

# Medien

Angela Tillmann und Christian Helbig

**Zusammenfassung:** Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer mediatisierten Welt auf. Medien und Medienkommunikation prägen die Identitätsentwicklung, das soziale und kulturelle Miteinander und die Gesellschaft. In diesem Beitrag wird ausgehend vom Konzept der Mediatisierung und anhand aktueller Zahlen der Stellenwert von insbesondere digitalen Medien im Alltag von Heranwachsenden thematisiert und im Zuge dessen Aspekte sozialer Ungleichheit im Umgang mit Medien aufgezeigt. Am Beispiel des digitalen Spielens und aus der Perspektive der Mediensozialisationsforschung bzw. des Sozialökologischen Ansatzes wird weiterhin dargestellt, wie Medien von Heranwachsenden angeeignet werden. Insbesondere die Digitalisierung stellt Kinder und Jugendliche vor Herausforderungen, die sie nicht allein bewältigen können. Anhand der Konzepte der Medienkompetenz und Medienbildung wird gezeigt, wie pädagogisch auf diese Herausforderungen reagiert werden kann. Anknüpfend daran werden Handlungsbedarfe für die Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet.

## 1 Mediatisierung der Gesellschaft

Medien sind ein selbstverständlicher Teil heutiger Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Die Heranwachsenden wenden sich den Medien begeistert zu: Sie spielen mobil und vernetzt, pflegen virtuelle Beziehungen, agieren in Communities, demonstrieren ihre Zugehörigkeit zu populären Medienszenen, inszenieren sich auf Youtube oder in Selfies usw. Sie beteiligen sich aktiv an der Gestaltung der Medienkultur und somit auch an einem Prozess, der in der Medienforschung mit dem Begriff der „Mediatisierung“ beschrieben wird – und eng mit weiteren Metaprozessen wie der Individualisierung, Globalisierung und Kommerzialisierung verknüpft ist. Gemein ist all diesen Metaprozessen, dass sie die Menschheit in ihrer sozialen und kulturellen Entwicklung langfristig beeinflussen (vgl. Krotz 2007, 27). So zeigt die historische Rückschau, dass immer wieder neue Medien in Kulturen und Gesellschaften implementiert wurden und Einfluss auf die Kommunikation und das Handeln der Menschen genommen haben. Dies führte dazu, dass sich Kommunikationsumgebungen weiter ausdifferenziert haben und komplexer wurden. Parallel dazu haben sich auch die sozialen

Institutionen, Kulturen und Gesellschaften in einem wachsenden Maß auf Medien bezogen (vgl. Krotz 2007, 44f.). Insgesamt kann Medienkommunikation als eine modifizierte Form der Face-to-Face-Kommunikation beschrieben werden, in welche Erfahrungen aus der Face-to-Face-Kommunikation einfließen, die von den Nutzer\_innen aber nicht mit einer Kommunikation von Angesicht-zu-Angesicht gleichgesetzt wird (vgl. ebd., 86).

Die Folgen der beschriebenen Mediatisierung zeigen sich auf verschiedenen Ebenen: der Mikro-, Meso- und Makroebene. Auf der *Mikroebene* beschreibt die Mediatisierung den Wandel der Menschen und ihres Alltags sowie ihrer sozialen Beziehungen. Auf der *Mesoebene* wird der Wandel von Parteien, Unternehmen, Organisationen und Institutionen betrachtet. Auf der *Makroebene* fragt die Mediatisierungsforschung nach dem Wandel von Politik und Wirtschaft sowie von Sozialisation, Gesellschaft und Kultur (vgl. Krotz 2012, 37). Insgesamt wird mit dem Phänomen der Mediatisierung also die zunehmende Bedeutung des medialen Wandels für Identität Alltag, Kultur und Gesellschaft beschrieben.

Die benannten Entwicklungen sind jedoch nicht auf das Wirken eines einzelnen Mediums zurückzuführen, sondern sind das Ergebnis langfristiger Veränderungsprozesse, die die Durchsetzung einer in ihrer Gesamtheit neuen Medienumgebung zur Folge haben. Als Beispiele für weitreichende Mediatisierungsschübe führt Krotz historisch zum Beispiel die Entwicklung des Buchdrucks oder Einführung des Radios an (vgl. Krotz 2007, 37).

Der aktuelle Mediatisierungsschub wird mit dem Begriff der Digitalisierung beschrieben und ist insbesondere durch Prozesse der Entgrenzung und Konvergenz gekennzeichnet. Entgrenzung meint, dass räumlich und zeitlich flexibel kommuniziert werden kann, Menschen aufgrund der geänderten Medienumgebung immer und überall erreichbar sind und jederzeit Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen oder sich informieren können. Die neuen Kommunikationsumgebungen stellen sich darüber hinaus auch als persistente Welten dar, das heißt sie sind auf Dauer angelegt und existieren zeitlich unbegrenzt; so können zum Beispiel Computerspieler\_innen jederzeit in digitale Spielwelten eintauchen und dort an bestehende Spielstände anknüpfen. Zudem findet die Kommunikation sowohl rezeptiv (Fernsehen), interpersonal (Handy) als auch interaktiv (digitale Spiele) statt. Darüber hinaus ermöglichen die technischen Voraussetzungen es der/dem Nutzer\_in sowohl mit einzelnen Individuen als auch mit einer unbestimmten Masse zu kommunizieren. Die Flexibilität der Kommunikation wird unterstützt durch die zunehmende Mobilität und Multifunktionalität der Geräte, die in der Medienforschung mit dem Begriff der Konvergenz beschrieben wird. Der Begriff der Konvergenz verweist zum Einen auf die

mögliche Verdichtung der Kommunikation auf *einem* Gerät – mit einem Smartphone wird zum Beispiel fotografiert, Radio gehört, gespielt, getextet und ins Internet gegangen. Zum anderen beschreibt der Begriff die Verbindung medialer Inhalte über verschiedene Kommunikationskanäle, so beziehen sich zum Beispiel die Inhalte beim Film auf die eines digitalen Spiels. Weiterhin wird damit die Fusion ehemals getrennter Bereiche gefasst, wie zum Beispiel der Anbieter Amazon, der als Internet-Buchhandel begann und dann in den Verkauf von Songs eingestiegen ist.

Empirische Hinweise dafür, wie sehr sich die Kommunikationsumgebungen von Kindern und Jugendlichen gewandelt haben, liefern die seit 1998 (1. JIM-Studie) und 1999 (1. KIM-Studie) in regelmäßigen Abständen veröffentlichten Zahlen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest.

## 2 Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

Legen wir die aktuellen Zahlen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (MPFS) zugrunde, stehen den sechs- bis 13-jährigen Kindern heute eine Vielzahl an Mediengeräten in den Haushalten zur Verfügung. Bei Fernseher, Handy/Smartphone, Computer/Laptop und Internetzugang besteht nahezu Vollausrüstung (vgl. MPFS 2015, 8). Hinsichtlich des persönlichen Medienbesitzes zeigt sich, dass 2014 nahezu jedes fünfte Kind (21 Prozent) über einen eigenen Computer oder Laptop verfügt und 18 Prozent vom Kinderzimmer aus auf das Internet zugreifen können. Im Unterschied dazu besitzt ein Drittel der Kinder (35 Prozent) bereits einen eigenen Fernseher und fast jedes zweite Kind ein Smartphone (47 Prozent), mit dem immerhin 32 Prozent mindestens ein-/mehrmals pro Woche online geht (vgl. ebd., 34). Bei den Smartphones können wir zukünftig sicher noch weitere Steigerungen erwarten, zumal sich die Besitzrate hier bereits innerhalb von zwei Jahren verdreifacht hat (vgl. ebd. S. 9). An dieser Stelle deutet sich bereits an, dass sich über den zunehmenden Medienbesitz für die Kinder auch immer mehr Autonomiepotenziale im Umgang mit Medien eröffnet haben. Allerdings muss an dieser Stelle altersspezifisch differenziert werden, denn bei Jüngeren ist ein eigenes Mobiltelefon immer noch eher die Ausnahme (vgl. ebd., 72). Geschlechtsspezifisch betrachtet, weisen Jungen tendenziell eine höhere Ausstattungsrate mit Mediengeräten auf als Mädchen – dies gilt insbesondere für Spielkonsolen (ebd.). Über den Tagesverlauf betrachtet, zeigt sich, dass die Medien eine je spezifische Bedeutung erlangen. Für Kinder am wichtigsten ist am Morgen das Radio, auf dem Schulweg und vor allem in den Pausen gewinnen bei älteren Kindern von etwa zehn Jahren mobile Mediengeräte wie Handy und MP3-Player an Be-

deutung; am Nachmittag, beim Lernen sind für sie MP3-Player/CD am wichtigsten und wenn die Familie dann beim Abendessen zusammenkommt, ist traditionell das Fernsehen das bedeutende Medium; beim Schlafen gehen greifen Kinder zu Büchern und MP3-Player bzw. CDs (vgl. ebd., 18). Hier finden sich bereits erste Hinweise dafür, dass die Mediennutzung innerhalb eines komplexen Bedingungsgefüges und kombiniert mit anderen Faktoren stattfindet und somit zur Ermessung der Bedeutung der Medien bzw. Medienumgebungen das sozialräumliche Umfeld als Erklärungsfolie herangezogen werden muss (siehe Kapitel 4). Fernsehen kann dann zum Beispiel in dem einen Fall zur Entspannung dienen, in dem anderen, um mit Freund\_innen gemeinsam Entwicklungsthemen (zum Beispiel Geschlechterrolle) zu bearbeiten, weiterhin kann es aber auch dazu dienen, kopräsente Zeit mit der Familie zu verbringen.

