Deutsches Jugendinstitut

Marc Urlen

DJI-Projekt „Apps für Kinder“

Kinderrechte im digitalen Zeitalter

Trendanalyse Nr. 6

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.
Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 360 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon 225 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Impressum

© 2019 Deutsches Jugendinstitut
Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
Projekt „Apps für Kinder“
Nockherstraße 2
81541 München

Telefon +49 89 62306-172
E-Mail urlen@dji.de

www.dji.de

ISBN 978-3-86379-308-1

Datum der Veröffentlichung Juni 2019
Rechte der Veröffentlichung
Deutsches Jugendinstitut e.V.

Inhalt

1 Einleitung und Überblick 5

2 Kinderrechte

2.1 Geschichte und Prinzipien 8
2.2 Kinderrechte und Medien 11

3 Digitale Medien – Zugang und Jugendmedienschutz

3.1 Zugang 14
3.2 Risiken und Gefahren 15
3.3 Jugendmedienschutz 16

4 Meinungsbildung und Partizipation

4.1 Meinungs- und Informationsfreiheit im digitalen Zeitalter – aktuelle Kontroversen 20
4.2 Meinungsfreiheit in der Kinderrechtskonvention 22
4.3 Partizipation 26
4.4 Chancen und Bedingungen für Meinungsfreiheit und Partizipation 28

5 Befähigung durch Medienkompetenz
5.1 Konzepte und Ansätze 29
5.2 Die institutionelle Vermittlung von Medienkompetenz 31

6 Emanzipative und partizipative Konzepte
6.1 Die emanzipativen Wurzeln der Kinderrechte 33
6.2 Emanzipative Medienpädagogik im digitalen Raum 35

7 Ausblick 37

Literatur 38

Einleitung und Überblick

1.

Einleitung: Kinderrechte in einer von digitalen Medien bestimmten Welt

1989 wurde das Übereinkommen über die Rechte des Kindes von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommen. Das Ziel dieser Konvention ist, junge Menschen bestmöglich in ihrer Entwicklung zu fördern sowie vor Gefahren und Benachteiligungen zu schützen. Gleichzeitig etabliert sie ein aufgeklärtes Bild von Kindern als gleichberechtigten Individuen, die bei allen Entscheidungen, die sie betreffen, einbezogen werden.

Die Informations- und Meinungsfreiheit ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Damit Kinder am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, müssen sie Gelegenheit erhalten, auf der Grundlage qualifizierter Informationen eigene Standpunkte zu bilden und diese mit anderen auszutauschen. Sie müssen Zugang zu vielfältigen Informationen haben, während sie vor Mediengefahren wirkungsvoll zu schützen sind.

Wie dies allerdings genau erfolgen soll, bedarf einer immer wieder aktualisierten Auslegung. Die kommunikativen Bedingungen haben sich seit 1989 stark verändert. Dachte man damals vor allem an Fernsehen, Bücher und Magazine, stehen Kindern und Jugendlichen heute die Ressourcen des Internet zur Verfügung. Sie wachsen ganz selbstverständlich mit neuen Medien auf, werden als „Digital Natives“ bezeichnet.

Doch welche Folgen hat dies? Auf der positiven Seite lässt sich feststellen, dass der Zugriff auf „das Wissen der Welt“ keine Frage der sozialen Herkunft mehr ist. Über Foren und soziale Medien erfolgt ein grenzenloser Austausch von Standpunkten. Immer mehr Institutionen schaffen Möglichkeiten der Partizipation über Online-Plattformen.

Auf der anderen Seite aber sind die Risiken unübersehbar. Der Medienkonsum steigt immer weiter an – Jugendliche sind im Durchschnitt fast vier Stunden jeden Tag online (vgl. mpfs 2017b, S. 30). Austauschbare Konsumangebote ohne pädagogischen Anspruch drohen kreativere Inhalte zu verdrängen. Lebensweltliche Kommunikation erfolgt immer häufiger über die standardisierten Ausdrucksformen digitaler Systeme. Die Informationsbeschaffung über Videoportale und soziale Netzwerke kann zu falschen Weltbildern führen. Dazu treten die spezifischen Risiken der Online-Kommunikation, wie Cybermobbing und die Konfrontation mit verstörenden oder gefährdenden Inhalten.

Wie können in dieser turbulenten Lage die Prinzipien der Kinderrechtskonvention am besten verwirklicht werden? Im Mai 2017 widmete eine Ausgabe von „New Media & Society“sich dem Thema „Children's and young people's rights in the digital age“. Sonia Livingstone und Amanda Third vertreten in ihrem einleitenden Artikel die These, dass uns die Kinderrechte herausfordern, aktuelle Medien nicht nur in Hinblick auf ihre Risiken zu betrachten, sondern vor allem aus dem Blickwinkel von neugierigen Kindern, die die Medienwelten entdecken. Zwischen Technikfurcht und Technikrausch müssen die Konzepte und Beziehungen von Rechten, Kindern und dem Digitalen neu geordnet werden (vgl. Livingstone/Third 2017, S. 667 ff.).

Was dies im gesellschaftlichen und pädagogischen Kontext bedeuten kann und welche medienpädagogischen Ansätze existieren, um Kinder zu einer selbstbestimmten und partizipativen Nutzung aktueller Medien zu befähigen – das soll diese Trendanalyse klären.[1]

Überblick

Aktuelle Medien bieten Kindern neue Möglichkeiten, sich umfassend zu informieren und zu beteiligen. Gleichzeitig schaffen sie aber auch neue Risiken. Wie lassen sich Befähigung und Schutz am besten vereinen und verwirklichen? Die Konvention gibt dabei nur einen allgemeinen Rahmen vor, der in den letzten Jahren aber durch aktuelle Auslegungen vom Europarat und von UNICEF konkretisiert wurde (Kap. 2).

In Bezug auf Medien gewährt die Konvention Kindern Zugang zu vielfältigen Informationsquellen und Schutz vor Mediengefahren. Aktuelle Zahlen zeigen, dass in Deutschland ein nahezu unbeschränkter Zugang zu Informationen besteht. Dies geht allerdings auch mit neuen Gefahren einher, wie übermäßiger Medienkonsum, Cyber-Bullying und ungewollte Kontaktaufnahmen. Klassische Strategien, die Kinder von poteniellen Gefahren abzuschirmen („Bewahrpädagogik“), funktionieren im virtuellen Raum nicht. Wichtig ist darum die Vermittlung von Medienkompetenz, die Kinder selbst befähigt, Medien reflektiert, verantwortungsvoll und zielgerichtet einzusetzen (Kap. 3).

Eine weitere wichtige Forderung der Kinderrechtskonvention lautet, dass Kinder sich selbst eine Meinung bilden und diese teilen und diskutieren dürfen und sollen. Welchen Beitrag können aktuelle digitale Medien leisten? Während immer mehr Möglichkeiten bestehen, junge Menschen in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, drohen diese auf der anderen Seite auch stärker als früher manipuliert und Opfer von populistischer Propaganda zu werden. Unter dem Deckmantel der Unterhaltung werden problematische Weltbilder verbreitet. Auch in diesem Bereich ist der Schlüssel die Vermittlung von kommunikativer

[1] Auszüge dieser Trendanalyse wurden bereits veröffentlicht in Urlen 2018e.

Kompetenz, die Kinder von klein auf befähigt, das medial Gebotene einzuordnen, zu relativieren und in Bezug zur eigenen Lebenswelt zu stellen (Kap. 4).

Die Vermittlung von Medienkompetenz ist inzwischen als wichtiges Prinzip in den Bildungs- und Erziehungsplänen verankert. Nach wie vor fehlen allerdings klare Programme, auf welche Weise dies verwirklicht werden soll und welche Ziele damit erreicht werden sollen (Kap. 5). Ein geeigneter Ansatzpunkt sind die Konzepte einer handlungsorientierten Medienpädagogik. Kinder produzieren selbst Medien und begreifen auf diese Weise die Prinzipien medialer Kommunikation. Sie werden mit ihren Interessen und lebensweltlichen Erfahrungen in den Mittelpunkt der Medienerziehung gestellt.

Digitale Medien machen es einfach, wieder an diesen Konzepten anzuknüpfen. Heute ist es unkompliziert und wenig aufwändig, selbstbestimmte kreative Projekte umzusetzen. Die aktuelle Besinnung auf Kinderrechte in der digitalen Welt sollte zum Anlass genommen werden, diese Konzepte verbindlicher in den Bereichen der Bildung und der Erziehung zu verankern. Damit kann nicht nur ein wichtiger Beitrag bei der Bildung von Medienkompetenz geleistet werden, sondern auch ein wesentlicher Anspruch der Kinderrechtskonvention eingelöst werden: Kinder als Akteure ernst zu nehmen und sie zu befähigen, eine eigene Persönlichkeit zu entfalten (Kap. 6).

2. Kinderrechte

2.1 Geschichte und Prinzipien der Kinderrechte

Die Kinderrechtskonvention wurde 1989 von der UN-Generalversammlung verabschiedet. Sie bezieht sich auf junge Menschen im Alter von bis zu 18 Jahren. Nach deutschem Sprachgebrauch handelt es sich also um eine Konvention für Kinder und Jugendliche. Heute haben alle UN-Staaten, mit Ausnahme der USA, sie ratifiziert. Dies macht sie zum wichtigsten Instrument bei der Bekämpfung von Gewalt und Unrecht gegen Kinder. Sie bringt den Willen der Staatengemeinschaft zum Ausdruck, den Schutz und die Förderung junger Menschen vorbehaltlos anzuerkennen.

Ein wesentliches Ziel ist die Garantie verbindlicher Mindeststandards. Dies betrifft vor allem die Rechte auf ein Leben in Würde und auf Entwicklungschancen. Kinder haben Anspruch auf besonderen Schutz und besondere Unterstützung. Bei allen Maßnahmen, bei denen es (auch) um sie geht, muss ihr Wohl vorrangig berücksichtigt werden (Art. 3).

Die Konvention geht aber darüber hinaus und etabliert ein modernes, aufgeklärtes Verständnis von Kindern als mündigen jungen Menschen, als eigenständige Persönlichkeiten mit spezifischen Rechten. Kinder sind keine Erziehungsobjekte oder Schutzbefohlene. Ihnen steht das Recht zu, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu äußern (Art. 13) und bei allen sie betreffenden Entscheidungen Gehör zu finden (Art. 12).

Ratifizierung und Umsetzung in der Bundesrepublik Deutschland

Dass die Akzeptanz der in der Konvention niedergelegten Grundsätze nicht so selbstverständlich ist, wie dies in einer modernen Gesellschaft vermutet werden könnte, zeigt exemplarisch der Prozess der Ratifizierung in der Bundesrepublik. Lange Zeit stand eine abwehrende Haltung im Vordergrund: Die Konvention sei für andere Staaten relevant, in der Bundesrepublik bestehe kein Handlungsbedarf. Im „Gesetz zu dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ heißt es, der Schutz der Kinder sei, „vor allem in der Dritten Welt, noch immer unzureichend“. „Das Übereinkommen […] über die Rechte des Kindes sucht diesen Missstand zu beheben, indem es weltweit verbindliche Maßstäbe für die

Gestaltung der rechtlichen und sozialen Verhältnisse junger Menschen kodifiziert."

Der Deutsche Bundestag bemerkte 1991 in einer „Denkschrift": „Das Übereinkommen setzt Standards, die in der Bundesrepublik Deutschland verwirklicht sind, und bietet keinen Anlass, grundlegende Änderungen oder Reformen des innerstaatlichen Rechts zu betreiben" (BMFSFJ 2014, S. 40). Bedenken wurden laut, die Konvention könne zu tief in die deutsche Rechtsordnung eingreifen. Dies führte dazu, dass zusammen mit der Ratifizierung eine sog. „Vorbehaltserklärung" hinterlegt wurde. Auch diese begrüßt die Konvention zunächst als „Meilenstein in der Entwicklung des internationalen Rechts" und verspricht Reformen des innerstaatlichen Rechts im Geist der Konvention. Gleichzeitig wird allerdings erklärt, „…dass das Übereinkommen innerstaatlich keine unmittelbare Anwendung findet. Es begründet völkerrechtliche Staatenverpflichtungen, die die Bundesrepublik nach näherer Bestimmung ihres mit dem Übereinkommen übereinstimmenden innerstaatlichen Rechts erfüllt."[2]

Diese Sicht wurde von der Opposition und NGOs in Frage gestellt. So kritisierte Wilhelm Schmidt (SPD) im Bundestag die „von der Bundesregierung im Gesetzentwurf dargestellte Selbstgefälligkeit, das deutsche Recht entspreche bis auf einige Marginalien den Anforderungen der Konvention" (Weingartz 1992). Seit 1994 setzt sich das „Aktionsbündnis Kinderrechte" für die vollständige Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland ein. Zu diesem schlossen sich UNICEF, das Deutsche Kinderhilfswerk und der Deutsche Kinderschutzbund zusammen.

