

Schriften zur Medienpädagogik 52

Kommunikationskulturen in digitalen Welten

**Konzepte und Strategien
der Medienpädagogik und Medienbildung**

Marion Brüggemann
Thomas Knaus
Dorothee M. Meister (Hrsg.)

Inhalt

Marion Brüggemann/Thomas Knaus/Dorothee M. Meister
Kommunikationskulturen in digitalen Welten 9
Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung

1. Politische Dimensionen und (medien-) pädagogische Positionen

Friedrich Krotz
Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik 19
Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes

Daniel Süß
Digitale Medien als Lebens-, Genuss- und Suchtmittel für Jugendliche 43

Andreas Büsch/Björn Schreiber
Let's talk about Werte 55
Ethische Herausforderungen für die Medienpädagogik in der digitalisierten Netzwerkgesellschaft

Gerhard Tulodziecki
Aktuelle Debatten beim GMK-Forum 2015 im „Rückspiegel“ 83
Welchen Lösungsbeitrag können medienpädagogische Grundlagen leisten?

Thomas Knaus
digital – medial – egal? 99
Ein fiktives Streitgespräch um digitale Bildung und omniprésente Adjektive in der aktuellen Bildungsdebatte

Sandra Aßmann/Niels Brüggem/Valentin Dander/Harald Gapski/
Gerda Sieben/Angela Tillmann/Isabel Zorn
**Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung
für Medienbildung und Gesellschaft** 131
Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und
Data Analytics

2. Bildung, Teilhabe und Gestaltung digitaler Kommunikationskulturen in der Praxis

Friederike Siller
YOUCitizen 143
Kindheit und Freiheit im Netz

Stefan Welling
**Die schulische Kommunikation des Organisierens im Spiegel
von Medienwandel und Mediatisierung** 155

Katrin Valentin
**Verliert die Kinder- und Jugendarbeit den Anschluss an
die (digitale) Lebenswelt ihrer Zielgruppen?** 171

Maïke Groen/Tanja Witting
There Are No Girls on the Internet 179
Gender und Kommunikation in Online-Gaming-Szenen

Wolfgang Schill/Ida Pöttinger
**Hörkultur im digitalen Zeitalter – eine medienpädagogische
Perspektive** 193

Hans-Jürgen Palme/Walter Stauer
**Inklusive Medienbildung und
„Werkstatt einfache Sprache“** 211
Leitgedanken zu einer medienpädagogischen
Standortbestimmung und Beispiele für deren praktische Umsetzung

3. Internationale Bezüge

Uwe Hasebrink	
Medienkompetenz in Europa	229
Vom Nutzen international vergleichender Forschung	
Ida Pöttinger/Sebastian Ring	
Medienpädagogik in Europa	243
Vier Einrichtungen – eine Zielrichtung?	
Autorinnen und Autoren	249
Abbildungsnachweis	255

Medienkompetenz in Europa **Vom Nutzen international vergleichender Forschung**

Wie Kinder und Jugendliche mit Medien umgehen und wie kompetent sie darin sind, die Möglichkeiten, die ihnen diese bieten, für sich zu nutzen und die mit ihnen verbundenen Risiken zu bewältigen, hängt vom jeweiligen kulturellen Kontext ab. Auch wenn diese Aussage wenig Widerspruch hervorrufen dürfte, ist doch ihre theoretische und empirische Grundlage nur schwach ausgeprägt. Was meinen wir genau mit kulturellem Kontext? Wie genau soll dieser Kontext welche Praktiken der Mediennutzung prägen? Angesichts der zunehmend grenzüberschreitenden Medienkommunikation sind Fragen dieser Art für Medienanbieter wie für medienpädagogische Einrichtungen und die Medienpolitik von besonderer Bedeutung. Dies gilt auch und gerade für Europa bzw. die Europäische Union, die – trotz aktueller Rückschläge im Zusammenhang mit der Finanz- und Flüchtlingspolitik – durch eine besonders enge kulturübergreifende Kommunikation und Zusammenarbeit auf der Ebene von Medienanbietern, Medienpolitik und medienbezogenen Einrichtungen gekennzeichnet ist. Zur Klärung dieser Fragen sollte international vergleichende Forschung zu Mediennutzung und Medienkompetenz beitragen.

Allerdings hat die international vergleichende Forschung im Medienbereich noch nicht die Position erreicht, aus der heraus es möglich wäre, klare Aussagen über kulturübergreifend verallgemeinerbare Befunde und länderspezifische Besonderheiten zu machen und entsprechend allgemeine, oder aber anhand beobachtbarer Unterschiede zwischen den Ländern kulturspezifisch angepasste Fördermaßnahmen zu empfehlen. Aufgrund der besonderen konzeptionellen und forschungsökonomischen Herausforderungen, die mit international vergleichender Forschung verbunden sind, sind entsprechende Studien selten. Vorliegende Studien beziehen sich auf jeweils unterschiedliche Vergleichsländer und lassen meist offen, inwieweit beobachtete Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern auf bestimmte Kontextfaktoren zurückzuführen sind oder auf Merkmale des Untersuchungsdesigns, der Stichprobenbildung oder der in verschiedenen Sprachen übersetzten Erhebungsinstrumente. Worin kann angesichts dieser Schwierigkeiten vergleichender Forschung der besondere Nutzen entsprechender Untersuchungen liegen?

