

Rösch, Eike [Hrsg.]; Brügggen, Niels [Hrsg.]
Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 255 S.



Quellenangabe/ Reference:

Rösch, Eike [Hrsg.]; Brügggen, Niels [Hrsg.]: Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit.
Weinheim : Beltz Juventa 2025, 255 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-341544 - DOI:
10.25656/01:34154; 10.3262/978-3-7799-7749-0

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-341544>

<https://doi.org/10.25656/01:34154>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

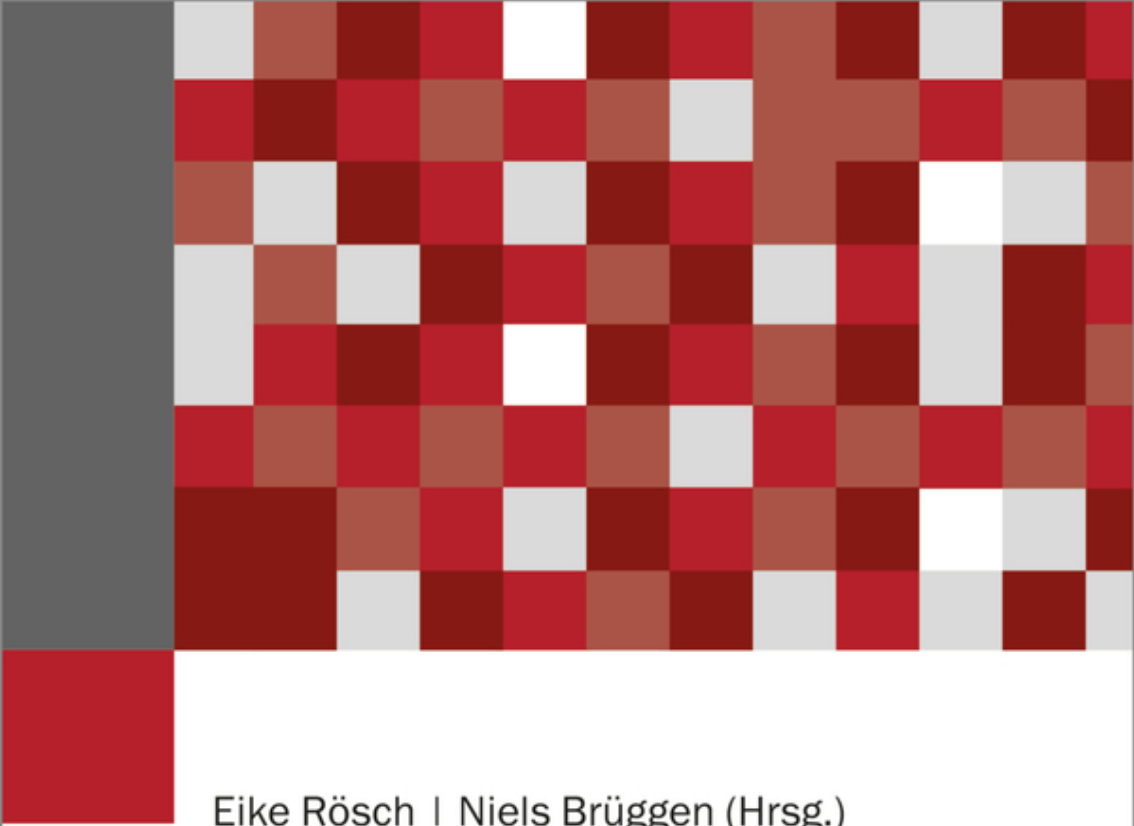


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Eike Rösch | Niels Brügger (Hrsg.)

Praxishandbuch

(Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit

BELTZ JUVENTA

Eike Rösch | Niels Brügger (Hrsg.)
Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit

Eike Rösch | Niels Brügger (Hrsg.)

Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit

BELTZ JUVENTA

Die Herausgeber danken dem DOJ – Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (<https://doj.ch/de/>) und dem JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (<https://www.jff.de/>), die zusammen die Veröffentlichung im Open Access ermöglicht haben.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Weitergabe** unter gleichen Bedingungen **4.0 International (CC BY-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7748-3 Print
ISBN 978-3-7799-7749-0 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-7749-0

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tech
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial	
<i>Eike Rösch und Niels Brügger</i>	7
Konzeptionelle Perspektiven auf das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit unter den Bedingungen der (Post-)Digitalität	
<i>Niels Brügger und Eike Rösch</i>	13
Sozialraum und Digitalität	
<i>Annkathrin Schwerthelm</i>	30
Sozialisation und postdigitale Sozialisationsräume – Gegenwärtige Bedingungen der Sozialisation unter dem Vorzeichen von Digitalität	
<i>Achim Lauber und Julian Erdmann</i>	45
Macht- und Herrschaftsverhältnisse als Herausforderungen für die OKJA in postdigitalen Gesellschaften	
<i>Valentin Dander</i>	61
Jugendinformationsarbeit in der Digitalität	
<i>Bernadette Pirker, Johannes Heher und Martin Auferbauer</i>	76
Das Digitale im Handlungsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit als work in progress	
<i>Anu Pöyskö und Marcella Merkl</i>	87
Digitale Transformation in Streetwork und Mobiler Jugendarbeit	
<i>Christiane Bollig</i>	104
Jugendverbandsarbeit: Digitale Werkstätten der Demokratie	
<i>Anna Grebe</i>	120
Internationale Jugendarbeit 3.0 – Wandel durch digitale Elemente	
<i>Franziska Koschei, Natali Petala-Weber und Ulrike Werner</i>	134
Kulturelle Bildung und Digitalität	
<i>Lisa Unterberg</i>	149
Medienpädagogische Kompetenzen für die Kinder- und Jugendarbeit in einer postdigitalen Gesellschaft	
<i>Friederike Siller und Angela Tillmann</i>	162

Fachliche Standards der Kinder- und Jugendarbeit in einer Kultur der Digitalität <i>Olivier Steiner</i>	178
Medienkonzepte und Medienfachstellen: Fluide Fixpunkte als strukturelle Gelingensbedingungen (post-)digitaler Jugendarbeit <i>Sven Benkendorf</i>	191
Beziehungsgestaltung und pädagogische Interaktionen im Kontext von Social Media <i>Daniela Cornelia Stix</i>	207
Sozialraumorientierte Jugendarbeit in ländlichen Räumen <i>Eric van der Beek</i>	222
Rolle und Funktionen der Kinderrechte in der postdigitalen Jugendarbeit <i>Sünje Andresen und Stephan Dreyer</i>	236
Autor*innenverzeichnis	252

Editorial

Eike Rösch und Niels Brügger

Sie halten das Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit in den Händen (oder sehen es auf dem Bildschirm) und darin liegt ein dreifaches Versprechen: Erstens ist dies unser Versprechen, eine praxisrelevante Orientierung und „brauchbares“ Wissen für die Kinder- und Jugendarbeit allgemein, aber auch spezifisch für die verschiedenen Handlungsfelder zu bieten. Zweitens versprechen wir Impulse zu konzeptionellen Fragen, also dazu, was Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität denn nun genau ist, was sie demnach ausmachen und berücksichtigen sollte. Und drittens haben wir uns vorgenommen und dazu die Autor*innen eingeladen, auch einen Schritt weiter zu denken und zu betrachten, was denn die nächsten Schritte der Weiterentwicklung von Kinder- und Jugendarbeit aus einer postdigitalen Perspektive sind.

Den Mut für so vollmundige Versprechen haben wir gefasst, da in den vergangenen Jahren in zahlreichen Projekten und Initiativen ein vielfältiges Wissen über Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität entstanden ist. In der offenen, der mobilen Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit und in anderen Bereichen wurde in der Praxis experimentiert, entwickelt und etabliert, diese Praxisansätze wurden reflektiert, diskutiert, aufgeschrieben und weiterentwickelt und daraus bzw. parallel sind auch konzeptionelle Perspektiven auf die verschiedenen Handlungsfelder wie auch auf Querschnittsthemen geworfen worden. Nicht zuletzt gab es auch (aber zu wenige) wissenschaftliche Begleitforschung zu Praxisansätzen, durch die auch Erkenntnisse generiert wurden. Dieses umfangreiche Wissen versuchen wir mit diesem Band zu einem Gesamtbild zusammenzutragen, das (post-)digitale Kinder- und Jugendarbeit konzeptionell fundiert und gleichzeitig Orientierungs- und Ansatzpunkte für die Praxis von Kinder- und Jugendarbeit bietet. Nicht zuletzt möchten wir damit auch Impulse geben für die jugendarbeitstheoretische Diskussion.

Dieses Gesamtbild setzt sich aus drei Teilen im Buch zusammen. Die Grundzüge formt der erste Teil mit drei Beiträgen zu grundlegenden Fragen zu postdigitalen Lebenswelten und übergreifenden konzeptionellen Linien der (post-)digitalen Kinder- und Jugendarbeit. Das (Farb-)Spektrum wird im zweiten Teil zu Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit in sechs Beiträgen deutlich. Und schließlich wird im dritten Teil mit weiteren sechs Beiträgen die Detailschärfe mit Beiträgen zu für alle Handlungsfelder relevanten Aspekten wie Unterstützungsstrukturen, fachlicher Professionalität und Fachstandards sowie der kinderrechtlichen Dimension von Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität feingezeichnet.

Die Grundzüge zeichnen die folgenden Beiträge:

Wir beginnen den Band mit einem eigenen Beitrag zu konzeptionellen Vorstellungen von Kinder- und Jugendarbeit in der (Post-)Digitalität. Wir argumentieren darin, dass in der Diskussion um (post-)digitale Kinder- und Jugendarbeit und auch in der praxisbezogenen Ausgestaltung drei konzeptionelle Stränge zu beobachten sind, mit denen jeweils eigene Vorstellungen des Verhältnisses von Kindern und Jugendlichen, Digitalität und Pädagogik verbunden sind. Diese können mit medienpädagogischen, mediendidaktischen oder auch sozialraumorientierten Ansätzen in Verbindung gebracht werden. Neben diesen konzeptionellen Fragen beleuchten wir Aspekte, zu denen Jugendarbeiter*innen in der praktischen Ausgestaltung von Kinder- und Jugendarbeit eine Haltung für den eigenen Arbeitskontext entwickeln müssen.

Die Weiterentwicklung des für die Jugendarbeit zentralen Terminus Sozialraum vor dem Hintergrund der Digitalität steht dann im Fokus des Beitrags von Annkathrin Schwerthelm. Sie schafft mit einer raumtheoretischen Begriffsdiskussion zunächst Klarheit zu den in der Sozialen Arbeit vertretenen Raumbegriffen und setzt auf dieser Basis den Begriff Sozialraum in ein Verhältnis zu Digitalität. Um auch in der Postdigitalität Räume der sozialen Praxis auch für die Jugendarbeit beschreib-, analysier- und bearbeitbar zu machen, schlägt sie eine Erweiterung des Sozialraumbegriffes vor, mit der auch Konsequenzen für eine professionelle sozialräumliche Kinder- und Jugendarbeit verbunden sind.

Wie Sozialisation – ein weiteres zentrales Konzept für die Kinder- und Jugendarbeit – in einer postdigitalen Gesellschaft zu beschreiben ist, steht im Fokus des Beitrags von Achim Lauber und Julian Erdmann. Sie zeigen auf, wie in der medienpädagogischen Forschung entwickelte Konzepte genutzt werden können, um die Sozialisationsbedingungen junger Menschen und ihre Verwobenheit mit Phänomenen des digitalen Wandels zu betrachten. Nach einer knappen Darstellung der Grundlagen einer interaktionistischen Sozialisationstheorie und eines entsprechenden Verständnisses von Medien, gehen sie mit den Stichpunkten eingeschränkte Souveränität, soziale Ungleichheit und Wandel der Öffentlichkeit auf aktuelle Diskurse zur Sozialisation unter Bedingungen des digitalen Wandels ein. Auch auf mediatisierte Sozialräume und postdigitale Lebenswelten gehen sie ein, um abschließend Ansatzpunkte für die Praxis der Jugendarbeit auszuweisen.

Valentin Dander zieht den Fokus dann nochmals größer und zielt mit seinem Beitrag auf eine gesamtgesellschaftliche Aktualisierung und Einordnung zu (Post-)Digitalität, Gesellschaft und Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Als Grundierung seiner nachfolgenden Überlegungen (und aus unserer Sicht auch für die weiteren Beiträge zur Kinder- und Jugendarbeit im Band) stellt er allgemeine Entwicklungen (post-)digitaler Kulturen und darin verankerte sozio-kulturelle und technologische Dynamiken dar. Aktuelle Herausforderungen für die Kinder- und Jugendarbeit im Blick greift er Diskussionsstränge zu den The-

men soziale Ungleichheit, rechtsextreme Hegemoniebestrebungen in digitalen Räumen, (post-)digitale kapitalistische Verhältnisse sowie Nachhaltigkeit auf.

Das Gesamtbild wird in einem zweiten Schritt strukturiert durch die einzelnen Handlungsfelder – Offene Kinder- und Jugendarbeit, Mobile Jugendarbeit/Streetwork, Jugendverbandsarbeit, internationale Jugendarbeit, kulturelle Bildung und Jugendinformation.

Im Bereich der Jugendinformation zeigen Bernadette Pirker, Johannes Heher und Martin Auferbauer die drastische Erweiterung des Konzepts dessen auf, was angesichts des digitalen Wandels und damit verbunden veränderter Informations- und Kommunikationsgewohnheiten von Jugendlichen heute Jugendinformationsarbeit ausmachen muss. Besonders relevant ist hier die Erwartung, Informationen jederzeit und ortsunabhängig erhalten zu können. Entsprechend zeigen die Autor*innen auf, wie (stationäre) Dienstleistungsangebote des „Informiert-Werdens“ an Relevanz verloren haben und zugleich Jugendinformationsarbeit angesichts der Komplexität und Unübersichtlichkeit der Informationslandschaft an Relevanz gewonnen hat. Dies erfordert eine vielschichtigere Herangehensweise in der Arbeit und ein Verständnis von Jugendinformation als Querschnittsaufgabe. Diese Veränderungen reflektieren Pirker, Heher und Auferbauer auch im Hinblick an Anforderungen an die in diesem Handlungsfeld Tätigen – auch, um neue Entwicklungen bspw. rund um KI aufgreifen zu können.

Die offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) ist eines der zentralen Handlungsfelder im Fokus dieses Bandes und der Kinder- und Jugendarbeit im DACH-Raum. Marcella Merkl und Anu Pöyskö nehmen eine speziell Wiener Perspektive ein, wenn sie den Prozess der Annäherung der OKJA an Fragen der Digitalität und den Einsatz digitaler Medien nachzeichnen, besondere Einflussfaktoren für eine größere Aufmerksamkeit für „das Digitale“ im Fachdiskurs (auf konzeptioneller Ebene und durch die Pandemie) benennen und schließlich bestimmen, welche Haltungen und Arbeitsweisen sich als etablierte und auch in der Weiterentwicklung bewegliche Bestandteile der offenen Kinder- und Jugendarbeit herausgebildet haben. Unserer Ansicht erweist sich diese Wiener Perspektive weitgehend auch für die übergreifende Entwicklung der OKJA als zutreffend und erkenntnistiftend.

Das Arbeitsfeld der Streetwork/Mobile Jugendarbeit steht im Beitrag von Christiane Bollig im Fokus. Sie skizziert dieses Arbeitsfeld als gelebte Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, „das ausgehend von ihrem gesellschaftlichen Auftrag und fachlichen Anspruch in besonderer Weise gefordert [ist], den veränderten und zunehmend digitalisierten Alltags- und Lebenswelten der Adressat*innen zu begegnen und sich mit den damit einhergehenden Entwicklungen und Herausforderungen kontinuierlich und kritisch auseinanderzusetzen“. Hierfür skizziert sie ein Grundverständnis und auch das Profil sowie Qualitätsmerkmale von Streetwork, die als Ausgangspunkt für diese Aus-

einandersetzung genutzt werden. Mit Blick auf aktuelle Entwicklungen stellt sie dar, dass aufsuchende Arbeit mit dem Label Digital Streetwork durchaus in unterschiedlichen Ansätzen als Methode aufgegriffen wird – dabei aber nicht immer den Fachkriterien der Streetwork/Mobilen Jugendarbeit gerecht wird.

Wie steht es um den digitalen Wandel in der Jugendverbandsarbeit? Dieser Frage geht Anna Grebe nach. Denn übergreifend über die Profilvervielfalt der Jugendverbände (religiös, kulturell, ökologisch ...) ist für die Lebenswelt der in den Verbänden organisierten jungen Menschen auch die Mediatisierung eine relevante Dimension. Grebe zeichnet diesbezüglich unterschiedliche Facetten, wie digitale Medien in der Jugendverbandsarbeit bei Fragen der Gremienarbeit, der Beteiligung oder auch der JuLeiCa-Ausbildung an Bedeutung gewonnen haben. Nicht zuletzt wird damit auch deutlich, dass Digitalpolitik auch als jugendpolitische Frage betrachtet werden muss. Grebe zeigt zudem noch Entwicklungsperspektiven für den weiteren Weg der Jugendverbände in die Digitalität auf.

Den Wandel in der Internationalen Jugendarbeit durch digitale Elemente beleuchten Franziska Koschei, Natali Petala-Weber und Ulrike Werner. Auch in der Internationalen Jugendarbeit initiierte die Pandemie einen Digitalisierungsschub, da durch die Reisebeschränkungen andere Austauschformen nicht möglich waren. Für die Umsetzung digitaler Elemente sind in der IJA dabei einige spezifische Rahmenbedingungen bedeutsam, wie die Zusammenarbeit unterschiedlicher Organisationen in verschiedenen Ländern oder die Mehrsprachigkeit der Teilnehmendengruppe. Vor diesem Hintergrund skizzieren Koschei, Petala-Weber und Werner unterschiedliche Formate, Herausforderungen und auch diesbezügliche Gelingensbedingungen, die in der Pandemie und danach herausgearbeitet werden konnten. Schließlich skizzieren auch sie weitere Entwicklungsperspektiven für die IJA mit digitalen Elementen – nicht als Defizitausgleich, sondern um Potenziale zu erschließen.

Lisa Unterberg schreibt der Kulturellen Bildung besondere Möglichkeiten der Reflexion und Gestaltung von gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext der Digitalität zu. In ihrem Beitrag zeigt sie auf, wie das Handlungsfeld vor diesem Hintergrund gedacht werden kann – und geht dabei von einer kontinuierlichen Weiterentwicklung bestehender Diskursstränge aus, insbesondere Teilhabe und Zugänglichkeit, Lebensweltbezug, Subjektivierung und Selbstbestimmung sowie der Bezug zu den Künsten. Unterberg zeigt die Potenziale und Grenzen von Kinder- und Jugendkulturarbeit in der Postdigitalität anhand exemplarischen Initiativen aus dem Feld auf. Auch sie wagt einen Blick in die Zukunft und geht auch hier von einer Kontinuität des Zusammenspiels von Tradition und Transformation aus.

Unser Gesamtbild von (Post-)digitaler Kinder- und Jugendarbeit wird in einem dritten Schritt schließlich feingezeichnet durch verschiedene Aspekte von Organisation, Professionalität und weiteren Querschnittsthemen.

Diese Betrachtungen beginnen auf der Ebene der Fachkräfte. Friederike Siller und Angela Tillmann erarbeiten ein Orientierungsmodell medienpädagogischer Kompetenz für die Kinder- und Jugendarbeit. Ausgehend von der stattfindenden Weiterentwicklung der Praxis und damit auch der Organisationen formulieren sie notwendige und sinnvolle Kompetenz in drei Dimensionen: Wissen, Können und Einstellungen bezogen auf postdigitale Lebenswelten, Handlungswissen über Medien in der Kinder- und Jugendarbeit sowie organisationale Kenntnisse zur Verankerung von Medienbildung in der Praxis.

Ebenfalls auf der Ebene der Profession setzt sich Olivier Steiner mit fachlichen Standards der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Post-Digitalität auseinander. Ausgehend von drei von ihm identifizierten Charakteristika von Digitalität formuliert er ausgewählte Standards (weiter): das Verstehen subjektiver Lebenswirklichkeiten von Adressat*innen, Anerkennung, Ressourcenorientierung, Partizipation sowie politische Einmischung. Durch seine Ausführungen wird auch in dieser Perspektive deutlich, wie tiefgreifend die Bedeutung von Digitalität für die Kinder- und Jugendarbeit ist.

Auf der strukturellen Ebene beleuchtet Sven Benkendorf in seinem Beitrag Medienkonzepte und Medienfachstellen als Rahmenbedingungen von Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität. Er wählt dafür die Metapher der fluiden Fixpunkte, die einerseits Orientierung und Halt geben, andererseits der dynamischen Entwicklung der Lebenswelt und damit auch der Kinder- und Jugendarbeit gerecht werden und insbesondere Fachkräften und Institutionen Unterstützung bieten. Benkendorf beschreibt diese Elemente und wie sie ausgestaltet werden können. Zudem zeigt er auf, wie weitere Rahmenbedingungen gestaltet sein sollten, um zu einem Gelingen beizutragen.

Auf Kommunikation über Social Media und die professionelle Beziehungsgestaltung in diesen Kommunikationssetting fokussiert Daniela Cornelia Stix in ihrem Beitrag. Denn zweifelsohne bergen Social-Media-Dienste ein großes Potenzial für die Beziehungsgestaltung – auch in pädagogischen Settings. Allerdings zeigen sich dann schnell auch Herausforderungen und Spannungsfelder für professionelles Agieren. Stix zeigt auf, wie sich die Diskussion um Social-Media-Apps als pädagogische Handlungsräume entwickelt hat und stellt entlang von einschlägigen Studien und Äußerungen aus der Praxis hilfreiche Modellierungen vor, die eine professionelle Beziehungsgestaltung und pädagogische Interaktionen zu gestalten helfen.

Als hybride Aneignungsräume betrachtet Eric van der Beek die spezifischen sozialräumlichen Bedingungen des Aufwachsens in ländlichen Räumen. Der Beitrag hält Einblicke in die Aneignungspraktiken von jungen Menschen auf dem Land bereit, in denen die Dualität von ländlichen und digitalen Räumen einerseits an Relevanz verliert, andererseits aber auch spezifische raumstrukturelle Begrenzungen eine Rolle spielen – bspw. das Wissen, wo ein Netzzugang verfügbar ist. Mit Anregungen aus der kritischen Geografie greift van der Beek dabei die Frage

auf, wie Jugendarbeit nicht nur Jugendlichen digitale Teilhabe ermöglichen kann, sondern auch wie ein reflexiver Zugang zu der geomedialen Ordnung angeregt werden kann, in der ländliche Räume vornehmlich in einer Abhängigkeitsrelation von urbanen Zentren gesehen werden.

Eine Betrachtung der Rolle und Funktion von Kinderrechten in der postdigitalen Kinder- und Jugendarbeit von Sünje Andresen und Stephan Dreyer schließt den Band ab. Vor dem Hintergrund der Allgemeinen Bemerkungen Nr. 25 zu der UN-Kinderrechtskonvention bietet das Kapitel einen Überblick über die Dimensionen, Funktionen und Bedeutung der Kinderrechte für die Praxis der (post-)digitalen Kinder- und Jugendarbeit. Inspirierend ist dabei, dass die vorgelegte Auslegung der Kinderrechtskonvention in der Tat einen Orientierungspunkt wie auch eine Inspirationsquelle bei der Gestaltung und Weiterentwicklung einer postdigitalen Kinder- und Jugendarbeit darstellen und somit einen konkreten Nutzen für die praktische Arbeit entwickeln kann.

Es ist also ein vielfältiges und detailreiches Gesamtbild, welches sich Ihnen in diesem Band bietet. Wir hoffen und sind zuversichtlich, dass wir einen Beitrag dazu leisten, unsere vollmundigen Versprechen einzulösen. Unseren Dank aussprechen wollen wir Lucy Daniel, die die Endredaktion der Beiträge übernommen und damit aus den einzelnen Texten das Buch geschaffen hat. Ein herzliches Dankeschön auch dem DOJ – Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz und dem JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, die zusammen die Veröffentlichung im Open Access ermöglicht haben.

So freuen wir uns, gemeinsam mit den Autor*innen, Ihnen/dir einen Impuls für die Praxis und konzeptionelle Reflexion der Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität anzubieten.

Konzeptionelle Perspektiven auf das Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit unter den Bedingungen der (Post-)Digitalität

Niels Brüggemund und Eike Rösch

1 Kinder- und Jugendarbeit in postdigitalen Lebenswelten

Zum Einstieg ein fiktives Beispiel:

Die Jugendarbeit der Region Digerach ist seit vielen Jahren eine feste Größe für Jugendliche und auch Kinder in der Kleinstadt und ihrer Umgebung. Im zentralen Jugendhaus und den beiden Jugendtreffs in den Vororten gibt es mehrmals in der Woche ein offenes Angebot, außerdem verschiedene Projektangebote zu Musik, Graffiti sowie Tanz. Diese Angebote werden vom Verein *Dija* getragen, der eng mit der kommunalen Jugendförderung zusammenarbeitet.

Die Fachpersonen von *Dija* haben schon früh die Bedeutung von Social Media für Jugendliche erkannt und sind seit 2011 auf Facebook, später auf Instagram, unterwegs, bewerben dort Aktivitäten und kommunizieren mit Jugendlichen. Seit den Pandemieerfahrungen sind *Dija* und die Jugendförderung in intensiver Diskussion, wie Digitalität in der Jugendarbeit von Digerach strukturell und konzeptionell verankert werden kann.

Konzeptionell und damit in der Theorie wie auch in der Praxis gibt es eine Reihe von unterschiedlichen Perspektiven, wie Kinder- und Jugendarbeit unter den Vorzeichen der (Post-)Digitalität verstanden und entsprechend auch entwickelt werden kann. Dieser Band verfolgt den Anspruch zentrale dieser Perspektiven zu versammeln und damit einen übergreifenden Zugang zu diesem Feld zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag soll hierfür ein Ausgangspunkt sein, indem drei Aspekte von Kinder- und Jugendarbeit in der (Post-)Digitalität betrachtet werden: Erstens werden zentrale Begründungen für die Auseinandersetzung mit (Post-)Digitalität in der Kinder- und Jugendarbeit (und damit für diesen Sammelband) benannt. Vor allem möchten die Autoren zweitens die aus ihrer Sicht zentralen konzeptionellen Stränge des Verständnisses einer (post-)digitalen Kinder- und Jugendarbeit herausarbeiten und dabei die dahinterliegenden konzeptionellen Grundlagen herausstellen. Und schließlich sollen drittens zentrale Ausgestaltungserfordernisse benannt werden, die Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität immer wieder beschäftigen.

Diese Aspekte spiegeln sich in der Praxis wider, die mit (fiktiven) Beispielen der Arbeit von *Dija* illustriert werden.

Zunächst ist aber zu klären, warum wir von (post-)digitaler Kinder- und Jugendarbeit sprechen und was wir darunter verstehen. „Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität“ bildet begrifflich einen Perspektivenwandel ab, der sich in den vergangenen Jahren entwickelt hat. Diese Weiterentwicklung geht vom Begriff der „digitalen Jugendarbeit“ aus und ergänzt neue Aspekte. „Digitalen Jugendarbeit“ wurde im deutschsprachigen und europäischen Raum (dann als digital youth work) in den letzten Jahren zunehmend für alle Aktivitäten in der Kinder- und Jugendarbeit verwendet, in denen digitale Medien und Kommunikationstools als Gegenstand, Werkzeug oder Instrument der pädagogischen Arbeit (*Directorate-General for Education and Culture* 2018) zum Einsatz kamen.

Die Begrifflichkeit ist aber mit bestimmten Nachteilen behaftet. So impliziert der Begriff „digitale Jugendarbeit“, dass die Jugendarbeit nunmehr primär in digitaler Form stattfindet. Außerdem ist im Begriff unbestimmt, was denn das Adjektiv „digital“ bedeutet, dies hinterlässt schnell den Eindruck einer technisierten Jugendarbeit.

1.1 Post-Digitalität als Betrachtungsperspektive

Mit dem Begriff der Post-Digitalität wird der Prozess der Digitalisierung aus dem Zentrum gerückt und Digitalität als bestehende Realität (die nicht mehr „neu“ ist) anerkannt. Mit postdigital soll damit nicht etwas Neues beschrieben werden, das nach der Digitalisierung kommt, sondern vielmehr betont werden, dass alle Handlungen mehr oder weniger unter den Bedingungen der Digitalität stattfinden. Gemeint ist damit, dass sich digitale Strukturen und Logiken in das Handeln in allen Lebensbereichen einschreiben und damit den Lebensalltag prägen und auch verändern (*Grabensteiner/Grünberger* 2022, S. 27). Das hat Konsequenzen für die Kinder- und Jugendarbeit, die gut mit der Begriffsfassung von Post-Digitalität von Judith Ackermann und Benjamin Egger (2021) gefasst werden können:

„[...] sie [Post-Digitalität] meint (1) den Umstand, dass unserer Gegenwart eine Vielzahl von Digitalisierungsprozessen vorausgegangen ist, die sich in unserer unmittelbaren Wahrnehmung von Umgebung(en) niederschlagen. Konkreter gesprochen verweist das Präfix (2) auch darauf, dass wir uns in jedem Moment immer unmittelbar *nach* einer Digitalitätserfahrung befinden. *Post* versteht sich hier als das Paradoxon, dass sich jedes Jetzt immer erst im Gleich-Danach qua Bewusstsein materialisiert. Schließlich gibt der Begriff des Postdigitalen Hinweise darauf, dass (3) die Zeit, in der digitale und physische Sphären trennscharf auseinander gedacht wurden, vergangen ist. Anders gesagt: Wir befinden uns *nach* dem Digitalen als singular auftretendem Phänomen. Aus dieser Perspektive ist ein zeitgenössischer Digitalitätsbegriff

weitaus komplexer zu fassen als in der schlichten Zuweisung durch Funktionen, Orte oder Eigenschaften wie Software, Internet oder Virtualität.“ (Ackermann/Egger 2021, S. 5)

Kinder- und Jugendarbeit muss sich mit diesem komplexen Verständnis von Post-Digitalität auseinandersetzen, kann dabei aber dennoch Ansätze der digitalen Jugendarbeit verfolgen und damit sinnvolle Ziele anvisieren. Daher setzen wir Klammern, wenn wir im Titel von (post-)digitaler Kinder- und Jugendarbeit sprechen. Entscheidend ist vielmehr, dass der Fokus nicht allein auf den Einsatz konkreter digitaler Medien und Dienste gerichtet wird. Vielmehr muss darüber hinaus auch reflektiert werden, wie Digitalität die Lebensrealität und damit bei den Zielen und Arbeitsweisen der Kinder- und Jugendarbeit mitgedacht werden müssen – auch wenn keine digitalen Medien eingesetzt werden. In Anlehnung an Stalder (2019) werden dabei häufig die Aspekte Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität und (besonders wichtig) die Referentialität als typische Charakteristika einer Kultur der Digitalität benannt. Entscheidend ist aber, wie sich diese Grundeigenschaften in lebensweltlichen Erfahrungen niederschlagen. So ist sicher an Potenziale neuer Formen der Vergemeinschaftung, die über Social Media möglich werden, zu denken – aber eben auch daran, wo diese Formen der Anerkennung in Gemeinschaften auch prekär werden können. Mit der Algorithmizität rückt in den Fokus, inwiefern Menschen ihr Handeln (durchaus unbewusst) an den Parametern der Berechenbarkeit und Darstellbarkeit in digitalen Zahlensystemen ausrichten. Schließlich geht es darum, zu betrachten, wie durch eine wechselseitige Praxis in Bezugssystemen zwischen Mensch und Mensch wie auch zwischen Maschine und Mensch Bedeutungszusammenhänge konstruiert werden und beispielsweise Sichtbarkeitsregime entstehen. Damit ist gemeint, dass die Art und Weise, wie wir unsere unmittelbare als auch nur medial mittelbar zugängliche Umgebung wahrnehmen auch durch vorhergehende Digitalitätserfahrungen mitgeprägt sind. Mehr sogar hat die Digitalität ganz konkrete materielle Auswirkungen auf die Lebensbedingungen vor Ort, wenn bspw. neue Formen der digitalen Wertschöpfung bzw. des digitalen Kapitalismus entstehen, die konkrete Auswirkungen auf Arbeitsweisen und Arbeitsbedingungen haben (von Homeoffice bis hin zu prekären Arbeitsformen wie Uber-Fahrer*innen oder *only friends*-Geschäftsmodellen). Diese Perspektive ermöglicht, Digitalität mit ihren Vorteilen neu zu betrachten, gleichzeitig aber auch kritische Punkte zu bearbeiten. Und nicht zuletzt kann es so gelingen, wahre soziale Probleme zu benennen ohne dafür vorschnell Digitalität als Ursache anzunehmen (Steiner 2024).

1.2 Begründungen für eine Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit

Es gibt eine Reihe von Gründen und auch Positionen, aus denen man sich dem Begriff digitale Jugendarbeit annähern kann. Und diese finden sich auch in den verschiedenen Beiträgen dieses Bandes wieder. Ohne diesen verschiedenen Zugriffen vorwegzugreifen, möchten wir doch zwei Begründungen benennen, die wir momentan als besonders relevant und einflussreich erachten. Sie stehen für zwei komplementäre Antworten auf die Frage, warum es einen Band über (post-)digitale Jugendarbeit geben muss.

Zum einen begründet die Bedeutung digitaler Medien und Kommunikationsmittel in der Arbeitsrealität der Kinder- und Jugendarbeit einen solchen Band. Es ist seit dem Aufkommen der Medienpädagogik ein wiederkehrendes Argument von insbesondere medienpädagogischen Autor*innen, dass digitale Medien für die Alltagsgestaltung und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine zentrale Bedeutung erlangt haben (frühe Beiträge sind *Schorb* (1991) und *Niesyto* (1993)). Seien dies die dort entstehenden Räume für die Identitätsarbeit oder Partizipation oder die kommunikativen Strukturen zur Einbindung in Peerstrukturen. Einige dieser Texte haben früh Entwicklungen aufgegriffen, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht für das Gros der Jugendlichen galten. Dies kann als ein Grund betrachtet werden, dass die darin ausgewiesene Bedeutung digitaler Medien nicht in der Breite der Jugendarbeit aufgegriffen wurde. Dennoch wurden bereits richtungsweisende Ansätze entwickelt, die sich der Aufgabe annahmen, der wachsenden Bedeutung digitaler Medien in der Lebenswelt der jungen Menschen auch in der Kinder- und Jugendarbeit gerecht zu werden. Die zentralen Ansatzlinien, aus denen heraus diese konzipiert wurden, werden später in diesem Beitrag noch näher beleuchtet.

Eine Zäsur stellten dann die Pandemiejahre ab 2020 dar. Durch Ausgangsbeschränkungen und Kontaktsperrungen war auch die Kinder- und Jugendarbeit ihrer nicht digitalen Kommunikationsräume beraubt oder zumindest stark beeinträchtigt. Umgekehrt waren die Beschränkungen für einige Institutionen von Kinder- und Jugendarbeit ein externer Anlass, sich mit digitalen Medien sowie mit Digitalität zu beschäftigen und entsprechende Angebote bereitzustellen (*Sturzenhecker/Deinet/Icking* 2022). Dieser „Corona-Schock“ spielt bis heute eine wichtige Rolle hinsichtlich der Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität, weil er für viele Fachkräfte und Einrichtungen einen wichtigen Moment in der Weiterentwicklung der eigenen Arbeit darstellt.

Eine zweite Begründung für die Beschäftigung mit Post-Digitalität und entsprechenden Weiterentwicklungen von Kinder- und Jugendarbeit ist die Orientierung am (jugend)politischen Diskurs. Hier ist mit dem 15. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung im Jahr 2017 ein wichtiger Bezugspunkt für die Realisierung digitaler Kinder- und Jugendarbeit zumindest in Deutsch-

land gesetzt worden. Deutlicher als in vorherigen Berichten wurde darin das „digital-vernetzte Leben Jugendlicher“ in den Fokus genommen. Wichtige Impulse sowohl auf der konzeptionellen wie auch auf der praktischen Ebene sind zudem durch europäische Rahmenpapiere gegeben worden. Diese sind in der Regel weiter entfernt von den Akteur*innen im Feld, eine große Präsenz in der Praxis haben jedoch die Ratsbeschlüsse zu „smart youth work“ (2017/C 418/02) und zu „digital youth work“ (13935/19) sowie die Empfehlungen der von der EU-Kommission bestellten Expert*innengruppe zu „Digitalisierung und Jugendarbeit“ durch daran anschließende Arbeiten und Handlungsempfehlungen gefunden.

2 Konzeptionelle Stränge in der Ausgestaltung postdigitaler Jugendarbeit

In der Betrachtung dessen, was postdigitale Jugendarbeit denn ausmacht, sind in den vergangenen Jahren auf der konzeptionellen Ebene aus Sicht der Autoren verschiedene Stränge zu beobachten. Diese sollen im Folgenden genauer dargestellt werden. Jeweils wollen wir ...

- die Zielvorstellung, die postdigitaler Kinder- und Jugendarbeit zugrunde gelegt wird,
- das Verhältnis zu bestehenden Konzepten von Kinder- und Jugendarbeit und
- die konkreten pädagogischen Zugänge, die für die Kinder- und Jugendarbeit gewählt werden, beleuchten.

Diese Aspekte werden jeweils am fiktiven Beispiel von *Dija* greifbar gemacht.

2.1 Die Bedeutung digitaler Medien in der Lebensführung junger Menschen – zentrale Fragen der handlungsorientierten Medienpädagogik als Startpunkt

Im Alltag von Kindern und Jugendlichen nehmen digitale Medien eine zentrale Rolle ein. Dieser Umstand wird häufig in der Argumentation angeführt, warum sich Kinder- und Jugendarbeit auch digitalen Medien zuwenden sollte. Aufgabe und Ziel sei dann, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, Medien selbstbestimmt und sozialverantwortlich – mithin kompetent – für sich in Gebrauch zu nehmen. Mit dieser Ausrichtung ist ein konzeptioneller Strang benannt, den wir als medienpädagogische Perspektive bezeichnen.

Die Wurzeln dieses Ansatzes reichen weit zurück und können mindestens in die Nachkriegszeit nach dem deutschen Nationalsozialismus zurückverfolgt werden (Schorb 1995). Zunächst noch gedacht als bewahrpädagogischer Ansatz, Jugendliche (und später auch Kinder) vor negativen Einflüssen von Medien zu

schützen, wurde in den 1980er Jahren die Frage nach den Einflüssen von Medien entscheidend umformuliert: Anstatt zu fragen „Was machen die Medien mit den Menschen?“ rückte die Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“ in den Fokus. Dieser Perspektivenwechsel trug der Erkenntnis Rechnung, dass Menschen mit Medieninhalten unterschiedlich umgehen und unterschiedlich davon betroffen, erheitert und unterhalten werden. Gerade bei Kindern und Jugendlichen machten qualitative Studien deutlich, dass Medieninhalte jeweils vor dem Hintergrund spezifischer Entwicklungsaufgaben und abhängig von unterschiedlich ausgebildeten Kompetenzen interpretiert werden. Ebenso kann die Hinwendung zu bestimmten Medienformaten – sei es TikTok oder Computerspiele – vor dem Hintergrund handlungsleitender Themen betrachtet und nachvollziehbar werden.

Aus dem Verständnis, dass sich junge Menschen Medien vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungsthemen aneignen, entwickelten sich auch die pädagogischen Zugänge, die nach wie vor in der Kinder- und Jugendarbeit relevant sind. Hauptaugenmerk ist, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, sich Medien in einer für die Persönlichkeitsentwicklung konstruktiven Weise anzueignen.

Die zentralen pädagogischen Zugänge können unter den Begriffen *Schutz*, *Wissen und Kritik* sowie *aktive Teilhabe* gefasst werden. In dieser Reihenfolge sind sie auch entstanden. Wir stellen sie an dieser Stelle aber in umgekehrter Reihenfolge dar, um ihre Bedeutung in der Kinder- und Jugendarbeit heute widerzuspiegeln.

Zweimal im Jahr wird im von *Dija* getragenen Jugendhaus ein großes Games-Festival veranstaltet. Die gesamte Organisation liegt gemeinsam bei den Jugendlichen aus den beiden Jugendtreffs in den Vororten und dem Jugendhaus. Sie erstellen das Konzept für die Veranstaltung, wählen die gespielten Spiele aus, produzieren Flyer, Werbeslides und Promovideos für Social Media und betreuen eine Social-Media-Werbekampagne. Eines der Highlights des Festivals ist, dass die Organisator*innen eine Person aus der Gamer*innen-Szene als Gast einladen.

Fokus auf *aktive Teilhabe*: Medien für die eigenen Zwecke in Gebrauch nehmen und damit einen Beitrag zum sozialen Miteinander zu leisten ist die Idee, wie Medien und aktive Teilhabe in diesem Ansatz zusammengehen. Diese Idee geht zurück auf das Konzept der aktiven Medienarbeit (Schell 1989; Demmler/Rösch 2012; Lutz/Schemmerling/Reißmann 2023). Beim Gestalten von Medien, so die Kernidee, wird sowohl ein Verständnis davon entwickelt, wie Medien gestaltet sind und wie sie wirken (können), als auch (idealerweise in einer Gruppe) zu einem eigenen Interessensgebiet gearbeitet, eine eigene Position formuliert und über das produzierte Medium anderen zur Verfügung gestellt. Das geht mit Fotos, Filmen und vielen weiteren Medien. Das Konzept wird mittlerweile auch

weiter interpretiert, so dass auch durch die aktive und mitgestaltende Teilhabe an medienbezogenen Events (wie bspw. einem Games-Festival) die Grundprinzipien der aktiven Medienarbeit aufgegriffen werden. Zum einen auf einer Mikroebene, da hierfür auch Medien produziert werden. Zum anderen eher auf einer Makroebene, da eigenständig (zumindest teilweise losgelöst von ökonomischen Zusammenhängen) und in sozialen Gruppen an der Mitgestaltung von relevanten Ereignissen mit Medienbezug gearbeitet und aktiv an der Medienkultur mitgewirkt wird. Darüber erlangen die Kinder und Jugendlichen auch Wissen über Produktionsprozesse und können dies für eine kritische Auseinandersetzung nutzbar machen.

Fokus auf *Wissen und Kritik*: Sich basierend auf Wissen über Medienstrukturen, -inhalte und die (technischen) Mediengeräte auch kritisch mit eben diesen auseinanderzusetzen, ist ein weiterer zentraler Zugang in der Medienpädagogik. So ist das Phänomen der YouTube-Stars und Social-Media-Influencer*innen kaum angemessen einzuordnen, wenn die ökonomischen Organisationsprinzipien von Social-Media-Plattformen und insbesondere die somit begründeten neuen Werbeformen in diesen Plattformen unbekannt sind. Im Fokus in diesem Zugang steht somit das Wissen als wichtiger Faktor für einen kompetenten Umgang mit aktuellen Phänomenen der Digitalisierung. Dieses kann sich neben strukturellen-ökonomischen Aspekten auch auf bestimmte Genres, Eigentumsverhältnisse, technologische und rechtliche Zusammenhänge – bspw. bezüglich der Datennutzung – wie auch auf mit digitalen Medien verbundene Risiken beziehen. Typisch sind hier auch in der Kinder- und Jugendarbeit eher informationsorientierte Arbeitsformen in Gesprächen, Aktionen, Vorträgen, Infovideos, Broschüren oder auch quizartige Formate (vgl. *Pöyskö und Merkl in diesem Band*). Zugleich soll auch in der aktiven Teilhabe Wissen und Kritik gefördert werden und primär auf Schutz ausgerichtete Ansätze setzen u. a. auf Wissen und Kritik als risikobezogene Prävention.

In den Einrichtungen von *Dija* liegen an verschiedenen Bereichen Broschüren aus, in denen über verschiedene Apps und digitale Dienste informiert wird. Dabei werden sowohl die positiven Aspekte wie auch mögliche Risiken angesprochen. Jeweils steht aber im Vordergrund, wie sich Jugendliche an sich schützen können und auch, welche Handlungsoptionen sie haben, wenn sie unangenehme Erfahrungen gemacht haben. Zudem hängen gut sichtbar die Rufnummern vom Sorgentelefon aus.

Fokus auf *Schutz*: Die Ausrichtung auf Schutz hat in der medienpädagogischen Arbeit immer mehrere Dimensionen. So geht es einerseits darum, Kinder und Jugendliche selbst zu befähigen, sich so gut es geht vor Risiken zu schützen und die notwendigen bzw. hilfreichen Kompetenzen aufzubauen, um mit einer problematischen Situation zurecht zu kommen (Coping-Strategien entwickeln und

unterstützen). Andererseits geht es auch darum, in der pädagogischen Arbeit den Schutz der Teilnehmenden mitzudenken – insbesondere in Bezug auf Risiken, bei denen der Ansatz des Selbstschutzes (noch) auf Grenzen stößt. Dies ist bspw. bei der Auswahl der genutzten Plattformen oder der Gestaltung von eigenständigen digitalen Diensten relevant. Zielstellung ist hier dann die Befähigung zum Selbstschutz und die Sensibilisierung für Risiken, bei denen der individuelle Schutzansatz nicht greift (bspw. bei der Verarbeitung von Daten, die nur in äußerst begrenztem Maße beeinflusst werden kann).

Schutz ist bei *Dija* neben den angesprochenen Broschüren und ausgehängten Kontaktnummern für die anonyme Begleitung so beispielsweise auch ein Thema in dem gemeinsam mit den Jugendlichen betriebenen Social-Media-Kanälen für das Games-Festival. Hier gibt es ein Konzept, wie mit Hate-Kommentaren umgegangen wird, damit nicht einzelne Jugendliche alleine mit diesen Kommentaren umgehen müssen.

Digitale Jugendarbeit in der Tradition der handlungsorientierten Medienpädagogik fokussiert demnach auf die Befähigung zur aktiven Teilhabe, zur wissensbasierten Kritik und zur Realisierung eines erstrebenswerten Schutzniveaus.

2.2 Die Potenziale digitaler Medien für die pädagogische Arbeit – mediendidaktisch inspirierte Ansätze in der digitalen Jugendarbeit

Die Potenziale von digitalen Medien für die pädagogische Arbeit stehen im Strang der eher mediendidaktisch-inspirierten Ansätze im Fokus. Während es bei der oben dargestellten handlungsorientierten Medienpädagogik um die Perspektive von Kindern und Jugendlichen geht, wie sie sich diese für ihre Lebensgestaltung und Entwicklung aneignen, liegt hier das Augenmerk auf den Möglichkeiten, die digitale Medien bieten, um bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen. Stark vertreten sind diese Ansätze in der schulischen Bildungsarbeit, wo sogenannte Bildungstechnologien das Lehren und Lernen bestimmter Inhalte unterstützen oder erleichtern sollen. Die Grundvoraussetzungen in der Kinder- und Jugendarbeit sind zwar andere (bspw. gibt es keine Lehrpläne und Freiwilligkeit sowie Partizipation sind zentrale Prinzipien), dennoch finden sich auch in der Kinder- und Jugendarbeit Konzepte, die diese mediendidaktische Denkweise aufgreifen.

Bei *Dija* haben die Fachpersonen kurze Videos zu häufig auftretenden Problemlagen / Anfragen von Jugendlichen aufgenommen und auf Social Media verbreitet. In diesen Videos

stellen sie die Probleme kurz und neutral dar und zeigen dann auf, wie die Unterstützung durch *Dija* in diesen Fragen aussehen könnte.

Das pädagogische Ziel („zeigen, wie die Fachpersonen Kinder und Jugendliche unterstützen können“) kann mit den Kurz-Videos sinnvoll aufbereitet werden, da diese in den Kindern und Jugendlichen bekannten Kanälen verfügbar sind, betroffene Kinder und Jugendliche einen Eindruck erhalten, wie eine Unterstützung durch die Fachpersonen aussehen kann, und damit Kontaktschwellen gesenkt werden können. Die Videos erscheinen dabei das zeitgemäßere Informationsangebot als Flyer zu sein, da die Videos ortsunabhängig online gefunden werden können und das Format die Jugendlichen mehr anspricht.

Wichtig bei diesem Ansatz ist, dass neben den medienbezogenen Potenzialen auch Voraussetzungen bedacht werden müssen, die erforderlich sind, damit die Potenziale sich auch realisieren. So bieten Online-Videos einen niederschweligen Einblick in Unterstützungsangebote, die bspw. in der OKJA oder der Streetwork angeboten werden. Allerdings müssen auch die Sichtbarkeitsregime in der Post-Digitalität mitgedacht werden. Denn angesichts der großen Vielzahl an verfügbarem Content, ist zusätzlicher Content erstmal wenig sichtbar und erst durch Interaktion mit den Inhalten werden diese potenziell zugänglich – oder es müssen andere, die Sichtbarkeitsregime der Plattformen durchstoßende Ansätze gewählt werden:

Zusätzlich zu den Online-Videos haben die Fachpersonen Sticker gestaltet, die mit auffälligen Fragen auf die Videosammlung verlinken. Diese liegen in den Jugendeinrichtungen aus und werden von den Gästen auch aktiv in der Region verteilt und auch verklebt. Die Sticker-Motive werden zudem auch in den Social-Media-Accounts der Einrichtung als Werbung für die Videos genutzt.

Das Beispiel der Online-Videos in Verbindung mit analogen Stickern, die wiederum digital verbreitet werden, stellt nur eine mögliche Arbeitsweise dar. Im Kern geht es dabei aber darum, spezifische Eigenschaften von Medien und deren Nutzungsweisen für die pädagogischen Ziele zu instrumentalisieren. Das kann durchaus in Verbindung mit den anderen hier vorgestellten konzeptionellen Strängen stattfinden und in diese eingebettet sein (bspw. in die oben angesprochene aktive Teilhabe). Uns erscheint es aber wichtig, diese Denkweise eigens herauszuheben, da sie teils unbewusst verfolgt wird, ohne explizit gemacht zu werden. Dann allerdings besteht die Gefahr, dass allein die den digitalen Medien zugeschriebenen Potenziale im Fokus stehen und die Gelingensbedingungen zum Einlösen dieser Potenziale nicht ausreichend reflektiert werden. Gerade dies sollte aber eine postdigitale Kinder- und Jugendarbeit charakterisieren, dass das

komplexe Zusammenwirken von digitalen Medien, pädagogischem Handeln und der (Medien-)Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen zusammen betrachtet wird.

2.3 Sozialraumorientierte Ansätze

Einen weiteren konzeptionellen Strang bilden verschiedene Auseinandersetzungen, die sich Post-Digitalität eher aus einer jugendarbeitstheoretischen Perspektive nähern. Ausgehend von der Annahme, dass Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität sich durch ähnliche Ziele und Prinzipien auszeichnet wie Kinder- und Jugendarbeit in der Vergangenheit, werden theoretische Ansatzpunkte identifiziert und bearbeitet, um eine konzeptionelle Grundlage für eine Weiterentwicklung von Kinder- und Jugendarbeit unter veränderten Bedingungen zu erlangen.

Hierbei kommen veränderte Raumvorstellungen angesichts der Mediatisierung des Alltagshandelns und damit sozialräumliche Bezüge in den Blick (*Brüggen/Schemmerling 2014; Bollig/Keppeler 2015; Ketter 2014*). Dies lässt den in der Kinder- und Jugendarbeit verbreiteten sozialräumlichen Ansatz (*Böhnisch/Münchmeier 1993*) als eine geeignete Basis für eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Feldes im Kontext der Digitalität erscheinen (*Rösch 2019*): Die Bedeutung von Medien für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wird bereits in den ersten Publikationen zum Sozialräumlichen Ansatz betont (*Niesyto 1993*). Der Sozialraum als Ort von Aneignungs- und damit Sozialisationsprozessen kann mit Hilfe relationaler Raumkonzepte neu gefasst werden (*Brüggen/Müller/Rösch 2022; vgl. hierzu auch Schwerthelm in diesem Band*). Damit kann die Bedeutung von Medienhandeln für die Identitätsarbeit Jugendlicher gefasst und so eine konzeptionelle Basis für Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität geschaffen werden.

Rösch (2019) schlägt in dieser Form eine grundlegende Erweiterung des sozialräumlichen Ansatzes vor, indem er, ausgehend von der mediatisierten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, veränderte Raumkonzepte und -vorstellungen zum Ausgangspunkt von Pädagogik macht. Dabei arbeitet er heraus, dass (mediatisierte) Sozialräume von den Subjekten in einem Aneignungsprozess ständig konstruiert werden. Kinder- und Jugendarbeit kann daher nicht mehr auf die pädagogische Gestaltung des Raumes zurückgreifen, sondern muss diese den Jugendlichen überlassen. Ihr kommt vielmehr die Aufgabe zu, diese Raumkonstitutionsprozesse (etwa die Kommunikation über Messenger oder Social Media) zu begleiten und für Reflexion zu öffnen. Gleichzeitig kann sie weiterhin Aneignungsprozesse begleiten, es ist allerdings davon auszugehen, dass auch Aneignung in der Kultur der Digitalität (*Stalder 2016*) ebenfalls mediatisiert stattfindet (beispielsweise über Memes).

Aus dieser Sichtweise können die bisherigen Aktivitäten von *Dija* so verstanden werden, dass die Jugendlichen durch die Social-Media-Präsenz der Fachkräfte Bausteine für ihre Sozialraumkonstruktion bekommen, die sie in ihre Sozialräume einbauen können (etwa, indem sie Inhalte übernehmen oder Repräsentationen von Personen).

Sofern die Jugendarbeiter*innen mit den Heranwachsenden zu ihren Social-Media-Aktivitäten kommunizieren, besteht die Möglichkeit, dass sie die Raumkonstitution für Reflexion öffnen. Die Jugendlichen bekommen Hinweise zur Kontaktpflege und machen sich allenfalls ihr Aneignungshandeln bewusst – indem sie etwa die Inhalte von Posts reflektieren oder deren Reichweite.

Die Fruchtbarmachung des Konzepts Sozialräumlicher Jugendarbeit für Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Post-Digitalität eröffnet auch methodische Herangehensweisen für die Weiterentwicklung ihrer Angebote und ihrer Praxis – etwa durch Rückgriff auf bzw. Weiterentwicklung von Sozialräumlicher Konzeptentwicklung in Form einer Sozialraumanalyse (Deinet 2009). Hierbei ist es zentral, die Hybridität der jugendlichen Lebenswelt und damit die relationalen Raumvorstellungen auch methodisch zu berücksichtigen. Rösch, Steiner und Gerngross (2024) schlagen hierzu den Rückgriff auf ethnografische Herangehensweisen vor.

Die Jugendarbeiter*innen von *Dija* können diese Perspektive für die Weiterentwicklung und konzeptionelle Verankerung ihrer Arbeit nutzen, indem sie die Sozialräume der Jugendlichen an deren Seite erkunden: Sie machen mit ihnen zusammen Spaziergänge durch ihren Alltag, einige Jugendliche führen Tagebücher, eine Fachkraft begibt sich mit Jugendlichen in deren Online-Umgebungen. Die Jugendarbeitenden werten ihre Eindrücke heraus aus und diskutieren sie mit den Jugendlichen.

Dies alles bildet die Basis für eine kritische Betrachtung und Weiterentwicklung der Angebote gemeinsam mit den Jugendlichen. So werden die Treffangebote erweitert und mit verschiedenen Elementen versehen, die Digitalität im Treff integrieren. Außerdem sind Fachkräfte strukturiert und mit ausgestalteten Rollen in Online-Umgebungen präsent als Ansprechpersonen für Heranwachsende. Schließlich wird eine „Nachbarschafts“-App für die Jugendlichen implementiert, in der diese sich selbst organisieren und dabei auf die Jugendarbeit beziehen können. Diese Maßnahmen werden erprobt, wiederum weiterentwickelt und schließlich in das bestehende Vor-Ort-Konzept eingearbeitet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: In sozialräumlichen Vorstellungen von Post-digitaler Kinder- und Jugendarbeit wird also von einer Weiterentwicklung von Kinder- und Jugendarbeit unter den neuen Bedingungen ausgegangen, die aber weitgehend die gleichen Prinzipien und Ziele verfolgt wie vorher. Dabei wird auf bestehende theoretische Konzepte zurückgegriffen, die unter den veränderten Rahmenbedingungen neu interpretiert und weiterentwickelt werden. Entsprechend werden die pädagogischen Ansatzpunkte von sozialräumlicher Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität neu gefasst.

3 Erfordernisse der haltungsbezogenen Ausgestaltung von Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität

In der konkreten Ausgestaltung der Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität stoßen Fachkräfte auf Fragestellungen, zu denen auf der Ebene der professionellen Haltung – auch durch Vor-Ort-Konzepte der jeweiligen Teams – Orientierung bereitgestellt werden muss. Denn (zu) oft werden einzelne Teilaspekte vorschnell herangezogen, um gegen die Weiterentwicklung von Kinder- und Jugendarbeit zu argumentieren. Eine genauere Betrachtung offenbart aber schnell, dass trotz zunächst unvereinbar erscheinenden Widersprüchen jeweils eine Bandbreite der Ausgestaltung der Praxis möglich ist. Diese sich immer wieder stellenden vermeintlichen Dilemmata können so als weitere Aspekte (und Erfordernisse) der professionellen Ausgestaltung von Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität betrachtet werden:

Eines dieser Ausgestaltungspektren spannt sich auf der Ebene der pädagogischen Beziehungen auf zwischen *Nähe und Distanz* und damit bei einem klassischen pädagogischen Kernthema (vgl. Dörr 2019). So weitet sich die Frage die „richtige Nähe“ oder „richtige Distanz“ zu finden (vgl. Dörr 2023) auch in die digitale Beziehungsgestaltung aus, wenn bspw. Social Media in die Arbeit integriert wird. Fachkräfte und idealerweise Teams müssen eine Position finden, welche der Möglichkeiten der Kontaktgestaltung und -abbildung auf der jeweiligen Plattform gewählt werden sollen, wie Kontakte mit Jugendlichen aufgebaut werden oder wie intensiv auf die veröffentlichten Inhalte von Jugendlichen reagiert werden soll oder darf. Dies ist ein Aspekt der professionellen Ausgestaltung der Beziehungen mit Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen der Post-Digitalität, der auch einen tieferliegenden Wandel der Beziehungskonstellationen verweist und mit diesem reflektiert werden sollte. So erfordern viele Plattformen regelmäßiges Posten, um sichtbar zu sein und gerade persönlicher Content ist besonders „relateable“, führt zu mehr Interaktionen und damit wieder zu mehr Sichtbarkeit. Hier ist also mit einem Anforderungscharakter der Kommunikationssituation umzugehen, der Selbstoffenbarung belohnt. Zugleich zeigt sich – gerade, wenn die Kommunikation mit den Klient*innen vorrangig digital stattfindet – eine Verschiebung von Machtpositionen. Digitale Kommunikation kann jederzeit von beiden Kommunikationspartner*innen unterbrochen werden. In Beratungssituationen kann die Niederschwelligkeit der Kontaktform dann zugleich die Herausforderung darstellen, dass immer die Möglichkeit besteht, die Kommunikation abzubrechen. Im Sinne der Freiwilligkeit ist dies auch durchaus gewünscht. Unter dem Gesichtspunkt der Nähe-Distanz-Gestaltung kann dies aber auch Dynamiken befördern, die durch den Versuch eine größere Nähe herzustellen eine höhere Verbindlichkeit der Kommunikation absichern sollen. Derartige Dynamiken gilt es zu reflektieren und dabei zu bedenken, wie

diese verbindlichkeitsstiftende Nähe gestaltet werden kann und welche Rolle dabei die Selbstoffenbarung haben sollte. Dies verdeutlicht, dass die Gestaltungsaufgabe im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz durchaus weitere Aspekte umfasst, die in Anlehnung an Rauschenbach (2017, S. 646) mit den Begriffspaaren „innen und außen“, „früher oder später“ oder auch „länger oder kürzer“ bezeichnet werden könnten.