In der „KIM-Studie 2014“ wird weiterhin deutlich, dass das Leitmedium der sechs bis 13 Jährigen trotz zunehmender Digitalisierung weiterhin das Fernsehen ist: 61 Prozent der befragten Kinder sagen, dass sie darauf am wenigsten verzichten können (vgl. ebd., 73). Diese Vorliebe schlägt sich auch in den Nutzungszahlen nieder, knapp vier Fünftel der Kinder schauen unabhängig von Geschlecht oder Alter jeden oder fast jeden Tag fern (vgl. ebd., 20).

Die Medien Internet und Handy werden aktuell erst ab etwa zehn Jahren von Kinder in ihr Medienrepertoire und ihren Alltag integriert (vgl. ebd., 73). In den ersten Jahren der Internetnutzung steht dann vor allem die Recherche bei Kindern an der Spitze regelmäßiger Aktivitäten. 71 Prozent suchen mindestens einmal pro Woche in Suchmaschinen nach Informationen – die Erwachsenensuchmaschine „Google“ ist hier unangefochten die bekannteste Plattform (vgl. ebd., 36). Das so genannte „Netz für Kinder“, in dem sich namhafte Unternehmen und Verbände der Telekommunikationsbranche unter der Initiative des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zusammengeschlossen haben, um Kindern mit „www.fragFinn.de“ seit einigen Jahren einen sicheren Surfraum zu bieten, hat bei der Zielgruppe offenbar noch nicht die gewünschte Verbreitung gefunden.

Werfen wir nun den Blick auf die 12- bis 19-Jährigen, sticht als erstes heraus, dass in dieser Altersphase das Internet das Fernsehen als Leitmedium abgelöst hat. In einer Übersicht der JIM-Studien (vgl. MPFS 2013, 22f.), von 1998 bis 2013 wird deutlich, dass die Nutzung von Computer und Internet immer alltäglicher und selbstverständlicher wurde. Das Fernsehen hat dabei nicht zuletzt auch Konkurrenz durch andere Mediengeräte und Bewegtbildinhalte bekommen, zudem werden Inhalte immer häufiger auch crossmedial über neue Verbreitungsplattformen angeboten. Unabhängig

von diesen Entwicklungen kann das Fernsehen aber bis heute seine Stellung im Medienrepertoire von Jugendlichen behaupten und bleibt ein Medium mit besonders hoher Alltagsrelevanz – für knapp drei Fünftel der Jugendlichen spielt es im täglichen Mediengebrauch eine Rolle. Bezogen auf die regelmäßige Nutzung, also mindestens mehrmals pro Woche, steht es dann aber doch deutlich hinter dem Internet (94 Prozent) und Handy (93 Prozent) auf Platz 3 (Fernsehen 83 Prozent) (vgl. MPFS 2014, 11). Das neue Leitmedium der Jugendlichen – das Internet – wird von 81 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen täglich genutzt. Mädchen und Jungen unterscheiden sich bezüglich der Nutzungshäufigkeit kaum. Differenzen zeigen sich jedoch im Altersverlauf – so steigt der Anteil der intensiven Nutzer\_innen bei den 12-13-Jährigen von 64 Prozent (12-13 Jahre) auf 90 Prozent bei den 18-19-Jährigen an (vgl. MPFS 2014, 23). Weiter ausgedehnt hat sich bei Jugendlichen auch insgesamt die zeitliche Zuwendung zum Internet. Nach eigener Einschätzung sind die Zwölf- bis 19-Jährigen an einem durchschnittlichen Tag (Mo-Fr) 192 Minuten online (2013: 179 Minuten). Jungen und Mädchen weisen exakt die gleichen Werte auf, die Jüngsten (12-13 Jahre) sind mit 128 Minuten deutlich weniger im Netz als die Älteren (18-19 Jahre), die auf 208 Minuten kommen (vgl. ebd., 24). Die Zugangschancen sind heute nahezu ausgeglichen: In fast allen Familien ist ein Internetzugang vorhanden (98 Prozent, vgl. ebd., 6) und neun von zehn Jugendlichen können zudem auch vom eigenen Zimmer aus auf das Internet zugreifen (vgl. ebd., 7). Durch die Verbreitung von Smartphones – fast jeder Zwölf- bis 19-Jährige besitzt ein eigenes Mobiltelefon (97 Prozent) und mit 88 Prozent ist dies bei der Mehrheit ein Smartphone mit Touchscreen und Internetzugang (vgl. ebd., 7) – haben die Möglichkeiten des Zugangs und der Nutzung des Internet zudem weiter zugenommen. Im Unterschied zu den Kindern steht bei Jugendlichen die Kommunikation als Nutzungsmotiv an erster Stelle, bei den unterhaltenden Tätigkeiten die Nutzung des Bewegtbildes. Selbst aktiv und kreativ werden allerdings weiterhin nur sehr wenige Jugendliche im Netz. Nur drei Prozent haben zum Beispiel – rückblickend – selbst ein Video eingestellt, bei den textbasierten Diensten wie zum Beispiel Blogs und Mikroblogs, Foren, Newsgroups und Wikis präsentieren sich Jugendliche noch zurückhaltender: 69 Prozent der Jugendlichen geben zum Beispiel an, in den letzten 14 Tagen bei Wikipedia einen Beitrag gelesen zu haben, aber nur 1 Prozent hat selbst einen Beitrag eingestellt (vgl. ebd., 30). Hier deutet sich bereits an, dass Jugendliche bisher nur begrenzt zu den Producern gehören, sie wenden sich den Medium außerhalb sozialer Netzwerke eher rezeptiv zu.

Die deutlichste Veränderung in den letzten 15 Jahren zeigt sich bei Jugendlichen im Bereich der mobilen Kommunikation. So war 1998 der Besitz eines eigenen Handys unter Jugendlichen noch eine Seltenheit, seit etwa

zehn Jahren ist das Handy jedoch ein fester Bestandteil der Jugendkultur (vgl. MPFS 2013, 28), nahezu jeder Zwölf- bis 19-Jährige besitzt ein eigenes Mobiltelefon (97 Prozent), 88 Prozent ein Smartphone mit Touchscreen und Internetzugang (vgl. MPFS 2014, 7).

Deutlich wird somit insgesamt, dass Medien ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind. Mit ansteigendem Alter präsentieren sich die Heranwachsenden in der Nutzung zunehmend autonomer. Zu dieser Entwicklung trägt sowohl der vermehrte Eigenbesitz an Geräten als auch die zunehmend mobilere Mediennutzung bei.

Von empirischer Seite finden wir somit zahlreiche Belege dafür, dass die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute medial durchdrungen sind. Die zunehmend digitale Medienumgebung nimmt Einfluss sowohl auf die Beziehungsgestaltung, Vergemeinschaftungen und Identitätsarbeit als auch auf die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe.

### 3 Digitale Divide

Ein Aspekt, der in der Medienforschung intensiv beforscht wurde, befasst sich mit dem ungleichen Zugang verschiedener Bevölkerungsgruppen zu Informations- und Kommunikations-Technologien und einer dadurch begründeten ungleichen Teilhabe an Kultur und Gesellschaft. Die Diffusion eines jeden neuen Mediums, so die frühe These der Wissensklufforschung, würde zur Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen beitragen. Personen und Gruppen mit formaler Bildung und aus höheren Sozialschichten profitieren demnach stärker als andere vom Informationsfluss in den Medien – eignen sich die Informationen schneller an. Mit der Verbreitung medialer Informationen würden gesellschaftliche Wissensunterschiede daher eher vergrößert als abgebaut. Bezogen auf das Internet wurde in der Traditionslinie der klassischen Wissensklufforschung der Begriff der digitalen Kluft eingeführt (im engl. Digital Divide). Diese Forschungsrichtung nimmt neben der Ungleichheit des Internetzugangs auch die Unterschiede in der Nutzung und Wirkung in den Blick.