Das Forschungsnetzwerk *EU Kids Online* hat seit seiner Gründung im Jahr 2006 versucht, in dieser Hinsicht Fortschritte zu erzielen. Dazu hat es eine Fülle empirischer Befunde über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Onlinenutzung von Kindern und Jugendlichen zusammengetragen – zunächst als Synopse vorliegender Studien aus den verschiedenen Ländern (vgl. Hasebrink et al. 2009), dann mithilfe einer großangelegten, vergleichenden Befragung in 25 europäischen Ländern (vgl. Livingstone et al. 2011; Lobe et al. 2011). Die so zusammengetragenen empirischen Befunde wurden im Hinblick auf Konsequenzen für länderübergreifende Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz und zur Förderung eines sicheren Umgangs mit dem Internet diskutiert (vgl. O'Neill/Staksrud 2012). Anhand dieser Studie möchte ich in diesem Beitrag die eingangs aufgeworfene Frage behandeln, welchen Beitrag international vergleichende Forschung zum besseren Verständnis der Rolle von Medienkompetenz und damit auch zur Förderung von Medienkompetenz leisten kann. Da sich die empirischen Beispiele auf die vergleichende Befragung von *EU Kids Online* aus dem Jahr 2010 beziehen, werde ich zunächst kurz die methodische Anlage dieser Studie skizzieren.

Empirische Grundlage

Das vom *Safer Internet Programm* der Europäischen Kommission geförderte europäische Forschungsnetzwerk *EU Kids Online* hat im Frühsommer 2010 in 25 europäischen Ländern eine vergleichende Untersuchung zur Onlinenutzung und zu Onlinerrisiken von Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Die Studie umfasst für jedes der 25 Länder repräsentative Stichproben für die 9- bis 16-jährigen Kinder und Jugendlichen, die das Internet nutzen. Für jedes Land wurden rund 1.000 Personen befragt, insgesamt umfasst die Basis 25.142 Fälle. Bei den Face-to-Face-Befragungen wurden die Kinder bzw. Jugendlichen und jeweils ein Elternteil befragt. Erfragt wurden Häufigkeit und Dauer der Internetnutzung, Häufigkeit der Nutzung verschiedener Anwendungen, Umgang mit Sozialen Netzwerkplattformen, Preisgabe von persönlichen Informationen, negative Erlebnisse mit verschiedenen Onlinerrisiken; außerdem elterliches Erziehungsverhalten, Nutzung von Jugendschutzsoftware und andere Maßnahmen zur Förderung eines sicheren Umgangs mit dem Internet. Eine vollständige Dokumentation des methodischen Vorgehens der Studie wie auch der Link zu dem für wissenschaftliche Reanalysen verfügbaren Datensatz finden sich auf der Website des Netzwerks (www.eukidsonline.net).

Typen vergleichender Forschung

In einer oft zitierten Typologie unterschied Kohn (1989) vier Ansätze vergleichender Forschung, die sich in ihrer Perspektive auf die untersuchten Länder unterscheiden. Die erste Variante („Einzelländer als Untersuchungsobjekte“) stellt noch keinen Vergleich im engeren Sinne dar, sondern beschränkt sich auf die Beschreibung der Situation in einem einzelnen Land. Ziel ist es zunächst, pro Land ein zusammenhängendes Bild von dem Gegenstandsbereich zu erhalten, welches die Voraussetzung für einen daran anschließenden Vergleich im engeren Sinne darstellt. Für den vorliegenden Beitrag relevant ist die zweite Variante („Länder als Untersuchungseinheiten“), die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern untersucht, die Länder damit untereinander vergleicht (siehe Kapitel „Internationale Vergleiche als Benchmarking“) und in einigen Fällen versucht, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede anhand relevanter Kontextfaktoren auf Länderebene zu erklären (siehe Kapitel „Internationale Vergleiche zur Erklärung von Unterschieden zwischen Ländern“). Auch die dritte Variante („Länder als Kontexte zur Überprüfung der Universalität von Hypothesen“) soll hier näher diskutiert werden (siehe Kapitel „Internationale Vergleiche zur Überprüfung der Universalität theoretischer Modelle“): Annahmen über Zusammenhänge zwischen den für den jeweils interessierenden Gegenstandsbereich relevanten Variablen werden in der Forschung meist als allgemeine Hypothesen formuliert, wobei unterstellt wird, dass diese in unterschiedlichen kulturellen Kontexten gleichermaßen gelten sollten. Dieser Typ vergleichender Forschung besteht darin, eben diese Prämisse zu überprüfen, also in verschiedenen Ländern die Gültigkeit derselben Hypothesen zu untersuchen. Der vierte von Kohn unterschiedene Typ vergleichender Forschung („Länder als Bestandteile größerer transnationaler/globaler Systeme“) bezieht verschiedene Länder ein, um so vermutete transnationale Phänomene untersuchen zu können. Auch wenn Fragestellungen dieser Art im Hinblick auf Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen an Bedeutung gewinnen, z.B. bezogen auf weltweit genutzte Dienste wie Facebook oder WhatsApp, wird diese Variante an dieser Stelle nicht näher behandelt, da der Fokus auf der ländervergleichenden Perspektive im engeren Sinne liegen soll.