Hieran anschließend sind Jugendarbeiter*innen aufgefordert, auf der persönlichen Ebene sowie innerhalb der Organisation in der Ausgestaltung ihrer Rolle eine Position zwischen *Involvement und Abgrenzung* sowie eine Definition von *Arbeitszeit und Freizeit* zu finden. Die Frage nach dem Grad des sich-Eingebens in die Arbeit, nach der Sichtbarkeit als Person wie auch die Festlegung von Arbeitszeit und Freizeit stellt sich auch unter den Bedingungen von Post-Digitalität neu. Hier sollten die persönlichen Bedürfnisse der Fachkräfte, individuelle Überzeugungen von pädagogischem Handeln, das Vor-Ort-Konzept und auch Aspekte des Arbeitnehmer*innen-Schutzes in Einklang gebracht werden.

Ein weiteres Ausgestaltungserfordernis lässt sich identifizieren auf der konzeptionellen Ebene zwischen *Dynamik und einem konzeptionellen Fundament*. Die Entwicklung digitaler Technologien bzw. in der digitalen Jugendkultur ist sehr dynamisch, gleichzeitig ist die Kinder- und Jugendarbeit aufgefordert, aktuelle Entwicklungen aufzunehmen und sie in ihre Angebote zu integrieren. Fachkräfte und Organisationen stehen hier vor der Herausforderung, eigene Angebote aktuell zu halten und gleichzeitig fachlich und wissenschaftlich fundiert, die eigenen Handlungsgrundlagen und Vor-Ort-Konzepte weiterzuentwickeln. Hier muss ständig abgewogen werden, welchem Prinzip mehr Gewicht verliehen werden soll.

Anknüpfend an die Aktualität, aber auch als genereller Aspekt von technologiebezogener pädagogischer Arbeit stellt sich die Frage nach der (*ökologischen*) *Nachhaltigkeit von Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität*. Große kommerzielle Angebote zeichnen sich teilweise durch einen immensen Energieverbrauch sowie Technikeinsatz aus, aber auch in der Nutzung technischer Geräte stellt sich die Frage nach der Ausstattung, nach der Erneuerungsfrequenz, nach der Effizienz etc. Dabei kann eine Festlegung hin zu größerer Nachhaltigkeit bedeuten, dass gewisse Angebote im Umkehrschluss technisch nicht realisiert werden können. Auch hier müssen Teams und Organisationen einen gemeinsamen Weg definieren.

Auf der medienpädagogischen Ebene sind Fachkräfte und Organisationen herausgefordert, eine Positionierung im Spektrum zwischen strikter *Lebensweltorientierung und Medienkritik/Prävention* zu finden: Das Medienhandeln von Jugendlichen orientiert sich an den Angeboten vorherrschender Plattformen wie auch an Entwicklungen in der digitalen (Jugend)Kultur. Auf beiden Ebenen zeigen sich auch problematische Aspekte wie insbesondere eine Kommerzialisierung der Kommunikation. Ein großes Dilemma von mediatisierter Jugendarbeit ist ein

Ausgleich zwischen einer akzeptierenden Position im Sinne der Lebensweltorientierung und einer (medien)pädagogischen Position, die auch Medienkritik und alternative Praktiken und Plattformen thematisieren möchte und nicht zuletzt dem Datenschutz gerecht wird.

Diese Fragestellung hat auch einen Bezug zu einem weiteren Aspekt von Kinder- und Jugendarbeit, denn angesichts kommerzialisierter Plattformen, die sich durch stark hierarchische Machtverhältnisse zwischen Anbieter*innen und Nutzer*innen auszeichnen, kann eine Entscheidung für eine *Lebensweltorientierung in gewissem Sinne auch eine Entscheidung gegen Partizipation* sein. OpenSource-Tools bzw. Freie Software bieten hier große Potenziale für die Beteiligung und partizipative Ausgestaltung von Plattformen und Kommunikation, sind aber oft nicht Teil der Lebenswelt von Heranwachsenden (Rösch 2019, S. 155f.; 2018).

Schließlich zeigt sich auch auf der *formal-politischen Ebene* ein Festlegungserfordernis: Post-Digitalität mit Vernetzung als Prinzip digitaler Kultur lässt sich nicht immer in Verwaltungseinheiten wie einer Gemeinde eingrenzen. Hier kann sich für Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität die Frage stellen, ob die eigenen Angebote nur innerhalb der eigenen Gemeinde für die eigene Gemeinde zur Verfügung stehen sollen (und sinnvoll können) oder, ob überörtliche Ansätze, Konzeptionen und Strukturen gefunden werden können bzw. müssen.

4 Fazit – Auf dem Weg zu einem Rahmen für die Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität

Aus den bisherigen Ausführungen können insbesondere zwei Schlüsse gezogen werden: Erstens können unterscheidbare Entwicklungsstränge identifiziert werden, aus denen heraus so etwas wie eine digitale Kinder- und Jugendarbeit entstanden ist und auch praktiziert wird. Diese Entwicklung ist dabei sowohl politisch flankiert (vgl. *Directorate-General for Education and Culture* 2018) als auch und vor allem fachlich fundiert.

Auf der konzeptionellen Ebene wurden als wichtige Stränge herausgearbeitet:

- **Sozialräumliche Ansätze:** Hierbei wird Kinder- und Jugendarbeit unter neuen Bedingungen weiterentwickelt. Dabei wird insbesondere von gleichbleibenden Prinzipien und Ziele ausgegangen. Die pädagogischen Ansatzpunkte von sozialräumlicher Jugendarbeit werden neu gefasst unter dem Einbezug aktueller Sichtweisen auf Lebenswelt und Alltagshandeln. Damit sind Aneignung und Sozialraumkonstitution zentrale Ansatzpunkte des Konzepts.
- **Medienpädagogische Ansätze:** Hier liegt das Hauptaugenmerk auf der Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf die Aneignung von Medien für die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Die zentralen pädagogischen

Zugänge sind dabei aktive Teilhabe, Wissen und Kritik bezüglich Medien sowie (Medien-)Schutz.

- Mediendidaktisch inspirierte Ansätze: Aus dieser Sicht sind Medien und digitale Kommunikation Arbeitsmittel zur Erreichung pädagogischer Ziele. Die konkreten digitalen Arbeitsmittel stehen im Fokus der Überlegungen und werden entlang ihrer Eigenschaften für die pädagogische Arbeit ausgewählt.

Aus dem jeweiligen konzeptionellen Strang werden damit Zielsetzungen und Aufgabenstellungen der pädagogischen Arbeit festgelegt sowie konkrete pädagogische Herangehensweisen bestimmt und Schwerpunktsetzungen getroffen.

Zweitens zeigt sich, dass in den Vorstellungen bez. Digitalisierung, Digitalität und/oder Post-Digitalität sowohl Gemeinsamkeiten zu identifizieren sind als auch Unterschiede ausgemacht werden können, die sich auch an den verwendeten Begrifflichkeiten festmachen lassen (Rösch/Harrach-Lasfaghi 2024, S. 7 ff.). Als Gemeinsamkeit der konzeptionellen Überlegungen kann angesehen werden, dass jeweils die Aspekte Subjekt, Digitalität und Pädagogik in ein spezifisches Verhältnis gesetzt werden. Dies kann als grundlegende Aufgabe von Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität verstanden werden. Allerdings werden jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt: Digitale Medien als Informationsmittler stehen als ein Ausschnitt von Digitalität in mediendidaktisch inspirierten Ansätzen im Fokus. Bei medienpädagogischen Ansätzen ist das pädagogische Ziel, dass die Adressat*innen ein besseres Verständnis von der Bedeutung von Digitalität für ihre Lebensführung erhalten und gewahr dessen gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erlangen. Und bei sozialräumlich ausgerichteten Ansätzen steht im Vordergrund, wie sich Lebenswelt in der (Post-)Digitalität verändert haben und welche Konsequenzen dies für das Aufwachsen von jungen Menschen und in der Folge für die pädagogische Arbeit impliziert. Verkürzt könnte zusammengefasst werden, dass Digitalität als Mittel, Gegenstand und Ziel sowie als Kontext in den konzeptionellen Strängen in der Kinder- und Jugendarbeit thematisiert wird. Dieses Spektrum müsste dann auch in einem Rahmenkonzept für eine Kinder- und Jugendarbeit in der Post-Digitalität in den Fokus genommen werden. Dieses zu skizzieren ist nicht das Ziel des vorliegenden Beitrags. Vielmehr kann dies aber einen Rahmen für die Lektüre der nachfolgenden Beiträge aufmachen.

Zugleich weisen diese unterschiedlichen Akzente auch auf die Gestaltbarkeit von Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität hin, wie sie auch in den Herausforderungen bei der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit deutlich wurden.

Diese erfordert aber die Explizierung von eigenen und Erarbeitung von gemeinsamen Haltungen von Fachkräften und pädagogischen Teams. Hierzu zählen neben den Vorstellungen von Digitalität auch die Auseinandersetzung mit zugrundeliegenden Menschen- und Medienbildern.

Mit der Klärung von professionellen Haltungen als Ergänzung zu den konzeptionellen Überlegungen und den ihnen zugrundeliegenden Vorstellungen von (Post-)Digitalität wird so der Rahmen für eine Kinder- und Jugendarbeit unter den Bedingungen von Post-Digitalität vervollständigt.

Literatur

- Ackermann, Judith, und Benjamin Egger (2021): Postdigitale Kulturelle Bildung: zur Einführung. In: Ackermann, Judith/ Egger, Benjamin (Hrsg.): Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–14.
- Böhnisch, Lothar, und Richard Münchmeier (Hrsg.) (1993): Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Bollig, Christiane, und Siegfried Keppeler (2015): „Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit“. In Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit, herausgegeben von Nadia Kutscher, Thomas Ley, und Udo Seelmeyer, Band 38, Grundlagen der Sozialen Arbeit, S. 94–114. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brüggen, Niels, Eric Müller, und Eike Rösch (2022): „Medien“. In Sozialraum, herausgegeben von Fabian Kessl und Christian Reutlinger, 20, S. 585–595. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brüggen, Niels, und Mareike Schemmerling (2014): „Das Social Web und die Aneignung von Sozialräumen“. sozialraum.de, sozia 6(1). <http://www.sozialraum.de/das-social-web-und-die-aneignung-von-sozialraeumen.php>.
- Deinet, Ulrich (2009): „Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung“. In Sozialräumliche Jugendarbeit, herausgegeben von Ulrich Deinet, 13–26. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-91895-2>.
- Directorate-General for Education and Culture (2018): „Developing digital youth work: Policy recommendations, training needs and good practice examples for youth workers and decision-makers : expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016–2018“. 1. Januar 2018. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbc18822-07cb-11e8-b8f5-01aa75ed71a1>.
- Dörr, Margret (2019): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dörr, Margret (2023): Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz“ im Kontext pädagogischer Professionalität. In: Heinemann, Alisha/ Karakaşoğlu, Yasemin/ Linnemann, Tobias/ Rose, Nadine/ Sturm, Tanja (Hrsg.): Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 273–284.
- Grabensteiner, Caroline, und Nina Grünberger (2022): Die vielfältigen Gesichter von Bildung in der postdigitalen Postpandemie. In: Journal für politische Bildung 12, H. 3, S. 26–31.
- Ketter, Verena (2014): Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0 – eine medienpädagogische Praxisforschungsstudie. Ludwigsburg. <http://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/57>.
- Lutz, Klaus, Schemmerling, Mareike, und Wolfgang Reißmann (2023): Von aktiver Medienarbeit zur aktiven Arbeit mit Medien? Konstanten, Wandel und aktuelle Entwicklungen. In: merz | medien + erziehung 67, H. 3, S. 10–18.
- Niesyto, Horst (1993): „Medien als Erfahrungsräume“. In Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik, herausgegeben von Lothar Böhnisch und Richard Münchmeier, 2. Aufl., 71–78. Weinheim, München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas (2017): Anstand ist Abstand: Zur Kritik des regulativen Ideals der Authentizität. In: Pädagogische Rundschau 71(6), S. 645–658.

- Rösch, Eike (2018): „OpenSource-Tools als pädagogische Chance“. In Explizit 2018, herausgegeben von bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit, 27–28. Wien.
- Rösch, Eike (2019): Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld: Impulse für ein theoretisches Konzept. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rösch, Eike, und Asmae Harrach-Lasfaghi (2024): „Stand und Entwicklung der Digitalisierung in der Kinder- und Jugendarbeit/Kinder- und Jugendbildung“. Herausgegeben von Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH (ism). https://www.digitalejugendhilfe.de/fileadmin/uploads/user_upload/Publikationen/2024-02-28_Digitalisierung_Kinder-_und_Jugendarbeit_Expertise.pdf.
- Rösch, Eike, Olivier Steiner, und Martina Gerngross (2024): „Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt e_space. Beiträge zur konzeptionellen Differenzierung einer ‚Jugendarbeit in der Digitalität‘“. sozialraum.de 15(1). <https://www.sozialraum.de/das-forschungs-und-entwicklungsprojekt-e-space.php>.
- Schell, Fred (1989): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, Bernd (1991): „Jugendverbände und neue Medien“. In Handbuch Jugendverbände: Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen, herausgegeben von Lothar Böhnisch. Weinheim, München: Juventa.
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Bd. 2679. Edition Suhrkamp. Berlin: Suhrkamp.
- Steiner, Olivier (2024): „Post-Digitalität und Soziale Arbeit“. Gehalten auf der Internationaler Kongress Soziale Arbeit und Digitalität, Olten, September 7. https://drive.switch.ch/index.php/s/DmqyWB6syt86ksE/download?path=%2FKeynote%20V%20-%20Post-Digitalit%C3%A4t%20und%20Soziale%20Arbeit.%20Eine%20praxisbezogene%20Spurensuche&files=PPP_Kongress%20Soziale%20Arbeit%20und%20Digitalit%C3%A4t_2024_Olivier%20Steiner_2024-09-07_Druck.pdf.
- Sturzenhecker, Benedikt, Ulrich Deinet, und Maria Icking (2022): „Projekt Neustart der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Corona-Zeit. Zweiter Projektbericht.“ Herausgegeben von Landschaftsverband Rheinland, LVR-Landesjugendamt Rheinland. https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/forschungsaktivitaeten/einrichtungen/fspe/neustart_okja_nrw/Documents/LVR_Jugendarbeit%20in%20Corona-Zeiten.pdf.

Sozialraum und Digitalität

Annkathrin Schwerthelm

1 Warum sollten wir uns in der Sozialraumdebatte der Jugendarbeit mit Digitalität beschäftigen?

Forschung zeigt, dass Internet resp. Neue Medien den Alltag der Adressat*innen von Jugendarbeit bestimmen (vgl. u. a. mpfs 2023): Virtuelle¹ Räume sind ein wichtiger sozialer Erfahrungsraum für junge Menschen (vgl. Dekker et al. 2016). Sie „prägen die Kommunikation und das Verhalten [...] aktuell in einem Ausmaß, welches mit vorherigen Prozessen kaum vergleichbar ist“ (Alfert 2018, S. 527). Virtuelle Dimensionen von Sozialraum sind zunehmend relevant für die Selbstbildungsprozesse junger Menschen. Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen bzw. Gegenstand und eine entsprechende Berücksichtigung in der Raumdebatte der Sozialpädagogik erscheint allein deshalb notwendig. Dies gilt insbesondere für die Jugendarbeit, insofern diese selbst als Raum sozialer Praxis gefasst wird (vgl. u. a. Deinet 2009). Wenn Jugendarbeit die Selbstbildung ihrer Adressat*innen fördern soll (Sting/Sturzenhecker 2021), gilt es alle Dimensionen ihres Sozialraums und damit die unterschiedlichen Facetten sozialer Praxis und möglicher Bildungserfahrungen wahrnehmen und aufgreifen zu können (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008).

Die fachliche Beschäftigung mit dem Raum als „ein zentrales sozialpädagogisches Thema“ (Hamburger 2003/2008, S. 132) in der Sozialpädagogik ist kein Novum und die Auseinandersetzungen intensiviert sich seit Jahren (vgl. ebd., S. 131f.; Reutlinger et al. 2021, S. 653f.). Der Bezugspunkt der Jugendarbeit zum Raum dokumentiert sich in dessen Auftrag, jungen Menschen bei der (Re-)Produktion ihrer Sozialräume zu assistieren (vgl. Sturzenhecker 2021, S. 1229). In den veränderlichen räumlichen Strukturen ist hierbei, nach Sturzenhecker (ebd.), eine Art „Qualitätskriterium“ guter Jugendarbeit zu identifizieren.

Der sozialpädagogische Fachterminus „Sozialraum versteht Räume als Ergebnis sozialer Praktiken“ (Deinet/Krisch 2021, S. 1057) und beschreibt somit den Raum

1 Das Adjektiv *virtuell* wird hier abweichend von seinem Alltagsverständnis verwendet. Es bildet hier keinen Gegensatz zu Realität. Wenn also im Folgenden zwischen realweltlichen und virtuellen Dimensionen von Sozialräumen unterschieden wird, soll nicht der einen Seite eine Realität zugesprochen werden und der anderen nicht. Vielmehr existieren – wie noch deutlich wird – beide und sind für junge Menschen ihre Lebenswelten und Selbstbildungsprozesse gleichermaßen, wenn auch auf unterschiedliche Weise – durch unterschiedliche Kommunikationsbedingungen – prägend.

menschlichen Handelns. Der *sozialräumliche Blick*, nach Deinet und Krisch (2021, S. 1057), analysiert die Wirkung räumlich vermittelter Bildungs-, Partizipations- und Entfaltungschancen mit einem „dynamisch-reflexiven Sozialraumverständnis“ (*ebd.*, S. 1058). Einrichtungen und Angebote sind mit Scherr (2021, S. 647) soziale Orte der Subjektbildung in denen Adressat*innen durch „sozialräumliche Aneignungsprozesse in Form tätiger Auseinandersetzung“ (Deinet/Krisch 2021, S. 1057) ihre „Deutungsmuster, Nutzungsformen und Handlungsoptionen“ (*ebd.*) (re-)produzieren. Darin entsteht das Potenzial von Selbstbildungsprozesse (*vgl. ebd.*, S. 1058 in Bezug auf Rätz-Heinisch et al. 2009). Der *sozialräumliche Blick* ist jedoch nicht auf die Einrichtung beschränkt, „sondern interessiert sich für die Räume der Kinder und Jugendlichen in ihren gesamten Lebenswelten“ (Deinet/Krisch 2021, S. 1059). Er setzt hierbei auf offene Angebote, die sich an den Interessen der Adressat*innen orientieren, um „Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (*ebd.*). Junge Menschen können in Sozialräumen ihre Identitäten bilden, da sie sich in ihnen „entwickeln, sich mit Werten und Normen der Gesellschaft auseinandersetzen und prägende Erfahrungen gesellschaftlicher [Teilnahme und] Teilhabe machen“ (*ebd.*, S. 1065). Tillmann (2020) verdeutlicht bspw. die Verortung von Beziehungs- und Identitätsarbeit von Adressat*innen und Peers in Sozialraum. Durch Sozialraumanalysen hat sozialräumliche Jugendarbeit das „Raumhandeln von Kindern und Jugendlichen als bildenden Aneignungsprozess entziffert“ (Sting/Sturzenhecker 2021, S. 686). Da die „Aneignungswelten“ (Reutlinger 2018, S. 609) der Adressat*innen also ihr Sozialraum sind (*vgl. ebd.*, S. 609 f.), sollte Raum als Voraussetzung und Gegenstand von Selbstbildung verstanden werden (*vgl. Sturzenhecker 2021, S. 1229*), wodurch er zu einem der zentralsten Begriffe der Jugendarbeit avanciert. Bisher finden jedoch wesentliche Dimensionen von Sozialraum kaum Beachtung in der fachlichen Auseinandersetzung.

1.1 Hybride soziale Räume als Potenzial für die Jugendarbeit

Jugendarbeit ist betroffen von Wandlungen und Veränderungen, wie sie beispielsweise mit Neuen Medien und mobilen digitalen Endgeräten einhergehen. Diese wirken durch Digitalität: Durch sie entstehen Verbindungen zwischen den Subjekten und zwischen unterschiedlichen Sozialraumdimensionen von Sozialraum. Mobile digitale Endgeräte bilden heute eine potenziell dauerhafte Schnittstelle zu virtuellen Dimensionen von Sozialraum (*vgl. u. a. Dekker 2012; Schwerthelm 2021*). Das verbindende Moment von Digitalität ist für die (sozialräumliche) Jugendarbeit von Bedeutung und sollte fachlich berücksichtigt werden. Denn eine dichotome Trennung zwischen realweltlich und virtuell kann für den Lebenswelten junger Menschen als überwunden angesehen werden (*vgl. Tillmann 2014*), denn soziale Praxis in hybriden sozialen Räumen ist für sie der „Normalzustand“ (Rösch/

Steiner/Gerngross 2024, H.i.O.). Zu einer Auseinandersetzung mit allen Dimensionen von Sozialraum gehört dann auch, anzuerkennen, dass Virtualität zwar gegensätzlich zu stofflicher Materialität, jedoch nicht gegensätzlich zu Realität ist (vgl. Tillmann 2010 in Bezug auf Luhmann 1996). Für die Jugendarbeit ist das ein Potenzial: Ihre Adressat*innen können sich zeitgleich in dem realweltlichen Angebot aufhalten und zeitlich in virtuellen Sozialraumdimensionen. Fachkräfte der Jugendarbeit könnten dies so in ihre Pädagogik einbeziehen.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht weist jedoch darauf hin, dass sich die Berufswahl von Fachkräften im Wesentlichen „aus einem Interesse an der Zusammenarbeit mit Menschen“ (BMFSFJ 2017, S. 321) ergibt und schlussfolgert, dass dies „mit einer eher medienskeptischen Haltung und einem zögerlichen Einsatz von digitalen Medien“ (ebd.) zusammenfällt. Dies zeichnet sich so auch in sozialpädagogischen wie öffentlichen Diskursen zum Online-Handeln junger Menschen ab. Vorherrschend ist dabei bis heute eine eher „problemfokussierte Betrachtungsweise“ (Döring 2016, S. 220), die Achtsamkeit und Präventionskonzepte von Erwachsenen und eine bessere Medienkompetenz von jungen Menschen fordert. Dass in gesellschaftlichen Diskursen erst einmal mit Ablehnung auf technische bzw. mediale Neuerungen reagiert wird, ist dabei ein historisches Muster (vgl. Dekker 2012; Süss et al. 2018). In der Jugendarbeit kann eine solche Skepsis jedoch zu einem fachlichen Problem werden: Anstatt sich mit virtuellen sozialen Räumen reflexiv auseinanderzusetzen, wird *das Internet* oder *die digitale Welt* als risikoreiche Parallelwelt etikettiert und mit einer solchen Bezeichnung ein Teilbereich der Lebenswelten mindestens implizit als fiktiv und damit irrelevant diffamiert (vgl. Süss et al. 2018; Alfert 2018; Schwerthelm 2021). Die empirisch belegte Relevanz virtueller sozialer Räume – schließlich sind 98 % der 14- bis 29-Jährigen in Deutschland täglich online (vgl. ARD/ZDF 2023) – wird somit schlicht nicht anerkannt. Chancen sozialpädagogischer Ansätze gehen hierbei verloren und der fachliche Anspruch in Bezug auf junge Menschen „auch deren Sozialräume [...] und damit eben auch die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens“ (Schwerthelm, M. 2019, S. 4) zu berücksichtigen, wird nicht realisiert.

Möchte die Jugendarbeit ihre Adressat*innen also „als fähige und selbstbestimmte Subjekte [...] adressieren und ihnen Mündigkeit [...] unterstellen“ (Schwerthelm, M. 2019, S. 4 in Bezug auf Richter 1998), werden das Beobachten und Wahrnehmen jugendlichen Handelns (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008) und ihre hierdurch artikulierten Anliegen zu einer elementaren Handlungsmaxime, wie bspw. im Sinne der sogenannten GEBe-Methode (vgl. Sturzenhecker/M. Schwerthelm 2015). Eine Jugendarbeit, die sich als subjekt- und selbstbildungsorientiert versteht, sollte daher das selbst- und mitbestimmende Handeln junger Menschen in der Pluralität ihrer Sozialräume betrachten und ernstnehmen.

1.2 Hybride soziale Räume fachlich betrachten

Ein Grund für die fehlende Beachtung virtueller Dimensionen von Sozialraum wird in der unzureichenden theoretischen und konzeptionellen Grundierung des Sozialraumbegriffs gesehen (vgl. Kessl/Reutlinger 2022). Reutlinger et al. (2021, S. 656f.) weisen u. a. auf die riskante Begriffsverengung hin, die mit der Gleichsetzung des Begriffs Sozialraum mit geografischen-territorialen Gebieten einhergeht. Die synonyme Verwendung von Sozialraum und Territorium provoziert Verdeckungszusammenhänge, die auch die Perspektive auf jugendliches Handeln in gesellschaftlichen Zusammenhängen einengt und die sich mit der Einnahme eines konsequent *sozialräumlichen Blicks* vermeiden lassen würde (vgl. Reutlinger et al. 2021, S. 656). Ein weiterer Verdeckungszusammenhang zeigt sich in Bezug auf virtuelle Dimensionen von Sozialraum. Reutlinger et al. (2021, S. 660) weisen darauf hin, „die Arbeit am und mit dem pädagogischen Ort des Jugendhauses oder -treffs konsequenter unter Einbezug einer räumlichen Perspektive und mit Blick auf Aneignungsmöglichkeiten und -hindernisse zu betrachten“ und somit eine „professionelle Raumgestaltung“ anzustreben, denn das „pädagogische Ziel der Unterstützung von Aneignung ist kaum zu erreichen, wenn die Verflechtung physisch-materieller Raumdimensionen mit sozialen Dimensionen am pädagogischen Ort und im alltäglichen Handeln der Jugendarbeitenden in Jugendtreffs, Jugendhäusern oder Jugendzentren nicht systemisch reflektiert und pädagogisch bewusst gestaltet wird“ (ebd., S. 663). Dies schließt dann auch die soziale Praxis in virtuellen Dimensionen von Sozialraum ein: Der aus der Verflechtung virtueller und realweltlicher Dimensionen von Sozialraum resultierende „fundamentale Wandel berührt [...] in vielfacher Weise die Handlungskontexte Sozialer Arbeit, und zwar sowohl als gesellschaftliche Rahmenbedingung wie auch als (weitere) Formen und Orte der Leistungserbringung und damit auch professioneller Handlungsmomente“ (Campayo 2020, S. 291f.; H.i.O.). In Anschluss an Tillmann (2020, S. 97, H.i.O.) wird daher dafür appelliert „medien- und sozialpädagogische Handlungskonzepte offenzulegen, zu hinterfragen und vielleicht auch (er)neu(t) zu begründen“. Es ist also von fachlicher Relevanz, wie aktuell von Sozialraum gesprochen wird und was als Sozialraum bezeichnet wird bzw. was nicht (vgl. Kessl/Reutlinger 2022, S. 9).

2 Sozialraum in der Sozialpädagogik

Hamburger (2003/2008) folgend, soll die Sozialpädagogik Zustände analysieren, Bewertungen rekonstruieren und Möglichkeiten der Veränderungen explorieren. Dabei zeichnet die Sozialpädagogik und das ihr inhärente kritische Moment aus, „sich die Frage nach sich selbst regelmäßig neu zu stellen, ihre Theorien als ein Projekt und weniger als den einen großen Wurf zu begreifen“ (Winkler 2006, S. 55),

weshalb „die Notwendigkeit einer begrifflichen Offenheit“ (Hamburger 2003/2008, S. 11f.) elementar ist. Mit *Sozialraum* verfügt die Soziale Arbeit im hier diskutierten Kontext bereits über einen geeigneten Begriff. Es bietet sich daher an, diesen als offen zu verstehen, ihn in Bezug auf virtuelle Dimensionen sozialer Praxis anzufragen und zu erweitern. Hierfür bedarf es einer Begriffsdiskussion und Differenzierung der ihm zugrunde liegenden raumtheoretischen Verständnisse.

Für Diskurs und Praxis der Sozialen Arbeit sind im Wesentlichen drei Raum-begriffe relevant: *absoluter*, *relativistischer* und *relationaler* Raum. Alle drei Raum-begriffe bzw. -verständnisse zu referieren, erscheint notwendig, da bisher „differente Begriffe ohne weitere Explikation parallel Verwendung finden“ (Kessl/Reutlinger 2018, S. 1601) und dieser Beitrag der bereits thematisierten Ungenauigkeit in Bezug auf die konkrete Ausdifferenzierung von Sozialraum entgegenwirken soll. Insbesondere für das Sprechen von virtuellen Dimensionen von Sozialraum wird auf teils diffuse Bezeichnungen und Metaphorik zurückgegriffen (vgl. u. a. Brüggem/Wagner 2017; Schwerthelm 2021). Hier wird deshalb im Folgenden eine theoretische Grundlage dargelegt, die auf bestehende Raumverständnisse rekurriert. Es geht hierbei weniger um die Analyse konkreter Ordnung sozialer Räume, wie u. a. Bourdieu (1989/2018) sie vornimmt, sondern um die (Analyse-)Kategorie Raum als Produkt sozialer Praxis, wie sie u. a. Lefebvre (1974/2018) oder Löw (2001/2017) fundiert haben.²

Es bedarf einer Klarheit darüber, dass Raum aus sozialpädagogischer Perspektive nicht als Containerraum zu fassen ist, ohne sich jedoch hierbei im bloßen Handeln zu verlieren, sondern veränderliche Verfestigungen von Strukturen mitzudenken. In Anschluss an eine grundlagentheoretische Überlegung zu den Raumbegriffen der Sozialen Arbeit wird deshalb die interdependente Verflechtung realweltlicher und virtueller Dimensionen von Sozialraum als Ausgangspunkt sozialpädagogischen Handelns in der Jugendarbeit beschrieben und eine Erweiterung des Sozialraumbegriffs vorgeschlagen.

2.1 Absoluter Raum

Der Absolute Raumbegriff gesteht „dem Raum eine eigene Realität jenseits des Handelns, der Körper oder der Menschen“ (Löw 2001/2017, S. 63) zu. Die „unumgängliche Voraussetzung jeder Raumkonstruktion“ (*ebd.*) ist hierbei der euklidische Raum. Dieses Axiom bedeutet übertragen auf sozialwissenschaft-

2 Eine umfängliche Darstellung der Historie des Raumes sowie die Genese des relationalen Raumbegriffs, welcher im aktuellen Diskurs vorherrscht, können im Rahmen dieses Beitrags nicht erfolgen. Verwiesen werden kann an dieser Stelle auf die Ausführungen von Foucault (1967/2018), Schroer (2019) sowie Löw und Sturm (2019) und für die Soziale Arbeit Kessl und Reutlinger (2022).

liche Kontexte, dass soziale, politische und ökonomische Räume eins sind und an ihrer territorialen Begrenzung enden: Klare Grenzen ermöglichen dann eine Zuschreibung als zugehörig und nicht-zugehörig, innen und außen (vgl. Schroer 2019, S. 13f.). Eine Perspektive, die den Raum als Behälter erscheinen und wirken lässt: Sein Inhalt, die Materie, kann den Raum nicht beeinflussen, d. h. der Inhalt kann entfernt werden und der Raum wäre dann als leerer Raum denkbar (vgl. u. a. Reutlinger 2018, S. 615). Der absolute Raumbegriff ist ein existenzialistischer, insofern, dass er den Raum als kontextunabhängige, fixierte Einheit versteht (vgl. Kessler/Reutlinger 2022, S. 27ff.).

Hieran geknüpft ist die Annahme, Raum würde sich durch Digitalisierungsprozesse gewissermaßen auflösen: Eine fortschreitende *Enträumlichung* wäre die Konsequenz. Ein solches absolutes Raumverständnis, das den Raum als *an-sich* existierend fasst, ist jedoch verkürzt, da erst die Körper den Raum konstituieren, wie auch Kessler und Reutlinger (2010, S. 22ff.) herausstellen. Weder der absolute Raumbegriff noch das ihm anhängende Theorem des Verschwindens von Raum überzeugen in dem Kontext virtueller Räume (vgl. Dekker 2012, S. 48; Löw/Sturm 2019, S. 14). Das absolute Raumverständnis scheint überholt und nicht geeignet, da es ausschließt, was seit Jahrzehnten theoretisch begründet ist, nämlich dass soziale Praxis Raum und räumliche Strukturen (re)produziert (vgl. Schwerthelm 2021).

2.2 Relativistischer Raumbegriff

Der relativistische Raumbegriff steht dem absoluten Raumbegriff diametral gegenüber und begreift Raum als einzig durch soziales Handeln konstituiert. Er findet sein „Äquivalent in tendenziell konstruktivistischen Positionen, die Sozialraum als unabhängig-individuelle Deutung, Denkleistung oder eben Konstruktion begreifen“ (Reutlinger et al. 2010, S. 13). Dem Raum wird hiernach keine eigene Realität zugesprochen, sondern er konstituiert sich durch soziales Handeln und die Beziehungen zwischen Körpern (vgl. ebd.). Der relativistische Raum ist daher, anders als der absolute, ein sozialer Raum (vgl. Kessler/Reutlinger 2010, S. 27). An einem solchen konsequent konstruktivistischen Verständnis ist jedoch zu kritisieren, dass Beziehungsstrukturen als völlig unabhängig verstanden werden und Ressourcen, Machtverhältnisse und somit auch bestehende räumlichen Strukturen unberücksichtigt bleiben (vgl. Reutlinger et al. 2010, S. 13). Zwar sind Räume nicht *an-sich* existent, aber es ist dennoch eine gewisse Materialisierung anzunehmen, im Sinne vorläufiger Abschlüsse und Verfestigungen – Raum ist also Produkt sozialer Praxis, kann Sozialität aber auch begrenzen oder beeinflussen (Kessler/Reutlinger 2010, S. 27; Schroer 2019, S. 14). Der relativistische Raumbegriff erscheint unzureichend, da der Fokus die Prozesshaftigkeit des Handelns überbe-

tont und somit die Gefahr besteht, dass Momente der (An)Ordnung und räumliche Strukturen vernachlässigt werden (vgl. *Schwerthelm 2021*).

2.3 Relationaler Raumbegriff

Grundlage des relationalen Raumbegriffs ist die von Löw (2001/2017, S. 158) ausdifferenzierte Annahme, Raum als „die relationale (An)ordnung sozialer Güter und Menschen“ zu verstehen. Hierbei wird durch die Klammersetzung verdeutlicht, dass, obwohl ein prozessualer Raum angenommen wird, es sich bei dem relationalen Verständnis um eine Abgrenzung zu dem relativistischen Raumbegriff handelt (vgl. *ebd.*), da diese temporäre Verfestigung zum Ausdruck bringen soll. Die Konstitution von Raum wird in einem relationalen Verständnis in sozialer Praxis situiert und „zugleich als Mittel und Effekt der Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ (*Dekker 2012, S. 48*) anerkannt. Raumkonstitution ist damit abhängig von der aktiven Verknüpfung durch Menschen sowie der Platzierung von Subjekten und Objekten durch Menschen anhand vorstrukturierter Bedingungen (vgl. *Löw 2001/2017, S. 158*), womit er als beweglich denkbar wird (vgl. *Schwerthelm 2021, o.A.*). Diese Prozesse werden von Löw (2001/2017, S. 160) als „Spacing“ und „Syntheseleistung“ ausdifferenziert, welche es möglich machen, dass „Ensembles von Gütern und Menschen zu einem Element“ fusionieren. Das ‚Spacing‘ meint das Platzieren und (Sich)Positionieren von sozialen Gütern und Menschen(-gruppen) und die symbolische Kennzeichnung dieses Vorgangs (vgl. *ebd., S. 158f.*). Die ‚Syntheseleistung‘ meint dann die Zusammenfassung von Menschen und sozialen Gütern zu Räumen durch Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse (vgl. *ebd., S. 159*). Dem alltäglichen, prozesshaften Handeln ist, Löw (2001/2017) zufolge, eine Gleichzeitigkeit sowie eine gegenseitige Bedingtheit dieser Prozesse inhärent. Insbesondere um virtuelle Räume fassen zu können, ist es, nach Löw (2001/2017, S. 160), notwendig, die zeitgleiche Konstitution unterschiedlicher Räume denken und Raum als „Vielfalt der miteinander verflochtenen Räume“ (*ebd., S. III*) verstehen zu können. Ergo: Ein relationaler Raumbegriff scheint geeignet, um virtuelle Dimensionen jugendlicher Sozialräume zu berücksichtigen, da dieses Verständnis die Pluralität von Raum inkludiert sowie die (Re-)Konstruktion der (An-)Ordnung von räumlichen Strukturen, wie Macht- und Herrschaftsverhältnissen, als Produkt sozialer Praxis versteht (vgl. *Schwerthelm 2021*).

2.4 Sozialraumbegriff

Kessl und Reutlinger (2010, S. 29) verstehen den relationalen Raumbegriff für den Diskurs der Sozialen Arbeit mit der Präfix ‚sozial‘, wodurch auf den Aspekt der

Verfasstheit sowie der unbedingten Vermittlung zwischen konstruktivistischer und materialistischer Perspektive hingewiesen ist: „Zum einen wird damit die Abwendung von einem absoluten Raumbegriff markiert und zum anderen der Anschluss an einen umfassenden Begriff des Sozialen Raumes, wie ihn Bourdieu symbolisiert – ohne damit die Relevanz des jeweiligen Ortsbezugs sozialpolitischer, sozialpädagogischer und planerischer Vorgehensweisen zu ignorieren“ (*ebd.*). Sie sprechen deshalb auch von einem Doppelspiel (*vgl. Kessl/Reutlinger 2022, S. 11 ff.*). Die Vorstellung eines solchen macht- und herrschaftssensiblen „dynamischen Raumbegriffs“ (*Deinet 2010, S. 37*) findet sich an unterschiedlichen Stellen des Sozialraumdiskurses der Sozialen Arbeit, den Kessl und Reutlinger (*2010, S. 21*) wie folgt zusammenfassen: „Räume sind keine absoluten Einheiten, sondern ständig (re)produzierte Gewebe sozialer Praktiken“. Dieses Verständnis deckt sich mit dem raumsoziologischen von Löw (*2001/2017*) und bestätigt somit auch die Gültigkeit der Annahme vom pluralen Raum (*vgl. Löw 2001/2017; Schroer 2019*). Darum gilt Raum in diesem Beitrag „selbst als sozial produziert, damit sowohl Gesellschaft strukturierend als auch durch Gesellschaft strukturiert und im gesellschaftlichen Prozess sich verändernd“ (*Löw/Sturm 2019, S. 4*). Hier zeichnet sich bereits ab, dass der relationale Raum immer auch ein sozialer Raum ist.

Der hier angeführte Sozialraumbegriff beruht im Wesentlichen auf Ausarbeitungen von Deinet, Kessl und Reutlinger, da ihren theoretischen Konzeptionen für die Soziale Arbeit resp. die Sozialpädagogik ein relationales Raumverständnis zugrunde gelegt ist. Der Sozialraum stellt aus dieser Perspektive ein subjektives Konstrukt dar, welchem die Frage nach dem *Wie* der Gestaltung von subjektiver Lebenswelten und ihrer Strukturierung inkludiert ist (*vgl. Deinet 2009, S. 18; Reutlinger 2018, S. 611*). Wie bereits angeführt, ziehen Kessl und Reutlinger (*2019, S. vii*) für den sich stetig (re)produzierenden Sozialraum die Metapher „Gewebe“ heran, da die Verfasstheit von Raum ihnen zufolge an einen „heterogen-zellulären Verbund“ erinnert. Die räumliche Praxis und die in sie eingeschriebenen sowie (re)produzierten sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse dienen innerhalb des heterogenen Sozialraums als relativ stabile Handlungsmuster, als Ordnung des Räumlichen (*vgl. Reutlinger 2018, S. 615 f.; Kessl/Reutlinger 2022, S. 20*). „Mit Sozialraum werden [...] der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (Subjekten) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (Objekte)“ (*Kessl/Reutlinger 2010, S. 25*). Eine „Sozialraumperspektive“ (*ebd.*) in der Sozialen Arbeit ist daher immer auf die „von Menschen konstituierten Räume der Beziehungen, der Interaktion und der sozialen Verhältnisse“ (*ebd.*) gerichtet. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit resp. Sozialpädagogik liegt nach Reutlinger (*2009*) dann darin, „den Sozialraum von den Konstruktionsleistungen bzw. Handlungen des dynamischen Subjekts her aufzuschließen“. Für die professionelle Praxis der Sozialpädagogik geht es also um ein (Mit)Weben und ein (Mit)Gestalten an dem Gewebe Sozialraum, unter Beachtung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse (*vgl. Reutlinger*

2018, S. 616). Die sich hieraus ergebende Anforderung an die Sozialpädagogik ist in der Entwicklung einer sozialräumlichen Sensibilität für das Alltagshandeln ihrer Adressat*innen zu sehen, um dieses entschlüsseln zu können (vgl. Reutlinger 2018, S. 616) – und schließlich auch in dem Versuch, deren Handeln zu verstehen. Hierin sieht Deinet (2009, S. 18) eine (sozial)pädagogische Grundhaltung.

Mit diesem Sozialraumverständnis erfahren struktur- und handlungstheoretische Perspektiven in ihrer Gleichzeitigkeit und gegenseitigen Bedingtheit Berücksichtigung und die notwendige Überwindung ihrer Gegenüberstellung kann gelingen (vgl. Kessl/Reutlinger 2022, S. 27ff.). Da der Fachterminus *Sozialraum* in der Sozialpädagogik und damit der Jugendarbeit synonym zu dem relationalen Raumverständnis ist, steht ihr eine Analysekategorie zur Verfügung, mit der sich sowohl die Ontologie von Räumen als auch die Raumordnung beschreiben lässt. Damit werden unter Einbeziehung der handelnden Subjekte die räumlichen Strukturen sozialpädagogisch bearbeitbar. Um dabei die virtuellen Dimensionen der Sozialräume junger Menschen miteinzubeziehen, braucht es einen weiteren Schritt der Entwicklung des Sozialraumbegriffs für die Jugendarbeit. Denn warum auch virtuelle Dimensionen von Raum als (Re-)Produktion sozialer Praxis und damit auch als Sozialraum zu kategorisieren und sozialpädagogisch zu bearbeiten sind, klärt sich durch die Einnahme eines konsequent relationalen Raumverständnisses.

3 Sozialraum in Digitalität: Ein interdependentes Gewebe realweltlicher und virtueller Dimensionen

In der Rede von virtuellen Sozialräumen zeigt sich ein Paradoxon: Obwohl das Theorem der *Enträumlichung* in Diskursen vertreten wird, wird in denselben Diskursen auf Raummetaphorik zurückgegriffen, um virtuelle Räume zu benennen (vgl. u. a. Dekker 2012). Enträumlichungstheoreme gehen, wie bereits angeführt, zumeist auf ein absolutes Raumverständnis zurück, welches dem Raum seine Sozialität und ihr Wirken abspricht und aus einer sozialpädagogischen Perspektive nicht vertreten werden kann. Virtueller Raum wäre als absoluter Raum eventuell dazu in der Lage, globale Ökonomie und Kommunikation zu beschleunigen, nicht aber dazu, „an der grundlegenden Reorganisation oder Neuschaffung von Räumen mitzuwirken“ (ebd., S. 68), womit auch den raum(re)produzierenden Subjekten die Möglichkeit zur (Re-)Konstruktion von Räumen abgesprochen wäre (vgl. Schwerthelm 2021). Solch essentialistische Denkmuster erscheinen also als denkbar schlechte Ausgangslage für eine Sozialpädagogik, deren Ziel die „Veränderung einer Relation“ (Hamburger 2008, S. 175) sein sollte. Zudem provoziert eine solche Perspektive eine Deklaration virtueller Dimensionen von Sozialraum als Gegen- oder Parallelwelt (vgl. Schwerthelm 2021). Dass virtuelle Dimensionen von Sozial-

raum innerhalb des Diskurses der Sozialen Arbeit bis dato nicht als Sozialraum kategorisiert resp. analysiert werden, scheint sich darin zu begründen, dass sie letztlich doch als primär nicht-soziale – also absolute – Räume betrachtet werden.

Wird sich jedoch auf das oben ausgeführte Sozialraumverständnis bezogen, fehlen Argumente dafür, virtuelle Räume nicht als Sozialraum anzuerkennen (vgl. *Schwerthelm 2021*). Denn werden virtuelle Räume in Bezug auf Sozialität untersucht, verlieren sich die vermeintlichen Differenzkriterien gegenüber realweltlichen Räumen. Denn vor der Annahme einer Raum(re)konstruktion durch soziale Praxis scheinen weder Lokalität noch Grenzen notwendig (*Paetau 1999, S. 271; Dekker 2012, S. 72*). Die Annahme Löws (2001/2017, S. 198), dass Orte als „Ziel und Resultat der Platzierung“ durch die Konstitution von Raum hervorgebracht werden und Orte wiederum die Konstitution von Raum mit sich bringen, gilt auf den Gegenstand virtueller Dimensionen von Raum bezogen ebenso. Die Organisation virtueller Räume ist nicht unabhängig zu der Organisation realweltlicher Räume zu verstehen, wie Dekker (2021, S. 48) herausstellt, da virtuelle Räume und deren Strukturen durch soziale Praxis hergestellt und somit auch gesellschaftliche Verhältnisse (re)produziert werden. Die Annahme, dass „[r]ealweltliche und virtuelle Raumstrukturen [...] in der Praxis der Internetnutzung stets umfassend miteinander verschränkt sind“ (Dekker 2012, S. 48), lässt sich aus einem konsequent relationalen Raumverständnis, also dem Sozialraumverständnis, heraus nicht falsifizieren (vgl. *Schwerthelm 2021*).

Virtuelle Räume sind daher weder eine Fiktion noch eine „Utopie“ (*Foucault 1967/2018, S. 320*) im Foucault’schen Sinne, da mit ihnen durchaus auch (realweltliche) Orte verknüpft sind. Aufgrund der konstitutiven Annahme der Pluralität von Raum (vgl. *Löw 2001/2017; Schroer 2019*) wird deutlich, dass die Organisation virtueller Räume nicht unabhängig von der Organisation realweltlicher Räume zu denken ist und vice versa (vgl. *Dekker 2012, S. 48; Schwerthelm 2021*). Gedacht werden kann die Verflechtung der virtuellen und realweltlichen Dimensionen von Sozialraum mithilfe von Foucaults (1966/2017) Entwurf der Heterotopien und seiner Spiegelmetapher:

„Der Spiegel funktioniert als Heterotopie, weil er den Ort, an dem ich bin, während ich mich im Spiegel betrachte, absolut real in Verbindung mit dem gesamten umgebenden Raum und zugleich absolut irreel wiedergibt, weil dieser Ort nur über den virtuellen Punkt jenseits des Spiegels wahrgenommen werden kann“ (*Foucault 1967/2018, S. 321*).

Eine Platzierung im Virtuellen ist demnach geknüpft an eine Bewusstwerdung der Platzierung im Realweltlichen und vice versa, wodurch soziale Wirklichkeit hergestellt wird (vgl. *Dekker 2012*). Personen bleiben zwar physisch in ihren realweltlichen Räumen verortet, jedoch werden durch eine Schnittstelle Heterotopien

hergestellt, die spezifische Erfahrungen ermöglichen (vgl. *ebd.*, S. 85). Eine solche Schnittstelle wird heute durch mobile digitale Endgeräte nahezu dauerhaft aufrechterhalten und ermöglicht ein zeitgleiches *Sein* sowie Erfahrungen in virtuellen und realweltlichen Dimensionen von Sozialraum – eine Trennung zwischen realweltlich und virtuell scheint somit überholt (vgl. u. a. Röhl 2020; Schwerthelm 2021; Brüggem et al. 2022). Sozialraum ist daher nicht als zweigeteilter, sondern als verflochten, als Gewebe realweltlicher und virtueller Dimensionen, zu fassen. Sozialität und Digitalität sind interdependent. Die soziale Wirklichkeit in einer Jugendeinrichtung entsteht also gerade durch diese Verflechtung der realweltlichen Dimensionen in der Jugendeinrichtung und der virtuellen Dimensionen die die Nutzer*innen durch ihre Endgeräte gleichzeitig konstruieren.

3.1 Erweiterung des Sozialraumbegriffs

Eine Revision des bisherigen Verständnisses von Sozialraum aus der hier dargestellten Perspektiver hat Konsequenzen für die Pädagogik der Jugendarbeit. Sie lässt auch Diagnosen, wie die einer vermeintlichen „Verhäuslichung“ (Böhnisch/Schröer 2019, S. 151) junger Menschen brüchig werden. Eine solche soziale Isolation, ist durch die Digitalität kaum mehr eine realistische Einschätzung. Es gilt demnach, wie Tillmann (2010) feststellt, „diese binäre Trennung reflexiv zu überwinden und die vielfältigen und komplexen Raumbezüge [...] zu erkennen und damit das ‚Sowohl-als-auch‘ zum Ausgangspunkt von Analysen und für Empfehlungen für die soziale Praxis zu machen“. Aktuell gibt es einige Autor*innen der Sozialen Arbeit, die eine Überwindung dieser dichotomen Betrachtung einfordern oder mindestens auf deren Problematisierung hinweisen (vgl. Kutscher et al. 2020; Rösch 2019). Eine Forderung, die aufgrund der empirischen Studien und ihren Ergebnissen durchaus als berechtigt erscheint (vgl. u. a. mpfs 2023).

Ausgehend von dem hier dargestellten Sozialraumbegriff wird deshalb vorgeschlagen, von realweltlichen und virtuellen Sozialraumdimensionen sozialer Räume zu sprechen und somit Sozialraum als Gewebe pluraler Räume und räumlicher Strukturen zu verstehen. Die hierarchisierend wirkende Annahme einer Dichotomie ließe sich so idealiter überwinden, mindestens jedoch kritisch bearbeiten (vgl. Tillmann 2014, S. 274; Schwerthelm 2021). In Anlehnung an Kessl und Reutlinger (u. a. 2010) wird daher die folgende (Weiter-)Entwicklung für den Fachterminus Sozialraum vorgeschlagen:

„Sozialraum als Gewebe virtueller und realweltlicher Dimensionen ist zu verstehen als durch die Prozesse des Spacings und der Syntheseleistung sozialer Praxis konstituierte relationale (An)Ordnung von sozialen Gütern und Menschen an Orten, die sich in räumlichen Strukturen kurzfristig verfestigen kann, jedoch grundsätzlich veränderlich bleibt“ (Schwerthelm 2021, o. A.).

Aus dieser Perspektive ist die Jugendarbeit angehalten, sich mit sozialräumlichen Veränderungen auseinanderzusetzen und mögliche Schlussfolgerungen für Theorien, Konzepte und professionelles Handeln zu berücksichtigen. Eine sozialräumliche Jugendarbeit sollte nach Brügggen et al. (2022) die Ressourcen, Potenziale und Herausforderungen ihrer Adressat*innen im Blick haben und für eine zeitgemäße Fachlichkeit Sozialräume grundsätzlich neu denken (vgl. Brügggen et al. 2022).

4 Bedeutung und Konsequenzen für eine Jugendarbeit in Digitalität

Für eine Jugendarbeit in Digitalität bedeutet dies, reflexiv in den Blick zu nehmen, was sich durch den vorgestellten Begriff für das eigene handlungsleitende Verständnis von Sozialraum, in dem sich die Adressat*innen bewegen, verändert. Das eigene Verständnis könnte dann dahingehend revidiert werden, dass ...

- sich Sozialraum in Bezug auf Sozialität hybrid konstituiert,
- eine Trennung zwischen realweltlich und virtuell empirisch überwunden ist,
- dass räumliche Strukturen zwar verfestigt sein können, aber immer veränderlich sind
- und dass Orte, konstituiert durch soziale Praxis, nicht zwangsläufig realweltlich, sondern auch virtuell lokalisierbar sind.

Eine Jugendarbeit in Digitalität denkt Selbstbildung daher nicht in realweltlichen oder virtuellen Räumen, sondern sieht diese Differenzierung als aufgelöst in einem hybriden Sozialraum, der (re)strukturiert wird durch soziale Praxis.

Aus diesem Verständnis ergeben sich für die Pädagogik einer Jugendarbeit in Digitalität Konsequenzen, die in folgende Handlungsansätzen aufgehen könnten: Zunächst müsste es darum gehen, das Handeln und die Aneignungstätigkeit in dem Sozialraum zu beobachten und wahrzunehmen, wie es der Jugendarbeit insgesamt nahegelegt wird (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008). Manche Phänomene im Alltag der Jugendarbeit lassen sich nur durch die Interdependenz virtueller und realweltlicher Dimensionen von Sozialraum erklären. Dazu bedarf es auch Anteile (virtueller) aufsuchender Arbeit (vgl. Sturzenhecker et al. 2021), die um die Gefahren der Kolonialisierung und Pädagogisierung selbstbestimmter jugendlicher Orte weiß. Dann bedarf es, die Reflexion von Aneignungserfahrungen in solch einem Sozialraum zu initiieren und dabei die gesellschaftlichen und politischen Facetten der Sozialraum(re)produktion zu thematisieren. Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit könnten hier also durchaus auch mit ihren Adressat*innen herausarbeiten, warum und auf welche Weise ihre Sozialräume vorstrukturiert sind, welche Machtverhältnisse sich darin abbilden und wo

dennoch Möglichkeiten der Mitgestaltung an Sozialraum liegen. Dazu bräuhete es – angelehnt an die GEBE-Methode (Sturzenhecker/M. Schwerthelm 2015) – einer dialogisch-partizipativen Raumgestaltung von Mitarbeitenden und Adressat*innen. Weiter müssten Fachkräfte dafür Sorge tragen, dass zumindest die selbstgeschaffenen Orte möglichst weitreichend durch die Adressat*innen veränderbar sind – sei es nun ein Raum des Jugendtreffs oder ein digitalisiertes Angebot.

Literatur

- Alfert, Nicole (2018): Medien. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, 527–552.
- ARD/ZDF (2023): ARD/ZDF-Onlinestudie 2023. <https://www.ard-zdf-onlinestudie.de> (Abfrage: 05.07.2024).
- BMFSFJ (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland mit der Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2019): Sozialpolitik – eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum, Sozialforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 147–158.
- Bourdieu, Pierre (1989/2018): Sozialer Raum, symbolischer Raum. In: Dünne, Jörg/Stephan, Günzel (Hrsg.): Raumtheorie – Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 354–368.
- Brüggen, Niels/Müller, Eric/Rösch, Eike (2022): Medien. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 585–595.
- Brüggen, Niels/Wagner, Ulrike (2017): Medienaneignung und sozialraumbezogenes Medienhandeln von Jugendlichen. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer VS, 211–228.
- Campayo, Salvador (2020): Professionelles Handeln mit Blick auf Digitalisierung. In: Kutscher, Nadia et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 290–301.
- Deinet, Ulrich (2009): Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In: ders. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. Wiesbaden: Springer VS, 13–25.
- Deinet, Ulrich (2010): Aneignung öffentlicher und virtueller Räume durch Jugendliche. In: Reutlinger, Christian/Fritsche, Caroline/Lingg, Eva (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics – Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 35–43.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2021): Das sozialräumliche Konzept der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, 1055–1068.
- Dekker, Arne (2012): Online Sex – Körperliche Subjektivierungsformen in virtuellen Räumen. Bielefeld: transcript.
- Dekker, Arne/Koops, Thula/Briken, Peer (2016): Sexualisierte Grenzverletzungen mittels digitaler Medien. Expertise zur Bedeutung digitaler Medien für Phänomene sexualisierter Grenzverletzungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Berlin: Unabhängiger Beauftragter für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs. docs.dpaq.de/11763-2a_expertise_sexuelle_gewalt_an_kindern_mittels_digitaler_medien.pdf (Abfrage: 01.02.2020).

- Döring, Nicola (2016): Jugendsexualität heute: Zwischen Offline- und Onlinewelten. In: Syring, Markus/Bohl, Thorsten/Treptow, Rainer (Hrsg.): YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Zugänge für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 220–237.
- Foucault, Michel (1966/2017): Die Heterotopien. Der utopische Körper – Zwei Radiovorträge. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault; Michel (1967/2018): Von anderen Räumen. In: Dünne, Jörg/Stephan, Günzel (Hrsg.): Raumtheorie – Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 317–329.
- Hamburger, Franz (2003/2008): Einführung in die Sozialpädagogik. 2. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): (Sozial)Raum – Ein Bestimmungsversuch. In: dies. (Hrsg.): Sozialraum – Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 21–38.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2018): Sozialraum. In: Otto, Hans-Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1596–1604.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2019): Handbuch Sozialraum – Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2022): Sozialraum. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kutscher, Nadia et al. (2020): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lefebvre, Henri (1974/2018): Die Produktion des Raumes. In: Dünne, Jörg/Stephan, Günzel (Hrsg.): Raumtheorie – Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 330–342.
- Löw, Martina (2001/2017): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2019): Raumsoziologie – Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 3–21.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. 2. Ausgabe. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- mpfs (2023): JIM-Studie 2023 – Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Paetau, Michael (1999): Computernetzwerke und die Konstitution des Sozialen. In: Honegger, Claudia/Hradil, Stefan/Traxler, Franz (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft. Verhandlungen des 29. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Soziologie und des 11. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Freiburg i.B. Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich, 270–284.
- Rätz, Regina/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild (2009): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa.
- Reutlinger, Christian (2018): Sozialraum. In: Graßhoff, Gunter/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 605–618.
- Reutlinger, Christian/Fritsche, Caroline/Lingg, Eva (2010): Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics – Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 11–24.
- Reutlinger, Christian/Hüllemann, Ulrike/Brüschweiler, Bettina (2021): Pädagogische Ortsgestaltung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, 653–666.
- Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen: Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang Verlag.
- Röll, Franz Josef (2020): (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Kutscher, Nadia et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 457–467.