Legen wir die bisher in Kapitel zwei genannten Zahlen zugrunde, wird deutlich, dass sich für Kinder und Jugendliche zumindest im Hinblick auf den Gerätebesitz und den Zugang zum Internet in Deutschland kein Digital Divide mehr begründen lässt. Diese Kluft besteht allenfalls noch hinsichtlich der ungleich verteilten flächendeckenden Versorgung mit schnellen Internetzugängen, also der schlechteren Ausstattung mit Breitbandverbindungen.

In wissenschaftlichen Kontexten diskutiert wird in den letzten Jahren vor allem die „Digital Inequality“, womit Ungleichheiten innerhalb der Nutzung der digitalen Medien gemeint sind (vgl. Hargittai 2002; Mossberger/Tolbert/Stansbury 2003). Zillien (vgl. 2006, 168) nennt beispielsweise vier Aspekte „digitaler Kompetenz“, die eine solche digitale Kluft forcieren: technische Bedienkompetenzen, internetbezogenes Wissen zweiter Ordnung (Bewertung und Nutzung von Informationen), Nutzungserfahrung und Computeraffinität der sozialen Umgebung. Diese Aspekte nehmen Zillien zu Folge Einfluss darauf, wie Jugendliche mit Informationen und Wissen umgehen und – so ließe sich ergänzen – entscheiden damit auch, ob ihr Nutzungsverhalten bildungsinstitutionell leichter anschlussfähig ist oder nicht (vgl. Otto/Kutscher 2004; Niesyto/Meister/Moser 2010). Nadia Kutscher weist zum Beispiel darauf hin, dass in der Schule Fähigkeiten wie ein kritisch-reflexiver Umgang mit Informationen und ihren Quellen oder zielgerichtete Suchkompetenzen als bedeutsamer eingeschätzt werden als ein schnelles Interagieren bei Spielen, die kreative Gestaltung von Avataren und die Fähigkeit des Foto-Uploads. „Vor diesem Hintergrund führen die unterschiedlichen lebensweltlichen Relevanzen und medialen Habitus zu einer ungleichen Anschlussfähigkeit des informell Angeeigneten auf Seiten der Kinder an die Erwartungen der Bildungsinstitution Schule und damit zu einer Reproduktion von Ungleichheit im Zusammenspiel von informellen und formellen Sozialisations- und Bildungskontexten (vgl. Henrichwark 2009, 235).“ (Kutscher 2014, 93). Auf den unterschiedlichen Arbeitsstil von Hauptschüler\_innen und Gymnasiast\_innen verweist auch Ulrike Wagner (2007). Sie macht allerdings auch deutlich, dass Hauptschüler\_innen nicht einfach über ein „weniger“ an Kompetenzen verfügen, sondern einen Nutzungsstil pflegen, der sich vor allem in der Orientierung an Bildern und Symbolen zeigt. Dies gelte es in der zukünftigen (medien-) pädagogischen Arbeit stärker zu berücksichtigen (Brüggen/Wagner 2007, 229). Insgesamt zeigt sich auch, dass ein Mehr an Informationsangeboten in der vernetzten Gesellschaft nicht zwangsläufig zu einer größeren Informiertheit führt – und auch nicht zu einer engagierteren Partizipation im Umgang mit dieser Information. Nicht nur die JIM-Studie liefert Hinweise dafür, dass die weniger netzaffinen Menschen das Internet eher als reines Informationsmedium verstehen, auch für die Vorbilder, die Erwachsenen gilt, dass nur eine ausgewählte Gruppe, die „digitalen Profis“ und die „digitale Avantgarde“, das Netz nutzen, um eigene Beiträge einzustellen und mit Hilfe der unterschiedlichen Netzmedien kontinuierlich zu kommunizieren (vgl. Initiative D21 2010). Im Hinblick auf die Informationssuche zeigt sich des Weiteren, dass Jugendliche mit niedriger formaler Bildung vermehrt kommunikativ geprägte sowie audiovisuelle Angebote und somit weniger textbasierte Angebote nutzen, um sich über das sie interessierende Thema zu informie-



ren (vgl. Wagner 2008, 210f; Gebel/Jünger/Wagner 2013, 37) – dies gilt es zukünftig bei der Förderung von Medienkompetenz im Umgang mit Informationen zu berücksichtigen. Im Mittelpunkt stünde hier dann zum Beispiel auch die Glaubwürdigkeit der Quellen. Hinsichtlich der Partizipation wurde bereits aufgezeigt, dass Jugendliche sich eher zurückhaltend präsentieren, nur eine Minderheit stellt zum Beispiel Beiträge bei Wikipedia ein. Nach wie vor wenden sich Heranwachsende dem Medium eher rezeptiv zu (vgl. MPFS 2014, 30), am häufigsten werden Informationen über das Chatten und Verfassen eigener Beiträge in Netzwerken/Communities weitergegeben (vgl. Gebel/Jünger/Wagner (2013, 38). Offen bleibt dabei, inwieweit es sich dabei um eine konstruktive Beteiligung an gesellschaftlichen Diskussionen handelt (vgl. ebd., 40).

Es finden sich also weiterhin Hinweise dafür, dass die Informationen und die Fähigkeiten, die in Zusammenhang mit der Mediennutzung relevant sind und angeeignet werden, sich als unterschiedlich förderlich für Bildungsprozesse und die Realisierung gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten erweisen und in der Folge ungleiche Optionen für Kinder und Jugendliche eröffnen. Hier gilt es aus Medienpädagogischer Sicht entsprechend zu sensibilisieren und Konzepte zu erarbeiten, die helfen, die diese Kluft aufzuheben.

Deutlich geworden ist bereits, dass Medien je nach sozialem Kontext unterschiedlich genutzt werden und in der Aneignung eine je spezifische Bedeutung entfalten. Auf den Einfluss des sozialräumlichen Umfelds auf die Mediennutzung verweisen insbesondere mediensozialisatorische Ansätze.

#### 4 Mediensozialisation

Der Einfluss der Digitalisierung auf die Alltagsgestaltung von Kindern und Jugendlichen ist in den letzten Jahrzehnten vor allem im Rahmen der Mediensozialisationsforschung untersucht worden. Die Forschung knüpft an die grundlegende Vorstellung an, dass Kinder und Jugendliche als dazu befähigt angesehen werden, sich ihre mediale Umwelt aktiv anzueignen und auch an der (gemeinschaftlichen) Gestaltung der Medien bzw. sozio-technischer Gefüge aktiv zu partizipieren. Einflüsse der Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung und für den Sozialisationsprozess sind demnach konstitutiv, allerdings nicht im Sinne einer direkten, kausalen Wirkungslogik, sondern im Rahmen der wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und Medium, innerhalb eines komplexen Bedingungsgefüges und kombiniert mit anderen Faktoren.

Ein in der Medienforschung favorisierter Ansatz ist der sozialökologische Ansatz (Baacke 1989). Er sensibilisiert uns für die verschiedenen Um-