Internationale Vergleiche als Benchmarking

Ein sehr häufig anzutreffender Typ von vergleichender Forschung besteht darin, bestimmte Einzelindikatoren für Mediennutzung oder Medienkompetenz zu bestimmen und diese dann über verschiedene Länder hinweg zu

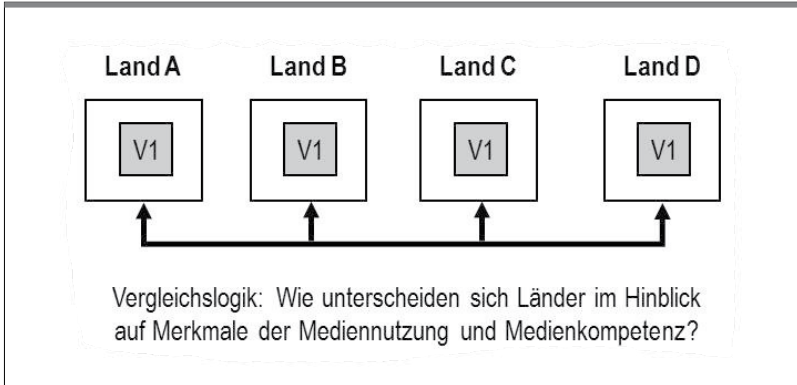


Abb. 1: Ländervergleich als Benchmarking

vergleichen (siehe Abbildung 1). Diese Art von Forschung gewinnt ihre praktische Relevanz aus dem Umstand, dass die Befunde als Rangreihen der untersuchten Länder dargestellt werden, an denen sich ablesen lässt, welches Land „besser“ oder „schlechter“ abschneidet. Die enorme Bedeutung, die die PISA-Erhebungen zur Messung schulischer Leistungen für die bildungspolitische Diskussion gewonnen haben, illustriert die Tatsache, dass sich in der globalisierten Welt die einzelnen Länder in einem ständigen Wettbewerb untereinander befinden – einem Wettbewerb, in dem die Ergebnisse international vergleichender Forschung eine entscheidende Rolle spielen.

Die Befragung von *EU Kids Online* enthielt unter anderem einen Indikator für onlinebezogene Fähigkeiten, mit dem ein Teilaspekt von Medienkompetenz erfasst werden sollte. Die acht Items, die nur von den 11- bis 16-Jährigen zu beantworten waren, erfragten die Selbsteinschätzung der Befragten, ob sie in der Lage sind, Lesezeichen zu setzen, Nachrichten von unerwünschten Absendern zu blockieren, Informationen über Internet-sicherheit zu finden, die Privatheitseinstellungen ihres Profils bei Sozialen Netzwerkplattformen zu ändern, verschiedene Webangebote auf ihre inhaltliche Qualität zu vergleichen, die eigenen Nutzungsprotokolle zu löschen, Spam-Botschaften zu blockieren und verschiedene Filter zu setzen. Im Durchschnitt gaben die Befragten an, über rund die Hälfte dieser acht Fähigkeiten (4,2) zu verfügen (vgl. Livingstone et al. 2011). Das Alter schlägt sich erwartungsgemäß nieder: 11-/12-Jährige nannten 2,8 Fähigkeiten, 13-/14-Jährige 4,3 und 15-/16-Jährige 5,2. Auch die formale Bildung der Eltern ist relevant: Kinder aus bildungshöheren Familien gaben 4,7 Fähigkeiten an, Kinder aus Familien der mittleren Gruppe 4,2, Kinder aus bildungsniedrigeren Familien 3,7.

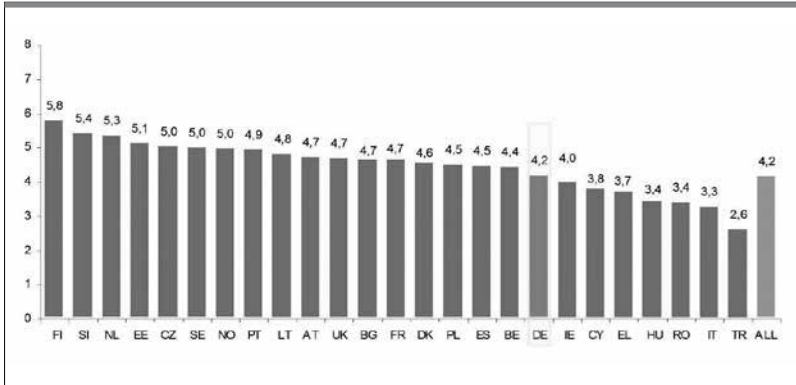


Abb. 2: Onlinebezogene Fähigkeiten im internationalen Vergleich

Abbildung 2 stellt die 25 Länder der Untersuchung im Hinblick auf die durchschnittliche Zahl der Online-Fähigkeiten gegenüber. Es wird deutlich, dass die Befragten in Deutschland einen durchschnittlichen Wert von 4,2 erreichen, 17 Länder weisen höhere Werte auf, nur sieben einen niedrigeren. Eine nationale Befragung, die zu dem Ergebnis geführt hätte, dass deutsche Kinder und Jugendliche durchschnittlich über 4,2 von acht abgefragten Fähigkeiten verfügen, wäre vermutlich einigermaßen gleichgültig zur Kenntnis genommen worden. Durch den unmittelbaren Vergleich ergibt sich indessen bei der Politik automatisch ein Benchmarking-Effekt im dem Sinne, dass das Ergebnis als „zu niedrig“ angesehen wird und damit Anlass gibt, über geeignete Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz nachzudenken. Auch wenn dieses Bild politischer Entscheidungsprozesse bei Weitem zu einfach gezeichnet ist, ist doch deutlich erkennbar, dass Befunde, die sich in dem skizzierten Sinne auf internationale Vergleichsdaten stützen können, mehr Chancen haben, bei der Politik auf Gehör zu stoßen.