- Rösch, Eike (2019): Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rösch, Eike/Steiner, Olivier/Gerngross, Martina (2024): Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt e_space. In: sozialraum.de (15) Ausgabe 1/2024. <https://www.sozialraum.de/das-forschungs-und-entwicklungsprojekt-e-space.php> (Abfrage: 01.07.2024).
- Schroer, Markus (2019): Räume der Gesellschaft. Soziologische Studien. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwerthelm, Annkathrin (2021): Sozialraum ist veränderlich, sein Verständnis sollte es ebenfalls sein – Ein Plädoyer für eine raumtheoretische Begriffserweiterung in Bezug auf die Verfasstheit von virtuellem und realweltlichem Raum. In: sozialraum.de. Ausgabe 2/2021. <https://www.sozialraum.de/sozialraum-ist-veraenderlich-sein-verstaendnis-sollte-es-ebenfalls-sein.php> (Abfrage: 04.10.2021).
- Schwerthelm, Moritz (2019): Zentrale Themen des SGB VIII-Reformprozesses aus Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: FORUM Kinder- und Jugendarbeit 02/2019.
- Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 273–284.
- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 675–691.
- Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 1227–1244.
- Sturzenhecker, Benedikt et al. (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit angesichts der Corona-Krise. In: Deinet, Ulrich et al. (Hrsg.): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit. 5., völlig erneuerte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 2001–2029.
- Sturzenhecker, Benedikt/Schwerthelm, Moritz (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 2. Methodische Anregungen und Praxisbeispiele für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine (2018): Einleitung: Zur Relevanz der Medienpädagogik in mediatisierten Gesellschaften. In: dies. (Hrsg.): Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 1–18.
- Tillmann, Angela (2010): Medienwelt. In: Reutlinger, Christian/Fritsche, Caroline/Lingg, Eva (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Wiesbaden: Springer VS, 149–157.
- Tillmann, Angela (2014): Medienaneignung als Raumbildungsprozess. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 273–284.
- Tillmann, Angela (2020): Veränderte Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse. In: Kutscher, Nadia et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 89–100.
- Winkler, Michael (2006): Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Badawia, Tarek/Luckas, Helga/Müller, Heinz (Hrsg.): Das Soziale Gestalten – Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 55–

Sozialisation und postdigitale Sozialisationsräume – Gegenwärtige Bedingungen der Sozialisation unter dem Vorzeichen von Digitalität

Achim Lauber und Julian Erdmann

1 Zum Zusammenhang von Sozialisationsforschung, Medienpädagogik und Jugendarbeit

Wenn junge Menschen mit Generationenbezeichnungen wie Y, Z oder Alpha beschrieben werden, wird damit deutlich, dass Sozialisation ein sich wandelnder und grundlegend historisch und raumzeitlich geprägter Prozess ist. Je nach Geburtsjahr und -ort erleben Kinder und Jugendliche wesentlich andere wirtschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen als die vorigen Generationen. Einen besonderen Einfluss auf die heutigen Jugendgenerationen hat die Konfrontation mit digitalen Medien, die – wie bei der Gen Z und Alpha – bereits in früher Kindheit stattfand, während die ältere Gen Y Technologien wie Internet, Social Media, Smartphones und KI eher in ihrer frühen oder späten Jugend kennenlernte. Für die medienpädagogische Arbeit und die (auch digitale) Jugendarbeit stellen die jeweiligen Sozialisationsbedingungen junger Menschen und ihre Verwobenheit mit Phänomenen des digitalen Wandels gleichermaßen den Ausgangspunkt wie auch die Zielebene dar. Das pädagogische Ziel ist, junge Menschen in ihrem reflektierten, selbstbestimmten Medienhandeln zu unterstützen und sie zur Gestaltung ihrer digitalen Sozialisationsräume zu befähigen. Aufgabe der medienpädagogischen Forschung ist es, die Rolle der Medien in der Sozialisation begrifflich und empirisch zu beschreiben.

„Unter dieser Prämisse richtet medienpädagogische Forschung ihr Interesse auf die Aufklärung der Strukturen des objektiven Medienalltags und Medienhandelns, sowie auf den Aufweis von Bedingungen, die die Subjekte zu einer möglichst weitgehenden Mitgestaltung von medialen Kommunikationsprozessen befähigen.“ (*Schorb 1995, S. 10f.*)

An diesen Bedingungen des Aufwachsens haben räumliche Kontexte einen wesentlichen Anteil. Aktuelle Sozialisationskonzepte verstehen die digitalen Kommunikationsstrukturen des Internets als Sozialraum, in dem auf unterschiedlichen Ebenen gesellschaftliche Prozesse ablaufen. Die Verwobenheit

dieser Strukturen mit realweltlichen Dimensionen wird unter dem Begriff der Postdigitalität zusammengefasst (vgl. Knox 2019). In der Nachfolge von Begriffen wie Digitaler Wandel bzw. Digitale Revolution beschreibt Postdigitalität eine Perspektive auf digitale Kommunikation im Kontext gesellschaftlicher und technologischer Rahmenbedingungen, die darauf abhebt, dass digitale Medien und Systeme mit gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Lebenswelten so verzahnt sind, dass die Unterscheidung in digitale und nicht-digitale Handlungsräume nicht mehr sinnvoll erscheint.

Postdigitale Lebenswelten und mediatisierte Sozialräume sind aktuelle Konzepte, die in der Forschung, aber auch in der Praxis der Jugend(-sozial-)arbeit angewandt werden können, um die heutigen Bedingungen der Sozialisation von jungen Menschen zu beleuchten. Hierzu eignen sich darauf angepasste Methoden zur Sozialraumanalyse und Lebensweltorientierung, die am Ende des Artikels vorgestellt werden. Bevor der Blick allerdings auf die Praxis gerichtet wird, sollen die theoretischen Grundlagen der Sozialisation im Kontext des medialen und digitalen Wandels dargestellt werden.

2 Interaktionistische Sozialisationstheorie und realitätsverarbeitende Subjekte

Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dem ein Individuum in die Gesellschaft hineinwächst. So, als Vergesellschaftung der menschlichen Natur, hat Durkheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Begriff Sozialisation eingeführt (Durkheim 1972). Allerdings geht dieser Prozess bei Durkheim von einer Gesellschaft aus, die auf ein passives Individuum trifft und dieses mittels Normen zu einem gesellschaftlichen Wesen formt. Die Kritik an diesem restriktiven Menschenbild in der Sozialisationstheorie führte ab den 1970er Jahren zur Ausarbeitung von handlungstheoretischen und subjektorientierten Konzepten.

Wegweisend waren die Arbeiten des amerikanischen Pragmatismus der sogenannten Chicagoer Schule und des symbolischen Interaktionismus. Das Aufgreifen dieser Arbeiten, die überwiegend aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert stammen, führten in der Sozialisationstheorie zu einer paradigmatischen Wende. Wesentlich für diese war ein anderes Verständnis der beiden zentralen Größen des Sozialisationsprozesses Individuum und Gesellschaft. James Cooley beschrieb den systematisch wechselseitigen Zusammenhang aller sozialen Prozesse und stellt als Grundlage der Sozialisationstheorie fest: „Self and society are twin-born.“ (Cooley 1902 zitiert nach Coser 1977, S. 305–307). In der Perspektive des symbolischen Interaktionismus „wird der Mensch als kommunikatives Wesen behandelt, das in einer symbolischen Umwelt lebt, die von ihm selbst konstruiert wird. Menschen reagieren demnach nicht direkt auf Stimuli, sondern erleben und han-

deln in Bezug auf interpretierte Symbole und hinsichtlich deren Bedeutungsinhalte“ (Krotz 1996, S. 53).

Ein Sozialisationskonzept, das vom Menschenbild des Subjekts ausgeht, legt Geulen (1977) vor. Es handelt sich um eine genetische Theorie des „vergesellschafteten Subjekts“, d. h. eine Theorie die Sozialisation als Werdensprozess des handelnden Subjekts unter gesellschaftlichen Bedingungen erklärt. Eine Grundlage von Geulens Modell ist die Einsicht, dass Sozialisation als interaktiver Austauschprozess von Individuen und ihrer Umwelt stattfindet, dass es sich also um eine dialektisch angelegte Subjekt-Objekt-Beziehung handelt. In dieser Beziehung handeln Menschen sinnorientiert in einer Lebenswelt, die materiell, kulturell und personell strukturiert ist. Sozialisation erfolgt in Prozessen des sozialen Handelns des Subjektes. Handeln wird vom Subjekt auf zwei Ebenen bestimmt: der Ziel-Mittel-Orientierung auf der Basis der Situationswahrnehmung und selbst gesetzten Handlungsziele und der sozialen Orientierung an anderen Menschen. Die gemeinschaftsbildende Kraft der Sozialisation wird nicht (wie in der Rollentheorie) von außen liegenden Werten und Normen bestimmt, sondern wird von Geulen konsequent beim Subjekt verankert, dass sich aktiv im sozialen Handeln an Anderen orientiert. Nicht die Gesellschaft macht Individuen zu gesellschaftlichen Subjekten, sondern das Subjekt entwickelt sich fortwährend handelnd zu einem Mitglied der Gesellschaft und gestaltet diese dabei mit. Die Leistung der Vergemeinschaftung liegt hier beim Subjekt. Ausgehend von dieser Modellierung definieren Geulen und Hurrelmann (1980, S. 51) Sozialisation als den „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“. Hurrelmann (1983) prägt mit dem Aufsatz „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung“ ein Menschenbild, das die Disziplin bis heute bestimmt. Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen, materiellen und sozialen Ressourcen ab. Junge Menschen bei der Aneignung und Weiterentwicklung ihrer Ressourcen zu unterstützen ist das Ziel der pädagogischen Praxis.

3 Medien als materielle, soziale und symbolische Gegenstände

Wenn sozialpädagogische und medienpädagogische Arbeit junge Menschen auf eine Welt mit Medien, mithin auf eine mediatisierte Welt vorbereiten will, muss sie der Bedeutungsvielfalt digitaler Medien für das Alltagshandeln gerecht wer-

den. Deren Komplexität erschwert die Anschlussfähigkeit an die Sozialisationsforschung.

Hofmann resümiert, dass zwar „allgemein unstrittig ist, dass Medien eine Instanz der Sozialisation darstellen, aber welche Funktionen diese Instanz übernimmt und vor allem auch im Verbund mit anderen Sozialisationsinstanzen einnimmt, ist weitgehend ungeklärt. Es lässt sich nicht einschätzen, ob Medien eine ‚gleichberechtigte‘ Position im Verbund mit anderen Instanzen der Sozialisation haben und ob sie – wie oftmals nicht nur von Kulturpessimisten behauptet wird – eine Konkurrenz zu den traditionellen Sozialisationsinstanzen darstellen“ (2006, S. 15 ff.).

Dieser Auffassung setzen Autor*innen aus der medienpädagogischen Forschung ein Verständnis gegenüber, dass die zentrale Rolle von Medien und ihren Einfluss auf die Identitätsbildung im Laufe der Sozialisation deutlich macht (*als Überblick vgl. Hartung-Griemberg 2017; exemplarisch Wagner/Brüggen 2013*). „Medien sind“, wie Theunert und Schorb herausstellen, „als ein integrierter Bestandteil gesellschaftlicher Realität, als Teil der gesellschaftlichen Kommunikation, als soziale und als materielle Größe aufzufassen“ (*Schorb/Theunert 2000, S. 33*). Sie werden als Inhalte, Mittler, Mittel und Räume der Kommunikation in den Blick genommen. Zugleich können Medien als Gegenstände betrachtet werden, die in ihrer historischen Geworden- und Geformtheit „nach einer vorgegebenen Art der Bedienung durch den Menschen“ (*Schorb 2007, S. 258*) verlangen, während andererseits der Mensch als handelndes Subjekt, den Medien nicht ohnmächtig gegenübersteht, sondern in der Lage ist, sie sich zu eigen zu machen oder sich von ihnen abzuwenden.

4 Eingeschränkte Souveränität, soziale Ungleichheit, Wandel der Öffentlichkeit – Aktuelle Diskurse zur Sozialisation unter Bedingungen des digitalen Wandels

Medienpädagogische Sozialisationskonzepte sind, wie beschrieben wurde, von einem Subjektverständnis geprägt, dass von autonom-handlungsfähigen, souveränen Subjekten ausgeht. Die Normativität dieses Menschenbildes wird in aktuellen Diskursen kritisiert und in Frage gestellt (*vgl. merzWissenschaft 2022; Jörissen 2017; Kübler 2013*). Im Anschluss an den Poststrukturalismus und die Debatte zur Reflexiven Moderne wird der Vorstellung eines vorab existierenden, souveränen Subjekts als Gegebenem die Vorstellung von relativer Subjektivität und von Prozessen der Subjektivierung bzw. Subjektivation entgegengestellt. Die Handlungsfreiheit des Menschen ist nicht einfach gegeben, sie wird (schon immer) in komplexen Machtgefügen und teils intransparenten (und zunehmend digitalen) Strukturen realisiert und ist nicht Allen und nicht in gleichem Maße

verfügbar. Lash (1996, S. 212) benennt in der Debatte zur reflexiven Moderne die sozial integrative Bedeutung der Medien, wenn er Prozesse der Exklusion und Inklusion und neue Formen sozialer Ungleichheit beschreibt, die auch mit dem Zugang zu gesellschaftlichen Informations- und Kommunikationsstrukturen zusammenhängen. Die Zugänglichkeit des Internets als gesellschaftlicher Raum ist keineswegs gleichmäßig über die Bevölkerung verteilt, und Ausschlüsse entstehen an ähnlichen Grenzen wie im Raum außerhalb des technischen Netzes auch (Rudolph 2019). Nicht alle Räume können von allen Menschen gleichermaßen genutzt werden, und so verhält es sich auch mit dem Internet.

Den Medienalltag in digitalen Strukturen erleben die Subjekte der Sozialisation als ständiges Spannungsverhältnis von Authentizität und Entfremdung. Auch als pädagogisches Leitbild steht die Vorstellung eines emanzipierten, aufgeklärten und kompetenten Subjekts, das sich anschließt an emanzipative Gesellschafts- und Demokratietheorien (z. B. Habermas Theorie des kommunikativen Handelns) und das Menschenbild des mündigen Bürgers in der Kritik. Die Frage nach postdigitaler Subjektivität und/oder Subjektivierung und nach den Bedingungen subjektiver Handlungsfähigkeit wird nicht nur, aber verstärkt durch die zunehmende Verbreitung von Technologien der künstlichen Intelligenz mit ihren wachsenden Interaktivitäts- und Individualisierungspotenzialen für pädagogische Forschung und Praxis weiterhin von Bedeutung sein.

Die Verschränkung von medialem Wandel und den Sozialisationsbedingungen junger Menschen erfährt durch die Digitalisierung eine hohe Dynamik und wurde mit dem Begriff „Mediatisierung“ (Krotz 2017) bezeichnet. In der mediatisierten Gesellschaft ist das Medienhandeln und die Kompetenz zu selbstbestimmtem und sozial- und selbstverantwortlichen Medienhandeln nicht auf den Umgang mit Medien beschränkt, sie haben weitreichende Bedeutung für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit und die Partizipationschancen junger Menschen.

„In einer mediatisierten Gesellschaft bedeutet gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, die medialen Symbolsysteme zu entschlüsseln, sich in der Welt mit ihren mediatisierten Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zu orientieren und ihre kommunikativen Werkzeuge souverän in den eigenen Lebensvollzügen und selbstbestimmt zur Artikulation eigener Belange in Gebrauch nehmen zu können. Artikulation in den Medien impliziert auch die (Mit-)Gestaltung von Räumen, die online (teil-)öffentlich zugänglich sind. Öffentlichkeit wird über die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, insbesondere des Social Web, ‚hergestellt‘, ist nicht mehr an traditionelle (massenmediale) ‚Kanäle‘ gebunden und kann – wenn die Subjekte mit ihren Kompetenzen und den verfügbaren Ressourcen dazu in der Lage sind – fast jederzeit realisiert werden.“ (Wagner/Würfel 2013, S. 145, vgl. Wagner 2011)

Damit ist auch ein Anspruch der Jugend(sozial-)arbeit verbunden, ihre Adressat*innen zu einer Mitgestaltung der Räume zu befähigen, in denen sie sich bewegen. Digitale Strukturen sind dabei verwoben mit realweltlichen Strukturen und bilden zusammen räumliche Kontexte, in denen Sozialisation stattfindet.

5 Mediensozialisation und Medienaneignung im Kontext von Raumkonzepten

Um die Strukturen von räumlichen Sozialisationskontexten während des Aufwachsens zu beschreiben, lässt sich zunächst einmal Dieter Baackes (1980) sozioökologischer Ansatz heranziehen (Vollbrecht 2010). Baacke unterscheidet vier räumliche Zonen, die von der Familie ausgehend im Laufe der Kindheit und Jugend an Bedeutung gewinnen: das ökologische Zentrum, der ökologische Nahraum, ökologische Ausschnitte und die ökologische Peripherie. In der Kindheit ist vor allem die Familie im eigenen zuhause von Bedeutung (ökologisches Zentrum). Später kommen die Elternhäuser von Freund*innen und Peers hinzu (ökologischer Nahraum) und funktionale, regelmäßig besuchte Räume, wie die Schule (ökologische Ausschnitte) gewinnen an Relevanz. Die ökologische Peripherie hat wiederum insbesondere in der Jugendphase Bedeutung. Sie zeichnet sich durch weiter entfernte Orte aus, wie etwa weiter entfernte Wohnungen von Verwandten oder auch der öffentliche Raum in anderen Städten.

Bei Baacke bereits mitgedacht sind Medien, mit denen in den jeweiligen räumlichen Kontexten unterschiedliche Nutzungspraxen verbunden sind: Während in der Familie etwa das Wohnzimmer mit Fernseher oder dem Tablet der Eltern eine wichtige Rolle spielt, sind es später, etwa in den Wohnungen von Freunden im jeweiligen Jugendzimmer der Peers (mobile) Spielekonsolen oder heute beispielsweise Smartphones im öffentlichen Raum. Über die einzelnen Zonen hinweg sind die räumlichen Kontexte, in denen die Medienaneignung stattfindet, Einflussfaktoren für die subjektive Ausgestaltung dieser Prozesse.

Auch im Modell des kontextuellen Verstehens der Medienaneignung von Schorb und Theunert (2000) sind räumliche Verhältnisse ein wichtiges Element: „Dabei ist auch die unmittelbar subjektbezogene Lebenswelt zu erfassen, [...] das eigene Zimmer, die Wohnung, die unmittelbare Wohnumgebung mit ihrer Sozial- und Infrastruktur, der Kindergarten, die Schule usw.“ (Schorb/Theunert 2000, S. 39). Im Rahmen der Medienaneignung steht das handelnde Subjekt stärker im Fokus als in vielen Modellen der Mediensozialisation, in denen die einzelnen Sozialisationsinstanzen – bzw. -kontexte¹ – zumeist zentraler sind. Gleichwohl

1 „Vom Begriff Sozialisationsinstanz wird zugunsten des Begriffs Kontext Abstand genommen, um der Verflechtung der am Prozess beteiligten Kontexte gerecht zu werden“ (Paus-Hasebrink 2020, S. 155).

sind Mediensozialisation und Medienaneignung, wenn auch unterschiedlich akzentuiert, eng miteinander verwandt:

„[...] Sozialisation durch und mit Medien [ist] mit den Prozessen der Medienaneignung zu verschränken, die sich gleichfalls in gesellschaftlicher Einbettung und in konkreten Lebensvollzügen vollziehen. Der Begriff Medienaneignung unterstreicht, dass das Subjekt auch der medialen Umwelt als sinngebende und eigentätige Instanz begegnet, die medialen Offerten prüft, in sein Leben integriert oder sich ihnen verweigert“ (Theunert/Schorb 2010).

Theunert und Schorb verweisen in diesem Zitat auf die Sozialisation *durch* und *mit* Medien. Damit wird einerseits die Funktion von Medien als Sozialisationsinstanzen deutlich, deren Strukturen, etwa in Form des Mediensystems oder der Struktur von Online-Plattformen, Einfluss auf die Sozialisation von Heranwachsenden nehmen, andererseits aber auch die Funktion von Medien als Kontexte, in denen sich Sozialisation entfaltet und in denen beispielsweise die Artikulation eigener Meinungen, Kommunikation mit Peers oder künstlerischer Selbstausdruck stattfindet.

Paus-Hasebrink (2017, 2020) verbindet im Rahmen der „Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender“ ebenfalls Mediensozialisation mit Raumkonzepten. In dem hier kurz wiedergegebenen Modell werden unter anderem räumliche Einflussfaktoren auf die Mediensozialisation auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene differenziert:

Auf der Makro-Ebene wirken sozial-strukturelle Faktoren. Hier prägen politische, wirtschaftliche, kulturelle und mediale Verhältnisse die soziale Lage einer Familie. Hinzu kommen institutionelle Einrichtungen, wie etwa Kindertagesstätten, Schulen und außerschulische Jugendeinrichtungen, die als Sozialisationskontexte mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen. Ebenso wirkt sich das Mediensystem und die technische Infrastruktur auf die Mediensozialisation innerhalb der Familie aus.

Auf der Meso-Ebene wirken sich inner- und außerfamiliäre soziale Beziehungsgeflechte auf das Klima und den Alltag einer Familie aus. Während hier im jüngeren Alter vor allem die Kernfamilie relevant ist, so gewinnen im Jugendalter Freund*innen und gemeinsam genutzte Räume an Bedeutung. Im Zusammenhang mit Medien haben auf dieser Ebene die genannten Akteure ebenso wie die Beziehungen, in denen sie zueinander stehen einen Einfluss auf die Medienerziehung und die (gemeinsame) Mediennutzung.

Die Mikro-Ebene bildet den Kern des Modells: Die*der Heranwachsende selbst steht mit seinen*ihrer spezifischen Eigenschaften und seiner*ihrer individuellen Wahrnehmung seiner*ihrer Lebenswelt im Zentrum. Auf dieser Ebene wird der individuelle Medienumgang betrachtet, der sich, ebenso wie die jewei-

lige Bewältigung anderer individueller Entwicklungsaufgaben wiederum auf die die Meso-Ebene auswirkt.

„[...] [O]b es das Kind schafft, Fuß in der Klasse zu fassen und Medien ohne besondere Auffälligkeiten zu nutzen, oder ob es Kränkungen, etwa im Kreis der Peers nicht anerkannt zu werden, durch die Nutzung bestimmter, als stark wahrgenommener Medienfiguren quasi als ‚Stellvertreter*innen‘ im Alltag auszugleichen sucht, ist für das Familienklima ein Faktor von nicht zu unterschätzender Bedeutung.“ (Paus-Hasebrink 2020, S. 157)

Die Ansätze von Baacke, Schorb und Theunert sowie Paus-Hasebrink eignen sich zur analytischen Betrachtung der sich wandelnden Rolle von Medien im fortschreitenden Prozess der (Medien-)Sozialisation. Welche Medien und welche Medieninhalte wie im Verlauf des Aufwachsens von Bedeutung sind, wird unter Zuhilfenahme der Ansätze weitestgehend ersichtlich. Gleichwohl müssen die genannten Konzepte heute im Kontext der Postdigitalität neu betrachtet werden. Anschlussfähig an die damit verbundenen aktuellen Bedingungen des Aufwachsens ist ein von Zeiher (1990) entwickeltes Modell.

Zeiher (1990) nutzt im Vergleich zu Baackes konzentrisch angeordnete Zonen oder voneinander abzugrenzenden Ebenen, ein anderes Bild, um die Sozialräume von heute aufwachsenden Kindern und Jugendlichen beschreiben zu können und spricht von „verinselten Lebensräumen“ (Zeiher 1990, S. 52), die zwar aus einzelnen, voneinander abgegrenzten Teilen bestehen, aber von den Subjekten miteinander in Beziehung gebracht werden. Brüggens und Wagner (2017) verweisen dabei im Rekurs auf Daum (2011) auf damit verbundene „Anforderungen an Alltagsmobilität oder auch die Anforderung, stabile persönliche Beziehungen über diese ‚verinselten Lebensräume‘ hinweg aufzubauen und zu pflegen [...]“ (Brüggens/Wagner 2017, S. 217). Deinet und Derecik (2013) sprechen von einer Gleichzeitigkeit des Erlebens von unterschiedlichen räumlichen Kontexten und greifen damit bereits 2013 dem Konzept der Postdigitalität vor, auf das weiter unten ausführlicher eingegangen wird:

„Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer verinselten Lebenswelt und in einer Mediengesellschaft mit veränderten Kommunikationsformen auf, wodurch sie nicht nur diskontinuierliche Raumvorstellungen entwickeln, sondern gleichzeitig auch die Fähigkeit erlernen, sich sozusagen in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig aufzuhalten.“ (Deinet/Derecik 2013, S. 80f.)

Die Grenzen zwischen einzelnen räumlichen Kontexten sind heute durch ein zunehmendes Verwischen von Online- und Offline-Kontexten (vgl. Cramer 2014; Stalder 2017; Knox 2019) durchlässiger geworden, wenngleich diese unterschiedlichen räumliche Kontexte heute weiterhin eine große Bedeutung für das

Heranwachsen in einer von Digitalität geprägten Welt haben. Das lässt sich etwa in der U-Bahn beobachten: Viele Menschen sind physisch präsent in dem jeweiligen Verkehrsmittel und ihren Umwelteinflüssen ausgesetzt, aber gleichzeitig bewegen sie sich mithilfe ihres Smartphones auf Online-Plattformen oder in Games, die andere räumliche Strukturen aufweisen. Ein anderes Beispiel: Ein Klient von Digital Streetwork (*Erdmann/Brüggen 2023*) sitzt im Wartebereich des Arbeitsamtes und wartet nervös auf einen Termin. Zu seiner Nervosität tragen auch die strukturellen Gegebenheiten des Raumes bei, etwa die hohen Decken und weiten Flure des alten Gebäudes, in dem das Amt untergebracht ist. Auch die Geräuschkulisse ist ganz anders als zuhause oder in der Schule. Gleichzeitig wird er von einer Digital Streetworkerin auf Discord beraten. Aber auch die räumlichen Strukturen des Discord-Servers, auf dem das Gespräch stattfindet, prägen die Situation – etwa durch die Aufteilung einzelner Kanäle nach Themen und die Möglichkeit in einen sicheren geschlossenen Raum mit vertraulichem Rahmen zu wechseln.

Anhand der Beispiele wird auch deutlich, dass die Verschränkung von digitalen und physisch-materiellen Strukturen eine Bestimmung einzelner Räume, in denen sich Kinder und Jugendliche aufhalten, erschweren. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang der (mediatisierte) Sozialraum-Ansatz, der einen Blick auf Räume aus sozialkonstruktivistischer Perspektive ermöglicht.

6 Mediatisierte Sozialräume und Postdigitale Lebenswelten

Anknüpfend an Überlegungen zu relationalen Raumbegriffen und Sozialraum (siehe auch Schwerthelm in diesem Band) verwenden Brüggen und Wagner (2017) den Begriff „mediatisierte (Sozial-)räume“, um die räumlichen Kontexte von Social-Media-Anwendungen bzw. weiterer Online-Plattformen beschreiben zu können:

„Soziale Netzwerkdienste sind in diesem Sinne nicht ‚ein‘ Raum, sondern vielmehr gestalten die (jugendlichen) Nutzenden im Zuge ihres Medienhandelns in diesem technischen Kontext Raum, stellen Verbindungen zwischen verschiedenen (nicht-) medialen Räumen her oder grenzen ggf. auch mehrere Räume voneinander ab“ (*Brüggen/Wagner 2017, S. 217*).

Darauf aufbauend erscheint es insbesondere mit Blick auf die Bedeutung digitaler Medien und Technologien für Heranwachsende sinnvoll, von *mediatisierten* Sozialräumen zu sprechen, um die starke Verflochtenheit virtueller und realweltlicher Dimensionen beschreiben zu können.

Die damit beschriebenen mediatisierte Sozialräume sind eingefasst in *postdigitale Lebenswelten*. Postdigital meint hier die heutige Zeit *nach* der Phase, in der

Digitalität klar von Nicht-Digitalität bzw. Online von Offline abgegrenzt werden konnte (Cramer 2014). Der vor allem auf den Soziologen Alfred Schütz zurückgehende Begriff *Lebenswelt*, lässt sich mit den beschriebenen Raumkonzepten in Bezug setzen. Die im Zusammenhang mit diesen Konzepten erwähnte sozialkonstruktivistische Perspektive ist im Lebensweltbegriff noch stärker ausgeprägt. Schütz und Luckmann definieren „alltägliche Lebenswelt“ wie folgt:

„Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, der der wache normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet. Mit schlicht gegeben bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 25).

Das Konzept der Lebenswelt ist demzufolge eng verwoben mit Raumkonzepten, lässt jedoch eine klare analytische Trennung zu. So nutzt Kraus (2006) komplementär zu Lebenswelt den Begriff der Lebenslage und beschreibt

„[...] Lebenswelt als die Wirklichkeit eines Menschen, hingegen die Lebenslage als seine ihn umgebende Realität. Die Lebenswelt eines Menschen korreliert also mit dessen Lebenslage in derselben Weise, wie die Wirklichkeit mit der Realität – das eine ist das unhintergebar subjektive Konstrukt, das unter den Bedingungen des anderen gebildet wird“ (Kraus 2006, S. 125).

Gleichwohl ist Lebenslage weniger räumlich-strukturell gedacht, als der Sozialraum-Ansatz und beinhaltet etwa auch sozio-ökonomische Faktoren.

(Mediatisierter) Sozialraum eignet sich vor allem zur Beschreibung von (einzelnen) sozial konstruierten räumlichen Strukturen, in denen sich die Lebenswelt von Menschen entfaltet. Der Begriff lässt sich so etwa von pädagogischen Fachkräften nutzen, um einen digitalen Jugendtreff auf einem Discord-Server zu beschreiben sowie die Orte, von denen aus Jugendliche Zugang zu ihm haben. (Post-digitale) Lebenswelt wiederum ist ein hochgradig subjektiver Ansatz, der sich etwa dafür eignet, die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf ihre Umwelt zu erfassen bzw. zu interpretieren, d. h. etwa ihre Perspektive auf Umgangsformen und diskutierte Themen auf dem Discord-Server.

Kinder und Jugendliche wachsen heute unter anderen räumlichen und lebensweltlichen Bedingungen als ein Großteil (sozial-)pädagogischer Fachkräfte, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Biografie in Kontakt mit digitalen Medien und Technologien kamen. Fachkräfte der Jugendarbeit können deshalb nicht ausschließlich auf Erfahrungswissen aufbauen und sollten diese veränderten Bedingungen der Sozialisation auf der theoretischen Ebene zumindest in Grundzügen für sich nutzbar machen können. Andererseits sind sie aber mit den ganz praktischen Auswirkungen der Sozialisation unter Bedingungen der Postdigitali-

tät konfrontiert. Daher soll nun der Blick auf Phänomene gerichtet werden, denen Kinder und Jugendliche im Zuge ihrer Sozialisation in einer digitalen Welt begegnen und die wiederum dann Eingang in die Jugendarbeit finden, bevor kurz auf konkrete Instrumente geblickt wird, die es Fachkräften ermöglichen hierauf in ihrer Praxis zu reagieren.

7 Sozialisationsprozesse und Digitalität

Sozialisation ereignet sich heute innerhalb mediatisierter Sozialräume in einer postdigitalen Lebenswelt. Das bedeutet, dass junge Menschen sich in ihrem Alltag in Strukturen bewegen, die einerseits weiterhin durch Peers, Familienmitglieder oder auch durch die Stadtentwicklung geprägt werden. Andererseits sind im Zuge des digitalen Wandels Akteur*innen hinzugekommen, die (Online-)Plattformen gestalten und damit einen wichtigen Bestandteil der Lebenswelt.

In vielen medienpädagogischen Studien wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche aktiv in Medienangeboten nach Themen suchen, die sie entwicklungsbedingt interessieren. Aus allgemeinen Entwicklungsaufgaben der Sozialisation (groß werden, Freunde haben, kompetent sein) entwickeln Kinder und Jugendliche Themen, die ihre Suche nach Medieninhalten ausrichten und deren Verarbeitung und Interpretation mitbestimmen (vgl. *Bachmair* 1994).

Demmler und Wagner bezeichnen Soziale Netzwerkdienste als Interaktions- und Resonanzräume, also als Orte an denen kommunikativer Austausch und Kooperation, Artikulation und Selbstpräsentation stattfinden (*Demmler/Wagner* 2013/2012). Einerseits ist festzustellen, dass junge Menschen mit ihren Profilen, Postings und Medienprodukten diese Sozialisationsräume selbst gestalten und prägen können. Andererseits können aber auch die Plattformen selbst als Akteur*innen bzw. Instanzen in Sozialisationsprozessen betrachtet werden. So nehmen sie durch die in ihnen geschaffenen Strukturen Einfluss auf die Gestaltung des Alltags von (jungen) Menschen. Schaper (2024) verweist in diesem Zusammenhang etwa auf die große Prägekraft von „Algorithmizität und Datafizierung“ (*ebd.*, S. 46), die „[...] innerhalb sozialer Alltagspraxis unsichtbar [bleiben] [...] [und doch] in ihrer Unbestimmtheit Sozialisationsprozesse innerhalb der Digitalität [prägen]“ (*ebd.*).

Weitere Studien zum Umgang mit Technologien der künstlichen Intelligenz in den digitalen Medien belegen, dass junge Menschen heute die erste Generation sind, die selbstverständlich mit algorithmischen Empfehlungssystemen in Online-Angeboten wie TikTok, Instagram und YouTube aufwachsen und dabei mit sozialisationsrelevanten Kompetenzanforderungen konfrontiert sind. Vor allem der Schutz der eigenen Daten ist altersbedingt eine Herausforderung, die auch zu Benachteiligung und sozialer Ungleichheit führen kann. Im Umgang mit Systemen der künstlichen Intelligenz produzieren Kinder und Jugendliche zugleich

auch Daten, die von den Anbietenden wiederum verarbeitet und zum Teil des kommerziellen Produktes werden, das die jungen Menschen nutzen (vgl. Schober et al. 2022; Schober et al. 2023).

Im Zuge des digitalen Wandels verändern sich auch die Bedingungen der politischen Meinungsbildung und -äußerung. Jugendliche erleben mithilfe von Social Media neue Möglichkeiten der Vernetzung, Selbstdarstellung und Kommunikation (z. B. Reissmann 2015; Krotz/Schulz 2014; Wagner/Brüggen 2013). Zugleich sind Social Media (teil-)öffentliche Räume, in denen junge Menschen häufig mit politischem Extremismus oder Hassbotschaften konfrontiert werden, die ihre gelingende Sozialisation gefährden können (Reinemann 2019; Brüggen et al. 2019). Der Diskurs um politische Sozialisation und politische Bildung ist geprägt von den Stichworten Desinformation, Fake News und Hate Speech. Mit dem Aufkommen der Social Media hat ein dynamischer Wandel der Öffentlichkeit begonnen, der es erforderlich macht, postdigitale Räume nach dem Grad der Handlungsfreiheiten und Handlungsoptionen für die Nutzenden zu beurteilen (vgl. Materna et al. 2022).

8 Postdigitale Sozialisation in der Praxis der Jugendarbeit

In der pädagogischen Praxis der Jugendarbeit kann an den beschriebenen Phänomenen veränderter Sozialisationsbedingungen angesetzt werden, um jungen Menschen Möglichkeiten aufzuzeigen, diese Strukturen zumindest in ihren Grundzügen zu verstehen und sie dazu befähigen, in ihrem Alltag reflektierend und kritisch handeln. Grundlage für eine postdigitale Jugendarbeit ist ein Verständnis für diese Sozialisationsbedingungen von jungen Menschen, d. h. mediatisierte Sozialräume ebenso wie postdigitale Lebenswelten. Ganz konkret können damit Instrumente benannt werden, die pädagogische Fachkräfte zur Analyse der mediatisierten Sozialräume und postdigitaler Lebenswelten nutzen können: Sozialraumanalyse und Lebensweltorientierung im Kontext des digitalen Wandels.

Um ergründen zu können, in welchen räumlichen Kontexten sich Adressat*innen in ihrem Alltag aufhalten und welche Bedeutung unterschiedliche Räume für ihr Leben haben, wird in der sozialen Arbeit eine Sozialraumanalyse vorgenommen (Deinet 2010). Ebenso etabliert in der sozialen Arbeit ist der Ansatz der Lebensweltorientierung (Thiersch/Grunwald 2016). Beide Konzepte besitzen auch heute große Bedeutung für die postdigitale Jugendarbeit, sollten aber unter den Bedingungen der Digitalität neu gerahmt werden.

Zunächst kann eine Sozialraumanalyse den Einfluss des digitalen Wandels auf die Sozialisationsstrukturen junger Menschen beleuchten. Sie ermöglicht es pädagogischen Fachkräften, ihr Handeln in bestimmten räumlichen Kontexten auf der Grundlage der *Gestaltung von Sozialräumen durch Adressat*innen* zu organisieren, wie etwa auf Online-Plattformen, wie Discord oder Reddit. Wichtig ist es

hierbei, zunächst kritisch zu reflektieren, inwieweit junge Menschen Schutzräume brauchen, in die Erwachsene nicht eindringen sollten. In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, sich als professionell handelnde (sozial-)pädagogische Fachkraft klar erkennen zu geben und junge Menschen um Erlaubnis zu fragen, ob in ihren Räumen pädagogisch gearbeitet werden darf oder nicht (Lutz/Erdmann/Degen 2024).

Räumlich Kontexte sind zwar auch im Rahmen der Lebensweltorientierung von zentraler Bedeutung, sie beinhaltet allerdings eine ganzheitliche Betrachtung des subjektiven Alltagserlebens von Adressat*innen. Sie schließt demnach den Blick die gesamte Welt mit ein, wie sie von den Adressat*innen wahrgenommen wird. Lebensweltorientierung schließt somit die *Interessen, Themen und Kommunikationsformen von Adressat*innen* ein. Lebensweltorientierung setzt Wissen über Sozialisationsbedingungen unter den Vorzeichen der Digitalität voraus. Ist ein grundlegendes Verständnis von handlungsleitenden Themen vorhanden, die im Rahmen postdigitaler Sozialisation eine Rolle spielen, kann Lebensweltorientierung in der Jugendarbeit unter anderem folgende Formen annehmen: Lebensweltorientierung als Orientierung an den Lebenswelten von Adressat*innen bei der *Planung von (Medien-)Inhalten und Methoden* für die pädagogische Praxis sowie als *Offenheit für von Adressat*innen eingebrachte (Medien-)Inhalte* in der Praxis. Zudem kann Lebensweltorientierung als pädagogische *Arbeit in den (mediatisierten) Sozialräumen von Adressat*innen* verstanden werden (bspw. situative Medienkompetenzförderung in der Digital Streetwork [Lutz/Erdmann/Degen 2024] oder im Alltag der OKJA [Erdmann 2024]).

Damit wird auch deutlich, welches Wissen über etablierte und neuartige Sozialisationskonzepte pädagogische Fachkräfte brauchen, um ihre Praxis möglichst passgenau darauf aufbauen zu können. Die theoretischen Konstrukte der (mediatisierten) Sozialräume und postdigitaler Lebenswelten sowie damit verbundene Instrumente helfen dabei, aktuelle Sozialisationsbedingungen greifbar zu machen. Der Blick auf die Strukturen von Online-Plattformen ermöglicht es, die Möglichkeiten und Grenzen des souveränen Handelns von Nutzenden zu verstehen. Darüber hinaus kann die Betrachtung des Alltags junger Menschen aufzeigen, wie sie etwa mit Hate Speech umgehen und in der Folge kann gemeinsam mit ihnen an Strategien zur Bewältigung gearbeitet werden.

Die Betrachtung etablierter Sozialisationskonzepte zeigt, dass sie auch heute noch dabei helfen können, das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen systematisch betrachten und verstehen zu können. Dennoch entfalten sich Mediensozialisation bzw. -aneignung heute im Zuge des digitalen Wandels in postdigitalen Lebenswelten, in denen die räumlichen Kontexte mediatisierter Sozialräume von zentraler Bedeutung sind. Sozialraumanalyse und Lebensweltorientierung, die unter den Vorzeichen der Digitalität gedacht werden, sind deshalb Instrumente für (sozial-)pädagogische Fachkräfte, um ihr Handeln an und in den räumlichen

Kontexten ihrer Adressat*innen ausrichten und den Bedürfnissen im Kontext ihrer postdigitalen Lebenswelt gerecht werden zu können.

Literatur

- Baacke, Dieter (1980). Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: Deutsche Jugend 28(11), S. 493–505.
- Bachmair, Ben (1994). „Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder für Kinder“. In Handbuch Medienerziehung im Kindergarten 1: Pädagogische Grundlagen, herausgegeben von Christine Feil, 171–83. Opladen: Leske + Budrich.
- Brüggen, Niels/Dreyer, Stephan/Gebel, Christa/Lauber, Achim/Materna, Georg/Müller, Raphaela/Schober, Maximilian/Stecher, Sina (2022). Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln. Aktualisierte und erweiterte 2. Auflage. Herausgegeben von: Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz. Bonn.
- Brüggen, Niels/Wagner, Ulrike (2017). Medienaneignung und sozialraumbezogenes Medienhandeln von Jugendlichen. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.), Mediatisierung und Mediensozialisation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–228.
- Coser, Lewis A. (1977). Masters of Sociological Thought: Ideas of Historical and Social Context (2. Aufl.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cramer, Florian (2014). What Is 'Post-Digital'?. In: A Peer-Reviewed Journal About post-digital research 3(1), S. 10–24.
- Deinet, Ulrich (2010). Aneignung öffentlicher und virtueller Räume durch Jugendliche. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.), Soziale Arbeit und Medien. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Demmler, Kathrin/Wagner, Ulrike (2013/2012). Mediensozialisation und kulturelles Lernen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/m Mediensozialisation-kulturelles-lernen>
- Dericek, Ahmet/Deinet, Ulrich (2013). Das Konzept der sozialräumlichen Aneignung und die neuen Medien. In: Hartung, Anja/Lauber, Achim/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.), Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik: Festschrift für Bernd Schorb. München: kopaed, S. 73–88.
- Durkheim, Emile (1972). Erziehung und Soziologie. Herausgegeben und übersetzt von Raymund Krisam. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1972
- Erdmann, Julian/Brüggen, Niels (2023). Digital Streetwork. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes in Bayern im Jahr 2022. München: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Erdmann, Julian (2024). Situative Medienkompetenzförderung in offenen Settings der Jugend(-sozial)arbeit. Oder: Was (medien-)pädagogisches Making mit Digital Streetwork gemeinsam hat. In: merz|medien + erziehung 68(1), S. 67–74.
- Geulen, Dieter (1977). Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations- theorie. In: Klaus Hurrelmann & Dieter Ulich (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 51–67). Weinheim: Beltz.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2018). Lebensweltorientierung. In Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.), Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 24–63.
- Hartung-Griemberg, Anja (2017). Medienpädagogische Forschung. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.). Grundbegriffe der Medienpädagogik. 6., neu verfasste Auflage. München: kopaed, S. 247–253.

- Jörissen, Benjamin (2017). Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: Braun, T. / Fuchs, M. / Taube, G. (Hrsg.), *Das starke Subjekt*. München: kopaed.
- Jørgensen, Kristian (2016). The media go-along: Researching mobilities with media at hand. In: *MedienKultur. Journal of Media and Communication Research* 32(60), S. 32–49.
- Kessler, Fabian / Reutlinger, Christian (2022). *Sozialraum: Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ketter, Verena (2014). Das Konzept ‚virtueller Sozialraumaneignung‘ als konstitutive Methode der Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Reutlinger, Christian (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 299–310.
- Knox, Jeremy (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigit Sci Educ* 1 (2019), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Konrad, Klaus (2010). Lautes Denken. In: Mey, Günther / Mruck, Katja (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476–490.
- Kraus, Björn (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie* 37(2), S. 116–129.
- Krotz, Friedrich (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Hoffmann, Dagmar / Krotz, Friedrich / Reißmann, Wolfgang (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–40.
- Kübler, Hans-Dieter (2013). Das Subjekt in der handlungsorientierten Medienpädagogik. Sondierungen zwischen Konstrukt, Empirie und Individuum. In: Hartung, Anja / Lauber, Achim / Reißmann, Wolfgang (Hrsg.), *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik: Festschrift für Bernd Schorb*. München: kopaed, S. 211–226.
- Lash, Scott (1996). Reflexivität und ihre Dopplungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.
- Löw, Martina (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina / Sturm, Gabriele (2019). Raumsoziologie – Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessler, Fabian / Reutlinger, Christian (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–21.
- Lutz, Jonas / Erdmann, Julian / Degen, Katrin (2024). Qualitätsstandards für Digital Streetwork. Bayerischer Jugendring (Hrsg.). Qualitätsstandards für Digital Streetwork (nur Download) [Zugriff: 08.01.2025]
- Materna, Georg / Lauber, Achim / Brüggemann, Niels (2021). Politisches Bildhandeln. Der Umgang Jugendlicher mit visuellen politischen, populistischen und extremistischen Inhalten in sozialen Medien. München: kopaed (Reihe Medienpädagogik, Bd. 23).
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2020). Medien und Sozialisationsforschung – ein praxeologischer Ansatz. Langzeitstudie zur Rolle von Medien bei sozial benachteiligten Heranwachsenden. In: Bettinger, Patrick / Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–161.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (Hrsg.) (2017). *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender: Lebensphase Jugend*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Reinemann, Carsten / Nienierza, Angela / Fawzi, Nayla / Riesmeyer, Claudia / Neumann, Katharina (2019). *Jugend – Medien – Extremismus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reißmann, Wolfgang (2015). *Mediatisierung visuell. Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis*. Baden-Baden: Nomos.

- Rudolph, Steffen (2019). Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>
- Schaper, Sabrina (2024). Medien – Sozialisation – Digitalität. Transtheoretische Perspektiven auf medienpädagogische Sozialisationsforschung und ihre Begrifflichkeiten. In: merzWissenschaft 68(6), S. 41–51.
- Schober, Maximilian; Lauber, Achim; Bruch, Louisa; Herrmann, Simon; Brüggem, Niels (2022). „Was ich like, kommt zu mir“. Kompetenzen von Jugendlichen im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen. Qualitative Studie im Rahmen von „Digitales Deutschland“. Herausgegeben vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. München: kopaed.
- Schober, Maximilian; Berg, Katja; Brüggem, Niels (2023). KI als „Wunscherfüller“? Kompetenzen von Kindern im Umgang mit algorithmischen Empfehlungssystemen. Qualitative Studie im Rahmen von „Digitales Deutschland“. Herausgegeben vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. München: kopaed.
- Schorb, Bernd (1995). Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, Bernd (2006). Argumente für eine integrale Medienpädagogik. In H. Theunert (Hrsg.), *Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 206–217). München: kopaed.
- Schorb, Bernd (2007). Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikate ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In W. Wirth, H.-J. Stiehler & C. Wunsch (Hrsg.), *Dynamisch-transaktional denken* (S. 254–263). Köln: Halem.
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga (2000). Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.), *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: kopaed, S. 33–57.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2010). Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften VS, S. 243–254.
- Thumel, Mareike (2024). Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten. Theoretische und empirische Zugänge. *MedienPädagogik (Handeln mit Medien)*: 1–77. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.mt/2024.05.02.X>
- Vollbrecht, Ralf (2010). Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–108.
- Wagner, Ulrike (2011). *Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven*. München: kopaed.
- Wagner, Ulrike/Brüggem, Niels (Hrsg.) (2013). *Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web*. Baden-Baden: Nomos.
- Zeiger, Helga (1990). Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung? In: Bertels, Lothar/Herlyn, Ulfert (Hrsg.), *Lebenslauf und Raumerfahrung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften VS, S. 35–57.

Macht- und Herrschaftsverhältnisse als Herausforderungen für die OKJA in postdigitalen Gesellschaften

Valentin Dander

Einleitung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist eine gesamtgesellschaftliche Aktualisierung und Einordnung zu (Post-)Digitalität, Gesellschaft, Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Das Feld, das sich zwischen diesen Dimensionen der Betrachtung aufspannt, ist denkbar groß und komplex. Aufgrund dessen müssen sich die Ausführungen mit Mut zur Lücke auf ausgewählte Aspekte beschränken, versuchen aber doch eine notwendige Orientierung bezüglich größerer Zusammenhänge zu bieten. Insofern vertiefende, detailliertere Betrachtungen – insbesondere mit sozialarbeiterischen und pädagogischen Schwerpunkten – in zahlreichen anderen Beiträgen des Sammelbandes ausführlicher vorgenommen werden, ist auf ein produktives Ergänzungsverhältnis zu hoffen.

In Abschnitt 1 werden zunächst allgemeine Entwicklungen (post-)digitaler Kulturen dargestellt, insofern diese soziokulturellen und technologischen Dynamiken zur Grundierung der nachfolgenden Überlegungen dienen. In Summe wird jedoch deutlich werden, dass wir es an allen Stellen mit ineinander verschränkten Phänomenkomplexen zu tun haben, die lediglich analytische Trennungen erlauben. Abschnitt 2 wird einige Debattenstränge zu sozialen Ungleichheiten nachzeichnen und diese anhand neuerer Positionen ergänzen, während Abschnitt 3 anhand dreier ausgewählter Dimensionen beispielhafte Übertragungen auf Zielstellungen und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendarbeit vornimmt: rechtsextremistische Hegemoniebestrebungen in digitalen Räumen und daraus folgender Hass im Netz, (post-)digital-kapitalistische Verhältnisse sowie die eng mit technologischen und postkolonialen Entwicklungen verschränkte Dimension der Nachhaltigkeit.

1 Entwicklungslinien (post-)digitaler Kulturen

Wird der Blick nicht nur auf die neuesten, sondern auch auf längerfristige Entwicklungen gerichtet, lässt sich seit den 1990er Jahren eine flächendeckende Verbreitung des Internets als eine Lebenswelten durchdringende Infrastruktur beschreiben, die an vielen Stellen selbst zur Lebenswelt geworden ist. Gleich-

wohl geriet „das Internet“ mehr und mehr in die Rolle einer Meta-Plattform – mehr noch als zu Frühzeiten seiner Nutzung. Auch in den frühen 2000er Jahren waren offene (d. h. kostenlose, frei lizenzierte, interoperable) Infrastrukturen Kern dessen, was als „Web 2.0“ bezeichnet wurde (O'Reilly 2005). Die folgenden Beispiele hierfür erscheinen (und sind) heute angesichts ihrer plattformübergreifenden Offenheit überwiegend wie aus einer anderen Zeit: Blogs und die Blogosphäre als Netzwerk von Blogs, RSS-Feeds als plattformübergreifend kompatibles Benachrichtigungssystem bei neuen Inhalten, Podcasts, die technisch auf RSS aufsetzten und medienästhetisch bekannterweise auditiv gestaltet sind, oder die Wikipedia als kollaborativ und nicht-kommerziell gestaltete Online-Enzyklopädie. An der Weiterentwicklung dieser Plattformen und Formate lässt sich ein Teil der Entwicklung digitaler Kulturen nachzeichnen. Blogs sind weitestgehend in den Hintergrund gerückt, während öffentlichkeitsrelevante (weil im Mediensystem wahrgenommene) Textinhalte fast ausschließlich über profitorientierte Social-Media-Plattformen veröffentlicht werden, Podcasts werden vielfach über kommerzielle Plattformen bezogen (hier zuvorderst Spotify), obwohl die technische Grundlage weiterhin interoperabel verfasst ist, die Wikipedia besteht weiterhin und stellt in Bezug auf Größe, Bekanntheit und Nutzer*innenanzahl das „Flaggschiff“ des nicht-kommerziellen Internets dar – trotz aller berechtigten Kritik (vgl. etwa Graham und Dittus 2022). Zwischenzeitlich nahm Freie Software (Free/Libre Open Source Software oder F/LOSS) – insbesondere der Mozilla Firefox – für den Zugang zu Internetdiensten eine marktrelevante Rolle ein, ist jedoch u. a. aufgrund der verbreiteten Nutzung von Smartphones auf Android- oder Apple-Systemen und den entsprechenden Vorteilen für die Browseranwendungen von Google oder Apple stark im Rückgang begriffen.¹ Mittlerweile nehmen Plattformen für audiovisuelle und interaktive Inhalte und Anwendungen einen bedeutsamen Teil der Internetnutzung ein – nicht nur unter jungen Menschen: Videoplattformen wie YouTube, Plattformen für Filme und Serien wie Netflix oder Disney+, Streaming-Plattformen wie Twitch oder Gaming-Plattformen wie Steam, wie auch die großen Plattformen für Musik, Podcasts und Hörbücher (Spotify, Audible) zeichnen sich allesamt dadurch aus, dass sie von kommerziellen Unternehmen betrieben werden, mit Abo-Modellen arbeiten, teilweise auch mit Freemium-Modellen (eingeschränkter und werbebasierter kostenloser Zugang oder mehr Inhalte, Komfort und Werbefreiheit bei monatlichen „Mietzahlungen“). Nicht-kommerzielle Plattformen für Sharing-Communities wie Hospitality Club² wurden durch kommerzielle Angebote er-

1 Eine ähnliche Entwicklung ließe sich von Autostoppen über digitale Plattformen zur Vermittlung von Mitfahrgelegenheiten bis hin zu BlaBlaCar oder Uber nachzeichnen.

2 Hospitality Club ist eine auf der Tätigkeit von Freiwilligen basierende Plattform, die – ähnlich wie auch Couch Surfing – Kontakte und Schlafplätze zwischen Mitgliedern der Community ver-

setzt, die auf geldbasierte Transaktionen abzielen, wie etwa AirBnB (Sützl u. a. 2012).

Im Feld der Messenger-Dienste sind SMS oder „frühzeitliche“ Messenger-Dienste (MSN Messenger, ICQ, Skype) inzwischen kaum mehr existent und wurden fast vollständig von funktionsäquivalenten Apps abgelöst (WhatsApp, Telegram, Signal etc.), die, anders als die zuvor genannten, aus Gründen der Marktmacht (WhatsApp) oder der Kommunikationssicherheit (Signal) nicht ohne weiteres mit anderen, unternehmensfremden Apps kompatibel sind. Mit dem Argument mehr Wettbewerb auf dem Markt zu ermöglichen, machte die EU den großen Plattformen jedoch zur Auflage, Schneisen in die Mauern der sogenannten „walled gardens“ zu schlagen – sich also für Kommunikation mit anderen Messenger-Diensten zu öffnen (Schieb 2024).

Obwohl es also gute Gründe dafür gibt, die Entwicklung des Internets *en gros* als eine fortschreitende Kommerzialisierung, Kapitalisierung und Plattformisierung zu beschreiben, ist diese keineswegs linear oder unwidersprochen, sondern von Widersprüchen und von zahlreichen Versuchen durchzogen, „es anders zu machen“: gemeinwohlorientiert, nicht-kommerziell und auf verschiedenen Ebenen „open“. So gibt es eine nicht nur lange gewachsene (Grassmuck 2002), sondern auch äußerst lebendige Szene mit Freier Software von Betriebssystemen (vgl. alle möglichen LINUX-Distributionen), über konkrete Softwareanwendungen für Office, Bild-, Fotobearbeitung u. v. m. (Gonçalves/Figueiredo 2014) bis hin zu Games oder Social-Media-Diensten (zu Mastodon und dem Fediverse vgl. etwa Dander 2023b). Auch andere frei lizenzierte Kulturgüter werden als Kontrapunkt zu Privateigentum und eingeschränkten Nutzungsrechten im Sinne einer Open Culture produziert und distribuiert: Fotos, Videos, Sounds, Bildungsmaterialien (Mruck u. a. 2013), Datensätze (Baack 2015) oder wissenschaftliche Texte (Heise 2018). Ob all diese Initiativen, Bemühungen, Politiken und Bewegungen in der Lage sind, hegemonial zu werden, sei dahingestellt. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Vormachtstellung der (großen, kommerziellen) Plattformen schwer zu brechen sein wird.

Diese „Macht der Plattformen“ lässt sich mit Michael Seemanns gleichnamigem Buch (2021) hervorragend analysieren, in dem er deren Macht in Gestalt von „Kontrollregimes“ beschreibt. Darunter fallen beispielsweise das Infrastrukturegime, das Zugangsregime oder auch das Interface- und das Verbindungsregime (vgl. *ebd.*: Kap. 4).

Diese Entwicklungen sind nur beispielhaft und doch etwas ausführlicher gehalten, um von den Konjunkturen jüngerer Innovationen (TikTok, DALL E oder ChatGPT-Varianten) auf größere Entwicklungslinien hinzuweisen. Im Feld der Digitaltechnologien haben wir es mit immer kurzweiligeren Innovationszyklen

mittelt. Übernachtungen basieren hier nicht auf Geldzahlungen, sondern eben auf „Hospitality“, also Gastfreundschaft. Siehe <https://www.hospitalityclub.org/> [Stand 2024-04-11].

zu tun, sodass pädagogische Diskurse zu „Digitalisierungsthemen“ unter einem spürbaren Aktualisierungsdruck stehen. Dadurch geht ein solches *bigger picture* mitunter verloren.

Die Ambivalenzen einer jüngeren „Kultur der Digitalität“ bildet das vielzitierte Buch von Felix Stalder (2016) ab: Das Hypertextformat des alten Website-basierten Internets steht dem Prinzip der *Referentialität* Pate und äußert sich in zahlreichen höchst ausdifferenzierten Formen, Formaten und Medienpraktiken. War Kultur schon immer notwendig eine Zitationspraxis, die in Wiederholung und Variation bestehenden bedeutungstragenden Materials Neues schuf, werden diese Praktiken durch (digitale) Technologien befeuert und erlangen neue, quasi-institutionalisierte Formen, wie etwa Modding (Modifikationen etwa von Games), Sampling (in elektronischer Musik beginnend mit Hiphop), Remixes oder Mashups (z. B. in der Musik- oder Videoproduktion). Gleichwohl sind viele dieser Praktiken juristisch und politisch umkämpft. Wurden die Pro-Argumente lange für Freiheit künstlerischer Gestaltung oder medialer Berichterstattung, Filesharing oder freien Zugang zu Kulturgütern (wie Musik, Filmen, wissenschaftlicher Literatur), Freie Softwareentwicklung etc. vorgebracht, so verschieben sich die Pole in der Debatte mit Diskussion über die Legitimität von Large Language Models (LLMs) oder „KI“-basierten Bildgeneratoren, da diese wiederum, ohne Kennzeichnung oder Vergütung, auf Grundlage vorhandener Kulturgüter arbeiten, um neue Kulturprodukte zu erstellen. Allerdings handelt es sich hierbei zumeist um eine Aneignung für Geschäftsmodelle in der Frühphase eines neu entstehenden Marktes und nicht um eine nicht-kommerzielle oder einen gemeinwohlorientierten Beitrag zu kultureller Entwicklung.

Damit ist bereits der Schritt zur zweiten Dimension nach Stalder vollzogen: *Algorithmizität* bezieht sich auf automatisierte, softwarebasierte Be- und Verarbeitung von Daten, die etwa in Algorithmen auf Suchmaschinen, in Trend-Rankings, in Social-Media-Feeds, Kreditscores usw. zum Einsatz kommt. Erneut zeigen sich ambivalente Prozesse und Folgen: Einerseits wäre es unmöglich, ohne solche Algorithmen die schier unendlich große Menge an Informationen im Internet sinnvoll zu nutzen. Sie sorgen als Trend- oder Suchalgorithmen für Übersicht und Orientierung. Andererseits werden für ihre Funktionalität auch viele personenbezogene Daten herangezogen und zu Profilen aggregiert, die zu problematischer, weil illegitimer und vielfach diskriminierender Nutzung führen (vgl. Abschnitt 4.1). Dabei ist nur selten einsehbar, wie genau der Output generiert wird, die Algorithmen bleiben weitestgehend eine *black box* – oder gar eine Vielzahl von *black boxes* (Roberge/Seyfert 2017, S. 8f.). Dies gilt genauso für herkömmliche datenverarbeitende Systeme, wie auch für neuere Entwicklungen im Bereich der sogenannten Künstlichen Intelligenz (KI).