welten, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen und geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche sich ihre Welt handelnd erschließen, im Rahmen einer tätigen Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Welt. Ursprünge einer solchen Vorstellung von Entwicklung gehen auf die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie und hier insbesondere auf Leontjew (1973) zurück, der mit dem Begriff der Aneignung deutlich gemacht hat, dass die Entwicklung des Menschen nicht als ein von außen angestoßener innerpsychischer Prozess, sondern als eine tätige Auseinandersetzung mit der materiellen-räumlichen und symbolischen Umwelt zu begreifen ist, in der die Heranwachsenden aufgefordert sind, die Gegenstände in ihrer „Gewordenheit“ zu begreifen und sich die in den Gegenständen verkörperten menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten anzueignen. Leontjew schreibt damit sowohl der Umwelt als auch der Person eine wesentliche Bedeutung für den Aneignungsprozess zu. Von dieser Vorstellung haben sich sozialökologische Ansätze ab Mitte der 1970er Jahre inspirieren lassen, insbesondere Bronfenbrenner mit seinem Programm zur Erforschung der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“, mit dem er ein Umdenken in der Sozialisationsforschung angeregt hat. Statt die Entwicklung des Menschen entweder einseitig vom Individuum oder von der Umwelt aus zu betrachten, rückt er die Bildbarkeit des kindlichen Organismus in den Vordergrund und beschreibt die individuelle Entwicklung „als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (Bronfenbrenner 1981, 19). Mit seinen Überlegungen erweist sich Bronfenbrenner als Wegbereiter der sozialökologischen Mediensozialisationsforschung in Deutschland, die insbesondere mit dem Namen Baacke (1989, 1999) verbunden ist. Baacke entwickelte einen auf die Lebensweltanalyse ausgerichteten sozialökologischen Ansatz, den er in späteren Arbeiten mit der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen verknüpft. „Dieser Zugang versucht die gegenwärtigen kindlichen und jugendlichen Erfahrungs- und Vorstellungsbereiche in der ‚Konkretheit psychischer, sozialer und gesellschaftlicher Verfasstheit‘ (Baacke 1999, 112) zu erfassen. Konkretheit bedeutet: ‚Lebenswelt‘ eines Jugendlichen erschließt sich im Längsschnitt seiner Biographie und im Querschnitt der verschiedenen ökologischen Zonen und Systeme nur dann, wenn die Sichtweise des Jugendlichen als Lebenswelt konstituierende Leitkategorie erschlossen wird“ (Baacke 2000, 91)“ (Hugger 2012, 85). Baacke geht davon aus, dass das Verhältnis Mensch-Umwelt in den Sozialwissenschaften ähnlich anlegt ist wie das Verhältnis Organismus-Außenwelt in der Biologie: So wie die Menschen ihre Umwelt beeinflussen, können sie auch von ihr beeinflusst werden. „Dies gilt nicht nur im Sinn eines ‚Entweder-Oder‘ sondern auch eines ‚Sowohl-Als-auch‘“ (Baacke 1989, 105). Um dieses komplexe Verhältnis – die Sozialökologie – zu erforschen, ist für Baacke

eine ganzheitliche Betrachtungsweise erforderlich, und zwar eine, die nicht nur das materiell-räumliche, sondern vor allem auch die sozialen und symbolischen Bedeutungsgehalte, also die Lebens- und Alltagswelt der Subjekte – und damit auch die Medien einbezieht. Die Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen und dann auch Medien nutzen, sind von Baacke in Anlehnung an Bronfenbrenner als sozial-ökologische Zonen bzw. Sektoren konzipiert worden. Sie markieren die Handlungs- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen. Vorzustellen hat man sie sich als konzentrische Kreise, die um ein sozialökologisches Zentrum herum angesiedelt sind (vgl. Baacke 1989). Mit zunehmendem Alter erweitern sich diese Kreise bzw. der Handlungsradius der Heranwachsenden: angefangen vom ökologischen Zentrum der Familie über den ökologischen Nahraum des Wohnumfelds, die ökologischen Ausschnitte (zum Beispiel Schule, Betrieb) in die ökologische Peripherie (zum Beispiel Reisen, Popkonzertbesuch). Für Baacke entspricht diese zunehmende räumliche Öffnung des Konzepts „in räumlich immer entferntere und offenere Soziotope mit wechselnd eingeschränkten oder offenen Zugängen, Anforderungen und Bedeutungszuschreibungen der Sozialisation des Jugendlichen in immer weitere Räume subjektiver Selbstständigkeit“ (Baacke 1989, 111). Medien sind Bestandteil aller sozialökologischen Zonen. Sie begleiten die Heranwachsenden ständig und liefern ihnen Informationen und Weltbilder weit über das sozialräumliche Umfeld hinaus.

Dieses konzentrische Modell von Baacke ist in den letzten Jahren vermehrt kritisiert worden, da es von einem veralteten Raum-Begriff ausgehe bzw. die Entwicklung eines einheitlichen Raumkonzeptes im Sinne des absolutistischen Denkens fördere (vgl. Löw 2001; vgl. auch Hornstein 2001, Deinet 2003). In Abgrenzung dazu wird in Sozial- und Erziehungswissenschaftlichen Kontexten heute ein relationales Raumverständnis favorisiert – „Raum wird hier in seiner Dualität bzw. in seinem Doppelcharakter als Resultat und Bedingung sozialer Prozesse begriffen.“ (Fritsche/Lingg/Reutlinger 2010, 14). Kritisiert wird weiterhin, dass der Ansatz die virtuellen Räume nur begrenzt – allein aus der Perspektive des sozialräumlichen Umfelds – in den Blick nehmen kann und den neuen Medienumgebungen der Heranwachsenden damit nicht mehr gerecht wird (vgl. Tillmann 2014). Diese Kritik berücksichtigend, eignet sich das sozialökologische Modell jedoch weiterhin zur Analyse medialer Aneignungsprozesse durch Kinder und Jugendliche, da es in der Lebenswelt verortete Einflussfaktoren ausweist, die die souveräne Aneignung der neuen Kommunikationsumgebungen fördern oder begrenzen.

Welchen Zugang der Sozialökologische Ansatz eröffnet, möchten wir an einem Beispiel erläutern: Dem Spiel von Kindern. Für Kinder stellt das Spiel seit jeher eine zentrale Strategie dar, um Erlebnisse und Erfahrungen zu verarbeiten – so auch mediale Erfahrungen. Beobachten lässt sich zum Bei-

spiel, dass Kinder zu Hause und im Kindergarten mit Vorliebe Mediengeschichten und somit auch das Verhalten Erwachsener nachstellen (vgl. Fleischer 2014, 308). Über die aktive Aneignung von Held\_innenrollen, die ihnen in konvergenten Kommunikationsumgebungen nicht mehr nur im Fernsehen, sondern medienübergreifend begegnen (in digitalen Spiele, Zeitschriften, Kino, Kinderbuch usw.), nähern sich die Kinder in Rollenspielen dualistischen Konzepten wie „Gut“ und „Böse“ oder „Mann“ und „Frau“ oder dem Thema „Freundschaft“ an (vgl. Baacke 1999, 375). Die Figuren und Figurenkonstellationen helfen den Kindern, ihre Realität(en) zu deuten und zu verstehen.

Nun umfasst das kindliche Spiel heute auch das mobile Spiel, das bei 6- bis 13-jährigen Kindern bereits ein integrativer Bestandteil des kindlichen Medienalltags ist und auch Einfluss auf das Familien(er)leben nimmt (vgl. Tillmann/Hugger 2015). Das digitale Mobilspiel rangiert bei Kindern hinter Fernsehen (97,9 Prozent) und Musik hören (96,4 Prozent) auf dem dritten Platz der häufigsten Beschäftigungen mit Medien und etwa fünf von sechs Kindern (84,1 Prozent) nennen mindestens eines der mobilen Spielgeräte – mobile Spielkonsole, Handy, Smartphone, Multimediaplayer oder Tablet – ihr Eigen. Fragt man die Kinder, aus welchen Gründen sie gerne mobil spielen, zeigt sich, dass die Eigenschaft der Mobilität bei vielen Kindern zwar nicht das Top-Motiv ist, aber von ihnen dennoch relativ hoch eingeschätzt wird: Etwa jedes zweite befragte Kind (51,5 Prozent) stimmt zu bzw. stimmt voll und ganz zu, dass es mit mobilen Geräten spielt, weil es damit überall spielen kann. Etwa 96 Prozent spielen an unterschiedlichen Orten unterwegs mobil. Das Kinderzimmer ist aber nach wie vor der beliebteste Ort des Mobilspielens. Als Gründe dafür, warum sie gerne zu Hause spielen, hier sogar lieber spielen als unterwegs, führen die Kinder »Ruhe« und »Gemütlichkeit« an. Das eigene Zimmer ist offenbar ein attraktiver Rückzugs- und Ruheort in einem bewegten, zunehmend auch mobilen Leben. Dabei geht es nicht nur darum, das nächste Level zu erreichen, auch den Figuren im Spiel kommt eine bedeutende Rolle zu: Super Mario ist zum Beispiel ein Held, der – ganz geschlechtsstereotyp – die Prinzessin Peach rettet. Er ist damit auch eine Identifikationsfigur für (männliche) Kinder. Nun spielen die Kinder nicht nur individuell oder zusammen an einem Ort, sondern teils auch vernetzt über verschiedene Zimmer hinweg. Das Wohnzimmer gewinnt als Spielort für die Kinder dann an Bedeutung, wenn sie nicht allein sein wollen, sondern (kopräsente) Zeit mit der Familie erleben möchten – das soziale Beisammensein genießen möchten. Eine andere Funktion erfüllt das mobile Spielen im Auto und in öffentlichen Verkehrsmitteln, hier überbrücken die Kinder mit dem Mobilspielen Zeit. Dabei geht es ihnen zuvor-derst um die Vermeidung von Langeweile (vgl. Tillmann/Hugger 2014). Betrachtet man diese Ergebnisse aus der Perspektive sozialökologischer