Internationale Vergleiche zur Erklärung von Unterschieden zwischen Ländern

Ein weiterer Typ international vergleichender Forschung zielt darauf ab, beobachtbare Unterschiede zwischen Ländern im Hinblick auf die Medienutzung und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen anhand von Kontextmerkmalen der betreffenden Länder zu erklären. Die Frage ist also, woher es kommt, dass etwa Kinder in Finnland offenbar über mehr Online-Fähigkeiten verfügen als Kinder in Deutschland. Die Logik entsprechender Untersuchungen wird in Abbildung 3 illustriert.

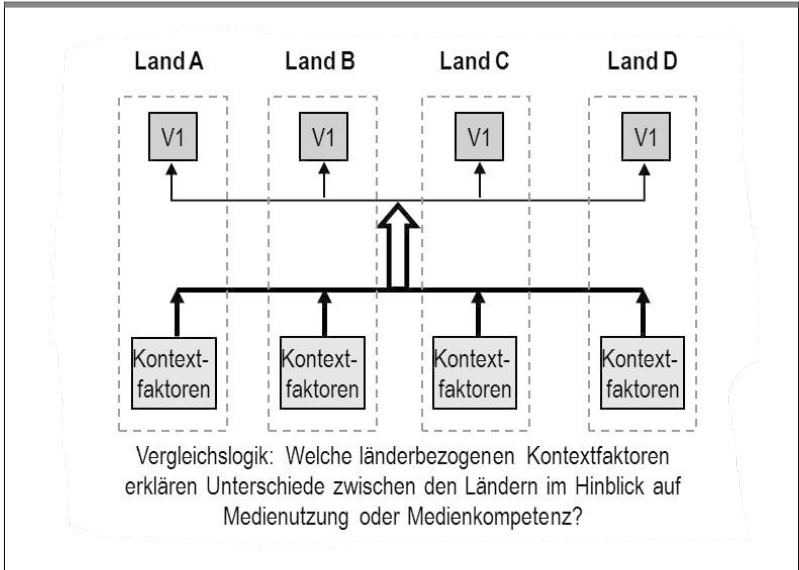


Abb. 3: Internationale Vergleiche zur Erklärung von Unterschieden zwischen Ländern

Gesellschaftliche Aneignung des Internets als Erklärungsfaktor

Zur Veranschaulichung dieses Forschungstyps wird hier zunächst die einfache Annahme geprüft, dass die Online-Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen unter anderem davon abhängig sind, wie weit die Internetdiffusion in dem betreffenden Land bereits vorangeschritten ist und wie lange der Prozess gesellschaftlicher Aneignung der Onlinemedien bereits dauert. Tabelle 1 zeigt eine Einteilung der 25 Länder in vier Gruppen, die auf der Grundlage zweier Indikatoren gebildet wurden: des Anteils der Bevölkerung, der 2009, also im Jahr vor der *EU Kids Online*-Befragung, bereits das Internet nutzte, und der Zahl der Jahre, seit mindestens die Hälfte der Bevölkerung das Internet nutzt. In den der Gruppe I zugeordneten nord-europäischen Ländern und den Niederlanden waren damals bereits jeweils mehr als 75 Prozent der Bevölkerung online, und seit mehr als sieben Jahren nutzte bereits mehr als die Hälfte der Bevölkerung das Internet; hier sollte der Prozess der gesellschaftlichen Aneignung des Internets bereits deutlich weiter vorangeschritten sein als in den Ländern der anderen drei Gruppen, insbesondere der Gruppe IV mit Bulgarien, Griechenland, Rumänien und der Türkei, wo zum Zeitpunkt der Studie noch weniger als 50 Prozent der Bevölkerung des Internet nutzte.

Gruppe	Internet-Nutzer 2009 (in % der Bevölkerung)	Seit wann nutzen 50% der Bevölkerung das Internet? (in Jahren)	Zugeordnete Länder
I	> 75%	> 7	NO, NL, SE, DK, FI,
II	58-71%	3-7	DE, BE, EE, AT, FR, IE, SI
III	42-57%	1-3	HU, LT, ES, PL, CZ, CY, IT, PT
IV	30-40%	0	BG, EL, RO, TR

Tabelle 1: Bildung von Ländergruppen nach Internetverbreitung (Quelle: Hasebrink 2014)

Der Befragung von *EU Kids Online* lag in allen Ländern dieselbe Grundgesamtheit zugrunde, nämlich alle Kinder und Jugendlichen zwischen neun bzw. elf und 16 Jahren, die das Internet nutzen. Das heißt, die befragten Kinder aus den vier Gruppen von Ländern unterscheiden sich nicht darin, dass sie selbst das Internet nutzen, sondern nur darin, dass die Internetnutzung in ihrem Land bereits mehr oder weniger verbreitet ist.

Ein erster Indikator für die Onlinenutzung von Kindern und Jugendlichen ist das Alter, in dem sie begonnen haben, das Internet zu nutzen. Dieser Indikator kann als Hinweis auf die mehr oder weniger große Erfahrung im Umgang mit dem Internet interpretiert werden. Es ist plausibel anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche in den Ländern, die bereits auf eine längere Phase der Internetdiffusion zurückblicken können, früher mit der Internetnutzung beginnen – unter anderem deshalb, weil es für sie wahrscheinlicher ist, dass auch ihre Eltern das Internet nutzen und entsprechend das Medium bereits einen Platz im Alltag der Familie gefunden hat.