Schließlich weist auch die dritte und letzte Dimension nach Stalder solche Ambivalenzen auf: *Gemeinschaftlichkeit*. Online-Communities sind für viele Menschen Orte der Vergemeinschaftung, des Lernens, informeller Bildungsprozesse,

der kreativen Nutzung, der lustvollen sozialen Unterhaltung, der Solidarität, des Versammelns und Austauschs für unterschiedlichste Zwecke. Welche Gemeinschaften stellen Sie sich vor, wenn Sie diese Zeilen lesen? Möglicherweise denken Sie an eine der vielfältigen digitalen Jugendkulturen von Gaming bis K-Pop oder an marginalisierte Personengruppen, wie Communities von trans oder anderen queeren Personen, oder an Vergemeinschaftungsformen um politisch genutzte Hashtags wie #metoo oder #blacklivesmatter. All das findet statt und kann in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden. Gleichzeitig lassen sich für ähnliche Vergemeinschaftungsformen auch auf dem anderen Ende des politischen Spektrums Beispiele für Homophilie anführen (Chun 2018), die ebenfalls Gemeinschaftsgefühl, Lerneffekte und politischen Aktivismus mit sich bringen – nur eben fernab universeller menschenrechtlicher Geltungsansprüche: Incels (unfreiwillig im Zölibat lebende Männer), Pick-up-Artists (die anderen beibringen möchten, wie Frauen zu Sex bewegt werden können) oder andere misogyne Männergruppen, rechtsextremistische Netzwerke und Gruppierungen, die rassistisches, antisemitisches oder antifeministisches Gedankengut mehr oder minder subtil verbreiten und als salonfähig erscheinen lassen möchten. Gerade mit Blick auf solchen, gemeinschaftlich kultivierten Hass im Netz verkehren sich auch Debatten um die staatliche Regulierung in ihrer Polarität. Lange war es ein Ansinnen der netzpolitischen Community, den Staat und alle Regulierungsbemühungen aus dem Internet fern zu halten – die „Declaration of the Independence of the Cyberspace“ von John Perry Barlow ist bald 30 Jahre alt (Barlow 2016) und steht für eine solche Haltung:

„You claim there are problems among us that you need to solve. You use this claim as an excuse to invade our precincts. Many of these problems don't exist. Where there are real conflicts, where there are wrongs, we will identify them and address them by our means.“

Mittlerweile ist deutlich geworden: Das „Wir“, das Barlow aufruft, lässt sich nicht vereindeutigen, es ist stets noch heterogener geworden. Und die „Probleme“, die im Internet und auf seinen zahlreichen Plattformen bestehen, lassen sich nicht hinreichend von seinen Nutzer*innen bearbeiten. Entsprechend wird vermehrt der Staat explizit dazu aufgerufen, Phänomene wie etwa Hass im Netz ernst zu nehmen und dagegen strafrechtlich vorzugehen (Das NETTZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, HateAid und Neue deutsche Medienmacher*innen als Teil des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz 2023).

Die Trennung, die Barlow zwischen realen, physischen, materiellen, begrenzten Offline-Räumen und virtuellen, immateriellen, grenzenlosen Online-Räumen aufzumachen oder aufrechtzuerhalten versucht („Cyberspace does not lie within your borders.“), erweist sich auf vielen Ebenen als nicht mehr haltbar, wenn sie

das denn jeweils war. Unsere Welt ist demnach, wie es heißt, postdigital geworden. Bei allen Schattierungen, die der Begriff „postdigital“ über die Jahrzehnte angesammelt hat (Taffel 2016), ist in der deutschsprachigen medienpädagogischen Diskussion die folgende Interpretation am präsentesten: „This world is now, in many ways, postdigital, in that it's no longer feasible to draw hard-and-fast lines of demarcation between the digital and analog, the virtual and material.“ (Jan-drić/Ford 2022, xiv) Begründet wird dieses Verwischen dieser vormals scheinbar klar zu ziehenden Demarkationslinien dadurch, dass digital-vernetzte Technologien nicht nur omnipräsent in unseren Gesellschaften sind, sondern auch weitestgehend als „gegeben“, „natürlich“ und als untrennbar verflochten mit alltäglichen Praktiken angenommen werden. Das Internet ist nicht nur kein „Neuland“ mehr, in dem geheimdienstliche Überwachung anderen (oder keinen) Regeln folgen könne (wie Merkels Aussage 2013 verstanden werden konnte) oder das hinter bestimmten „Grenzen“ als ein „Anderswo“ vorgestellt werden könnte. Es, das Internet, das Digitale, das Vernetzte, hat sich – Achtung, hinkender Vergleich! – auf unsere Welt aberegnet, ist in die Erde eingesickert und in so gut wie alle gesellschaftlichen Ab- und Kreisläufe eingegangen.

Damit bestätigt sich zusätzlich, was in Feldern wie der Medienpädagogik, der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung oder auch der lebenswelt- und medieninteressierten Kinder- und Jugendarbeit hinlänglich bekannt sein dürfte: Gruppen- oder Selbstwirksamkeitserfahrungen, Identifikationen, intime, politische oder ästhetische Artikulationen, Verletzungen und Gewalterfahrungen, Enttäuschungen, Missverständnisse oder auch Lern- und Bildungsprozesse – sie alle sind nicht weniger ‚real‘, wenn sie in digital-vernetzten Räumen stattfinden (egal ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sie erleben). Postdigital informiert lässt sich ergänzen: Kein Raum ist nur digital und kaum ein Raum ist nur (mehr) analog.

2 Soziale Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsverhältnisse im (Post-)Digitalen

Im Anschluss an das zuletzt Gesagte, gilt für digitale oder postdigitale Räume: Sie sind genauso von sozialen Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchzogen wie „analoge“ Räume. Auch in dieser Hinsicht bewahrheitet sich Barlows Anspruch leider nicht („*Many of these problems don't exist.*“). Einige Ungleichheiten werden durch digital-vernetzte Technologien sogar verstärkt.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung zu Ungleichheitsaspekten in Medieninstitutionen, -inhalten und -nutzung hat eine lange Tradition und wird stetig reichhaltiger, ausdifferenzierter und komplexer. Ausgangspunkt ist eine ungleiche Verfasstheit der Gesellschaft allgemein, die sich in sozialen Klassen und

einer unterschiedlichen Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital äußert und etwa im Kontext von Bildungsbemühungen anhaltend Thema ist (Bourdieu 1983; Bröckling 2020; Kuhnhenne u. a. 2012). Diese Ausgangslage übersetzt sich auf verschiedenen Ebenen in (post-)digitale Kontexte und wird im Folgenden überblickend skizziert.

Auf der Ebene der Repräsentation schlagen sich Ungleichheitsverhältnisse gleich mehrfach nieder: Ungleiche Repräsentation in Medienangeboten anhand verschiedener Differenzlinien wie soziale oder kulturelle Herkunft, Alter, Geschlechtsidentitäten, Körperformen u. v. m. kommt auf verschiedenen Ebenen zum Tragen – sei es aufgrund der Besetzung von Nachrichtenredaktionen oder Filmteams vor und hinter der Kamera (zum Habituszirkel im Journalismus vgl. Zillien 2018, S. 304 f.), sei es hinsichtlich nicht oder nachteilig dargestellter Lebenswelten in fiktionalen oder dokumentarischen Erzählungen (Schmitt/Ernst 2020) oder sei es mit Blick auf algorithmische Sortiersysteme in Social Media (für TikTok vgl. etwa Otto 2023, S. 18). Gleichzeitig bieten Medienangebote zahlreiche Interpretationsfolien dafür, „was überhaupt als Ungleichheit anzusehen“ sei (Zillien 2018, S. 304). Diese Dimensionen medialer Ungleichheiten sind lange bekannt und werden in neueren medienkulturellen Formen tradiert, auch wenn Social Media grundsätzlich das Versprechen leisten, alle könnten gleichermaßen an Online- oder auch postdigitalen Öffentlichkeiten partizipieren.

Die zweite Dimension verdeutlicht jedoch, dass dieses Versprechen bereits auf einer Infrastrukturebene brüchig werden muss. Der sogenannte (first-level) „digital divide“ oder „digital gap“ (zu Deutsch auch „digitale Spaltung“) bezeichnete in der Frühphase des Diskurses insbesondere den technischen und infrastrukturellen Zugang zu digitalen Technologien und zum Internet (Zillien 2018, S. 307 ff.). Der Infrastruktur-Atlas von 2020 macht deutlich, dass das Netzwerk-Gefälle zwischen städtischen, halbstädtischen und ländlichen Räumen auch im Deutschland der Gegenwart spürbare Unterschiede aufweist – insbesondere hinsichtlich der Verfügbarkeit von Breitbandinternet (Heinrich Böll Stiftung 2020, S. 36 f., vgl. hierzu auch den Beitrag von Eric Müller in diesem Band).³

Während die Zahlen in einschlägigen Studien zur Internetnutzung junger oder erwachsener Menschen auf einen fast flächendeckenden Internetzugang in Deutschland hinweisen⁴, bedeuten fehlende Prozentzahlen auf die vollen

3 Der Blick auf globale Verhältnisse bringt noch wesentlich ungleichere Verhältnisse zum Vorschein: Nur etwa zwei Drittel der gesamten Weltbevölkerung nutzten im Januar 2024 das Internet. Vgl. etwa <https://datareportal.com/global-digital-overview> [Stand 2024-02-06].

4 Die JIM-Studie 2023 weist aus, dass 99% der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren im Haushalt Zugang zu Smartphone oder Computer/Laptop haben (Feierabend u. a. 2023, S. 5). Damit ist zunächst nichts über die Gründe gesagt (freiwillige Entscheidung, elterliche Medien-erziehung, mangelnde finanzielle Ressourcen o. ä.), aber die Lücke wird markiert. Laut ARD/ZDF-Onlinestudie 2023 nutzen immerhin 3,5% der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren nicht (Beisch/Koch 2023, S. 5). Der Digital-Index 2023 benennt Offliner*innen als „Genüg-

100 % immer noch Tausende von Menschen ohne einen solchen Zugang. Je mehr gesellschaftliche Prozesse ausschließlich über digitale Wege organisiert werden, desto mehr verschärfen sich benachteiligende Konsequenzen.⁵

Eine weitere Dimension – der sogenannte „zero-level digital divide“ (*Verständig u. a.* 2016) – bezieht sich auf regulatorische Aspekte des Internets und greift die selektive Bearbeitung von Datenpaketen entgegen Vorstellungen von Netzneutralität in den Blick. Wenn ich etwa durch höhere finanzielle Aufwendungen meine Anliegen online „auf der Überholspur“ versenden kann, ergibt sich eine weitere Ungleichheitsdimension.

Ähnlich, wenn auch etwas anders gelagert, greifen Formen der Diskriminierung durch Algorithmen (*Allert* 2020). Grundsätzlich sind Unterscheidungen – im Wortsinn von Diskriminieren – ein Arbeitsprinzip von Algorithmen. Da solche Unterscheidungen jedoch vielfach intransparent oder stigmatisierend, benachteiligend und im engeren Sinn diskriminierend gegen minorisierte oder marginalisierte Personengruppen zum Einsatz kommen, müssen wir solche Operationen als eine weitere strukturelle Ungleichheitsdimension für eine asymmetrische Verteilung von Entscheidungsoptionen und Handlungsmacht benennen. Ein Beispiel hierfür ist die Gesichtserkennung mit diskriminierenden intersektionalen Effekten gegenüber People of Color und Frauen (*Buolamwini/Gebru* 2018). Ein weiteres wäre der Einsatz von algorithmischen Systemen gegen Migrant*innen und Geflüchtete – und damit das Herstellen von höchst wirksamen, nicht-physischen Grenzen als ein soziotechnisches „doing borders“ (*Amoore* 2021).

Unter dem „second digital divide“ werden Aspekte des Wollens und Könnens verhandelt – also die Fragen, welche Fähigkeiten und welche Motivation Menschen bei bestehendem Zugang mit- oder aufbringen, um das Internet zu nutzen (*Hargittai* 2002; *Kutscher/Otto* 2014). Dass Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien sozialstrukturell und auch mit Blick auf das Alter ungleich verteilt sind, darf als gesetzt begriffen werden (*Initiative D21 e.V.* 2023, S. 26 ff.). Dieses Verhältnis bildet sich auch in Haltungen und Nutzungsformen von „Künstlicher Intelligenz“ ab, wenn etwa ältere und formal niedriger gebildete Personen wahrscheinlicher in der Gruppe der „KI-skeptischen digital Verhaltenden“ eingruppiert werden (*JFF* 2023, S. 78 f.). Dass der Mythos von umfassend selbstbefähigten „digital natives“ jedoch zu kurz greift, darf weiterhin mit Nachdruck festgehalten werden. Daraus leitet sich ein klarer medienpädagogischer Bildungsauftrag ab, während die

same Verdränger[:innen]“. Sie hätten sich mehrheitlich „noch nie aufgrund mangelnder Digitalkenntnisse ausgegrenzt gefühlt“, sind aber insgesamt überdurchschnittlich oft alt, weiblich und formal wenig gebildet (*Initiative D21 e.V.* 2023, S. 16).

- 5 Als nur ein Beispiel sei die ausschließliche digitale Ausfertigung des Deutschland-Tickets vermerkt: „Bund und Länder haben entschieden, das Deutschland-Ticket als ein digitales Abonnement anzubieten. Abonnements werden von der DB generell nicht an Fahrkartenautomaten verkauft.“ Vgl. <https://www.bahn.de/faq/pk/angebot/regionale-angebote/deutschland-ticket> [Stand 2024–02–06].

oben genannten Aspekte ganze Gesellschaften und noch stärker netz- und technologiepolitische Akteur*innen zum Handeln aufrufen. Aus einer lebensweltorientierten Perspektiven geraten wir angesichts verschiedener Nutzungsformen in Widersprüchlichkeiten. Denn auf der einen Seite sind verschiedene Nutzungsformen im Sinne eines Uses-and-Gratification-Ansatzes (Hugger 2022) höchst legitim und jeweils für sich subjektiv sinnvoll. Informations- oder Unterhaltungsangebote zu nutzen erscheint vor diesem Hintergrund gleichermaßen adäquat, um spezifische Bedürfnisse zu befriedigen (zum Beispiel Gaming vgl. Tillmann/Weßel 2021, S. 846 f.). Auf der anderen Seite legen gesellschaftliche Normen und Bewertungsmuster nahe, bestimmte Nutzungsformen als defizitär oder problematisch zu diskreditieren. Diese entfalten dadurch reale Konsequenzen für junge (und grundsätzlich alle) Menschen, die nicht aus dem Blick geraten sollten (Kutscher/Otto 2014, S. 294). Solche gesellschaftlichen Sanktionsmechanismen zu reflektieren und bedürfnis- und situationsadäquat aus einem zu verbreiternden Medien-nutzungsrepertoire wählen zu können, wären entsprechend mögliche Ziele, sowohl für (medien-)pädagogische Fachkräfte als auch für junge Menschen (Tillmann/Weßel 2021, S. 851).

Auf einer letzten, sozialen und politischen Ebene stellt sich die Frage, wer sich mehr oder weniger wahrscheinlich unbeschadet an Online-Öffentlichkeiten beteiligen kann. Damit werden sich überlagernde Phänomene wie Hass im Netz, Online Hate Speech berührt, die – deutlich stärker als Begriffe wie Cybermobbing und digitale Gewalt – Invektivität (Herabwürdigung) und Aggressionen aufgrund von angenommenen oder tatsächlichen Zugehörigkeiten zu marginalisierten Personengruppen fokussieren. Wenn ich eine junge Frau, queer, (sichtbar) migrantisch, jüdisch, arm oder nicht normschön etc. bin, bin ich wahrscheinlicher von Hass im Netz betroffen. Diese Häufung verstärkt sich entsprechend bei intersektionaler Überkreuzung verschiedener solcher Differenzlinien (Ickstadt/Bernhard 2024; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022).

Angesichts dieser nicht vollständigen Aufzählung von Ungleichheiten wird überdeutlich: Das Internet ist ein durch und durch vermachteter Raum. Online-Räume sind jedoch nicht von Offline-Räumen zu trennen. Wir haben es also mit einem komplexen Bedingungsgefüge von Verwehrungs- und Ermöglichungsbedingungen zu tun – u. a. auf den folgenden Ebenen: materielle-infrastrukturelle (Breitbandanschlüsse, Gerätebesitz), politische (Plattformregulierung wie im Digitale-Dienste-Gesetz), ethische (respektvolle und wertschätzende Diskursethik), juristische (strafbares Handeln auf Online-Plattformen), wirtschaftliche (Profit- vs. Gemeinwohlorientierung von digitalen Diensten), globale (Wer nutzt KI-Anwendungen und wer trägt die sozialen und ökologischen Kosten?), soziale und pädagogische (Teilhabe und Medienkompetenzförderung).

Ihr Zusammenwirken muss nicht zuletzt als Bedrohungslage für offene, freie und gleiche Demokratien bezeichnet werden. Im Rückgriff auf die bereits früher genannte Macht der Plattformen sowie auf ältere Krisendiagnosen für demokra-

tische Gesellschaften unter dem Schlagwort „Postdemokratie“ (Crouch 2013) ergibt sich ein besorgniserregendes Bild eingeschränkter und äußerst ungleicher politischer, aber auch sozialer, kultureller und technologischer Teilhabe. Der Zugriff auf personenbezogene Daten wird von staatlichen und kommerziellen Akteur*innen herangezogen, um zu kontrollieren und zu „versicherheitlichen“. Die demokratische, community-basierte Kontrolle und Mitsprache in der Gestaltung der großen, quasi-monopolistischen soziotechnischen Infrastrukturen hingegen ist nicht *per default* vorgesehen und erfordert kreative kollektive Maßnahmen des Widerstands oder der Gestaltung alternativer Infrastrukturen (Stalder 2016, S. 206ff.; Dander 2021).

3 Perspektiven für die Kinder- und Jugendarbeit

Angesichts der geschilderten Ungleichheitslagen kann sich mitunter ein Gefühl der Ohnmacht oder Überforderung einstellen. Wie soll all das professionell und erfolgreich bearbeitet oder gar bewältigt werden können? Es klang bereits an, dass nicht all diese Baustellen im Bereich der Medienpädagogik, der Sozialen Arbeit oder spezifischer der Kinder- und Jugendarbeit liegen. Grundsätzlich stellen sich Herausforderungen für Teilhabebemühungen weiterhin – wenn auch unter veränderten, u. a. postdigitalen Vorzeichen, wie etwa der „zunehmenden Schnittmengen und Überlappungen zwischen On-/Offline-Räumen“ (Tillmann/Weßel 2021, S. 850). Ein engeres Zusammenspiel verschiedener Expertisen und Professionen sowie innovative methodische Ansätze können einen wichtigen Beitrag leisten, wie Tillmann und Weßel formulieren (ebd.):

„Aus medienpädagogischer Sicht sind Fragen zur Teilhabe und Partizipation, zur Bewältigung von Problemlagen und zur Förderung von Bildungsprozessen heute eng mit dem Medienhandeln verknüpft. Anknüpfend daran bietet es sich an, sozialarbeiterisches und medienpädagogisches Wissen künftig stärker aufeinander zu beziehen. Notwendig erscheint eine Ergänzung und teils auch Neuausrichtung sozialpädagogischer Methoden und Praktiken.“

Themenfokussierte medienpädagogische Arbeit erweist sich gerade in Einrichtungen der OKJA als herausfordernd – u. a. aufgrund der Herausforderungen durch das Prinzip der Freiwilligkeit sowie der damit einhergehenden hohen Fluktuation und geringeren Verbindlichkeit im Vergleich zu stärker „didaktisierten“ Bildungskontexten. Nichtsdestotrotz werden abschließend drei Themenfelder benannt, die angesichts der skizzierten Ungleichheitsverhältnisse und darüber hinausgehend besonders aktuell erscheinen – und für deren methodische Bearbeitung kreative, lebensweltnahe und empowernde Pfade gefunden werden sollten:

- *(Post-)digitale politische Öffentlichkeiten, rechtsextremistische Hegemoniebestrebungen und Hass im Netz* werden demokratiepolitisch immer brisanter. Rechts-extreme und andere menschenfeindliche Akteur*innen bewegen sich höchst versiert in digitalen Szenen, Mainstream- und Subkulturen. Ihre Taktiken und Verfahren sind dabei nicht immer offensichtlich, ihre Zielsetzung schon: Menschenfeindliche Ideologien immer salonfähiger erscheinen zu lassen und die Grenzen des Sagbaren und Machbaren sukzessive nach rechts zu verschieben (Dander 2024; Fielitz/Marcks 2019). Betroffene und Leittragende sind, wie oben angerissen, überproportional marginalisierte Personengruppen. Diese Hegemoniebestrebungen von rechts zum Thema zu machen, soweit sie jugendkulturelle Räume betreffen, eine demokratische Teilhabekultur und politische Bildung im Alltag durch ein emphatisches „doing democracy“ zu pflegen, Diversität und differenzielle Gleichheit als grundlegende Menschenrechte und demokratische Werte zu leben, könnten einen Beitrag dazu leisten, diese Dimension auch jenseits von fokussierten Projektarbeiten in Räumen der Kinder- und Jugendarbeit zu berücksichtigen und zum Teil des alltäglichen Miteinanders werden zu lassen.
- *(Post-)digital-kapitalistische Verhältnisse* basieren auf der umfassenden Verwertung und Kommodifizierung von Lebensbereichen und profitieren unmittelbar von der wechselseitigen Durchdringung von digitalen Technologien und etablierten physischen Lebenswelten. Sich dem zu entziehen, ist unmöglich geworden, Alternativen sind jedoch nicht undenkbar und werden mitunter angeboten und genutzt. Insoweit Zusammenhänge zwischen Geschäftsmodellen, digitalen Infrastrukturen und Ausbeutungsbedingungen der großen digitalen Plattformen nicht bekannt oder transparent sind, mag es hilfreich erscheinen, solche Wissensbestände in eine interessierte und nicht-(ab)wertende Beziehungsarbeit einfließen zu lassen: Wem wollen wir welches Wissen über uns anvertrauen? Wie haben sich die selbst genutzten Plattformen entwickelt? Gab es bereits eigene Erfahrungen mit der „enshittification“ von Plattformen – also der Entwicklung von Nutzer*innenfreundlichkeit zu restriktiver Verwaltung ihres erarbeiteten Netzwerkeffekts (Doctorow 2023; vgl. auch Seemann 2021)? Wer muss unter welchen Bedingungen dafür arbeiten, dass wir bequem auf verschiedene Dienste zugreifen können (Dander 2023a)?
- *Nachhaltigkeit und ungleiche Mensch-Natur-Verhältnisse* schließen thematisch direkt daran an, denn nicht nur Menschen werden unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen ausgebeutet, sondern auch die Natur. Ähnlich wie Ausbeutung durch Arbeit wird diese Ausbeutung von natürlichen Ressourcen oft nicht unmittelbar erfahrbar, da sie *andere* Menschen an *anderen* Orten betrifft. Und doch hängen Dinge sehr eng miteinander zusammen: Bewaffnete Konflikte um Coltan-Abbau in der Demokratischen Republik Kongo, Energie, die für Serverfarmen und Rechenzentren aufgebracht werden muss oder die Entsorgung von Elektroschrott den wir tagtäglich produzieren. An all diesen

Stellen kommen diese Zusammenhänge zum Tragen – sie tragen zugleich die Beweislast für die Materialität digitaler Technologien wie auch die Bedingungen für unsere geliebten postdigitalen Alltagspraktiken (Crawford 2021; Grünberger 2023; Grünberger/Dander 2024; Taffel 2021). Ob über Upcycling-Projekte oder Repair-Cafés, anhand von spielerischen Bildungsmaterialien oder informellen Gesprächen: Wir kommen angesichts der Weltlage nicht daran vorbei, digitale Technologien und ihre Selbstverständlichkeit, die sich im Begriff der „Postdigitalität“ begrifflich ausdrückt, zu „entselbstständlichen“.

Indem etwa gefragt wird, wie wünschenswerte Vorstellungen von Zukunft aussehen, und wenn mögliche, vielfältige Antworten auf diese Frage zum Ausdruck gebracht, medial artikuliert und diskutierbar werden, dann lassen sich Gegenwart und politische, soziale, ökonomische und ökologische Zukünfte mit den Wünschen, Hoffnungen, Ängsten oder Ideen, mit den Lebenswelten und Interessen junger Menschen in Austausch bringen. Vielleicht sind die Hoffnung und Zuversicht, die in diesem Satz zum Ausdruck kommen sollen, mit die wichtigsten Voraussetzungen für die anstehenden Aufgaben.

Literatur

- Allert, Heidrun (2020): Algorithmen und Ungleichheit, in: merz – medien+erziehung, Nr. 03, S. 26–32.
- Amoore, Louise (2021): The deep border, in: Political Geography, Elsevier, doi: 10.1016/j.polgeo.2021.102547.
- Baack, Stefan (2015): Datafication and empowerment: How the open data movement re-articulates notions of democracy, participation, and journalism, in: Big Data & Society, Jg. 2, Nr. 2, S. 1–11, doi: 10.1177/2053951715594634.
- Barlow, John Perry (2016): A Declaration of the Independence of Cyberspace, Electronic Frontier Foundation, [online] <https://www.eff.org/cyberspace-independence> [03.02.2024].
- Beisch, Natalie; Koch, Wolfgang (2023): ARD/ZDF-Onlinestudie: Weitergehende Normalisierung der Internetnutzung nach Wegfall aller Corona-Schutzmaßnahmen, in: Media Perspektiven, Nr. 23, S. 1–9.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen, S. 183–198.
- Bröckling, Guido (2020): Inwiefern reproduziert die Medienpädagogik soziale Ungleichheit?, in: merz – medien+erziehung, Jg. 64, Nr. 03.
- Buolamwini, Joy; Gebru, Timnit (2018): Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification, in: Proceedings of the 1st Conference on Fairness, Accountability and Transparency, PMLR, S. 77–91.
- Chun, Wendy Hui Kyong (2018): Queerying Homophily. Muster der Netzwerkanalyse, in: Zeitschrift für Medienwissenschaft. Bielefeld: transcript, Jg. 10, Nr. 1, S. 131–148, doi: 10.25969/mediarep/2400.
- Crawford, Kate (2021): Atlas of AI. Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence, New Haven: Yale University Press.
- Crouch, Colin (2013): Postdemokratie, Deutsche Erstausgabe, 10. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).

- Dander, Valentin (2021): Datenpolitiken ‚von unten‘ zwischen Aktivismus und Politischer Medienbildung, in: Martina Bacher, Theo Hug, und Günther Pallaver (Hrsg.), *DataPolitics. Zum Umgang mit Daten im digitalen Zeitalter*, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 93–110.
- Dander, Valentin (2023a): „Der“ digitale Kapitalismus als Gegenstand von Medienbildung mit Jugendlichen, in: *Mit Medienbildung die Welt retten?! – Medienpädagogik in einer Kultur der Digitalität*, München: kopaed (Schriften zur Medienpädagogik).
- Dander, Valentin (2024): Politische Medienbildung und der digitale Faschismus. Normative Anfragen an medienpädagogische Kernkonzepte, in: Sabrina Schenk (Hrsg.), *Populismus und Protest. Demokratische Öffentlichkeiten und Medienbildung in Zeiten von Rechtsextremismus und Digitalisierung*, Leverkusen: Barbara Budrich.
- Dander, Valentin (2023b): Politische Medienbildung und Netzpolitik: Eine Re-Aktualisierung des „Diskurses der Informationsgesellschaft“, in: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Jg. 23, S. 1–11, doi:10.21240/lbzm/23/06.
- Das NETTZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, HateAid und Neue deutsche Medienmacher*innen als Teil des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz (2023): *Handlungsempfehlungen zu Maßnahmen gegen Hass im Netz*, Kompetenznetzwerk gegen Hass im Netz, [online] <https://kompetenznetzwerk-hass-im-netz.de/publikationen/handlungsempfehlungen/> [03.02.2024].
- Doctorow, Cory (2023): The ‘Enshittification’ of TikTok, *Wired*.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; u. a.; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2023): *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Fielitz, Mail; Marcks, Holger (2019): Digital Fascism: Challenges for the Open Society in Times of Social Media, in: *Berkeley Center for Right-Wing Studies Working Paper Series*.
- Gonçalves, Nelson; Figueiredo, Maria (2014): *OpenLab ESEV – A Narrative of Libre Software and Free Culture in a Portuguese Higher Education Institution*, in: Petra Missomelius, Wolfgang Sützl, Theo Hug, u. a. (Hrsg.), *Freie Bildungsmedien und digitale Archive. Medien – Wissen – Bildung*, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 211–225.
- Graham, Mark; Dittus, Martin (2022): *Geographies of digital exclusion. Data and inequality*, London: Pluto Press (Radical Geography).
- Grassmuck, Volker (2002): *Freie Software: Zwischen Privat- und Gemeineigentum*, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Grünberger, Nina (2023): Suffizienz, Digitalität und digitaler Kapitalismus. Herausforderungen für die Medienpädagogik, in: Andreas Beinstener, Nina Grünberger, Theo Hug, u. a. (Hrsg.), *Ökologische Krisen und Ökologien der Kritik*, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 109–124.
- Grünberger, Nina; Dander, Valentin (2024): Über die Diskutierbarkeit bevorzugter Zukünfte in einer nachhaltigen Digitalität, in: Björn Maurer, Marco Rieckmann, und Jan-René Schluchter (Hrsg.), *Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hargittai, Eszter (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People’s Online Skills, in: *First Monday*, Jg. 7, Nr. 4.
- Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.) (2020): *Infrastruktur Atlas Daten und Fakten über öffentliche Räume und Netze*, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Heise, Christian (2018): *Von Open Access zu Open Science. Zum Wandel digitaler Kulturen der wissenschaftlichen Kommunikation*, Lüneburg: meson press.
- Hugger, Kai-Uwe (2022): Theorienansätze und Hypothesen in der Medienpädagogik: Uses-and-Gratifications-Ansatz, in: Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 277–285, doi:10.1007/978-3-658-23578-9_34.

- Ickstadt, Lutz; Bernhard, Lukas; Das NETZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), Neue deutsche Medienmacher*innen, u. a. (Hrsg.) (2024): Lauter Hass – leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung, Berlin.
- Initiative D21 e.V. (Hrsg.) (2023): D21-Digital-Index 2022/23 Jährliches Lagebild zur Digital Gesellschaft, Berlin: Initiative D21.
- Jandrić, Petar; Ford, Derek R. (2022): Introduction: The Many Faces of Postdigital Ecopedagogies, in: Petar Jandrić und Derek R. Ford (Hrsg.), Postdigital Ecopedagogies. Genealogies, Contradictions, and Possible Futures, Cham: Springer International Publishing (Postdigital Science and Education), S. xiii–xix, doi: 10.1007/978-3-030-97262-2.
- JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.) (2023): Kompass: Künstliche Intelligenz und Kompetenz 2022. Mediennutzung und Einstellung gegenüber KI (Teilauswertung 2) und Typen im Umgang mit KI (Teilauswertung 3), München: kopaed. doi: 10.5281/zenodo.8385682.
- Kuhnhenne, Michaela; Miethe, Ingrid; Sünder, Heinz; u. a. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit(en) in der Sozialen Arbeit. Ein Plädoyer gegen die „Einsicht in die normative Kraft des Faktischen“, in: Michaela Kuhnhenne, Ingrid Miethe, Heinz Sünder, u. a. (Hrsg.), (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen, Op-laden: Budrich, S. 87–108.
- Kutscher, Nadia; Otto, Hans-Uwe (2014): Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen, in: Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), Digitale Jugendkulturen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 283–298, doi: 10.1007/978-3-531-91908-9_5.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2022): JIMplus 2022. Fake News und Hatespeech. Fake News und Hatespeech im Alltag von Jugendlichen, Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK), medienanstalt rlp (LMK).
- Mruck, Katja; Mey, Günter; Schön, Sandra; u. a. (2013): Offene Lehr- und Forschungsressourcen. Open Access und Open Educational Resources, in: Martin Ebner und Sandra Schön (Hrsg.), L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, Online: <http://l3t.tugraz.at>.
- O'Reilly, Tim (2005): What Is Web 2.0, O'Reilly, [online] <https://oreilly.com/file/> [23.05.2019].
- Otto, Isabell (2023): TikTok. Ästhetik, Ökonomie und Mikropolitik überraschender Transformationen, Berlin: Klaus Wagenbach (Digitale Bildkulturen).
- Roberge, Jonathan; Seyfert, Robert (2017): Was sind Algorithuskulturen?, in: Robert Seyfert und Jonathan Roberge (Hrsg.), Algorithuskulturen, Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit, Bielefeld: transcript, S. 7–40, doi: 10.14361/9783839438008.
- Schieb, Jörg (2024): Digital Markets Act: WhatsApp kommuniziert bald auch mit anderen Messengern, WDR, [online] <https://www1.wdr.de/nachrichten/whatsapp-bald-interoperabilitaet-100.html> [11.04.2024].
- Schmitt, Josephine B.; Ernst, Julian; Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2020): Massenmedien, Repräsentation und Diskriminierung, in: bpb.de.
- Seemann, Michael (2021): Die Macht der Plattformen. Politik in Zeiten der Internet-Giganten., Berlin: Christoph Links Verlag GmbH.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Sütl, Wolfgang; Stalder, Felix; Maier, Ronald; u. a. (Hrsg.) (2012): Media, Knowledge and Education. Cultures and Ethics of Sharing, Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Taffel, Sy (2021): Data and oil: Metaphor, materiality and metabolic rifts, in: New media & society, S. 146144482110178-, doi: 10.1177/1461444821101787.
- Taffel, Sy (2016): Perspectives on the postdigital: Beyond rhetorics of progress and novelty, in: Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, Jg. 22, Nr. 3, S. 324–338, doi: 10.1177/1354856514567827.
- Tillmann, Angela; Weßel, André (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit in mediatisierten Alltags- und Lebenswelten, in: Ulrich Deinert, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel,

- u. a. (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 841–854, doi: 10.1007/978-3-658-22563-6_58.
- Verständig, Dan; Klein, Alexandra; Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten, in: SI:SO, Nr. 1, S. 50–55.
- Zillien, Nicole (2018): Soziale Ungleichheiten, in: Dagmar Hoffmann und Rainer Winter (Hrsg.), Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium. Baden-Baden: Nomos, S. 304–310.

Jugendinformationsarbeit in der Digitalität

Bernadette Pirker, Johannes Heher und Martin Auferbauer

1 Jugendinformationsarbeit im Licht des digitalen Umbruchs

Unser ganzes Leben ist von Entscheidungen geprägt, die wir idealerweise auf Basis *guter* Informationen treffen. Die Lebensphase Jugend mit ihren zahlreichen und dicht gestaffelten Entwicklungsaufgaben ist von besonders vielen Entscheidungssituationen geprägt, was einerseits ihren Reiz ausmacht, andererseits aber auch als Drucksituation empfunden werden kann.

Pädagogische Institutionen tragen dieser Herausforderung üblicherweise Rechnung, indem sie Jugendlichen Informationen bereitstellen, sie mehr oder weniger explizit auf mögliche Entscheidungen vorbereiten und sie in diesen Prozessen begleiten. Damit wirken Schulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Angebote Offener oder verbandlicher Jugendarbeit auch kompensatorisch, wenn Jugendliche aus ihrem direkten Umfeld, etwa der Familie und der Peer-Group, weniger gut informiert werden (können). Parallel zu diesen Angeboten, die man als informelle Jugendinformation bezeichnen könnte, erfolgt ab den 1960er Jahren ein Ausbau von öffentlich finanzierten Jugendinformationsstellen (Auferbauer 2019). Diese spezialisierten Einrichtungen der Jugendinformation wurden in vielen Ländern Europas zu einem Standard-Angebot der Jugendarbeit, während es in anderen Ländern aufgrund föderaler und kommunaler Förderungsbedingungen zwar lokale Initiativen für Jugendinformationszentren gibt, aber keine gesamtstaatliches Commitment für die Institutionalisierung dieses Angebots (vgl. etwa für Deutschland: *jugendinfo.de*, o.J.). Zudem kam es zu einer gemeinsamen Weiterentwicklung der Konzepte auf regionaler beziehungsweise nationaler Ebene sowie zum Zusammenschluss in einem europäischen Netzwerk, als 1986 die *European Youth Information and Counselling Agency* (eryica) gegründet wurde.

Im Rahmen dieser formellen Jugendinformationsarbeit erfolgt die gezielte Bereitstellung von Informationen und Unterstützung für Jugendliche in verschiedenen Lebensbereichen. Ziel dabei ist es, jungen Menschen möglichst leicht zugänglich und bedürfnisorientiert bei ihrer individuellen Orientierung und Entscheidungsfindung zu helfen und sie bei der Bewältigung von Problemen und Herausforderungen zu unterstützen. Dabei werden üblicherweise Informationen zu Themen wie Ausbildung, Beruf, Freizeitgestaltung, Gesundheit, Recht und Finanzen bereitgestellt. Diese klassische Jugendinformationsarbeit war schon von ihrem Beginn an auf mehrere Vermittlungswege hin konzipiert und kann in Form von persönlichen Beratungsgesprächen (üblicherweise in eigenen

stationären Jugendinformationsstellen), Broschüren, Workshops oder Veranstaltungen erfolgen. Die dabei intendierte leichte Erreichbarkeit des Angebots zeigt sich für Österreich beispielsweise auch in dem Umstand, dass die Jugendinformationsstellen – wie sonst nur Notrufnummern – in jedem Bundesland unter derselben, kostenfreien Telefonnummer erreicht werden konnten. Selbstverständlich spiegeln sich die Veränderungen unseres Kommunikationsverhalten – weg vom Festnetztelefon und der Erfordernis, sich in Ladenstrukturen informieren zu lassen – auch in der Angebotsstruktur und der inhaltlichen Ausrichtung der Jugendinformationsarbeit: Jugendinformation findet vielfach in digitalen Räumen statt und setzt verstärkt Maßnahmen zur Förderung der notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten junger Menschen, um mit Medien und Information selbstständig und kompetent umgehen zu können. Diese Förderung der Medien- und Informationskompetenz rückte in den vergangenen Jahren immer stärker in den Fokus der Jugendinformationsarbeit und stellt nun einen zentralen Aspekt der Aufgabe, Jugendliche für ein selbständiges, gutes Leben zu unterstützen, dar.

Das grundlegende Konzept der Jugendinformationsarbeit hat sich somit – bedingt durch den digitalen Wandel und die sich dadurch verändernden Informationsgewohnheiten – in den letzten Jahren drastisch erweitert: Um „sich zu informieren“ braucht es keine stationäre Jugendinfo mehr. Im postdigitalen Informationszeitalter ist man es gewohnt, Informationen jederzeit und ortsunabhängig zur Verfügung zu haben und Informationsbedürfnisse ohne Rücksicht auf Verfügbarkeiten, Öffnungszeiten oder Mobilitätseinschränkungen selbstständig befriedigen zu können. Das Dienstleistungsangebot des „Informiert-Werdens“ und die stationären Informationsangebote der Jugendinformationsstellen haben somit an Relevanz verloren und werden wohl auch in Zukunft immer weiter in den Hintergrund rücken. Diese Veränderungen, die sich im Anschluss an die Digitalisierung für das Angebot der Jugendinformation ergeben, sollen im Folgenden dargestellt werden.

2 Veränderungen für das Angebot der Jugendinformation

Die digitale Welt hat sich tief in das Leben Jugendlicher eingewoben und formt die Lebenswelt der Jugendlichen nachhaltig. Digitalisierung ist in fast allen Aspekten des Alltags Jugendlicher präsent und hat die Kommunikation, den Konsum und die Freizeitgestaltung völlig durchdrungen (vgl. *Lauber/Erdmann in diesem Band*). In einer mediatisierten Gesellschaft können die Lebenswelten Jugendlicher nicht mehr ohne Einbezug der Digitalität verstanden und gedeutet werden. In einer mediatisierten Gesellschaft können die Lebenswelten Jugendlicher nicht mehr ohne Einbezug der Digitalität verstanden und gedeutet werden. Die stetige Präsenz digitaler Medien hat die Art und Weise, wie Jugendliche kommunizieren, lernen und sich informieren, grundlegend verändert. Digitale

Medien bieten Jugendlichen nicht nur eine Plattform zur Selbstdarstellung und zum Austausch, sondern auch einen unmittelbaren Zugang zu einer Vielzahl von Informationen und Wissensressourcen (Deinet/Reutlinger 2019). Laut zyklischen Erhebungen wie dem österreichischen Jugend-Internet-Monitor¹ oder der JIM-Studie für Deutschland zeigt sich, dass im aktuellen Kontext der Internetnutzung Jugendlicher einige Schlüsselplattformen dominieren (Saferinternet.at 2023b; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2023): An erster Stelle steht WhatsApp, dessen Verbreitung sich auf 96 % der österreichischen Jugendlichen beläuft, wobei 91 % der Nutzer*innen angeben, die Plattform täglich zu verwenden. Ebenso beliebt ist YouTube, das von 94 % der Jugendlichen genutzt wird – wobei diese Plattform nicht nur als Unterhaltungsformat genutzt wird, sondern vielfach auch zur Informationsbeschaffung – gefolgt von Instagram mit einer Gesamtnutzung von 75 % (Saferinternet.at 2023b). Diese Statistiken unterstreichen die zentrale Rolle dieser Plattformen im digitalen Alltag der Jugendlichen. Die Ergebnisse der Public Value Studie der deutschsprachigen öffentlich-rechtlichen Medienanstalten offenbaren jedoch ein Dilemma in der Informationsbeschaffung der Jugendlichen im digitalen Raum: Junge Menschen nutzen für ihren Nachrichtenkonsum hauptsächlich Social-Media-Kanäle, während traditionelle Medien wie beispielsweise Print-Zeitungen, Radio oder TV wenig bis gar nicht konsumiert werden (ORF 2020). Die Glaubwürdigkeit und das Vertrauen in die auf sozialen Netzwerken bezogenen Informationen sind jedoch sehr gering. Traditionelle Medien werden entgegen der geringen Nutzungshäufigkeit als besonders glaubwürdig eingestuft (*ebd.*).

Im Zuge der digitalen Revolution zeigt sich somit eine Transformation in den Zugangsmöglichkeiten zu Informationen: Während der Zugriff auf Informationen vereinfacht wird, steigt gleichzeitig die Komplexität und Unübersichtlichkeit der Informationslandschaft erheblich an. Für Fachkräfte in der Jugendinformationsarbeit bedeutet dies die zunehmende Notwendigkeit, den Schwerpunkt auf die Förderung von Informations- und Medienkompetenz zu legen sowie ihre Kommunikationskanäle zu Jugendlichen und Multiplikator*innen entsprechend zu diversifizieren und zu erweitern.

Die Transformation der Jugendinformationsarbeit von persönlicher und/oder telefonischer Beratung hin zu überwiegend schriftlichen Beratungsangeboten auf digitalen Plattformen bedeutet, dass eine vielschichtigere und diversere Herangehensweise in der Jugendinformationsarbeit erforderlich wird. Es ist unerlässlich, dass Kinder und Jugendliche auch unter diesen Umständen ihr Recht auf sichere Teilhabe und den Zugang zu digitalen Medien haben. In ei-

1 Der Jugend-Internet-Monitor ist eine seit acht Jahren von Saferinternet.at jährlich durchgeführte Erhebung zur Social-Media-Nutzung von Österreichs Jugendlichen. Es zeigt sich, dass die Trends dieser Studie durchaus mit anderen Ländern vergleichbar sind, wie sich etwa in der aktuellen JIM-Studie zeigt (Feierabend et al. 2023) zeigt.

ner Leitlinie des Europarats wird festgehalten, dass dieser Rechtsanspruch, nicht nur den Zugang zu technischen Geräten und Internet umfasst, sondern auch die Fähigkeit, digitale Medien kompetent und verantwortungsvoll nutzen zu können, zu fördern ist (Europarat 2019). In diesem Kontext ist es wichtig, dass Jugendinformationsarbeit zu ihren traditionellen Ansätzen der Informationsvermittlung auch digitale Medien als Ergänzung und Bereicherung ihrer Methoden sieht und Förderangebote zur (Weiter-)Entwicklung der Medien- und Informationskompetenz setzt.

Sprechen wir von Veränderungen, die sich im Anschluss an die Digitalisierung für das Angebot der Jugendinformation ergeben haben, so wird klar, dass in der digitalisierten Welt die Präsenz von Jugendinformationsstellen auf diversen Social-Media-Plattformen keine bloße Option mehr ist, sondern vielmehr eine Notwendigkeit – die Streuung von jugendrelevanten und gut aufbereiteten Informationen ist unverzichtbarer Bestandteil der täglichen Arbeit. Dabei muss der Blick sowohl auf die dafür relevanten Zielgruppen (Jugendliche, Multiplikator*innen, Eltern und Erziehungsberechtigte) als auch auf die Analyse der Bedeutung von Interaktion auf Social Media, einschließlich Likes, Kommentare und Shares gelegt werden. Informationen müssen qualitativ hochwertig sein und den aktuellen Trends angepasst werden, wobei diese einem raschen Wandel unterliegen und zudem laufend neue Plattformen hinzukommen, die eine entsprechende Präsenz und oftmals neue Zugänge sowie Skills erfordern. Die Fähigkeit, sich schnell an neue soziale Medien und wechselnde Online-Kulturen anzupassen, also „dahin gehen, wo die Zielgruppe ist“ (Ertelt 2019) ermöglicht es nicht nur, effektiv mit Jugendlichen zu kommunizieren, sondern auch deren Lebenswelten, Bedürfnisse und Interessen tiefgreifend zu verstehen. Zudem ist es von großer Bedeutung, dass Fachkräfte im Bereich der Jugendinformation eine eingehende Berücksichtigung von Themen wie beispielsweise Datenschutz, Privatsphäre und den Mechanismen algorithmischer Prozesse in ihre tägliche Arbeit integrieren.

Es zeigt sich, dass digitale Jugendinformation kein eigenes Arbeitsfeld ist, sondern als Querschnittsaufgabe verstanden werden sollte und aufgrund der sich ständig weiterentwickelnden Medienlandschaft permanenter Veränderung unterliegt (Brüggen/Rösch 2022). Diese Veränderung kennzeichnet die postdigitale Ära in der Arbeit mit jungen Menschen und erfordert von Fachkräften eine schnelle Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse junger Menschen.

Die postdigitale Jugendinformationsarbeit ist somit geprägt von einer ganzheitlichen Herangehensweise, bei der sowohl Multiplikator*innen als auch Akteur*innen wie (Schul-)Sozialarbeiter*innen Jugendzentrumsmitarbeiter*innen und alle anderen Professionist*innen aus der außerschulischen Jugendarbeit als Brückenbauer*innen fungieren, um Jugendliche auf verschiedenen Kommunikationsebenen zu erreichen. Ein wesentlicher Arbeitsbereich, der zur persönlichen,

telefonischen, schriftlichen und digitalen Jugendberatung hinzukommt, ist jener, Fachkräfte aus Schule und außerschulischer Jugendarbeit als Multiplikator*innen der Jugendinformationsarbeit zu gewinnen. Diese Multiplikator*innen sollen dann mit den notwendigen Tools und Kompetenzen ausgestattet werden, um Jugendliche im Zeitalter der Informationsüberflutung unterstützen zu können, passende, „kompetente“ Entscheidungen treffen zu können.

Hierbei gilt es auch eine verbreitete Fehlannahme zu benennen: Jugendliche werden immer wieder als „Digital Natives“ bezeichnet, da sie in einer mediatisierten Umwelt sozialisiert werden, jedoch wird die digitale Kompetenz nicht automatisch per Zugehörigkeit zu einem Geburtsjahrgang erworben, sondern muss vielmehr durch Informationsvermittlung, Anleitung, Vorbild und Reflexion erlernt werden (Heher 2019).

Dies beinhaltet einerseits die Vermittlung von Informationskompetenz und andererseits auch die Förderung von kritischer Medienkompetenz in einem ganzheitlichen Verständnis – neben technischen Fertigkeiten umfasst dies zahlreiche andere Kompetenzen, wie etwa kognitive, soziale, ethische, kreative oder reflexive Kompetenzen (Peissl/Sedlaczek 2022). Ein wesentlicher Aspekt besteht etwa darin, Jugendlichen die Fähigkeiten beizubringen, evidenzbasierte Fakten von sogenannten „Fake News“ zu unterscheiden. Der Anstieg an Desinformationen, mit welchen Jugendliche im Netz konfrontiert werden, macht erneut die Bedeutung von Medienkompetenz deutlich. Im digitalen Informationszeitalter kann theoretisch jede Person in einem Sekundenbruchteil globale Aufmerksamkeit erreichen – unabhängig vom Wahrheitsgehalt, ohne Unterscheidung zwischen Meinung, gesichertem Wissen oder Behauptung sowie ohne Transparenz bezüglich der Intention hinter der Botschaft. Die fehlenden Gatekeeper erfordern individuelle Kompetenzen, die bereits im Kindes- und Jugendalter gefördert und entwickelt werden müssen. Die aktuellen Herausforderungen und zukünftigen Entwicklungen des postdigitalen Zeitalters bringen außerdem eine stärkere Fokussierung auf die Mündigkeit des Individuums mit sich: Der Mensch muss nicht nur die Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen kompetenten Umgang mit Informationen besitzen, sie beziehungsweise er muss vielmehr über Bewusstsein und intrinsische Motivation verfügen, mit Informationen kompetent umzugehen.

Ein weiterer Arbeitsbereich von Jugendinformationsarbeit, welcher sich durch die Digitalisierung der Lebenswelten von Jugendlichen ergibt, sind die Themen Hate Speech und Cybermobbing. Hier zeigen sich hohe Prävalenzen bezüglich der möglichen direkten Betroffenheit unter Jugendlichen und damit entsprechender Handlungs- beziehungsweise Präventionsbedarf: Eine Studie unter Jugendlichen zur Betroffenheit von Cyber-Mobbing im Jahr 2022 zeigt, dass 59 % der 14- bis 17-jährigen Erfahrungen in diesem Bereich gemacht haben (Möller-Slawinski/Weller 2023).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass im Angebot der Jugendinformationsarbeit eine große thematische Bandbreite vorgelegt werden muss. Zu

den bisherigen Herausforderungen im Heranwachsen kommen Themen wie Hate Speech, Cybermobbing, Datenschutz, Privatsphäre oder die Macht der Algorithmen. Jugendinformationsarbeit kann nur adäquat gelingen, wenn zur Informationsvermittlung auch geeignete Bildungsangebote sowohl für Jugendliche als auch für Multiplikator*innen ausreichend und kontinuierlich angeboten werden, um einen Kompetenzerwerb möglich zu machen. Junge Menschen müssen befähigt werden die Social-Media-Kommunikation kritisch zu reflektieren, sich vor den Risiken der Kommunikation im Netz (Beschädigung des Selbstwerts, exzessive Nutzung, Mobbing, Fake News etc.) zu schützen und Kompetenzen zu erwerben, die notwendig sind, um sich adäquat an relevanter Kommunikation zu beteiligen. Es zeichnet sich also ein Bild, in dem es zwingend erforderlich ist, Jugendlichen die erforderlichen Tools und Kompetenzen zu vermitteln, um sich in der Informationsflut zurechtzufinden. Für gelingende Jugendinformationsangebote braucht es vielfältige Zugänge. Neben der Nutzung digitaler Informationskanäle, wie etwa Websites, diverse soziale Netzwerke, oder Formaten der digitalen Beratung – bei gleichzeitigem kontinuierlichem Monitoring digitaler Trends, bedarf es auch im digitalen Informationszeitalter weiterhin Formate, wie etwa Print-Materialien zur Informationsweitergabe, Workshops zu unterschiedlichen Themenbereichen (etwa Medienkompetenz, Finanzkompetenz, Gesundheitskompetenz, Berufsorientierung u. v. m.), oder aber auch Kooperationen in kurz- oder langfristigen Projekten zu verschiedenen Themen sowohl auf lokaler als auch auf internationaler Ebene. Eine kontinuierliche Vernetzung und interdisziplinäre Zusammenarbeit sind dadurch unerlässlich. Aus diesem wachsenden Anforderungsprofil im Angebot und der steigenden Vielfalt der Themen stehen freilich auch die Mitarbeiter*innen der Jugendinformation vor wachsenden Anforderungen und steigender Komplexität ihrer Arbeit.

3 Veränderte Anforderungen an die Professionist*innen der Jugendinformationsarbeit

Im Sinne der gebotenen Lebensweltorientierung von Jugendinformationsarbeit und der damit verbundenen Ausrichtung an Alltag, Abläufen und Routinen der Adressat*innen (*Thiersch* 1992), ist die Nutzung digitaler Kanäle unerlässlich, um den Prinzipien der Jugendinformationsarbeit entsprechend aufbereitete Informationen zu veröffentlichen. Hier gilt es, sich der scheinbar übermächtigen Konkurrenz zu stellen und sich den Gestaltungsprinzipien der Online-Giganten anzupassen, um auch in den Mühlen der auf Algorithmen basierten Relevanzzuschreibungen von einer potenziell gereizten bis aufgeregten Online-Community (*Pörksen* 2018), vor dem Hintergrund der Beschleunigung von Technik und Lebens-

tempo (Rosa 2005) sowie der Informationsverdichtung mit qualitativ hochwertigen und adäquat aufbereiteten Informationen registriert zu werden.

Junge Menschen nutzen digitale Kanäle und insbesondere soziale Netzwerke, um sich zu informieren – das kann nicht nur im Alltag beobachtet werden, sondern geht auch aus einigen Studien der letzten Jahre hervor (ÖIAT/ISPA 2023). Gleichzeitig werden jedoch Online-Quellen von jungen Menschen kritisch betrachtet und Informationen aus dem digitalen Raum wird eine geringe Vertrauenswürdigkeit entgegengebracht (*saferinternet.at* 2023a, ORF 2020). Neben zahlreichen wichtigen Funktionen von Bezugspersonen für die Entwicklung von Heranwachsenden haben sie auch als Informationsquelle eine hohe Relevanz für junge Menschen. Informationen, die von Bezugspersonen übermittelt werden, bringen Jugendliche grundsätzlich ein hohes Vertrauen entgegen – genau wie eben den Personen selbst. Um Jugendliche mit hochwertigen und entsprechend der Qualitäts-Prinzipien der Jugendinformationsarbeit (*eryica* 2018; *Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinfos* 2014) aufbereiteten und somit unabhängigen, aktuellen, geprüften, niederschwellig verfügbaren und adäquat dargebotenen Informationen zu versorgen, nutzen Jugendinformationsstellen jene Bezugspersonen als Multiplikator*innen für die Jugendinformationsarbeit. Diese Bemühungen sind seit einigen Jahren intensiviert worden, so leisten Mitarbeiter*innen der Jugendinformationsarbeit in Österreich konkret folgende Angebote: Mobile „Infopoints“ in Jugendzentren, die von Jugendinformationsstellen mehrmals jährlich mit adäquaten Informations-Materialien bestückt werden; Online-Kurse für Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit, die zu jugendrelevanten Themen produziert werden oder spezielle Vorträge für Eltern und Erziehungsberechtigte sind nur drei Beispiele spezifischer Angebote, die die Relevanz der Zielgruppe(n) „Bezugspersonen“ für Jugendinformationsstellen in Österreich unterstreichen.

Die Transformation der Jugendinformationsarbeit im postdigitalen Zeitalter ist durch eine Differenziertheit und Komplexität des Handlungsfeldes gekennzeichnet und stellt ihre Akteur*innen vor vielfältige Herausforderungen: Die Wirksamkeit ihrer täglichen Arbeit ist für Mitarbeiter*innen der Jugendinformation nicht mehr direkt erlebbar – im Gegensatz zur Befriedigung eines Informationsbedürfnisses ist die Förderung von Kompetenzen nur mittel- bis langfristig messbar. Das postdigitale Zeitalter ist charakterisiert durch eine digitale Schnelllebigkeit und verlangt nach einer stetigen Erweiterung des Handlungsspektrums von Professionist*innen der Jugendinformationsarbeit. Informations-Kanäle, Formate und Trends kommen und gehen und nur allzu oft entsteht das subjektive Gefühl eines „Katz-und-Maus-Spiels“ bei gleichzeitigem Risiko der Verschwendung knapper (beziehungsweise auch verknappter) Ressourcen, wenn „auf das falsche Pferd“ gesetzt wurde und sich der anfängliche Trend schlussendlich als Strohfeuer entpuppt. Das postdigitale Zeitalter erfordert von Akteur*innen der Jugendinformationsarbeit außerdem eine grundsätzliche Änderung ihrer

Herangehensweise: War es jahrzehntelang üblich, Produkte und Aktionen der Jugendinformation vor ihrer Umsetzung von langer Hand zu planen, so verlangt das digitale Informationszeitalter stärker eine direkte Hands-on-Mentalität: Bedarfe rasch zu erkennen, Ideen zu umreißen und möglichst schnell in die Umsetzung bringen sowie während der Umsetzung die Produkte und Aktionen laufend überprüfen und weiterentwickeln. Selbstverständlich bedeutet dies auch eine Veränderung der Fehlerkultur im Sinne des Trial-Error-Prinzips: Traditionell wurden Fehler oftmals als Zeichen von Schwäche oder Unzulänglichkeit angesehen. Dies führte zu einer Kultur, in der Fehler versteckt oder vermieden wurden, was Innovation und Lernen behinderte. Die moderne Fehlerkultur sieht Fehler nicht mehr als Misserfolge, sondern als wertvolle Lerngelegenheiten. Dieser Wandel begünstigt die Entwicklung von Kreativität, fördert kontinuierliches Lernen und ermöglicht es, schneller und effektiver auf Herausforderungen zu reagieren.

Jedenfalls erfordert Jugendinformationsarbeit im postdigitalen Zeitalter einen Wandel des Kompetenzportfolios ihrer Akteur*innen: Vom „klassischen“ Jugendarbeiter hin zur professionellen Social-Media-Content-Kreatorin, von der Broschüren-Erstellerin hin zum Video-Producer haben sich die Anforderungen an Mitarbeiter*innen in der Jugendinformationsarbeit gewandelt. In multidisziplinären Teams von Jugendinformationsstellen im postdigitalen Zeitalter zählen neben sozialpädagogischen, sozialarbeiterischen und kommunikativen Fähigkeiten schon länger fachliche Kompetenzen in der digitalen Informationsaufbereitung, in Grafik und Design, in der Videoproduktion, im Social-Media-Management sowie persönliche Kompetenzen wie Kreativität, Innovationsgeist und Technologieaffinität zu den Anforderungsprofilen an die Professionist*innen (Genner 2019). War es jahrzehntelange Praxis in der österreichischen Jugendinformationsarbeit, Teams nach Themenbereichen² zu strukturieren, so werden diese nunmehr nach Informationskanälen organisiert.