Das Bündnis fordert auch eine Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz. Der Bundesjugendring schloss sich dem an: Er kritisierte 2007, dass Kinder und Jugendliche im Grundgesetz nur als „Objekte elterlicher Pflege und Fürsorge" vorkommen, nicht aber als Subjekte. Dadurch seien sie von vielen Grundrechten ausgeschlossen (vgl. Deutscher Bundesjugendring 2007, S. 1 f.).

2010 wurde die 1992 bei der UN hinterlegte Vorbehaltserklärung zurückgenommen. Seitdem ist die UN-Kinderrechtskonvention in vollem Umfang Teil des deutschen Rechtssystems. Mit der vorbehaltlosen Anerkennung begann auch erst die grundsätzliche juristische Debatte über die rechtlichen Auswirkungen der Konvention. Hendrik Cremer fasste 2012 zusammen:

„Die […] materiellen rechtlichen Gewährleistungen durch die KRK können grundsätzlich für alle Lebensbereiche und Rechtsgebiete, die Kinder betreffen, von entscheidungserheblicher Relevanz sein, etwa im Bereich des Familienrechts, Schulrechts, Kinder und Jugendhilferechts, Aufenthalts- und Asylrechts oder des Sozialrechts" (Cremer 2012, S. 329).

2 Anlage zum Gesetz zu dem Übereinkommen vom 20.11.1989 über die Rechte des Kindes, zitiert nach Weingartz (1992).

Über die einzelnen Rechtsfragen hinaus bringe die Kinderrechtskonvention „einen grundlegenden Wandel im Verständnis des Kindes zum Ausdruck: Es ist anzuhören, ernst zu nehmen und an Entscheidungen zu beteiligen“ (ebd.).

2014 kritisierte der Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen, dass in Deutschland der „Grundsatz des Kindeswohls noch nicht vollständig in der Bundesgesetzgebung aufgenommen“ sei und „die Priorisierung des Kindeswohls noch nicht in alle Bereiche der Legislative, Exekutive und Justiz integriert worden ist“. „Insbesondere“ werde das Kindeswohl „gegenüber Kindern aus bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Familien einschließlich Flüchtlingskindern […] häufig missachtet“ (zitiert nach Wapler 2017, S. 18).

2017 gab das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zwei Gutachten in Auftrag, die klären sollten, in welchem Umfang die Kinderrechte in Deutschland umgesetzt sind und ob eine Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz als notwendig erscheint. Diese kommen zum Ergebnis, dass „trotz positiver Entwicklungen in einigen Rechtsgebieten immer noch erhebliche Anwendungs- und Umsetzungsdefizite hinsichtlich des Kindeswohlprinzips […] und des Beteiligungsrechts […] bestehen“ (BMFSFJ 2017b):

„Dazu gehören das Kindeswohlprinzip nach Artikel 3 Absatz 1 und das Beteiligungsrecht nach Artikel 12. Daher sehen die Gutachten eine explizite Verankerung dieser Prinzipien im Grundgesetz als verfassungspolitisch sinnvoll an“ (ebd.).

Der „Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD“ von 2018 sieht nun eine Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz vor: „Kinder sind Grundrechtsträger, ihre Rechte haben für uns Verfassungsrang.“ Über die Ausgestaltung soll eine gemeinsame Arbeitsgruppe von Bund und Ländern beraten und bis spätestens 2019 einen Vorschlag vorlegen (vgl. CDU, CSU und SPD 2018, Zeile 801 – 809).

2.2 Kinderrechte und Medien

Medien in der Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechtskonvention garantiert die Meinungs- und Informationsfreiheit für Kinder. Sie sollen in die Lage versetzt werden, sich – auf der Grundlage von für sie geeigneten Angeboten – die Welt zu erschließen, eigene Meinungen zu bilden und am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren (Art. 12). Sie haben das Recht, „Informationen und Gedankengut jeder Art" zu erlangen und weiterzugeben (Art. 13). Die Staaten verpflichten sich, Kindern und Jugendlichen Zugang zu „Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen" zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig sind Kinder vor Medienangeboten zu schützen, die ihr Wohlergehen beeinträchtigen (Art. 17).

Als die Kinderrechtskonvention verabschiedet wurde, ging man allerdings noch von traditionellen Massenmedien aus: Fernsehen, Rundfunk, Zeitschriften und Bücher. Es war noch nicht vorstellbar, dass Kinder einmal mit portablen Geräten Zugriff auf das Wissen der Welt haben könnten. Es stellt sich die Frage, wie sich die Rechte auf Zugriff, Schutz und Meinungsfreiheit unter diesen veränderten Rahmenbedingungen am besten verwirklichen lassen.

Zu diesem Themenkomplex wurden verschiedene Interpretationen und Weiterentwicklungen erarbeitet. 2016 wurde eine Strategie des Europarats zu den Kinderrechten verabschiedet, die sich genauer mit der Rolle aktueller Medien beschäftigt. Ebenfalls bedeutend sind die Analysen von UNICEF zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention in einer mediatisierten Welt.

Die Strategie für die Rechte des Kindes (2016 – 2021) des Europarats („Sofia-Strategie")

Der Europarat verabschiedete 2016 die „Strategie für die Rechte des Kindes (2016 – 2021)". Die Erklärung interpretiert die Prinzipien der Kinderrechtskonvention auf europäischer Ebene und ist für die Mitgliedsstaaten verbindlich (Council of Europe 2016).

Kapitel fünf widmet sich den „Rechten des Kindes in einer digitalen Umwelt". Besonders die Chancen, die digitale Medien bieten, werden hervorgehoben: Eine „neue Dimension des Kinderrechts auf Erziehung" habe sich eröffnet (Art. 60). Kindern soll ein sicherer Zugriff auf Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) sowie zu digitalen Medien ermöglicht werden (Art. 57). Die Rechte der Kinder auf Diskriminierungsfreiheit, Zugang zu Informationen und Meinungsfreiheit in der digitalen Welt sollen geschützt und gefördert werden (Art. 58).

Die Vermittlung von Medienkompetenz soll nach Auffassung des Rates dazu befähigen, die Chancen der digitalen Welt zu nutzen und ihre Risiken zu minimieren. Dabei wird auf ein europaweites pädagogisches Projekt zu „digitaler Bürgerkunde“ („digital citizenship education“) gesetzt (Art. 60).

Zur Verwirklichung der Ziele sind die Mitgliedsstaaten aufgerufen, ihre Gesetzgebung anzupassen. Kinder sollen in die Lage versetzt werden, das volle Potential der Informations- und Kommunikationstechnologien auszuschöpfen. Bürgerkompetenzen in der digitalen Welt sollen vermittelt, Radikalisierung durch Aufklärung eingedämmt werden. Das Ziel besteht darin, dass „Kinder ihre Rechte in einer digitalen Umgebung genießen können“ (Council of Europe 2016, S. 21).

UNICEF – Children in a Digital World

Der UNICEF-Jahresbericht 2017 betrachtet ausführlich die Situation von „Kindern in einer digitalen Welt“ (UNICEF 2017b). Dabei geht es, ganz im Sinne der Kinderrechtskonvention, um Chancen, Ungerechtigkeiten und Gefahren in einer Umwelt, die immer stärker von digitaler Kommunikation bestimmt wird.

Der Bericht nimmt eine globale Perspektive ein. Während es in den reichen Industrieländern mittlerweile selbstverständlich ist, dass Jugendliche mit aktuellen Medien ausgestattet sind und Zugriff auf das Internet haben, sieht dies in armen Ländern ganz anders aus. So werden bestehende Ungleichheiten weiter zugespitzt.

Dabei sind digitale Medien für Jugendliche in Regionen, in denen Defizite im Bereich von Bildung und kommunikativer Infrastruktur bestehen, besonders wichtig. Zugriff auf Online-Ressourcen kann hier einen bedeutenden Ausgleich schaffen – wenn entsprechende Technik vorhanden ist und Angebote in der Landessprache zur Verfügung stehen. Allerdings spielen auch die Risiken in benachteiligten Regionen eine noch gravierendere Rolle. Gewalt und sexuelle Ausbeutung im digitalen Raum treffen mit viel höherer Wahrscheinlichkeit ohnehin benachteiligte Kinder.

Insgesamt sieht UNICEF vor allem vielfältige Chancen durch den Einsatz digitaler Technologien. Deren Gefahren sollten dabei nicht überbewertet werden. Für eine Schädigung von Kindern durch übermäßigen Medienkonsum oder gar für Gehirnschäden durch die Nutzung digitaler Technik sieht UNICEF keine Belege.

Der Bericht schließt mit sechs Forderungen ab:

- Allen Kindern soll ein erschwinglicher Zugang zu qualitativ hochwertigen Online-Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.
- Kinder sollen vor Online-Gefahren geschützt werden.
- Die Privatsphäre und die Identität von Kindern muss im Netz sichergestellt werden.
- Digitale Medienkompetenz soll vermittelt werden, um Kinder zu informieren, in Entscheidungen einzubeziehen und damit sie sich sicher im Netz bewegen können.
- Das Potential des privaten Sektors sollte genutzt werden, um ethische Standards und Verfahren weiterzuentwickeln, von denen Kinder im Netz profitieren können und die sie schützen.
- Kinder sollen im Mittelpunkt der Digitalpolitik stehen (vgl. UNICEF 2017b, S. 125 ff.).[3]

[3] Eigene Übersetzung.

3. Digitale Medien – Zugang und Jugendmedienschutz

3.1 Zugang

Artikel 17 der Kinderrechtskonvention fordert für Kinder Zugang zu einer Vielfalt von angemessenen Medienangeboten sowie den Schutz vor schädlichen Inhalten. Im Folgenden soll untersucht werden, inwieweit diese Ansprüche in Deutschland verwirklicht sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Konvention keinen unbeschränkten Zugang für alle Kinder und Jugendliche zu allen Medien garantiert, vielmehr zu einer Vielzahl von für sie (im jeweiligen Alter) angemessenen und nützlichen Informationen.

In Bezug auf den Zugang lässt sich feststellen, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland fast ohne Einschränkungen auf die Inhalte der digitalen Massenmedien zugreifen können. Die wichtigste Rolle spielen dabei die aktuellen Smartphones, die auch den Zugang ins Internet ermöglichen. Nach der KIM-Studie 2016 sind in 98 Prozent aller Haushalte, in denen Kinder zwischen 6 und 13 Jahren leben, Mobiltelefone vorhanden. Ein eigenes Gerät besitzen 12 Prozent der 6- bis 7-Jährigen, 38 Prozent der 8- bis 9-Jährigen, 71 Prozent der 10- bis 11-Jährigen und 80 Prozent der 12- bis 13-Jährigen. Hier ein rasanter Anstieg vor allem in der Gruppe der 8- bis 11-Jährigen festzustellen. 59 Prozent aller Kinder zwischen 6 und 13 benutzen wenigstens einmal in der Woche ein Mobiltelefon, 42 Prozent täglich oder fast täglich (vgl. mpfs 2017a, S. 8, 45).

Bei den Jugendlichen ist inzwischen von einer Vollausstattung mit digitaler Technik auszugehen. Nach der JIM-Studie 2017 verfügen 97 Prozent über ein eigenes Smartphone. Dies steigert sich von 92 Prozent bei den 12- bis 13-Jährigen auf 99 Prozent bei den 18- bis 19-Jährigen. 93 Prozent der Jugendlichen nutzen das Gerät täglich, 97 Prozent mehrmals pro Woche. Die beliebteste App ist WhatsApp, diese nutzen 85 Prozent der 12- bis 13-Jährigen und 97 Prozent der 18- bis 19-Jährigen mehrmals pro Woche. 65 Prozent der Mädchen und 72 Prozent der Jungen besitzen auch einen eigenen PC oder einen Laptop. 97 Prozent der Jugendlichen sind mehrmals in der Woche im Netz. Dagegen lesen nur 40 Prozent regelmäßig Bücher (vgl. mpfs 2017b, S. 8, 10f, 13, 19, 36).