Kindheits- und Jugendforschung (zum Beispiel Baacke 1988; Engelbert/Herlth 2010), liefern die Daten damit Hinweise, dass das mobile Spielen für 6- bis 13-jährige Kinder nicht nur dazu dient, zu gewinnen oder sich in Rollen auszuprobieren, die sie in ihrem aktuellen Leben (noch) nicht leben können, für die sie zum Beispiel »noch zu klein sind«, sondern auch zur Überbrückung von »Erfahrunginseln« und zum Erleben neuer Raumerfahrungen. Unklar ist jedoch, wie genau sowohl die neuen soziotechnischen, aber auch die real-physischen Räume in ihrer Vernetzung durch Kinder angeeignet werden und welche Handlungsoptionen sowie -probleme sich dadurch eröffnen. So ergeben sich durch die Portabilität der mobilen Endgeräte flexiblere Möglichkeiten zur individuellen Verknüpfung medialer und nicht-medialer Raumerfahrungen und es deuten sich damit auch neue Autonomiepotenziale für die Kinder an – mithin aber auch Überforderungen kindlicher Entwicklung. Ein Blick auf die Elterndaten der Studie macht darüber hinaus deutlich, dass das mobile Spielen der Kinder von den Eltern durchaus „mit gemischten Gefühlen“ betrachtet wird. Dies wird insgesamt und auch insbesondere bei der Beurteilung von negativen Folgen des Spielkonsums deutlich. Viele Eltern sind sich unsicher hinsichtlich möglicher Gefahren für Kinder. Andererseits sehen sie zahlreiche positive Potenziale mobiler Spiele, gerade für die kindliche Alltagsbewältigung. Vor diesem Hintergrund ist der Erziehungsanspruch der Eltern groß, das mobile Spielen der Kinder medienpädagogisch zu begleiten, insbesondere durch restriktive und aktive Maßnahmen. Tatsächlich aber setzen sie diesen Anspruch im Familienalltag nur teilweise um. Auffällig ist zudem, dass sie der Schule bzw. den Lehrkräften wenig Beratungskompetenz zutrauen. Vor allem auch hinsichtlich der ambivalenten und unsicheren Haltung, die viele Eltern gegenüber den Auswirkungen von mobilen Spielen haben, wird medienpädagogischer Handlungsbedarf im Sinne einer Aufklärung und Beratung über die Bedeutung von mobilen Spielen in der kindlichen Lebenswelt deutlich (zum Beispiel Familienzentren, Beratungsstellen, Elternbildung etc.) (vgl. ausführlich Hugger/Tillmann 2015).

## 5 Herausforderung: Digitalisierung

Das Beispiel des mobilen Spielens zeigt, dass die Digitalisierung mit neuen Herausforderungen einhergeht – und zwar nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für das Generationenverhältnis. Für Erwachsene sind die digitalen Welten neu, sie müssen sich dort erst einfinden. Jugendliche präsentieren sich hingegen gern „nutzungs-kompetent“, nähern sich den neuen Medien (immer schon) neugierig, risikofreudig und unbedarft – wohl auch, weil sie die Konsequenzen ihres Handelns noch weniger vor Au-

gen haben und stärker in der Gegenwart leben. Für sie sind die digitalen Welten Normalität, sie möchten sich eigenständig in ihnen bewegen – und teilhaben. Die Botschaften der älteren Generation an sie sind zudem nicht immer eindeutig. Einerseits sollen sie sich den neuen Medien/Technologien zuwenden, sie souverän und effektiv nutzen, um erfolgreich teilhaben und Bildungsoptionen nutzen zu können. Gleichzeitig werden sie kritisch beäugt, wenn sie als „Avangarde“ in Konflikt geraten mit den in noch unangepassten Strukturen verhafteten Erwachsenen und eigene Interessen verfolgen bzw. Wege gehen, die zudem bildungsinstitutionell weniger anschlussfähig erscheinen (Intensiv-Online-Spiel, Vorliebe für Ego-Shooter, Selbstdarstellungen per Selfies, Produktion von Schmink-Tutorials usw.). Ihre eigenwilligen kulturellen Praktiken sind zudem höchst verdächtig, da sie in kommerzialisierten Welten ausgelebt werden. So zeichnen sich auf der einen Seite neue Autonomieräume in Jugendkulturen und über mobile Kommunikation ab, gleichzeitig nehmen aber auch die Kontrollmöglichkeiten der Eltern über die Möglichkeit der ständigen Erreichbarkeit per Handy zu.

Eine weitere Herausforderung liegt auf einer ganz anderen Ebene: der Vermessung und Entgrenzung des Privaten. „So wachsen seit Jahrzehnten neben uns Computer mit immer weiter reichenden Fähigkeiten heran, die vor allem dazu genutzt werden, uns zu beobachten, zu beschreiben, einzuteilen und dazu, unser Handeln und Erleben vorherzusagen oder zu beeinflussen [...] alle im Netz zu findenden menschlichen Äußerungen werden heute gesammelt, ausgewertet, sortiert und zu einer virtuellen Person integriert, die dann realer ist als jede und jeder selbst.“ (Krotz 2013). Auffällig ist vor allem die Informationsasymmetrie zwischen Nutzer\_in und Datensammler\_innen. „Weder wissen die Nutzer, welche Daten in und aus welchem Kontext genutzt werden, noch ist ihnen der Algorithmus bekannt, mittels dessen sie klassifiziert werden.“ (Grimm/Krah 2014, 11). Im Fokus sind vor allem die bei Jugendlichen so sehr beliebten sozialen Netzwerke, die sich über die AGBs (Allgemeine Geschäftsbedingungen) die kompletten Nutzungsrechte an den Daten der Mitglieder sichern und zu wirtschaftlichen und kommerziellen Zwecke auswerten. Die Jugendlichen befinden sich also in einer misslichen Lage. Sie wollen teilhaben und mitreden – dafür müssen sie sich in sozialen Netzen anmelden. Hier treffen sie dann auf ein vorstrukturiertes Feld, in dem sie zur Preisgabe persönlicher Daten gezwungen werden und einwilligen müssen, dass sie die Rechte an ihren Daten an Facebook u.a. übertragen. Tun sie dies nicht, bleibt ihnen der Zugang versperrt. Eng verknüpft ist damit auch die für Jugendliche bedeutsame Frage der Selbstdarstellung. So haben erste Studien gezeigt, dass es den Jugendlichen in sozialen Netzwerken vor allem darum geht, sich selbst zu inszenieren, insbesondere, um sich zugehörig fühlen zu können

und Anerkennung unter Peers zu finden (vgl. zum Beispiel Tillmann 2008, Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2009; Wagner/Brüggen/Gebel 2009). Im Streben nach Aufmerksamkeit neigen sie dazu, in den Darstellungen zu übertreiben und sich gegenseitig zu überbieten. Ziel ist es, sich möglichst vorteilhaft darzustellen und aufzufallen. Im Zuge einer „Pornografisierung von Gesellschaft“ (Schuegraf/Tillmann 2012) und den Beobachtungen von McRobbie (2010), die im Rahmen ihrer Überlegungen zu einer „postfeministischen Maskerade“ ein aktuelles Frauenbild skizziert, das nicht nur flexibel ist und mit den Krisen zurechtkommt, sondern vor allem auch sexy ist (vgl. McRobbie 2010), zeichnen sich hier insbesondere für Mädchen neue Herausforderungen ab.

Weitere Herausforderungen sind im Rahmen der konkreten online-Kommunikation zu bewältigen. Medienpsychologische Modelle (zum Beispiel Kanalreduktions-Modells, Filter-Modell) haben gezeigt, dass der Ausschluss von Merkmalen der direkten Kommunikation (zum Beispiel Gestik, Mimik) und sozialer Hinweisreize (zum Beispiel Herkunft, Geschlecht, Behinderung) Offenheit und Freundlichkeit verstärkt aber auch Feindlichkeit und Anomie fördert (zum Beispiel heftige Wortgefechte, Flaming, Cybermobbing) – also sowohl pro- als auch antisoziales Verhalten unterstützt (Döring 2003). Zum Ausgleich wurden in den Anfängen der Netzkultur Akronyme, Emoticons und Smileys entwickelt, um zum Beispiel eine bestimmte Emotion wiederzugeben oder sie zu verdeutlichen. Missverständnisse lassen sich allerdings nicht gänzlich damit ausschalten.