In der *EU Kids Online*-Studie wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt, wie alt sie waren, als sie das erste Mal das Internet genutzt haben. Abbildung 4 zeigt das durchschnittliche Einstiegsalter für alle Altersstufen in den vier Ländergruppen. Der Anstieg dieses Indikators mit dem Alter ergibt sich zum einen aus logischen Gründen, weil die jüngeren Befragten, die bereits das Internet nutzen, ja zwangsläufig noch früher begonnen haben müssen, während unter den älteren Internetnutzern auch solche sind, die erst mit zwölf oder 13 Jahren begonnen haben. Zum anderen spiegelt dieser Befund einen allgemeinen „Verjüngungseffekt“ dahingehend wider, dass das Einstiegsalter im Zuge der Internetverbreitung sinkt. Dieser Effekt

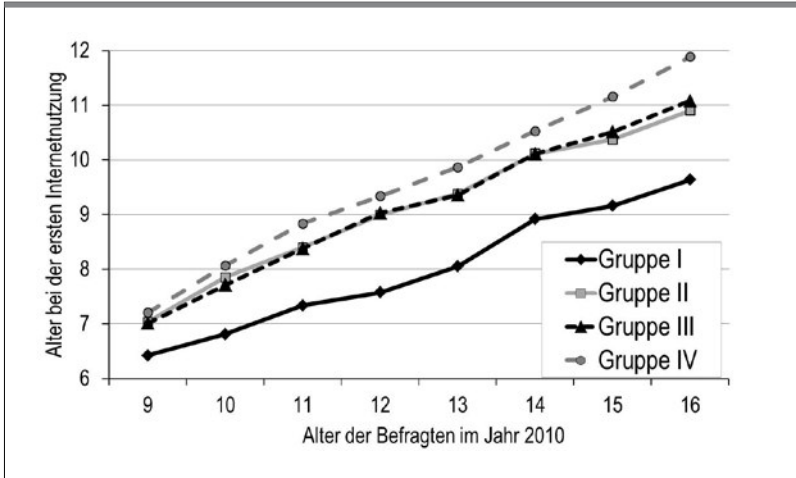


Abb. 4: Alter bei der ersten Internetnutzung nach Ländergruppe und Alter zum Zeitpunkt der Befragung

lässt sich aus der hier gewählten ländervergleichenden Perspektive bestätigen: Über alle Altersstufen ist erkennbar, dass die Kinder und Jugendlichen in den am weitesten fortgeschrittenen Ländern (siehe die untere dunkle Linie) früher begonnen haben, das Internet zu nutzen, als die Gleichaltrigen in den anderen Gruppen und dass die Befragten in den Ländern der Gruppe IV in allen Altersgruppen später mit der Internetnutzung angefangen haben. Die Unterscheidung zwischen den beiden mittleren Gruppen II und III fällt weniger deutlich aus. Die statistische Auswertung weist einen signifikanten Gesamteffekt der Ländergruppe aus, darüber hinaus sind alle Einzeleffekte zwischen den Gruppen in der hier vorgeschlagenen Richtung signifikant.

Im Hinblick auf die oben bereits behandelten Online-Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen lässt sich die Annahme bestätigen, dass Kinder und Jugendliche in Ländern, die bei der Online-Aneignung weiter fortgeschritten sind, über größere Fähigkeiten verfügen (siehe Abbildung 5). Über alle Altersstufen, für die dieser Indikator erfasst wurde (elf bis 16 Jahre), entsprechen die Werte der vier Ländergruppen weitgehend der angenommenen Reihenfolge. Insbesondere Kinder und Jugendliche in den Ländern der Gruppe IV verfügen über deutlich geringere Fähigkeiten als die Gleichaltrigen in den anderen Ländern. Wie weitere Auswertungen zeigen, liegt diesem Befund unter anderem der Umstand zugrunde, dass in den Ländern der Gruppe IV deutlich weniger Eltern selbst das Internet nutzen, so dass sie ihren Kindern beim Erwerb entsprechender Fähigkeiten nicht helfen können.