Ihre durchschnittliche tägliche Onlinenutzung wird von den Jugendlichen 2017 mit 221 Minuten angegeben, gegenüber 106 Minuten im Jahr 2007. Die 12- bis 13-Jährigen geben an, dass sie täglich 142 Minuten online verbringen, bei den 18- bis 19-Jährigen sind es sogar 252 Minuten. Gymnasiasten sind mit 187 Minuten weniger lange online als Jugendliche anderer Schulformen (280 Minuten). Ihre tägliche Fernsehzeit wird von den Jugendlichen auf 105 Minuten geschätzt. Dazu kommen noch etwa eineinhalb Stunden für Videospiele (vgl. mpfs 2017b, S. 27, 30 f., 34, 45). Werden noch Radio, Apps, DVDs und Tonträger berücksichtigt, so ergibt sich eine durchschnittliche tägliche Nutzungszeit audiovisueller Medien von über acht Stunden (vgl. Urlen 2018a, S. 300).[4]

Bei Jugendlichen besteht die Tendenz, jede freie Minute mit Medienkonsum zu füllen. Besonders intensiv werden dabei Spiele, Kommunikations-Apps und Unterhaltungsangebote genutzt. Zusammen machen sie nach Angaben der Jugendlichen 88 % der Internet-Nutzungszeit aus. Nur 12% der Zeit entfällt auf Informationssuche (mpfs 2017b, S. 31). Dabei werden in großem Umfang Informationsquellen von fragwürdigem Nutzen in Anspruch genommen: 61 Prozent informieren sich über YouTube, 33 Prozent über Wikipedia, 25 Prozent über Facebook und Twitter und nur 23 Prozent über die Online-Portale von Zeitungen. Jenseits des Netzes informieren sich 53 Prozent im Fernsehen über aktuelle Ereignisse, nur 22 Prozent lesen Zeitungen (vgl. mpfs 2017b, S. 18, 47).

Aus diesen Zahlen ergibt sich, dass in Deutschland in Bezug auf die Ausstattung von Kindern und Jugendlichen mit digitaler Technik und bezüglich des Zugangs zum Internet von einer nahezu vollständigen Versorgung auszugehen ist, die kaum noch zu steigern ist – unabhängig von der sozialen Situation. Für Jugendliche ist es selbstverständlich, das Internet ausgiebig zu nutzen, über Messenger zu kommunizieren und sich mithilfe digitaler Medien über die Welt zu informieren.

Dass der Zugang zu aktuellen Medien im Ermessen der Eltern liegt, könnte ihn theoretisch einschränken. In der Praxis scheint dies aber nicht dazu zu führen, dass viele Kinder von der digitalen Welt ausgeschlossen wären. Besonders bei den Jugendlichen spielt dies kaum eine Rolle.

3.2 Risiken und Gefahren

Die Nutzungszeit im Internet nimmt bei Kindern und Jugendlichen ständig zu. Werden sie dabei in großem Umfang gefährdenden Inhalten ausgesetzt? Die aktuellen Zahlen relativieren diese Furcht. Kleine Kinder dürfen in der Regel gar nicht allein online sein. Nach einer Erhebung des DJI aus dem Jahr 2014

4 Die Gesamtzeit ergibt sich aus den Schätzungen der Jugendlichen laut JIM-Studie 2016 und ergänzenden Werten der Basisdaten der „Media Perspektiven“ bei Medien, die in der JIM-Studie nicht aufgeführt sind. Da sich die Mediennutzung auch überschneiden kann, sind dies nur annähernde Werte.

dürfen nur 16 Prozent der Vierjährigen und 26 Prozent der Sechsjährigen „surfen". Dies steigert sich auf 85 Prozent bei den Zehnjährigen. Bei den Kindern, die schon online sind, ergeben sich die häufigsten Probleme mit Werbung (22 Prozent der Kinder), gefolgt von verstörenden Inhalten, Kosten und Beleidigungen (jeweils 10 Prozent), Kontakten zu Unbekannten (8 Prozent), sexuellen Inhalten (7 Prozent), dem Abgreifen persönlicher Daten und Gewaltdarstellungen (jeweils 6 Prozent) sowie Cybermobbing (3 Prozent) (vgl. Grobbin 2016, S. 12, 39).[5]

In der KIM-Studie 2016 gaben 11 Prozent der Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren, die das Internet nutzen, an, „schon mal" auf ungeeignete Inhalte gestoßen zu sein. Bei 4 Prozent waren dies Inhalte, die ihnen Angst machten. 5 Prozent haben im Netz „unangenehme Leute" getroffen. Dies war bei 2 Prozent der 6- bis 7-Jährigen und bei 7 Prozent der 12- bis 13-Jährigen der Fall. Nur 2 Prozent der Kinder, die Smartphones oder Handys besitzen, sagten, dass ihnen ungeeignete Inhalte gesendet wurden. 10 Prozent der Eltern gaben an, ihre Kinder seien schon einmal auf gewalthaltige, pornografische oder extremistische Seiten gestoßen (vgl. mpfs 2017a, S. 64 f., 69).

Insgesamt lässt sich beobachten, dass viele Kinder auch negative Erfahrungen machen, wenn sie sich mit digitalen Medien beschäftigen, besonders bei der Nutzung des Internets und in sozialen Netzwerken. Das Ausmaß der Probleme erscheint dabei aber als überschaubar. Gleichzeitig ist erkennbar, dass besonders die Eltern wirksam dazu beitragen, Risiken zu minimieren und bei Problemen zu helfen. 98 Prozent sehen sich in der Pflicht, Kinder vor Internetrisiken zu schützen.[6] Praktisch alle begleiten kleinere Kinder beim Surfen und vereinbaren Regeln für die Nutzung (vgl. Grobbin 2016, S. 19 f., 22, 35).

3.3 Jugendmedienschutz

Der Staat ist traditionell in der Pflicht, junge Menschen angemessen vor Mediengefahren zu schützen. In der Vergangenheit ließ sich Jugendmedienschutz relativ einfach durch Zugangsbeschränkungen und Altersfreigaben regeln. Im Zeitalter des Internet wird eine solche Kontrolle immer schwieriger. Weltweit verbreitete Angebote lassen sich mit diesen Instrumenten kaum aufhalten.

Aus diesem Grund wächst die Bedeutung von Konzepten zur Befähigung und zur Vermittlung von Medienkompetenz. So sollen Kinder selbst in die Lage versetzt werden, Risiken einzuschätzen und zu vermeiden sowie Medien sinn-

[5] Jeweils Angaben der Mütter. Berücksichtigt wurden nur Kinder, die das Internet schon nutzen.

[6] 98 Prozent der Mütter und der Väter sehen sich „voll und ganz" oder „überwiegend" für den Schutz der Kinder vor Internetrisiken in der Verantwortung. Basis sind Mütter und Väter von Kindern, die das Internet nutzen.

voll und zielgerichtet zu nutzen. In diesem Bereich spielen vor allem die Bildungsinstitutionen eine entscheidende Rolle (vgl. Kap. 5.2 zur institutionellen Vermittlung von Medienkompetenz).

Gesetzlicher Rahmen[7]

In Bezug auf digitale Medien besteht beim Jugendmedienschutz in Deutschland das grundsätzliche Problem, dass zahlreiche unterschiedliche Gesetze und Verordnungen zu berücksichtigen sind. Es greifen u. a. das Jugendschutzgesetz (JuSchG), der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV), Bestimmungen des Verbraucherschutzes, deutsche und europäische Gesetze zum Datenschutz sowie die Richtlinien der Datenschutzbeauftragten von Bund und Ländern. Dadurch wird eine zielgerichtete Reaktion auf aktuelle Entwicklungen und Probleme erschwert.

Traditionell werden gefährdende Medien indiziert und so dem Zugriff von jungen Menschen entzogen. Dies regelt § 18, Abs. 1 des Jugendschutzgesetzes (JuSchG):

„Träger- und Telemedien, die geeignet sind, die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu gefährden, sind von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien in eine Liste jugendgefährdender Medien aufzunehmen. Dazu zählen vor allem unsittliche, verrohend wirkende, zu Gewalttätigkeit, Verbrechen oder Rassenhass anreizende Medien sowie Medien, in denen 1. Gewalthandlungen wie Mord- und Metzelszenen selbstzweckhaft und detailliert dargestellt werden oder 2. Selbstjustiz als einzig bewährtes Mittel zur Durchsetzung der vermeintlichen Gerechtigkeit nahegelegt wird."

Mit „Schriften" sind nach aktueller Auslegung allerdings nur traditionelle „physische" Medien, wie CDs und Videos, gemeint. Digital vertriebene Softwareangebote, wie Browserspiele oder Apps, werden den „Online-Medien" zugerechnet. Der Jugendschutz im Bereich dieser Medien wird durch den Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV) geregelt, der seit 2003 in Kraft ist. In diesem werden für Kinder unzulässige Inhalte bestimmt. Außerdem werden Werbebeschränkungen für Angebote festgelegt, die sich an Kinder und Jugendliche richten. Es ist verwirrend, dass sich Zuständigkeiten im Bereich des Jugendmedienschutzes nicht aufgrund von Tatbeständen und spezifischen Gefährdungen ergeben, sondern abhängig von den Trägermedien. So wird z. B. ein Videospiel anders behandelt, wenn es im Handel auf einem Datenträger angeboten wird, als wenn es im Netz zum Download bereitsteht.

Allgemein wird deutlich, dass die bestehenden Regelungen in einer Zeit konzipiert wurden, als die Medienlandschaft noch ganz anders aussah. Aktuelle Phänomene, wie Apps, Streaming-Angebote, YouTube-Clips und Online-Spiele,

[7] Vgl. Urlen (2018c).

befinden sich darum oft in rechtlichen Grauzonen. Widersprüchliche Auslegungen und Urteile existieren zum Beispiel zu der Frage, ab welchem Alter Messenger genutzt werden dürfen und welche Verantwortung Eltern dabei zukommt. Das Amtsgericht Bad-Hersfeld trug 2017 einer Mutter auf, einmal im Monat mit ihrem Sohn ein Gespräch über die Gefahren von WhatsApp zu führen und außerdem schriftliche Zustimmungserklärungen aller Kontakte einzufordern oder die Messenger-Software zu deinstallieren (AG Bad Hersfeld, 20.3.2017 – F 111/17 EASO). Dies steht in starkem Widerspruch zur gesellschaftlichen Realität, dass praktisch alle Jugendlichen WhatsApp nutzen – und natürlich keine Berge von Einverständniserklärungen ausfüllen.

Insgesamt wäre es wünschenswert, wenn im Bereich des Jugendmedienschutzes Zuständigkeiten gebündelt und klarere Situationen geschaffen würden. Es bleibt abzuwarten, ob die europäische Datenschutz-Grundverordnung (EU-DSGVO) dazu beitragen kann. Eine wirkliche Verbesserung wird nur eintreten, wenn es gelingt, auch die sozialen Netzwerke und die App Stores konsequent an europäisches Recht zu binden.