Es mutet etwas zynisch an, wenn im Netzkulturellen Kontexten die Forderung nach mehr Selbstkontrolle und Selbstschutz und nach einem aufgeklärten und informierten Individuum geäußert wird. Die aufgezeigten Herausforderungen und Zumutungen machen deutlich, dass eine solche individualistische Sicht nicht ausreicht, sondern er vielmehr einen Diskurs und eine gemeinsame Verständigung über Normen und Werte in einer digitalen Kultur aber auch politisches Engagement braucht. Darüber hinaus ist die Pädagogik weiterhin aufgefordert, Kinder und Jugendliche für ein Leben in digitalisierten Welten vorzubereiten und sie in ihrem Medienhandeln zu unterstützen. In der Medienpädagogik werden dazu die Konzepte der Medienkompetenz und Medienbildung herangezogen.

## 6 Medienkompetenz und Medienbildung

Das Vermögen, sich in einer mediatisierten Gesellschaft souverän zu bewegen, die verfügbaren Gegebenheiten reflexiv kritisch zu bewerten und selbstbestimmt in Gebrauch zu nehmen, dies wird in der Medienpädagogik mit dem Begriff der Medienkompetenz beschrieben. Die Wurzeln des Be-



griffs sind in der viel zitierten Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ (1973/1980)<sup>1</sup> von Dieter Baacke zu finden, in der Baacke zunächst den Begriff der „Kommunikativen Kompetenz“ definiert. Im Rückgriff auf Chomskys linguistischem Kompetenzbegriff (1969), wonach die Menschen eine potentiell unbegrenzte Zahl von Sätzen und Aussagen hervorbringen, verstehen und über den Sinn und die Intention von Aussagen verfügen können (vgl. Baacke 1980, 261) sowie in Anknüpfung an Habermas (1971) Theorieentwurf einer kommunikativen Kompetenz formuliert Baacke kommunikative Kompetenz als „Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren“ (Baacke 1980, 286) und als „Sprach- und Verhaltenskompetenz“, die den Menschen zu einem kompetenten Lebewesen macht (ebd., 262). Diese Konzeption kommunikativer Kompetenz bescheinigt dem Menschen, ein kompetentes Lebewesen zu sein, das sich nicht nur der Sprache sondern auch der Medien bedienen kann, um sich ausdrücken, inszenieren, orientieren und am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Medienkompetenz – als Besonderung der Kommunikativen Kompetenz – stellt für Baacke die Fähigkeit dar „in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire einzusetzen“ (Baacke 1996, 119). Sie entfaltet sich in der „Lebenswelt“ oder „Alltagswelt“ von Menschen“ (ebd., 118). Das für die kommunikative Kompetenz erforderliche Wissen erwirbt der Mensch im Umgang mit den Medien (und Menschen). Wesentlich ist für Baacke die „Unverfügbarkeit des Subjekts“, das sich nach seinen „eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet“ (ebd., 121), aber durchaus durch professionelle Medienerzieher\_innen angeleitet werden kann, wobei dann konkrete Ziele zu formulieren sind. Statt eine zu erreichende „kommunikative Norm“ zu formulieren, auf die hin Sozialisationsprozesse ablaufen sollten, gibt Baacke durch die Definition von Aufgabenfeldern (Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung) Handlungsvorschläge für die pädagogische Arbeit vor. Einen Aufgabenbereich sieht er in der Förderung der *Medienkritik* (1), die ein Individuum befähigt, über Medienphänomene urteilen zu können (*analytisch, reflexiv und ethisch*); dann weiterhin in der *Medienkunde* (2), die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme und die Bedienung und Handhabung von Medien *einschließt* (informativ und instrumentell-qualifikatorisch). Die dritte Dimension ist die *Mediennutzung* (3). Dieser Teilbereich beinhaltet die Dimension der *rezeptiven* Anwendung von Medien als auch die Dimension der *interaktiven* Nutzung von Medienangeboten. Es geht hierbei um den Gebrauch von Medien und Mediensystemen entsprechend den eigenen Bedürfnissen. Als letzte Dimen-

1 Baacke hat seine Habilitationsschrift 1973 veröffentlicht. Die im Folgenden zitierte 3. Auflage stammt von 1980.



sion benennt Baacke abschließend die *Mediengestaltung* (4). Hiermit ist vor allem ein spielerisch-ästhetischer und experimenteller Umgang mit Medien gemeint, der im Idealfall in eine eigene Medienproduktion mündet (zum Beispiel ein Video, ein Weblog, ein Hörspiel). Mediengestaltung ist sowohl *innovativ* als auch als *kreativ* zu verstehen. Andere medienpädagogische Autor\_innen haben ebenfalls eine Ausdifferenzierung des Medienkompetenzbegriffs vorgenommen, der sich zu Baacke in Hinblick auf die Definition, Dimensionierung und der Konkretisierung der methodisch-didaktischen Umsetzung unterscheidet. Grundsätzlich positiv wird in allen Konzepten die kognitive, reflektierte Auseinandersetzung mit Medien gesehen. Es geht um die Erlangung einer „kritischen Reflexivität“ durch die Aneignung von Orientierungs- und Strukturwissen (vgl. Schorb 1997), um das Durchschauen von Strukturen, Gestaltungsformen und Wirkungsmöglichkeiten von Medien („Wahrnehmungskompetenz“) (vgl. Pöttinger 1997), um eine kritische Beurteilung der Medien, Medieninhalte, Medienentwicklungen und des eigenen Mediennutzungsverhaltens – um die „reflexive Kompetenz“ (vgl. Moser 1999) bzw. die Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung zu durchschauen und zu beurteilen (vgl. Tulodziecki 1998). Auffällig ist, dass im Vergleich der Konzepte die handlungsorientierten (Handhabung, Anwendung) und kognitiven Dimensionen (Kritik, Reflexion, Medienkunde, Wissen) am häufigsten und die kreativgestalterischen (Kreativität, Gestaltung), sozial-reflexiven (soziale Verantwortung, Ethik) als auch emotionalen Dimensionen (Emotionen, Affekte) deutlich seltener erwähnt werden (vgl. Gapski 2001, 186). In Hinblick auf mediale Lernprozesse zeigt sich nun aber, dass es vor allem lustvolle Erfahrungen sind, die Kinder und Jugendliche mit Medien verknüpfen. Sie nähern sich den Medien in der Freizeit (anders als in der Schule) nicht kognitiv, sondern vor allem *emotional*. Für sie stehen die subjektive Bedeutsamkeit und das Vergnügen, die Lust oder gar körperliche Erfahrungen im Vordergrund (vgl. Hipfl 1994, 41). Diese nicht-kognitiven Prozesse finden sich bisher in medienpädagogischen Konzeptionen in der Hervorhebung der Prozesse der Kreativität wieder (vgl. zum Beispiel Schorb 1997, 4). Eine Herangehensweise, die stärker die emotionale Teilhabe am Medienhandeln einbezieht, wird von der „Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung“ vorgeschlagen.<sup>2</sup> Erst die Auseinandersetzung mit der eigenen emotionalen Teilhabe bietet laut Klaus Boeckmann (1994) und Brigitte Hipfl (1996) die Möglichkeit, Medieninhalte *neu zu bewerten*

2 Der Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung gehörten Klaus Boeckmann, Brigitte Hipfl, Karl Nessmann, Walter Schludermann und Günther Stotz an (vgl. Hipfl 1996). Sie sprechen von „Medienmündigkeit“ und begreifen diese als Selbstbestimmung und soziale Verantwortung.

und kann damit zu einer selbstbestimmten Veränderung in der Mediennutzung führen. Einen in diesem Kontext treffenden Begriff hat Lawrence Grossberg (1999) eingeführt – die „affektive Selbstermächtigung“.