Diese Entwicklung der Anforderungen an die Jugendinformationsarbeit und an ihre Akteur*innen im postdigitalen Zeitalter ist dem Handlungsfeld insgesamt und den Organisationen bewusst, wie etwa die Kompetenzportfolios zeigen: Im „YouthInfoComp“, einem europäischen Kompetenzrahmen der europäischen Netzwerke für Jugendinformationsarbeit *eryica* und *Eurodesk*, wird „Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation“, verbunden mit der Nutzung digitaler Kanäle, als einer der drei wesentlichen Kompetenzbereiche für Mitarbeiter*innen in Jugendinformationsstellen definiert (*eryica/Eurodesk* 2021). Digitale Kompetenzen und Marketing- und Kommunikationsfähigkeiten werden auch im Kompetenzrahmen der finnischen Fachstelle für Jugendinformationsarbeit

2 Die regelmäßige Recherche zu Themenkategorien (z. B. Arbeit, Bildung, internationale Mobilität etc.) und die Aufbereitung der Informationen oblag den themenverantwortlichen Mitarbeiter:innen, während die Kommunikation zu den Jugendlichen bei allen Mitarbeiter:innen lag.

Koordinati angeführt. Dabei wird expliziert, dass es nicht nur um die Fähigkeiten in Bezug auf die Nutzung digitaler Informationskanäle zur Informationsaufbereitung geht, sondern vielmehr auch um die Kenntnis des digitalen Lebensraums junger Menschen (*eryica/Eurodesk* 2021). Und auch im Kompetenzrahmen des Netzwerks der österreichischen Jugendinformationsstellen stellen digitale Kompetenzen, sowie Kompetenzen in Marketing und Öffentlichkeitsarbeit einerseits zwei explizite Kategorien dar, die vor allem die Anwendungskompetenzen der Mitarbeiter*innen umfassen. Zudem sind die digitalen Skills und Kommunikationskompetenzen immer auch als Querschnittsmaterie anzusehen, die in alle Kompetenzbereiche reichen – etwa, wenn es um die Kenntnis und Berücksichtigung der Lebenswelten geht, um die Recherche oder um die Interaktion mit Zielgruppen (*Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinfos* 2014).

4 Veränderungen und Konstanten – ein Ausblick

Auch in Zukunft werden laufende Entwicklungen neue Herausforderungen für die Jugendinformationsarbeit mit sich bringen – so wird aktuell beispielsweise ein intensiver gemeinsamer Prozess aller österreichischen Jugendinformationsstellen rund um das Thema Künstliche Intelligenz abgeschlossen, in dem KI als Tool, als Inhalt der Jugendinformation, aber auch als Auslöserin für Veränderungen betrachtet wurde und konkrete Konzepte für die Umsetzung in den jeweiligen Fachstellen erarbeitet wurden. Mittlerweile wurden erste Ergebnisse auch bereits umgesetzt: So wird etwa österreichweit das Bewusstsein von Eltern und Erziehungsberechtigten zum Umgang mit KI-basierten Tools im Alltag von Heranwachsenden (etwa beim Online-Gaming, in sozialen Netzwerken, usw.) in Kurz-Vorträgen bei Elternabenden geschärft, in Peer-to-Peer-Seminaren wird das Knowhow von Fachkräften der Jugendinformationsarbeit über die Nutzung diverser KI-Tools als Unterstützer im Arbeitsalltag „Hands-on“ erweitert, eine internationale Fachtagung, die vom nationalen Netzwerk BÖJI organisiert wurde, beschäftigte sich mit der Auswirkung von Künstlicher Intelligenz auf den Kinder- und Jugendschutz, und eine nationale Arbeitsgruppe befasst sich aktuell mit ethischen Fragen rund ums Thema „Künstliche Intelligenz in der Jugendinformationsarbeit“ und verfolgt dabei das Ziel, ein Grundsatzpapier zur Haltung von Fachkräften für die Nutzung von KI-basierten Tools in der Jugendinformationsarbeit zu entwickeln.

„Die einzige Konstante im Universum ist die Veränderung“, wird dem griechischen Philosophen Heraklit zugeschrieben. So stellt es sich auch für Mitarbeiter*innen der Jugendinformation dar: Das Auftreten der ersten Websites, die ersten Suchmaschinen oder die ersten KI-Chatbots – all diese Veränderungen haben die Jugendinformationsarbeit und die Kompetenzanforderungen an ihre Professionist*innen geprägt. Auch im postdigitalen Zeitalter haben sich die Jugend-

Informationsarbeit sowie die Anforderungsprofile und Kompetenzportfolios ihrer Akteur*innen massiv verändert. Was in dem umfassenden digitalen Wandel gleichgeblieben ist, sind ihre Prinzipien und Qualitätskriterien. Jugendinformationsarbeit agiert unabhängig, niederschwellig, inklusiv, bedarfsorientiert, empowernd, partizipativ, ethisch, professionell und proaktiv (eryica 2018). Sie agieren entsprechend quantifizier- und messbarer Qualitätsstandards und beschäftigen sich laufend mit der Weiterentwicklung der Qualität ihrer Arbeit (Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinfos 2014). Das Handlungsfeld muss sich konstant den Herausforderungen der Veränderung stellen, sich selbstkritisch hinterfragen und sich dadurch ständig weiterentwickeln. In all dem Wandel der vergangenen Jahrzehnte hat sich Jugendinformationsarbeit als wichtiges Unterstützungsangebot für junge Menschen in ihrer Entwicklung zu mündigen, selbstständigen Teilen unserer Gesellschaft etabliert, wird sich in dieser Rolle konstant den Veränderungen in der Zukunft stellen und diese als Chance zur Weiterentwicklung sehen.

Literatur

- Auferbauer, Martin (2019): Jugendinformation. Ein bildungssoziologischer Beitrag zu einem sozialpädagogischen Handlungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüggen, Niels/Rösch, Eike (2022): ((Post-)digitale) Jugendarbeit ermöglichen. Aktuelle und zukünftige Perspektiven der „digitalen“ Jugendarbeit. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik, 3/2022, S. 13–22.
- Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinfos (2014): Qualität in der Jugendinformation. https://www.jugendinfo.at/wp-content/uploads/2016/04/Qualit%C3%A4t_in_der_Jugendinformation.pdf (Abfrage: 12.04.2024).
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2019): Sozialraumarbeit und digital werdende Lebenswelten Jugendlicher. Nur hinterherkommen zu wollen, ist nicht genug! In: Sozialmagazin 44, H. 3–4, S. 6–12.
- Ertelt, Jürgen (2019): Beratung, Jugendinformation und Partizipation – Dahin gehen, wo die Zielgruppe ist. jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Downloads/fkp-brosch-social-media-130219.pdf (Abfrage: 12.04.2024).
- eryica (2018): Europäische Charta der Jugendinformation. static1.squarespace.com/static/63e63a0eebdcc006803f20644/t/640a2dbafd3bbe0a137f587f/1678388666320/Euro-pean_Youth_Information_Charter_2018_DE_CIJ_A4_v3.pdf (Abfrage: 12.04.2024).
- eryica/Eurodesk (2021): YouthInfoComp: Youth Information Worker Competence Framework. static1.squarespace.com/static/63e63a0eebdcc006803f20644/t/63fcd89ef38ddb49297a04e4/1677514911624/InfoYouthComp_O61021.pdf (Abfrage: 12.04.2024).
- Europarat (2019): Leitlinien zur Achtung, zum Schutz und zur Verwirklichung der Rechte des Kindes im digitalen Umfeld. rm.coe.int/168092dd25 (Abfrage: 12.04.2024).
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hedyie/Glöckler, Stephan (2023): JIM-Studie 2023: Jugend, Information, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (Abfrage: 12.04.2024).
- Gadringer, Stefan/Sparviero, Sergio/Trappel, Josef/Reichenberger, Pauline (2023): Digital News Report Austria 2023. Detaillierergebnisse für Österreich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8008752> (Abfrage: 12.04.2024).

- Genner, Sarah (2019): Kompetenzen und Grundwerte im digitalen Zeitalter. Aufwachsen Im Digitalen Zeitalter. maederundpartner.ch/app/uploads/2019/05/Aufwachsen-im-digitalen-Zeitalter.pdf#page=10 (Abfrage: 12.04.2024).
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2018): Lebensweltorientierung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–315.
- Hasebrink, Uwe/Hölig, Sascha/Wunderlich, Leonie (2021): #UseTheNews: Studie zur Nachrichtenkompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener in der digitalen Medienwelt. <https://doi.org/10.21241/ssor.72822> (Abfrage: 12.04.2024).
- Heher, Johannes (2019): Außerschulische Jugendarbeit – Prädestiniert für die Förderung von Medienkompetenz. In: Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.): jugendarbeit: analog und digital. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, S. 13–26.
- Jugendinfo.de (o.J.): Die Geschichte der Jugendinformation. <https://jugendinfo.de/topics/43/articles/22115> (Abfrage: 14.06.2024)
- Krüger, Heinz-Hermann (1993) (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kupffer, Heinrich (1990): Normative Grundlagen pädagogisch-sozialen Handelns. In: Speck, Otto/Martin, Klaus-Rainer (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 10, Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Berlin: Edition Marhold, S. 160–173.
- Möller-Slawinski, Heide (2023): Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage unter Jugendlichen 2023/2024. <https://www.sinus-institut.de/media-center/presse/barmer-cybermobbing-2022-23> (Abfrage: 12.04.2024).
- ÖIAT/ISPA (2023): Jugendliche und Falschinformationen im Internet. <https://www.saferinternet.at/presse-detail/studie-jugendliche-und-falschinformationen-im-internet> (Abfrage: 12.04.2024).
- ORF (2020): Public Value Studie: Öffentlich-Rechtliche Qualität im Diskurs. Informationsdeprivation & News-Avoiding. Eine Herausforderung für Demokratie und öffentlich-rechtliche Medien. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/196644/1/News-Deprivation_Herausforderung_ModerneDigitaleGesellschaften.pdf (Abfrage: 12.04.2024).
- Peissl, Helmut/Sedlacek, Andrea (2022): Kritische Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Digitalisierung. Media and Information Literacy (MIL) und Critical Media Literacy (CML) im Vergleich. In: erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 44/45. <https://doi.org/10.25656/01:24474> (Abfrage: 12.04.2024).
- Pörksen, Bernhard (2018): Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung. 4. Auflage. München: Hanser.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Saferinternet.at (2023a): Studie: Jugendliche und Falschinformationen im Internet. <https://www.saferinternet.at/presse-detail/studie-jugendliche-und-falschinformationen-im-internet> (Abfrage: 12.04.2024).
- Saferinternet.at (2023b): Jugend-Internet-Monitor. <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor> (Abfrage: 12.04.2024).
- Thiersch, Hans (1978): Alltagshandeln und Sozialpädagogik. Neue Praxis, 8, S. 6–25.
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München: Juventa.
- Thiersch, Hans (1993): Gewalt und Konflikt. Bemerkungen zur gegenwärtigen Diskussion und Situation. Der pädagogische Blick, 1. Jg./Heft 2, S. 69–82.

Das Digitale im Handlungsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit als work in progress

Anu Pöyskö und Marcella Merkl

Einleitung

Offene Kinder- und Jugendarbeit stellt an sich selbst den Anspruch, lebensweltnah zu agieren. Jugendliche wachsen heute in einer hybriden Lebenswelt auf (Tillmann 2020; Röhl 2019), digitale Medien und Technologien sind selbstverständliche Bestandteile ihres Alltags. Eine jugendarbeiterische Auseinandersetzung mit Digitalem scheint deshalb unumgänglich.

Wir betrachten das Handlungsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit aus einer Wiener Perspektive – glauben jedoch, dass die Entwicklungen und Diskussionen vielerorts ähnlich verlaufen. Wir verwenden den Begriff „Digitale Jugendarbeit“ als einen Sammelbegriff für alle Jugendarbeitsaktivitäten in, um und mit digitalen Medien und Technologien. Uns sind die Widersprüche des Begriffes bewusst: Jugendarbeit ist Begegnung und Beziehungsarbeit, und in diesem Sinne niemals „digital“.

Die Arbeitsprinzipien der Jugendarbeit (*hier nach BOJA 2021*) – eine akzeptierende Grundhaltung, Freiwilligkeit, Parteilichkeit, Offenheit, Lebensweltorientierung – können und sollten ohne jedweder Abwandlung für alle Jugendarbeitsaktivitäten angewandt werden. Aus ihnen können Zugänge und Ansätze für die digitale Jugendarbeit abgeleitet werden, wie wir es weiter unten ausführen.

Wir beginnen mit einem Rückblick, um zu vergegenwärtigen: jene Zeiten, in denen digitale Medien und Technologien für die Jugendarbeit bestenfalls ein Randthema waren, liegen gar nicht so weit zurück. Eine Aufwertung und mehr Aufmerksamkeit erfahren digitale Jugendarbeitsaktivitäten durch die Einführung des Begriffes Digitale Jugendarbeit in die fachlichen Diskussionen. Kurz darauf bringt die Pandemie mit den Lockdowns einen abrupten Wendepunkt: eine Phase, in der OKJA ausschließlich in digitalen Umgebungen stattfinden konnte. Im Hauptteil des Beitrags versuchen wir, den post-pandemischen Diskussionsstand abzubilden: In welchen Bereichen verfügen wir über bewährte Ansätze und ausdiskutierte Positionen? Welche Baustellen und offenen Fragen bleiben uns? Um dann mit der Frage abzuschließen, ob und inwieweit Offene Kinder- und Jugendarbeit im Post-Digitalen angekommen ist: Ist das Mitdenken und Miteinbeziehen digitaler Medien und Technologien bereits dermaßen normal und selbstverständlich, dass es keine gesonderte Erwähnung mehr bedarf?

1 Offene Jugendarbeit und das Digitale: ein Annäherungsprozess

In der Theorie wohnt der Lebensnähe der Auftrag zur Beschäftigung mit (jugendrelevanten) digitalen Medien und Technologien inne – in der Praxis hat sich die OKJA diesen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten angenähert, von rasant und innovativ bis zögerlich (vgl. Gerstmann 2021). Das erklärt sich zunächst dadurch, dass die OKJA sehr unterschiedlich organisiert ist: es gibt verschiedene Trägerkonstruktionen, Auftraggeber, Förderstrukturen und somit insgesamt unterschiedliche Rahmenbedingungen für die praktische Arbeit. Verglichen mit Einrichtungen der formellen Bildung, unterliegt die OKJA weniger standardisierten Vorgaben. So waren einzelne Organisationen und Teams verhältnismäßig frei, ihre eigenen Zugänge und Konzepte zur Digitalität zu entwickeln. Oder dies auch – der Aufforderung zur Lebensweltnähe zum Trotz – zu „überspringen“.

So divers wie die Trägerlandschaft sind häufig auch die Teams. Jugendarbeiter*innen verfügen über verschiedene Bildungshintergründe, manche steigen quer aus anderen Berufsfeldern ein. Je nach professionellem Hintergrund und persönlichen Interessen ist das Wissensniveau über und Haltungen zu digitalen Medien und Technologien unterschiedlich. Wie bei sehr vielen Themen der Jugendarbeit, ist diese Heterogenität eine Herausforderung und Ressource zugleich.

1.1 Im Gespräch mit Jugendlichen Mediennutzung reflektieren

Mit Kindern und Jugendlichen über Medien und über das, was darüber vermittelt wird, ins Gespräch zu gehen, ist ein wichtiger Teil des Alltags von Offener Kinder- und Jugendarbeit. In einer Erhebung mit Wiener Jugendarbeiter*innen im Jahr 2017 gaben Zweidrittel der Teilnehmenden an, täglich oder mehrmals die Woche Gespräche über Medienthemen mit Jugendlichen zu führen (vgl. *Stadt Wien – Jugend und Bildung* 2017). Jugendarbeiter*innen können neben Eltern, die manchmal restriktiv mit Regeln oder Verboten reagieren, und Lehrer*innen, die vor allem kritische Reflexion von Inhalten vermitteln, eine wichtige Rolle einnehmen: Nämlich können sie im besten Fall Erwachsene sein, die interessiert sind an Trends und Jugendkulturen, die danach fragen, was Jugendlichen Spaß macht, was sie lustig finden (vgl. z. B. *Amt der Steiermärkischen Landesregierung / Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit* 2021, S. 33). Gelingend sind Mediengespräche vor allem dann, wenn Jugendarbeiter*innen es schaffen, sich von ihren Zielgruppen auch in Bezug auf Mediennutzung zeigen zu lassen, was sie jeweils spannend finden und versuchen, Interessen und Faszination für bestimmte Trends zu verstehen (vgl. *Anderle / Pöyskö* 2016, S. 30).

Früher ging es in professioneller Reflexion von Mediennutzung vielleicht um Telefonscherze, Comic-Reihen oder Bravo & Co, dann um erste Chatforen im In-

ternet und Computerspiele. Mit der zunehmenden Digitalisierung der Lebenswelten umfassen die Gespräche zwar auch Problemfelder wie Fake News und Verschwörungstheorien, Privatsphäre, Gefahren von Sexting, Grooming und Online-Mobbing. In erster Linie sind diese aber eine Möglichkeit für Jugendarbeiter*innen, um mit ihrer Zielgruppe ins Gespräch zu gehen, sie kennenzulernen und Neues über die Lebenswelt junger Menschen zu erfahren.

1.2 Medienproduktion als pädagogische Arbeit

Auch die partizipative Produktion von Medien hat in der Jugendarbeit bereits Tradition, zum Teil wurden einzelne Projekte umgesetzt, fallweise inhaltliche Schwerpunktsetzungen von Jugendarbeitsstandorten (vgl. Kratzer 2008; Sleegers/Weißel et al. 2021, S. 1258). Es wurden Grätzlzeitungen¹ – manchmal in Kooperation mit anderen Initiativen oder Vereinen – gestaltet und verteilt. Einige Vereine der Jugendarbeit haben Tonstudios, wo Jugendliche eigene Musik aufnehmen und produzieren können. Es entstanden Radiosendungen und Podcasts, aber auch Filme, Sendungsreihen und vieles mehr. Ziel war und ist es, Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass sie über die Produktion von Medien eine Stimme erlangen, dass sie sich, ihren Interessen und ihrer Sicht der Welt Gehör verschaffen können, und dass es Menschen gibt, die daran interessiert sind, zu lesen, hören und sehen, was sich junge Menschen denken.

Ob solche Projekte in Jugendeinrichtungen umgesetzt werden, war und ist nach wie vor oft davon abhängig, ob es im Team Jugendarbeiter*innen gibt, die Freude an der Gestaltung haben und Kompetenzen mitbringen, die dafür hilfreich sind. Die vielfältigen persönlichen und professionellen Hintergründe von Jugendarbeiter*innen, die als Künstler*innen, aus unterschiedlichen Medienbereichen oder als Studierende von Publizistik oder Theater-, Film- und Medienwissenschaft in die Jugendarbeit kommen, sind für Medienprojekte besonders wertvoll und machen diese in manchen Einrichtungen zu einem Teil des Arbeitsalltags.

1.3 Mediengeräte in Jugendeinrichtungen als Beitrag zur digitalen Chancengerechtigkeit

Der Computer war zunächst ein „Fremdkörper“ in den Räumen der Offenen Jugendarbeit, deren Vorhandensein war stark von der Eigeninitiative einzelner Mitarbeiter*innen abhängig. Frühe Beschäftigung mit Computer hatte häufig einen

1 Grätzl bezeichnen in Wien die unmittelbare Umgebung um einen Ort wie z. B. „Einzugsgebiete“ – es sind keine politischen Verwaltungsbezirke. Grätzlzeitungen hatten somit die Anrainer*innen einer unmittelbaren Wohnumgebung als Adressat*innen.

Schwerpunkt auf Technologiebildung. Gehäuse wurden aufgeschraubt, um die Bestandteile von Computern kennenzulernen und deren Funktionsweise zu verstehen, oder man befasste sich mit Programmiersprachen (Kratzer 2008, S. 338).

Der Begriff digitale Kluft bezog sich zunächst (um die Jahrtausendwende) rein darauf, wer einen Zugang zum Internet hat und wer nicht – onliners versus offliners – in der Annahme, „dass aus der fehlenden Verfügbarkeit neuer Technologien Einschränkungen von Lebenschancen resultieren“ (Zillien 2009, S. 87). Auch in der Jugendarbeit wird Chancengerechtigkeit das Hauptargument für Computer mit Internetzugang: als wichtige Ressource besonders für jene jungen Menschen, die es Zuhause (noch) nicht haben oder sich Internetcafés nicht leisten können. Kostenfreier Zugang zu internetfähigen Computern in den Räumen der OK-JA blieb wichtig, auch nachdem statistisch bereits eine Beinahe-Vollausstattung der Privathaushalte mit ebensolchen erreicht war (Statistik Austria 2023). Denn es bestanden (und bestehen) weiterhin sehr große, einkommensabhängige Unterschiede darin, wie viele Familienmitglieder sich einen Rechner teilen müssen, in der Leistungsfähigkeit der Computer und in der Bandbreite des Internetzugangs.

Ab Mitte der 2010er Jahre hatten gefühlt ‚alle‘ Jugendlichen eigene Smartphones (laut der JIM-Studie kann man ab 2015 von einer Vollausstattung reden, mpfs 2015, S. 46), häufig jedoch mit einem limitierten Daten-Guthaben, das schnell aufgebraucht war. Gutes offenes W-Lan in Jugendeinrichtungen anzubieten, wurde zunehmend wichtiger und ist es bis heute geblieben.

Spielkonsolen werden vielerorts angeschafft, weil sich die Jugendlichen das wünschen (Vgl. Witting 2022, S. 25). Während Computern durch gemeinsames Recherchieren eher ein Bildungszweck zugeschrieben werden kann, ist die Daseinsberechtigung der Spielkonsole umstrittener: Welchen Mehrwert hat es für Jugendliche, in den Räumen der Jugendarbeit zu zocken, wenn sie das daheim auch ständig tun? Jene Jugendarbeiter*innen, die digitalen Spielen viel Platz einräumen, führen dafür verschiedene Gründe an: von Offenheit gegenüber digitalen Spieleskulturen bis Reflexionsanlässe für all das, was Jugendliche in und mit Games erleben (Witting 2022; Pöyskö 2023, S. 30).

1.4 Kommunikationstools und digitale Räume

Pionier*innen der digitalen Jugendarbeit erkannten rasch, wie wichtig es ist, für die Kommunikation mit der Zielgruppe jene digitalen Kommunikationstools zu verwenden, die bei den Jugendlichen gerade angesagt waren. Einzelne Jugendarbeiter*innen erstellten bereits sehr früh Websites für ihre Einrichtungen, waren in den ersten Online-Communities unterwegs oder richteten (etwas später) Auftritte auf Social Media ein. Kennzeichnend für diese frühen Aktivitäten war jedoch eine starke Abhängigkeit von der Initiative einzelner Mitarbeiter*innen,

sowie eine Unklarheit, wo die Reise hingeht und welche Ziele die OKJA insgesamt mit der Präsenz in digitalen Räumen folgt (*Brüggen/Ertelt 2011, S. 6 f.*).

Digitale Kanäle wurden lange vorwiegend für Einwegkommunikation über Öffnungszeiten und Angebote genutzt; sie fungierten als „Flyerersatz“. Bidirektionale Zielgruppenkommunikation war jedoch mit viel Verunsicherung verbunden. Online-Kommunikationsräume galten als digitale „Gstetten“²: manche Jugendarbeiter*innen dachten, eine erwachsene (pädagogische) Präsenz sei dort unerwünscht. Die mit digitalen Kommunikationstechnologien zusammenhängende Entgrenzung (arbeitszeit/freizeit, privat/beruflich) wurde intensiv diskutiert (*Vgl. Brüggen/Ertelt 2011, S. 8*). Signalisieren wir mit der Social-Media-Präsenz eine 24/7-Erreichbarkeit bzw. wird das von uns so erwartet? Wie verhalte ich mich, wenn Jugendliche mich privat befreunden möchten? Die zögerliche Anschaffung dienstlicher Smartphones verschärfte die Entgrenzungsproblematik zusätzlich, denn noch 2016 (*Anderle/Pöyskö 2016, S. 7*) gab jede dritte Jugendarbeiter*in in Österreich an, das private Smartphone auch für berufliche Zwecke zu verwenden.

Es war bald klar, dass digitale Zielgruppenkommunikation eine Auseinandersetzung in den Trägerorganisationen und Teams braucht. Erste Guidelines für die Arbeit in und mit Social Media wurden erstellt, die Diskussion drehte sich u. a. darum, wie detailliert solche Richtlinien sein sollten: Verhaltensregeln für jede Einzelsituation bereitstellen oder ‚nur‘ die professionelle Rolle in Online-Räumen definieren?

Eine unhinterfragte Nutzung der Begriffe digital/real als Gegensatzpaar trug viel zur Abwertung von jugendarbeiterischer Präsenz in digitalen Räumen bei. „Echte Beziehungsarbeit“ schien für viele online unmöglich. Mit wachsender Erfahrung in der digitalen Zielgruppenkommunikation beginnen sich die Einstellungen aufzuweichen. Begegnungen mit Jugendlichen online sind eine gute Ergänzung zu f2f-Kontakten, ersetzen diese aber nicht, meinten österreichische Jugendarbeiter*innen mehrheitlich bereits 2016 (*Anderle/Pöyskö 2016, S. 18*).

2 Digitale Jugendarbeit bekommt mehr Aufmerksamkeit

Für alles bislang Beschriebene gilt: Die Beschäftigung mit digitalen Medien und Technologien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit war zwar vorhanden, aber oft vereinzelt und von der Initiative einzelner Mitarbeiter*innen abhängig. Es fehlte häufig an Auftrag, konzeptueller Verankerung und Kontinuität. Die Mitte der 2010er Jahre aufkommende Diskussion über digitale Jugendarbeit (*Brüggen/*

2 Gstett n bedeutet im wienerischen städtisches Brachland, konkret und symbolisch für Freiräume, wo Jugendkulturen sich entfalten können

Rösch 2022, S. 17) kann als Versuch verstanden werden, Jugendarbeit zur Gesellschaft im digitalen Wandel in Bezug zu setzen.

Es folgte eine Professionalisierung des Diskurses mit der Entwicklung und Beschreibung von Theorien, Konzepten und Leitfäden. Nicht lange Zeit später brachte die Pandemie alle Jugendarbeiter*innen dazu, kurzfristig und unvorbereitet sehr viele neue Erfahrungen mit digitalen Technologien und Plattformen zu machen. Diese Ausnahmesituation beschleunigte die Entwicklung von Angeboten in digitalen Räumen und zeigte, wie innovativ die OKJA sein kann, gleichzeitig erkannten Jugendliche wie Jugendarbeiter*innen, die Bedeutung von körperlichen Kontakten.

2.1 „Digitale Jugendarbeit“ als neue theoretische Rahmung

Der Begriff „Digitale Jugendarbeit“ hielt Einzug in die (österreichischen) Diskussionen durch eine gleichnamige Fachtagung im Jahr 2017 (BoJA 2018) und sorgte zunächst für Irritation: Kommt hier wieder etwas Neues, womit sich die Jugendarbeit auch noch befassen soll?

Der Begriff bezeichnet jedoch kein neues Handlungsfeld für die Offene Jugendarbeit, sondern fasst vielmehr die verschiedenen „digitalen“ Aktivitäten der Jugendarbeit unter einem gemeinsamen Oberbegriff zusammen und lädt dazu ein, diese als zusammengehörige Bestandteile eines größeren Ganzen zu betrachten. Digitale Jugendarbeit findet überall dort statt, wo digitale Medien und Technologien eingesetzt werden – also wenn wir in digitalen Umgebungen jugendarbeiterisch tätig sind (Werkzeug), uns mit Themen des digitalen Alltags der Jugendlichen befassen (Inhalt) oder mit digitalen Mitteln kreativ sind oder spielen (Aktivität).

Im Idealfall bewirkte die neue theoretische Rahmung eine Aufwertung von digitalen Jugendarbeits-Aktivitäten und ließ Akteur*innen, die in bislang getrennt voneinander wahrgenommenen Handlungsfeldern – Online-Jugendarbeit und Medienpädagogik in der Jugendarbeit – tätig waren, gemeinsame Anliegen entdecken. Mancherorts – so auch in Wien – wurde der Diskurs über Digitale Jugendarbeit (auch) als Top-down-Initiative vorangetrieben, um Bewusstsein für die Bedeutung von digitalen Aktivitäten zu schaffen und sie in den Praxiskonzepten der Offenen Jugendarbeit zu verankern.

Konzepte und Leitlinien für digitale Jugendarbeit (*Beispiele: Arbeitskreis Medien Niedersachsen 2020; Stadt Wien – Jugend und Bildung 2021*) beschreiben erforderliche Schritte für Einrichtungen und Teams, stellen aber auch Anforderungen an Träger, Verwaltung und Politik der OKJA (*European Guidelines, Rauschke/Schaper 2021, S. 31f.*).

2.2 Eine Ausnahmesituation für Alle: COVID 19

Mit der Pandemie, die ab 2020 das Leben von Menschen auf der ganzen Welt beeinflusste, war dann plötzlich auch für die Jugendarbeit einiges anders: Während der Lockdowns und Ausgangsbeschränkungen blieben Jugendeinrichtungen geschlossen. Jugendarbeiter*innen waren jedoch zuhause nicht tatenlos – innerhalb kürzester Zeit war klar: Die bis dahin vorhandenen Online-Angebote der OKJA mussten rasch ausgebaut werden, um mit Jugendlichen in Kontakt zu bleiben und die Zielgruppen in dieser schwierigen Situation zu unterstützen. Dafür wurde – auch im Konflikt mit Datenschutz – alles genutzt, was es so am Markt gab: Spiele-Apps, Discord, Houseparty, Software für Videokonferenzen, Online-Kollaborationstools, Messenger Dienste oder die Möglichkeit zu telefonieren. Jugendarbeiter*innen gewährten Jugendlichen Einblicke in ihre privaten Wohnräume und umgekehrt blickten sie in die Wohnungen der Jugendlichen hinein. Oft waren diese Einblicke ungewollt intim. Es war nicht nur für Homeschooling, sondern auch für die OKJA ein Problem, dass viele nicht ausreichend technische Geräte, nicht ausreichend mobile Daten bzw. W-Lan zur Verfügung hatten. Es wurde deutlich, dass die bereits geglaubte „Vollausstattung“ aller Haushalte mit technischen Geräten, die in Statistiken dargestellt wurde, nicht der Lebensrealität der Zielgruppen der OKJA entsprach.

Nach zwei Jahren mit wiederkehrenden Einschränkungen und Lockdowns musste auch in der OKJA neu verhandelt werden, welchen Stellenwert Online-Elemente in der zukünftigen Arbeit einnehmen sollten. Jugendarbeiter*innen waren zwar sicherer und neugieriger im Umgang mit Social Media geworden, allerdings empfanden sie die Qualität der Beziehung und des Kontakts mit den Zielgruppen immer wieder als „nicht so gut“ oder „nicht ausreichend“. Die Wirkungen ihrer Arbeit waren für sie nicht unmittelbar wahrnehmbar.

Auch Kinder und Jugendlichen formulierten ausdrücklich das Bedürfnis nach Gesprächen, in denen man sich gegenüber sitzen kann, nach Möglichkeiten, mit Peers körperlich zu scherzen und zu rangeln und zu kuscheln und vor allem nach den Räumen der Jugendarbeit, also ihren Räumen abseits von elterlichen Wohnungen. Welche Bedeutung sollte also nach COVID-19 digitale Jugendarbeit einnehmen?

3 Fixe und bewegliche Bestandteile digitaler Jugendarbeit in der OKJA

Wo stehen wir heute mit der Entwicklung von digitalen Jugendarbeitsangeboten? In welchen Bereichen ist man bereits von Experimentieren und Diskutieren zu so etwas wie Standards übergegangen? In welchen Bereichen bleibt Digitale Ju-

gendarbeit weiterhin in Bewegung? Das versuchen wir im Folgenden anhand von sieben zentralen Themenfeldern zu beschreiben, und dort, wo Fragen offen sind, Möglichkeiten des Umfangs anzumerken.

3.1 Akzeptierende Haltung bildet die Grundlage für alles Weitere

Eine akzeptierende Haltung jugendlichen Medienwelten gegenüber, bildet die Grundlage für gelungene Digitale Jugendarbeit (*Rauschke/Schaper 2021, S. 31, Witting 2022, S. 30*). Jugendliche machen oft genug die Erfahrung, von Erwachsenen für ihre Mediennutzung verurteilt zu werden. Offene Kinder- und Jugendarbeit kann – und soll! – sich hier anders positionieren.

Den Medienwelten der Heranwachsenden mit Offenheit und Interesse zu begegnen, bedeutet nicht, die Augen vor bedenklichen Entwicklungen und Phänomenen zu verschließen. Es macht jedoch einen großen Unterschied, ob wir problemzentriert isolierte Aspekte der Mediennutzung betrachten oder uns um ein Gesamtbild bemühen. In der Offenen Jugendarbeit sollte es uns stets darum gehen, jede*n einzelne*n Jugendlichen in der jeweils individuellen Lebenssituation, mit individuellen Bedürfnissen und Mediennutzungsmotiven wahrzunehmen und Jugendlichen insgesamt eine aktive Rolle als Expert*innen ihres eigenen Medienalltags zuzuerkennen.

In der Praxis findet man in den Teams weiterhin unterschiedliche Ausprägungen von Nähe und Distanz zu digitalen Medien und Technologien. Wie in anderen pädagogischen Berufen auch, begegnet man in der OKJA sogar überproportional vielen Menschen mit einer ausgeprägt kritischen Haltung gegenüber einem Alltagshandeln, wo die Nutzung von digitalen Endgeräten viel Platz einnimmt. Sind diese Kolleg*innen in der Jugendarbeit fortan fehl am Platz?

Zentral scheint eine klare Trennung zwischen privater und professioneller Haltung. Eine ablehnende Haltung digitalen Lebenswelten gegenüber ist als professionelle Haltung in der Jugendarbeit heute nicht tragfähig. Gleichzeitig müssen Jugendarbeiter*innen ihre privaten Haltungen auch nicht verschweigen. Wenn die gemeinsame Basis klar ist, können unterschiedliche Perspektiven für Jugendliche eine Ressource sein und liefern Anlass für interessante Gespräche.

Welche digitalen Tools verwendet die OKJA und wie werden diese Entscheidungen begründet? Verwenden wir auch (z. B. datenschutzrechtlich) bedenkliche Plattformen und Tools oder vorrangig solche, die wir mit gutem Gewissen Jugendlichen empfehlen können? Für die einen ist es eine Selbstverständlichkeit, dort präsent zu sein, wo sich die jugendlichen Zielgruppen auch aufhalten und ihre relevanten digitalen Umgebungen ‚von innen‘ zu kennen, ungeachtet dessen, welche Bedenken es gegen diese Plattformen gibt. Andere sehen es als Aufgabe der Offenen Jugendarbeit, empfehlenswerte(re) Alternativen vorzustellen und deren Nutzung aktiv vorzuleben. Beide Positionen haben ihre Berechtigung.

Ein weiterer Bereich, den einzelne Teams nach wie vor unterschiedlich gestalten werden, sind inhaltliche Grenzen hinsichtlich jener Medieninhalte, die in der Jugendeinrichtung präsent sein „dürfen“. Können im Jugendtreff digitale Spiele gespielt werden, die zum Beispiel Gewalt beinhalten? Wo ziehen wir die Grenzen bei diskriminierender Sprache in Liedtexten? Es gibt gute Argumente sowohl für eine restriktivere Position (safer space) als auch für eine, die mehr zulässt (Jugendkulturnähe).

3.2 Mediengespräch bleibt das zentrale pädagogische Werkzeug

Das wirksamstes medienpädagogische Werkzeug in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – zugleich so alltäglich und beiläufig, dass wir es oft übersehen: das spontane, anlassbezogene Gespräch. Wenn die OKJA seine Grundsätze auslebt (Beziehungskontinuität, Vertrauen, Begegnung auf Augenhöhe) und glaubwürdig eine akzeptierende Haltung gegenüber jugendlicher Medienwelten ausstrahlt, entstehen außerordentlich gute Rahmenbedingungen für bedeutsame Mediengespräche.

Jugendliche wollen darüber reden, was ihnen in ihren Medienwelten begegnet. Sie überlegen jedoch sehr gut, mit wem sie das tun. Oft ist der*die Jugendarbeiter*in die erste erwachsene Person, der*dem Vorkommnisse oder Begegnungen anvertraut werden, die unangenehm, peinlich oder überfordernd waren. Laut Tillmann (2020, S. 71) stehen Medien in Widerspruch zu tradierten Strukturen wie Schule und Familie, „das räumt der offenen Jugendarbeit einen Vorteil gegenüber Schule ein, falls sie sich weiterhin ‚offen‘ präsentiert“. OKJA kann eine besondere Relevanz entfalten, speziell für jene jungen Menschen, die sonst mit ihren Orientierungsprozessen mit und in den Medien alleine gelassen werden. Wobei es keinesfalls nur auf die „richtig schweren“ Themen ankommt. Mediengespräche mögen manchmal banal und bedeutungslos wirken – sind es in Wirklichkeit aber so gut wie nie. Medienvorlieben sind für Jugendliche Teil ihrer Identitätsarbeit. Wenn sie darüber erzählen und wir aufmerksam und interessiert zuhören, schaffen wir Platz für wichtige Selbstnarrationsprozesse (vgl. Schachtner 2020). Das Reden über den eigenen Alltag mit Medien, darüber was Freude bereitet und was belastet, stresst oder nervt, bildet die Grundlage für reflektierte Mediennutzung, Und insgesamt gilt: Wo all das Alltägliche rund um Medien und Mediennutzung als Thema ständig mitläuft, dort kann auch das Besondere und Schwere gut aufgefangen werden.

Das Spektrum an Themen, die Jugendliche an Jugendarbeiter*innen herantragen, ist unfassbar groß. Dem wohnt auch eine Überforderung inne, nämlich das Gefühl, selbst über Vieles zu wenig Bescheid zu wissen. Dass Jugendarbeiter*innen sich fortlaufend zu jugendrelevanten Themen weiterbilden (können), ist deshalb zweifelsohne wichtig. Aber noch wichtiger ist die grundsätzliche Ge-

sprächsbereitschaft und das Bewusstsein dafür, dass „Das recherchieren wir gemeinsam.“ als Antwort meist ausreicht.

3.3 Balance zwischen Themen setzen und auffangen

In der OKJA stellt sich immer wieder die Frage, wie mit einem informellen Bildungsauftrag – orientiert an gesellschaftlichen Erwartungen, einem politischen Auftrag, an universell-menschenrechtlichen Ideen oder auch ideologischen Vorstellungen – umzugehen ist. Jugendarbeiter*innen haben meist eine Vorstellung von einem guten gesellschaftlichen Zusammenleben und dessen Grundlagen. Gleichzeitig legt das Arbeitsprinzip der Lebensweltorientierung nahe, dass vordergründig Themen der Jugendlichen aufgegriffen werden. In diesem Spannungsfeld bewegt sich die Frage nach der Balance zwischen Themen, die Jugendarbeiter*innen aktiv einbringen und jenen, die von ihnen aufgefangen werden.

In digitalen Räumen, insbesondere auf Social-Media-Plattformen, werden Jugendliche überflutet mit Inhalten, strukturiert über undurchschaubare Algorithmen. Sie selbst produzieren Beiträge nach ihren Vorstellungen und teilen sie mit der digitalen Öffentlichkeit. Nun versucht die Offene Kinder- und Jugendarbeit, Social-Media-Trends zu verfolgen, probiert sich an Challenges, kommentiert Postings. Und je nach Engagement und Ideen im Team werden auch inhaltliche Beiträge gestaltet und dabei Themen aufgegriffen, die den Jugendarbeiter*innen relevant erscheinen, wie z. B. der Tag der Kinderrechte, der Pride Month oder Wahlen als Teil von politischer Bildung.

Um jungen Menschen nicht das Gefühl zu vermitteln, dass es ‚nur‘ um die Themen der Erwachsenenwelt geht und Jugendarbeiter*innen sie belehren und aufklären wollen, ist es wichtig, sowohl online als auch offline eine Balance zu finden. Zu dieser Balance gehört deshalb, dass nicht ausschließlich ernsthafte Themen aufgegriffen werden, sondern auch der Spaßfaktor von Social Media mitbedacht wird – denn freizeitpädagogisches, spielpädagogisches, sozio-animatives Arbeiten gehören ja zu den Steckenpferden der OKJA und sind oft die Basis für nachhaltige professionelle Beziehungen.

Sollen sich Jugendarbeiter*innen deshalb an Challenges und allen anderen Trends beteiligen und so zeigen, wie lebensweltnahe sie sind, oder verlassen sie damit ihre professionelle Rolle der parteilichen Erwachsenen und werden – um es mit den Worten der Jugendlichen zu sagen – eher zu cringen Bros? Eine Möglichkeit des Umgangs mit diesem Dilemma wäre, Kinder und Jugendliche als Expert*innen sehr aktiv miteinzubeziehen, mit ihnen gemeinsam Ideen zu diskutieren, weiterzuverfolgen oder wieder zu verwerfen. Und zu Social Media und der OKJA gehört auch der Mut, Neues zu probieren, zu Experimentieren und

dabei auch Fehler zu machen – manchmal auch, dass Jugendarbeiter*innen sich blamieren.

3.4 Nutzung von digitalen Kommunikationstools als neue Selbstverständlichkeit

Digitale Zielgruppenkommunikation stellt in der OKJA heute wohl niemand mehr in Frage. Im Zuge eines Professionalisierungsprozesses entstanden vielerorts Konzepte für die Nutzung von Social Media in der Jugendarbeit und Leitfäden für die Erstellung von Social-Media-Auftritten (z. B. *Webhofer 2019; Verein Wiener Jugendzentren 2021*). Zu der damit verbundenen Entgrenzungproblematik wurden rasch gute, lebbare Lösungen entwickelt. Jugendarbeitseinrichtungen nutzen die Möglichkeiten der jeweiligen Plattformen, um klar zu kommunizieren, wann sie online erreichbar sind – und machen die Erfahrung, dass dies von Jugendlichen meist gut verstanden und akzeptiert wird.

Dienst- oder Teamaccounts haben sich als Standard etabliert, die Diskussion über die Nutzung von Privataccounts wurde somit weitestgehend beendet. So wird auch gewährleistet, dass Jugendarbeiter*innen für Jugendliche online eindeutig als solche erkennbar sind.

Ein Problem stellte in der Vergangenheit die Vermischung von digitaler Zielgruppenkommunikation und einer an Erwachsene, eine Fachöffentlichkeit oder Stakeholder gerichtete Einrichtungs-PR dar. Auch hier scheinen viele Jugendarbeitsorganisationen für sich bereits gute Lösungen gefunden zu haben. Es werden zum Beispiel bestimmten Plattformen bestimmte Funktionen zugeordnet: auf der Website und auf Facebook stellt die Organisation sich dar, während Instagram und TikTok der Zielgruppenkommunikation vorbehalten sind. Andere betreiben auf derselben Plattform mehrere Accounts für unterschiedliche Zwecke.

Inwieweit einzelne Jugendarbeiter*innen online auch mit Bild und Ton für Jugendliche sichtbar sind bzw. sein müssen, wird unterschiedlich gehandhabt. Sich vor die Kamera oder hinter ein Mikrofon zu stellen und Bewegtbilder von sich zu publizieren, liegt für viele von uns weit außerhalb der eigenen Komfortzone, bringt aber einen großen (medienpädagogischen) Mehrwert für die Zielgruppe: Jugendarbeiter*innen, die Jugendliche auf einer bestimmten Plattform aktiv erleben, werden für sie quasi automatisch zu Ansprechpersonen für alles, was sie um diese Plattform beschäftigt – und damit wären wir wieder bei den Mediengesprächen.

Ebenfalls bleibt die Frage offen, wie sehr sich die OKJA den Altersgrenzen der Plattformen verpflichtet fühlt. Animieren wir durch unsere Präsenz auf bestimmten Plattformen auch Jüngere dazu, uns dorthin zu folgen? Oder erkennen wir es als Realität an, dass Jugendliche sich nicht an die vorgeschriebenen Altersgrenzen halten? Eines steht fest: es wird wohl kein*e Jugendarbeiter*in in einem Jugendl-

chen die Kontaktaufnahme über Instagram verweigern, mit der Begründung: „Du bist zu jung und solltest gar nicht hier sein.“

3.5 Herausforderungen und Möglichkeiten von Online-Beratung

Beratungsgespräche finden in der Jugendarbeit (Walzl-Seidl et al. 2023) meist nebenbei statt, die Basis dafür ist vor allem eine tragfähige und nachhaltige Beziehung zwischen Jugendlichen und Jugendarbeiter*innen. Mit Beziehung und Vertrauen gelingt es, dass Jugendliche auch vereinbarte und explizite Beratungstermine wahrnehmen. Mit dem Einzug von Messenger-Diensten wie WhatsApp und Apps wie Instagram kam auch die Selbstverständlichkeit, dass Zielgruppen, die bereits an Jugendeinrichtungen angedockt sind, darüber irgendwelche Fragen stellen – das bewegt sich zwischen „Wann ist heute offen?“ über „Ich brauche eine Lehrstelle, könnt ihr mir helfen ...“ bis zu „Ich hab einen Brief von der Polizei bekommen und soll dort nächste Woche hin, könnt ihr bitte mitkommen?“.

Das Kommunikationsbedürfnis geht dabei oft fließend in einen tatsächlichen Beratungsbedarf über. Die Expertise von Jugendarbeiter*innen lag bisher vor allem darin, auf Basis der bestehenden Beziehungen mit den Kindern und Jugendlichen in Jugendtreffs ins Gespräch zu gehen. Wenn nun Jugendliche schreiben, die auch sonst die Jugendeinrichtung besuchen, dann können Jugendarbeiter*innen sich oft auch weiter in diesem Feld der Expertise bewegen und sie zu einem Gespräch in der Einrichtung, einem Beratungstermin einladen.

Anders gestaltet es sich, wenn sich bisher unbekannte junge Menschen mit einem Unterstützungsbedarf online an eine Jugendeinrichtung wenden, die unter Umständen auch nicht im selben Grätzl oder in derselben Stadt verortet sind. Oder wenn es einen Zeitdruck gibt und Jugendliche unmittelbar eine Beratung brauchen und dies ausschließlich online möglich ist. Für Jugendarbeiter*innen, die noch lange nicht alle für Online-Beratung ausgebildet sind, sind Beratungsgespräche in digitalen Settings – meist ohne das Gegenüber zu sehen und körperliche Reaktionen oder Gesichtsausdrücke lesen zu können – eine Herausforderung. Gleichzeitig ist es für Jugendliche oftmals naheliegender und niederschwelliger, schwierige Themen mittels Text- und Sprachnachrichten zu besprechen. Von OK-JA moderierte digitale Kommunikationsräume bekommen einen Vertrauensvorschuss von Kindern und Jugendlichen, weshalb Offene Jugendarbeit damit rechnen muss, dass diese Möglichkeit auch genutzt wird.

Um Jugendarbeiter*innen das notwendige Handwerkszeug in die Hand zu geben, braucht es Möglichkeiten zur fachlichen Reflexion und Fortbildung. Ein Orientierungsrahmen, wie mit Datenschutz in unterschiedlichen Medien umgegangen werden kann, ist ebenfalls wichtig.

3.6 Aufsuchend in digitalen Räumen?

Die Ziele aufsuchender Jugendarbeit sind, den jeweiligen Sozialraum der Zielgruppen neugierig zu erkunden, auf Bedürfnisse zu reagieren und dort als Ansprechpersonen zur Verfügung zu stehen. Mit aufsuchender Arbeit begeben sich Fachkräfte in die Lebensräume der Zielgruppen und sind dort in erster Linie „zu Gast“. Jugendarbeiter*innen, die sich auf Social-Media-Plattformen oder in Gaming Communities begaben und diese Räume als Sozialräume erfassten, erlebten auch Irritationen, da sie nicht immer den bereits bekannten sozialen Logiken folgen.

Je aktiver sich Jugendarbeiter*innen in digitalen Räumen bewegen und einbringen, desto mehr Fragen eröffnen sich daraus: Ist es begründetes Interesse, die Beiträge Jugendlicher zu lesen oder fühlt es sich nach Stalking an? Werden Accounts von bekannten Jugendlichen aktiv befreundet oder muss die Freundschaftsanfrage von ihnen kommen? Wird auf Postings von Jugendlichen reagiert, auch wenn sie nicht auf der Homepage des Jugendtreffs aufscheinen? Zuallererst gilt es wohl zu klären, mit welchem Auftrag die OKJA aufsuchend in digitale Räume geht.

Einige interessante Projekte machen aufsuchende Online-Jugendarbeit für eine spezifische Zielgruppe, z. B. radikalierungsgefährdete Jugendliche (Reicher/Lippe 2019). Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit scheint es aber sinnvoll, sich auch online auf die Grundsätze der aufsuchenden Arbeit zu berufen: Als Methode um die Lebenswelten der Zielgruppen zu erkunden, aktuelle Trends von Jugendkulturen kennenzulernen, angesagte Orte zu finden und zu erfahren, wie die Zielgruppen untereinander in Kontakt treten und was sie beschäftigt.

3.7 Räume der OKJA als Möglichkeitsorte des digitalen Lernens

Räume der Offenen Kinder- und Jugendarbeit können anregende Erfahrungs- und Erprobungsräume sein, wo Heranwachsende auf vielfältige Art und Weise mit digitalen Medien und Technologien aktiv werden können – sofern sie es wollen. Die OKJA bietet Möglichkeiten für selbstbestimmte, kreative Beschäftigung mit digitalen Medien, frei von Bewertung und Druck (Vgl. Heher 2019, S. 18; Röhl 2020, S. 464).

Es bleibt Einrichtungen und Teams überlassen, welches Spektrum an Produktionsmöglichkeiten sie anbieten und was kontinuierlich oder nur punktuell angeboten wird. Das ist auch abhängig von räumlichen Ressourcen, und ob sie „besondere“ Räume wie ein Tonstudio, einen Computer-/Schnittraum oder eine Werkstatt haben. Die Bandbreite der Werkzeuge kann neben jenen für klassische Medienproduktion (Tonstudios, Aufnahmegeräte, Kameras, Licht, Multimedia-Computer, Tablets) auch computergesteuerte Produktionsmittel wie 3D-Drucker, Fo-

lien- oder Lasercutter umfassen. Arbeitsbereiche gehen fließend ineinander über, wenn eine bereits vorhandene „analoge“ Werkstatt in Richtung Maker Space erweitert wird.

Besonders, aber nicht nur, bei noch nicht so gängigen Bereichen wie Making zeigt sich: noch wichtiger als das Vorhandensein von Equipment sind Mitarbeiter*innen, die sich den Umgang damit zutrauen. Sie übernehmen den Jugendlichen gegenüber eine wichtige Vorbildfunktion als Erwachsene, die zu einer lebenslangen Beschäftigung mit digitalen Technologien auch ohne explizit technische Ausbildung bereit sind.

Es entlastet, über eine teamintern sinnvolle Arbeitsteilung nachzudenken, denn nicht alle müssen sich mit gleicher Intensität mit allem befassen. Es macht durchaus Sinn, sich bei den Schwerpunktsetzungen von privaten Interessen leiten zu lassen – was mir tatsächlich liegt, vermag ich auch authentischer zu vermitteln. Jugendarbeiter*innen, die z. B. durch ein einschlägiges Studium besondere gestalterische oder kreative Kompetenzen mitbringen, sind und bleiben in der OKJA eine wichtige Ressource.

Neben der Einladung an Jugendliche, aktiv zu werden, braucht es ebenso klar artikuliert die Aussage: „passiv“ zu sein, also Medien einfach „nur“ zu konsumieren, ist im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit genauso in Ordnung. Was es dafür an Ausstattung braucht, sind z. B. ein Beamer für Film- und Serienabende oder TikTok-Kino, eine Anlage zum Musik machen, ein gemütliches Eck fürs Zocken, gutes offenes W-Lan und eine Handy-Ladestation mit einer Auswahl verschiedener Ladekabel. Eine solche Raumgestaltung ist eine handfeste Form, um Haltung zu zeigen. Sie sagt: „Wir erkennen die Bedeutung von digitalen Medien als Quelle von Erholung, Spaß und Gemeinsamkeit an.“

4 Offene Jugendarbeit postdigital: #janeinweißnicht

Der Definition von Digitaler Jugendarbeit wohnte von Anfang an die Idee von „postdigital“ inne: weder haben noch brauchen die Jugendarbeitsaktivitäten in und mit digitalen Medien und Technologien eine eigene Zieldefinition, denn sie ordnen sich den Zielen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit unter, sind eben einfach Jugendarbeit. Es gelten dieselben Grundsätze und fachlichen Standards.

Die Erstellung von organisations- oder einrichtungsbezogenen Praxiskonzepten, die sich explizit damit befassen, wie digitale Medien und Technologien in die Angebote hineinverwoben werden, kann sinnvoll sein, um gemeinsame Haltungen zu entwickeln und dem gemeinsamen Tun, Ziele und Richtung zu geben. Dort, wo solche Konzepte bereits existieren, braucht diese regelmäßig eine Überprüfung: Leben wir das, was wir uns vorgenommen haben? Passt es noch so oder bedarf es einer Aktualisierung?

Der Einsatz von oder die Beschäftigung mit digitalen Medien sollte in der OK-JA immer ein Mittel zum Zweck sein. Sie kann dazu dienen, Angebote der Jugendarbeit attraktiver, zeitgemäßer oder zugänglicher zu machen, mit den Interessen und Bedarfen von Jugendlichen im Blick. Als übergeordnetes Ziel geht es stets um Chancengerechtigkeit, um „die Umsetzung von gleichberechtigter Bildung in einer Gesellschaft, die aktuell von digitalen Medien geprägt ist“ (Röll 2020, S. 464).

Ein konkreter Bereich, wo digitale Aktivitäten weiterhin eine gesonderte Erwähnung benötigen, ist die Ressourcenplanung: Jugendarbeiter*innen können nicht in mehreren Kommunikationsräumen – im Clubangebot und online – gleichzeitig aufmerksam präsent sein, nicht gleichzeitig ein Videospieltournament und ein Fußballturnier organisieren. Es braucht jedoch nicht nur Ressourcen für die Umsetzung von digitalen Angeboten, sondern auch für die Pflege von digitalen Kompetenzen und Interessen von Mitarbeitenden, denn diese sind eine Ressource für Jugendliche.

In der Kommunikation mit Fördergebern und Stakeholdern macht es weiterhin strategisch Sinn, Digitale Jugendarbeit gesondert hervorzuheben. Die OK-JA vermag komplementäre Bildungsräume für eine selbstbestimmte und interessen geleitete Beschäftigung mit digitalen Medien und Technologien schaffen. Und sie hat das Potential, damit besonders jene jungen Menschen zu erreichen, die im Kontext formaler Bildungsangebote aus dem Blick geraten. Dies können wir nicht oft genug betonen, da in Bildungsdiskursen gerne die Offene Kinder- und Jugendarbeit vergessen wird.

Die Auseinandersetzung mit digitalen Entwicklungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist nie abgeschlossen. Sie bleibt ein work in progress und erfordert ein wachsameres Dranbleiben, besonders an jenen Entwicklungen, die sich erst abzeichnen, aber für die Heranwachsenden morgen und übermorgen von Bedeutung sein werden.

Literatur

- Amt der Steiermärkischen Landesregierung/Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (2021): Digitale Jugendarbeit und Social Media. Eine Handreichung für die Offene Jugendarbeit in der Steiermark. https://www.landesjugendbeirat.at/wp-content/uploads/2021/05/Leitfaden_Digitale-Jugendarbeit_2021_v7.pdf
- Anderle, Michaela/Pöyskö, Anu (2016): Screenagers – digitale Medien in der österreichischen Jugendarbeit https://www.wienextra.at/fileadmin/web/medienzentrum/PDF/Screenagers_Bericht_DigitaleMedienJugendarbeit.pdf
- Arbeitskreis Medien Niedersachsen (2020): Nutzung digitaler Medien in der Kinder- und Jugendarbeit – eine Handlungsempfehlung <https://ak-medien.net/nutzung-digitaler-medien-in-der-kinder-und-jugendarbeit-eine-handlungsempfehlung/>
- boJA – bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hrsg.) (2018): Explizit #digitale Jugendarbeit. Offene Jugendarbeit in der digitalen Gesellschaft. https://www.boja.at/sites/default/files/wissen/2020-04/boJA_Explizit_2018.pdf

- boJA – bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Hrsg.) (2021): Offene Jugendarbeit in Österreich. Ein Handbuch. Mandelbaum Verlag
- Brüggen, Niels/Ertelt, Jürgen (2011): Jugendarbeit ohne social media? Zur Mediatisierung pädagogischer Arbeit. In: merz 3/11, S. 5–10 https://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/ePublikation_Jugendarbeit_und_socialnetworks.pdf
- Brüggen, Niels/Rösch, Eike (2022): ((Post-)digitale) Jugendarbeit ermöglichen. Aktuelle und zukünftige Perspektiven der ‚digitalen‘ Jugendarbeit. merz 3/22, S. 13–22
- Gerstmann, Markus (2021): Was passiert, wenn Achilles die Schildkröte einholt? Jugendarbeit – digital. In: Gross, Friederike von/Röllecke, Renate (Hrsg.): Mehr als Homeschooling und Onlinebasteln. Medienpädagogik als Experimentier- und Erfahrungsfeld digitaler Jugendarbeit. kopaed, S. 33–40
- Gerstmann, Markus (2023): Digitale Medien in der Jugendarbeit. Zwischen Neuem und Altem In: Friederike von Gross, Renate Röllecke (Hrsg.): Postdigitale Kulturen Jugendlicher. Medienpädagogische Gestaltungs- und Identitätsräume. kopaed, S. 15–21
- Heher, Johannes (2019): Außerschulische Jugendarbeit – prädestiniert für die Förderung von Medienkompetenz. In: Land Steiermark – Referat Jugend (Hrsg.) Jugendarbeit: analog und digital. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung, S. 13–26
- Kratzer, Franz (2008): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Wien – und die Medienpädagogik. In: Edith Blasich, Martin Seibt (Hrsg.): Medienbildung in Österreich. Lit Verlag S. 333–344
- Krisch, Richard/Schröer, Wolfgang (2020) (Hrsg.): Entgrenzte Jugend – offene Jugendarbeit. Jugend ermöglichen im 21. Jahrhundert. Beltz Juventa S. 57–73
- mpfs Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): JIM-Studie 2015 <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2015/>
- Pöyskö, Anu (2023): Minimalinvasive Medienpädagogik. Aktives Arbeiten mit Medien in der offenen Jugendarbeit. In: merz 3/23, S. 27–36
- Rauschke, Maik/Schärper, Stefan (2021): Lost places? In: Gross, Friederike von/Röllecke, Renate (Hrsg.): Mehr als Homeschooling und Onlinebasteln. Medienpädagogik als Experimentier- und Erfahrungsfeld digitaler Jugendarbeit. kopaed, S. 27–30
- Reicher, Fabian/Lippe, Felix (2019): Jamal al-Khatib – Mein Weg! Online-Campaigning als Methode der Politischen Bildung. e-beratungsjournal. net 1/2019 https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2019/05/reicher_lippe.pdf
- Röll, Franz Josef (2020): (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Kutscher et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Beltz Juventa, S. 457–467
- Schachtner, Christina (2020): Narrative Selbstkonstruktionen. Zur Funktion des Erzählens in mediatisierten Lebenswelten. merz 4/2020, S. 8–15.
- Sleegers, Jürgen/Weßel, André (2021): Mit digitalen Medien arbeiten. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (2021): Handbuch Offenen Kinder- und Jugendarbeit, 5. Auflage
- Stadt Wien – Bildung und Jugend (2017): Auswertung der Mitarbeiter_innenbefragung anlässlich des Jahresschwerpunkts medien.kompetenz.JA. Unveröffentlichtes Dokument
- Stadt Wien – Bildung und Jugend (2021): Wiener Leitlinie für digitale Kinder- und Jugendarbeit <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/download/pdf/3489378?originalFilename=true>
- Statistik Austria (2023): Europäische Erhebung über den IKT-Einsatz in Haushalten 2002 bis 2023 <https://www.statistik.at/statistiken/forschung-innovation-digitalisierung/digitale-wirtschaft-und-gesellschaft/ikt-einsatz-in-haushalten>
- Tillmann, Angela (2020): Entgrenzte (Medien-)Welten. Veränderte sozial-räumliche Arrangements Jugendlicher und ihre Bedeutung für die offene Kinder- und Jugendarbeit
- Verein Wiener Jugendzentren (2020): Wirkungskonzept 2.0 Verein Wiener Jugendzentren <https://www.jugendzentren.at/publikationen-blog/publikationen/>
- Verein Wiener Jugendzentren (2021): Social Media Guidelines <https://www.oja-wissen.info/9558>

- Webhofer, Peter (2019): Social-Media-Kommunikation in der Kinder- und Jugendarbeit. Ein Leitfa-
den. In: Land Steiermark – Referat Jugend (Hrsg.): Jugendarbeit: analog und digital. Versuch
einer interdisziplinären Auseinandersetzung, S. 165–176
- Walzl-Seidl, Nicole et al. (2023): Beratung in der Offenen Jugendarbeit. Ein Praxisleitfaden.
[https://www.boja.at/sites/default/files/inline-files/A5_Broschu%CC%88re_Beratung%20in%
20der%20Offenen%20Jugendarbeit_WEB.pdf](https://www.boja.at/sites/default/files/inline-files/A5_Broschu%CC%88re_Beratung%20in%20der%20Offenen%20Jugendarbeit_WEB.pdf)
- Witting, Tanja (2022): „Man kann nicht ‚nur‘ Spielen“! Gamingbezogene Beziehungsarbeit und kom-
petenz- und teilhabeförderlichen Lerngelegenheiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.
In: Gross, Friederike von/Röllecke, Renate (Hrsg.): Love, Hate & More. Digitale Teilhabe durch
Medienpädagogik ermöglichen. kopaed, S. 25–30
- Zillien, Nicole (2009): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der In-
formations- und Wissensgesellschaft. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Digitale Transformation in Streetwork und Mobiler Jugendarbeit

Christiane Bollig

Streetwork und Mobile Jugendarbeit als gelebte Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit sind ausgehend von ihrem gesellschaftlichen Auftrag und ihrem fachlichen Anspruch in besonderer Weise gefordert, den veränderten und zunehmend digitalisierten Alltags- und Lebenswelten der Adressat*innen zu begegnen und sich mit den damit einhergehenden Entwicklungen und Herausforderungen kontinuierlich und kritisch auseinanderzusetzen. Da digitale Technologien soziale Ungleichheiten nicht automatisch reduzieren, sondern diese mitunter reproduzieren oder auch verstärken, gilt es soziale Teilhabe für alle zu ermöglichen, Zugänge zu schaffen und vorhandene Exklusionsprozesse abzubauen. Der Beitrag setzt sich inhaltlich mit verschiedenen Ansätzen aufsuchender Arbeit in digitalen Räumen auseinander und liefert einen Impuls für den weiteren Diskurs.