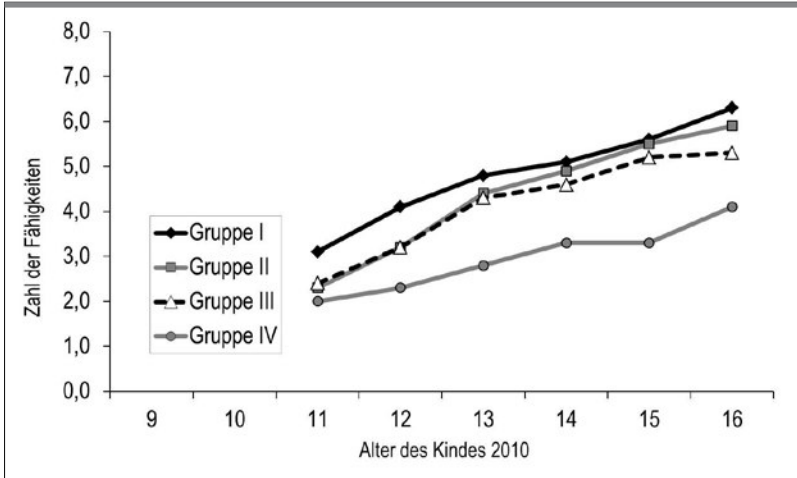


Abb. 5: Zahl der Online-Fähigkeiten nach Ländergruppe und Alter

Komplexere Ansätze zur Erklärung von Länderunterschieden

Auch wenn einzelne Kontextfaktoren, wie die mehr oder weniger fortgeschrittene Aneignung des Internets, offensichtlich in der Lage sind, Unterschiede in den Online-Fähigkeiten von Heranwachsenden aus verschiedenen Ländern zum Teil zu erklären, kann dies nur ein erster Schritt bei der Erklärung länderspezifischer Phänomene der Mediennutzung und der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen sein. Einen Weg zur Weiterentwicklung entsprechender Forschungsbemühungen kann das in Abbildung 6 skizzierte Modell liefern, das vier Arten von Kontextfaktoren unterscheidet. Der politische und rechtliche Kontext zusammen mit den wirtschaftlichen und technischen Bedingungen beeinflusst Mediennutzung und Medienkompetenz von Heranwachsenden vor allem durch das aus diesen Zusammenhängen hervorgehende Mediensystem und die konkrete Auswahl an Medienangeboten und kommunikativen Dienstleistungen, die zur Verfügung stehen. Der gesellschaftliche und der kulturelle Kontext prägen die alltäglichen Praktiken, Gewohnheiten sowie die Gratifikationen, die Heranwachsende suchen. Muster der Mediennutzung und der Medienkompetenz in einem Land können dann als Ergebnis der Interaktion zwischen diesen beiden strukturierenden Mustern verstanden werden.

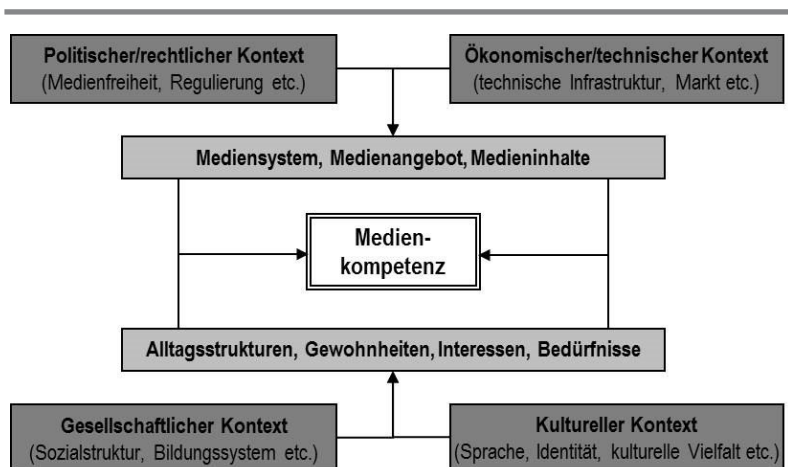


Abb. 6: Länderbezogene Kontextfaktoren der Medienkompetenz von Heranwachsenden

Internationale Vergleiche zur Überprüfung der Universalität theoretischer Modelle

Ein weiterer Typ von international vergleichender Forschung zielt vor allem auf die Entwicklung und Überprüfung universell gültiger Theorien und Modelle ab. Angesichts der großen Bedeutung kultureller Kontexte ist es erforderlich, solche Theorien und Modelle nicht nur in einem bestimmten Land – etwa nur in Deutschland oder, wie dies in der Psychologie und den Sozialwissenschaften oft der Fall ist, nur in den USA – zu untersuchen; denn die Befunde könnten ja Ausdruck einer kulturellen Besonderheit der betreffenden Länder sein. Versuche etwa der Europäischen Kommission, für alle Mitgliedstaaten angemessene Strategien der Medienkompetenzförderung und der Gewährleistung eines sicheren Umgangs mit dem Internet zu sichern, setzen deshalb vergleichende Untersuchungen voraus, wie sie in Abbildung 7 schematisch veranschaulicht werden: Ein theoretisches Modell, das bestimmte Zusammenhänge zwischen einer Reihe von Variablen V1 bis V5 annimmt, ist unabhängig voneinander in verschiedenen Ländern zu überprüfen, um so feststellen zu können, inwieweit sich das Modell in allen Ländern bewährt.

Im Hinblick auf das hier interessierende Thema der Medienkompetenz können der Studie von *EU Kids Online* folgende Beispiele für Variablenzusammenhänge entnommen werden, die sich in verschiedenen Ländern bestätigen lassen. An dieser Stelle wird auf Detailbefunde aus den einzelnen Ländern verzichtet, um so nur die grundlegenden und sich in verschiedenen Ländern bewährenden Zusammenhänge verdeutlichen zu können.

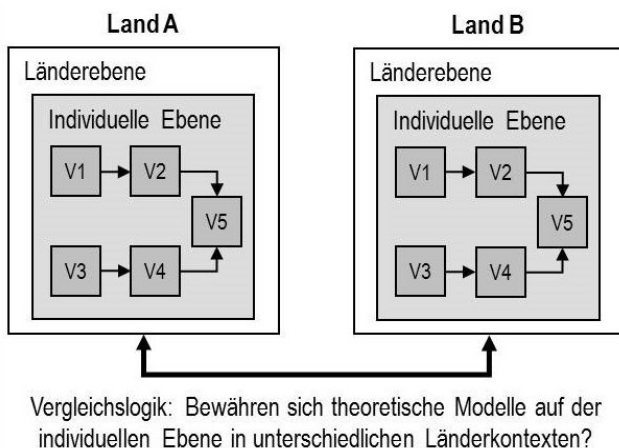


Abb. 7: Internationale Vergleiche zur Überprüfung der Universalität theoretischer Modelle

Beispiel 1: Wie oben berichtet, hängt die Anzahl der Online-Fähigkeiten von der formalen Bildung der Eltern ab: Je höher die Bildung der Eltern, desto kompetenter die Kinder. Fragt man nach der Einschätzung der Kinder, ob sie mehr über das Internet wissen als ihre Eltern („relative Kompetenz“), findet sich ein umgekehrter Zusammenhang: Die Kinder von Eltern mit geringerer Bildung haben eher den Eindruck, dass sie mehr über das Internet wissen als ihre Eltern. Dieser plausible, in seiner Deutlichkeit aber überraschende Befund, der unterstreicht, dass der Grund für die ungleichen Kompetenzen der Kinder in den ungleichen Fähigkeiten der Eltern begründet ist, lässt sich in der Tendenz überall in Europa beobachten.

Beispiel 2: Ein zentrales Anliegen der *EU Kids Online*-Studie bestand darin, politischen und pädagogischen Institutionen genaueren Aufschluss über Faktoren zu geben, die die mit der Onlinenutzung verbundenen Risiken und die Wahrscheinlichkeit belastender Erfahrungen verringern. Im Hinblick auf dieses Ziel bestand ein europaweit zu bestätigender Befund darin, dass höhere Online-Fähigkeiten mit häufigeren Konfrontationen mit Online-Risiken einhergehen (siehe den dunkel unterlegten Teil von Abbildung 8); Kinder und Jugendliche, die sich im Umgang mit dem Internet etwas zutrauen, bewegen sich dort – dies gilt auch bei statistischer Kontrolle des Alters – freier und nutzen die im Internet gegebenen Möglichkeiten auf vielfältigere Weise. So plausibel dieser Befund ist, so klar widerspricht er impliziten Annahmen in politischen Diskussionen, denen die Hoffnung zugrunde liegt, dass mit erhöhter Medienkompetenz die Konfrontation mit

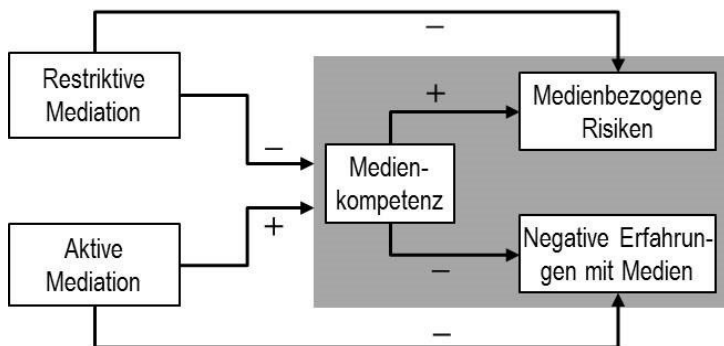


Abb. 8: Zusammenhänge zwischen Medienkompetenz, Risiken, negativen Erfahrungen und elterlicher Medienerziehung

den Risiken des Internets vermieden oder doch zumindest verringert werden könne. Demgegenüber zeigt sich aber, dass höhere Medienkompetenz mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit einhergeht, als negativ und belastend erlebte Erfahrungen im Internet zu machen, also mit höherer Resilienz. Daraus folgt, dass Medienkompetenzförderung also vor allem mit dem Ziel erfolgen sollte, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, die mit dem Internet verbundenen Risiken zu bewältigen.

Der restliche Teil von Abbildung 8 erweitert das Modell um die Rolle verschiedener Formen elterlicher Medienerziehung. Die Strategie, den Gefahren des Internets überwiegend restriktiv, also durch Regeln und Verbote entgegenzuwirken, geht in der Tat durchgängig mit einer Reduzierung der Risiken einher, denen Kinder und Jugendliche begegnen. Sie geht jedoch zugleich mit geringerer Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen einher und führt damit indirekt dazu, dass diese bei der (seltenen) Konfrontation mit Risiken weniger resilient sind; zudem beschneidet diese Erziehungsstrategie die Möglichkeiten der Kinder, sich die positiven Funktionen des Internets zunutze zu machen. Demgegenüber geht eine Erziehungsstrategie, die von aktiver Auseinandersetzung mit der Onlinenutzung der Kinder ausgeht, mit höherer Medienkompetenz und mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit belastender Online-Erfahrungen einher.

Die skizzierten Zusammenhänge lassen sich in den verschiedenen beteiligten Ländern beobachten. Es handelt sich also um Phänomene, an denen sich die Politik in allen Ländern bzw. auf länderübergreifender Ebene orientieren kann. Unterschiede zwischen den Ländern zeigen sich hingegen im Hinblick auf die tatsächliche Ausprägung der hier aufgeführten Variablen –

und daraus wiederum lassen sich länderspezifische Empfehlungen ableiten (vgl. Helsper et al. 2013). Wie oben schon berichtet, schneiden Kinder und Jugendliche in Deutschland im Hinblick auf ihre Online-Fähigkeiten vergleichsweise schlecht ab. Dies geht mit einer im Vergleich stärkeren Neigung der Eltern in Deutschland einher, die Internetnutzung ihrer Kinder durch Regeln und Verbote zu begrenzen. Zu den länderspezifischen Konsequenzen dieser Befunde für Deutschland gehörte entsprechend, den Akzent der Medienerziehung weniger auf Restriktionen und die Vermeidung von Risiken zu setzen, sondern die Kinder dabei zu unterstützen, Medienkompetenz zu erwerben, die Möglichkeiten des Internets für sich zu nutzen und Resilienz im Hinblick auf mögliche Risiken zu erwerben.