Neben dem Begriff der Medienkompetenz wird in den letzten Jahren nicht nur in medienpädagogischen Zusammenhängen verstärkt der Begriff der Medienbildung angeführt. Aufenanger (1999, 23) fasst das Konzept der Medienbildung folgendermaßen zusammen: „Eine gelungene Medienbildung umfasst dreierlei: den kompetenten Umgang mit den Medien, die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können.“ An den letztgenannten Punkt schließt in gewisser Weise die Medienbildungsdefinition von Marotzki und Jörissen an. Die beiden Autoren bezeichnen Medienbildungsprozesse als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse in einer von Medien durchzogenen Welt, im Zuge dessen sich Menschen komplexe Sichtweisen auf die Welt und das eigene Selbst aneignen und lernen, Bestimmtheiten in Unbestimmtheit zu überführen – Vieldeutigen anzunehmen. Sie gehen davon aus, dass Unbestimmtheitsräume vor allem durch den Verlust eindeutiger Wert- und Normensysteme entstehen, die der oder die einzelne nur durch reflexive und tentative Erfahrungsmodi produktiv verarbeiten kann (Jörissen/Marotzki 2009, 21). Dies erfordert von dem/der Einzelnen, andere Erfahrungsweisen nicht nur anzuerkennen und zuzulassen, sondern alle Erfahrungsmodi bewusst und spielerisch als eine Weise der Selbst- und Welterkundung/-ordnung unter anderen möglichen zu sehen. Fakten- und Orientierungswissen ist dabei weiterhin wichtig, Ziel ist aber die Fähigkeit, sich aller Gewohnheiten und Weltsichten entledigen zu können. Beim Medienbegriff steht also nicht die aktive Aneignung von Medien im Vordergrund, um einen souveränen Umgang mit Medien zu lernen, wie im Konzept der Medienkompetenz, sondern die Bereitschaft zur Veränderung, die es den Menschen ermöglicht, die Welt (und sich selbst) zu sehen und wahrzunehmen, sodass sie in einer immer komplexeren Welt mit immer weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten können.

Deutlich wird damit, dass beide Begriffe sich nicht ausschließen, sondern „je eigene Fragen und Probleme einer gesellschaftlichen Realität, die in hohem Maße durch Medien geprägt wird, zugänglich und bearbeitbar“ machen (Fromme/Jörissen 2010, 47). Mittels der Förderung von Medienkompetenz lassen sich Medienbildungsprozesse unterstützen, diese sind jedoch nicht – wie das Konzept Medienkompetenz – operationalisierbar. Der Begriff der Medienbildung richtet sich vielmehr auf die Erforschung von Bildungsprozessen und Bildungspotenzialen im „Horizont von Medialität“ (ebd., 50).

Die Förderung von Medienbildungsprozessen und Medienkompetenz ist eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Der 14. Kinder- und Jugendbericht weist allerdings darauf hin, dass diese hinsichtlich der Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz noch am Anfang steht und fordert die massive Ausweitung der öffentlichen Verantwortung für diesen Bereich (vgl. BMFSFJ 2013, 396ff.). Explizit genannt werden im Bericht neben Kindern und Jugendlichen auch Eltern und Familien als Adressat\_innen der Medienbildung und des Jugendmedienschutzes.

## 7 Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe

Werfen wir einen Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe, so zeigt sich, dass sich Medienpädagogische Inhalte aktuell nur in wenigen Angeboten und Leistungen wieder finden. Dies steht in einem klaren Widerspruch zum § 11 SGB VIII, in dem die außerschulische Jugendarbeit auch von Gesetzes Seite aufgefordert wird, die Entwicklung Jugendlicher zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. In dem mit der Unterstützung des BMFSFJ herausgegebenen ersten „Medienkompetenzbericht“ (2013) wird darauf hingewiesen, dass Kommunikation hierfür eine wesentliche Voraussetzung ist und diese Kommunikation heute, in einer digital- vernetzten Gesellschaft, zunehmend medienvermittelt stattfindet: „Alle und insbesondere die für die Jugendarbeit relevanten Lebensbereiche Freizeit, Arbeit, Kultur, Beziehungen sind durch Medienentwicklungen und Medienkommunikation beeinflusst. Die Förderung von Kommunikativer Kompetenz bzw. Medienkompetenz stellt daher ein wichtiges Aufgabenfeld der außerschulischen Jugendarbeit dar.“ (Tillmann 2013, 53) Bezogen auf die aktuelle Situation der Jugendhilfe zeigt sich allerdings, dass sich medienpädagogische Angebote bislang nur sporadisch in den Schwerpunkten der Jugendarbeit wiederfinden, sie im SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe auch nicht explizit genannt werden. Aktuell wird der Bezug zur Medienpädagogik in der außerschulischen Jugendarbeit meist über die eigene pädagogische Profession und den eigenen Praxisbereich hergestellt (zum Beispiel Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Kulturpädagogik, Politische Bildung). Medienangebote werden von den Sozialpädagog\_innen »eingepasst«. Wird lebensweltorientiert gearbeitet, werden Medien zum Beispiel als Werkzeug zur Sozialraumerkundung genutzt. Liegt ein ästhetischen-kultureller Arbeitsschwerpunkt vor, entsteht ggf. ein künstlerisches Produkt wie ein Tanzfilm. Im Bereich der politischen Bildung wird der Fokus auf die journalistische Eigenproduktion und die Herstellung von Öffentlichkeit für eigene Belange gelegt. In der Spiel- und Erlebnispädagogik wird das spiele-

rische Lernen mit Medien in den Vordergrund gestellt und zum Beispiel Computerrollenspiele als Live-Rollenspiele umgesetzt (vgl. ebd., 56). Auf diese Weise werden jeweils wichtige Dimensionen von Medienkompetenz gefördert, eine ganzheitliche Förderung ist damit allerdings nicht sichergestellt. Vielmehr fehlt es insbesondere an einer kritischen und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Medienerfahrungen und mit Fragen nach der informationellen Selbstbestimmung, dem Datenschutz und der Privatsphäre sowie mit grundlegenden medienethischen Fragestellungen. Der Blick sollte weiterhin auf die Machart von Medienproduktionen und die wirtschaftlichen Verwertungsinteressen hinter den Produkten gerichtet werden. Pädagog\_innen sind außerdem aufgefordert, sich mit urheberrechtlichen Fragen auseinanderzusetzen, denn vor allem die Medienproduktion (Video, Radio, Podcast, Weblogs, Wikis, usw.) fasziniert Jugendliche. Zu bedenken ist nicht zuletzt auch, dass die außerschulische Jugendarbeit, zu gesellschaftlichem und sozialem Engagement anregen möchte. Aus Sicht der Medienpädagogik geht es darum, durch eigenständiges Tun eine demokratische und kreative Netzkultur mitzugestalten und zu fördern. In diesem Zusammenhang sollten auch Social Media und neue Möglichkeiten der ePartizipation kritisch geprüft und ggf. verstärkt in den Blick genommen werden (vgl. ebd., 56f.) Nicht zuletzt ist die Jugendarbeit auch gefordert, die neuen und vielfältigen komplexen Raumbezüge Jugendlicher zukünftig in ihrer Arbeit zu berücksichtigen (vgl. Tully 2009; Tillmann 2010, Tillmann 2014) und Konzepte für die aufsuchende Jugendarbeit im Netz oder mobile Kontaktaufnahme und Kurzberatung in der Straßensozialarbeit zu entwickeln.

Insgesamt zeigen die Ausführungen zu Medien in der Kinder- und Jugendhilfe, dass Fachkräfte mit den Herausforderungen der Mediatisierung konfrontiert und auf medienpädagogisches Handlungs- und Beratungswissen angewiesen sind. Deutlich wird, dass sie nicht allein Medienkompetenz sondern vielmehr auch *medienpädagogische Kompetenz* benötigen. Der Begriff hat sich insbesondere in der Lehrer\_innenausbildung etabliert (vgl. u.a. Herzig 1997; Blömeke 2000; Tulodziecki 2012). Ziel der Bemühungen ist es, Lehrende zu befähigen, Lernbedingungen für Schüler\_innen zu schaffen, die eine (Weiter-)Entwicklung von Medienkompetenz ermöglichen (vgl. Tulodziecki 2012, 271). Dabei spielt die Medienkompetenz (1) der Lehrer\_innen selbst eine wichtige Rolle und ist somit elementarer Bestandteil medienpädagogischer Kompetenz (vgl. ebd. 275f.). Weitere relevante Dimensionen sind mediendidaktische Kompetenz (2), medienerzieherische Kompetenz (3), sozialisationsbezogene Kompetenz (4) und Schulentwicklungskompetenz (5). Eine entsprechende Ausdifferenzierung medienpädagogischer Kompetenz für die Soziale Arbeit steht derzeit noch aus (vgl. Helbig 2014). Gefordert wird insgesamt eine stärkere Wahrnehmung der im

Zuge der Mediatisierung entgrenzten und verdichteten Lebens- und Alltagswelten von Jugendlichen und eine deutlichere Berücksichtigung ihrer Anstrengungen, sich in dieser Welt zurechtzufinden, zu verorten und eine eigene Identität auszubilden. Dabei sind nicht Medien selbst der Gegenstand einer Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe, sondern der handelnde Mensch und seine spezifische Lebensbewältigung (vgl. Hoffmann 2010, 62).