1 Begriffs- und Grundverständnis

Streetwork und Mobile Jugendarbeit (kurz: MJA) sind seit Ende der 1960er Jahre als *eigenständige Arbeitsfelder* in der Jugendhilfelandchaft etabliert (vgl. u. a. Keppeler 1997; Keppeler/Specht 2001, 2011; Bollig 2021; AGJ 2020) und haben sich als niedrighschwelliges und aufsuchendes Beratungs-, Hilfs- und Unterstützungsangebote für armutsbetroffene und sozial benachteiligte (marginalisierte) Menschen, die von anderen Angeboten der Jugendhilfe oder Maßnahmen anderer Leistungssysteme nicht erreicht werden, bewährt. Jedoch geraten sie immer wieder unter Druck und ihre Eigenständigkeit wird in Frage gestellt. Dieser Umstand ist mitunter darauf zurückzuführen, dass der „Streetwork“-Begriff weder rechtlich geschützt noch gesetzlich verankert ist. Sowohl in der Praxis als auch in der Theorie und Wissenschaft wird der Begriff nicht einheitlich verwendet, sondern auch als Methode oder Ansatz. Dadurch konkurrieren unterschiedliche Grundverständnisse miteinander, die den fachlichen Diskurs erheblich erschweren und die Gefahr einer willkürlichen Verwendung des Begriffs bergen (Bollig 2024). Vergangene Diskurse zeigen, dass *Streetwork* als Begriff in krisenhaften und konfliktreichen Zeiten, in denen gesellschaftliche Herausforderungen in den Fokus rücken, gerne öffentlichkeitswirksam genutzt und als äußerst vielverspre-

chend diskutiert wird. Auch der Begriff *Mobile Jugendarbeit* läuft – trotz langer Traditionslinie (Specht 1979, 1987; BAG LJÄ 1986; Keppeler 1997; Deutscher Bundestag 1990, S. 116) – bis heute Gefahr von anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe vereinnahmt oder neu beschrieben zu werden, sodass MJA mitunter als Arbeitsform oder Teil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit oder als Segment der Jugendsozialarbeit verhandelt wird. Die bereits im 15. Kinder- und Jugendbericht beschriebene Verflüssigungs- und Entgrenzungstendenz, wonach es zunehmend unklarer wird, wo Jugendarbeit aufhört und Jugendsozialarbeit anfängt, und vermehrt eine „Durchmischung der Arbeitsformen und Standards“ festzustellen ist (BMFSFJ 2017, S. 405), trifft das Arbeitsfeld in besonderer Weise. Diese Tendenz hat sich im Zuge globaler Krisen, Konflikten und der finanziellen Haushaltslage von Bund, Ländern und Kommunen in den vergangenen Jahren fortgeführt. Dies zeigt sich durch den Ausbau von „Mischkonzepten“, in denen verschiedene Ansätze und Arbeitsformen miteinander kombiniert oder auch integriert werden. Ein weiterer Aspekt ist die gesetzliche Verortung, denn MJA verortet sich zwar vor allem in der *Jugendsozialarbeit*, die dort zum Einsatz kommt, wo junge Menschen „zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§ 13 Abs. 1, SGB VIII), jedoch auch – bezogen auf gemeinwesenorientierten Angebote (§ 11 Abs. 2, SGB VIII) und der Jugendberatung (§ 11 Abs. 3, SGB VIII) – in der *Jugendarbeit*.

Die konzeptionellen und arbeitspraktischen Grenzen zwischen MJA und Streetwork erwiesen sich im Laufe der Jahre trotz unterschiedlicher Schwerpunkte, gesetzlicher Grundlagen (u. a. SGB VIII, XII) und Adressat*innen als äußerst fließend (BAG SW/MJA 2007, 2018). Die Gemeinsamkeiten in puncto Grundhaltung, Arbeitsweisen, Methoden und konzeptionellen Eckpunkten sind weitaus größer als zu anderen Handlungsfeldern. Der bundesweite Fachverband, der 1997 gegründet wurde, definiert Streetwork und MJA als „aufsuchende, niedrigschwellige und parteiliche, an die Adressat*innen und deren Lebenswelten orientierte eigenständige Arbeitsfelder“ (BAG 2018)¹ und verweist auf das zugrundeliegende *sozialpädagogische Handlungskonzept*, das (1) Aufsuchende Arbeit, (2) Arbeit mit Einzelnen, (3) Arbeit mit Gruppen und Cliquen sowie (4) Arbeit im Gemeinwesen umfasst. Theoretische Grundlage bildet das Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch und Konzepte zur Sozialraumorientierung sowie der Gemeinwesenarbeit (vgl. Reutlinger/Schlenker/Frank 2020). Diesem Grundverständnis folgend werden Streetwork und MJA als eigenständige Arbeitsfelder und

1 Fachliche Standards für Streetwork und MJA wurden von der BAG Streetwork/MJA im Jahr 2018 als Ergebnis eines mehrjährigen Diskussionsprozesses, der von Praktiker*innen aus dem gesamten Bundesgebiet geführt wurde, zusammengetragen und von den Mitgliedern verabschiedet. Die ersten bundesweiten Fachstandards wurden bereits 1999 verabschiedet und werden seither kontinuierlich weiterentwickelt und fortgeschrieben.

aufsuchende Arbeit im öffentlichen Raum als zentrale Methode und „Herzstück“ des Handlungskonzepts verstanden.

1.1 Profil(e) und Qualitätsmerkmale von Streetwork und Mobiler Jugendarbeit

Die Kombination, das Ineinandergreifen und die Umsetzung aller vier Methodenbausteine, die Einhaltung der Arbeitsprinzipien (wie Parteilichkeit, Akzeptanz und Niedrigschwelligkeit) und die sich daraus ableitenden Handlungskonsequenzen sind unabdingbare und grundlegende Merkmale. Die niedrigschwelligen Zugangswege zu und spezifische Sichtweise auf (junge) Menschen sowie die Einbeziehung sozialer, sozialräumlicher und sozialpolitischer Bezüge und Verhältnisse spielen in den Arbeitsfeldern eine wesentliche Rolle. Niedrigschwelligkeit, bezogen auf die Zugänge zu den Adressat*innen, beinhaltet vielfältige Kontaktmöglichkeiten und -wege (u. a. auf der Straße, in der Anlaufstelle und in digitalen Kontexten). Ein weiteres Kriterium ist die besondere Qualität und Intensität der Beziehung zwischen Adressat*innen und Fachkräften, die durch die unmittelbare Alltagsnähe ermöglicht wird. Die akzeptierende und parteiliche Haltung ist Grundlage für professionelles Handeln. Sie gilt als Art „Versprechen“ gegenüber den Adressat*innen und dient der fachlichen Abgrenzung sowie der Schärfung des Profils gegenüber anderen Handlungsfeldern. Mit Blick auf die Profile gibt es weitere konzeptionelle Eckpunkte, die bei der Ausgestaltung des Methodenspektrums und der Angebote von hoher Relevanz sind (*in Anlehnung an Gref 1995; BAG 2007, 2018*).

- *Adressat*innen-Orientierung*: Streetwork und MJA wendet sich nicht per se an alle, sondern je nach Rechtskreis und Ausrichtung an eine spezifische Gruppe von Adressat*innen², die von vorhandenen Angebotsformen nicht (mehr) ausreichend erreicht wird. Kennzeichnend für die Adressat*innen ist, dass sie sich in prekären Lebens- und multiplen Problemlagen wie Armut, Wohnungslosigkeit, finanzielle Notlagen, Verschuldung, Arbeitslosigkeit, junge Elternschaft, körperliche oder psychische Gewalterfahrungen, Flucht-, Arrest- und/oder Hafterfahrungen, psychische Belastungen sowie familiären oder kulturellen Konflikten, befinden. Die Angebote sind nicht nur an einzelne Personen, sondern gezielt an Gruppen, Cliquen und andere Gesellungsformen adressiert.
- *Ziele bzw. Zielsetzung*: Die Arbeitsfelder zielen auf die Förderung sozialer Teilhabe und den Abbau sozialer Ungleichheiten durch die Stärkung und Un-

2 Bezogen auf ländlich geprägte Regionen und in Abhängigkeit von örtlichen Gegebenheiten und vorhandener Infrastruktur ist der Kreis der Adressat*innen ggf. zu erweitern.

terstützung der Adressat*innen bei der Bewältigung ihres Alltags bzw. ihrer spezifischen Lebenslagen und die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen. Es geht nicht um die Befriedung von Räumen, die Beseitigung vermeintlich „störender“ Personen oder die Verhinderung und Vermeidung von deviantem oder delinquentem Verhalten.

- *Orientierung an der Versorgung und infrastrukturellen Bedingungen:* Aufgabe von Streetwork und MJA ist es Versorgungsdefizite und Schwachstellen zu identifizieren, diese zu benennen und sich gezielt für die Behebung und Beseitigung einzusetzen, indem auf Veränderung bestehender sowie Schaffung neuer (Hilfs-)Angebote hingewirkt wird. Streetwork und MJA setzen sich für verbesserte Lebensbedingungen und gut ausgebaute soziale Infrastruktur ein und wollen vorrangig für die Adressat*innen nützlich und hilfreich sein.
- *Ganzheitlicher Ansatz:* Die professionellen Fachkräfte sind grundsätzlich für alle Themen und Bedarfe der Adressat*innen offen und ansprechbar – somit inhaltlich und thematisch nicht eingeschränkt. Der Mensch steht mit all den Facetten seines Lebens im Mittelpunkt. Diese Ganzheitlichkeit umfasst auch digitalisierte Lebenswelten und berücksichtigt gesellschaftliche Entwicklungen. Folglich sind die Vernetzungsarbeit und das Wissen über weitere Hilfs- und Unterstützungsangebote, spezielle Beratungs- und Übernachtungsstellen oder Therapie- und Behandlungseinrichtungen unabdingbar.

2 Aufsuchende Arbeit im digitalen Raum

Junge Menschen halten sich nicht nur im analogen (oder auch geografisch verortbaren) Raum auf, sondern bewegen sich zugleich in digitalen Räumen, die zeit- und ortsungebunden sind. Da diese für junge Menschen einen hohen Stellenwert haben, ist das Aufsuchen von digitalen Räumen bzw. die Präsenz auf Online-Plattformen für einen Großteil der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit mittlerweile eine Selbstverständlichkeit. Dies geschieht mit Verweis auf die Lebensweltorientierung und dem Zusatz, dass Lebenswelten junger Menschen digital bzw. digitalisiert und somit nicht mehr von analogen bzw. offline Lebenswelten getrennt zu betrachten sind und dem erweiterten Raumverständnis, wonach auch digitale Räume als Sozialräume anzuerkennen sind und eine Erweiterung des sozialräumlichen Ansatzes erforderlich ist (Rösch 2019). Digitale Methoden spielen zwar nicht erst seit der Corona-Pandemie (2020/21) eine Rolle, gleichwohl erwiesen sich gerade in dieser Zeit digitale Beratungsangeboten sowie Formen aufsuchender Arbeit als besonders geeignet, um junge Menschen „niedrigschwellig“ zu erreichen. Doch wie niedrigschwellig ist der Zugang und was meint aufsuchende Arbeit in digitalen Räumen? Reicht die bloße Präsenz auf digitalen Plattformen aus, um von „aufsuchender Arbeit“ zu sprechen? Übertragen auf analoge Räume wäre das in etwa so als wenn eine Fachkraft, die einen Fuß aus der Einrichtung setzt

und sich im öffentlichen Raum aufhält, meint, nun aufsuchend tätig zu sein. Daher lohnt es sich einen Blick auf die unterschiedlichen Ausgangspunkte, Grundverständnisse und Zugänge zu werfen.

2.1 Virtuell-aufsuchende Arbeit im Kontext von Streetwork und Mobiler Jugendarbeit

Digitale Medien spielen in der MJA und Streetwork seit geraumer Zeit eine Rolle. Ausgangspunkt waren u. a. veränderte Kommunikations- und Interaktionsformen sowie veränderte Treff- und Gesellungsformen der Adressat*innen, aber auch Verdrängungs- und Vertreibungsprozesse aus dem öffentlichen Raum. Schon Anfang der 2000er Jahre waren Streetworker*innen in digitalen Räumen aktiv, indem sie ihre Adressat*innen auch virtuell aufsuchten und – in unterschiedlichem Ausmaß – auf digitale Methoden in der Arbeit setzten (vgl. *Bollig 2009; Bollig/Glück et al. 2010; Pritzens 2011; Bollig/Keppeler 2015*).

„Virtuell-aufsuchende Arbeit meint die gezielte Präsenz in digitalen Räumen, speziell auf bzw. in den von Adressat*innen genutzten digitalen Plattformen und Social Media-Anwendungen, um dort für sie erreichbar und ansprechbar zu sein“ (*Bollig/Eppler et al. 2019, S. 11*).

Im Gegensatz zu rein online-basierten Angeboten, handelt es sich um ein zusätzliches Zugangs- und Kontaktangebot, welches als Ergänzung bzw. Erweiterung des Spektrums aufsuchender Arbeit fungiert und in das bestehende, sozialpädagogische Konzept integriert ist (vgl. *ebd.*). *Virtuell-aufsuchende Arbeit* (*Bollig 2009*) oder auch *Webwork* (*Pritzens 2011*) im Kontext von Streetwork und MJA ist stark adressat*innen- und bedarfsorientiert. Die Fachkräfte sind in ihrer „Gastrolle“ an verschiedenen Orten und informellen Treffpunkten präsent und ansprechbar – sowohl offline als auch online. Digitale Räume sind dabei „nicht separat von Begegnungsräumen im Offline zu verstehen, sondern besser in ihrer Verschränkung“ (*Neuburg et al. 2020, S. 169*), potenziellen Verbundenheit (*Flasche 2022*) und Überlappung. Analoge Räume und Kontexte sind nicht losgelöst von den Prozessen der Digitalisierung zu verstehen, sondern digital durchzogen und verknüpft. Somit sind die Übergänge zwischen dem Digitalen und Analogen fließend. Diese Verschränkung wird auch unter dem Begriff „*blended Streetwork*“ (*Neuburg et al. 2020*) oder „*hybride Streetwork*“ (*Brock 2017*) verhandelt. Letzteres grenzt sich sowohl von Konzepten ab, welche virtuelle Welten nicht

3 Die Idee ist, dass ein Streetwork-Angebot in einer bestimmten Region eine digitale Entsprechung hat und sich diese beiden Bereiche konzeptionell ergänzt und somit nicht in Konkurrenz zueinander stehen (vgl. *Neuburg et al. 2020*).

ausreichend zur Kenntnis nehmen und digitale Räume ausblenden als auch von Konzepten einer sogenannten „digitalen Streetwork“, die ihre Adressat*innen ausschließlich im Netz erreicht (vgl. Brock/Fritzsche 2020). Primäres Ziel virtuellaufsuchender Arbeit ist es die Adressat*innen auch online zu erreichen, sich auf ihre digitalisierten Lebenswelten einzulassen und diese besser zu verstehen, aktuelle Entwicklungen und Trends nachzuvollziehen und genutzte Plattformen kennenzulernen. Streetworker*innen verweisen darauf, dass die Präsenz in digitalen Räumen sowie „die Nutzung von digitalen und sozialen Medien sinnvoll und bei einer *authentischen* Nutzung förderlich für die Beziehungsarbeit ist“ (Wiechers/Ballaschk 2021, S. 19) bzw. sein kann. Jedoch kann es je nach Person und Gruppe mitunter auch hinderlich sein und ggf. negative Auswirkungen (Reduzierung oder Abbruch des Kontakts) haben. Es dominiert die Vorstellung, dass eine enge, auf Vertrauen basierende Beziehung zwischen Adressat*innen und Fachkraft den direkten, persönlichen *Face-to-face-Kontakt* braucht (vgl. ebd.). Da der Kontakt im digitalen Raum wichtige Komponenten der Kommunikation reduziert, wie bspw. nonverbale Kommunikation, situationsspezifische Reaktionen oder kontextuales Agieren, sind elementare Bestandteil der Vertrauens- und Beziehungsarbeit eingeschränkt, die wiederum wesentliche Merkmale eines „holistischen Beziehungsgeflechtes“ und essenziell für intensive Begleitprozesse sind. Mit Blick auf die Beziehungsqualität oder auch auf Beratungs- und Unterstützungsprozesse sind reale Präsenztreffen und persönliche Kontakte vor Ort auf Dauer und in Krisensituationen nicht adäquat oder vollständig zu ersetzen. Zwar ist die Hemmschwelle sich mit einem Anliegen oder Problem an die Community oder auch an professionelle Angebote zu wenden gesenkt, jedoch ist mit einem Beratungsanlass und ein dadurch entstandener Kontakt noch keine vergleichbare Beziehungsebene erreicht. Zudem ist die Information und der Verweis zu weiterführenden Hilfsangeboten nicht immer ausreichend, da oftmals eine persönliche Begleitung notwendig ist, um Zugänge und Übergänge zu spezialisierten Hilfs- und Unterstützungsangeboten gelingend zu gestalten. Für Streetworker*innen ist eine Überführung in die analoge Arbeit anzustreben, wenn nicht konkrete Gründe dagegen sprechen (vgl. Wiechers/Ballaschk 2021).

2.2 „Digital(e)“ Streetwork als soziales Hilfs- und Unterstützungsangebot in der Sozialen Arbeit

Der Einsatz und die Nutzung digitaler Medien ist inzwischen in nahezu allen Handlungsfeldern fester Bestandteil der alltäglichen Arbeit. Dieser Trend wurde durch diverse Förderprogramme als Folge der Corona-Pandemie weiter verstärkt. So erleben wir seit einigen Jahren einen regelrechten Boom an digitalen Beratungs-, Hilfs- und Unterstützungsangeboten. Darunter ist eine Vielzahl von (Modell-)Projekten unter dem Titel „*Digital Streetwork*“ entstanden. Die ersten

Projekte wurden bereits vor der Pandemie von der Amadeu Antonio Stiftung (vgl. Dinar/Heyken 2017; Heyken/Lehmann 2021; Heyken et al. 2021)⁴ und von Projektkontor Minor (vgl. Steinmaier/Kalkmann/Stapf 2018, 2024)⁵ erprobt und mit ihren teils unterschiedlichen Ansätzen und methodischen Zugängen beschrieben. Inzwischen hat sich das Angebotsspektrum erheblich ausdifferenziert.

„Digital Streetwork“ (vereinzelt auch als *Online-*, *Gaming-*⁶, *Social-Media-*, *Internet-Streetwork* oder *Streetwork im Netz* bezeichnet) ist gegenwärtig ein Sammelbegriff für ein breites Spektrum an und eine Vielzahl von Modellprojekten in verschiedenen Arbeitsfeldern und -kontexten. Diese lassen sich u. a. in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, der Sucht-, Drogen- und Wohnungslosenhilfe, der Migrations-, Integrationsberatung und -arbeit, der Eingliederungshilfe, aber auch im Bereich der Extremismus-, Islamismus- oder Radikalisierungs-Präventionsarbeit und Distanzierungsarbeit sowie in der medienpädagogischen, kulturellen oder politischen Bildungs- und Friedensarbeit verorten. Vereinzelt taucht der Begriff auch im Bereich digitaler Verwaltung⁷ oder im Kontext der Arbeitsförderung und -vermittlung auf. Sogenannte „Digital Streetwork“ versteht sich als Pendant zur „klassischen“ Streetwork (Stuiber 2019) oder auch zur „analogen Straßensozialarbeit“ (Wiedel 2022, 2023) und als Weiterentwicklung oder Erweiterung des aufsuchenden Ansatzes (Hagemeier/Stuiber 2020). Es gibt sowohl (rein) online- bzw. webbasierte als auch hybride Projekte. Letztere beschreiben den Versuch, digitale und analoge Angebote miteinander zu verknüpfen. Im Rahmen von Digital Streetwork wird im Allgemeinen zwischen zwei Arbeitsmethoden unterschieden: *content-based* und *non-content-based*. Während *content-based* die Erstellung und Generierung von eigenen Inhalten, bspw. in Form von Memes oder Videos meint, wird unter *non-content-based* das Aufsuchen bzw. die Präsenz in digitalen Räumen gefasst, was der gemeinsame Nenner aller Projekte ist (vgl. u. a. Stieler/Zauter 2022; Hagemeier/Stuiber 2020; Erdmann/Brüggen 2023; Dinar/Heyken 2017; Lehmann/Stieler/Zauter 2023; Dinar/Wiedel 2024). Vorrangiges Ziel von „Digital Streetwork-Ansätzen“ ist es User*innen bestimmter Plattformen zu unterstützen, ihr eigenes Handeln und ihre eigenen Ansichten zu reflektieren, konkrete Hilfe (und Beratung) im digitalen Raum anzubieten und bei Bedarf an Offline-Beratungs- und Hilfsangebote zu vermitteln. Beim Versuch einer Diffe-

4 Im Rahmen des Modellprojekts *debate* wurde 2014 einer der ersten Ansätze von digitaler Streetwork entwickelt (Heyken/Lehmann 2021, S. 20, Dinar 2017)

5 Der Minor-Ansatz wurde 2016 als aufsuchender Beratungsansatz entwickelt.

6 Verweis: Wiedel 2022, 2023.

7 So fordert bspw. der Branchenverband BITKOM zur Förderung digitaler Teilhabe in der Gesellschaft den Einsatz von *Digitalen Streetworker*innen*, die der älteren Generation zur Verfügung gestellt werden sollten, „um diese in die Online-Welt zu begleiten und Barrieren zu überwinden“. Hierzu sollen Mitarbeitende der öffentlichen Verwaltung zu Digitalen Streetworkern umgeschult werden.

renzung oder auch Systematisierung lassen sich grob drei unterschiedliche Ansätze herauskristallisieren:

1. *Digital Streetwork als neues Arbeitsfeld (post-)digitaler Jugendarbeit:* Die Vorstellung darüber, was unter „Digital Streetwork“ verstanden wird, kann je nach Modellprojekt variieren. Während sich „*Digital Streetwork Stuttgart*“, ein Projekt der Stuttgarter Jugendhaus gGmbH (Zukunftswelten 2021)⁸ als Erweiterung „aufsuchender, mobiler Jugendarbeit“ im Kontext der offenen Jugendarbeit versteht und sich Themen wie Einsamkeit und Orientierungslosigkeit widmet (Dinar/Wiedel 2024), werden im Rahmen des Projekt-Ansatzes „*Digital Streetwork Bayern*“ (DSW) des Bayrischen Jugendrings (BJR) einzelne Elemente von Streetwork und MJA ergänzt und mit Medienpädagogik kombiniert, da auch die Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz angestrebt wird (Lutz/Erdmann/Degen 2024; Erdmann 2023). Hierbei wird explizit betont, dass es sich nicht um eine Ergänzung der MJA, sondern um ein eigenständiges Arbeitsfeld handelt. Laut Definition ist der Kern der Arbeit „*das Aufsuchen in Online Räumen*“ (Lutz/Erdmann/Degen 2024, S. 9). Es handelt sich um ein themenoffenes Angebot für junge Menschen, die ausschließlich auf Online-Plattformen aufgesucht, beraten und begleitet werden und nur in Ausnahmefällen darüber hinaus. Beide Modellprojekte verstehen sich als Kontakt- und Beziehungsangebot digitaler Jugend- oder Sozialarbeit.
2. *Digital Streetwork als methodische Vorgehensweise in der Präventions-, Interventions- und Distanzierungsarbeit:* In diesem Kontext wird „Digital Streetwork“ als erweiterter Ansatz der Jugend(sozial)arbeit in der Präventions-, Interventions- und Distanzierungsarbeit verstanden (Dinar/Heyken 2017; Hagemeier/Stuiber 2020; VPN 2021; AVP 2020). Es werden einerseits Beiträge zur Diskussion in Kommentarspalten eingebracht (*one-to-many/many-to-many*) und andererseits Gespräche mit Einzelpersonen über individuelle Kanäle gesucht und geführt (*one-to-one*) (Pawelz 2020). Diese Angebotsformen richten sich an eine definierte Zielgruppe und verfolgen themenspezifische Ansätze, z. B. die Prävention von Rechtsextremismus oder religiös begründeten Extremismus. Bekannte Beispiele sind u. a. die im Jahr 2019 realisierten Online-Streetwork-Projekte „*Jamal al Khatib – Mein Weg!*“ und „*NISA x Jana*“ (VPN 2021, S. 53) oder auch „*debate/de:hate*“ (2017) und „*Good Gaming – Well Played Democracy*“ (2021), die von Mitarbeitenden der Amadeu Antonio Stiftung umgesetzt wurden. Der aufsuchende Charakter wird als methodische Vorgehensweise beschrieben. Zudem gibt es auch Projekte und Initiativen, in denen junge oder ehrenamtliche Engagierte als „digital Streetwork*innen“ ausgebildet werden. Durch Schulungen und Qualifikationsprogramme werden sie dazu befähigt, „*sich in*

8 Weitere Information unter: <https://www.zukunftswelten.net/welten-digitale-sozialarbeit>

ihren eigenen Online-Communities selbstbewusst zu positionieren und niedrigschwelliges „Online-Streetwork“ zu leisten“ (AVP)⁹ oder auch ihre eigenen digitalen Kommunikationsangebote zu gestalten.

3. Digital Streetwork als innovativer Ansatz aufsuchender Beratungs- und Informationsarbeit: Dahinter verbergen sich Hilfs- und Unterstützungsangebote im Sinne einer Erst-, Verweis- und Informationsberatung innerhalb digitaler Lebensräume und auf digitalen Plattformen, welche die persönliche Hilfe vor Ort (auf lokaler Ebene) ergänzen und das bisherige Methodenspektrum und die Angebotspalette erweitern sowie digitale mit vorhandenen (auch überregionalen bis bundesweiten) analogen Unterstützungsangeboten verknüpfen (Hörtnagl/Laubichler/Maretski 2023). Neben dem Begriff „Digital Streetwork“ tauchen noch weitere Titel, wie „Social Media Streetwork“¹⁰ (SoMS, BAG W)¹¹ oder „Streetwork im Netz“¹² (BeSin, Condrobs) auf. Es gibt Modellprojekte, die eher lokal verortet und in vorhandene Strukturen eingebettet sind und solche, die eher überregional und auch bundesweit ausgerichtet und organisiert sind. Die Angebote sind in Abhängigkeit der Handlungsfelder und Arbeitsschwerpunkte an den jeweiligen Klient*innen ausgerichtet und an deren Bedarfen orientiert. So unterscheiden sich die Projekte mit Blick auf die Zielgruppe und deren Themen. Während das Projekt „Social Media Streetwork“ aufsuchende Erstinformation und Verweisberatung für marginalisierte EU-Zugewanderte sowie wohnungslose oder von Wohnungslosigkeit bedrohte Personen bietet, richtet sich „Streetwork im Netz“ vorrangig an junge, drogenkonsumierende Menschen. Im Projekt ASAMi liegt der Fokus auf Frauen mit Migrationsgeschichte, die arbeitsweltbezogen informiert, beraten und begleitet werden (MINOR 2024). Im Rahmen des Modell-Projekts „JMD digital“ (Servicebüro Jugendmigrationsdienste)¹² wird unter digital Streetwork ein digitales Informations-, Verweis- und Beratungsangebot für junge Menschen verstanden, welches das analoge JMD-Portfolio an ausgewählten Standorten ergänzen und erweitern soll.

Insgesamt wird „Digital Streetwork“ als „aufsuchender Beratungsansatz“ oder neue Arbeitsmethode in sozialen Medien verstanden (u. a. Ferchichi/Pfeffer-Hoffmann 2024; Lehmann et al. 2023).

9 Infos auf <https://ceops.online/> CEOPS – center for education on online prevention in social networks | AVP e.V. (Akzeptanz, Vertrauen, Perspektive), Zugriff: 24.01.2024

10 Modell-Projekt von BAG W und Minor. Weitere Informationen unter <https://www.bagw.de/de/projekte/soms>

11 Weitere Infos unter <https://www.e-beratungsinstitut.de/projekte/besin/>

12 Digital Streetwork wurde laut Projektbeschreibung an den JMD-Standorten Kiechheimbolanden, Bad Hersfeld, Freiberg und Dillingen erprobt (Infos: <https://www.jugendmigrationsdienste.de/jmd-digital>).

3 Zusammenfassung und kritische Anmerkung

Der Einsatz digitaler (aufsuchender wie alltagsunterstützender) Methoden ist innerhalb der Arbeitsfelder Streetwork und MJA als Erweiterung des niedrigschwelligen und aufsuchenden Arbeitens in das bestehende Handlungskonzept zu integrieren, jedoch kein Ersatz und keine Alternative für „klassische“ Formen des Aufsuchens und der Beratung (LAG MJA/SW BW 2023; LAG Bayern 2023). Grundsätzlich gelten im Digitalen die gleichen Ziele und Arbeitsprinzipien wie in analogen Settings. Wohlwissend, dass der digitale Raum diesbezüglich ein ambivalentes Spannungsfeld ist und einige Fragestellungen neu zu verhandeln sind (Bollig et al. 2019). Während virtuell-aufsuchende Arbeit oder Webwork somit eine zusätzliche Zugangs- und Kontaktform ist, wird „Digital Streetwork“ als neues Arbeitsfeld digitaler Jugendarbeit, als vielversprechender Ansatz digitaler Präventionsarbeit oder auch als innovativer Ansatz aufsuchender Beratungsarbeit beschrieben und gesetzt. Allerdings bleiben die Ausführungen oftmals im Verständnis einer Methode verhaftet. Es zeigt sich, dass der aufsuchende Ansatz oftmals auf die Präsenz im digitalen Raum reduziert und der *Streetwork*-Begriff in Abhängigkeit des jeweiligen Kontextes oder konzeptioneller Überlegungen teilweise beliebig und weitgehend losgelöst vom Fachdiskurs innerhalb der Arbeitsfelder genutzt wird. Der konzeptionelle Kerngedanke des Ineinandergreifens der verschiedenen Methodenbausteine und die sich aus den handlungsleitenden Arbeitsprinzipien ergebenden Konsequenzen werden nicht nachvollzogen und gelebt. Die verschiedenen Ansätze basieren auf der Annahme, dass der aufsuchende Charakter, inklusive Methoden und fachlichen Arbeitsprinzipien in den digitalen Raum übertragbar, in andere Handlungsfelder zu transferieren und mit medien- und bildungspädagogischen Elementen oder präventionsorientierten (teils auch intervenierenden) Aufträgen kombinierbar ist (Brüggen/Erdmann 2023; Dinar/Wiedel 2024). Theoretische Grundlagen wie die Lebensweltorientierung werden als Bezugsrahmen genutzt, ohne zu diskutieren, welche Konsequenz mit einer Fokussierung auf digitale Lebenswelten einhergeht. Dabei bedeutet Lebensweltorientierung „mehr als die Nutzung derselben Software“ (Seckinger/Svetlova-Fessl 2022, S. 69). Vorhandene methodische Transferprobleme und Fragen der Kompatibilität werden kaum thematisiert, wobei Niedrigschwelligkeit und Freiwilligkeit nicht dadurch gewährleistet werden, dass unterschiedliche Akteure online erreichbar und ansprechbar sind. Vertraulichkeit, Verschwiegenheit und Anonymität werden im Kontext digitaler Beratungs- und Beziehungsarbeit zugesichert, jedoch bleibt die Frage, wie dies auf kommerziell betriebenen und profitorientierten Plattformen gewährleistet, die Privatsphäre ausreichend geschützt und personenbezogene Daten ausreichend gesichert werden, weitgehend unbeantwortet. Streng genommen darf dort *keine Beratung* stattfinden, da dieses Setting nicht konform mit der DSGVO und der geltenden Rechtslage zum Schutz von Sozialdaten gemäß SGB I, X

ist und somit für Beratungsgespräche und „den Austausch von sensiblen [teils strafrechtlich relevanten]¹³ Daten nicht (rechts-)sicher“ und fachlich nicht unbedenklich nutzbar ist (Wiechers/Ballaschk 2021, S. 15). Daher braucht es Ansätze, die der Logik und Funktionsweise sowie den Geschäftsmodellen und Praktiken kommerzieller Plattformen in geeigneter Weise Rechnung tragen (vgl. Neuburg et al. 2020; Beranek 2021). Dies erfordert ein raumreflexives (Reutlinger 2019) und ungleichheitssensibles Handeln (Kutscher 2019; Kutscher/Iske 2020) in relationalen sozialen Räumen unter Berücksichtigung von Aspekten der Digitalisierung. Die Verhältnisse zwischen verschiedenen Raumdimensionen und die Konstruktions- bzw. Produktionsprozesse stellen sich je nach Theoriebezug und Kontext unterschiedlich dar (vgl. Kessl/Reutlinger 2019; Reutlinger/Wigger 2010). Der Umgang mit den Daten ist „bezüglich der alltäglichen, niedrigschwelligen und zielgruppen- sowie bedarfsgerechten Kommunikation eine zentrale Herausforderung“ (Wiechers/Ballaschk 2021, S. 15) und ein äußerst anspruchsvolles Unterfangen. Da das den verschiedenen Projektansätzen zugrunde liegende Raumverständnis unklar ist, bleibt eine kritische Auseinandersetzung über mögliche raumkontrollierende Aspekte und Praktiken der Raum(re)produktion in Bezug auf sozialräumliche Verwobenheit digitaler Räume in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse weitestgehend aus. Gerade präventionsorientierte und auf Intervention ausgerichtete Angebote bergen jedoch die Gefahr, dass Normenkontexte sowie Prozesse ungleicher, sozialer und struktureller Selektionsmechanismen unbeachtet bleiben (vgl. Mensching 2017 nach Kessler, Mensching 2019, S. 9). Die im Bereich Extremismusprävention verorteten Projekte betonen ihren allgemeinen Beratungs- und Unterstützungsauftrag, wobei sie oft auch „riskante und gefährdende Verhaltensänderungen erkennen“ und diese mitunter „an zuständige Institutionen melden“ (Hohnstein/Zschach 2023, S. 38) oder normabweichende und als problematisch eingestuften Verhaltensweisen aktiv entgegenzutreten. Der Aufbau einer vertraulichen Beziehung zwischen den Adressat*innen und der Fachkraft wird durch solche Mechanismen und den damit einhergehenden (teils verdeckten jedoch sozial eingelagerten) Kontrollaufträgen konterkariert (vgl. ebd.) und ist kaum mit der akzeptierenden und parteilichen Haltung der Arbeitsfelder Streetwork und MJA vereinbar. Auch die im Rahmen der Projekte geforderte und teils praktizierte enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Plattform- oder Server-Betreiber*innen ist nicht unproblematisch. Zwar kann es je nach Ausrichtung hilfreich und sogar zielführend sein, jedoch darf Soziale Arbeit – insbesondere unter dem Label „Streetwork“ – nicht für andere Zwecke instrumentalisiert werden. Indem Plattformbetreibende den Sozialarbeiter*innen spezielle Profileinstellungen, gewisse Zugänge und sonstige Sonderrechte gestatten, geraten diese mitunter in die Rolle von Content-Manager*innen, Konfliktschlichtenden

13 Anmerkung der Autorin

oder auch Moderator*innen. Diese Form der Kooperation ist kontinuierlich zu reflektieren und sorgsam abzuwägen, inwiefern es nützlich, erstrebenswert und im Sinne der Adressat*innen ist und dem Professionsverständnis Sozialer Arbeit entspricht.

Im Zuge der Erprobung digitaler Maßnahmen und Angebote kommt der wissenschaftlichen Begleitung und (Selbst-)Evaluation eine zentrale Aufgabe zu. Gleichwohl zeigt sich, dass es mitunter an kritischer Reflexion über die Verwendung von Begrifflichkeiten, die Rolle der Fachkraft, die Arbeitsaufträge und die Ziele mangelt. Betont werden die Potentiale und die Wirksamkeit sowie die Notwendigkeit des (flächendeckenden) Ausbaus und der Professionalisierung der Ansätze (Lehmann et al. 2023). Es wird hingegen kaum über zentrale, fachliche sowie (datenschutz-)rechtliche Herausforderungen oder über mögliche Konsequenzen und Risiken, die eine Vermischung regelhafter und präventiver Handlungsaufträge mit sich bringt, diskutiert. Auch die Auswirkungen auf die Handlungsfelder Streetwork und MJA, die durch eine Verwendung des Begriffs in den unterschiedlichen Kontexten sowie durch eine konzeptionelle Aushöhlung oder eine Verwässerung verschiedener Handlungsansätze einhergehen, spielen keine Rolle. Insgesamt wird deutlich, dass das „Profil“ von *Digital Streetwork* noch relativ unscharf ist und begriffliche Klärungen und Eingrenzungen weitestgehend ausstehen. Angesichts ungeklärter Begrifflichkeiten, mangelnder Profilschärfe und verschiedener theoretischen Zugänge gestaltet sich eine fachliche Weiterentwicklung als äußerst schwierig. Folglich bedarf es einer Klärung und Konkretisierung von Zielen, Zielgruppen, Arbeitsweisen und Aufträgen bevor über Vorschläge zur Erweiterung und Ausdifferenzierung in weitere Bereiche (Bieß 2023; Dinar 2019; Janus 2023) oder über die Frage, inwiefern es angemessen ist das breite und vielfältige Spektrum an Projekten unter dem Titel „Digital Streetwork“ zu subsumieren, diskutiert werden kann. Letztlich sagt die Verwendung des Begriffs noch nichts aus über das dem zugrunde liegende Selbst- und Grundverständnis, den theoretischen Hintergrund, die Zielsetzung oder die Arbeitsinhalte (vgl. Bollig 2024).

Ausblick

Eine professionelle Praxis erkennt die Bedeutung und Relevanz digitaler Lebenswelten an, setzt sich aktiv mit den Nutzungs- und Aneignungsweisen der Adressat*innen auseinander und entwickelt Angebote und Konzepte, die in Bezug auf Zugangsmöglichkeiten und Erreichbarkeiten den Bedürfnissen und Bedarfen verschiedener Personen- und Nutzer*innengruppen entsprechen und gesamtgesellschaftliche Veränderungen mit in den Blick nehmen. Um den Herausforderungen der fortschreitenden Digitalisierung angemessen zu begegnen, gilt es zum einen bereits bestehende Konzepte kontinuierlich weiterzuentwi-

ckeln und ggf. anzupassen und zum anderen neue Angebote zu erproben, die sich zuvor identifizierten „Versorgungslücken“ in den Hilfesystemen widmen. Eine zukunftsorientierte Hilfe- und Unterstützungslandschaft stellt ein möglichst breit gefächertes und vielfältiges Spektrum an Leistungen zur Verfügung, welches sowohl Arbeitsfelder der Jugend-, Sozial- und Eingliederungshilfe vor Ort als auch online-basierte Angebotsformate, die über lokale und regionale Grenzen hinausgehend und losgelöst von bisherigen Steuerungs- und Planungsmodellen zu denken sind, umfassen. Daraus können neue und erweiterte Kooperations- und Vernetzungsformen entstehen, die sich im Idealfall gegenseitig ergänzen und somit die soziale Infrastruktur verbessern. Damit unterschiedliche Handlungsfelder und methodische Zugänge nicht in Konkurrenz zu einander geraten, gegeneinander ausgespielt oder (beliebig) miteinander kombiniert werden, braucht es für den weiteren Diskurs neben einer begrifflichen Klärung und Profilschärfung der Modellprojekte auch den fachlichen Austausch sowie die gegenseitige Anerkennung (Bollig 2021). In Zukunft ist der Fokus verstärkt auf die inhaltliche Auseinandersetzung zu lenken, um sich den unterschiedlichen (theoretischen) Zugängen, Grundverständnissen und Arbeitsweisen bewusst zu werden und sich über vorhandene Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Verschränkungen zu verständigen. Dies ist Voraussetzung für ein sinnvolles Zusammenspiel und gutes Miteinander verschiedener Hilfsangebote vor Ort und im Digitalen. Der Ausbau und die Professionalisierung digitaler Hilfs- und Beratungsangebote kann helfen den Unterstützungs- und Bildungsauftrag gegenüber jungen Menschen besser umzusetzen. Angesichts neuer, technischer Möglichkeiten wird es in Zukunft zugleich immer schwieriger zu unterscheiden, ob es sich um ein professionelles oder unseriöses Angebot handelt und zu durchschauen, wer oder was (u. U. KI-gestütztes System) junge Menschen zu welchem Zweck und mit welchem Auftrag aufsucht, begleitet und berät oder wer sich hinter einem Account bzw. User*Profil verbirgt. Die damit einhergehenden Risiken des Missbrauchs sind künftig vermehrt mitzudenken.

Primäres Ziel von Streetwork und MJA ist und bleibt die Förderung sozialer wie digitaler Teilhabe und gesellschaftlicher Integration aller Menschen sowie der Abbau sozialer und somit auch digitaler Ungleichheiten. Menschen, die keinen oder nur eingeschränkten Zugang zum Internet haben oder das Internet nur begrenzt nutzen können oder wollen, dürfen nicht aus dem Blick geraten. Digitale Transformationsprozesse bergen sowohl das Potenzial vorhandene Ungleichheiten neu zu verhandeln, zu reduzieren und im besten Falle sogar zu beseitigen als auch das Risiko sie zu reproduzieren oder sogar zu verschärfen und neue Ausgrenzungs- und Ausschlussmechanismen sowie Formen der Überwachung, Kontrolle, Manipulation und Ausbeutung zu begünstigen (vgl. Kutscher/Iske 2020; Beranek 2021; Christl 2014). Die Risiken und die Potenziale neuer Technologien wie etwa beim Einsatz Algorithmen-basierter oder KI-gestützter Systeme liegen wie bei jedem anderen Werkzeug in der Art seiner Verwendung. Es liegt in unserer

Verantwortung – auch in Zukunft – einen Beitrag zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe sowie zur Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu leisten.

Literatur

- AGJ (Hrsg.) (2020): Jugendsozialarbeit in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. Diskussionspapier. Essen
- BAG Streetwork/ MJA e.V. (Hrsg.): Fachliche Standards 2018. Streetwork und Mobile Jugendarbeit.
- Ballack, L./ Stapf, T. (2020): Digitale Methoden der aufsuchenden Jugendsozialarbeit. Minor – Wissenschaft Gesellschaft mbH (Hrsg.). Berlin
- Beranek, A. (2021): Soziale Arbeit im Digitalzeitalter. Eine Profession und ihre Theorien im Kontext digitaler Transformation. Beltz Juventa: Weinheim, Basel
- Bieß, C. (2023): Befähigung durch Digital Streetwork. Stärkung von Kinder(rechte)n auf Social Media. Tübingen: IZEW, Materialien zur Ethik in den Wissenschaften (Publikation im Rahmen des Forschungsprojekts SIKID)
- Bollig, Ch. (2009): Mobile Jugendarbeit 2.0 – Neue Anforderungen und Aufgaben einer virtuell-aufsuchenden Jugendarbeit. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Bollig, Ch./Glück, M./Küchler, T./Reuting, M./Steurer, D. (2010): Mobile Jugendarbeit 2.0. Herausforderungen und Möglichkeiten MJA im virtuellen Raum. Stuttgart, Chemnitz. BAG Streetwork/ MJA e.V. (Hrsg.) (https://www.agjb.de/wp-content/uploads/2019/09/mja_2.0_handlungsempfehlungen.pdf) Zugriff am 20.02.2024
- Bollig, Ch./Keppeler, S. (2015): Virtuell-aufsuchende in der Jugendsozialarbeit. In: Kutscher/ Ley/ Seelmeyer (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Schneider Verlag, S. 94–114
- Bollig, Ch./Eppler, G./Fregin, S. (Hrsg.) (2019): Digital. Total?! Handreichung. Zum Umgang mit Social Media in der Mobilen Jugendarbeit. Stuttgart.
- Bollig, Ch. (2021): Mobile Jugendarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./ Sturzenhecker, B./ von Schwanenflügel, L./ Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. Band 3, S. 1769–1784
- Bollig, Ch. (2023): Digitale Transformation und Streetwork – Chancen, Risiken und Herausforderungen. In: Schwarzer Peter. Verein für Gassenarbeit (Hrsg.): Fachmagazin PETER/40 Jahre aufSuchen, S. 14–17
- Bollig, Ch. (2024): „Digital(e) Streetwork“ – Über soziale Hilfs- und Unterstützungsangebote im Internet. Eine kritische Auseinandersetzung und fachliche Einordnung. In: ajs-Information. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz BW I/2024. 4–5
- Brock, J. (2017): Hybride Streetwork. In: sozialraum.de (9) Ausgabe 1/2017. URL: <https://www.sozialraum.de/hybride-streetwork.php>, Datum des Zugriffs: 24.03.2024
- Brock, J./Fritzsche, K. (2020): Bollerwagen, Lautsprecher, Powerbank, Hotspot. Der Rest ergibt sich. Anregungen für eine gemeinwesenorientierte Mobile Jugendarbeit im digitalen Wandel. Herausgegeben vom LAK MJA Sachsen https://www.mja-sachsen.de/wp-content/uploads/2021/09/Brock_Fritzsche_Anregungen-fuer-eine-gemeinwesenorientierte-Mobile-Jugendarbeit-im-digitalen-Wandel.pdf Zugriff: 15.03.2024
- Brüggen, N./Rösch, E. (2022): (Post-)Digitale Jugendarbeit ermöglichen. Aktuelle und zukünftige Perspektiven der ‚digitalen‘ Jugendarbeit. In: merz – Zeitschrift für Medienpädagogik. Jg. 66, Nr. 3; S. 13–22.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

- Christl, W. (2014): Kommerzielle digitale Überwachung im Alltag. Eine Studie der Bundesarbeitskammer. Wien.
- Dinar, Ch./Heyken, C. (2017): Digital Streetwork. Pädagogische Intervention im Web 2.0. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/digital_streetwork_web-1.pdf
- Dinar, Ch./Wiedel, F. (2024): Evaluation der digitalen Sozialarbeit im Rahmen der stjg-Einrichtungen Zukunftswelten. Stuttgarter Jugendhaus gGmbH (Hrsg.)
- Erdmann, J./Brüggen, N. (2023): Digital Streetwork. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes in Bayern im Jahr 2022. Herausgegeben vom JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. München
- Erdmann, J. (2023): Digital Streetwork: Grenzenlose Jugend(-sozial-)arbeit im grenzenlosen Raum des Internets? In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik: Social Media in der Beratung 67(2), S. 30–38
- Ferchichi, R./Pfeffer-Hoffman, Chr. (Hrsg.): Migrationsberatung in sozialen Medien – Beratungsrichtlinien. Version 4.0., Januar 2024, in Koop. mit Minor.
- Flasche, V. (2022): Post-digitale Lebenswelten Jugendlicher und Jugendarbeit. Merz-Interview mit Viktoria Flasche. In: merz – Zeitschrift für Medienpädagogik 66(3), S. 23–31.
- Gref, K. (1995) Was macht Streetwork aus? Inhalte – Methoden – Kompetenzen. Simon/Becker (Hrsg.): Handbuch aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Juventa: Weinheim, München, S. 13–20.
- Hagemeier, A./Stuiber, A. (2020): Ein erweiterter Ansatz der aufsuchenden Jugendarbeit und Radikalisierungsprävention.
- Heyken, C./Lehmann, T. (2021): Digital Streetwork. Eine Reise durch sechs Jahre aufsuchende Jugend(sozial)arbeit im Web 2.0. In: ajs Informationen Nr. 1157. Jg., Stuttgart S. 20 22
- Hohnstein, S./Zschach, M. (2023): Digitale Extremismusprävention international – Anregungspotenziale für die deutsche Praxis? Arbeits- und Forschungsstelle Demokratieförderung und Extremismusprävention DJI
- Hörtnagl, M./Laubichler, J./Maretzki, A. (2023): Aufsuchende Sozialer Arbeit im digitalen Raum – (auch) ein Ansatz für die Wohnungsnotfallhilfe. In: BAG W (Hrsg.): wohnungslos, 65. Jg. 4. Quartal 2023, S. 134–138.
- Janus, Philine (2023): Lebenswelt Internet – Digital Streetwork als aufsuchende Sozialarbeit im Netz. Beitrag unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/542453/lebenswelt-internet-digital-streetwork-als-aufsuchende-sozialarbeit-im-netz/> (Zuletzt zugegriffen am 13.08.2024)
- Keppeler, S. (1997): Mobile Jugendarbeit in Baden-Württemberg. In: LAG Mobile Jugendarbeit Baden-Württemberg (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Luchterhand: Neuwied, Kif- tel, Berlin, S. 19–42
- Keppeler, S./Specht, W. (2011): Mobile Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Ernst Reinhardt, Verlag. München, S. 959–967
- Kessler, S./Mensching, A. (2019): Soziale Arbeit als Verhältnisarbeit. In: forum kriminalprävention 4/2019, S. 9–13
- Kutscher, N./Iske, S. (2020): Digitale Ungleichheit im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U./Siller, F./Tillmann, A./Zorn, I.: Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Beltz Juventa: Weinheim, Basel, S. 115–128
- LAG MJA/Streetwork BW e.V. (2023): Fachliche Standards für Mobile Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- LAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit Bayern e.V. (2023): Positionspapier zu dem Projekt „Digital Streetwork“ des BJR. (<https://www.streetwork-bayern.de>)
- Lehmann, R., Stieler, M. & Zauter, S. (2023): Begleitforschung zu Streetwork im Netz – Modellprojekt zur Qualitätssicherung und möglichem Transfer der webbasierten aufsuchenden Sozialarbeit (BeSiN). Abschlussbericht an das Bundesministerium für Gesundheit. Online

- verfügbar unter https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Drogen_und_Sucht/Abschlussbericht/Sachbericht_BeSiN_2023.pdf (Letzter Zugriff 14.08.2024)
- Lutz, J./Erdmann, J./Degen, K. (2024): Qualitätsstandards für Digital Streetwork. Herausgegeben vom Bayerischen Jugendring (BJR). München
- Neuburg, F./Kühne, S./Reicher, F. (2020): Soziale Netzwerke und Virtuelle Räume: Aufsuchende Arbeit zwischen analogen und digitalen Welten. In: Diebäcker, M./Wild, G. (Hrsg.): Streetwork und Aufsuchende Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Springer VS: Wiesbaden, S. 167–181
- Pawelz, J. (2020): Aux armes! Der digitale Kampf gegen Rechtsextremismus im Internet. Policy Brief 4/2020. Hamburg: IFSH – Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik (Hrsg.) (URL: https://ifsh.de/file/publication/Policy_Brief/20_04_Policy_Brief.pdf Zugriff am 13.02.2024)
- Pritzens, T. (2011): Webwork als nützliche Ergänzung zur mobilen Jugendarbeit/Streetwork. In: merz. medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Jg. 55. (3), 29–32.
- Reutlinger, Ch./Schlenker, S./Frank, M. (2020): Lebenswelt- und Sozialraumorientierung im Spiegel der Praxis Mobiler Jugendarbeit. In: LAG MJA/Streetwork BW (Hrsg.): Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit. Frank & Timme Verlag, S. 19–33
- Rösch, Eike (2019): Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Seckinger, M./Svetlova-Fessl, K. (2022): Den digitalen Wandel der Jugendarbeit gestalten. DJI-Impuls 2 | 2022, S. 68–69
- Specht, W. (1979): Jugendkriminalität und Mobile Jugendarbeit. Darmstadt: Luchterhand
- Specht, W. (1987): Die gefährliche Straße. Jugendkonflikte und Stadtteilarbeit. Bielefeld.
- Steinmaier, D./Kalkmann, M./Stapf, T. (2018): „Digital Streetwork“ in der Asyl- und Migrationsberatung – Wie Geflüchtete soziale Medien nutzen und was daraus für Beratungsstellen folgt. Juli 2018 | Beilage zum Asylmagazin 7–8/2018 URL: <https://minor-digital.de/mission-digital-streetwork/> (Letzter Zugriff 09.01.2024)
- Stieler, M./Zauter, S. (2022): Digital Streetwork. Aufsuchende Arbeit mit und in Sozialen Medien. In: FORUM Sozialarbeit + Gesundheit, 4, S. 28–31
- Wiechers, F./Ballaschk, L. (2021): Aufsuchende Jugendsozialarbeit im Kontext des plötzlichen Digitalisierungsdruck. Ein Zwischenfazit des Berliner Projekts „DiMe“ – Digitale Methoden der (aufsuchenden) Jugendsozialarbeit. Herausgegeben von Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung
- Wiedel, F. (2022): Digital Streetwork. Zur Notwendigkeit einer aufsuchenden, psychosozialen Medienpädagogik bei exzessiver Internetnutzung am Beispiel des Gaming. Monographie zur Dissertationsschrift. München: kopaed.
- Wiedel, F. (2023): Digital Streetwork. Entwurf einer begleitenden Medienpädagogik am Beispiel virtueller Spielwelten. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 365–391

Jugendverbandsarbeit: Digitale Werkstätten der Demokratie

Anna Grebe

Einleitung: Jugendverbände und mediatisierte Lebenswelten

Jugendverbände sind seit über 70 Jahren als Formen der demokratischen Selbstorganisation und Interessenvertretung junger Menschen in Deutschland etabliert. Ihre Basis und Zielgruppen sind in der Regel Zusammenschlüsse auf Ortsebene, in denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 27 Jahre sich engagieren und gemeinsam ihre Freizeit gestalten. Diese Gruppen sind meistens als gemeinnützig und als freie Träger der Jugendhilfe anerkannt, sie vertreten sich in der kommunalen Politik durch den Zusammenschluss zu Jugendringen oder auch gegenüber Erwachsenenverbänden oder Institutionen, an die sie angegliedert sind, z. B. Kirchengemeinden oder Gewerkschaften, bei gleichzeitiger Autonomie und Handlungsfreiheit, die in den eigenen Verbandssatzungen festgelegt sind. Durch demokratische Wahlen und Delegationen sind die Ortsgruppen über die regionale und Landesebene bis auf Bundesebene (bisweilen auch europäisch) organisiert und vernetzt. Das breite Spektrum jugendlicher Interessen und ihres Engagements spiegelt sich in der profilbezogenen Vielfalt der Jugendverbände wider: Religiöse, ökologische und kulturelle Verbände gehören ebenso dazu wie Arbeiter*innen-Jugendverbände, humanitär geprägte Verbände, Pfadfinder*innen-Verbände und Verbände junger Migrant*innen. Rund sechs Millionen junge Menschen sind in Jugendverbänden engagiert bzw. partizipieren an den Angeboten der Jugendverbände im Deutschen Bundesjugendring (DBJR).¹

Nun leben diese Mitglieder nicht allein in einem jugendverbandlich geprägten Umfeld. Sie leben auch in einer mediatisierten Welt, die ihnen ein nahezu unüberschaubares und vielfältiges Identifikations- und Identitätsangebot macht und neben dem meist geografisch-architektonisch situierten Ort der Jugendgruppe auch zahlreiche digitale oder hybride Räume eröffnet, die sich gegenseitig durchdringen und Einfluss aufeinander nehmen. Jugendverbandsarbeit und damit das Ein- und Angebundensein an Peergroups bietet ihnen einen Rückzugs-, aber auch einen Experimentalort (Rösch 2019, S. 47), in dem

1 Überdies sind etwa zehn Millionen Kinder und Jugendliche Mitglied in den Strukturen der Deutschen Sportjugend (dsj); in 15 Landesjugendringen ist die jeweilige Sportjugend des Landes ordentliches Mitglied und versteht sich ebenso als Jugendverband, wenngleich dieses Profil unterschiedlich gelebt wird.

sie gemeinsam Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bewältigen und soziale Spielregeln ausbilden und einüben. Sie entwickelt sich stetig mit den sich verändernden Lebensrealitäten ihrer Zielgruppe weiter und ermöglicht im besten Falle die gemeinsame Entwicklung von Orientierungspunkten oder Werten, die auch für ihr Medienhandeln, ihre Kommunikation und ihr Identitätsmanagement im Netz von großer Bedeutung sind.

Für sich selbst beansprucht die Jugendverbandsarbeit ein Set an Prinzipien, die sie besonders auszeichnet: Selbstorganisation und Mitbestimmung, ehrenamtliches Engagement, Freiwilligkeit, Lebensweltbezug und Werteorientierung. Je nach Verband werden diese Prinzipien unterschiedlich gelebt und mit unterschiedlichen praktischen Implikationen aufgefüllt oder angereichert. Die Selbstorganisation und die damit einhergehende eigenständige Erarbeitung von und Mitbestimmung über Themen und Zugängen zu einer immer komplexer werdenden Welt bieten den Mitgliedern ein hohes Potenzial an Gestaltbarkeit ihres Umfeldes, sie erleben so Selbstwirksamkeit in ihrem individuellen und gemeinschaftlichen Tun.

Die Frage ist: Gibt es Besonderheiten bezüglich der Haltung, der Perspektiven, Prozesse und der Inhalte der Jugendverbandsarbeit, die sich mit und durch die digitale Transformation maßgeblich verändert haben und sie möglicherweise von anderen Handlungsfeldern der Jugendhilfe und Jugendarbeit unterscheidet?

Dieser Beitrag analysiert entlang dieser Charakteristika, ob, wann und inwiefern sich die digitale Transformation auf die jugendverbandliche Praxis ausgewirkt hat. Dabei gilt es zu überprüfen, ob es sich um temporäre, bisweilen projekthafte Phänomene handelt oder ob die digitale Transformation tiefgreifende und möglicherweise dauerhafte Veränderungen dieser Praxis angestoßen hat, die wiederum dazu führen, dass jugendverbandliche Prinzipien im Lichte der Post-Digitalität neu formuliert werden müssen.²

1 Jugendverbandliche Prinzipien auf dem Weg in die Digitalität

„Genuine Aufgabe der Jugendverbände war Medienarbeit nie, sie entsprach auch nicht dem Verständnis von Jugendverbandsarbeit.“ (Schorb 1991, S. 331) Was Bernd Schorb 1991 für die Auseinandersetzung mit den sogenannten „neuen“ Medien konstatierte, bezog sich vorrangig auf die ausbleibende Beschäftigung mit, ferner auch der aktive Widerstand der Jugendverbände in den 1950er und

2 Auf eine ausführliche Beschreibung der digitalen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen wird hier ausdrücklich verzichtet. Falls es signifikante Unterschiede bei der Zielgruppe der Jugendverbände im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen allgemein geben sollte, so sind diese nicht erforscht oder dokumentiert, in jedem Falle aber für den analytischen Fokus dieses Beitrags nicht von gesteigerter Relevanz.

1960er Jahren gegen das Kino und später das Fernsehen als Einrichtungen, „die einer sinnvollen Freizeitgestaltung entgegenstehen, die Jugendlichen in ihre Abhängigkeit bringen und zum bloßen Konsum verführen.“ Erst ab den 1970er Jahren habe sich langsam eine Öffnung der Jugendverbände gegenüber Medien als Bestandteil der Lebenswelten ihrer eigenen Mitglieder vollzogen, die 1987 u. a. eine erste Positionierung des Bayerischen Jugendrings hervorgebracht hat, in der die Verfasser*innen vor den Gefahren von „Rechensystemen“ warnten, da diese zu Vereinzelung, Ausschlüssen und sozialen Ungleichheiten führen könnten. Basierend auf dieser Prognose riefen sie die Verbände zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Medienwelten und Medienkonsum auf (*ebd.*, S. 333). Mit dem Ausdruck „Rechensysteme“ meint die Arbeitsgemeinschaft für Medienfragen des Bayerischen Jugendrings Computer und die – in den 1980ern durchaus noch futuristisch klingende – Möglichkeit, sich zum Datenaustausch zu vernetzen. Die mit dieser Positionierung einhergehende Medien-, Technologie- und Konsumkritik ist jedoch nicht als grundsätzliche Haltung gegenüber der Digitalisierung zu verstehen, im Gegenteil: Sie zeigt erstens auf, wie grundsätzlich in Jugendverbänden Positionen und Perspektiven zustande kommen – nämlich durch das Engagement der Mitglieder und ihre Auseinandersetzung miteinander – und sie zeugt zweitens von einem für ihre Entstehungszeit modernen Verständnis von Digitalität, das den Impact der digitalen Transformation auf die großen sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts vorausschauend analysiert und das Verhältnis zwischen Heranwachsenden und Gesellschaft beschreibt. Nichtsdestotrotz beschäftigten sich die Jugendverbände in der Bundesrepublik bis in die 2000er Jahre nur zurückhaltend mit digitalen Themen oder Herausforderungen für Kinder und Jugendliche bzw. mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf deren Lebenswelten. Der Landesjugendring Niedersachsen, der wenige Jahre vor dem Bayerischen Jugendring bereits über „neue Medien“ in den eigenen Strukturen diskutierte, gilt bis heute als Pionier in der praktischen Umsetzung digitaler Konzepte in der Jugendverbandsarbeit und hat in den 1990er Jahren vor allem den Mehrwert digitaler Vernetzung von Jugendverbänden erkannt, u. a. mithilfe eines BTX-basierten Mailboxsystems (*Reichmann/Schwab/Bertram 2011*). Ihm folgten in einer (eventuell noch anhaltenden) Professionalisierungsphase mehrheitlich durch Sonderprogramme (z. B. durch die Landesmedienanstalten der Länder, später durch das Bundesprogramm „Demokratie leben“) finanzierte medienpädagogische Projekte, die bei Jugendverbänden angesiedelt waren, temporär angelegt waren und bis heute noch selten beispielsweise mit eigenen Fachreferent*innen in den Geschäftsstellen der Jugendverbände verankert sind. Digitalität oder Medienarbeit wurden nicht selten als Themen an die Referate für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit angegliedert und so oftmals auch lediglich als Werkzeug für Mitgliederkommunikation verstanden, zum Beispiel durch das Erstellen von Newslettern, Mailings oder Postings für Social Media. Eine tiefere fachliche Auseinandersetzung mit der digitalen Transformation als Mega-Trend

zu Beginn der 2000er Jahre fand nicht in der Breite statt, die das Thema an Impact auf das Leben aller jungen Menschen in dieser und der nachfolgenden Zeit hatte – und bis heute findet nicht in allen Jugendverbänden überhaupt eine Ver- und Aushandlung darüber statt, welche Haltung man zu Digitalität einnehmen möchte oder kann.

Neben der Jugendpresse Deutschlands, die 2015 Anschlussverband im Deutschen Bundesjugendring wurde, gab es weiterhin in Mecklenburg-Vorpommern seit 1993 einen Jugendverband als Mitglied im dortigen Landesjugendring, der sich explizit der Vermittlung von Medienkompetenz an Kinder und Jugendliche verschrieben hatte (NDR 2021). 2021 wurde der Verband jedoch aufgelöst, die Kompetenzen des Jugendmedienverbandes flossen ein in den Landesjugendring, der seit 2018 und bis dato mit einem Projekt zu Digitaler Jugendbeteiligung, einem Podcast über digitale Tools für die Jugendarbeit, zahlreichen digitalen Weiterbildungen und einer fachlich fundierten Beratung zu digitaler Jugend(verbands)arbeit ein breites Portfolio für die praktische Auseinandersetzung mit der Digitalisierung bietet (*Landesjugendring Mecklenburg-Vorpommern*).

Zusammenfassend und mit Blick auf die vergangenen 40 Jahre kann gesagt werden, dass die Jugendverbände sich in ihrer großen Mehrzahl auf mindestens einem von vier Wegen der digitalen Transformation angenähert und gewidmet haben: aus der praktischen Perspektive über Tools; aus der lebensweltlichen Perspektive über Themen; aus der politischen Perspektive über die Analyse und Diskussion jugendgerechter Rahmenbedingungen der Digitalisierung; aus der strukturellen Perspektive durch Aufnahme in Satzungen, Konzeptionen und Binnenstrukturen.

2 Digitale Praxis und digitale Praktiken in der Jugendverbandsarbeit

Jugendverbände verstehen sich als „Werkstätten der Demokratie“, als Orte, an denen junge Menschen sich als politische Akteure begreifen, die die Gesellschaft auf mehrfache Weise mitgestalten (*Broda/Haag o. J.*). Sie lernen im Verband Demokratie als Bildungsgegenstand, als Bildungsstruktur und als Bildungserfahrung kennen und setzen sich damit innerverbandlich als auch in der Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen gegenüber der Politik, zum Beispiel auf kommunaler Ebene in Form von Jugendringen, mit den Bedingungen gesellschaftlichen Zusammenlebens auseinander (*Dewey 2011; Ahlrichs/Hoffmann 2022*). In der Praxis stellen sich Jugendverbände auf mindestens drei Arten der Verfasstheit von Gesellschaft und Demokratie im Lichte von Digitalität und den Diskursen darum:

1. Sie entwickeln digital-, jugend- und medienpolitische Positionen, in denen sie die Auswirkungen der digitalen Transformation für Kinder und Jugendli-

che, aber auch für die Gesamtgesellschaft analysieren und kommentieren und Forderungen an Politik, Wirtschaft und Gesellschaft stellen.

2. Sie entwickeln eigene digitale Tools oder nutzen digitale Tools zur Gestaltung ihrer verbandlichen Praxis, z. B. zur Mitgliederkommunikation, zum Informationsaustausch, zur Arbeitsorganisation, für Versammlungen, Wahlen und Abstimmungen im Sinne ihrer Satzungen und Geschäftsordnungen.
3. Sie entwickeln digitale Angebote, indem sie dem Prinzip der Lebensweltorientierung folgend ihre eigenen Inhalte und Themen in den digitalen Raum übertragen und dafür entweder eigene oder häufiger die Plattformen großer Anbieter wie *Meta*, *Zoom*, *Google* und Co. nutzen (im Sinne aktiver Medienarbeit).

Im Folgenden zeige ich exemplarisch auf, wie diese Formate und Formen der (Mit-)Gestaltung von Demokratie und Gesellschaft unter den Bedingungen von Digitalität sich derzeit darstellen und inwiefern sie analoge Praktiken transponiert, transformiert oder abgelöst haben.

3 Digitalpolitik ist Jugendpolitik!

„Die Digitalisierung wird nicht verschwinden. Sie wird sogar voranschreiten, das Leben weiter durchdringen und die Gesellschaft verändern. Jugendverbände und Jugendringe werden intensiver als bisher eine Haltung zur Digitalisierung entwickeln müssen. Noch besser, sie gestalten Digitalisierung mit – praktisch, pädagogisch und politisch.“ (Scholl 2019, S. 7).

Dass Medien- und Digitalpolitik immer auch Jugendpolitik ist, scheint sich in den Jugendverbänden inzwischen herumgesprochen zu haben, beanspruchen sie doch die Rolle der Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen über ihre eigenen verbandlichen Grenzen hinaus (*Deutscher Bundesjugendring* 2019). Insbesondere die großen Jugendverbände widmen sich mithilfe unterschiedlicher Methoden und Zugänge der Analyse und Debatte digitaler Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und der jugendpolitischen Implikationen digitaler Kultur(en), und dies jeweils aus ihrem verbandlichen Profil heraus und auf ihre eigene Klientel abgestimmt.

So legte die DGB-Jugend 2015 ein Positionspapier vor, das den „Hype um die Digitalisierung“ konkret in zu erfüllende Maßnahmen und Rahmenbedingungen für die Arbeitswelt und die Situation junger Auszubildender und Arbeitnehmer*innen übersetzte und u. a. die Auswirkungen auf die Arbeitszeit- und Arbeitsortgestaltung aufzeigte (*DGB-Jugend* 2015). Die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (et) und die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (aej) haben zwischen 2017 und 2021

maßgeblich den Diskurs zu einer jugendgerechten Netzpolitik durch ihre gemeinsame Veranstaltungsreihe *freiraumNETZ* geprägt und u. a. Regeln für ein junges, faires Internet entwickelt sowie konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Praxis der politischen Bildung und der Jugendverbandsarbeit aufgezeigt (*Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend*). Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) hat nach einem knapp zweijährigen Arbeitsprozess in einer Expert*innengruppe 2018 ein Grundsatzpapier zur digitalen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit einem Fokus auf eine gemeinwohlorientierte Weiterentwicklung des Internets vorgelegt und betont ausdrücklich die Unabgeschlossenheit und Unvollständigkeit der Position, um der hohen Dynamik der Digitalisierung Rechnung zu tragen (*Bund der Deutschen Katholischen Jugend* 2018). Beispielhaft für eine Positionierung in den helfenden Verbänden ist das Papier der Arbeiter-Samariter-Jugend Nordrhein-Westfalen, das bereits Anfang 2020 fertiggestellt war, der Verband aber aufgrund der Learnings aus der Corona-Pandemie erst im Juni 2021 beschloss und Herausforderungen benennen konnte, die das „Brennglas Corona“ für die digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen erst sichtbar gemacht hat: „Wir wollen die Veränderungen, die sich aktuell und in den kommenden Jahren vollziehen, aktiv mitgestalten und Verantwortung übernehmen. Daher ist es unabdingbar, dass wir in alle relevanten gesellschaftlichen Diskussionen und Prozesse einbezogen werden, damit sich die digitale Transformation demokratisch, solidarisch und vielfältig gestaltet.“ (*Arbeiter-Samariter-Jugend Nordrhein-Westfalen* 2021)

Insgesamt zeigen sich im Vergleich der Positionen der genannten und weiterer Jugendverbände – ebenso wie im genannten Forderungspapier zum Digitalpakt Kinder- und Jugendarbeit – wiederholende Analysen und Argumentationen: Allen Verbänden scheint klar, dass die Lebenswelten ihrer Mitglieder auch digital gestaltet und geprägt sind und sie fordern die Politik dazu auf, dieser Tatsache mehr Aufmerksamkeit zu schenken und Kindern und Jugendlichen folglich Schutz, Befähigung und Teilhabe in digitalen Sphären zu garantieren (*UN-Kinderrechtskonvention* 1989). Gleichsam machen sie deutlich, dass dafür die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen fehlen, es an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten mangelt und soziale Teilhabe auch digitale Teilhabe bedeutet, ferner auch hier nicht genügend in junge Menschen und ein gutes und sicheres Aufwachsen mit digitalen Medien investiert wird. Erst mit dem Beschluss „Medienpolitik ist Jugendpolitik“ von Oktober 2019 richteten die Jugendverbände mit großer Deutlichkeit auch Forderungen an sich und ihre eigene Arbeitsweise: „Der DBJR und seine Mitgliedsorganisationen verpflichten sich, Medienpolitik überall dort, wo sie junge Menschen und ihre Interessen betrifft, als Teil ihres jugendpolitischen Auftrags der anwaltschaftlichen Vertretung junger Menschen zu gestalten und medienpädagogische Arbeitsansätze zu entwickeln und zu stärken. Ziel ist es, medienpolitische Debatten als regelmäßigen und bedeutsamen Bestandteil der jugendpolitischen Debatten und Beschlüsse im DBJR und seinen Mitgliedsor-

ganisationen zu etablieren.“ (*Deutscher Bundesjugendring* 2019) Nur wenige Monate nach dieser Beschlussfassung sollten die Mitgliedsverbände im Deutschen Bundesjugendring sich an diese Selbstverpflichtung erinnert fühlen, als die Corona-Pandemie unerwartet die jugendverbandliche Praxis auf den Kopf stellen und – gezwungenermaßen – in das digitale Zeitalter führen sollte.

4 Digitale Gremienarbeit in der jugendverbandlichen Praxis

Wie für so viele Verbände, Vereine und Parteien, die sich bis März 2020 in erster Linie in Präsenz in Mitgliederversammlungen, Jahreskonferenzen oder Gremiensitzungen organisierten, traf der Beginn der Corona-Pandemie die Jugendverbandsarbeit nicht nur hinsichtlich ihrer Aktivitäten im Feld der Jugendarbeit (Freizeiten, Gruppenstunden, offene Treffs). Vielmehr beeinträchtigte das Verbot von Präsenz-Veranstaltungen auch und besonders ihre teilweise jahrzehntelang erprobte demokratische Praxis der Selbstorganisation und Mitbestimmung durch Wahlen, Anträge und Abstimmungen. Einige Jugendverbände auf Landes- und Bundesebene verfügten zwar über den Vorteil, ihr Antragswesen bereits vor 2020 z. B. auf das digitale Tool „Antragsgrün“ umgestellt zu haben. Für Jugendverbände und Jugendringe auf Ortsebene bedeutete diese prompte Umstellung jedoch einen weitaus höheren Aufwand und größere Hürden als für jene, die über eine entsprechende Infrastruktur verfügten und so eine technische Begleitung besser umsetzen konnten, z. B. durch hauptamtliches Personal, finanzielle Mittel oder technische Voraussetzungen. Viele Jugendverbände entschieden sich zunächst für digitale Versammlungen über *Zoom*, *Big Blue Button* oder *Microsoft Teams* und verknüpften diese entweder mit Antragsgrün oder mit Cloud-Server-Lösungen, um kollaborativ an Positionspapieren und Beschlüssen arbeiten zu können.

Innerhalb weniger Monate professionalisierte sich die Jugendverbandsarbeit gleichsam bezüglich ihrer Wahl- und Abstimmungsverfahren und intensivierte die Nutzung digitaler Tools wie *VotesUp* oder *OpenSlides*, sodass die formalen Bestandteile satzungsgemäßer Versammlungen in den digitalen Raum verlagert werden konnten. Im März 2023 wurden seitens des Bundestages auch die rechtlichen Rahmenbedingungen angepasst, sodass Vereine auch ohne vorher die Satzung zu ändern, Mitgliederversammlungen rein digital oder in hybrider Form durchführen dürfen (*Deutscher Bundestag* 2023). Dies war bis Sommer 2022 im Rahmen einer Corona-Sonderregelung möglich und wurde durch eine Änderung des Vereinsrechts (§ 32 BGB) dauerhaft ermöglicht. Verbandsaktive berichteten einerseits von den zahlreichen Vorteilen eines digitalen Versammlungswesens: geringere Fahrtzeiten, weniger Papier, schnellere Kommunikation und die ehrenamtsfreundliche Einbettung in den Alltag von Schule, Ausbildung und Studium. Andererseits zeigte sich auch, dass eine besondere Qualität der Jugend(verbands)arbeit, nämlich die Kontakt- und Beziehungsarbeit, unter

der nunmehr digitalen Versammlungspraxis litt. Nicht zuletzt setzte nach der 2. Lockdown-Welle in Deutschland eine gewisse digitale Müdigkeit ein, die auch die sonst sehr engagierten Jugendverbändler*innen erfasste und am Ende dazu beitrug, dass mit dem Fallen der Hygiene-Beschränkungen ein Großteil der Versammlungen, Gremiensitzungen und Arbeitskreise wieder nahtlos in Präsenzveranstaltungen umgewandelt wurde. Zu vermuten ist überdies, dass aufgrund der begrenzten finanziellen Mittel für die technische und personelle Infrastruktur für eine nicht unerhebliche Anzahl an Verbänden der Aufwand für digitale Versammlungen den Nutzen überwog. Bezüglich der demokratischen Praxis haben sich jedoch digitale Arbeitstreffen auf Konferenzplattformen nahezu flächendeckend durchgesetzt – wobei zu untersuchen wäre, ob hier das Argument der Digitalität im Vordergrund stand oder auch die Überfrachtung des Alltags junger Ehrenamtlicher dafür sorgt, dass die Mitglieder sich von sich aus für digitale Treffen aussprechen.

5 Digitale Beteiligung und Jugendverbandsarbeit

Beteiligung im Jugendverband findet jedoch nicht nur im vereinsrechtlich regulierten Bereich statt oder beschränkt sich auf strukturelle Partizipation. Das Prinzip der Mitsprache und Mitbestimmung leben die Verbände und ihre Untergliederungen nach Innen, sie fordern es aber auch nach Außen gerichtet ein und adressieren damit politische Akteure und Institutionen auf allen Ebenen. Damit werden sie ihrem Selbstanspruch gerecht, als Teil der Zivilgesellschaft aktiv an der gesellschaftlichen Willensbildung und Entscheidungsfindung mitzuwirken.

Einzelne Jugendverbände oder ihre Zusammenschlüsse zu Jugendringen haben sich mit dem Erstarken der Piratenpartei und u. a. in Zusammenarbeit mit Vereinen wie Liquid Democracy e.V. mit den Möglichkeiten digitaler Mitbestimmung an politischen Vorhaben auseinandergesetzt (Reichmann 2012, S. 140). 2015 launchte der Deutsche Bundesjugendring das *ePartool*, eine digitale Beteiligungsplattform, die Infos und Methoden bereitstellt, Positionen und Meinungen der Beteiligten sammelt und darstellt und deren Bewertung, Diskussion und Abstimmung ermöglicht (Deutscher Bundesjugendring). Ursprünglich als erweiterter Online-Fragebogen ins Leben gerufen, war es bald das Ziel, einen ganzen Beteiligungsprozess von Anfang bis zum Ende über das Tool abbilden zu können. Der Anspruch der Entwickler*innen war es, Entscheidungs- und Beteiligungsprozesse, die im analogen Raum nicht ausreichend transparent zu sein scheinen, nachverfolgbar zu machen, durch mehrsprachige Optionen Barrieren abzubauen und durch für die Entscheidungsinstanz verpflichtenden Feedbackschleifen die Wirkung und Nachhaltigkeit von Beteiligung zu erhöhen. Dieses Tool, seine Entwicklung und stetige Verbesserung bis Ende 2019 wurden ausführlich auf *GitHub* sowie auf einem Service-Blog des Deutschen Bundesjugendrings dokumentiert, je-

doch wird es bis dato nicht flächendeckend in jugendverbandlichen Kontexten genutzt. Auch hat das *ePartool*, obwohl es ein Open-Source-Angebot ist, keinen nennenswerten Eingang in die Praxis der Jugendbeteiligung gefunden, die u. a. mithilfe einer gesetzlichen Verankerung in den Kommunalordnungen der Länder in den vergangenen Jahren einen beachtenswerten Aufschwung erhalten hat (*Grebe/Ringler 2023*). Und obschon lange Zeit auf kommunaler Ebene die Hoheit der Interessenvertretung junger Menschen bei den Jugendverbänden und Jugendringen lag, ist es diesen nicht gelungen, die Vorzüge des digitalen Tools in Zusammenhänge der politischen Jugendbeteiligung einfließen zu lassen und so die verbandlichen Prinzipien aus dem analogen in den digitalen Raum zu transportieren. Für Projekte der überregionalen, europäischen und internationalen Jugendarbeit sind Tools wie das *ePartool* jedoch nach wie vor von großem Wert, denn sie strukturieren komplexe demokratische Partizipationsprozesse transparent, mehrsprachig, datensicher und über große Distanzen hinweg.

Dass Digitalität aber auch der Inhalt von jugendverbandlichen Beteiligungsprozessen sein kann, zeigt das Projekt *„Social Digital Responsibility: Jungen Verbraucher*innen eine Stimme für aktive Teilhabe an Netzwerken und Plattformen geben“*, das 2021 in Kooperation zwischen dem Deutschen Bundesjugendring und dem Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz stattfand: Im Rahmen des Projektes haben junge Menschen Forderungen und Leitlinien für jugendgerechte soziale Netzwerke und Plattformen erarbeitet und dem Bundesministerium präsentiert und übergeben. Die thematischen Schwerpunkte haben sie selbst in Online-Barcamps gesetzt und mithilfe von Expert*innen diskutiert (*Deutscher Bundesjugendring 2021*). Die Ergebnisse zeigen die Bandbreite der jungen Perspektiven auf ihre Rolle als Verbraucher*innen und reichen von dem Wunsch nach Datensouveränität, Transparenz und Interoperabilität von Plattformen über digitale Barrierefreiheit und Inklusion bis hin zu Forderungen nach Kontrolle, Awareness-Maßnahmen und Schutz vor menschenfeindlichen und gefährdenden Inhalten im Netz.

6 Vom digitalen Lagerfeuer zur Online-Juleica

Ein wesentlicher Bestandteil der Jugendverbandsarbeit ist der kreative Umgang mit lebensweltlichen Fragestellungen. Jugendverbandsarbeit lebt davon, dass junge Menschen sich zusammenschließen und sich engagieren, sich eigene Themen setzen und über deren Bearbeitung und Auseinandersetzung gemeinschaftlich entscheiden. Dies geschieht in unterschiedlichen Formaten, die nunmehr auch mithilfe digitaler Tools oder zu digitalen Themen geplant und durchgeführt werden.

Zu Beginn der 2000er Jahre lassen sich einige wenige medienpädagogische Projekte in den Jugendverbänden verzeichnen, denen es – zumeist auf der Basis

des Engagements und der IT-Kompetenzen Einzelner – gelang, mithilfe selbst-programmierter Plattformen und Websites die Prinzipien der Jugendverbandsarbeit so spielerisch wie bildungskonzeptionell fundiert in den digitalen Raum zu übertragen. So hat die Katholische junge Gemeinde (KjG) in der Diözese Rotenburg-Stuttgart im Jahr 2004 das Projekt *tatzel-klick* erfolgreich an den Start gebracht: Auf der Website *tatzel-klick.de* konnten sich Gruppen von Mitgliedern zwischen 6 und 12 Jahren (zumeist bestehende Kindergruppen aus den KjG-Pfarreien) anmelden, einen Avatar gestalten, ihr eigenes virtuelles Haus bauen und sich als Bewohner*innen der Stadt Tatzeltal miteinander vernetzen, selbst wählen gehen oder als Bürgermeister*innen kandidieren, den Marktplatz, die Post oder die Telefonzellen nutzen und Challenges, Rätsel und Aufgaben absolvieren, um Punkte zu gewinnen. Für die ehrenamtlichen Gruppenleitungen wurden nützliche Informationen, Bastel- und Aktionsideen sowie Methoden zur Verfügung gestellt, ebenso wie Tutorials, die bei technischen Fragen helfen sollten. An diesem auf sechs Monate angelegten Projekt nahmen über 30 Gruppen teil, das u. a. durch einen Arbeitskreis Ehrenamtlicher begleitet und ausgewertet wurde (Wagner 2004).

Der Wunsch nach Vergemeinschaftung in digitalen Räumen über geographisch-territoriale Grenzen hinweg bei gleichzeitiger Beibehaltung der jeweils spezifischen Verbandsidentität äußerte sich verstärkt in den 2010er Jahren im Zuge des Wachstums der Social-Media-Plattform Facebook. Diskussionen über die Notwendigkeit eigener Plattformen zur Vernetzung und zum Informationsaustausch, kombiniert mit niedrigschwelligen Beteiligungsmöglichkeiten wie das Teilen und Liken von Beiträgen aus dem verbandlichen Kontext, führten allerdings fast immer aus finanziellen oder organisatorischen Gründen ins Leere. Stattdessen legten sich immer mehr Verbände auf allen Ebenen Profile auf den gängigen Plattformen an, wobei zum jetzigen Zeitpunkt Instagram dominiert, sich die meisten von Twitter/X zurückgezogen haben und Facebook eher sporadisch nutzen. In den sozialen Netzwerken werden von diesen Verbandsprofilen Veranstaltungen angekündigt, Inhalte und Positionen geteilt, mit Profilen anderer Verbände und Organisationen interagiert. Nur selten werden Einzelpersonen in den Vordergrund der Kommunikation gestellt, echte „Verbandsinfluencer“, die über ihren eigenen Verband hinaus andere User*innen mit ihren Inhalten erreichen, gibt es nicht. Ein Grund für letzteres ist, dass die verbandliche Logik das Konzept der „personalities“ außerhalb der gewählten Vorsitzenden nicht kennt bzw. für sich nicht anerkennt, sondern ihr Selbstverständnis auf einer Art von Kollektivität beruht, bei der im Binnenverhältnis alle Macht und Mitbestimmung vom Individuum bzw. Einzelmitglied ausgeht und gleichzeitig im Außenverhältnis die verbandliche Identität dominiert. Dadurch ergibt sich ein Spannungsfeld, das es für die Jugendverbandsarbeit derzeit nahezu verunmöglicht, auf TikTok ihre Präsenz zu erhöhen, denn Video-Content ist dort dann erfolgreich, wenn er an Personen und Charaktere, nicht an (anonyme) Brands anknüpft.

Aufgrund der Einschränkungen während der Corona-Pandemie entwickelten viele Verbände ihre Angebote und Vergemeinschaftungsformen innerhalb kurzer Zeit für eine Durchführung im digitalen oder hybriden Raum weiter, z. B. digitale Gruppenstunden, digitale Film-Abende (Watch Parties), digitale Pub Quizzes etc. auf Videoplattformen, aber auch mehrtägige Online-Qualifizierungen wie Gruppenleitungsschulungen (Juleica). So hat exemplarisch genannt der Landesjugendring Berlin ein umfassendes Curriculum für die digitale Durchführung von Juleica-Schulungsmodulen zusammengestellt, das Methoden, Tools und praktische Tipps verschiedener Träger und Verbände aus dem gesamten Bundesgebiet visualisiert und unabhängig vom Verbandsprofil oder dem Bundesland verwendet werden kann. Als interaktives PDF steht es gratis online zur Verfügung (*Landesjugendring Berlin 2021*).

Für innovative Projekte nicht-verbandlicher Organisationen im Non-Profit-Bereich, die sich Digitalität als Schwerpunkt setzen, sind Jugendverbände eine beliebte Kooperationspartnerin, versprechen sich diese Organisationen doch davon, so an eine junge und motivierte Zielgruppe herantreten zu können. Die Verbände entlastet dies bisweilen von einer eigenen vertieften Auseinandersetzung mit bestimmten Themen, vor allen Dingen, wenn dafür nicht genügend Ressourcen vorhanden sind. Gelungen ist dies beispielsweise im Rahmen der „demokratielabore“, die als Projekt der Open Knowledge Foundation 2017/18 zahlreiche Materialien, Workshop- und Aktionsformate entwickelten, mit dem Fokus auf der emanzipierenden Auseinandersetzung mit analogen sowie digitalen Tools und gesellschaftlichen Themen (*Open Knowledge Foundation 2018*). In Zusammenarbeit mit Multiplikator*innen aus den Jugendverbänden, im regelmäßigen Austausch und in der Vernetzung mit regionalen und mit Ortsgruppen zwischen 12 und 21 Jahren konnten so u. a. 400 Jugendliche für Hate Speech sensibilisiert werden. Derzeit existiert eine Fülle an Angeboten, Schulungsmaterialien, Workshops und Tools, welche verschiedene Aspekte digitaler Demokratie und die Rolle einer starken Zivilgesellschaft, aber auch Fragen nach Datenschutz und Datensouveränität, nach Medienethik und Jugendmedienschutz thematisieren und kreativ umsetzen. Jugendverbände müssen folglich zwar nicht für jeden Aspekt von Digitalität aus sich heraus Projekte und Methoden entwickeln, wenn doch die Möglichkeit besteht, auf bereits erprobte Materialien zurückzugreifen. Aber sie müssen weiterhin angemessen gefördert werden, um als „Werkstätten der digitalen Demokratie“ sich immer wieder neu Themen erarbeiten zu dürfen, ohne einem Innovations- oder Anpassungsdruck zum Opfer zu fallen oder sich dazu genötigt fühlen, ihre Angebote zu ökonomisieren (*Nörber 2004*).

Fazit und Ausblick

Die digitale Transformation hat die Jugendverbandsarbeit verändert, doch muss man ehrlicherweise konstatieren, dass ohne den durch die Corona-Pandemie entstandenen Handlungsdruck die digitale Transformation in diesem Teilbereich der Jugendhilfe und Jugendarbeit deutlich langsamer vorangeschritten wäre. Nach wie vor changiert „Digitalität“ in der Praxis der Jugendverbandsarbeit zwischen der Aushandlung als Einzelthema, der Anerkennung als Querschnittsthema und einem echten integrierten Verständnis junger Lebenswelten, in denen analoge und digitale Erfahrung miteinander amalgamieren und sich hochdynamisch entwickeln. Digitale Kommunikation ist selbstverständlicher Bestandteil in Jugendverbänden geworden, ob auf der Ortsebene, auf Landes- oder Bundesebene, ebenso die Nutzung von Videokonferenztools oder Cloud-Lösungen. Der Umgang mit Social Media ist unter Ehrenamtlichen weit verbreitet, die meisten Verbände verfügen über eigene Profile auf den gängigen Plattformen. Innerverbandliche Formen und Formate der Mitbestimmung – ob strukturell oder informell – werden insbesondere auf Landes- und Bundesebene durch digitale Tools unterstützt. Insofern ist die Jugendverbandsarbeit bezüglich der Beteiligung von Jugendlichen und der Gestaltung partizipativer Strukturen den Charakteristika digitaler Kulturen und dem Ideal einer mediatisierten sozialräumlichen Jugendarbeit zumindest etwas nähergekommen (Rösch 2019, S. 160). Es bleibt jedoch nach wie vor die Ausnahme, dass Jugendverbände sich beispielsweise auf das Thema Gaming oder eSports einlassen, obwohl 73 % der 12- bis 19-Jährigen regelmäßig digitale Spiele spielen (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2024, S. 49).

Die Zukunft der digitalen Jugendverbandsarbeit liegt – wie in der Jugend(verbands)arbeit insgesamt – in der Kooperation zwischen Verbänden und anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen über Projektgrenzen hinaus und über „Digitalität“ als Thema hinweg. Ein bemerkenswertes Beispiel für ein jugendverbandliches Projekt, das die Digitalität nicht um ihrer selbst willen fokussiert, ist die App *cliMATES*, die von der Naturfreundejugend Deutschlands entwickelt wurde (*Naturfreundejugend Deutschland*). Sie ist „ein Planungstool für alle Menschen, die Jugendreisen oder ähnliche Veranstaltungen planen und durchführen“ und dies klimafreundlich und nachhaltig tun wollen. Integriert in die App ist ein CO₂-Rechner, eine Methoden-Bibliothek, eine umfangreiche Rezeptsammlung mit Mengenrechner, eine Karte mit Orten und Initiativen, die zum Thema Nachhaltigkeit beitragen (z. B. Unverpackt-Läden) sowie eine Gamification-Option, die Challenges oder Vergleiche ermöglicht. Das Engagement der Naturfreundejugend für Klimaschutz und Nachhaltigkeit trifft hier auf die jahrzehntelange Erfahrung als Veranstalterin von Freizeiten und Jugendreisen – letzteres ist ein Merkmal, das auch viele andere Jugendverbände auszeichnet. Durch die Möglichkeiten der App, die kostenfrei im Google-Play-Store und im Apple Store zum Download steht, werden so die politischen Ziele des Verbandes mit der internen

Verbandspraxis verknüpft und in die digitalen Lebenswelten der Mitglieder und anderer Interessierter eingebunden. Dass dieses Verfahren nicht auf die Naturfreundejugend oder auf das Thema Freizeiten beschränkt ist, zeigt sich an einer Kooperation, die der traditionelle Umwelt- und Arbeiterjugendverband mit dem Bund der Deutschen Katholischen Jugend in der Diözese Rottenburg-Stuttgart eingegangen ist: Der Zusammenschluss der katholischen Jugendverbände in Süddeutschland hat die App für sich nicht nur bezüglich des eigenen Logos und der Verbandsfarben angepasst, sondern in die eigene Verbandspraxis übertragen. Es können auch spirituelle Angebote, Gruppenstunden und alles, was die katholische Jugendverbandsarbeit ausmacht, auf Nachhaltigkeit überprüft und miteinander verglichen werden. Projekte und Kooperationen wie diese (oder auch Kooperationen mit Einrichtungen und Akteur*innen der Medienpädagogik) weisen den Weg in eine postdigitale Jugendverbandsarbeit, welche die verbandlichen Prinzipien von Selbstorganisation (Freizeiten organisieren), Freiwilligkeit (ehrenamtliches Engagement), Beteiligung (Bestimmung über eigene Themen), Lebensweltbezug (Digitalität) und Werteorientierung (Nachhaltigkeit bzw. „Bewahrung der Schöpfung“) authentisch miteinander verbindet und über die Verbandsgrenzen hinweg Effekte zeitigt.

Literatur

- Ahlrichs, Rolf/Hoffmann, Stefan (2022): Demokratische Partizipation in der Jugendverbandsarbeit. Baden-Baden: Nomos.
- Arbeiter-Samariter-Jugend Nordrhein-Westfalen (2021): DigiLab: Das Positionspapier der ASJ NRW zur Digitalisierung. Die digitale Transformation aktiv gestalten: demokratisch, solidarisches. <https://www.asj-nrw.de/veranstaltungen-und-kampagnen/digilab-positionspapier/> (Abfrage am 14.2.24).
- Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (o. A.): FreiraumNetz. <https://www.aej.de/politik/digitalisierung-und-netzpolitik/freiraumnetz> (Abfrage am 14.2.24).
- Broda, Daniela/Haag, Wendelin (2021): Jugendverbände als politische Akteure. FORUM Jugendhilfe 03/2021, S. 29–34.
- Bund der Deutschen Katholischen Jugend (2018): Teilhabe, Lebenswelt und Mündigkeit – unsere digitalpolitischen Grundhaltungen. https://www.bdkj.de/fileadmin/bdkj/bilder/HV/Hauptversammlung_2018/Beschluss_Digitale_Lebenswelten.pdf (Abfrage am 14.2.24).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention in Wortlaut mit Materialien. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffd345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> (Abfrage am 14.2.24).
- Deutscher Bundesjugendring (2015): ePartool: Mitwirkung mit Wirkung. tooldoku.dbjr.de/2015/O1/hallo-welt/ (Abfrage am 14.2.24).
- Deutscher Bundesjugendring (2019): Medienpolitik ist Jugendpolitik. <https://www.dbjr.de/artikel/m Medienpolitik-ist-jugendpolitik> (Abfrage am 13.2.24).
- Deutscher Bundesjugendring (2021): Digitalpakt Kinder- und Jugendarbeit. <https://www.dbjr.de/artikel/digitalpakt-kinder-und-jugendarbeit> (Abfrage am 14.2.23).
- Deutscher Bundesjugendring (2021): Leitlinien für jugendgerechte soziale Netzwerke. <https://www.dbjr.de/artikel/leitlinien-fuer-jugendgerechte-soziale-netzwerke> (Abfrage am 14.2.24).

- Deutscher Bundestag (2023): Mitgliederversammlungen von Vereinen können künftig hybrid stattfinden. <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2023/kw06-de-digitale-mitgliederversammlung-931492> (Abfrage am 14.2.24).
- Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- DGB-Jugend (2015): Digitalisierung – Anforderungen an die Arbeit der Zukunft. <https://www.dgb.de/+++co++8adb9e34-5d40-11e6-919b-525400808b5c> (Abfrage am 14.2.24).
- Grebe, Anna / Ringler, Dominik (2022): Wer beteiligt, wann, wie und warum? Von der UN-KRK zur kommunalen Jugendbeteiligung. In: Sozialmagazin 03/2022, S. 83–89.
- Landesjugendring Berlin (2021): Juleica-Schulung ... aber online! Digitale Methoden für die Praxis. <https://ljrberlin.de/juleica-online> (Abfrage am 14.2.24).
- Landesjugendring Mecklenburg-Vorpommern (o. A.): Digitale Jugendbeteiligung. Jugendliche gestalten ihr Lebensumfeld – analog und digital. <https://www.ljrmv.de/digital> (Abfrage am 14.2.24).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024): JIM-Studie 2024. Jugend – Information – Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2024/> (Abfrage am 14.1.25).
- Naturfreundejugend Deutschlands (o. A.): cliMATEs: Die App für klimafreundliche Jugendreisen. https://www.naturfreundejugend.de/beitraege/-/-/show/5468/climates_die_app_fuer_klimafreundliche_jugendreisen (Abfrage am 14.2.24).
- Nörber, Martin (2004): Jugendverbände – Ehrenamt – Ökonomisierung. Zur Wirkung ökonomischer Fragen in Jugendverbänden, in: Sozial Extra Volume 28, S. 18–21.
- Norddeutscher Rundfunk (2022): Nach knapp 30 Jahren: Jugendmedienverband MV löst sich auf. <https://www.ndr.de/nachrichten/mecklenburg-vorpommern/Nach-knapp-30-Jahren-Jugendmedienverband-MV-loest-sich-auf,jugendmedienverband100.html> (Abfrage am 14.2.24).
- Open Knowledge Foundation (o. A.): Demokratielabore. Mit digitalen Tools die Gesellschaft von morgen gestalten. demokratielabore.de/ (Abfrage am 14.2.24).
- Reichmann, Sonja (2012): ePartizipation in Jugendverbänden. In: Lutz, Klaus / Rösch, Eike / Seitz, Daniel (Hrsg.): Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. München: kopaed, S. 137–140.
- Reichmann, Sonja / Schwab, Hans / Bertram, Björn: Jugendarbeit im Zeitalter der digitalen Revolution. In: merz 3/2011. https://www.ljr.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/JAonline.pdf (Abfrage am 12.2.24).
- Rösch, Eike (2019): Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Scholl, Michael (2019): Digitalisierung und Jugendpolitik, in: Hessische Jugend 2/19, S. 7–9.
- Schorb, Bernd (1991): Jugendverbände und (neue) Medien. In: Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände: eine Ortbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München: Juventa, S. 331–335.
- Wagner, Jochen (2004): Konzeption und Evaluation eines medienpädagogischen Projekts. Das Kindermedienprojekt tatzel-klick der Katholischen Jungen Gemeinde Rottenburg-Stuttgart. Unveröffentlichte Diplomarbeit, eingereicht an der Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt im Fachbereich Sozialwesen und Pflegemanagement.

Internationale Jugendarbeit 3.0 – Wandel durch digitale Elemente

Franziska Koschei, Natali Petala-Weber und Ulrike Werner

1 Die Internationale Jugendarbeit im Überblick

Auch wenn bereits seit mehreren Jahren verstärkt digitale Medien in der Internationalen Jugendarbeit (kurz: IJA) genutzt werden, machte nicht zuletzt der pandemiebedingte Digitalisierungsschub die Notwendigkeit von Transformationen auch in diesem Bereich der Jugendarbeit deutlich. Im Folgenden werden Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen digitaler Projekte in der Internationalen Jugendarbeit beschrieben. Außerdem wird erläutert, welche Formate in der digitalen Internationalen Jugendarbeit umgesetzt werden. Die Basis dieser Ausführungen ist die Studie „IJA.digital – Internationale Jugendarbeit.digital“¹ in der der Frage nachgegangen wurde, wie eine Methodik der digitalen Internationalen Jugendarbeit aussehen könnte. Abschließend wird ein Ausblick auf mögliche (post-)digitale Entwicklungen gegeben, wie digital-analoge Mischformate und andere Elemente, die in der Zukunft Teil von Internationaler Jugendarbeit sein könnten.

1.1 Spezifische Ziele und Prinzipien der IJA

Die Internationale Jugendarbeit wird durch einige Besonderheiten charakterisiert, die hier zunächst erläutert werden sollen. Grundsätzlich ist die Internationale Jugendarbeit bestrebt, junge Menschen weltweit in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und die länderübergreifende Verständigung zu fördern. Sie ist ein Schwerpunkt der Jugendarbeit, die in § 11 SGB VIII als gesetzliche Pflichtaufgabe geregelt ist. Im folgenden Abschnitt werden die spe-

1 Ein Forschungsteam des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis führte die Studie in Zusammenarbeit mit IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. im Zeitraum Mai 2021 bis Dezember 2022 durch. Das Projekt beinhaltete zwei Bausteine. Im ersten Baustein wurden 43 Projektberichte digitaler Projekte untersucht. Im zweiten Baustein wurden neun weitere Projekte vertiefend wissenschaftlich begleitet. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und in Kooperation mit den Fach- und Förderstellen der Internationalen Jugendarbeit umgesetzt.

zifischen Ziele und Prinzipien der Internationalen Jugendarbeit vorgestellt (IJAB 2012, 2015; Thimmel 2012).

Ziele der IJA

Die Internationale Jugendarbeit zielt zum einen darauf ab, *interkulturelles Verständnis* und damit Verständnis und Wertschätzung für verschiedene Kulturen, Gesellschaften und Lebensweisen sowie den Umgang mit Vielfalt zu fördern. Zum anderen trägt sie zur *persönlichen Entwicklung* junger Menschen bei und verbessert ihre beruflichen Perspektiven, indem sie die Gelegenheit bietet, ihre sozialen, kommunikativen, organisatorischen, interkulturellen sowie Selbstkompetenzen zu stärken.

Außerdem erfahren sich junge Menschen durch Aktivitäten der Internationalen Jugendarbeit als globale Bürger*innen, und werden dazu angeregt, sich ihrer Verantwortung in einer vernetzten Welt bewusst zu werden und sich aktiv für soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung einzusetzen. Auf diese Weise wird ihr *bürgerschaftliches Engagement* gefördert.

Internationale Jugendarbeit trägt dazu bei, Frieden und Verständigung zwischen verschiedenen Kulturen und Ländern zu fördern, indem sie den Dialog und die Zusammenarbeit junger Menschen aus verschiedenen Regionen stärkt und die gemeinsame Geschichte bearbeitet. Damit leistet die Internationale Jugendarbeit einen Beitrag zu *Frieden und Konfliktprävention*.

Prinzipien der IJA

Zum Erreichen der oben angeführten Ziele ist die Internationale Jugendarbeit an die Prinzipien der außerschulischen Jugendbildung als spezifischem Bereich der Jugendarbeit orientiert:

- Internationale Jugendarbeit betont etwa die *Partizipation*, also die aktive Beteiligung junger Menschen an Entscheidungsprozessen, sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene. Sie orientiert sich an den Interessen, Stärken und der Lebenswelt der jungen Menschen sowie gesellschaftlichen Herausforderungen.
- Außerdem spielt *Freiwilligkeit* eine wichtige Rolle. Die Teilnahme an internationaler Jugendarbeit sollte freiwillig und motiviert erfolgen, um das persönliche Engagement der Jugendlichen zu fördern.
- Das Prinzip der *Gegenseitigkeit* mit gemeinsamen Aufenthalten in allen beteiligten Ländern, fördert den Austausch und die wechselseitige Lernerfahrung zwischen den jungen Menschen und ihren kulturellen und gesellschaftlichen Hintergründen. Außerdem erfahren sich die Teilnehmenden sowohl in der Rolle der Gäste als auch der Gastgeber*innen.

- Darüber hinaus folgt die Internationale Jugendarbeit dem Prinzip des non-formalen Lernens, ist somit immer pädagogisch begleitet und nutzt non-formale Bildungsansätze und Methoden, die über schulischen Unterricht hinausgehen und nicht an Lehrpläne gebunden sind, um Lernprozesse zu fördern.
- Die Internationale Jugendarbeit strebt zudem nach *Inklusion*, was die Beteiligung junger Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Beeinträchtigungen und sozialen oder kulturellen Hintergründen bedeutet.
- Außerdem fördert sie den Respekt vor *kultureller, religiöser und ethnischer Vielfalt* und setzt sich für Toleranz und Offenheit ein.

In digitalen Kontexten müssen die beschriebenen grundlegenden Prinzipien der Internationalen Jugendarbeit jedoch teilweise neu verhandelt und ausgestaltet werden. Besonders deutlich wird das beim Prinzip der Gegenseitigkeit. Der Online-Raum ist per se neutral und keinem bestimmten Land zugeordnet. Es muss daher ausgehandelt werden, ob es dennoch eine Gastgeberrolle mit einer entsprechenden Gestaltung des Raumes geben soll oder ob bewusst die neutrale Umgebung zur Begegnung genutzt werden soll und die Pädagogik und Methodik entsprechend angepasst wird.

Um das Erreichen dieser Ziele und Prinzipien zu unterstützen, wurden in einem trägerübergreifenden Prozess Qualitätskriterien und Indikatoren für die Internationale Jugendarbeit im Hinblick auf die Umsetzung von digitalen Elementen neu bewertet und weiterentwickelt (IJAB 2024).

1.2 Besonderheiten der IJA

Wie die oben dargelegten Ziele und Prinzipien zeigen, gibt es viele Überschneidungspunkte zwischen nationaler Jugendarbeit und Internationaler Jugendarbeit, aber auch einige Unterschiede. Auf zwei zentrale Besonderheiten der Internationalen Jugendarbeit soll nachfolgend näher eingegangen werden: die Kooperation mit mindestens einer Partnerorganisation in einem anderen Land sowie die Bedeutung von Sprache und Kommunikation.

Vorhandensein einer Partnerorganisation

Es ist charakteristisch für die Internationale Jugendarbeit, dass mit mindestens einer Partnerorganisation in einem anderen Land zusammengearbeitet wird. Bei multilateralen Jugendbegegnungen gibt es sogar mehrere Partnerorganisationen aus verschiedenen Ländern. Das hat komplexe Aushandlungsprozesse zur Folge. Bei der gemeinsamen Planung und Umsetzung müssen unterschiedliche rechtliche Vorgaben sowie verschiedene Vorstellungen von Pädagogik, Methodik,

Kommunikation etc. miteinander in Einklang gebracht werden. Dabei geht es beispielsweise darum, welche Methoden verwendet werden, ob eher ziel- oder prozessorientiert gearbeitet wird sowie in welchem Ausmaß die jungen Menschen das Programm mitbestimmen und in dessen Umsetzung mitverantworten und bestimmte Aufgaben übernehmen.

Sprache und Kommunikation

In der Internationalen Jugendarbeit spielen für die Kommunikation im Normalfall die unterschiedlichen Herkunftssprachen und Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmenden eine große Rolle. Dabei ist es ein Unterschied, ob es sich um ein bilaterales oder ein multilaterales Projekt handelt, ob es Sprachmittlung gibt oder sich auf eine gemeinsame „Campsprache“ geeinigt wird.

Nicht alle Jugendlichen sind es gewöhnt, sich in einer Fremdsprache auszudrücken. Andere haben im schulischen Lernprozess negative Erfahrungen gemacht, die es ihnen erschweren, sich in einer anderen Sprache auszuprobieren. Durch verschiedene kreative Methoden wie z. B. die Sprachanimation, die gezielt zu diesem Zweck in der Internationalen Jugendarbeit entwickelt wurde, können Hemmungen abgebaut werden. Außerdem können positive Erfahrungen mit anderen Kommunikationsstrategien gemacht werden, wie Körpersprache, Bewegung, Bilder oder Mimik.

Insbesondere diese kommunikativen Prozesse erfordern bei der Umsetzung digitaler Formate eine andere Gestaltung als im analogen Setting. Gleichzeitig ergeben sich neue Kommunikationsmöglichkeiten, die es zu nutzen gilt. Im nun folgenden Abschnitt werden diese Möglichkeiten sowie unterschiedliche Formate digitaler Internationaler Jugendarbeit, weitere Herausforderungen, Chancen und Gelingensbedingungen vorgestellt.

2 Digitale Elemente in der Internationalen Jugendarbeit: Formen, Herausforderungen, Chancen und Gelingensbedingungen

Aus dem Einsatz digitaler Elemente ergeben sich neue Gestaltungsmöglichkeiten für Projekte der Internationalen Jugendarbeit. Gleichzeitig entstehen neue Herausforderungen und Chancen, beispielsweise im Hinblick auf die Teilnahme von Jugendlichen oder die Kommunikation im Online-Raum. Daraus lassen sich Gelingensbedingungen für digitale Projekte ableiten, wie sie auch in der Studie „IJA.digital – Internationale Jugendarbeit.digital“ beschrieben werden (Koschei/Brüggen 2023). Im Folgenden werden Formen, Herausforderungen, Chancen und Gelingensbedingungen digitaler Projekte in der Internationalen Jugendarbeit auf Basis der Studienergebnisse vorgestellt.

2.1 Formate digitaler Internationaler Jugendarbeit

Digitale Elemente können auf unterschiedliche Weise in Projekten zum Einsatz kommen. Einen Überblick darüber geben die europäischen Leitlinien für digitale (Kinder- und) Jugendarbeit der Europäischen Kommission. (YouthLink Scotland et al. 2019)

- Demnach können digitale Elemente zum einen als *Werkzeug* dienen. Der Fokus liegt dabei auf der Partizipation von Kindern und Jugendlichen mithilfe digitaler Tools.
- Zum anderen können digitale Elemente eine *Aktivität* im Projekt sein. Das heißt, dass gemeinsam Medienprodukte erstellt werden.
- Werden im Projekt Themen diskutiert, die in Zusammenhang mit digitalen Elementen stehen (beispielsweise Digitalisierung), sind digitale Elemente der *Inhalt* des Projekts.
- Auf Basis der Studie IJA.digital konnten zudem unterschiedliche Formate digitaler Projekte in der Internationalen Jugendarbeit identifiziert werden. Hier geht es vor allem um die Frage, wie Projekte mit digitalen Elementen angelegt sind.
- Bei reinen *Online-Formaten* findet die gesamte Begegnung online statt. Alle Teilnehmenden sind online miteinander verbunden und nehmen jeweils einzeln über ein eigenes Gerät an einem Online-Meeting teil.
- In *hybriden Formaten* finden Online- und Offline-Aktivitäten simultan statt. Das ist der Fall, wenn sich beispielsweise eine Jugendgruppe an einem Ort befindet und sich mit einer anderen Jugendgruppe, die sich ebenfalls gemeinsam an einem anderen Ort befindet, online zusammenschaltet.
- Werden Online- und Offline-Phasen zeitlich abgewechselt, kann man von *Blended-Formaten* sprechen. Online-Phasen können dabei vorgelagert, parallel oder nachgelagert durchgeführt werden. Findet zuerst eine Kennenlern-Online-Woche und dann eine Begegnung vor Ort statt, spricht man beispielsweise von einem Blended-Format.

Die Unterscheidung in Online-, hybride und Blended-Formate dient der ungefähren Einordnung von Formaten und ist als Definitionsvorschlag zu sehen. Zu beachten ist, dass die Begriffe im aktuellen Diskurs um digitale Projekte in der Internationalen Jugendarbeit unterschiedlich verwendet werden. Zudem werden in der praktischen Arbeit oft Projekte durchgeführt, die sich keiner der Kategorien eindeutig zuordnen lassen. In solche „Mischformen“ können beispielsweise blended Elemente (Online-Phase am Anfang, Offline-Phase am Ende) mit hybriden Momenten (Präsenz-Treffen mit Online-Zuschaltung der Partnergruppe) verbunden werden.

2.2 Neue Benachteiligungsformen – mehr Vielfaltigkeit und Zugang

Welche Voraussetzungen gibt es für die Teilnahme an digitalen Projekten in der Internationalen Jugendarbeit? Welche Herausforderungen entstehen daraus und welche Chancen? Der folgende Abschnitt soll Antworten auf diese Fragen geben. Essentielle Grundlage für die Teilnahme an digitalen Projekten sind die je nach Format notwendigen technischen Geräte (z. B. Laptops, Headsets, Kameras, Rummikrofone, Beamer), eine stabile Internetverbindung sowie ein ruhiger Rückzugsort. Verfügen Jugendliche nicht über die notwendigen Ressourcen können Teilnahmehürden entstehen. Betroffene Jugendliche laufen Gefahr erst gar nicht an Projekten mit digitalen Elementen teilzunehmen oder im Laufe des Projekts aussteigen zu müssen. Auch können digitale Elemente in Projekten dazu führen, dass Menschen mit Hör- oder Sehbeeinträchtigungen ausgeschlossen werden. Diesen Benachteiligungsformen sollte entgegengewirkt werden. Ein Lösungsansatz sind hybride Formate, bei denen sich die Jugendlichen gemeinsam mit den Teamenden an einem Ort befinden. So ist sichergestellt, dass alle Teilnehmenden einen gleichwertigen Zugang haben. Zudem sollten Einrichtungen oder dezentrale Servicestellen mit ausreichend Technik ausgestattet sein, damit sie einzelnen Teilnehmenden, die keinen Zugang zu digitalen Geräten haben, temporär adäquate Geräte zur Verfügung stellen können. In diesem Zusammenhang ist an zusätzliches Personal für die Wartung der Geräte in den Einrichtungen zu denken.

Gleichzeitig können Projekte durch digitale Elemente zugänglicher sein. In der Internationalen Jugendarbeit ist das Reisen und Erkunden anderer Länder ein wichtiger Bestandteil, der jedoch für manche Jugendliche nur schwer umsetzbar ist. *Digitale* Treffen können Jugendliche ansprechen, für die das Verlassen des gewohnten Umfelds oder die Face-to-face-Interaktion mit anderen herausfordernd sind. Digitale Treffen bieten einen sicheren Raum, in dem die Jugendlichen aus einem ihnen vertrauten Setting heraus, wie z. B. ihrem Zuhause, in Interaktion treten. Andere Teilnahmehürden können ebenfalls abgebaut werden. Als Beispiele sind hier zu nennen: fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen, persönliche Verpflichtungen sowie Mobilitätsbeschränkungen durch Behinderungen, aufgrund von Reiserestriktionen, einer schwierigen politischen Lage, des Aufenthaltsstatus oder Visa-Problemen. Der Abbau dieser Teilnahmehürden eröffnet der Internationalen Jugendarbeit neue Zielgruppen. Diese sollten bei der Planung von Projekten mitgedacht und gezielt angesprochen werden.

2.3 Erschwertes Kennenlernen der Partnerkultur – neue Ansatzpunkte des Kennenlernens

In der Internationalen Jugendarbeit soll Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben werden, in die Kultur des Partnerlandes einzutauchen: Wie fühlt es sich an, in diesem Land zu leben? Welche kulturellen Besonderheiten gibt es, welche Traditionen? Wie schmeckt das Essen? Im Online-Setting werden gezielte Methoden benötigt, die den interkulturellen Austausch fördern und Hinweise auf diese Fragen liefern. Hilfreich können in diesem Zusammenhang von den Teilnehmenden produzierte Filme oder Audioaufnahmen sein, in denen die Jugendlichen ihr Land oder ihre Stadt vorstellen. Auch gemeinsame Online-Kochabende, in denen ländertypische Gerichte auf dem Speiseplan stehen, oder gemeinsame Filmabende mit Filmen aus der Heimat der Teilnehmenden können das Kennenlernen vertiefen. Sinnvoll ist es, wenn Teamende im Vorfeld eines digitalen Projekts an entsprechenden Qualifizierungsangeboten teilgenommen haben. Diese sollten bedarfsorientiert gestaltet sein und den unterschiedlichen Erfahrungsgrad der Teamenden berücksichtigen. Räume für den Austausch von Teamenden untereinander sind ebenfalls hilfreich.

Gerade bei Projekten mit Online- und Offline-Anteilen ist zu überlegen, in welchen Phasen des Projekts das Kennenlernen der Partnerkultur im Mittelpunkt stehen soll und zu welchen Zeitpunkten andere Ansatzpunkte des Kennenlernens genutzt werden. So bietet der Online-Raum auch die Chance länderneutrale Zugänge zu finden. Die individuellen Lebensweisen der Teilnehmenden können zentrale Fokuspunkte in Online-Treffen sein. Dies kann mithilfe von Live-Rundtouren durch die eigene Wohnung oder vorproduzierten Videos zum Alltag der Jugendlichen umgesetzt werden. Auf diese Weise rücken neue und diverse, kulturunabhängige Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Vordergrund des Kennenlernens.