Fazit

International vergleichende Forschung, wie sie in den letzten Jahren oft auch für den Bereich der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen gefordert wird, ist „vergleichsweise schwierig“: Es ist nicht damit getan, in verschiedenen Ländern mehr oder weniger gleiche Erhebungen durchzuführen und die Ergebnisse dann gegenüberzustellen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Daraus können sich durchaus irreführende Schlussfolgerungen ergeben. Es bedarf einer systematischeren Auseinandersetzung mit den konzeptionellen und methodischen Herausforderungen international vergleichender Forschung, um den potentiellen Nutzen solcher Vergleiche tatsächlich zu erzielen. Diese kann unterschiedlich aussehen. Zum einen bedeutet jeder Blick in andere kulturelle Kontexte eine Horizonterweiterung für das eigene, von den je eigenen Kontextbedingungen geprägte Verständnis von Medien und Kommunikation. Hierin liegt der Nutzen der ersten von Kohn (1989) genannten, an dieser Stelle nicht näher behandelten Variante internationaler Vergleiche, die darin besteht, sich von der Situation der Medienkompetenz in anderen Ländern ein Bild zu machen. Zum anderen können sorgfältig angelegte internationale Vergleiche ein besonderes Gewicht gewinnen, wenn es darum geht, die Politik von der Relevanz bestimmter Maßnahmen zu überzeugen: Ein Benchmarking, in dem das eigene Land im Vergleich zu anderen Ländern „schlecht“ abschneidet, kann entsprechende Argumente maßgeblich unterstützen. Ein ambitionierterer Nutzen vergleichender Forschung kann darin bestehen, dass Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern nicht nur festgestellt, sondern auch anhand bestimmter Kontextfaktoren erklärt werden. Denn daraus lassen sich Empfehlungen ableiten, welche Fördermaßnahmen sich bewähren, um Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, die Möglichkeiten der Onlinemedien für

sich persönlich so vielfältig wie möglich zu nutzen, ohne dabei für sie belastende negative Erfahrungen machen zu müssen. Ähnlich fruchtbar kann sich vergleichende Forschung dadurch erweisen, dass sie es ermöglicht, die universelle Gültigkeit bestimmter theoretischer Annahmen zu überprüfen und so aufzuzeigen, inwieweit gemeinsame länderübergreifende Maßnahmen ziel führend sein können. Es gibt also gute Gründe, verstärkt international vergleichende Forschung zu betreiben. Das *EU Kids Online*-Netzwerk zieht daraus für sich die Konsequenz, seine Arbeit auch über das Ende der Förderung im Rahmen des *Safer Internet Programms* der Europäischen Kommission hinaus fortzusetzen; das nächste konkrete Ziel besteht darin, in den nächsten Jahren eine Neuauflage der vergleichenden Befragung von 2010 umzusetzen.

Literatur

- Dürager, Andrea/Livingstone, Sonia (2012): How can parents support children's internet safety? London: EU Kids Online. Abrufbar unter: <http://eprints.lse.ac.uk/42872/> [Stand: 08.06.2016].
- Hasebrink, Uwe (2014). Children's changing online experiences in a longitudinal perspective. London: EU Kids Online. Abrufbar unter: <http://eprints.lse.ac.uk/60083/> [Stand: 08.06.2016].
- Hasebrink, Uwe/Livingstone, Sonia/Haddon, Leslie/Ólafsson, Kjartan (2009): Comparing Children's Online Opportunities and Risks across Europe: Cross-National Comparisons for EU Kids Online. 2nd edition. London: EU Kids Online. Abrufbar unter: <http://eprints.lse.ac.uk/24368/> [Stand: 08.06.2016].
- Helsper, Ellen J./Kalmus, Veronika/Hasebrink, Uwe/Sagvari, Bence/de Haan, Jos (2013): Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation. London: EU Kids Online. Abrufbar unter: <http://eprints.lse.ac.uk/52023/> [Stand: 08.06.2016].
- Kohn, M.L. (1989): Introduction. In: Ders. (Hrsg.): Cross-National Research in Sociology. Newbury Park, CA: Sage, 17-31.
- Livingstone, Sonia/Haddon, Leslie/Görzig, Anke/Ólafsson, Kjartan (2011): Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings. London: EU Kids Online. Abrufbar unter: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/> [Stand: 08.06.2016].
- Livingstone, Sonia/Helsper, Ellen J. (2010): Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and family context. In: *New Media & Society*, 12(2), 309-329.
- Lobe, Bojana/Livingstone, Sonia/Ólafsson, Kjartan/Vodeb, Hana (2012): Cross-national comparisons of risks and safety on the internet. London: EU Kids Online. Abrufbar unter: <http://eprints.lse.ac.uk/39608/> [Stand: 08.06.2016].
- O'Neill, Brian/Stakrud, Elisabeth/McLaughlin, Shaun (Hrsg.) (2013): Towards a better internet for children? Policy pillars, players and paradoxes. Göteborg: Nordicom.

Abbildungsnachweis

Titelbild

ALIMDI-NET/©Sandra Rösch

Marion Brüggemann/Thomas Knaus/Dorothee M. Meister

Shutterstock.com/©Rawpixel.com (Seite 11)

Daniel Süß

Shutterstock.com/©Nednapa Sopasuntorn (Seite 44)

Shutterstock.com/©Black Rock Digital (Seite 49)

Gerhard Tulodziecki

©GMK (Seite 84)

Friederike Siller

Shutterstock.com/©Rawpixel.com (Seite 143)

Maike Groen/Tanja Witting

Seiten 182, 184, 185, 187

Wolfgang Schill/Ida Pöttinger

Seite 202

Hans-Jürgen Palme/Walter Staufer

©Sebastian Haas, apb Tutzing (Seite 215)

©Walter Staufer (Seiten 220, 221)

©Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Seite 222)

Uwe Hasebrink

Seiten 232-240

Ida Pöttinger/Sebastian Ring

©Kirstin Grunert (Seite 244)

©Evens Foundation (Seite 245)

©eavi (European Association for European Viewers) (Seite 246)