Notwendig erscheint in diesem Kontext eine weitere Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe und somit Verankerung der „Medienpädagogik“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Die medienpädagogische Kompetenz sollte in einer mediatisierten Gesellschaft eine Schlüsselkompetenz der Sozialen Arbeit darstellen (vgl. Helbig 2014, 105ff.) – und umfasst neben der Förderung von Medienkompetenz auch personelle, ausstattungsbezogene und organisatorische Aspekte sowie die Bedarfsanzeige gegenüber politischen Entscheidungsträger\_innen.

### Literatur zur Vertiefung

- Schuegraf, M./Tillmann, A. (2012): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz
- Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (2014) (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden
- Tully, C. J. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim

### Literatur

- Aufenanger, (1999): Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, 61-76
- Baacke, D. (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München/Weinheim
- Baacke, D. (1988): Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen, 71-94
- Baacke, D. (1989): Sozialökologie und Kommunikationsforschung. In: Baacke, D./Kübler, D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen, 87-134
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, 112-124
- Baacke, D. (1999): Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim (6. Auflage)
- Baacke, D. (2000): Die 13- bis 18jährigen: Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie menschlicher Entwicklung. Stuttgart
- BMFSFJ (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=196138.html> (27.03.2015)
- Boeckmann, K. (1994): Thema: Medienmündigkeit (1). In: medienpraktisch, H. 1, 34-37
- Brüggen, N./Wagner, U. (2007): Pädagogische Konsequenzen. In: Wagner, Ulrike (Hrsg.): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München, 223-246

- Chomsky, N. (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Berlin
- Deinet, U. (2003): „Spacing“. Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: deutsche jugend. 51. Jg. H. 7/8, 314-323
- Döring, N. (2003): Sozialpsychologie des Internet. Hogrefe.
- Engelbert, A./Herlth, A. (2010): Sozialökologische Ansätze. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, 2. Aufl. Wiesbaden, 103-123
- Fleischer, (2014): Medien in der Frühen Kindheit. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden, 303-311
- Fritsche, C./Lingg, E./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2010): Raumwissenschaftliche Basics – Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden
- Fromme, J./Jörissen, B. (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: medien + erziehung (5), 46-54.
- Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden
- Gebel, C./Jünger, N./Wagner, U. (2013): Online-Mediengebrauch Jugendlicher. Umgang mit gesellschaftlich relevanter Information. In: merz, 57. Jg. Nr. 3, 33-41
- Grimm, P./Krah, H. (2014): Ende der Privatheit? Eine Sicht der Medien und Kommunikationswissenschaft. Kurzfassung eines Beitrags gehalten auf dem Symposium des Deutschen Hochschulverbandes „Ende der Privatheit?“, Dezember 2014. Online verfügbar unter: [http://www.hdm-stuttgart.de/grimm/vita/ende\\_der\\_privatheit.pdf](http://www.hdm-stuttgart.de/grimm/vita/ende_der_privatheit.pdf) (15.03.2015)
- Grossberg, L. (1999): Zur Verortung der Populärkultur. In: Bromley, R./Göttlich, U./Winter, C. (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg, 215-236
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M.
- Hargittai, E. (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. First Monday, 7, H. 4. URL: <http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/links/pdf/introduction/0.26c.pdf> (27.03.2015)
- Helbig, C. (2014): Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis. München
- Henrichwark, C. ( 2009 ): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule und Familie. Wuppertal, 1- 321
- Herzig, B. (1997): Ergebnisse der Arbeitsgruppen: Arbeitsgruppe „Erziehungswissenschaft“. In: Tulodziecki, G./Blömeke, (Hrsg.): Neue Medien - Neue Aufgaben für die Lehrerausbildung. Tagungsdokumentation. Gütersloh, 39-54
- Hipfl, B. (1994): Thema: „Medienmündigkeit“ (2). Zum Alltagsverständnis jugendlicher Medienkompetenz. In: medienpraktisch, H. 4, 38-41
- Hipfl, B. (1996): Medienmündigkeit und Körpererfahrung. In: medienpraktisch, H. 3, 32-35
- Hoffmann, B. (2010): Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Cleppien, G./Lerche, U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden, 55-70
- Hornstein, W. (2001): Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 4. 517-537
- Hugger, K.-U. (2012): Sozialökologische Mediensozialisationsforschung und digitale Jugend. In: Obermaier, M. (Hrsg.): Humane Ökologie. Paderborn, 83-99
- Initiative D21 e.V. (Hrsg.) (2010): Digitale Gesellschaft. Die digitale Gesellschaft in Deutschland – Sechs Nutzertypen im Vergleich, ohne Ortsangabe. Online verfügbar unter: [http://www.initiative-d21.de/wp-content/uploads/2010/03/Digitale-Gesellschaft\\_Endfassung.pdf](http://www.initiative-d21.de/wp-content/uploads/2010/03/Digitale-Gesellschaft_Endfassung.pdf) (14.03.2015)
- Jörissen, B./Marotzki, W. (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Stuttgart, 7-26
- Krotz, F. (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation. Wiesbaden

- Krotz, F. (2013): Von den digitalen Medien zur computergesteuerten Infrastruktur. Online: verfügbar unter <https://bpb.de/dialog/netzdebatte/170932/von-den-digitalenmedien-zur-computergesteuerten-infrastruktur> (27.03.2015).
- Krotz, F. (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert. In: Krotz, F./Hepp, A. (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden
- Kutscher, N. (2014): Soziale Ungleichheit. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden, 101-112
- Leontjew, A. N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- McRobbie, Angela (2010): Top Girls - Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden
- Moser, Heinz (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen (2. Auflage)
- Mossberger, K./Tolbert, C.J./Standbury, M. (2003): Virtual Inequality. Beyond the Digital Divide. Washington D.C
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2013): 15 Jahre JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-)Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. 1998-2013. Hgg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Stuttgart
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zu Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.) (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisstudie zu Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Niesyto, Horst/Meister, Dorothee/Moser, Heinz (Hrsg.) (2010): Medien und soziokulturelle Unterschiede. Themenheft der Online-Zeitschrift „MedienPädagogik“. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/de/Themenhefte/#17> (27.03.2015)
- Otto, H.-U./Kutscher, N. (2004): Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim, München
- Pöttinger, I. (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München
- Schmidt, J.-H./Paus-Hasebrink, I./Hasebrink, U. (Hrsg.) (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin
- Schorb, B. (1997): Medienkompetenz. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C. (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, 234-240
- Schuegraf, M./Tillmann, A. (2012): Pornografisierung von Gesellschaft. Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis. Konstanz
- Tillmann, A. (2008): Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse und Selbstbildungspraktiken von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt. Weinheim/München
- Tillmann, A. (2010): Medienwelt. In: Reutlinger, C./Fritsche, C./Lingg E. (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden, 149-158
- Tillmann, A. (2013): Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin
- Tillmann, A. (2014): Medienaneignung als Raumbildungsprozess. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständigkeit. Wiesbaden, 273-284



- Tillmann, A./Hugger, K.-U. (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden, 31-45
- Tillmann, A./Hugger, K.-U. (2015): Mobiles digitales Spielen von Kindern: Angebot, Nutzung und Bewertung des Mobilspielens durch Kinder und Eltern. In: Tillmann, A./Hugger, K.-U./Iske, S./Grell, P./Kammerl, R./Hug, T. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Medienkultur. Wiesbaden (im Druck)
- Tully, C. J. (2009): Die Gestaltung von Raumbezügen im modernen Jugendalltag. Eine Einleitung. In: Tully, C. J. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim, 9-26
- Tulodziecki, G. (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau, 52 (6), 693-709
- Tulodziecki, G. (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden, 271-297
- Wagner, Ulrike (2007): Multifunktionale Medien in den Lebenswelten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Wagner, Ulrike (Hg.): Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed, 208-221.
- Wagner, U. (2008): Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München
- Wagner, U./Brüggen, N./Gebel, C. (2009): Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse von jugendnahen Internetplattformen und ausgewählten Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen. Erster Teil der Studie "Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsfläche für Jugendliche". München. Online verfügbar unter: [http://jff.de/dateien/Bericht\\_Web\\_2.0\\_Selbstdarstellungen\\_JFF\\_2009.pdf](http://jff.de/dateien/Bericht_Web_2.0_Selbstdarstellungen_JFF_2009.pdf) (27.03.2015)
- Zillien, Nicole (2006): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Wiesbaden