Befähigungskonzepte und „intelligentes Risikomanagement“

Angesichts der aktuellen digitalen Angebotsvielfalt stellt sich die Frage, ob durch Gesetze und Restriktionen überhaupt noch ein umfassender Schutz erreicht werden kann. Traditionelle Mechanismen greifen kaum. Eine Indizierung gefährdender Inhalte ist technisch nicht effizient. Im Netz werden gewalttätige und pornographische Inhalte von Anbietern aus aller Welt zur Verfügung gestellt, die sich kaum kontrollieren oder gar aufhalten lassen. Im Bereich der digitalen Vermarktung setzen multinationale Online-Stores die Rahmenbedingungen – und nicht staatliche Regelungen. Datenschutzerklärungen entsprechen oft nicht europäischen Normen.[8] „Big Data“ bedroht das Recht auf informationelle Selbstbestimmung. Geldgierige Software nutzt die Unerfahrenheit junger Nutzerinnen und Nutzer aus.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die komplexe globale Struktur und die schnelle Entwicklung digitaler Kommunikationstechnologien eine wirkungsvolle Eindämmung von Risiken durch den Jugendschutz immer schwerer machen. Das klassische Konzept, die Konfrontation von Kindern und Jugendlichen mit gefährdenden Medien möglichst vollständig zu verhindern, kann nicht länger aufrechterhalten werden. Eine restriktive Beschränkung von Inhalten, die geeignet wäre, die Gefährdungen der digitalen Welt wirkungsvoll zu unterbinden, würde einen unangemessenen Eingriff in die Freiheit der Kommunikation und der Meinungsäußerung bedeuten.

Die Abkehr von einem restriktiven, „bewahrenden“ Jugendschutz muss nicht als Nachteil angesehen werden, eröffnet vielmehr auch neue Chancen und Per-

[8] Vgl. Stiftung Warentest (2017).

spektiven. Auf diese Weise wird sowohl Eltern als auch Pädagoginnen und Pädagogen eine größere Rolle bei der Prävention zugewiesen. Vor allem aber rückt das Vermögen der Kinder selbst in den Vordergrund, Risiken zu vermeiden und Medienkonsum zu reflektieren. Dies muss allerdings gezielt gefördert werden.

Schon 2011 stellte die Enquete-Kommission des Bundestags zu „Internet und digitaler Gesellschaft" fest, dass im Angesicht immer größerer Risiken der digitalen Welt bei den Kindern und Jugendlichen selbst anzusetzen sei. Diese müssen in die Lage versetzt werden, souverän mit den neuen Medien und ihren Inhalten umzugehen. Dabei ist Medienkompetenz der Schlüsselfaktor:

„Durch Medienkompetenz lassen sich viele der […] Risiken minimieren, teilweise sogar vollständig vermeiden. […] Medienkompetenz schafft digitale Selbständigkeit. Diese ist in einer modernen Wissens- und Informationsgesellschaft für demokratische Teilhabe, wirtschaftliche Chancengerechtigkeit und freie Entfaltung der Persönlichkeit von grundlegender Notwendigkeit. Fehlt sie, wird es dem Individuum nicht gelingen, Medien und deren Inhalte den eigenen Bedürfnissen und Zielen entsprechend zu nutzen" (Deutscher Bundestag 2011).

Die Befähigung von Kindern rückt auch das Zentrum für Kinderschutz im Internet (I-KiZ) in den Vordergrund. Dieses entwickelte das Konzept eines „intelligenten Risikomanagements für Internetnutzerinnen und –nutzer". Danach sind Risiken für Kinder unter sechs Jahren auszuschließen, für Kinder von sechs bis neun Jahren zu vermeiden und für ältere Kinder zu reduzieren. Dabei wird auf ein Zusammenspiel von der Entwicklung sicherer Angebote, der Durchsetzung technischen Schutzmaßnahmen und der Vermittlung von Medienkompetenzen gesetzt (vgl. I-KiZ 2016, S. 30 f.).

Gefragt sind im digitalen Zeitalter also vor allem kommunikative Kompetenzen. Von staatlicher Seite werden zahlreiche Projekte und Initiativen unterstützt, die Informationsangebote für Eltern, Kinder sowie Pädagoginnen und Pädagogen schaffen. So werden Portale für Eltern und Kinder sowie medienpädagogische Angebote gefördert. Das Bundesfamilienministerium bündelt entsprechende Projekte in der Initiative „Gutes Aufwachsen mit Medien". Im Rahmen des „Digitalpakts" sollen in der laufenden Legislaturperiode zusätzlich 3,5 Milliarden Euro für die IT-Ausstattung von Schulen zusätzlich aus Mitteln des Bundes zur Verfügung gestellt werden.

4. Meinungsbildung und Partizipation

4.1 Meinungs- und Informationsfreiheit im digitalen Zeitalter - aktuelle Kontroversen

Wird die digitale Welt ein goldenes Zeitalter der Informationen und der Meinungsfreiheit hervorbringen oder zu vollständiger Überwachung und Manipulation führen? Diese Frage wird zurzeit intensiv diskutiert. Es ist auffällig, dass in diesem Zusammenhang oft auf „klassische" Kommunikationsmodelle zurückgegriffen wird. Die Befürworter von grenzenloser Freiheit im Netz berufen sich auf die Forderung nach absoluter Meinungsfreiheit, wie sie schon von John Stuart Mill formuliert wurde: Wenn nur alle Stimmen gehört werden, werden sich auf dem Markt der Positionen am Ende die treffendsten durchsetzen. Darum müssen auch die abwegigsten Äußerungen zugelassen werden. Nicht durch Verbote, sondern durch Diskussion wird die Wahrheitsfindung gefördert.

Gerade in der Anfangszeit des Internet beflügelte diese Vision die Fantasien. Wenn über das weltweite Netz alle wesentlichen Daten jederzeit allgemein verfügbar sind, werden die Lügen von Diktatoren, Manipulatoren und Populisten nicht mehr verfangen. John Perry Barlow, einer der bekanntesten Verfechter für ein freies Internet, bündelte diese Ideen in seiner „Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace": „Wir schaffen eine Welt, in der an jedem Ort jeder seine oder ihre Meinung kundtun kann, egal wie eigentümlich sie sein mag, ohne Angst haben zu müssen, zum Schweigen gebracht oder zur Konformität gezwungen zu werden. […] Wir werden uns über den ganzen Planeten verteilen, so dass niemand unsere Gedanken aufhalten kann. Wir werden eine Zivilisation des Geistes im Cyberspace schaffen" (Barlow 1996).[9]

Die unbegrenzte Freiheit des Netzes wird inzwischen allerdings zunehmend kritisch betrachtet. „Hate Speech" und rechtspopulistische Kampagnen in sozialen Netzwerken verbreiten sich oft schneller als aufklärerische, informative und emanzipatorische Inhalte. Daraus ergeben sich gewaltige Risiken. Die Soziologin Zeynep Tufekci befürchtet, dass im „Goldenen Zeitalter der freien

[9] Eigene Übersetzung.

Meinungsäußerung“ die Demokratie nicht gefördert, sondern im Gegenteil vergiftet werde (Tufekci 2018). Das grundlegende Modell der großen Medienkonzerne bestehe darin, massenhaft Daten über die Nutzer zu sammeln und diese zu Werbezwecken zu nutzen. Dies sei „viel zu kompatibel“ mit Autoritarismus, Propaganda, Desinformation, Polarisierung und Propaganda. Und wir als Menschen seien viel zu empfänglich für die direkte Ansprache durch diese Medien, da wir noch gar keine Abwehrstrategien gegen diese entwickeln und verinnerlichen konnten. Tufekci vergleicht das mit der Wirkung der nationalsozialistischen Propaganda auf die Menschen in den Dreißigerjahren. Es ist sehr schwer, sich der subtilen Macht neuer Medien zu entziehen, die ganz auf die menschlichen Empfänglichkeiten abgestimmt sind.

Dass die aktuelle Technik tatsächlich leicht genutzt werden kann, um Freiheitsrechte auszuhebeln, zeigt das Beispiel China. Hier ist man dabei, mithilfe des Internets einen totalen Überwachungsstaat zu realisieren, der selbst die Orwellsche Dystopie übertrifft. Wie u. a. die Tagesschau berichtet, werden die Bürger werden rund um die Uhr beobachtet, ihre digitalen Interaktionen protokolliert und nach sozialer Erwünschtheit bewertet. Wer negativ auffällt, darf keine Tickets für Flüge oder Hochgeschwindigkeitszüge kaufen, den Kindern bleiben bessere Schulen verwehrt. Die Vernetzung führt hier nicht zu mehr Meinungsvielfalt, sondern im Gegenteil zu besonders effizienter Repression. [10]

Die aktuellen Debatten um die Chancen und Grenzen der Meinungsfreiheit im Internet machen deutlich, dass das Vorhandensein vielfältiger Informationsangebote allein noch nicht garantiert, dass sich junge Menschen ein angemessenes Bild von der Welt machen. Entscheidend ist die individuelle Medienkompetenz, die es ermöglicht, geeignete und vertrauenswürdige Ressourcen zu finden. Kinder müssen von klein auf lernen, die medialen Angebote kritisch zu hinterfragen und sich die Motivationen der Anbieter bewusst zu machen. Die Risiken, die mit einer einseitigen Informierung einhergehen, müssen vermittelt, Kriterien guter Berichterstattung erlernt werden.

10 https://www.tagesschau.de/ausland/ueberwachung-china-101.html. Zuletzt abgerufen am 28.10.2018.

4.2 Meinungsfreiheit

Die Kinderrechtskonvention betont das Recht von Kindern und Jugendlichen, sich eine eigene Meinung zu bilden (Art. 12), auf Meinungs- und Informationsfreiheit (Art. 13) sowie auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit (Art. 14). Artikel 13 macht deutlich, dass es sich um ein allgemeines und weitreichendes Recht handelt:

„Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben".

Beschränkungen sind nur zulässig, wenn die Rechte anderer verletzt werden oder wenn sie dem „Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung, der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit" dienen (Art. 13, Absatz 2).

Der Jahresbericht von UNICEF 2017 („Children in a Digital World") stellt die Bedeutung der Meinungsfreiheit im digitalen Zeitalter heraus. Um diese zu gewährleisten, benötigen alle Kinder einen erschwinglichen Zugang zu qualitativ hochwertigen Online-Ressourcen (vgl. UNICEF 2017b, S. 125). Außerdem ist die Vermittlung digitaler Medienkompetenz unabdingbar, damit Kinder sich informieren und an Entscheidungen beteiligen können. Kinder von heute sind zwar „Digital Natives", da sie von klein auf lernen, technisch versiert mit aktuellen Medien umzugehen. Das bedeutet aber nicht automatisch, dass sie keine Anleitung zum *sinnvollen* Einsatz dieser Medien benötigten. Auch kann nicht vorausgesetzt werden, dass Kinder automatisch die Gefahren des Internet verstehen und sich online verantwortungsvoll verhalten. All dies muss erst systematisch erlernt werden. Bei der Vermittlung der notwendigen Kompetenzen sind dabei vor allem die Schulen in der Pflicht (vgl. UNICEF 2017b, S. 128).

UNICEF fordert grundsätzlich eine (dem Alter angemessene) Ausstattung von Kindern mit aktueller Technik. Bestrebungen, Kinder von digitalen Medien fernzuhalten, werden kritisch betrachtet. In einem Diskussionspapier aus dem Jahr 2017 wird vor einer „moralischen Panik" in Bezug auf Online-Inhalte gewarnt. Die Politik werde immer stärker von einer Überbetonung von Risiken bestimmt. So gerieten die Kinderrechte auf Meinungsfreiheit und den Zugang zu Informationen in Gefahr (vgl. UNICEF 2017a, S. 4). Auch gebe es keine Studien, die darauf hinweisen würden, dass durch einen maßvollen Einsatz digitaler Medien bei Kindern ernste Gesundheitsgefahren, wie neurologische Veränderungen, auftreten könnten (vgl. UNICEF 2017b, S. 118).

Diese Betonung des Rechts auf Zugang zu Online-Ressourcen steht auch im Einklang mit Bestrebungen der Vereinten Nationen, allen Menschen der Welt

Zugang zum Netz zu ermöglichen. 2016 wurde der unbeschränkte Zugang sogar zum Menschenrecht erhoben. Der UN-Menschenrechtsrat verabschiedete die Resolution „on the promotion, protection and enjoyment of human rights on the internet". Der freie Zugang zu Informationen und der Schutz der Privatsphäre seien wesentlich, damit Meinungen gebildet und geäußert werden können. Beschränkungen des Zugangs durch Regierungen werden verurteilt. Die Menschenrechte müssen im vollen Umfang auch online gelten.[11]

Risiken für die Meinungsbildung: Fake News und Hate Speech

Für junge Menschen ist es ganz selbstverständlich, digitale Medien zu nutzen, um sich mit Freunden und der Familie auszutauschen. 95 Prozent der 14- bis 15-Jährigen nutzen den Messenger WhatsApp (täglich oder mehrmals wöchentlich), 68 Prozent teilen Fotos und Videos über Instagram (vgl. mpfs 2017b, S. 36). Jugendliche (zwischen 12 und 19 Jahren) schätzen, dass sie das Internet zu 38 Prozent zum Kommunizieren nutzen, zu 50 Prozent zum Spielen und um sich zu unterhalten und nur zu 11 Prozent zur Informationssuche. In Bezug auf die Nutzung von Informationsangeboten zeigt sich, dass zu diesem Zweck am liebsten einfach zu konsumierende Videoclips angeschaut werden. 64 Prozent der 14- bis 15-Jährigen rufen zu diesem Zweck (täglich oder mehrmals pro Woche) Videos bei YouTube auf, 31 Prozent nutzen Wikipedia und nur 13 Prozent die Nachrichtenportale der Zeitungen. Bei den 16- bis 17-Jährigen nutzen immerhin 28 Prozent diese Portale (vgl. mpfs 2017b, S. 47).

Wenn sich junge Menschen vor allem über YouTube und soziale Netzwerke informieren, kann dies leicht problematisch werden. Denn in diesen Kanälen setzen sich oft statt gut recherchierter Beiträge sensationelle, emotional zugespitzte oder populistische Statements durch. Eine Analyse von BuzzFeed News aus dem Jahr 2017 zeigt, dass sieben der zehn erfolgreichsten Artikel über Angela Merkel auf Facebook „Fake News" waren (vgl. Schmehl 2017). BuzzFeed bewertet sieben der Artikel als „falsch", zwei als „Meinungen", nur eine gibt eine tatsächliche Äußerung Merkels wieder, die allerdings überspitzt und aus dem Kontext gerissen wird.

Dabei wurden die Beiträge der vergangenen fünf Jahre berücksichtigt, die bei Facebook die meisten Interaktionen auslösten. „Spitzenreiter" war mit 273.000 Interaktionen die Merkel untergeschobene Aussage, man müsse die „Gewalt der Ausländer akzeptieren". Mit solchen Fake News lassen sich größere Reichweiten erreichen als mit seriöser Information: Der am meisten beachtete Beitrag des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel" erreichte im gleichen Zeitraum nur 122.000 Interaktionen.

Insgesamt zeigt sich, dass erfundene Meldungen instrumentalisiert werden, um auf populistische Weise gegen Minderheiten zu hetzen. Die Gefahr besteht,

[11] Vgl. https://www.osce.org/fom/250656. Zuletzt abgerufen am 28.10.2018.

dass aus propagandistischen Gründen gefälschte Nachrichten und Zitate die journalistischen Beiträge traditioneller Medien „überholen“ (vgl. ebd.).

Eine vom Projekt „Apps für Kinder“ im Oktober 2010 durchgeführte Recherche zeigte ein erschreckendes Ausmaß der Instrumentalisierung von YouTube durch den Rechtspopulismus. Bei einer Suche zum Thema „Flüchtling“ fanden sich unter den ersten zehn angezeigten Clips ausschließlich solche, die negativ über Flüchtlinge berichten, diese in Verbindung mit Gewalt, Missbrauch und Drogen bringen und die so gezielt Vorurteile schüren.

Einige der Titel: „Flüchtling beim klauen erwischt. Direkt aufs Maul gekriegt“, „Flüchtling belästigt alte Dame“ und „FLÜCHTLING schlägt OPA Kaputt!“ (sic). Ein Beitrag mit dem Titel „Moslem-Flüchtling klettert auf Statue der Jungfrau Maria mit Baby Jesus und beginnt sie zu zerstören“ stammt von einem YouTube-Kanal namens „OSTFRONT“, der als Logo ein verändertes Hakenkreuz verwendet. Von einem traditionellen Medienproduzenten stammt nur ein Beitrag des „SAT.1 Frühstücksfernsehens“, aber auch hier wird mit negativer Tendenz berichtet: „1300 Flüchtlinge im Dorf, Anwohner sind genervt“.[12]

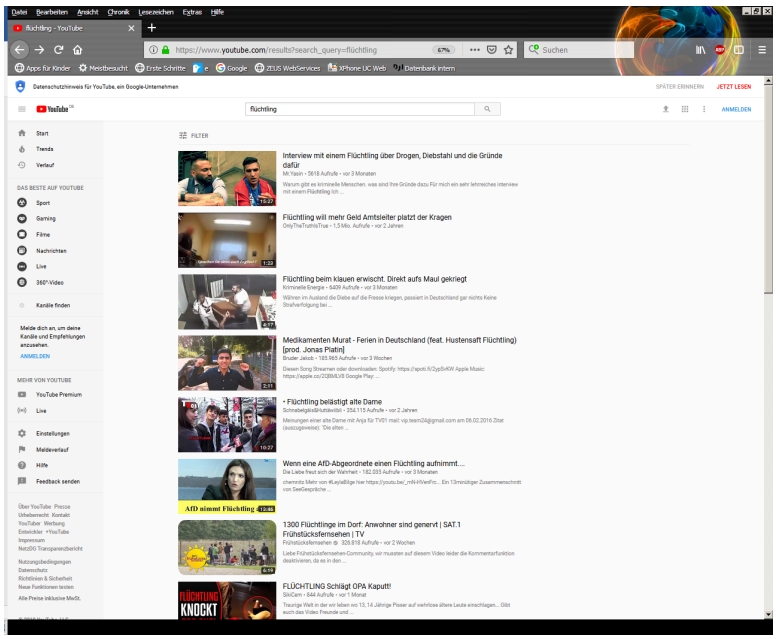


Abb. 1: die „Top“-Ergebnisse bei YouTube zum Suchwort „Flüchtling“ (28.10.2018)

Abb. 2: Logo des YouTube-Kanals „Ostfront“: ein abgewandeltes Hakenkreuz[13]

12 YouTube-Suche nach dem Stichwort „Flüchtling“ am 30.10.2018.

13 https://www.youtube.com/channel/UCx6Mnx5YNZg6txXGAkcbn2g, abgerufen am 9.10.2018

Eine erneute Probe im Juli 2019 zeigte, dass YouTube die Prioritäten bei der Suche inzwischen geändert hat und nun zuerst die Beiträge der öffentlich-rechtlichen Medien und der etablierten Presse anzeigt. Dies Entwicklungen sollten weiter beobachtet werden.

Die Tatsache, dass eine Vielzahl von populistischen Fake News im Bereich der sozialen Netzwerke kursiert, bedeutet noch nicht, dass diese auch maßgeblich die Weltbilder junger Menschen bestimmen. Zumindest aber lässt sich die Tendenz beobachten, dass sich gerade bei den von vielen Jugendlichen bevorzugten Informationskanälen zu bestimmten Themen äußerst problematische Inhalte tummeln, deren perfide Natur erst einmal durchschaut werden muss.

Dass gerade Kinder und Jugendliche besonders anfällig für manipulative Beiträge sind, weisen verschiedene Studien nach. Eine Untersuchung der Stanford University aus dem Jahr 2016 zeigt, dass junge Menschen zwar die neuen Medien technisch äußerst versiert nutzen, dabei aber große Schwierigkeiten haben, die vermittelten Informationen einzuordnen und zu relativieren:

"Teenager mögen als erstaunlich sicher erscheinen, wie sie durch die Seiten der Sozialen Medien flattern, Selfies hochladen und Freunde antexten. Aber sie sind oft ahnungslos wenn es darum geht, zu bewerten, wie akkurat und vertrauenswürdig das ist, was sie finden" (Shellenbarger 2016).[14]

Dies bestätigt auch eine Studie des JFF und der Uni Leipzig zum Online-Informationsverhalten von 12- bis 19-Jährigen. Für die Hälfte der befragten Jugendlichen ist es wichtig, was ihr soziales Umfeld über ein Thema denkt. Nur für ein Drittel ist relevant, was Journalisten meinen oder recherchiert haben (vgl. Gebel 2016). Christa Gebel sieht zunächst die Eltern in der Pflicht, mit Kindern über das Weltgeschehen zu sprechen und aktuelle Nachrichten einzuordnen. Da aber viele Eltern selbst damit überfordert sind …

„[…] ist also doch in erster Linie die Schule gefragt. Sie muss das Thema im Unterricht und in medienpädagogischen Projekten angehen […]. […] Auch die politische Bildung muss hier einen hohen Stellenwert bekommen, damit die Heranwachsenden Hinweise auf unglaubwürdige Quellen erkennen, skeptisch mit emotionsheischenden Meldungen umgehen und einordnen können, welche politischen Positionen hinter populistischen Postings stecken" (Gebel 2016).

[14] Eigene Übersetzung.

4.3 Partizipation

Kinder sollen nicht nur befähigt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. Sie sollen auch Gelegenheit erhalten, diese zu äußern und sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Die Vertragsstaaten garantieren nach Artikel 12 der Kinderrechtskonvention, dass die Meinung des Kindes bei allen Angelegenheiten, die es betreffen, berücksichtigt wird, „entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (Abs. 1). Außerdem haben Kinder das Recht, in allen sie berührenden Gerichts- und Verwaltungsverfahren gehört zu werden (Abs. 2).

In diesem Kontext soll der Frage nachgegangen werden, was dies in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien bedeutet. Zumindest was die Quantität der lebensweltlichen Kommunikation betrifft, scheint die aktuelle Technik für einen Quantensprung zu sorgen. Über Messenger und Soziale Netzwerke findet ein reger Austausch statt. Führt dies aber auch dazu, dass die Meinungsbilder, die so entstehen, bei gesellschaftlichen Prozessen stärker berücksichtigt werden? Wenn es darum geht, junge Menschen in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, stehen dafür heute so viele Kanäle bereit wie nie zuvor. Über das Web können Diskussionsforen erstellt, Stimmungen eingefangen und Abstimmungen vorgenommen werden. Videoplattformen ermöglichen Diskussionen mit niedriger Hemmschwelle. Fast alle Nachrichtenportale verfügen über Foren, über die Meinungen ausgetauscht werden können.

Der Jahresbericht von UNICEF von 2017 zu „Kindern in der digitalen Welt“ berichtet von ermutigenden Erfahrungen:

„Unsere heutige Generation junger Menschen wuchs in einem Zeitalter des digitalen Aktivismus auf […]. Kinder und Jugendliche nutzen Soziale Medien und digitale Technologie, um ihre Stimmen zu verstärken und um Lösungen für Probleme zu suchen, die sie und ihre Gemeinschaft betreffen. Projekte, um Kinderbeteiligung mit digitalen Mitteln zu ermutigen, zu kultivieren und in die richtigen Bahnen zu lenken, existieren in mannigfaltiger Form und werden immer zahlreicher“ (UNICEF 2017b, S. 22).[15]

Der Bericht führt zahlreiche positive Beispiele aus aller Welt an. So wird in Nairobi ein digitales Tool eingesetzt, das es Kindern ermöglicht, Gesundheitsgefahren in ihren Wohngebieten zu melden und Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Aus Uganda stammt ein Partizipationsnetzwerk namens „U-Report“, das inzwischen weltweit von über vier Millionen jungen Menschen eingesetzt wird, um auf Probleme aufmerksam zu machen und mit politischen Entscheidungsträgern zu diskutieren. Beim Projekt „Climate Change Digital Map“ beteiligen sich Kinder aus 18 Staaten, um die Auswirkungen des Klimawandels in ihren Gemeinschaften zu dokumentieren (vgl. ebd., S. 22 f.).

[15] Eigene Übersetzung.

Wie sieht es in Deutschland aus mit der Partizipation über digitale Medien? Sabine Wapler stellt in ihrem Gutachten zur „Umsetzung und Anwendung der Kinderrechtskonvention in Deutschland“ fest, dass auf der kommunalen Ebene inzwischen klare Tendenzen erkennbar seien, junge Menschen an Entscheidungen, die sie betreffen, zu beteiligen. Sie erhalten bei den Verfahren Gelegenheit, Wünsche und Vorschläge zu äußern. Allerdings liegt es dann im Ermessen der Entscheidungsträger, diese Beiträge auch zu berücksichtigen – echte demokratische Mitbestimmungsrechte haben die Kinder und Jugendlichen nicht. Auf Bundes- und Landesebene sind selbst solche Beteiligungsformen noch nicht etabliert: „Insbesondere gibt es keine systematische Beteiligung von Kindern an legislativen Verfahren, die Kindesbelange berühren“ (Wapler 2017, S. 63 f.).

Mangelnde Partizipationsmöglichkeiten werden vor allem auch in dem für junge Menschen so wichtigen Bereich der Bildung festgestellt:

„[…] die Kinderrechtskonvention [wird] in schulrechtlichen Fragen kaum einmal thematisiert; dies gilt für Gesetzgebung, landesrechtliche Erlasspraxis und Rechtsprechung gleichermaßen. […] So enthalten die *Schulgesetze* nur wenige und stark formalisierte Beteiligungsrechte der Schülerinnen und Schüler […]“ (Wapler 2017, S. 26).

Auch der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2017 stellt einen Mangel an partizipativen Elementen im Bereich der Bildung fest, der aber in einen größeren Kontext gestellt wird. Insgesamt fehlten im politischen Bereich geeignete Verfahren und Instrumente, um eine effiziente Beteiligung junger Menschen zu erreichen:

„So sind bisher kaum Perspektiven entwickelt worden […], die […] danach fragen, wie soziale Konstellationen ‚partizipatorischer Parität‘ geschaffen werden können, in denen eine Aushandlung von unterschiedlichen Positionen Jugendlicher angesichts sozialer Ungleichheiten und des Machtgefälles zwischen Jugendlichen und Erwachsenen möglich wird“ (BMFSFJ 2017a, S. 115).

Die Beteiligung findet ihre Grenzen also nicht im Bereich der technischen Machbarkeit, sondern in einem veralteten Verständnis von gesellschaftlicher Teilhabe, das in Kindern und Jugendlichen keine gleichberechtigten Akteure sieht.

Insgesamt zeigen sich große Chancen, über digitale Medien eine bessere Partizipation von jungen Menschen zu ermöglichen. Beispiele dafür lassen sich zahlreiche finden. Allerdings hilft es nicht weiter, wenn immer neue technische Möglichkeiten geschaffen werden, solange in vielen für Kinder und Jugendliche relevanten Bereichen Beteiligung kaum vorgesehen ist. Eine Kultur der Partizipation kann nur entstehen, wenn diese von klein auf erfahrbar ist, wenn Kinder und Jugendliche in allen wesentlichen Bereichen mitentscheiden.

Die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz sollte zum Anlass genommen werden, bessere Ausgangsbedingungen zu schaffen. Dabei sollte eine Kultur der Partizipation in vielen Bereichen ermutigt werden: Familie, Politik, Kultur und Bildung. Dieser Prozess könnte dadurch unterstützt und glaubhaft gemacht werden, indem junge Menschen über Kanäle, zu denen sie eine hohe Affinität besitzen, einbezogen werden.

4.4 Chancen und Bedingungen für Meinungsfreiheit und Partizipation

Wenn Kinder sich an allen Entscheidungen beteiligen sollen, die für sie relevant sind, so bedeutet dies auch, dass sie in die Lage versetzt werden müssen, sich eine Meinung zu bilden, die auf einem angemessenen Bild von der Welt basiert. Wie gezeigt wurde, besteht für heutige Teenager ein nahezu unbegrenzter Zugriff auf aktuelle Informationen. Gleichzeitig werden aber auch bedeutende Risiken und Einschränkungen deutlich. Aller theoretischen Vielfalt zum Trotz setzen sich auf dem „Markt der Meinungen" oft zugespitzte und emotional aufbereitete Positionen durch, die nicht nach ihrer Plausibilität bewertet werden, sondern nach ihrer Attraktivität.

Dies birgt die Gefahr, dass trotz der Informationsfluten am Ende keine differenzierten Meinungen entstehen können, die zu qualifizierter gesellschaftlicher Teilhabe befähigen. Fake News, die hunderttausendfach verbreitet werden, können nur dann wirkungslos gemacht werden, wenn eine große Mehrheit ihre wahre Natur, ihre Kurzschlüssigkeit und die hinter ihnen stehenden Interessen erkennt. Wenn es um die Bildung fundierter und lebensnaher Meinungen geht, ist die Verfügbarkeit über vielfältige Informationen aus unterschiedlichen Quellen also wichtig, aber nicht allein ausreichend. Die Potentiale der digitalen Medien lassen sich nur nutzen, wenn Kinder selbst von klein auf lernen, die vermittelten Inhalte einzuordnen und die hinter ihnen stehenden Motivationen zu erkennen. Wie in den folgenden Kapiteln näher dargestellt wird, existieren zu diesem Zweck schon lange bewährte Konzepte zur Vermittlung einer entsprechenden kommunikativen Kompetenz.

Dasselbe gilt auch für den Bereich der Teilhabe. Partizipation kann als Prinzip nur funktionieren, wenn sie von klein auf ermöglicht, eingeübt und verinnerlicht wird. Hierbei sind neben den Eltern vor allem die Bildungsinstitutionen in der Pflicht, entsprechende Strukturen zu realisieren. Auch die Politik muss durch transparente partizipative Entscheidungsprozesse dazu beitragen, junge Menschen einzubeziehen.

Medienkompetenz 5.

5.1 Konzepte und Ansätze

Vermittlung von Medienkompetenz

Seit den Siebzigerjahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Vermittlung von Medienkompetenz in einer immer stärker von Massenmedien bestimmten Zeit essentiell ist. Allerdings wird der Begriff alles andere als einheitlich verwendet. Bernd Schorb stellt in einem Überblicksartikel fest, Medienkompetenz sei ein „schillernder, unpräziser und zugleich einer der meistgebrauchten Begriffe, um zu beschreiben, zu welchen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Subjekte medienpädagogisches Handeln führen soll" (Schorb 2005, S. 257). Er selbst gelangt zu einer klaren, wenn auch weitreichenden Definition:

„Medienkompetenz ist die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten" (ebd., S. 262).

Diese Bestimmung macht die Vielschichtigkeit des Konzepts deutlich. Es geht nicht allein um die Vermittlung technischer Fertigkeiten, die Kinder zum Umgang mit den Medien befähigen. Die Medienangebote sollen darüber hinaus *ethisch* fundiert bewertet, *reflektiert* und *kreativ* genutzt werden. Diese Stichworte sind nicht zufällig gewählt, sondern verweisen auf pädagogische und medientheoretische Konzepte mit langen Traditionen. Vor allem wurzeln sie in grundsätzlichen kommunikationstheoretischen Ansätzen, die der Reflexion der eigenen Rolle in der Welt und dem Bewusstsein des eigenen kommunikativen Verhaltens besondere Bedeutungen zuweisen.

Was aber bedeutet dies heute? Der Medienwissenschaftler Stefan Aufenanger führt aus, dass im digitalen Zeitalter der Begriff der Medienkompetenz verwendet werde, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu kennzeichnen, „die Menschen benötigen, um in einer digitalen und mit Medien ausgerichteten Zeit angemessen handeln zu können" (Aufenanger 2003, S. 1).

Medienkompetenz kann in folgende Dimensionen differenziert werden:

- eine kognitive Dimension: „Wissen, Verstehen und Analysieren“
- eine Handlungsdimension: Medien sollen nicht nur passiv konsumiert werden, vielmehr soll vermittelt werden, diese „zu handhaben und selbst aktiv zu gestalten“.
- eine moralische Dimension, die die Auswirkungen von Medienkonsum und -produktion auf „Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit“ anspricht
- eine soziale Dimension: „Menschen sollen befähigt werden, ihre Rechte an Medien politisch zu vertreten und soziale Auswirkungen von Medien zu thematisieren“.
- eine affektive Dimension: lernen, mit unterhaltsamen Medien angemessen umgehen zu können
- eine ästhetische Dimension: lernen, Medien als „Vermittler von Ausdrucks- und Informationsmöglichkeiten“ selbst zu gestalten (ebd., S. 1 f.)

Aufenanger betont, dass diese Dimensionen im Zusammenhang gesehen werden müssen:

„Erst wenn in allen Institutionen – vom Kindergarten bis zur Hochschule – die Möglichkeit besteht, Medienkompetenz in allen genannten Dimensionen zu vermitteln bzw. zu erwerben, können wir davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt nicht die Verlierer sein werden, sondern sich in ihr selbstbestimmt und kompetent bewegen können“ (ebd., S. 2).

Er bemerkt, dass schon die Grundschule „viel Raum und gute Möglichkeiten [bietet], Kindern zu zeigen, wie sie mit digitalen Medien kompetent, selbstbestimmt und sozial verantwortlich umgehen können.“ Dabei bieten sich gerade Smartphones und Tablets an, die durch ihre einfache Bedienung und mit ihren multimedialen Potenzialen eine „aktive und kreative Medienarbeit“ erlauben. Wichtig sei allerdings, dass sich die Medienpädagogik die Frage stelle, wie sich ihre Konzepte in den schulpädagogischen Kontext integrieren lassen (vgl. Aufenanger 2015, S. 16).

Eine vernünftige Mediennutzung früh und bewusst zu vermitteln, sei eine wesentliche Aufgabe der Eltern und der Bildungsinstitutionen, führt auch die Medienwissenschaftlerin Helga Theunert aus:

„Wer sich der Einsicht versperrt, dass die Prozesse der Medienaneignung in frühester Kindheit beginnen und Medienkompetenzförderung als lebensbegleitende Aufgabe entsprechend ebenfalls hier ansetzen muss, behindert die frühzeitige Entwicklung von Fähigkeiten, die eine souveräne Lebensführung in der mediatisierten Gesellschaft ermöglichen. Neben der Familie sind es vorrangig die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, die im Prozess des Heranwachsens durchlaufen werden, die dafür Verantwortung übernehmen müssen“ (Theunert 2015, S. 138).

5.2 Die institutionelle Vermittlung von Medienkompetenz

Aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik sind in Bezug auf die schulische Vermittlung von Medienkompetenzen die Länder in der Pflicht, geeignete Konzepte in ihre Lehr- und Bildungspläne zu integrieren. Die Notwendigkeit der Förderung kommunikativer Kompetenzen wird dabei schon lange anerkannt. Der „gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen" von 2004 bestimmt Medienkompetenz als „oberstes Ziel von Medienbildung" (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2004, S. 5). Dabei sei die Fähigkeit zu vermitteln, „Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen" (Punkt 3.2.4.).

Dieser allgemeine Rahmen wurde in den Bildungsplänen der Länder in unterschiedlicher Weise aufgegriffen und oft weiterentwickelt. Das Land Nordrhein-Westfalen z. B. behandelt in seinen „Bildungsgrundsätzen für Kinder von 0 bis 10 Jahren" das Thema Medien ausführlich (MKFFI NRW/MSB NRW 2016). Das Ziel früher Medienbildung bestehe darin, „die Mensch-Medien-Interaktion verantwortungsvoll einzuschätzen und entwicklungsfördernd einzusetzen" (ebd., S. 130):

„Kinder können auf vielerlei Art und Weise zum kreativen Gebrauch von Medien angeregt werden. Fast nebenbei lernen Kinder dabei die Funktionsweise und den ‚Produktcharakter' von Medien kennen und erfahren gleichzeitig, dass man mit Medien auch selbst produktiv sein kann" (ebd., S. 128).

Auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (in der Fassung von 2016) spielen handlungsorientierte medienpädagogische Ansätze eine wichtige Rolle:

„Mit der Stärkung der Medienkompetenz ist bereits in früher Kindheit zu beginnen. Die pädagogische Befassung mit Medien erstreckt sich prinzipiell auf alle Medien […].

In der aktiven Medienarbeit können Kinder Medien selbst produzieren, sich selbst einbringen und mittels Medien kommunizieren. Sie ermöglichen Kindern, sich selbst vom Konsumenten zum Produzenten hin zu entwickeln" (BStMAS 2016, S. 220 ff.).

Solche Ansätze sind allerdings noch nicht in den Bildungs- und Erziehungsplänen aller Bundesländer verankert. Eine Analyse zur „Medienbildung an deutschen Schulen" aus dem Jahr 2014 gelangte zu folgendem Ergebnis:

„Insgesamt lässt sich […] feststellen, dass es viele Bemühungen und gute Ansätze für die schulische Vermittlung von Medienkompetenz gibt, wobei sich die einzelnen Bundesländer beträchtlich unterscheiden. In der Mehrzahl der Bun-

desländer ist der entsprechende Bildungsauftrag nur in geringem Maß verbindlich und konkret in den Lehr- und Bildungsplänen sowie in der internen und externen Schulevaluation verankert“ (Initiative 21; 2014, S. 8).

Auffällig ist, dass die schulische Vermittlung digitaler Medienkompetenz in Deutschland in der Vergangenheit nicht sehr wirkungsvoll war. Die vergleichende internationale Studie ICILS 2013, die sowohl die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler als auch den Einsatz digitaler Technologie im Unterricht untersuchte, stellte bedeutende Defizite fest. Bei der „Häufigkeit der Computernutzung in der Schule“ belegte Deutschland den drittletzten Platz von 21 Ländern bzw. Bildungssystemen und lag damit zum Beispiel hinter der russischen Föderation, Thailand, Chile und der Türkei. Der höchsten Kompetenzstufe wurden in Deutschland 1,5 Prozent der Schüler zugerechnet, dies entsprach dem 15. Platz, den ersten Platz belegte die Republik Korea mit 5,5 Prozent (vgl. Bos 2013, S. 131, 212).

Dies soll sich nun rasch ändern. Die Kultusministerkonferenz verabschiedete im Dezember 2016 das detaillierte Strategiepapier zur „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016). Dieses erkennt an, dass sich eine „digitale Revolution“ ereigne, die sowohl mit Chancen einhergehe, „Talente und Potenziale“ individuell zu fördern, als auch mit Herausforderungen, „weil sowohl die bisher praktizierten Lehr- und Lernformen sowie die Struktur von Lernumgebungen überdacht und neugestaltet als auch die Bildungsziele kritisch überprüft und erweitert werden müssen“ (ebd., S. 8).

Die „Kompetenzen in der digitalen Welt“ umfassen danach sechs Bereiche, die in 61 Unterpunkte differenziert werden (vgl. ebd., S. 15 ff.). Neben der Vermittlung von technischen Fertigkeiten werden Themen wie Netiquette, Sicherheit und gesellschaftliche Teilhabe angesprochen. Wichtig ist auch das Verständnis der digitalen Welt. Beim Punkt „Analysieren und Reflektieren“ geht es darum, die „Wirkung von Medien in der digitalen Welt […] [zu] analysieren […]“, die „Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen“ zu erkennen und „die Bedeutung von digitalen Medien für die politische Meinungsbildung“ zu kennen (ebd., S. 18).

Bemerkenswert ist die Entschlossenheit, diese Bildungsziele rasch umzusetzen. So verpflichten sich die Länder, „dafür Sorge zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult werden oder in die Sek I eintreten, bis zum Ende der Pflichtschulzeit die in diesem Rahmen formulierten Kompetenzen erwerben können“ (ebd., S. 18).

Emanzipative und partizipative Konzepte

6.

6.1 Die emanzipativen Wurzeln der Kinderrechte

Wenn wir Kinder als Subjekte in den Mittelpunkt stellen, muss dann die Medienpädagogik ganz neu erfunden werden? Dies ist sicher nicht der Fall. Emanzipative Konzepte, die genau an diesem Punkt ansetzen, wurden schon vor langer Zeit entwickelt – sie sind schon älter als die Kinderrechtskonvention. Um diesen (vielleicht überraschenden) Umstand zu erläutern, soll an dieser Stelle kurz dargestellt werden, in welchen gemeinsamen Ideen sowohl die Kinderrechte als auch das Konzept der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen wurzeln.

Menschen müssen sich durch Reflexion ihrer selbst und ihrer gesellschaftlichen Umstände von vormodernen Zwängen befreien. Auf dieser Einsicht der Aufklärung basiert die emanzipative Kommunikationstheorie. Im Verlauf der „kommunikativen Wende" der Soziologie war Jürgen Habermas einer derjenigen, der die Frage aufwarf, wie in einer immer stärker technisierten Welt aufklärerische Ansätze verwirklicht werden können. Der Schlüssel liegt für ihn in der Kommunikation. Wir müssen die Art und Weise, wie wir kommunizieren und Wissen erwerben, kritisch reflektieren: „Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse zielt auf den Vollzug der Reflexion als solchen" (Habermas 1968, S. 164). Erst in der emanzipierten Gesellschaft, in der die Mündigkeit der Menschen erreicht ist, kann sich Kommunikation zu einem „herrschaftsfreien Dialog aller mit allen" entfalten (ebd.). Die „kommunikative Kompetenz" bezeichnet dabei das Vermögen, sich konstruktiv und reflektiert auszutauschen.

Dieter Baacke entwickelte auf dieser Grundlage einen pädagogischen Ansatz (Baacke 1973). Sollen junge Menschen in die Lage versetzt werden, verantwortlich und selbstbestimmt in einer von Massenmedien bestimmten Welt zu agieren, müssen sie lernen, sich auf gleicher Ebene auszutauschen. Dabei muss bei der lebensweltlichen Kommunikation angesetzt werden – der Verständigung mit Eltern, Freundinnen und Freunden sowie den Pädagoginnen und Pädagogen. Das Ziel ist die Verinnerlichung eines emanzipativen Kommunikationsstils: die Befähigung, eigene Positionen zu entwickeln, diese an einem moralisch-ethischen Konsens zu messen und sie selbstbewusst vertreten zu können

(vgl. ebd., S. 311). Es gilt, sowohl die eigene Identität als auch die der Kommunikationspartner zu achten und ein „freies und unsanktioniertes" Aufeinandereingehen zu verwirklichen (vgl. ebd., S. 328).

Auf dieser lebensweltlichen kommunikativen Kompetenz aufbauend, können die Prinzipien auf den Bereich der Massenmedien übertragen werden – als *Medienkompetenz*. Das Ziel besteht darin, Medien bewusst zu nutzen, kritisch zu reflektieren und in Bezug zu eigenen Positionen und Interessen zu setzen. Massenmedien werden so zu einem „sanktionsfreien Kommunikationsraum", dessen Angebote frei verfügbar sind (vgl. ebd., S. 336).

Handlungsorientierte medienpädagogische Ansätze

Aus diesen theoretischen Erwägungen heraus wurden Methoden entwickelt, Medienkompetenz praktisch zu vermitteln – durch die Produktion eigener Medien. Diese Konzeption wurde mit der Programmatik einer emanzipatorischen Pädagogik begründet, wie sie von der Kritischen Erziehungswissenschaft eingefordert wurde. Ziel ist es, dass Kinder sich zu mündigen Menschen entwickeln, die selbstbestimmt denken und handeln, ihre Interessen kennen und vor Manipulationen so weit wie möglich gefeit sind.

Diese Prinzipien kommen in der aktiven Medienarbeit zum Tragen. Wenn Kinder selbst zu Produzentinnen und Produzenten werden, werden sie angeregt, sich über Interessen und Positionen bewusst zu werden und diese medial zu verarbeiten. Medien erscheinen so als kommunikative Instrumente, die die eigene Lebenswelt reflektieren und die dazu Anlass geben, sich mit anderen auszutauschen. Gleichzeitig erleben die Kinder, dass Medien menschgeschaffen sind, mit bestimmten Absichten und Botschaften im Hinterkopf erstellt werden. Medien sind Mittler zwischen Menschen. Auf dieser Grundlage erfahren sie die bunten Medienwelten nicht als moderne, unhinterfragbare Mythen, sondern als menschgeschaffen und gestaltbar.

Auch aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive erscheint aktive Medienarbeit als besonders wirkungsvoll. So forderte Hans Aebli eine handlungsorientierte Ausrichtung der Bildung. Der Unterricht habe dafür zu sorgen, dass „nicht nur Begriffe aufgebaut werden, sondern auch Gelegenheit zu vielfältiger Anwendung geschaffen wird" (Aebli 1994, S. 366). In dieser Sicht bewirkt die Gestaltung eigener Medienangebote einen viel nachhaltigeren Lernprozess als eine bloße theoretische Beschäftigung mit „den Medien", da so die medialen Mechanismen und Wirkstrukturen selbst erfahren und verinnerlicht werden. Die Pädagogik kann auf diese Weise dazu anleiten, „bewegliche" Denkstrukturen zu entwickeln.

Aktive medienpädagogische Projekte wurden bald an einzelnen Schulen und im außerschulischen Bereich durchgeführt (vgl. Schell 2004). Dabei standen Projekte im Mittelpunkt, bei denen Kinder eigene Bilderbücher, Hörspiele und

Filme erstellen, die ihre Lebenswelt reflektieren. Obwohl sich so die Konzeption einer aktiven Medienarbeit schnell durchsetzte, mangelte es allerdings lange an der Bereitschaft der Bildungsinstitutionen, sie auch systematisch umzusetzen. Fred Schell fasste 2004 zusammen:

„V. a. im schulischen Bereich ist sie [die aktive Medienarbeit] nach wie vor die absolute Ausnahme. Die Ursachen hierfür liegen offensichtlich in der mangelnden medienpädagogischen Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer, in ihrer Unsicherheit im pädagogischen und technischen Umgang mit Medien. Die wenigen Projekte aktiver Medienarbeit, die im schulischen Bereich durchgeführt wurden und werden, erfahren meist Unterstützung von außen, über Medienzentren, Jugendarbeit etc.“ (Schell 2004, S.16).

Pädagogische Konzepte für aktive Medienarbeit entstanden so vor allem außerhalb der Bildungsinstitutionen. Eine zentrale Rolle kommt dabei dem Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF) zu, das viele Projekte in diesem Bereich konzipierte und durchführte und dessen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler grundlegende Publikationen zu handlungsorientierter Medienpädagogik veröffentlichten. Koordinierend wirkt auch die 1984 gegründete Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), die sich die Förderung von Medienkompetenz und Medienpädagogik „von der vorschulischen Erziehung bis ins Alter“ zum Ziel gesetzt hat und in der sich über 1000 Mitglieder zusammengefunden haben. In einer umfangreichen Schriftenreihe werden medienpädagogische Ansätze behandelt und Praxisprojekte vorgestellt.

6.2 Emanzipative Pädagogik im digitalen Raum

Die Digitalisierung und die mit ihr verbundenen offensichtlichen Probleme verstärken den Druck, wirkungsvoll Kompetenzen zu vermitteln, die junge Menschen befähigen, aktuelle Technik selbstbestimmt einzusetzen und digitale Angebote reflektiert zu konsumieren.

Dies stellt Bildungsinstitutionen vor neue Herausforderungen. Praxistaugliche pädagogische Konzepte sind gefragt. Die gute Nachricht ist, dass der rasante Fortschritt auch dazu führt, dass Medienprojekte heute viel einfacher zu gestalten sind. Erschwingliche Geräte sind verfügbar, die aktive Medienarbeit einfacher machen und die es schon Kindern ermöglichen, komplexe Projekte zu verwirklichen (vgl. Rösch/Demmler/Jäcklin-Kreis/Albers-Heinemann 2012).

Aktuelle Tablets enthalten alle Komponenten, die dafür erforderlich sind. Mit ihren hochauflösenden Kameras und den zur Verfügung stehenden Bearbei-

tungsprogrammen bieten sie Möglichkeiten, die früher großen Studios vorbehalten waren. Dabei wird auch die Zugänglichkeit immer besser. Kinder können auf sie zugeschnittene Software durch Tippen und Wischen bedienen. Die großen Touchscreens laden zur gemeinsamen Bedienung ein und erlauben eine direkte Kontrolle während der Mediengestaltung.

Die Spannbreite ist dabei nicht auf den Bereich der Videobearbeitung beschränkt. Auch bei den „klassischen" Medien bietet die aktuelle Technik neue Zugänge. Eigene Bücher und Zeitungen lassen sich erstellen, bei denen Zeichnungen und Fotos mit vorgegebenen Elementen kombiniert werden. Musik lässt sich über Formen und Farben ohne Vorkenntnisse komponieren. Die Produktion von Hörspielen wird kinderleicht.

Die aktuellen technischen Mittel bieten also vielfältige Chancen, Medienprojekte zu realisieren, die Kinder selbst als Akteure in den Mittelpunkt stellen und sie dabei unterstützen, ihre Lebenswelt medial zu reflektieren. Gleichzeitig lernen sie so die Prinzipien der Medienproduktion auf spielerische Weise kennen, erleben die Angebote der Massenmedien als menschgeschaffen.

Wesentlich ist im medienpädagogischen Bereich, dass bei den Projekten der pädagogische Nutzen im Mittelpunkt steht. Fachkräfte sollten in ihrer Ausbildung lernen, aktuelle technische Mittel zielgerichtet einzusetzen, um die in den Bildungs- und Erziehungsplänen festgelegten medienbezogenen Ziele zu erreichen. Das DJI-Projekt „Apps für Kinder bietet dazu zahlreiche Materialen, wie Trendanalysen, Praxisberichte und pädagogische App-Rezensionen (www.apps-für-kinder.de).

Abb 3.: Kinder erforschen Regenwürmer und dokumentieren die Ergebnisse mit Hilfe der App „Book Creator". Praxisbericht und Bild von Susanne Roboom.

Ausblick

7.

Kinder sind Individuen mit eigenen Meinungen und Positionen. Sie sollen an allen gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, die sie betreffen, beteiligt werden. Dies ist eine wesentliche Aussage der Kinderrechtskonvention. Damit sie dies können, benötigen sie Zugang zu qualitativ hochwertigen Informationsquellen und Gelegenheit, Meinungen zu bilden, zu teilen und zu diskutieren.

Kinder haben heute fast uneingeschränkt Zugriff auf „das Wissen der Welt". Allerdings erfordert es eine hohe kommunikative Kompetenz, diese Angebotsfluten auch zu kanalisieren, Informationen einordnen zu können und auf dieser Grundlage zu einem fundierten Weltbild zu gelangen, dass zur Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen befähigt. Entsprechend fordern sowohl UNICEF als auch der Europarat eine verstärkte Vermittlung entsprechender Kompetenzen, auch die Kultusministerkonferenz betont die immense Bedeutung digitaler Medienkompetenz.

Diese Ziele lassen sich am besten verwirklichen, wenn mit geeigneten pädagogischen Konzepten bei den Kindern selbst angesetzt wird. Handlungsorientierte Ansätze rücken sie als Akteure in den Mittelpunkt. Partizipation bleibt so kein theoretisches Konstrukt, sondern wird im medialen Handeln emotional und kommunikativ erlebt. Erhalten Kinder Anregung, aktuelle Technik kreativ zu nutzen und integrieren sie diese in ihre lebensweltliche Kommunikation, dann trägt dies zum Erwerb einer reflektierten kommunikativen Kompetenz bei.

Die aktuelle Fokussierung auf Kinderrechte kann dazu beitragen, emanzipativen Konzepten mehr Geltung zu verschaffen. Um dies zu erreichen, ist es vor allem erforderlich, bewährte Konzepte verbindlicher in den Bildungsinstitutionen zu etablieren und die Sensibilität von Pädagoginnen und Pädagogen für die Vermittlung kommunikativer Kompetenz zu stärken.

Die Kinderrechtskonvention fordert heraus, die übergreifenden Ansprüche der Moderne erneut im pädagogischen Kontext zu durchdenken. Wie schaffen wir es, ein modernes, emanzipatives Menschenbild von klein auf nicht nur abstrakt, sondern plastisch und erlebbar zu vermitteln? Wie schaffen wir es, eine Gesellschaft zu formen, deren Subjekte reflektiert ethisch und kommunikativ handeln und sich gegenseitig anerkennen? Durch die Hinwendung zu Kindern als selbstbestimmten Akteuren und die Verwirklichung emanzipativer Ansätze im Bereich der Bildung kann dazu ein wesentlicher Beitrag geleistet werden.

Literatur

Aebli, Hans (1994): Denken; das Ordnen des Tuns. Bd. 2, Denkprozesse. 2. Aufl. 1994. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahe. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997): Medienkompetenz im Informationszeitalter. S. 19 – 21. Bonn.

Aufenanger, Stefan (2003): Medienkompetenz und Medienbildung. In: „ajs-informationen 1/2003: Medienkompetenz und Chancengleichheit“. Online unter http://www.ajs-bw.de/media/files/ajs-info/ausgaben_altbis05/aufenanger.pdf. Zuletzt abgerufen am 11.10.2017

Aufenanger, Stefan (2015): Wie die neuen Medien Kindheit verändern. Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung. In: merz, 59. Jahrgang, Nr. 2, April 2015, S. 10 – 16.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

Barlow, John Perry (1996): A Declaration of the Independence of Cyberspace. Online unter https://www.eff.org/cyberspace-independence. Zuletzt abgerufen am 4.10.2018.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (BStMAS) (Hrsg.) (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 7. Auflage.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin: BMFSFJ, Referat Öffentlichkeitsarbeit.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017a): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: BMFSFJ, Referat Öffentlichkeitsarbeit.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017b): Neue Gutachten untersuchen Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Online unter: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/neue-gutachten-untersuchen-umsetzung-der-kinderrechtskonvention-in-deutschland/120470. Zuletzt abgerufen am 24.10.2018.

CDU, CSU und SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode.

Committee on the Rights of the Child (CRC) (2014): Report of the 2014 Day of General Discussion „Digital media and children’s rights“. Genf: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR).

Council of Europe (2016): Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016 – 2021). Straßburg: Council of Europe, Directorate of Communication.

Cremer, Hendrik (2012): Kinderrechte und der Vorrang des Kindeswohls. Die UN-Kinderrechtskonvention bietet ein weites Anwendungsfeld. Anwaltsblatt 4/2012, S. 327 – 329.

Deutscher Bundesjugendring (2007): Du hast ein Recht … auf deine Rechte! Beschluss der DBJR-Vollversammlung am 26./27. Oktober 2007. Berlin: Deutscher Bundesjugendring e. V.

Deutscher Bundestag (2011): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ – Medienkompetenz. Bundestagsdrucksache 17/7286.

Deutscher Bundestag (2013): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Bundestagsdrucksache 17/12550.

Gebel, Christa (2016): Medienkompetenz von Jugendlichen – aktuell ist wichtiger als überprüft. Zeit Online. Online unter: https://www.zeit.de/gesellschaft/2016-11/medienkompetenz-jugendliche-usa-fake-news. Zuletzt abgerufen am 27.10.2018.

Grobbin, Alexander (2016): Digitale Medien – Beratungs-, Handlungs- und Regulierungsbedarf aus Elternperspektive, Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Habermas, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfur a. M.: Suhrkamp, S. 146 – 168.

Hüther, Jürgen/Schorb/Bern (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed.

Livingstone, Sonia/Third, Amanda (2017): Children and young people’s rights in the digital age: An emerging agenda. In: new media & society 2017, Vol. 19(5) 657 – 670.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2015a): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2015b): MiniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2017a): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2017b): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.

Ministerium für Familie, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2016):

Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg im Breisgau

Rösch, Eike/Demmler, Kathrin/Jäcklein-Kreis, Elisabeth/Albers-Henimann, Tobias (Hrsg.): Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit. München: kopaed.

Schell, Fred (2004): Aktive Medienarbeit. In: Hüther/Schorb (Hrsg.) (2004), S. 9 – 16.

Schmehl, Karsten (2017): 7 der 10 erfolgreichsten Artikel über Angela Merkel auf Facebook sind Fake News. Buzz Feed News. Online unter: https://www.buzzfeed.com/de/karstenschmehl/die-top-fake-news-ueber-angela-merkel. Zuletzt abgerufen am 27.10.2017.

Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz. In: Hüther/Schorb (Hrsg.) (2005), S. 257 – 262.

The Secretariat of the Council of Europe (2014): Children and ICTs in the Council of Europe. Online unter: http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/Discussion2014Contributions.aspx, zuletzt abgerufen am 26.4.2018.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen – Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.06.2004.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016): Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 08.12.2016. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Shellenbarger, Sue (2016): Most Students Don't Know When News Is Fake, Stanford Study Finds. In: Wallstreet Journal, updated Nov. 21. Online unter: https://www.wsj.com/articles/most-students-dont-know-when-news-is-fake-stanford-study-finds-1479752576. Zuletzt abgerufen am 27.10.2018.

Stiftung Warentest (2017): Viel zu verlieren. test 7/2017, S. 26 ff.

Theunert, Helga (2015): Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit, S. 138. In: von Groß, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik. Ein Überblick. S. 136 – 163. Weinheim und Basel

Tufekci, Zeynep (2018): It's the (Democracy-Poisoning) Golden Age of Free Speech. Online unter https://www.wired.com/story/free-speech-issue-tech-turmoil-new-censorship/

UNICEF (2007): Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child. Fully revised third edition. Genf: United Nations publications.

UNICEF (2014): UNICEF's submission for the Committee on the Rights of the Child's Day of General Discussion on „Digital media and children's rights". Online unter: http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/Discussion2014Contributions.aspx. Zuletzt abgerufen am 26.4.2018. Zuletzt abgerufen am 12.9.2018.

UNICEF (2017a): Discussion Paper Series: Children's Rights and Business in a Digital World. Freedom of Expression, Association, Access to Information and Participation. New York: UNICEF.

UNICEF (2017b): Children in a Digital World. The State of the World's Children 2017. New York: UNICEF.

Urlen, Marc (2018a): Medienkompetenz in der digitalen Welt. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 3/2017, S. 297 – 313.

Urlen, Marc (2018b): DJI Projekt „Apps für Kinder" – Trendanalyse 3. Handlungsorientierte Medienpädagogik im digitalen Raum. Ansätze zur Vermittlung von Medienkompetenzen und zur Beurteilung von Kindersoftware. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Urlen, Marc (2018c): DJI Projekt „Apps für Kinder" – Trendanalyse 4. Die Bewertungskriterien der Datenbank „Apps für Kinder". München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Urlen, Marc (2018d): DJI Projekt „Apps für Kinder" – Trendanalyse 5. Kreativ-Apps. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Urlen, Marc (2018e): Digitale Kinderrechte und Medienkompetenz. In: merz, 62. Jahrgang, Nr. 6, S. 79 –88.

Wapler, Friederike (2017): Umsetzung und Anwendung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online unter: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/120474/2017-gutachten-umsetzung-kinderrechtskonvention-data.pdf. Zuletzt abgerufen am 4.6.2018.

Weingartz, Hans (Hrsg.) (1992): Die Bundesrepublik Deutschland und die UN-Kinderrechtskonvention. 2. Ergänzte Auflage. Bonn: Kid Verlag.

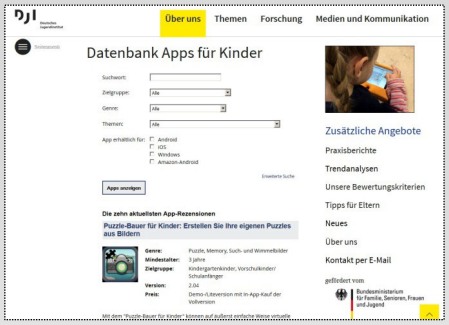
Würth, Anna/Simon, Uta (2012): Die UN-Kinderrechtskonvention – der normative Rahmen. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), online unter: http://www.bpb.de/apuz/146103/die-un-kinderrechtskonvention-der-normative-rahmen?p=0. Zuletzt abgerufen am 7.5.2018.

Zentrum für Kinderschutz im Internet (I-KiZ) (Hrsg.) (2016): Jahresbericht 2015. Berlin: Zentrum für Kinderschutz im Internet.

Die DJI-Datenbank „Apps für Kinder“ im Netz

Das DJI-Projekt „Apps für Kinder“ analysiert Software, die sich an Kinder richtet, und erfasst sie in der gleichnamigen Datenbank. Damit steht ein Informationspool zur Verfügung, der sowohl für wissenschaftliche Auswertungen als auch als Orientierungshilfe für Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern einen wertvollen Beitrag leistet.

Auf der Webseite des Projekts können über eine differenzierte Suchmaske Rezensionen zu über 500 Apps aufgerufen werden, außerdem Praxisberichte sowie die Trendanalysen des Projekts.



www.datenbank-apps-für-kinder.de

Gefördert vom:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

GUTES
AUFWACHSEN
MIT MEDIEN

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0
Fax +49 89 62306-162

www.dji.de