Es gibt demnach unterschiedliche Möglichkeiten den Online-Raum zu gestalten, sei es mit Fokus auf die verschiedenen Partnerkulturen, thematisch oder länderneutral. Die Entscheidung über die Gestaltung des Online-Raums sollte jedoch in jedem Fall im Vorfeld eines digitalen Projekts bewusst getroffen werden. Wichtig ist es, die Methoden, die im Projekt zum Einsatz kommen, danach auszurichten.

2.4 Kommunikationshürden im Online-Raum – neue Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion

Doch nicht nur beim Kennenlernen der Partnerkultur werden im Online-Raum spezifische Methoden benötigt. Auch der generelle Austausch zwischen den Teilnehmenden kann herausfordernd sein und muss gezielt gestaltet werden. Anders

als bei der „klassischen“ Kinder- und Jugendarbeit, spielen in der Internationalen Jugendarbeit unterschiedliche Herkunftssprachen und Fremdsprachenkenntnisse der Teilnehmenden eine wichtige Rolle. Hürden, die in diesem Zusammenhang bei manchen Jugendlichen schon bestehen, können im Online-Raum noch zusätzlich verstärkt werden. Gestik und Mimik der anderen kann im Digitalen nur eingeschränkt wahrgenommen werden. Auch erfolgt die Kommunikation in vielen Fällen nicht unmittelbar. Sind die Mikrofone bei Teilnehmenden, die gerade nicht sprechen, ausgeschaltet, müssen diese erst eingeschaltet werden, wenn sich jemand aktiv beteiligen möchte. Auch das Versagen der Technik kann die Kommunikation in einer Gruppe stören, zumal die dadurch entstehenden Pausen nicht durch informelle Gespräche o. ä. gefüllt werden können. Online-Settings können hierdurch als „zäh“ und ermüdend empfunden werden. Zuletzt ist es im Online-Setting nur bedingt möglich, kurz die Sitznachbarin zu fragen, falls etwas nicht verstanden wurde. Es sind entsprechende Methoden zu entwickeln, die den informellen Austausch in digitalen Projekten und eine gute Kommunikation zwischen den Teilnehmenden fördern. Auch sollten diese Methoden die Gruppendynamik stärken und zu einer positiven Atmosphäre beitragen. Beispiele für solche Methoden sind (Schneider-Laris 2022):

- Break-Out-Räume, in denen die Teilnehmenden in kleineren Gruppen und ohne das Eingreifen von Teamenden sprechen können.
- Das regelmäßige prozessbegleitende Einholen von Rückmeldungen der Teilnehmenden zum Verlauf eines Online-Treffens.
- Abwechslung von verschiedenen Programmpunkten inklusive kurzer Warm-up-Einheiten zwischendurch.

Zugleich können digitale Elemente die Kommunikation unter den Teilnehmenden insbesondere in internationalen Begegnungen auch positiv beeinflussen. Durch verschiedene Möglichkeiten des Dolmetschens kann der Austausch zwischen den Jugendlichen unterstützt werden. Je nach Videokonferenzform sind beispielsweise simultane Übersetzungen in unterschiedliche Sprachen möglich. Schriftdolmetschen kann besonders für höreingeschränkte Personen eine hilfreiche Option sein. Natürlich kann, wie im analogen Raum auch, konsekutiv gedolmetscht werden. Zusätzlich können Jugendliche während eines Projekts Übersetzungsdienste nutzen.

Neben neuen Möglichkeiten des Dolmetschens eröffnen digitale Elemente in Projekten jedoch auch grundsätzlich neue Wege der Kommunikation. Während eines Online-Treffens können sich die Teilnehmenden in privaten Chats Nachrichten schreiben. Das ermöglicht Seitengespräche unter allen Teilnehmenden, kann jedoch auch ablenkend wirken und zu Dynamiken führen, die den Teamenden verborgen bleiben (Wissing 2022). Im Gruppenchat können für alle sichtbar Nachrichten geschrieben werden. Hierdurch können sich Teilnehmende schriftlich beteiligen, die Hemmungen haben, in einer großen Gruppe zu spre-

chen. Außerhalb eines Online-Treffens ermöglichen Messenger-Dienste, dass Jugendliche zu Beginn eines Projekts, zwischen zwei Projektphasen oder über das Projekt hinaus miteinander in Kontakt bleiben. Hier sind jedoch datenschutzrechtliche Aspekte zu beachten, wenn kommerzielle Anbieter wie WhatsApp genutzt werden.

Auch im Bereich der Sprachanimation eröffnen digitale Elemente neue Möglichkeiten. Sprachanimation dient in der Internationalen Jugendarbeit dazu, Hemmungen in der Kommunikation abzubauen und möglichst natürliche Kommunikationsanlässe zwischen den Teilnehmenden herzustellen. Sie trägt durch ihren interaktiven Charakter zudem zu einer positiven Gruppenatmosphäre bei (IJAB 2021). Im Online-Raum können für die Sprachanimation unterschiedliche digitale Werkzeuge zum Einsatz kommen. Kamera, Mikrofon, Chat- und Whiteboard-Funktionen können auf spielerische und kreative Art eingesetzt werden. Einen Überblick über konkrete Methoden der digitalen Sprachanimation bietet die Arbeitshilfe „Sprachanimation bei Online-Jugendbegegnungen“ von IJAB.

2.5 Unterschiedliche digitale und personelle Voraussetzungen – neue Potenziale für eine engere Zusammenarbeit

Für die Zusammenarbeit von Partnerorganisationen bedeuten digitale Projekte zusätzlichen Abstimmungsbedarf, beispielsweise wenn es darum geht, welche digitalen und personellen Voraussetzungen es in den jeweiligen Organisationen gibt. Diese können sehr unterschiedlich ausfallen, etwa im Hinblick auf die technische Ausstattung oder den Zugang zu stabilem Internet. Letzteres kann vor allem bei Einrichtungen in ländlichen Gegenden eine Hürde darstellen. Auch unterschiedliche Vorstellungen von der Gestaltung der Online-Treffen können für die Zusammenarbeit zwischen den Partnerländern herausfordernd sein. So können sich beispielsweise die Vorgehensweisen in Bezug auf das Maß an Vorstrukturiertheit der Online-Treffen (sehr vorstrukturiert vs. „freiere“ Zeiten und mehr Pausen) oder im Hinblick auf die Möglichkeit der Teilnehmenden eigenständig zu arbeiten (eigenständiges Arbeiten der Teilnehmenden vs. starkes Eingreifen der Teamenden) unterscheiden. Hier spielt auch der Grad an medienpädagogischer Kompetenz der unterschiedlichen Teamenden eine wichtige Rolle. Für die Durchführung digitaler Projekte sind aufgrund dessen klare Absprachen bei der Organisation, Planung und Rollenverteilung zentral. Daneben ist das Thema Datenschutz insbesondere im internationalen Kontext ein komplexes Thema. Unterschiedliche Vorgaben in den verschiedenen Ländern sowie Haltungen zum Datenschutz in den Partnerteams können hier schwierig werden. Im Vorfeld von digitalen Projekten sollten diesbezüglich zusätzliche Aushandlungsprozesse sowie eine Sensibilisierung aller Teammitglieder stattfinden.

Gleichzeitig können digitale Elemente die Zusammenarbeit der Partnerorganisationen auch positiv beeinflussen. Beispielsweise indem sie die Kommunikation zwischen den Organisationen erleichtern. Insbesondere projektvorbereitende Abstimmungsprozesse profitieren von der Implementierung digitaler Elemente. Mithilfe von Videokonferenzen erhalten diese eine persönlichere Note, da sich die Teamenden nicht nur hören, sondern auch sehen können. Die Studie IJA.digital zeigte zudem, dass sich Teamende häufiger mit ihren Kolleg*innen aus dem Partnerland ausgetauscht haben, als vor dem pandemiebedingten Digitalisierungsschub. Der Kontakt zwischen den Partnerorganisationen wurde demnach nicht nur vereinfacht und persönlicher, sondern auch intensiviert.

3 Was bleibt nach dem „Digitalisierungsschub“?

Der Kern Internationaler Jugendarbeit ist stets die internationale Mobilitätserfahrung und die Begegnung junger Menschen aus verschiedenen Ländern. Die digitale Beschleunigung hat – wie unter 2 dargestellt – aber auch in der Internationalen Jugendarbeit die Karten neu gemischt: Digitale Elemente haben sich als fester Bestandteil des Arbeitsfelds etabliert. Diese transformieren nicht nur die Formate und die damit einhergehende Methodik, sondern werfen auch Fragen auf, die vom (post-)digitalen Standpunkt aus neu beleuchtet werden. Ethische Fragestellungen, die sich in der Kinder- und Jugendhilfe in Zusammenhang mit der digitalen Transformation stellen, gelten nicht minder auch in der Internationalen Jugendarbeit und sollten daher Berücksichtigung finden (*Rehme/Seelmeyer 2023, S. 35ff.*). Diese Fragestellungen sind komplex und facettenreich: Sie betreffen die gesellschaftliche Gleichstellung bei den Zugängen zu medienpädagogischen Angeboten sowie angemessener Infrastruktur, Fragen der Ent- und Abgrenzung zwischen Privatleben und Beruf oder Privatleben und Öffentlichkeit und nicht zuletzt Datenschutz und ressourcensparendem Einsatz von Technologie. Im Folgenden wird dargestellt, welche Weiterentwicklung im Zuge des Digitalisierungsschubs in der Internationalen Jugendarbeit stattfindet. Die Weiterentwicklung fokussiert dabei zwei wesentliche Fragen:

- Wie kann das Arbeitsfeld die Chancen der digitalen Transformation für die Ziele der Internationalen Jugendarbeit nachhaltig nutzen?
- Was bedeutet Qualität in Anbetracht der Digitalisierung der Internationalen Jugendarbeit und welche Anforderungen gehen damit einher hinsichtlich der Qualifizierung von Fachkräften und der Weiterentwicklung von Förderinstrumenten?

3.1 Berücksichtigung der Digitalisierung in den Qualitätskriterien der IJA

Um das Erreichen der Ziele Internationaler Jugendarbeit zu gewährleisten, sind spezifische Qualitätskriterien und Indikatoren eine wichtige Grundlage (IJAB 2004). Ein im Jahr 2004 für die Internationale Jugendarbeit erarbeiteter Qualitätskriterienkatalog wurde mit Blick auf das Thema Digitalisierung und auf Basis der Ergebnisse des Forschungsprojekts IJA.digital in einem trägerübergreifenden Prozess weiterentwickelt und aktualisiert (IJAB 2024). Dabei spielten folgende Aspekte eine Rolle:

- neue Wege der Informationsvermittlung über die eigene Arbeit sowie die der Partnerorganisationen,
- ein anderes Erleben von Gast bzw. Gastgeber*in-Sein,
- ein anderes Kennenlernen von Lebensrealitäten,
- andere Anforderungen an die Qualifizierung der Fachkräfte und
- verschiedene Gewohnheiten und Regeln beim Umgang mit Datenschutz und Datensicherheit.

3.2 Verstärkte Umsetzung von Mischformaten mit Folgen für Methodik, Qualifizierung und Förderung

Die Entwicklungen in der Internationalen Jugendarbeit nach der Pandemie zeigen, dass digitale Elemente ganz selbstverständlich in den Programmen genutzt werden. Dies äußert sich in der Praxis zum einen darin, dass Teamende gezielt digitale Tools einsetzen – unabhängig davon, ob die Begegnung vor Ort, hybrid oder digital stattfindet: Das kann durch den Einsatz eines Umfragetools wie Mentimeter sein, mit dem die Stimmung nach Ablauf eines Programmtages in einer Jugendbegegnung vor Ort aufgefangen wird. Auch digitale Kollaborations-Tools werden gerne genutzt wie z. B. Padlet, das in einer Begegnung vor Ort genutzt werden kann, um zum Beispiel Vorschläge der Teilnehmenden für ein Abendprogramm zu sammeln. Padlet, oder ähnliche Tools, werden auch vor der Begegnung eingesetzt, um z. B. den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, sich über einen Steckbrief anderen Teilnehmenden vorzustellen. Die Nutzung von digitalen Tools ist unabhängig vom Format oder der Phase der Begegnung ein etabliertes Element.

Zum andern haben die verstärkte Nutzung digitaler Tools und die damit einhergehenden Möglichkeiten dazu geführt, dass sich immer mehr Mischformate in der Internationalen Jugendarbeit etablieren, wie sie in 2 beschrieben wurden: Ein Programm kann mehrere Online-Phasen beinhalten, eine Begegnung vor Ort, hybride Vorbereitungstreffen und eine digitale Zuschaltung von einzelnen oder mehreren Personen – um nur eine mögliche Konstellation zu verdeutlichen. Vor-

bereitungs- und Nachbereitungstreffen werden inzwischen gerne online oder hybrid durchgeführt, da sie zeit- und ressourcensparender sind. Dieser Paradigmenwechsel hat Auswirkungen auf die Gestaltung der Gruppendynamik und – damit einhergehend – die Methodik in der Internationalen Jugendarbeit. Insbesondere im Hinblick auf die fluiden Mischformate bleibt es zu erforschen, wie sich die Gruppendynamik in Begegnungen mit digitalen Elementen entwickelt und wie diese von Teamenden pädagogisch gesteuert werden kann. Eine Jugendbegegnung, in der sich die Teilnehmenden erstmalig vor Ort begegnen, gestaltet sich zum Beispiel gruppendynamisch anders als eine Jugendbegegnung, bei der die Teilnehmenden im Vorfeld bereits digital miteinander gearbeitet haben. Für die Weiterentwicklung der Internationalen Jugendarbeit wäre es in diesem Sinne empfehlenswert, gruppendynamische Prozesse und ihre Steuerung aus sozial- und medienpädagogischer Perspektive unter die Lupe zu nehmen.

Um die Chancen digitaler Formate kennenzulernen und bewusst nutzen zu können, benötigen Fachkräfte der Internationalen Jugendarbeit Qualifizierungsformate, die die Besonderheiten von digitalen Formaten – und insbesondere Mischformaten – in den Fokus setzt. In der Publikation „MEET – JOIN – CONNECT! Methodik der digitalen Internationalen Jugendarbeit“ von IJAB werden Grundsätze der Methodik hinsichtlich Gruppendynamik, des interkulturellen Lernens und des Umgangs mit Sprache und Kommunikation sowie aktuelle Methoden aus der Praxis beschrieben. Auf Grundlage dieser aktuellen Erkenntnisse gilt es, Qualifizierungsformate für Fachkräfte in der Internationalen Jugendarbeit zu entwickeln, die die digitalen Kompetenzen der Fachkräfte fördern und zu einem agilen Mindset beitragen, d.h. zu einer offenen Grundhaltung gegenüber digitalen Veränderungen in der IJA und zur Aneignung erforderlicher Kompetenzen für die pädagogische Arbeit in sich wandelnden Kontexten. Dazu gehören auch Elemente digitaler Settings wie die Rollen der Teamenden, die Zusammenarbeit der Partnerorganisationen, das Ineinandergreifen analoger und digitaler Elemente, Tools und Technik sowie Datenschutz, Open Source Software und ökologische Nachhaltigkeit.

Die aktuellen Entwicklungen in der Praxis der digitalen Internationalen Jugendarbeit spiegeln sich noch zu wenig in den Förderinstrumenten für die Internationale Jugendarbeit wider. Trotz der vorübergehenden Flexibilisierung der Förderinstrumente, um internationale Begegnung auch in Zeiten von Reisebeschränkungen zu ermöglichen, fokussieren Förderinstrumente wieder vordergründig klassische Begegnungsformate. Es besteht zwar die Möglichkeit, über zusätzliche Anträge Förderung für digitale Elemente zu erhalten, doch dies gestaltet sich in der Praxis als aufwändig. Der Verwaltungsaufwand ist hoch und die besonderen Bedarfe von Mischformaten finden keine Berücksichtigung: In der Regel sind infrastrukturelle Mehrausgaben, die Anschaffung von Tools und Technik, die Weiterqualifizierung von Fachkräften, eine externe technische Begleitung oder Online-Dolmetschende nicht oder nur teilweise förderfähig und die

damit zusammenhängenden Antragshürden hoch. Es ist daher erforderlich, die Förderinstrumente der Internationalen Jugendarbeit auf die aktuellen Entwicklungen hin weiterzuentwickeln, sodass die Chancen des Digitalisierungsschubs nachhaltig genutzt werden können.

3.3 Wertedebatte – das Thema Nachhaltigkeit

Letzteres ist für die Weiterentwicklung der Internationalen Jugendarbeit besonders wichtig, wenn man die ethischen Fragestellungen, die sich in der Kinder- und Jugendhilfe durch die digitale Transformation herauskristallisiert haben, berücksichtigt: Teilhabe, Partizipation und gesellschaftliche Gleichstellung sind nur möglich über Gewährleistung von Zugängen zu digitaler Infrastruktur und medienpädagogischem Know-How. Förderinstrumente, die diesen Punkt berücksichtigen, ermöglichen es Trägern und Teamenden, komplexe Themen in Zusammenhang mit der Digitalisierung – wie Datenschutz, Entgrenzung, digitale Safe Spaces oder digitale ökologische Nachhaltigkeit – bei allen Entscheidungsschritten kompetent anzugehen (vgl. Kaminsky 2021).

Auch aus der Perspektive der digitalen Internationalen Jugendarbeit werden die Themen Nachhaltigkeit und Klimaschutz diskutiert und neu bewertet. Hier gilt es zu prüfen, wie Projekte der internationalen Mobilität am besten klimasensibel gestaltet werden können: In der Internationalen Jugendarbeit hat sich im Zuge der Corona-Pandemie gezeigt, dass einige Reisen vermieden und effektiv durch digitale Treffen ersetzt werden können. Vorbereitungs- und Nachbereitungstreffen von Jugendbegegnungen werden häufiger über Videokonferenz-Tools umgesetzt, was zur Reduzierung von CO₂-Emissionen sowie zur Vermeidung von Flugkosten beiträgt, und sich insgesamt ressourcensparend auswirken kann. Nicht nur bei Leitungsteams und Jugendlichen werden Ressourcen eingespart, auch internationale Expert*innen können digital niedrigschwellig zu einzelnen Programmpunkten „dazugeschaltet“ werden. Doch: Digital ist nicht automatisch gleich ressourcenschonend – aus diesem Grund müssen digitale Lösungen und ökologische sowie soziale Nachhaltigkeit von Anfang an zusammengedacht werden. Open Source Lösungen, Datenschutz, die Verfügbarkeit und Umweltverträglichkeit von Endgeräten und anderer Technik sowie Klimaneutralität spielen dabei eine wichtige Rolle.

Die obige Darstellung verdeutlicht, dass auch die Internationale Jugendarbeit einer Digitalisierungsstrategie bedarf, die die Erkenntnisse aus Forschung und Praxis berücksichtigt und sich in ihren Förderinstrumenten langfristig widerspiegelt. Eine solche Digitalisierungsstrategie beinhaltet nachhaltige Lösungsansätze, die ausreichend flexibel gestaltet sind, um mit der rasch fortschreitenden digitalen Transformation und ihren Auswirkungen auf gesamtgesellschaftli-

che Zusammenhänge Schritt zu halten. Auf diese Weise können die Potentiale digitaler Internationaler Jugendarbeit stärker als bislang genutzt werden.

Literatur

- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2004). Qualitätskriterien und Indikatoren für die internationale Jugendarbeit. <https://ijab.de/bestellservice/qualitaetskriterien-und-indikatoren-fuer-die-internationale-jugendarbeit>
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2012). Unterwegs in die Zukunft – Potenziale Internationaler Jugendarbeit (Perspektivpapier). https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Stellungnahmen/2012-Dez-Perspektivpapier_Internationale_Jugendarbeit.pdf
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2015). Internationale Jugendarbeit. # Bildung # Vielfalt # Teilhabe. <https://ijab.de/bestellservice/was-ist-internationale-jugendarbeit>
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2021). Arbeitshilfe Sprachanimation bei Online-Jugendbegegnungen. <https://ijab.de/bestellservice/sprachanimation-bei-online-jugendbegegnungen>
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2022). Meet – Join – Connect: Methodik der digitalen Internationalen Jugendarbeit. https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Shop_PDFs/
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2024). Qualitätshandbuch für Projekte der Internationalen Jugendarbeit. <https://ijab.de/bestellservice/qualitaetshandbuch-fuer-projekte-der-internationalen-jugendarbeit>
- Kaminsky, C. (2021). Digitale Transformation Sozialer Arbeit? Ethische Orientierungen auf neuem Terrain. *EthikJournal*, 7(2). https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2021_2/Kaminsky_Ethikjournal_2.2021.pdf
- Koschei, F. & Brüggem, N. (2023). Digitale Projekte in der Internationalen Jugendarbeit: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „IJA.digital – Internationale Jugendarbeit.digital“. München. https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff_2023_IJAdigital_Ergebnisbericht_DE.pdf
- Rehme, N. & Seelmeyer, U. (2023). Einsatz digitaler Technologien in der Kinder- und Jugendhilfe: Expertise. Mainz. https://www.digitalejugendhilfe.de/fileadmin/uploads/user_upload/Publikationen/Webseite_Einsatz_digitaler_Technologien_in_der_KJH_Rehme_Seelmeyer.pdf
- Schneider-Laris, C. (2022). Gruppendynamik in digitalen Begegnungen. In IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), Meet – Join – Connect: Methodik der digitalen Internationalen Jugendarbeit (S. 14–18). https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Shop_PDFs/
- Thimmel, A. (2012). „Konzepte in der Internationalen Jugendarbeit“. In IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. / Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (Hrsg.): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick. 2. Aufl., Bonn, S. 219–235. https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Shop_PDFs/ijab_reader_neuaufgabe_-_seiten001-280.pdf
- Wissing, B. (2022). Sprache und Kommunikation in der digitalen Internationalen Jugendarbeit. In IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), Meet – Join – Connect! Methodik der digitalen Internationalen Jugendarbeit (S. 18–21). https://ijab.de/fileadmin/redaktion/PDFs/Shop_PDFs/
- YouthLink Scotland, Camara Education Limited, Center for Digital Youth Care, JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, National Youth Council of Ireland, Verke – The National Digital Youth Work Centre & wienXtra Medienzentrum (Hrsg.) (2019). Europäische Leitli-

nien für digitale Jugendarbeit. https://www.digitalyouthwork.eu/wp-content/uploads/2019/11/Europaeische_Leitlinie_fuer_digitale_Jugendarbeit.pdf

Kulturelle Bildung und Digitalität

Lisa Unterberg

Einleitung

Die Digitalisierung ist inzwischen so weit fortgeschritten, dass eine Unterscheidung in online vs. offline, real vs. virtuell oder digital vs. analog wenig Sinn ergibt (vgl. auch Lauber/Erdmann in diesem Band). Unsere Umwelten sind eng durchzogen von digitalen Technologien und den sich hieraus resultierenden Praktiken. Der Medienphilosoph Floridi vergleicht dies mit dem Ort, an dem ein Fluss ins Meer mündet. Ob hier Süß- oder Salzwasser fließt, ist die falsche Frage. Es entsteht ein spezifisches Ökosystem, das gerade durch die Vermischung charakterisiert wird. Mangroven sind ein Beispiel für Pflanzen, die sich diesem Ökosystem angepasst haben. (vgl. Floridi 2017, S. 295)

Die Bezeichnungen für diesen Zustand sind unterschiedlich. Ob nun von Postdigitalität (Cramer 2014), Digitalen Kulturen (vgl. Klein 2019; Lecker 2022) oder dem Zustand der Digitalität (Stalder 2018) gesprochen wird – entscheidend ist, dass eine rein technologische Perspektive auf diese Entwicklung nicht ausreicht, um sie in ihrer Komplexität, Vielfalt und Reichweite zu erfassen. Mit der ubiquitären Verfügbarkeit von digitaler Infrastruktur hat ein kultureller Transformationsprozess eingesetzt. Kultur wird im weiteren Verlauf dieses Textes verstanden als „die Formgefüge, die aus sozialen Praktiken hervorgehen, in sozialen Praktiken tradiert und transformiert (Schäfer 2013) werden und die ihrerseits Sinnanschlüsse, und somit Sozialität, überhaupt erst ermöglichen (vgl. Hahn 2000).“ (Jörissen 2018, S. 52) Formgefüge können dabei einerseits Handlungen und Rituale sein, aber auch Artefakte, institutionelle Settings oder Gebäude. Im Zuge der digitalen Transformation verändern sich unsere kollektiven Orientierungs- und Artikulationsformen, die Gesten, Routinen und Rituale mit denen wir miteinander den sozialen Raum formen, aber auch die Gestaltung von materiellen und immateriellen Formgefügen verändern sich: künstlerische Ausdrucksformen werden erweitert, Gebäude anders geplant, die Idee von Geschlecht oder Familienzugehörigkeit verändern sich – um nur ein paar Beispiele zu nennen.

Unter dieser Perspektive wird deutlich, warum sich Kultureller Bildung hier in besonderer Weise Möglichkeiten zur Reflexion und Gestaltung auftun. Die in diesem Feld verhandelten Fragen nach der Rolle des Subjekts, nach Möglichkeiten und Grenzen der Selbstbestimmung, nach der Gestaltung von Umwelt und – ganz zentral – der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit kulturellen und künstlerischen Praxen eröffnen ein enormes Potenzial zur kritischen Auseinandersetzung mit den tiefgreifenden politischen, sozialen, geographischen,

kulturellen und subjektiven Transformationen, die der digitale Wandel mit sich bringt.

In einem ersten Schritt zeigt der Beitrag, wie Kulturelle Bildung unter diesen veränderten Bedingungen gedacht werden kann. Ausgehend von einer Darstellung des Feldes und einem kleinen Rückblick auf bestehende Diskurslinien, wird gezeigt welche Rolle Kulturelle Bildung in der postdigitalen Kinder- und Jugendarbeit einnehmen kann. Vertieft werden diese Gedanken mit Ideen und Initiativen aus dem Praxisfeld der Kulturellen Bildung. Chancen und Möglichkeiten, die digitale Technologien und Artikulationsformen mit sich bringen, werden aufgezeigt und Grenzen und Probleme kritisch hinterfragt. Abschließend versucht der Beitrag einen Blick in die Zukunft und fragt angesichts der sich rasant weiterentwickelnden technologischen Möglichkeiten nach Denklinien, die mittelfristig Bestand haben können.

1 Kulturelle Bildung in einer postdigitalen Welt

„Kulturelle Bildung“ ist in den vergangenen 25 Jahren zu einem feststehenden Begriff in der Kinder- und Jugendarbeit geworden. Die aktuellen kultur- und bildungspolitischen Debatten dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Begriff auf eine deutlich längere Tradition zurückblickt. Bollenbeck verfolgt das Begriffspaar „Kultur“ und „Bildung“ bis in die europäische Aufklärung zurück (vgl. Bollenbeck 1994) und Zirfas und Klepacki zeigen, dass sich wesentliche Argumentationslinien von der griechischen und römischen Neuzeit bis ins Heute rekonstruieren lassen (vgl. Zirfas et al. 2009, 2011, 2014, 2016).

Im Nachkriegsdeutschland kann die Geschichte der kulturellen Bildung als eine Geschichte der Institutionalisierung und Professionalisierung in Abgrenzung von den Feldern der Jugendhilfe einerseits und der Schule andererseits beschrieben werden (vgl. *Deutscher Kulturrat e.V.* 1994). Zwischen den 1970er und 1990er Jahren professionalisiert und strukturiert sich das Praxisfeld zunehmend: es entstehen erste Studiengänge in Kulturpädagogik, bundesweite Verbandsstrukturen werden ausgebaut und es erfolgt eine Anerkennung durch die Förderpolitik. In diesen Jahren wird der Begriff „Kulturelle Bildung“ (mit großem K) erstmals verwendet. Er stellt jedoch keinen fest definierten Begriff dar, sondern ist ein typischer Containerbegriff. Es gibt eine Fülle von Bezeichnungen und Konzepten, die sich in ihm wiederfinden: Ästhetische Bildung, musische Erziehung, Kinder- und Jugendkulturarbeit, Kulturpädagogik, Kunst- und Kulturvermittlung, ästhetisches Lernen, künstlerische Kinder- und Jugendbildung sowie eine Reihe von spartenspezifischen Teilbegriffen (Musikpädagogik, Theaterpädagogik usw.) (vgl. *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.* 2001, S. 240; Zirfas/Klepacki 2012). Trotz aller Unterschiede, die die jeweiligen historischen Bezüge der Begriffe mit sich tragen, eröffnet sich unter dem Begriff der Kulturellen Bildung ein

gemeinsames Feld mit ähnlichen Denkbewegungen. Es geht um Bildungszusammenhänge, die dem Ästhetischen, der Wahrnehmung, den Künsten, den Kulturen und ihren Symbolwelten besondere Aufmerksamkeit schenken. Dabei werden sowohl individuelle Prozesse als auch die Strukturen und Institutionen, in denen diese Form von Bildung geschieht, in den Blick genommen (vgl. Unterberg 2021, S. 244).

Eine häufig gegenüber dem Begriff und Praxisfeld geäußerte Kritik ist die der Ausgrenzung und Elitenbildung, die beispielhaft Niggemann hervorbringt, wenn er den Vorwurf formuliert: „Sie [Kulturelle Bildung, Anm. L.U.] riecht für mich nach einer tradierten und traditionellen Auffassung bürgerlicher Kultur und damit verdächtig nach Missionierung, besonders in der Art und Weise, wie sie *Otherring* und *Dämonisierung* wiederholt“ (Castro Varela/Mecheril 2016, S. 8). Kulturelle Bildung als Erziehungs- oder Publikumsprojekt zu verstehen, verkennt dabei einerseits einen breiten Diskurshintergrund und verliert das Potenzial hinsichtlich der (Mit-)Gestaltung und kritischen Reflexion gesellschaftlicher Veränderungsprozesse (vgl. Eickhoff 2023).

Betrachten wir Kulturelle Bildung als Prozess der Verhandlung von Bedeutungsgebung, Sinnanschlüssen und der Perspektive auf Wirklichkeit im Medium der Künste und mittels ästhetischer Praktiken in all ihrer Vielfalt – vom Musikhören über das Sprayen von Graffiti bis zur Entwicklung eigener Tanzchoreographien auf TikTok – eröffnet sich hier die Chance den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen der digitalen Transformation in ihrer Komplexität und Tiefe zu begegnen. So können über technisch-funktionale Aspekte hinaus auch andere Fragen, die die digitale Transformation mit sich bringt verhandelt werden: Fragen nach Partizipation, Souveränität, Selbstermächtigung, Machtstrukturen, Demokratie und Interaktion mit dem Sozialen sind im Feld der Kulturellen Bildung schon immer bestimmend für den Diskurs.

Anhand von vier Strängen soll im Folgenden einerseits der diskursive Hintergrund in der Kulturellen Bildung beleuchtet werden und andererseits gezeigt werden, wie sich Kulturelle Bildung in digitalen Kulturen denken lässt. Dabei wird deutlich, dass die Effekte des digitalen Wandels auf unsere Selbst- und Weltverhältnisse und die hieraus entstehenden Fragen nicht vor der Folie des vollständig neuen und der disruptiven Veränderung gedacht werden sollten, sondern auf vielen Ebenen Momente der Kontinuität und der Anschlüsse an unterschiedliche Diskursstränge sichtbar wird.

1.1 Teilhabe und Zugänglichkeit

Eine wesentliche konzeptionelle Grundlage für die Kulturelle Bildung wurde in den 1970er Jahren in soziokulturellen Zentren durch engagierte Pädagogen gelegt (vgl. u. a. Mayrhofer/Zacharias 1977; Zacharias 1989a; Zacharias 1989b). Diese Ideen

fallen mit Impulsen der „neuen Kulturpolitik“, die unter dem Slogan „Kultur für alle“ (Hoffmann 1979) Fragen nach Inklusion und Teilhabe aller gesellschaftlichen Schichten an kulturellen Angeboten verhandelt hat, zusammen. So bilden Fragen nach Teilhabe und Zugänglichkeit, nach der gerechten Verteilung von Steuermitteln und der Mitgestaltung eines demokratischen Miteinanders eines der konzeptionellen Fundamente von Kultureller Bildung. Es gilt die Chancen und Möglichkeiten zu nutzen, die digitale Kulturen zur Teilhabe und Mitbestimmung bieten: der verhältnismäßig leichte Zugang zu Informationen und künstlerischen Produktionen, „Vernetzungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche, die einer Minderheit oder einer marginalisierten Gruppe angehören und sich so als Teil einer größeren Gemeinschaft erfahren“ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 2020, S. 13), die Möglichkeit Interessen zu bündeln und sichtbar werden zu lassen oder die Möglichkeiten zur künstlerischen Produktion mit Hilfe digitaler Endgeräte.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass Mitwirkung und Beteiligung unter postdigitalen Vorzeichen mindestens so voraussetzungsreich sind, wie vor der digitalen Transformation. Der Zugang zur Infrastruktur (Geräte, Software, Internetanschluss), der Umgang mit Materialien und nicht zuletzt ein Verständnis für die Logiken der Verbreitung und Verarbeitung von Informationen geschieht nicht von selbst, sondern benötigt Ressourcen und muss angeleitet und begleitet werden.

1.2 Lebensweltbezug

Ein zweiter wesentlicher Bezugspunkt für das konzeptionelle Denken in der Kulturellen Bildung ist die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sowie ihre Sozialräume (vgl. Hübner/Kelb 2015). Lebenswelt begriffen als die selbstverständliche Basis unseres Denkens und Handelns, die unsere Wahrnehmung und unser Denken prägt (vgl. Husserl 1936). Hier stehen die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf ihre Themen und Bedürfnisse im Mittelpunkt der Arbeit.

Bezüge zur Pop- und Jugendkultur sind somit immer schon wesentlicher Inhalt in der Kulturellen Bildung. Diese Lebenswelt unterliegt angesichts der digitalen Transformation massiven Veränderungen: „Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen ereignen sich heute vor dem Hintergrund einer mediatisierten Lebenswelt, die dem Einzelnen ein hohes Maß an Selbstinszenierung und an Strategien der Selbstermächtigung im Umgang mit Medien, Institutionen, öffentlichem Raum etc. abverlangt“ (Westphal/Jörissen 2013, S. 10).

Die konkreten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen gilt es weiterhin in den Blick zu nehmen. Auch wenn diese durch Algorithmen gestaltet, medial vermittelt und durch die digitale Infrastruktur wesentlich bestimmt wird. Die Verknüpfungen sowohl der Einzelnen als auch von sozialen Gruppen werden da-

bei durchaus komplexer als in der vordigitalen Zeit. Das analoge Verständnis von Nah- und Fernraum greift dann nicht mehr (vgl. Westphal 2010).

1.3 Subjektivierung und Selbstbestimmung

Eine dritte Diskurslinie aus der Kulturellen Bildung erhält im Zuge der digitalen Transformation eine neue Relevanzsetzung. Die Frage nach Selbstbestimmung und Subjektivierung angesichts neoliberaler Steuerungsmechanismen und Kommerzialisierung. Mit dem Modellprojekt „Lernziel Lebenskunst“ (vgl. Baer 1995) wird schon deutlich vor der digitalen Transformation das Thema der gelingenden Lebensgestaltung in den Blick genommen.

Versteht man Subjekte nicht als feststehende Entitäten, sondern erkennt an, „dass sich Menschen bzw. Individuen sich in Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken als ein Subjekt zu verstehen lernen“ (Ricken 2013, S. 33) und es sich hier um einen fortwährenden relationalen Prozess handelt, so drängt sich die Frage auf, wie diese Prozesse angesichts der nichtmenschlichen Akteure, die unser Alltagsleben wesentlich bestimmen verändern und welche Gestaltungsmöglichkeiten sich hier auf tun: Wie lässt sich das „Wechselspiel aus Authentizität und Inszenierung“ das Paus-Haasebrink et al. für den Umgang mit Talkshows beschreiben (ebd. 1999, S. 372) und das sich auf den Alltag mit und in Sozialen Netzen übertragen lässt, wirklich als Spiel gestalten in dem Ausprobieren, Scheitern und Neuerfinden realistische Möglichkeiten darstellen? Wie bekommt man angesichts der engen Einbindung in digitale Infrastruktur ein Gefühl für die Grenzen eigener Entscheidungen und die Möglichkeiten aus den vorgegebenen Rahmenbedingungen auszusteuern?

1.4 Künste

Die Künste, von der Literatur, über die Musik und das Theater bis zur bildenden Kunst, Film, Fotografie und weiteren, spielen sowohl rezeptiv wie auch produktiv für die Kulturelle Bildung eine herausragende Rolle. Sie sind, wenn man so will, das Alleinstellungsmerkmal dieses Diskursfeldes. Der Rat für Kulturelle Bildung spricht von einer „Allgemeinbildung im Medium der Künste“ (Rat für Kulturelle Bildung 2013, S. 15).

Neben neuen künstlerischen Artikulationsformen wie digital vernetzter Kunst (vgl. Klein 2019), der Makerkultur (vgl. Meißner 2021) oder Gaming (Breuer 2017) verändern sich im Zuge der digitalen Transformation auch das Feld der „tradierten“ künstlerischen Sparten und Ausdrucksmöglichkeiten. Beispielfhaft sei hier die Digitalisierung musealer Artefakte, Streaming-Dienste für klassische

Konzerte oder Phänomene wie K-Pop oder TikTok-Videos – sie alle sind Teil eines sich verändernden kulturellen Rahmens.

In und mit dem Medium der Künste eröffnet sich für Prozesse der Kulturellen Bildung ein großes Potenzial. Momente der Umdeutung, der Variation von Normen und der nicht regelkonformen Antworten auf gesellschaftlich relevante Fragen, können erforscht und erprobt werden. Dabei erlauben digitale Infrastrukturen neue Herstellungs- und Produktionsbedingungen, die wiederum neue Möglichkeiten der Gestaltung und Artikulation eröffnen. Nicht nur neue technologische Möglichkeiten, sondern vor allem neue gesellschaftliche Logiken, neue Formen und veränderte Bedingungsgefüge können hier adressiert werden.

2 Beispiele aus der Praxis

In der Praxis der Kulturellen Bildung zeigt sich der Umgang mit digitaler Infrastruktur bzw. den digitalen Kulturen als vielfältig. Die folgenden Impulse aus der Praxis sind deswegen exemplarisch zu verstehen und erheben weder den Anspruch eines repräsentativen Ausschnitts noch einer systematischen Aufarbeitung. Wesentlich für die Auswahl war die in den Projekten sichtbar werdende Haltung. Weder geht es darum vordigitale Zusammenhänge zu digitalisieren, wie dies bspw. im Rahmen der Corona-Pandemie vielfach geschehen ist, noch geht es um das Erlernen digitaler Techniken oder den Umgang mit digitalen Endgeräten. Die hier beschriebenen Vorhaben verhandeln mittels digitaler Kulturtechniken und Handlungslogiken aktuelle gesellschaftspolitische Themen.

2.1 Earth Speakr von Olafur Eliasson

Wie Kinder und Jugendliche über ästhetische Artikulation eine Stimme in der Öffentlichkeit bekommen können, zeigt das partizipative Kunstwerk „*Earth Speakr*“ von Olafur Eliasson (earthspeakr.art). Zwischen 2020 und 2022 lud der Künstler Kinder und Jugendliche ein, ihre Stimme für unseren Planeten zu erheben. Mittels Sprach- und Bildbotschaften konnten sie ihre Hoffnungen und Wünsche bezüglich einer Zukunft auf unserem Planeten teilen. In Zusammenarbeit mit seinem Studio, Kindern und Jugendlichen sowie Expert*innen und Wissenschaftler*innen entwickelte der Künstler eine App, die die Botschaften der Teilnehmenden auf die Umwelt projiziert. Die Mimik der Sprechenden fügt sich dann in den Avatar der Umwelt ein. So sind es Bäume, Steine oder Seen – die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen – die Botschaften vortragen. Diese inszenierten Botschaften werden dann in Orten getaggt und auf einer virtuellen Landkarte sichtbar und öffentlich zugänglich.

Das Kunstwerk wurde vom Auswärtigen Amt aus Anlass der deutschen EU-Ratspräsidentschaft 2020 gefördert und in Kooperation mit dem Goethe-Institut realisiert. Schon in dieser Förderstruktur wird die politische Dimension des Kunstwerks sichtbar. Kindern und Jugendlichen eine öffentliche Stimme im Klimadiskurs zu geben, war das Anliegen des Projekts.

Die „Verstrickung von Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ (Allert et al. 2017, S. 9) wird in den audio-visuellen Botschaften der Kinder und ihrer Umwelt in herausgehobener Weise sichtbar.¹ Die Stimme wird digital auf die Umwelt übertragen und eröffnet ein neues Verhältnis zwischen Selbst und Welt: so bittet der Keks persönlich darum, nicht mehr in Plastik verpackt zu werden; der Gullideckel erklärt selbst, warum er stinkt; der Baum, was er für ein glückliches Leben in der Stadt braucht – mit der Stimme der Kinder. Das Kunstwerk eröffnet einen neuen Möglichkeitsraum der Artikulation für Kinder und Jugendliche in dem eigene Bedürfnisse, Wünsche und Botschaften nicht nur ausgesprochen, sondern auch über die Einbindung in das Projekt anerkennungsfähig werden (vgl. Jörissen 2015, S. 58).

Mit dem Projekt verbunden ist explizit die Aufforderung an die Erwachsenen den inzwischen über 10.000 Nachrichten zuzuhören. So sagt der Künstler: „It is a testament to the importance of listening to the next generations, as we adults make crucial decisions that inevitably affect their future.“ (Eliasson 2022)

Mittels der digitalen Infrastruktur (App, Software, Website) wird in diesem Kunstwerk einerseits eine Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an relevanten gesellschaftlichen Diskursen ermöglicht. Die Verfremdung der audio-visuellen Botschaften ermöglicht andererseits die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der beteiligten Kinder und verwickelt diese in die thematisierte Umwelt und eröffnet auf diese Weise eine neue Bedeutungsebene. Die schöpferische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des *Earth Speakr* sowie Strategien des (Sich-)Zeigens werden hier in den Mittelpunkt gerückt. Die Wahrnehmung des Selbst, die Verortung der eigenen Botschaft in der Öffentlichkeit, das Sichtbarmachen und -werden in der Öffentlichkeit, letztlich die Fähigkeit zum Handeln werden hier in diesem Projekt sichtbar (vgl. Winderlich/Johns 2022).

2.2 ‚SELFIE2‘ von Kılınçel & Schaper

„Wie kann das Selfie einer Gemeinde aussehen?“ (vgl. Kılınçel/Schaper 2020) Mit dieser Fragen sind zwei Künstler*innen im Rahmen eines künstlerischen Residenz Programms in die hessische Stadt Schotten gereist. Schon mit dieser Frage knüpfen die Künstler an ein alltägliches Phänomen digitaler Kulturen an: das

1 Für eine ausführliche bildungstheoretische Analyse des Kunstprojektes sei auf Winderlich & Johns 2022 verwiesen.

„sich selbst zum Bild machen“ (Ulrich 2019, S. 6). Während dieser Vorgang für den einzelnen im Alltag ständig beantwortet wird, ist die Herausforderung eines Abbilds der ganzen Gemeinde deutlich größer.

Ausgehend von einer künstlerischen Feldforschung haben die Künstler*innen gemeinsam mit den Bewohnerinnen der Gemeinde Beiträge für eine Website entwickelt, die wiederum durch eine Webdesignerin umgesetzt wurde (vgl. Sterzenbacher et al. 2022).

Das Ergebnis ist eine Website (schotten2020.de), die in alle Richtungen zu verschieben ist. Nie eröffnet sich der Blick auf das Gesamte. Immer werden lediglich Ausschnitte sichtbar. Auf die Einordnung des Materials verzichten die Künstler*innen, so dass die Bezüge beim Betrachten selbst hergestellt werden müssen. Hier werden (Selbst-)Bilder zusammengefügt, ohne dass ein homogenes Ganzes entstünde. Brüche, offene Enden und unklare Bezüge machen die vielfältigen Schichten sichtbar, die eine Selbsterzählung der Gemeinde enthält: der Kickertisch, ein Mähdrescher, ein Erdmännchen, der Schriftzug ‚Dorfladen‘ – alles Puzzlestücke, deren Bedeutungsgebung und Verknüpfung individuell hergestellt werden müssen. „Man kann die Form der Website darum auch als Antwort auf die selbstgestellte Aufgabe interpretieren: Ihr dynamischer Aufbau verweist darauf, dass ein ‚Selfie‘ der Kleinstadt Schotten nur aus einer Vielzahl teils widersprüchlicher Selbstbilder zusammengefügt werden kann, die wiederum auf weitere Zusammenhänge verweisen.“ (Sterzenbacher et al. 2022)

Im Laufe der ethnographischen Begleitforschung des künstlerischen Projektes, die „auf die mit Jugendlichen entwickelten Videofragmente vor Überwachungskameras“ (ebd.) fokussiert, werden die unterschiedlichen Bildungsmomente im Rahmen des Entstehungsprozesses deutlich. Mithilfe künstlerischer Verfahrensweisen hinterfragen die Jugendlichen eines Jugendzentrums die Logiken und Mechanismen von Überwachungspraktiken und den damit verbundenen Machtkonfigurationen. Sie verbinden den digitalen und physischen Raum, die Website wird hier zu einer „Stelle des Übergangs“ (Herlitz/Zahn 2019), die jenseits von eingeübten Ordnungen einen Interpretationsraum eröffnet. Auf wie vielen Ebenen die Intervention der Künstler*innen ansetzt, zeigt folgender Bericht der begleitenden Forschenden:

„Bis zum Tag der Zusammenarbeit hatten die Künstlerin und der Künstler noch nicht klären können, wie sie schließlich an die Aufzeichnungen der Kameras gelangen würden. Die Arbeit vor den Überwachungskameras war also auch eine Wette darauf, wie das Material am Ende aussehen würde (Qualität, Bildausschnitt) und ob die Kameras auch tatsächlich aufzeichneten. Das Ergebnis ist ambivalent: Einerseits kann die Anfrage als Teil einer künstlerischen Intervention gesehen werden, die der Verwaltung vermittelte, dass die Überwachung vom Residenzteam kritisch gesehen wurde. Andererseits zeigte sich bei der Sichtung des schließlich von der Gemeinde übergebenen Bildmaterials, dass die Linse einer der Kameras so zerkratzt war, dass die

überwachte Treppe nicht mehr zu sehen war. Der beauftragten Firma war das bis dahin nicht aufgefallen. Während die Künstlerin und der Künstler also mit ihrer Aktion stigmatisierende Überwachung thematisieren wollten, könnten sie letztlich dazu beigetragen haben, dass diese nun langfristig besser durchgeführt werden kann. An der zerkratzten Kameralinse zeigt sich auch ein weiteres Mal: Das Residenzteam kennt wegen seiner vergleichsweise kurzfristigen Aufenthaltszeit in Schotten nicht alle Ebenen der lokalen Konflikte und Denkweisen.“ (*Sterzenbacher et al. 2022*)

2.3 Cultural Hacking

Neben den beiden vorgestellten künstlerischen Projekten, die als Prozess und Werk in sich geschlossen sind und die auf eine durchaus voraussetzungsvolle technologische Infrastruktur angewiesen sind, soll als drittes eine Handlungsoption vorgestellt werden, die auch ohne große technologische Infrastruktur umgesetzt werden kann. Düllo und Liebl charakterisieren Cultural Hacking als subversives Spiel mit kulturellen Codes, Bedeutungen und Werten (ebd. 2005).

Damit knüpft Cultural Hacking an eine Kulturtechnik der digitalen Medien an und überträgt diese auf den kulturellen Raum. Hacking versucht erwartbare Muster und Systeme zu stören, die Kontrolle zu hinterfragen und Bedeutung neu zu sortieren. Damit wird die Wahrnehmung des möglichen verändert und Bewegungsoptionen eröffnet (vgl. *Kolle 2016*).

Kultur im oben skizzierten Verständnis, ist ein System aus Codes, Konventionen, Normen und Regeln. Kolle beschreibt dies als „unsichtbaren Quellcode hinter den Mustern des Alltags“ (*Kolle 2016*): wie wir uns begrüßen, wie wir uns wann kleiden, was wir essen, wer sprechen darf und wer zuhören muss – in unserem täglichen Lebensvollzug spiegeln sich diese Konventionen immanent wieder.

Diesen Konventionen begegnet Cultural Hacking kritisch: es ist subversiv (vgl. *Meyer 2015*) und die Hacker agieren im Verborgenen. Eine notwendige Voraussetzung zum Hacken ist ein tiefgründiges Wissen über die Codes, die unsere Wirklichkeit strukturieren, um hier Umdeutungen vornehmen zu können. Diese können klein sein, entfalten aber über die Bedeutungsverschiebung einen großen Effekt, wie beispielsweise die Arbeiten des Street Art Künstlers Banksy zeigen. Der Schweizer Künstler Johannes Gees ersetzte 2007, inmitten der Diskussion um die Erlaubnis oder das Verbot von Minaretten in der Schweiz, das Kirchturmleuten durch den Gebetsruf eines Muezzin (*Gees 2007*). Indem er den Kirchturm mit der Geräuschkulisse eines Minaretts kombiniert, den geduldeten Gebetsruf (Glockenläuten) durch den verbotenen Ruf ersetzt, hinterfragt er bestehende Macht- und Denkmuster und codiert das kulturelle Verständnis um.

Ähnliche Strukturen finden sich im Phänomen des Memes. Shifman versteht Memes als „kulturelle Information, die von Person zu Person weitergegeben werden, allmählich jedoch das Ausmaß eines gemeinsamen gesellschaftlichen Phä-

nomens annehmen“ (*Shifman o. J., S. 23*). Das Prinzip des Remix, das unterschiedliche Bezüge zu einer neuen Bedeutung zusammensetzt, ist den Memes neben der Praktik des Sharings (*vgl. John 2013*), des Weiterverbreiten und Teilens inhärent. Die Kombination von Worten und (bewegten) Bildern, hinterfragt die bestehenden kulturellen Codes.

Mit kulturellen Mustern zu spielen, diese so weit zu verstehen, dass sie hinterfragt und mit neuer Bedeutung versehen werden können, ist eine anspruchsvolle, aber zutiefst lohnende Beschäftigung. Sowohl bei der Betrachtung (bspw. *hier Hedinger o. J.*) als auch bei der eigenen Produktion entstehen Einsichten und Umsichten über die uns umgebende Kultur (*vgl. Meyer 2010*).

3 Fazit – Blick nach vorn

Die hier dargestellten Projekte sind in ihrer Zusammenarbeit aus Künstler*innen mit Kindern und Jugendlichen beispielhaft aber nicht so ohne weiteres in die Breite übertragbar. An diesen Beispielen wird jedoch deutlich, welche Rolle der Kinder- und Jugendkulturarbeit in der postdigitalen Kultur zukommt: Die Herausforderungen, die Folgen und die Implikationen, die mit der digitalen Transformation einhergehen, können weder auf individueller noch auf gesellschaftlicher Ebene kognitiv erfasst werden. Dazu sind die Veränderungen zu komplex, weitreichend und dynamisch. Ästhetische Prozesse und Vollzüge ermöglichen eine umfassendere Erfahrung und Reflexion dieser Vorgänge.

Konkret bedeutet dies im pädagogischen Alltag in einer „annehmenden Haltung gegenüber digitaler Kultur“ (*Jörissen 2019*) neue und veränderte kulturelle Praktiken auszuprobieren und Räume zu eröffnen, diese zu hinterfragen.

Sichtbar wird dies bspw. im Projekt *Makerbox*, das die LKJ Baden Württemberg umsetzt. Kinder und Jugendliche werden hier in die Makerkultur eingeführt und experimentieren über mehrere Tage mit Elektroschrott. Dabei entwickeln sie ihre eigenen Kunstmaschinen, die in einer abschließenden Präsentation vorgestellt werden (*vgl. LKJ BW o. J.*). Hier wird aktiv an kulturelle Handlungen und Ideen aus digitalen Zusammenhängen angeknüpft und die mit der Makerkultur verknüpften Ideen von Selbstbestimmung und kreativer Auseinandersetzung mit digitalen Geräten spielerisch thematisiert.

Ein anderes Beispiel dafür, wie digitale Medien kulturelle Bildung verändern, zeigt ein Angebot der Kinder- und Jugendkunstschule Wartburgkreis. Hier gibt es ein Kursangebot für „Digitales Zeichnen“ in dem auf Computer, Tablet oder Smartphone die Techniken und auch die Ausdrucksformen digitalen Zeichnens vermittelt und vertieft werden (*Jugendkunstschule Wartburgkreis e.V. 2024*). Jugendliche erleben hier die Möglichkeiten digitaler Tools für ihren künstlerischen Ausdruck im digitalen Raum.

Kultur bewegt sich schon immer in einem Spannungsfeld aus Tradition, dem Weiterführen von bestehenden Deutungsmustern und Transformation, der ständigen Entwicklung und Veränderung dieser Deutungsmuster. So wird auch die Zukunft der Kulturellen Bildung zwischen Tradition und Transformation verortet sein. Einerseits werden sich ständig verändernde Bedingungen der Artikulation und der Bedeutungszuweisung sowie neue technologische Möglichkeiten auf die Praxis der Kulturellen Bildung verändert auswirken. Die wesentlichen Momente von Kultureller Bildung, wie ein Blick auf ästhetische und künstlerische Phänomene sowie die Frage nach der Selbstbestimmung unter den bestehenden Bedingungen werden ihr aber erhalten bleiben.

Literatur

- Allert, Heidrun, Asmussen, Michael, & Richter, Christoph (2017): Digitalität und Selbst: Einleitung. In ders. (Hrsg.), Digitalität und Selbst. (S. 9–26). Bielefeld: transcript.
- Baer, Ulrich (1995): Kulturpädagogisches Projekt: „Lebenskunst lernen“. In Max Fuchs & Christiane Liebold (Hrsg.), Wozu Kulturarbeit? Wirkungen von Kunst und Kulturpolitik und ihre Evaluierung (S. 159–161). Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M.: Insel.
- Breuer, Johannes (2017): Culture+1 – Digitale Spiele und Kulturelle Bildung. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/culture-1-digitale-spiele-kulturelle-bildung> (Abfrage: 15.4.2024)
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2020): Digitalität gestalten. Jugendgerechte Kulturelle Bildung in der digitalen Gesellschaft. Remscheid: BKJ.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2001): Kultur Jugend Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970–2000. Remscheid: BKJ.
- Castro Varela, Maria do Mar, & Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Cramer, Florian (2014): Post-digital Media. Post-Digital Research, APRJA – A Peer-Reviewed Journal About __, 3/1.
- Deutscher Kulturrat e.V. (Hrsg.). (1994): Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven.
- Düllo, Thomas, & Liebl, Franz (2005): Cultural Hacking. Kunst des strategischen Handelns. Wien, New York: Springer.
- Eickhoff, Mechtild (2023): Zwischen Reichweite und Bedeutungstiefe: Kulturelle Bildung und Post-digitalität. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/zwischen-reichweite-bedeutungstiefe-kulturelle-bildung-postdigitalitaet> (Abfrage: 15.4.2024)
- Eliasson, Olafur (2022): Über Earth Speakr. <https://earthsspeakr.art/de/uber-earth-speakr/> (Abfrage: 15.4.2024)
- Floridi, Luciano (2017): Die Mangroven-Gesellschaft. Die Infosphäre mit künstlichen Akteuren teilen. In Philipp Otto & Eike Gröf (Hrsg.), 3ThICS – Die Ethik der digitalen Zeit. Berlin: iRights.Media.
- Gees, Johannes (2007): Salat#7. <https://www.youtube.com/watch?v=VX38lecektM> (Abfrage: 15.4.2024)
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Suhrkamp.
- Hedinger, Johannes (o.J.): Cultural Hacking. Abgerufen 25. September 2023, von <https://culturalhacking.wordpress.com/>

- Herlitz, Lea, & Zahn, Manuel (2019): Bildungstheoretische Potenziale postdigitaler Ästhetiken – Eine methodologische Annäherung. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/bildungstheoretische-potentiale-postdigitaler-aesthetiken-methodologische-annaeherung> (Abfrage: 15.4.2024)
- Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hübner, Kerstin, & Kelb, Viola (2015): Kulturelle Bildung und Sozialraumorientierung: Kontexte, Entwicklungen und Herausforderungen. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-sozialraumorientierung-kontexte-entwicklungen-herausforderungen>. (Abfrage: 15.4.2024).
- Husserl, Edmund (1936): Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. (3. Auflage): Hamburg: Meiner.
- John, Nicholas A. (2013): Sharing and Web 2.0: The Emergence of a Keyword. *New Media an Society*, 15(2), 167–182.
- Jörissen, Benjamin (2015): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In Malte Hagener & Vinzenz Hediger (Hrsg.), *Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*. Campus.
- Jörissen, Benjamin (2018): Subjektivation und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 51–70.
- Jörissen, Benjamin (2019): Digital/ Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://doi.org/10.25529/92552.420>. (Abfrage: 15.4.2024)
- Kelb, Viola (2014): Mehr Teilhabe durch Vernetzung. Rahmenbedingungen für Qualität und Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. In Viola Kelb (Hrsg.), *Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften* (S. 71–82): München: kopaed.
- Kinder- und Jugendkunstschule Wartburgkreis e.V. (2024): <https://kunstschule-wak.de/seminar/digitales-zeichnen/> (Abfrage: 6.3.2024)
- Kılınçel, Tümay, & Schaper, Cornelius (2020): Willkommen in Schotten. <https://www.schotten2020.de/> (Abfrage: 15.4.2024)
- Klein, Kristin (2019): Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. *Zeitschrift Kunst und Medien Bildung, Postdigital Landscapes*, 16–26.
- Kolle, Götz (2016): Cultural Hacking. Kulturshaker. <https://kulturshaker.de/cultural-hacking/>
- Lavigne, Sam (2016): Slow Hot Computer. <https://lav.io/projects/slow-hot-computer/>
- Leeker, Martina (2022): Be part, play the game! Vorschlag für ein Modell zu Bildung in digitalen Kulturen. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/be-part-play-the-game-vorschlag-modell-bildung-digitalen-kulturen>
- Mayrhofer, Hans, & Zacharias, Wolfgang (1977): *Projektbuch Ästhetisches Lernen*. Hamburg: Rowohlt.
- Meißner, Stefan (2021): Maker-Literacy. Digitale Kulturelle Bildung. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/maker-literacy-digitale-kulturelle-bildung> (Abfrage: 15.4.2024)
- Meyer, Thorsten (2010): Postironischer Realismus: Zum Bildungspotential von Cultural Hacking. In Johannes M. Hediger, Marcus Gossolt, CentrePasqArt Biel, & Bienne (Hrsg.), *La réalité dépasse la fiction*. Lexikon zur zeitgenössischen Kunst von Com&Com.
- Meyer, Thorsten (2015): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung> (Abfrage: 15.4.2024)
- Paus-Hasebrink, Ingrid, Hasebring, Uwe, Krotz, Friedrich, Keuneke, Susanne, & Mattusch, Uwe (Hrsg.). (1999): *Talkshows im Alltag von Jugendlichen: Der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement und Ablehnung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.). (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer, & Norbert Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–48). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Shifman, Limor (o. J.): Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2018): *The Digital Condition*. Cambridge: Polity Press.
- Sterzenbacher, Barbara, Kranixfeld, Micha, & Waburg, Wiebke (2022): