sich Vielfalt auf die Teilnahme verschiedener gesellschaftlicher Milieus. Für liberale Demokratien ist es unabdingbar, dass der Zugang zur Öffentlichkeit keine milieuspezifischen Schranken aufweist, da andererseits politische Partizipationsrechte verletzt wären. Schließlich bedeutet Integration im dritten Sinne, dass publizistische Medien zur (Mit-)Konstituierung moderner Öffentlichkeit gezielt verschiedene Kommunikationsströme aus unterschiedlichen Arenen zusammenführen müssen. Damit sind verschiedene Quellen politischer Relevanz gemeint.

Eine wichtige Quelle ist dabei die Ebene spontaner und alltäglicher Kommunikation, die zum Beispiel in Form von Bürger:innenbefragungen aufgenommen werden kann. Eine weitere Quelle ist die Themenöffentlichkeitsebene, also jene Ebene politischer Partizipation (wie z. B. Demonstrationen, Vereinstreffen oder Parteitage). Schließlich gibt es noch die



Durch Demonstrationen können Themen in die Öffentlichkeit getragen werden. Schülerinnen und Schüler protestieren gegen Baumängel an ihren Schulen im Kölner Norden im Mai 2023.



Ebene der Medienöffentlichkeit, also eine Aufbereitung journalistischer Leistungen, in Form von journalistischen Quellen oder Pressespiegeln. Die Integrationsfunktion erfüllt damit den Grundsatz für die Legitimität von Entscheidungen, die nicht von allen Akteur:innen geteilt werden müssen.

Schwächung des Zusammenhalts in klassischer Öffentlichkeit?

Die durch klassische Massenmedien hergestellte Öffentlichkeit kann aber auch zu einer Schwächung von Zusammenhalt führen, nämlich dann, wenn die eben beschriebenen Funktionen in Mitleidenschaft gezogen werden. Dies kann zum Beispiel geschehen, wenn sich Journalist:innen an Inszenierungslogiken, Skandalisierungen oder Scheinargumenten bedienen und damit zu einer personalisierten und hoch emotionalisierten Debattenkultur beitragen. Mit der steigenden Bedeutung der ökonomischen Logik und dem Wettbewerb um Marktanteile erlangt Moralisierung – zu Lasten schwindender politischer Relevanz – eine besondere Bedeutung.

Wenn die Rationalisierung als Kriterium der Relevanz gesellschaftlicher Themen und Entscheidungsfindung der Emotion weicht, ist eine Polarisierung möglich, die den Zusammenhalt als gesamtgesellschaftliches Konstrukt gefährdet. Beispiele dafür zeigen sich in Debatten um Klimaproteste, Migrationspolitik oder Geschlechtergleichheit. Weiterhin hat die Ausdifferenzierung des Mediensystems zu einer Zielgruppenspezifität geführt, die den Zusammenhalt schwächen kann.

Mit einer Individualisierung der Kommunikation geht die Gefahr einer möglichen Fragmentierung der Öffentlichkeit einher. Fragmentierung bedeutet jedoch nicht, dass es viele Teilöffentlichkeiten gibt, die alle einen Bezug zu einem gemeinsamen Forum haben. Fragmentierung bedeutet, dass es unterschiedliche Öffentlichkeiten gibt, in denen relevante Themen nicht mehr von einem breiten Publikum diskutiert werden.

Eine weitere Schwächung des Zusammenhalts kann sich aus einer fehlenden Repräsentation der Öffentlichkeit selbst ergeben. Wenn eine gesellschaftliche Vielfalt durch ein homogenes Milieu von professionalisierten Journalist:innen in den Massenmedien eingegrenzt wird, dann besteht die Gefahr, bestimmte Themen und Interessen nicht zu kommunizieren. Dieses Phänomen verstärkt sich durch die Kooperation vieler Medienunternehmen aus ökonomischen Gründen, womit inhaltlich die Konzentration auf wenige Angebote, die dieselben Inhalte publizieren, einhergeht.

Öffentlichkeit und soziale Medien

Die Digitalisierung verändert und konstruiert Öffentlichkeit, indem sie institutionelle Verankerungen von Öffentlichkeit infrage stellt. Mit den sozialen Medien entstehen neue Institutionen, die die gesellschaftliche Kommunikation in der Öffentlichkeit auf drei Ebenen rasant transformieren.

1.) Ebene der Partizipation

Auf der partizipativen Ebene weicht die Asymmetrie zwischen Kommunikations- und Rezeptionsseite, die charakteristisch für die massenmediale Öffentlichkeit war, einem dynamischeren Verhältnis. Mittlerweile können Politiker:innen, Akteure des öffentlichen Lebens oder Privatpersonen ihre Zielgruppen direkt über die sozialen Medien ansprechen. Dies führt zu einer Abschwächung journalistischen Gatekeepings. Gatekeeping bezeichnet die journalistische Leistung, Nachrichten auszuwählen, zu verarbeiten und zu verbreiten. Darüber hinaus verliert die Grenze zwischen Publikation und Konversation an Trennschärfe. Das bedeutet, dass mittlerweile die Anschlusskommunikation zu einer Nachricht bestimmte (fragmentierte) Bedeutungshorizonte annehmen kann. Es geht nun nicht mehr um nachvollziehbare und belegte Fakten, sondern um eine Verschiebung der Deutungshoheit auf bestimmte Teilgruppen der Gesellschaft.

Die Verschwörungsgruppe QAnon etwa benutzte und benutzt bewusst das Internet, um sich gegen einen etablierten gesellschaftlichen Realitätskonsens zu stellen. Die Theorie behauptet, dass es eine geheime Verschwörung innerhalb der US-Regierung und anderer mächtiger Organisationen gibt, die hinter den Kulissen arbeitet, um die USA zu kontrollieren. Die Theorie besagt auch, dass Präsident Donald Trump Teil eines Plans ist, um diese Verschwörung zu besiegen und die Kontrolle an das Volk zurückzugeben. QAnon-Anhänger glauben (und das fast im religiösen Sinn), dass es eine globale Elite gibt, die Kinder entführt und für satanische Rituale verwendet. Beweise für solche Behauptungen gibt es nicht. Sie lassen sich aber auch nicht widerlegen, da die Anhängerschaft der Bewegung rationale Argumente bewusst ablehnt. So konnte die Theorie eine beträchtliche Anhängerschaft, insbesondere in den USA, erringen und hat zu einer Radikalisierung und Spaltung der Gesellschaft beigetragen.

2.) Ebene der Sozio-Ökonomie

Auf einer zweiten, der sozio-ökonomischen Ebene zeichnet sich infolge der Entwicklung auf der partizipativen Ebene ein Bedeutungsgewinn von Intermediären und ihrer algorithmischen Auswahl, Verarbeitung und Verbreitung ab. Intermediäre meint die Betreiber von Plattformen wie Instagram, Twitter, Tiktok oder auch Google. Deren Bündelung und personalisierte Zusammenstellung von Informationen konstruieren den theatralen Ausspielraum. Über ständiges quantitatives Feedback (Likes, Kommentare, Shares) verfügen soziale Medien über Belohnungsstrategien. Diejenigen, die mit einer breiteren Öffentlichkeit kommunizieren und deren Nachrichten besonders häufig in Anschlusskonversation eine Rolle spielen, bleiben länger sichtbar. Von diesem Prinzip profitieren auch populistische Strömungen, deren Kommunikation auf Krisenrhetorik, Provokation und Konflikt ausgerichtet ist.

3.) Ebene der Kognition

Auf der kognitiven Ebene können durch einseitige Informationsumgebungen verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen von Wirklichkeiten eintreten, wie es die Diskussion um Filter-

blasen oder Echokammern zeigt. Der Begriff der Filterblase wurde bereits 2011 von dem politischen Aktivist und Unternehmer Eli Pariser für die Beschreibung von Informationsökonomien des Internets genutzt. Er greift die kommunikationspsychologische Theorie des *Selective Exposure* auf, die die These vertritt, dass kognitive Dissonanzen als unangenehm wahrgenommen werden und daher Rezipient:innen Informationen vermeiden, die nicht mit den eigenen Überzeugungen im Einklang stehen. Die Filterblase greift den Aspekt auf, dass soziale Medien durch Algorithmen bestimmten Nutzer:innen bestimmte Inhalte anzeigen, während bei anderen Nutzer:innen ganz andere Inhalte ausgespielt werden.

Aufbauend auf solchen Filterblasen gewinnen Echokammern an Bedeutung. In personalisierten und homogenen Netzwerken können individuelle Meinungen informativ einseitig von diesen Netzwerken als Echo zurückschallen. Damit geht die Gefahr eines scheuklappenartigen Meinungsbildungsprozesses einher, der sich ideologisch verhärten kann. Im Unterschied zur Filterblase betrifft die Echokammer also immer ein Kollektiv mit einem milieuspezifischen Informationsrepertoire. Die Filterblase kann sich somit in ganz individualisierten Suchergebnissen von Google ausdrücken, während sich die Echokammer in rechtsextremen und verschwörungsideologischen Foren auf Telegram zeigt.

Jedoch sind die Konzepte von Echokammer und Filterblase in der Wissenschaft stark umstritten. Die Nutzung von sozialen Medien scheint im Gegenteil eher dazu zu führen, dass Nutzer:innen viel stärker mit gegensätzlichen Meinungen konfrontiert werden. Damit einher geht nun aber gerade kein argumentativer Aushandlungsprozess, sondern eine Verzerrung des Meinungsklimas in polarisierte Fronten, die wiederum eine Schwächung des gesellschaftlichen Zusammenhalts bei gleichzeitiger Stärkung von „Binnen-Zusammenhalt“ (also innerhalb einer Gruppe) mit sich bringt. An Themen mit einer scheinbar starken bipolaren Kodierung („gut/richtig“ und „schlecht/falsch“), wie beispielsweise Geschlechtergleichheit, Impfpflicht oder Waffenlieferungen, lässt sich ablesen, dass Personen einer bestimmten Einstellung dazu tendieren, die Berichterstattung pauschal als unfair zu bewerten und sich benachteiligt fühlen.

Medienkompetenz für den gesellschaftlichen Zusammenhalt

Die Bedeutungszunahme von sozialen Medien bei der Herstellung von Öffentlichkeit stellt deren klassische institutionelle Verankerung infrage. Jedoch ist zu bedenken, dass auch eine klassisch massenmediale Öffentlichkeit nicht zwangsläufig Zusammenhalt herstellt.

Wird gesellschaftlicher Zusammenhalt als ein Zusammenspiel aus Einstellungen, Handlungen, Beziehungen, Institutionen und Diskursen verstanden, dann muss Medienkompetenz diese Ebenen aufnehmen. Über soziale Medien kommunizieren Menschen auf all diesen Ebenen. Sie können politische Einstellungen posten und liken; sie können sich politisch in Netzwerken formieren. Soziale Medien können vielerorts ein wichtiges Forum für die Entwicklung einer politischen Identität sein.

Ein Vorteil dabei ist, dass die virtuelle Identität immer auch sichtbar ist, beispielsweise in Form von Browserchroniken, die Benutzer:innen eine schnelle und einfache Möglichkeit bieten, besuchte Webseiten zu finden und aufzurufen, ohne die URL jedes Mal erneut eingeben zu müssen. Dies kann Zeit sparen und die Navigation erleichtern, führt aber auch dazu, dass das WWW für die Nutzer:innen nicht mehr weltweite Zugangsmöglichkeiten bietet, sondern zu einem begrenzten Ausschnitt der bevorzugten Webseiten reduziert wird. Ähnliche

Ein Leben ohne Internet

Es gibt in der Technologiedebatte ein paar neue Ausdrücke, die so etwas wie die Steigerung des „Techlash“ sind, also jener Gegenbewegung zur digitalen Euphorie der Nullerjahre. Der eine ist der „Digital Burnout“ und erklärt sich von selbst. Dann ist da die „Outrage Fatigue“, die „Empörungsererschöpfung“, die vor allem die sozialen Medien betrifft. Und dann gibt es noch die „News Fatigue“, die den Nachrichtenfluss zu Weltlage insgesamt betrifft, inklusive traditioneller Medien wie Fernsehen, Radio und Zeitungen. Im Gegensatz zum eher symptomatischen Techlash sind die Ermüdungen Pathologien. Glaubt man einer neuen Untersuchung, lassen sie sich bei mehr als der Hälfte der deutschen Internetnutzer diagnostizieren. Und immer mehr steigen aus. Das deckt sich mit den Erkenntnissen des Reuters Institute an der Oxford University, die das Phänomen weltweit abbilden.

Man versteht es ja. Oder auch, weil jedem Burn-out mindestens ein Wutanfall vorausgeht: ES REICHT! Twitter zum Beispiel: was für ein Theater. Ständig Aufregung, Panik, Wut, ab und zu mal hemmungslose Begeisterung, dazu noch die dauernden Hinweise, dass man sich falsch verhält, die falschen Platten hört, die falschen Bücher liest und Gedanken denkt.

Nun ist Twitter nicht das einzige soziale Netzwerk. Nur – wohin? Bei Facebook ist keiner mehr. Instagram war bis vor Kurzem noch das hübscheste und deswegen zivilisierteste der Netzwerke, aber irgendwas lief schief beim Mutterkonzern Meta, jedenfalls spült der Algorithmus seit einiger Zeit so viele Haha-Witze, Influencer- und Hundevideos durch die Timeline, dass man die abonnierten Kanäle nicht mehr findet. Youtube ist seit der Anime-Phase der Kinder unbrauchbar, Tiktok und Snapchat etwas für die Jüngeren. Bleiben LinkedIn und Xing – Businessnetzwerke mit dem Charme von Ersatzteilkatalogen. Und ein Ordner auf dem Smartphone, in den sich all die Apps zum Sterben verkriechen, die versucht haben, den Großen die Stirn zu bieten. Clubhouse, tumblr, WT Social, MeWe, Mastodon. Selbst Google+ ist dort versiecht.

Die neuen Begriffe in der Technologiedebatte sind übrigens keine Jargonfloskeln. [...] Der Digital Burnout wurde schon wissenschaftlich fundiert erforscht.

[...] Leif Kramp, Medienforscher an der Universität Bremen, und der Kommunikationsforscher Stephan Weichert vom Vocer Institut für digitale Resilienz [...] haben ihre Erkenntnisse gerade in einem 80-seitigen Bericht mit dem Titel „Digitale Resilienz in der Mediennutzung“ veröffentlicht. [...]

Der Untersuchungsbericht liest sich [...] wie eine Krankenakte. Die Aufschlüsselung in Patientengruppen ist so detailliert, wie sich das für eine Studie zur Volksgesundheit gehört. Allgemeine Internet- und Social-Media-Nutzende werden genauso einzeln betrachtet wie diejenigen, die eher textbasierte Plattformen wie Facebook und visuelle Social Media wie Instagram nutzen. Altersgruppen werden aufgeschlüsselt.

Die allgemeine Diagnose aber deckt sich mit den psychologisierenden Schlagworten. Burn-out und Fatigue haben

sich chronisch in den Befindlichkeiten der Digitalisierten manifestiert. Je jünger die Nutzer, desto höher der Stress, haben Kramp und Weichert herausgefunden. Es sind aber nicht nur die bekannten Suchtmechanismen der digitalen Medien und Geräte. Einer der Hauptgründe ist die Überforderung durch die dramatische Nachrichtenlage der Polykrisenzeit, in der wir leben. Klima, Corona, Krieg, Inflation und Energiekrise überfordern die Menschen auf Dauer. [...]

Das Reuters Institute hat die angegebenen Ursachen für die globale „News Fatigue“ thematisch aufgeschlüsselt. Als Begründung für ihr Desinteresse nennen 43 Prozent „zu viel Politik und Covid“, 36 Prozent, dass sich die Nachrichten negativ auf ihre Laune auswirken. Immerhin 29 Prozent geben Erschöpfungserscheinungen nach dem Nachrichtenkonsum an und 17 Prozent, dass Nachrichten zu Streitigkeiten im sozialen Umfeld führen, die sie lieber vermeiden. Wobei alle diese Gründe in den USA und Großbritannien die meisten Nennungen bekommen.

Liest man den Vocer-Report, ähneln die Strategien der Nachrichtenvermeidung den Versuchen der Selbsttherapie bei Depressionskranken. Das beginnt mit dem Vorsatz von mehr als der Hälfte der Internet-Nutzenden, „die digitale Medienzeit insgesamt verringern“ zu wollen, führt über den Versuch, „sich mehr auf eine kleinere feste Auswahl von digitalen Medienangeboten konzentrieren“ zu wollen, bis zum Wunsch, mehr Zeit mit Freunden und in der Natur zu verbringen.

Das alles ist übrigens weniger ein Massenphänomen als ein sich ausbreitendes Krankheitsbild. Natürlich sind weltweit immer noch Milliarden auf Facebook und Hundert Millionen auf all den anderen Plattformen. Tendenz weiter steigend, auch in Deutschland. Mit mehr als 78 Millionen Nutzern sind laut der deutschen Filiale der globalen Marketing-Agentur We Are Social derzeit 93 Prozent aller Deutschen im Internet und immerhin 86,5 Prozent aller Deutschen in sozialen Medien unterwegs. Letzteres bedeutet eine Steigerung von zehn Prozent im Vergleich zu 2021. Doch was Kramp und Weichert Sorgen macht, sind weniger die Gesamtzahlen. „Wir haben fast sechzig ausgewählte Leute intensiv interviewt, die an unserer Umfrage teilgenommen haben“, sagt Weichert. „Was sich da in der qualitativen Erhebung ergeben hat, war eine tiefe Frustration mit digitalen Medien.“

Der Weg von der Symptomatik des „Techlash“ zu den Pathologien des „Digital Burnout“ und der „Outrage Fatigue“ war gar nicht so lang. 2017 hielt der ehemalige Design-Ethiker bei Google Tristan Harris seinen Ted Talk, der zu so etwas wie der Grundsatzklärung des „Techlash“ wurde. Bald danach warnten Experten [...], dass die negativen Auswirkungen auf die Psyche der Nutzenden den Digitalkonzernen schaden wird. Erste Mittel zur Gegensteuerung liefern die Firmen schon. Apps, mit denen man die Bildschirmzeit besser verwalten oder sogar blockieren kann. Soziale Netzwerke heuern Zehntausende an, die Inhalte überwachen. Sie kalibrieren an den Algorithmen herum, damit sie bei den Nutzenden keine schlechte Laune erzeugen.

So wie es aussieht, kamen die Gegenmaßnahmen zu spät. Der Stress wird weiter zunehmen. Zum einen ist kein Ende der Krisen absehbar – und zu allem Überfluss stellen die sozialen Medien ihre Ausspielungsmethoden um, weil sie den Konkurrenten Tiktok fürchten. Instagram war eine der ersten Plattformen, die nicht mehr die soziale Vernetzung und Vorlieben ihrer Nutzer bediente, sondern seine Algorithmen eine Art Greatest Hits der Inhalte ausspielen lässt. Facebook kündigte an, ebenso zu verfahren. „Discovery Machines“ nennen sich die Plattformen nun, Entdeckungsmaschinen. Wenn die Inhalte aber den Erfolgskriterien einer globalen Mehrheit folgen, wird die Konsequenz gerade im

Nachrichten- und Politikbereich sein, dass die Lautstärken noch höher werden. [...]

Für die Nachrichtenlage können die Digitalkonzerne nichts. Dafür, wie sie durch die Timelines gejagt wird, sehr wohl. Und was raten Ärzte den vielen Menschen, die mit Burnout, Fatigue und wie Depressionen sonst noch genannt werden, in ihre Praxis kommen? Ausgleich, Auszeit – die Entsprechung in der digitalen Welt wäre der Ausknopf. Gibt es bei jedem Elektrogerät.

Andrian Kreye, „Diesen Nutzer abmelden“, in: Süddeutsche Zeitung vom 29. Juli 2022.

Ohne Internet geht es nicht – oder?

Fast drei Milliarden Menschen auf der Welt haben noch nie das Internet genutzt, schätzt die Internationale Fernmeldeunion der Vereinten Nationen. Mehr als ein Drittel der Weltbevölkerung ist also dauerhaft offline. Hierzulande scheint das undenkbar. Oder?

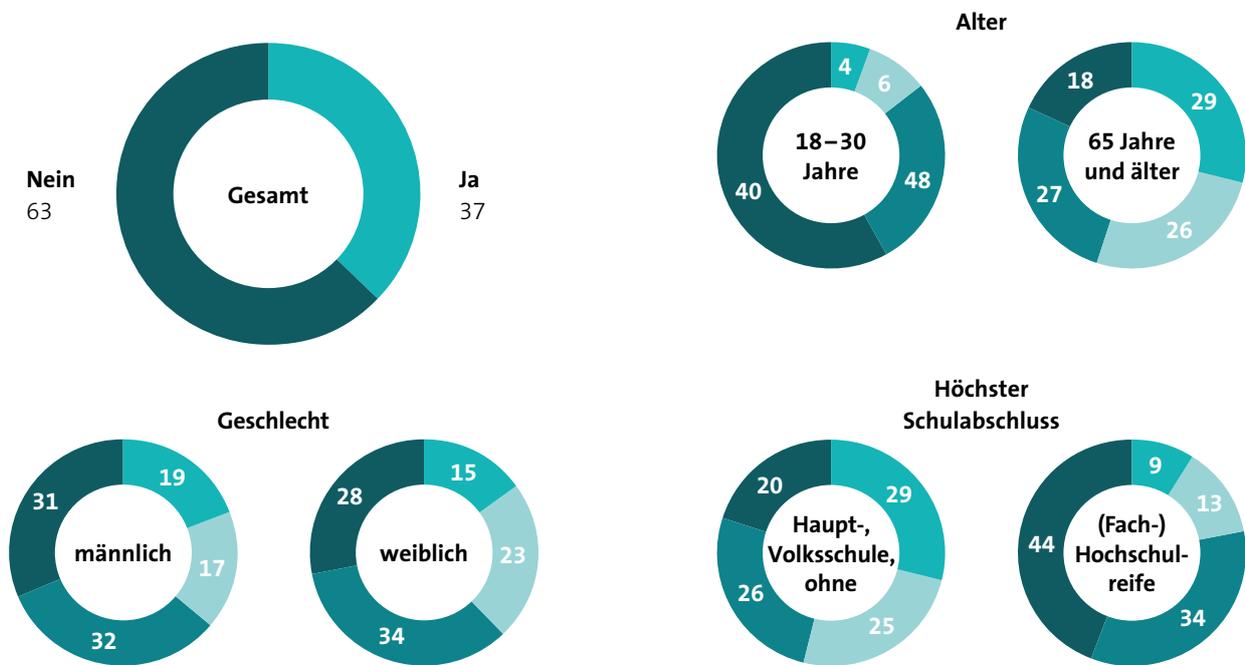
Die ZEIT hat in Zusammenarbeit mit dem Meinungsforschungsinstitut Infas nachgefragt: „**Können Sie sich ein Leben ohne Internet vorstellen?**“ 37 Prozent antworteten mit „Ja“, Frauen wie Männer gleichermaßen. Unter den

18- bis 30-Jährigen dagegen kann sich nur jeder Zehnte ein Leben ohne Netz vorstellen. Auch das Gros der Menschen mit Abitur käme offline schlecht klar. Bestens gewappnet für einen möglichen Blackout scheinen dagegen diejenigen mit Hauptschul- oder ganz ohne Abschluss zu sein: Mehr als die Hälfte von ihnen hält das Netz für verzichtbar, Gleiches gilt für die Generation 65 plus, ging ja früher auch ohne.

Hanna Grabbe, „Ein Leben ohne Internet – geht das?“, in: DIE ZEIT Nr. 46 vom 10. November 2022

Umfrage: Können Sie sich ein Leben ohne Internet vorstellen? (in Prozent)

■ Ja, auf jeden Fall ■ Eher ja ■ Eher nein ■ Nein, auf keinen Fall



ZEIT-Grafik / Quelle: Infas; Erhebungszeitraum April 2022, 996 Befragte; telefonische Befragung auf Basis einer Zufallsstichprobe
 Hanna Grabbe, „Gute Frage: Ein Leben ohne Internet – geht das?“, in: DIE ZEIT Nr. 46 vom 10. November 2022

Effekte unterstützen Suchmaschinen wie Google, die sich den Vorlieben ihrer Nutzer:innen anpassen. Wenn beispielsweise jemand oft nach einem bestimmten Thema sucht, werden ihm häufig bei weiteren Suchen ähnliche Ergebnisse angezeigt.

Und schließlich sind noch soziale Medien (wie z. B. Instagram) zu nennen, die mit ihren Einträgen und Profilen eine wichtige Rolle bei der Darstellung von Personen im Internet spielen. Sie erlauben Benutzer:innen, ihre Identität zu definieren, Kontakte zu knüpfen und sich für andere zu präsentieren. Getreu dem Instagram-Motto: „Näher an den Menschen und Dingen, die du liebst – Instagram from Facebook“. Über soziale Medien können demnach Menschen handelnd in Beziehung gesetzt werden. Hier müssen Umgangsformen des Miteinanders, auch des nicht präsenten, teils anonymen Miteinanders mit dem politischen Gegenüber eingeübt werden.

Die starke Verankerung sozialer Medien in der Lebenswelt vieler Menschen ist immer noch ein relativ junges Phänomen. Bestimmte Rahmensetzungen für ein konstruktives Miteinander müssen teilweise noch erlernt werden. Die institutionelle Ebene des Zusammenhalts ist mit Blick auf die sozialen Medien besonders zu reflektieren.

Das betrifft Fragen, inwieweit sich die ökonomische und technologisch-infrastrukturelle Logik von solchen Plattformen durchschauen lässt. Dazu gehört nicht nur informatisches und ökonomisches Wissen, sondern auch psychologisches, denn die Art und Weise, wie Algorithmen arbeiten, ist auf den menschlichen Aufmerksamkeitstrieb abgestimmt. Die Verlagerung der Informationsnutzung zu Online-Medien bedeutet auf einer diskursiven Ebene auch einen Wandel öffentlicher Kommunikation. Konsumorientierte Kommunikation verschiebt das Themenangebot öffentlicher Kommunikation zu Lasten des politisch Relevanten.

Darüber hinaus findet eine Dezentralisierung von Öffentlichkeiten statt, die zunehmend vom Modus der algorithmisch belohnten Skandalisierung und Emotionalisierung zu einer Polarisierung führen kann. Dieser Entwicklung kann mit Wissen über die Funktionsweise sozialer Medien entgegengetreten werden.

Für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist nicht das mediale Problem eines zu starken Filters und einseitigen Informationsverhaltens zentral, sondern die fehlende Distanz zur eigenen Meinung, die fehlende Empathie und kommunikative Zugänglichkeit zu anderen Positionen. Alle Aspekte kann die Medienpädagogik unter dem Konzept der Medienkompetenz aufnehmen und praktisch an Schulen, Hochschulen, in Weiterbildungen und in freier Medienarbeit einüben.

Jugendmedienschutz

Thorsten Junge

Es ist unverkennbar, welchen großen Stellenwert digitale Medien in der Lebenswelt von Heranwachsenden haben. Neben den vielfältigen Potenzialen, die sich hierbei ergeben, sollten jedoch auch die Herausforderungen in den Blick genommen werden. So können Kinder und Jugendliche durch digitale Inhalte, die noch nicht für ihr Alter geeignet sind, in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden. Vor diesem Hintergrund gibt es Bemühungen, Heranwachsende vor dem Zugang zu solchen Inhalten zu schützen bzw. ihnen den Zugang zu erschweren. Diese Maßnahmen können unter der Überschrift „Jugendmedienschutz“ zusammengefasst werden.



In Deutschland vergeben verschiedene Institutionen Altersfreigaben für Medieninhalte. Für Computerspiele prüft dies die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle.

Prinzip der Freiwilligen Selbstkontrolle

Der Gesetzgeber hat die rechtlichen Grundlagen für das Prinzip der regulierten Selbstregulierung geschaffen, indem die Zuständigkeiten und die Abstufungen der Altersfreigaben bzw. Sendezeitbeschränkungen im Jugendschutzgesetz und im Jugendmedienschutz-Staatsvertrag geregelt sind. Auf dieser Grundlage dürfen Medienproduzent:innen an der Prüfung von Medieninhalten mitwirken, und die Einzelfallprüfung wird nicht von staatlichen (Zensur-)Behörden übernommen. Die Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle sorgen wiederum dafür, dass in ihren Prüfungsgremien Akteure aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen vertreten sind. Es wirken unter anderem Vertreter von Bund, Ländern, Kirchen, dem Zentralrat der Juden und des Bundesjugendrings mit.

In Deutschland gilt folgende Abstufung der Altersfreigaben:

- Freigegeben ohne Altersbeschränkung,
- Freigegeben ab sechs Jahren,
- Freigegeben ab zwölf Jahren,
- Freigegeben ab sechzehn Jahren,
- Keine Jugendfreigabe.

Für die Prüfung von Filmen, die im regulären Kinoprogramm vorgeführt werden sollen oder die auf einem Trägermedium (z. B. DVD) verkauft werden, ist seit ihrer Gründung in den 1950er-Jahren die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (kurz: FSK) zuständig. Die Prüfung von Computerspielen übernimmt die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (kurz: USK), wobei Spieletester:innen im Vorfeld die vorgelegten Spiele sichten.

Während die Einhaltung des Jugendmedienschutzes im öffentlich-rechtlichen Rundfunk vor allem durch interne Kontrollmechanismen der Aufsichtsgremien gewährleistet werden soll, ist die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) der Ansprechpartner für die privaten Sender. Deren Prüfer:innen schauen sich an, ob die Ausstrahlung einer Sendung im Tagesprogramm unbedenklich ist oder ob sie im Hauptabendprogramm (ab 20 Uhr), im Spätabendprogramm (ab 22 Uhr) oder nur im Nachtprogramm (ab 23 Uhr) gezeigt werden sollte.

Die Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (kurz: FSM) ist dem Namen nach zwar ebenfalls eine Einrichtung der Selbstkontrolle. Aber da bei Online-Medien keine umfassende Vorab-Prüfung vorgenommen werden kann, versteht sie sich eher als beratende Instanz für die Mitgliedsunternehmen, zu denen beispielsweise die Deutsche Telekom und Vodafone gehören.

Medienaufsicht

Während Altersfreigaben und Sendezeitbeschränkungen dafür sorgen sollen, dass Kinder und Jugendliche nicht zu früh mit entwicklungsbeeinträchtigenden Inhalten konfrontiert werden, können jugendgefährdende Inhalte von der Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (früherer Name: Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien) sogar indiziert werden.

Wenn Medien als jugendgefährdend eingestuft werden und in die Liste (den Index) der jugendgefährdenden Schriften aufgenommen wurden, dürfen sie nicht mehr im Fernsehen gezeigt werden, im Einzelhandel nur noch an Erwachsene verkauft und nicht über den Versandhandel vertrieben werden. Diese weitreichenden Einschränkungen gelten mindestens 25 Jahre.

Neben der Bundeszentrale sind die Landesmedienanstalten und jugendschutz.net wichtige Einrichtungen, welche die Einhaltung des Jugendmedienschutzes und der deutschen Vorschriften beaufsichtigen.

Einzelfallprüfung

Ein wichtiges Prinzip des deutschen Jugendmedienschutzes ist die Einzelfallprüfung. Es gibt also kein vorgegebenes Raster, welches einfach abgehakt werden kann (z. B. die Anzahl der Gewalthandlungen). Vielmehr müssen sich die jeweiligen Prüfer:innen die Medieninhalte anschauen und individuell beurteilen, ob eine Entwicklungsbeeinträchtigung zu befürchten ist. Und da die Prüfungsgremien plural zusammengesetzt sind und verschiedene gesellschaftliche Gruppen (z. B. durch Personen aus den Bereichen Kunst, Literatur, Buchhandel und Verlagswesen, Anbieter von Bildträgern und Telemedien, Träger der freien Jugendhilfe, Träger der öffentlichen Jugendhilfe, Lehrerschaft, Kirchen, jüdische Kultusgemeinden und andere Religionsgemeinschaften, die Körperschaften des öffentlichen Rechts sind) vertreten sind, sollten die Urteile der Prüfungsgremien eigentlich einen gesellschaftlichen Konsens abbilden. Gleichzeitig lässt sich natürlich über einzelne Entscheidungen streiten.

Wirksamkeit und Relevanz von Medienkompetenz

Die verschiedenen Einrichtungen und die unterschiedlichen Maßnahmen leisten einen wichtigen Beitrag, um vor allem jüngere Kinder vor schädlichen Medieneinflüssen zu bewahren. Aber natürlich garantiert das keinen vollständigen Schutz. Dies galt auch schon vor dem digitalen Wandel. Wenn ältere Jugendliche gezielt nach ungeeigneten Inhalten suchen, dann werden sie auch entsprechende Wege finden. Und in Familien mit vernachlässigenden Eltern sind viele Maßnahmen deutlich weniger wirksam.

Umso wichtiger ist es aus medienpädagogischer Sicht, die Medienkompetenz der Heranwachsenden zu fördern. Der Gesetzgeber sollte sich nicht länger nur auf (juristische) Vorgaben zur Medienaufsicht sowie entsprechende Maßnahmen bei Zuwiderhandlungen fokussieren. Aus medienpädagogischer Perspektive erscheint es mindestens ebenso wichtig, die strukturelle Verankerung des erzieherischen Jugendmedienschutzes und der Medienkompetenzförderung voranzubringen.

Durch die kritische Reflexion der eigenen (nicht immer altersentsprechenden) Mediennutzung können Kinder und Jugendliche den möglichen Risiken kompetent begegnen. Sie sollten lernen, wie sie Medien zielgerichtet und verantwortungsbewusst nutzen können. Auf diese Weise könnten sie auch (besser) mit Phänomenen wie Sexting, Cybermobbing und -grooming umgehen, die beim klassischen Jugendmedienschutz eher unberücksichtigt bleiben. Cybergrooming meint das gezielte Ansprechen von Minderjährigen im Internet durch

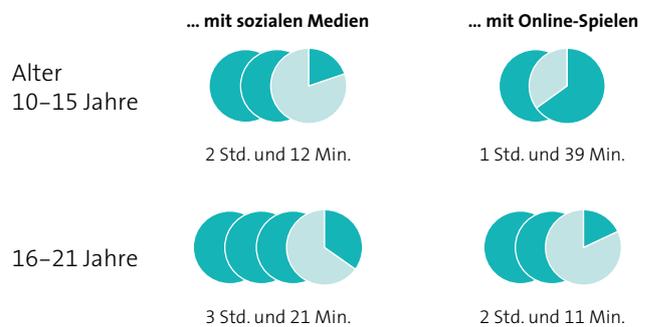
Erwachsene mit dem Ziel der Anbahnung sexueller Kontakte.

Idealerweise sollte bereits in Kindertagesstätten und spätestens in der Schule vermittelt werden, wie kompetent, kritisch und zielorientiert mit Medien umgegangen werden kann. Und im Hinblick auf Social Media-Anwendungen wird es zukünftig immer wichtiger, auch den sozial verantwortlichen Umgang mit diesen Medienformen zu vermitteln.

Gleichzeitig sollten auch die Eltern noch stärker in den Blick genommen werden. Es sind weiterhin Angebote zu schaffen bzw. dauerhaft finanziell zu fördern, die Eltern dabei unterstützen, den (medien-)erzieherischen Anforderungen des digitalen Zeitalters in angemessener Weise zu begegnen.

Mediensucht bei Kindern und Jugendlichen

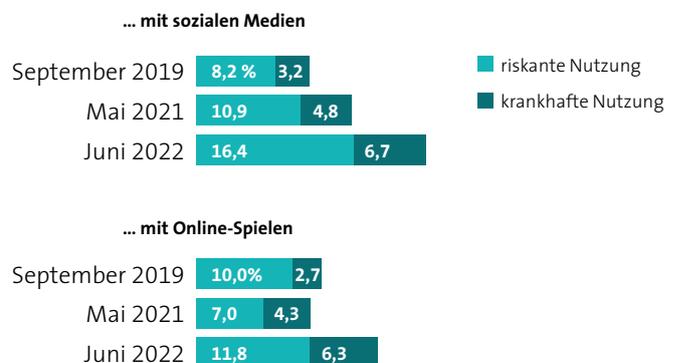
So viel Zeit verbringen junge Menschen unter der Woche täglich ...



Wann ist Mediennutzung krankhaft?



Anteil der 10- bis 17-Jährigen, deren Mediennutzung problematisch ist ...



Befragung von 1.217 Elternteilen bzw. Erziehungsberechtigten sowie dazugehörigen Kindern im Alter von 10 bis 21 Jahren in Deutschland von Juni bis Juli 2022, Quelle: DAK

picture alliance / dpa / dpa-infografik GmbH | dpa-infografik GmbH

Glossar

Das **Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII)** regelt in Deutschland die Kinder- und Jugendhilfe. Es ist Teil des deutschen Sozialgesetzbuchs und trat am 1. Januar 1991 in Kraft. Das SGB VIII hat zum Ziel, Kindern und Jugendlichen ein Aufwachsen in sozialer Geborgenheit zu ermöglichen.

Die **aktive Medienarbeit** ist ein Konzept, das handelndes und entdeckendes Lernen mit und über Medien in den Fokus setzt. Es zielt auf die gemeinsame Erstellung eigener Medienprodukte (z. B. im Audio-, Video- oder Bildformat) in Gruppen ab. Im Rahmen der aktiven Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien können eigene Standpunkte entdeckt und artikuliert, die Haltungen anderer sowie inhaltliche Fragestellungen reflektiert werden. Zudem können die Funktionen und Strukturen von Massenmedien durch die kreative Nutzung durchdrungen werden. Auch der gemeinsame Austausch wird angeregt und die Selbstständigkeit gefördert.

Ein **Algorithmus** ist eine schrittweise Vorgehensweise, um ein Problem zu lösen oder ein Ziel zu erreichen. Er besteht aus einer Abfolge von Anweisungen, die in einer bestimmten Reihenfolge ausgeführt werden, um eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen. Ein Algorithmus kann in vielen verschiedenen Bereichen eingesetzt werden, wie zum Beispiel in der Mathematik, Informatik, Physik, Chemie oder anderen Wissenschaften. In der Informatik spielt der Algorithmus eine wichtige Rolle, da er als Grundlage für die Entwicklung von Computerprogrammen und zur Lösung von komplexen Problemen verwendet wird.

Zur Begrenzung des Zugangs zu entwicklungsbeeinträchtigenden Medien für bestimmte Altersgruppen werden diese mit einer **Altersfreigabe** versehen. Im Jugendschutzgesetz (JuSchG) werden die einzelnen Stufen der Altersfreigaben festgeschrieben. Beim Verkauf von Trägermedien (z. B. Computerspiele) bzw. bei öffentlichen Filmveranstaltungen müssen diese eingehalten werden.

Ambiguitätstoleranz bedeutet wörtlich „das Ertragen von Mehrdeutigkeit“. Im Kern steht die Fähigkeit, mit widersprüchlichen oder mehrdeutigen Informationen umgehen zu können, ohne dabei einseitig negativ oder positiv darauf zu reagieren.

Das Wort **analytisch** bezieht sich auf die Fähigkeit, komplexe Probleme oder Situationen zu untersuchen, zu verstehen und zu erklären, indem sie in ihre Bestandteile oder Elemente zerlegt werden.

Als **autoritative Erziehung** wird ein Erziehungsstil bezeichnet, der sich durch ein hohes Maß an Empathie und Kontrolle auszeichnet. Er gilt als Mittelweg zwischen autoritärer und vernachlässigender Erziehung. In der medienpädagogischen Forschung konnte dieser Erziehungsstil als besonders erfolgversprechend für das kritische und selbstbestimmte Medienhandeln innerhalb der Familie identifiziert werden.

Unter **Bewahrpädagogik** wird ein Erziehungskonzept verstanden, bei dem vor allem Kinder und Jugendliche vor schädlichen Medieneinflüssen geschützt werden sollen. In Deutschland und vielen anderen Ländern hat sich mit dem Jugendmedienschutz ein bewahrpädagogischer Impuls institutionalisiert.

Die medienpädagogische **Bildungstechnologie** ist eine Richtung der Medienpädagogik, die sich auf den Einsatz von Medien in Lehr- und Lernszenarien spezialisiert hat. Historisch waren in Deutschland vor allem die 1960er- und der Anfang der 1970er-Jahre durch bildungstechnologische Bemühungen gekennzeichnet.

Cyberbullying/-mobbing ist ein wiederholtes und absichtliches Verhalten,

bei dem eine Person oder eine Gruppe von Personen eine andere Person oder eine Gruppe von Personen online belästigt, beleidigt, bedroht oder diffamiert. Cybermobbing kann in Form von beleidigenden Kommentaren, Fotos oder Videos erfolgen, die online geteilt werden, aber auch durch direkte Nachrichten.

Datafizierung bezeichnet die Erfassung, Auswertung und Speicherung verschiedener Lebensbereiche mittels digitaler Daten. Dazu gehören neben Aspekten der Mediennutzung auch Persönlichkeitsmerkmale der Nutzer:innen. Indem digitale Daten von Intermediären aufgegriffen und genutzt werden, können sie bei politischen Meinungsbildungsprozessen, Kaufentscheidungen und der Auswahl von Dienstleistern mitwirken.

Im Falle von **Desinformation** werden falsche oder irreführende Inhalte mit einer Täuschungsabsicht verbreitet. Ursprünglich wurde Desinformation vor allem im Rahmen von staatlichen Beeinflussungskampagnen betrachtet. Heute wird der Begriff auch auf Diskursbeiträge von Bürger:innen, Journalist:innen oder Politiker:innen angewandt.

Mit dem Begriff **Digital Divide** (dt.: digitale Spaltung, digitale Kluft) wird der entlang verschiedener soziodemografischer Faktoren (z. B. Alter, Behinderung, Bildungshintergrund) ungleich verteilte Zugang zu digitalen Medien und zum Internet (*First-Level Digital Divide*) sowie die ungleiche Mediennutzungsweise (*Second-Level Digital Divide*) unterschiedlicher Personenkreise beschrieben. Diese Ungleichheiten im Zugang und der Nutzung von digitalen Medien wirken sich auf die Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft aus. Seit einiger Zeit wird zusätzlich die im Zusammenhang mit den technischen und ökonomischen Strukturen des Internets stehende ungleiche Verbreitung von Informationen diskutiert (*Zero-Level Digital Divide*).

Das Konzept der **digitalen Barrierefreiheit** nimmt die Zugänglichkeit und universelle Nutzbarkeit von Medieninhalten und -angeboten in den Blick. So wird zum Beispiel die Bedienbarkeit von Geräten sowie die Wahrnehmbarkeit und Verständlichkeit von Inhalten für unterschiedliche Personengruppen betrachtet. Medieninhalte und -angebote sollten technisch, inhaltlich und im Design so gestaltet sein, dass sie auch bei verschiedenen Beeinträchtigungen intuitiv zu bedienen, einfach zu nutzen und gut zu verstehen sind. Gesetzliche Vorgaben zur Umsetzung von digitaler Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderungen sind in der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung (BITV) festgehalten.

Eine **Echokammer** bezieht sich auf eine digitale Umgebung, in der Nutzer:innen hauptsächlich auf Inhalte, Meinungen und Informationen stoßen, die ihren eigenen Ansichten, Überzeugungen und Vorlieben entsprechen. Dies kann dazu führen, dass Nutzer:innen in einer Art „Blase“ leben und ihre eigenen Überzeugungen und Ansichten verstärken und bestätigen, während sie gleichzeitig andere Perspektiven und Meinungen ignorieren oder ablehnen. Echokammern können in sozialen Medien, Nachrichten-Websites, Online-Foren oder anderen digitalen Plattformen auftreten, bei denen Algorithmen verwendet werden, um Inhalte basierend auf dem Nutzerverhalten und den Vorlieben zu empfehlen. Dies kann zur Entstehung von **Filterblasen** führen, in denen Nutzer:innen isoliert werden und nur noch mit Menschen interagieren, die ähnliche Meinungen und Ansichten haben.

Entwicklungsbeeinträchtigung: Kinder und Jugendliche sind im Sinne des Jugendmedienschutzes vor Medieninhalten zu schützen, wenn diese ihre Entwicklung bzw. deren Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit beeinträchtigen können. Hierbei kann es sich um Inhalte handeln, die auf bestimmte Altersgruppen sozialetisch desorientierend oder ängstigend wirken können bzw. in denen Gewalt befürwortet wird.

Bei **Fake News** handelt es sich ursprünglich um falsche oder irreführende nachrichtenähnliche Inhalte, die in betrügerischer Absicht verbreitet werden. Dabei stehen meist kommerzielle Interessen im Vordergrund. Heute wird der Begriff jedoch auch häufig verwendet, um politische Mis- oder Desinformation zu bezeichnen – oder um politische Sachaussagen oder Meinungsäußerungen zu kritisieren.

Die **Familie** wird hier verstanden als Gemeinschaft von Erwachsenen (oft Eltern oder einem Elternteil) und einem Kind oder Kindern, in der diese unter dem Einfluss der Erwachsenen aufwachsen. Biologische Verwandtschaft, das Geschlecht der Eltern, ob ein oder zwei Eltern vorhanden sind oder ob Kinder bei Großeltern oder anderen Verwandten aufwachsen etc., spielt dabei keine Rolle. Es geht allein um die nahe und dauerhafte Beziehung und deren Einfluss auf das digitale Bewusstsein und die digitalen Fähigkeiten.

Fediverse ist eine Abkürzung für „Federation Universe“ und bezieht sich auf eine Gruppe von dezentralen sozialen Netzwerken, die miteinander verbunden sind. Diese Netzwerke verwenden gemeinsame Protokolle und Standards, um Benutzenden die Möglichkeit zu geben, über verschiedene Plattformen hinweg zu interagieren und Inhalte zu teilen. Im Fediverse können Benutzende ihre eigenen Identitäten und Profile erstellen und sich mit anderen Usern vernetzen, unabhängig davon, auf welcher Plattform sie sich befinden. Einige der bekanntesten Plattformen im Fediverse sind Mastodon, Diaspora und PeerTube. Das Fediverse unterscheidet sich von den zentralisierten sozialen Netzwerken wie Facebook und Twitter, da es keine zentrale Autorität gibt, die die Plattform kontrolliert. Stattdessen ist das Netzwerk auf eine dezentrale Art und Weise organisiert, wodurch die Benutzende die Kontrolle über ihre Daten und Interaktionen haben.

Filterblasen: siehe **Echokammer**

Frühe Medienbildung bezeichnet die pädagogische Begleitung und Auseinandersetzung in der Nutzung von und kreativen Auseinandersetzung mit digitalen Medien in Einrichtungen der frühen Bildung (Kindertagesstätten). Zentrale Zielstellung ist die Förderung von Medienkompetenz (auch Medienkritik: erstes Hinterfragen und Verstehen von Medienproduktionen, -wirkungen). Neben medienpädagogischen Projekten mit Kindern zur Auseinandersetzung mit eigenen Medienerfahrungen und zur kreativen Medienarbeit (z. B. Videodreh; Fotoprojekte) zählt auch die medienpädagogische Elternarbeit dazu.

Das Wort **Gatekeeper** kommt aus dem englischen und bedeutet „Torwächter“. In der Nachrichtenforschung ist mit Gatekeeper meist ein Journalist oder ein Medienanbieter gemeint, der mittels verschiedener Auswahlkriterien darüber entscheidet, welche Informationen und Nachrichten an das Publikum und die Öffentlichkeit kommen.

Hatespeech (Hassreden) bezieht sich auf Äußerungen oder Mitteilungen, die eine Person oder Gruppe aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, nationalen Herkunft, Religion, ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung, einer Behinderung oder anderer Merkmale angreifen oder diskriminieren. Hatespeech kann viele Formen annehmen, einschließlich mündlicher und schriftlicher Kommunikation, Bilder, Videos und anderer Medienformen. Sie zielen oft darauf ab, Einzelpersonen oder Gruppen zu entmenslichen und zu erniedrigen, und können zu Gewalt oder anderen schädlichen Handlungen auffordern.

Der lateinische Ursprung des Wortes **Intermediär** bedeutet „Vermittler“. Intermediäre sind Dienste, die zwischen Produzenten und Empfängern vermitteln. Für diese Vermittlung werden Informationen gesammelt, zusammengestellt und verteilt. Dazu nutzen Intermediäre Algorithmen, um Inhalte Dritter zielgruppengerecht aufzuarbeiten. Beispiele für Interme-

diäre sind Suchmaschinen (z. B. Google), soziale Netzwerke (z. B. Facebook) oder Video-Sharing-Dienste (z. B. Youtube). Durch ihre Vermittlungsleistung nehmen Intermediäre eine starke Bedeutung für die Meinungsbildung ein.

Journalismus ist ein Regelsystem zur Selbstbeobachtung der Gesellschaft. Vornehmlich in arbeitsteilig und hierarchisch strukturierten Medienhäusern werden Themen, die neu, relevant und interessant sind, nach professionellen Routinen und Kriterien von Journalist:innen recherchiert, ausgewählt und in verschiedenen Darstellungsformen präsentiert. Journalismus stellt damit für diese Themen eine Öffentlichkeit her, bietet dem Publikum Orientierung in einer komplexen Welt und ermöglicht politische Teilhabe in der Demokratie. Grundlegend für ihn ist die Unabhängigkeit von den Objekten seiner Berichterstattung.

Journalismuskompetenz befähigt Bürger:innen dazu, sachgerecht, selbstbestimmt und kritisch-reflektiert journalistische (Massen-)Medien zu nutzen, um an der Demokratie partizipieren zu können.

Jugendarbeit ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von pädagogischen Maßnahmen, die sich an Kinder und Jugendliche richten und deren Entwicklung unterstützen und fördern sollen. Ziel der Jugendarbeit ist es, junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten, sie bei der Gestaltung ihres Lebens zu unterstützen und ihnen bei der Bewältigung von Herausforderungen zur Seite zu stehen.

Jugendgefährdung: Wenn Medieninhalte möglicherweise die Entwicklung von Heranwachsenden oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit schwer gefährden können, kann die Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (BzKJ) eine Indizierung vornehmen. Hierbei wird auch die besondere Wirkungsform des Verbreitungsmediums berücksichtigt.

Kognitive Dissonanz bezieht sich auf den mentalen Zustand der Unbehaglichkeit oder Spannung, der entsteht, wenn eine Person gleichzeitig zwei oder mehrere unvereinbare Überzeugungen, Einstellungen oder Verhaltensweisen hat oder wenn ihre Handlungen im Widerspruch zu ihren Überzeugungen oder Einstellungen stehen. Die kognitive Dissonanz tritt auf, wenn ein Individuum mit Informationen oder Erfahrungen konfrontiert wird, die nicht mit seinen bestehenden Überzeugungen oder Einstellungen übereinstimmen, was zu einem inneren Konflikt führt. Dieser Konflikt kann dazu führen, dass die Person ihre Überzeugungen oder Einstellungen ändert oder ihre Handlungen anpasst, um die Dissonanz zu reduzieren.

Lernen im Elternhaus: Lernen ist zu verstehen als dauerhafter Erwerb von Wissen und Verhaltensweisen durch eigene Erfahrungen, eben auch im Elternhaus. Kinder und Jugendliche lernen dort von ihren Eltern, Geschwistern und anderen Verwandten. Diese Personen beeinflussen Kinder und Jugendliche in vielfältiger Weise: Sie erziehen aktiv und bewusst, sind aber auch Verhaltensmodell und geben Einstellungen sowie Werte weiter.

„**Lügenpresse**“ ist ein Schlagwort, das Misstrauen gegenüber den etablierten Medien zum Ausdruck bringt. Dem Wortsinn nach unterstellt es Journalist:innen absichtlich falsche Aussagen, es meint aber vor allem Kritik an der Auswahl von Nachrichten und Meinungen und an den Deutungsmustern der Berichterstattung. Mit dem Schlagwort verbunden sind häufig Verschwörungserzählungen, die besagen, dass die Medien zusammen mit der Politik die Bevölkerungsmeinung manipulieren würden. Der Begriff tauchte erstmals 1835 auf, wurde massiv von den Nationalsozialisten verwendet und hat sich seit Entstehen der Pegida-Bewegung stark verbreitet (Unwort des Jahres 2014).

Medienbildung unterliegt im wissenschaftlichen Kontext unterschiedlichen Verständnissen. Ausgehend vom Modell der Strukturalen Medienbildung wird er als Reflexionsbegriff verwendet, der die Erforschung von Bildungsprozessen und Bildungspotenzialen im Zusammenhang mit Medien ins Zentrum der Betrachtung rückt. Gegenstand sind Fragen um Veränderungen in Bezug auf die Art und Weise, wie ein Mensch die Dinge, andere Menschen und sich selbst sieht und welche Rolle Medien dabei spielen. Andere Autor:innen verstehen Medienbildung synonym mit Medienerziehung, das bedeutet, dass intentionale Absichten und Praktiken, wie die pädagogische Begleitung von Heranwachsenden zur Eröffnung von Bildungspotenzialen, einbezogen werden. Gemeinsam ist beiden Verständnissen die Zielvorstellung, eine reflexive Auseinandersetzung mit Medien anzuregen, die über eine rezeptive und passive Mediennutzung hinausgeht.

Die **Mediendidaktik** ist neben der Medienerziehung ein Teilgebiet der Medienpädagogik. Hier geht es um das Lernen und Lehren mit Medien. Konkret beschäftigt sich die Mediendidaktik mit der Nutzung (digitaler) Medien für Lernprozesse und der Gestaltung von entsprechenden Lernangeboten. Aus mediendidaktischer Perspektive ist die Frage zentral, wie digitale Medien (z. B. im Schulunterricht) zur Anregung und Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen genutzt werden können.

Unter einem **medienerzieherischen Habitus** können dauerhafte medien-erzieherische Dispositionen bzw. Anlagen verstanden werden, die sich auf medien-erzieherische Aktivitäten sowie Vorstellungen und Beurteilungen gegenüber dem Bereich der Medienerziehung auswirken. Der Begriff ist eine Weiterführung der Arbeiten zum medialen Habitus, welcher auf dem Habitus-Begriff des französischen Soziologen Pierre Bourdieu aufbaut.

Die **Medienerziehung** ist ein Teilgebiet der Medienpädagogik. Hier geht es um das Lernen und Lehren über Medien und die auf die Lebens- und Medienwelten der Zielgruppe bezogene Förderung eines selbstbestimmten, kreativen, kritisch-reflektierten und sozial-verantwortlichen Medienhandelns. Medienerziehung meint also die pädagogisch strukturierte bzw. begleitete Auseinandersetzung mit Medien mit dem Ziel der Förderung von Medienkompetenz. Dies umfasst die (praktische) Auseinandersetzung mit digitalen Medien bzw. digitalisierungsbezogenen Phänomenen, Gegenständen und Situationen aus einer technologischen, anwendungsbezogenen und gesellschaftlich-kulturellen Perspektive.

Mit der **theatralen Bühne** ist generell die Vorstellung verbunden, dass Menschen abhängig von Situation und Anwesenden, wie im Theater, verschiedene Rollen im alltäglichen Leben „spielen“. Soziale Medien bieten eine solche Bühne, indem Nutzer:innen zum Star ihres eigenen Netzwerkes, verstanden als dauerhaft anwesenden Publikums, werden.

Gesamtes Literaturverzeichnis

Literatur, auf die im Heft verwiesen wird

Baacke, Dieter: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn 1996, S.112-124

Baacke, Dieter: Medienpädagogik. [Nachdr.], Tübingen 2007, 105 S.

Bonanati, Sabrina / Buhl, Heike M. / Gerhardt, Lara / Kamin, Anna-Maria / Meister, Dorothee M. (im Druck): Digitale häusliche Lernumgebung: Prädiktoren und Effekte elterlicher Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien, in: Medienimpulse Online 60 (4) 2022, S. 1-32

Bosse, Ingo / Schluchter, Jan-Rene / Zorn, Isabel (Hg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung, Weinheim 2019, 386 S.; Open Access verfügbar unter: https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/38238-handbuch-inklusion-und-medienbildung.html

Goffman, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München 1976, 255 S.

Habermas, Jürgen: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik, Berlin 2022, 108 S.

Hasebrink, Uwe / Lampert, Claudia / Thiel, Kira: Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019, 2., überarb. Auflage, Hamburg 2019, 52 S.; PDF unter: https://www.hans-bredow-institut.de/uploads/media/Publikationen/cms/media/s3t3j7_EUKO_Bericht_DE_190917.pdf

Hepp, Andreas / Hasebrink, Uwe: Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung, in: Medien & Kommunikationswissenschaft 62 (2) 2017, S. 330-347; DOI: doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330.

Institut für Demoskopie Allensbach: Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung, 2014, 62 S.; PDF unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf

Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien, 2., erweiterte Auflage, Opladen 1996, 219 S.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: FIM, KIM und JIM-Studien: <https://www.mpfs.de/startseite/>

Schulz, Winfried: Massenmedien und Realität: Die „ptolemäische“ und die „kopernikanische“ Auffassung, in: Kaase, Max / Winfried Schulz (Hg.): Massenkommunikation: Theorien, Methoden, Befunde, Sonderheft 30/1989 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 135-149

Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo / Grafe, Silke: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele, 3. durchges. u. aktual. Auflage, Bad Heilbrunn 2021, 399 S., online verfügbar unter: <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838557465>

Grundlagenliteratur

Sander, Uwe / Gross, Friederike von / Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, 2. Auflage, Wiesbaden 2022, 975 S.

Süss, Daniel / Lampert, Claudia / Trültzsch-Wijnen, Cristine W. (Hg.): Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden 2018, 296 S.

Verweis auf weitere Quellen zu den Artikeln:

Allen, Jennifer / Howland, Baird / Mobius, Markus / Rothschild, David / Watts, Duncan J.: Evaluating the fake news problem at the scale of the information ecosystem, in: Science Advances, 6 (14) 2020, <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.aay3539>

Betz, Joachim / Schluchter, Jan-René (Hg.): Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung, Weinheim 2023, 414 S.

Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein?, in: Göppel, Rolf (Hg.): Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 52), Heidelberg 2008, S. 13–21. online verfügbar unter: https://mattes.de/buecher/paedagogische_hochschule/978-3-86809-017-8_bieri.pdf

Brüggemann, Marion / Eder, Sabine / Tillmann, Angela (Hg.): Medienbildung für alle. Digitalisierung. Teilhabe. Vielfalt., München 2019, 227 S.

Brüggen, Niels / Dreyer, Stephan / Gebel, Christa / Lauber, Achim / Müller, Raphaela / Stecher, Sina: Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln. Herausgegeben von: Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien, Bonn 2019, 196 S.; PDF unter: <https://www.bzjk.de/resource/blob/176416/2c81e8af0ea7cfff94d1b688f360ba1d2/gefaehrungsatlas-data.pdf>

Buhl, Heike M. / Bonanati, Sabrina / Eickelmann, Birgit: Schule in der digitalen Welt (Reihe Psychologie im Schulalltag), Göttingen 2021, 150 S.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Inklusive Medienbildung – Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte, Köln 2018, 148 S.; online verfügbar unter: <https://shop.bzga.de/inklusive-medienbildung-ein-projektbuch-fuer-paedagogische-fachkraef-20285000/>

Eder, Sabine / Lehmann, Anke / Lenich, André / Roboom, Susanne / Seiler, Gerhard / Wentzel, Johannes: Medienkompetenz-Kitas NRW. Ein Modellprojekt der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Düsseldorf 2016, 112 S.; online verfügbar unter: https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/materials_and_ordering_system/download/L155_Medienkompetenz-Kitas-NRW.pdf

Egelhofer, Jana Laura / Lecheler, Sophie: Fake news as a two-dimensional phenomenon: A framework and research agenda, in: Annals of the International Communication Association, 43 (2) 2019, S. 97–116

Friedrichs, Henrike / Junge, Thorsten / Sander, Uwe (Hg.): Jugendmedienschutz in Deutschland, Wiesbaden 2013, 372 S.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike: Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin: Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung, in: Medienimpulse 57 (1) 2019; online verfügbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/109>

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike: „Und das Handy hat sie von der Zahnfee gekriegt.“ – Medienerziehung in Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/innen, in: Brandt, J. Georg / Hoffmann, Christine / Kaulbach, Manfred / Schmidt, Thomas (Hg.): Frühe Kindheit und Medien: Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita, Leverkusen 2018, S. 53–76

Gebel, Christa / Lampert, Claudia / Brüggemann, Niels / Dreyer, Stephan / Lauber, Achim / Thiel, Kira: Jugendmedienschutzindex 2022. Der Umgang mit onlinebezogenen Risiken – Ergebnisse der Befragung von Eltern und Heranwachsenden, hg. v. FSM – Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V., Berlin 2022, 42 S.; PDF unter: https://www.fsm.de/files/2023/01/fsm_jmsindex_2022_barrierefrei.pdf

Hasebrink, Uwe / Schmidt, Jan-Hinrik / Loosen, Wiebke / Schulz, Wolfgang: Medien und gesellschaftlicher Zusammenhalt, in: Deitelhoff, Nicole / Groh-Samberg, Olaf / Middell, Matthias (Hg.): Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog, Frankfurt 2020, S. 333–348.

Herzig, Bardo / Martin, Alexander: Lehrerbildung in der digitalen Welt. Konzeptionelle und empirische Aspekte, in: Ladel, Silke / Knopf, Julia / Weinberger, Armin (Hg.): Digitalisierung und Bildung, Wiesbaden 2018, S. 89–113.

Iske, Stefan: Medienbildung, in: Gross, Friederike von / Meister, Dorothee / Sander, Uwe (Hg.): Medienpädagogik – ein Überblick, Weinheim 2015, S. 247–272

Iske, Stefan / Barberi, Alessandro: Medienkompetenz – ein Beipackzettel. Medienpädagogik, in: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 50 (Medien – Spiel – Bildung), 2022, S. 21–46; online verfügbar unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.02.X>

Jörissen, Benjamin / Marotzki, Winfried: Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, 1. Auflage, Bad Heilbrunn 2009, 256 S.; <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/978383831892>

Junge, Thorsten: Grenzenlose Mediennutzung? Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter, in: Becker, Ulrike / Friedrichs, Henrike / Gross, Friederike von / Kaiser, Sabine (H.): Ent-Grenztes Heranwachsen, Wiesbaden 2016, S. 253–269

Kamin, Anna-Maria / Meister, Dorothee: Familie und Medien, in: Handbuch Familie, Bd. 1: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder, hg. v. Jutta Ecarius / Anja Schierbaum, 2., überarb. u. aktual. Auflage, Wiesbaden 2022, S. 139–157

Krommer, Axel / Lindner, Martin / Mihajlović, Dejan / Muuß-Merholz, Jöran / Wampfler, Phillippe: Routenplaner #digitale Bildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel, Hamburg 2019, 240 S.

Krüger, Uwe: Mainstream – Warum wir den Medien nicht mehr trauen., 2. durchgesehen. u. aktual. Auflage, München 2016, 174 S.

Kutscher, Nadia / Ley, Thomas / Seelmeyer, Udo / Siller, Friederike / Tillmann, Angela / Zorn, Isabel (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung, Weinheim 2020, 658 S. <https://www.gmk-net.de/>

Landesanstalt für Medien NRW. MEKO-KITA ARCHIV, 2014; <https://mekokita.gmk-net.de/>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in der Familie, Stuttgart 2017, 92 S.

Meier, Klaus: Journalistik, 4. überarb. Auflage, Konstanz 2018, 296 S.

Schaumburg, Heike / Prasse, Doreen: Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis, Bad Heilbrunn 2019, 288 S.

Schill, Wolfgang / Röllecke, Renate (Hg.): Inklusive Medienbildung. Ein Projektbuch für pädagogische Fachkräfte, Düsseldorf 2018, 150 S.

Tsfati, Yariv / Boomgaarden, Hajo G. / Strömbäck, Jesper / Vliegenthart, Rens / Damstra, Alyt / Lindgren, Elina: Causes and consequences of mainstream media dissemination of fake news: literature review and synthesis, in: Annals of the International Communication Association, 44 (2) 2020, S. 157–173

Weitere Onlineangebote

Die bundesweite Auszeichnung für medienpädagogische Projekte
<https://dieter-baacke-preis.de/>

Leidmedien.de
<https://leidmedien.de/>

nimm! akademie – So geht inklusive Medienarbeit!
<https://www.nimm-akademie.nrw/>

Angebote der bpb

Plakat – Was tun gegen Verschwörungsideologien? Eine Hilfestellung für den Alltag, im Privat- oder Berufsleben, Unternehmen oder Verein, Bonn 2020

Reihe Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Medienpolitik (APuZ 40-41/2018); Bildung und Digitalisierung (APuZ 27-28/2019); online verfügbar unter: www.bpb.de/apuz

Reihe fluter: Soziale Medien (Nr. 82), Bonn 2022, 52 S.; online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/fluter/506475/soziale-medien/>

Reihe Hanisauland: Datenschutz-Tipps für dich, Plakat, Gera 2023; online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/materialien/hanisauland/519425/datenschutz-tipps-fuer-dich/>

Reihe Thema im Unterricht: Medien für Einsteiger, Autor: Marco Fileccia, Bonn 2022 40 S.; online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/materialien/thema-im-unterricht/505120/medien-fuer-einsteiger/>

Reihe Themenblätter im Unterricht: Digitale Öffentlichkeit, Social Media und ich, Autorin: Claudia Kölbl Nr. 119, Bonn, 2018, 12 S.; online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/270495/digitale-oeffentlichkeit-social-media-und-ich/>

FaMe – Faszination Medien. Ein multimediales Lernangebot für Schule und Jugendarbeit, Bonn 2021.; online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/multimedia/dvd-cd/520176/fame-faszination-medien/>

Gapski, Harald/ Oberle, Monika/ Staufer, Walter (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung, Bonn 2017, 260 S.; nur noch online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/medienkompetenz-schriftenreihe/>

<https://www.der-newstest.de/>
Auf der Website/ Web-App „Newstest“ können Nutzer:innen testen, wie nachrichtenkompetent sie sind.

<https://www.kinofenster.de/>
Filmpädagogisches Online-Portal der bpb

Weitere Online-Angebote:

<https://www.stmas.bayern.de/jugendschutz/jugendmedienschutz/>
Auflistung zu Jugendmedienschutz des Bayerischen Staatsministeriums für Familie, Arbeit und Soziales

<https://www.jugendschutz.net/>
Gemeinsames Kompetenzzentrum von Bund und Ländern für den Schutz von Kindern und Jugendlichen im Internet. Problematische Inhalte im Netz können dort gemeldet werden.

<https://www.fragzebra.de/>
Beratungsplattform für Bürger:innen zu digitalen Themen und Medien der Landesanstalt für Medien NRW

<https://www.verbraucherzentrale-rlp.de/smart-surfer-fit-im-digitalen-alltag-52275>
Bildungsmodule für die Generation 50 plus zu Themen des digitalen Alltags

Angebote für Kinder und Jugendliche:

<https://webhelm.de/>
Werkstatt-Community für Daten, Rechte, Persönlichkeit. Kinder und Jugendliche finden hier Informationen und Tipps für den Umgang mit dem Internet.

<https://www.spinxx.de/>
Plattform für 10 bis 15-jährige zur aktiven Auseinandersetzung mit aktuellen Medienprodukten

<https://www.lizzynet.de/wws/9.php#/wws/index.php>
Onlinemagazin- und Plattform für Mädchen und junge Frauen

<https://www.medienscouts-nrw.de/>
Schüler:innen können zu bestimmten Medieninhalten zu Mediencouts qualifiziert und schulinterne wie auch -externe Beratungsstrukturen geschaffen werden.

<https://www.br.de/sogehmedien/index.html>
Website, die mit Videos und Unterrichtsmaterialien Medienphänomene erklärt sowie Potenziale und Gefahren moderner Medien für junge Nutzer:innen aufzeigt

Für Eltern und Pädagog:innen:

<https://www.medienfuehrerschein.bayern/>
bietet Pädagog:innen Ideen und Anregungen, wie sie Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen fördern können.

<https://internauten.fsm.de/>
Comics und Spiele für ein kindgerechtes, spielerisches Erlernen des Umgangs mit dem Internet.

<https://www.flimmo.de>
Elternratgeber für TV, Streaming & YouTube

<https://www.ard.de/die-ard/Gemeinsam-Medienkompetenz-staerken-Ein-Angebot-der-ARD-100/>
Gemeinsam Medienkompetenz stärken ist ein Angebot der ARD zur Förderung von Medienkompetenz, welches sich an Schüler:innen, Eltern, Lehrer:innen und weitere Interessierte richtet.

<https://www.elternguide.online/>
Ein Angebot zur Begleitung von Kindern bei der Nutzung von Apps, Spielen, Websites und sozialen Netzwerken

<https://www.ndr.de/ratgeber/medienkompetenz/index.html>
Das NDR Medienkompetenz-Portal einfach.Medien bietet Lehrer:innen Unterrichtsmaterial zur Medienkompetenz-Vermittlung.

<https://www.internet-abc.de/>
Das Internet-ABC bietet als zentrale und werbefreie Plattform Kindern, Eltern und Pädagog:innen Informationen über den sicheren Umgang im Internet.

<https://www.schau-hin.info/>
Die Website „Schau hin“ bietet Informationen und praktische Tipps für Eltern zum Umgang mit verschiedenen Medien in der Familie und zur Medienerziehung.

<https://www.mkfs.de/>
Stiftung Medienkompetenz Forum Südwest

<https://www.kinder-ministerium.de/>
Kinder-Ministerium, Online-Angebot für Kinder zwischen sieben und elf Jahren, vom BMFSFJ

https://www.bildungserver.de/medienkompetenz-2924-de.html#Unterrichtsmaterialien_zur_Medienkompetenz
Sammlung von Unterrichtsmaterialien, Deutscher Bildungsserver

Bildnachweise

akg-images: 9 links: Fototeca Gilardi

Getty Images: 6: FPG/Archive Photos/Hulton Archive / 9 rechts: Tom Werner / 12 rechts: Tristan Fewings/Getty Images for Hamleys / 19: PLG / iStock

Imago: 14: IMAGO/photothek

Karikaturen: 22, 31, 35, 49, 56: Thomas Plafsmann/Baaske Cartoons Müllheim

Picture Alliance: 4: imageBROKER | Edwin Stranner / 5: dieKLEINERT.de/Schwarwel | Schwarwel / 10: dpa | Karl-Josef Hildenbrand / 12 links: dpa | Monika Skolimowska / 13: Monkey Business 2/Shotshop/picture alliance / 15 rechts: empics | Peter Byrne / 16: REUTERS | Magali Druscovich / 20: dpa | Oliver Berg / 25: Russian Look | Konstantin Kokoshkin / 28: dpa | David Kluthe / 30 oben: Zoonar | Alfred Hofer / 30 unten: Zoonar | Robert Kneschke / 32: M.I.S. | Bernd Feil / 34 links: EPA | CLEMENS BILAN / 34 rechts: Ina Fassbender/dpa | Ina Fassbender / 36: dpa | Uwe Anspach / 37: SZ Photo | Robert Haas / 47 oben: dpa | Markus Scholz / 47 Mitte: dpa | Michael Kappeler / 48: Zoonar | Patrick Daxenbichler / 53: dpa | Friso Gentsch / 55: imageBROKER | Marc Rasmus / 56: dpa | Thomas Banneyer / 60: dpa Themendienst | Florian Schuh

Süddeutsche Zeitung Photo: 15 links: Sebastian Gabriel / 43: Sebastian Gabriel / 54: Alessandra Schellnegger

Andere Bildnachweise: 7: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AdornoHorkheimerHabermasbyJeremyJShapiro2.png>, Fotograf: Jeremy J. Shapiro / 8: © WDR / 14 rechts: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg / 45: Laura Gerken

Die Autorinnen und Autoren

Maureen Bartolles ist studierte Medienpädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Inklusive Medienbildung und der Einsatz digitaler Medien in Schule, Fort- und Ausbildung. **E-Mail-Adresse:** maureen.bartolles@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Markus Beiler ist Professor für Journalismusforschung an der Universität Leipzig und Leiter des dortigen Zentrums Journalismus und Demokratie. Seine Schwerpunkte sind die empirische Journalismusforschung unter den Bedingungen des digitalen Wandels sowie die wissenschaftsgeleitete Weiterentwicklung der hochschulgebundenen Journalismusausbildung. **E-Mail-Adresse:** beiler@uni-leipzig.de

Prof. 'in Dr. Heike M. Buhl ist Professorin für Pädagogische und Entwicklungspsychologie unter Berücksichtigung der Geschlechterforschung an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. die häusliche Lernumgebung, familiäre Beziehungen und digitale Kompetenz von Schüler:innen und Lehrkräften. **E-Mail-Adresse:** heike.buhl@uni-paderborn.de

Prof. 'in Dr. Henrike Friedrichs-Liesenkötter ist Juniorprofessorin für Bildungswissenschaften, insbesondere Bildung mit digitalen Medien, an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind digital geprägte Bildungs- und Lebenswelten, darunter u. a. frühe Medienbildung, Digitale Medien und Flucht mit Blick auf Bildung, Erziehung und Teilhabe sowie Mediensozialisation.

E-Mail-Adresse: henrike.friedrichs-liesenkoetter@leuphana.de

Prof. 'in Dr. Sonja Ganguin ist Professorin für Medienkompetenz- und Aneignungsforschung am Institut für Kommunikation- und Medienwissenschaft und Direktorin des Zentrums für Medienproduktion an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Medienkompetenz, Medienkritik, digitale Spiele und digitales Lernen.

E-Mail-Adresse: sonja.ganguin@uni-leipzig.de

Dr. Johannes Gemkow ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ), Teilstandort Leipzig. Am FGZ forscht Johannes Gemkow über den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Zusammenhalt und (teil-)öffentlicher Kommunikation populistischer Gruppierungen und Jugendlicher auf sozialen Medien. **E-Mail-Adresse:** johannes.gemkow@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Christian Pieter Hoffmann ist Professor für Kommunikationsmanagement am Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft der Universität Leipzig. Darüber hinaus verantwortet er am Institut für Politikwissenschaft die Lehre im Bereich der politischen Kommunikation. Hoffmann ist akademischer Leiter des Center for Research in Financial Communication und Co-Direktor des Center for Digital Participation. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Kommunikationsmanagements, der Finanzkommunikation und der politischen Kommunikation – mit besonderer Berücksichtigung der Herausforderungen und Chancen neuer Medien.

E-Mail-Adresse: christian.hoffmann@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Stefan Iske ist Professor für Pädagogik und Medienbildung an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-Von-Guericke-Universität in Magdeburg. Dort leitet er den BA- und MA-Studiengang Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Digitale Ungleichheit, Fotografie und Film sowie Online-Werbung. **E-Mail-Adresse:** stefan.iske@ovgu.de

Dr. Thorsten Junge ist Akademischer Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Abteilung Medienpädagogik). In der Forschung und Lehre beschäftigt er sich vor allem mit den Themen Jugendschutz, Mediendidaktik, Social Media und Computerspiele im Bildungskontext. **E-Mail-Adresse:** thorsten.junge@ph-ludwigsburg.de

Prof. 'in Dr. Anna-Maria Kamin ist Professorin für Medienpädagogik im Kontext von schulischer Inklusion an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die inklusive Medienbildung, das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Medien in der Familie und die Gestaltungs- und Entwicklungsorientierte Bildungsforschung.

E-Mail-Adresse: anna-maria.kamin@uni-bielefeld.de

Dr. Uwe Krüger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehr- und Forschungsbereich Journalismus der Universität Leipzig und Forschungs-koordinator des dortigen Zentrums Journalismus und Demokratie. Seine thematischen Schwerpunkte sind Unabhängigkeit und Ethik des Journalismus, Medienvertrauen und Konstruktiver Journalismus.

E-Mail-Adresse: uwe.krueger@uni-leipzig.de

Prof. 'in Dr. Dorothee M. Meister ist Professorin für Medienpädagogik und empirische Medienforschung an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Familie, Lernen und Medien, digitale Medien in beruflichen Kontexten, Medienkompetenzforschung, Kinder, Jugend und digitale Medien.

E-Mail-Adresse: dorothee.meister@uni-paderborn.de

Julia Nickel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Medienkompetenz- und Aneignungsforschung der Universität Leipzig. Sie promoviert zum Thema Medienerziehung in der Schule. Ihre Forschungsschwerpunkte sind darüber hinaus die Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen sowie die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Bereich Medienpädagogik.

E-Mail-Adresse: julia.nickel@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Uwe Sander ist Professor (i.R.) für Medienpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mediennutzung und Medienforschung sowie Jugend und Jugendkultur.

E-Mail-Adresse: uwe.sander@uni-bielefeld.de

Nele Sonnenschein ist studierte Medienwissenschaftlerin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die inklusive Medienbildung, berufliche Inklusion im Kontext der Digitalisierung sowie das Lehren und Lernen mit digitalen Medien.

E-Mail-Adresse: nele.sonnenschein@uni-bielefeld.de

Prof. 'in Ganguin, Dr. Gemkow, Prof. 'in Kamin und Prof. Sander haben die Koordination dieser Ausgabe übernommen.

Impressum

Herausgeberin:

Bundeszentrale für politische Bildung/bpb,
Adenauerallee 86, 53113 Bonn, Fax-Nr.: 02 28/99 515-309,
Internetadresse: www.bpb.de/izpb, E-Mail: info@bpb.de

Redaktion:

Laura Gerken, Jutta Klaeren (verantwortlich/bpb)

Redaktionelle Mitarbeit:

Robin Siebert, bpb Bonn; Marleen Linder, Köln; Anne Uhl, Frankfurt a. M.

Gutachten:

Jun.-Prof. 'in Dr. Michaela Kramer, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt digitale Medien in der Bildung an der Universität zu Köln; Prof. Dr. Franco Rau, Medienkompetenzzentrum Vechta, Universität Vechta

Titelbild: Getty Images / EschCollection

Umschlagrückseite: Leitwerk. Büro für Kommunikation, 50672 Köln

Gesamtgestaltung:

Synchronschwimmer GmbH, Frankfurt am Main

Druck: Druckhaus Kaufmann GmbH, 77933 Lahr

Vertrieb: IBRo, Verbindungsstraße 1, 18184 Roggentin

Erscheinungsweise: vierteljährlich

ISSN 0046-9408. Auflage dieser Ausgabe: 400.000

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: Juli 2023

Text und Fotos sind urheberrechtlich geschützt. Der Text kann in Schulen zu Unterrichtszwecken vergütungsfrei vervielfältigt werden.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anforderungen

bitte schriftlich an
Publikationsversand der Bundeszentrale für
politische Bildung/bpb, Postfach 501055, 18155 Rostock
Fax.: 03 82 04/66-273 oder www.bpb.de/izpb

Absenderanschrift bitte in Druckschrift.

Abonnement-Anmeldungen oder Änderungen der Abonnementmodalitäten bitte melden an informationen@abo.bpb.de

Informationen über das weitere Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb erhalten Sie unter der o.g. bpb-Adresse.

Für telefonische Auskünfte (**bitte keine Bestellungen**)

steht das Infotelefon der bpb unter Tel.: 02 28/99 515-0

Montag bis Freitag zwischen 9.00 Uhr und 18.00 Uhr zur Verfügung.



Bewege Dich aktuell und kompetent in Social Media

Folge der bpb auf

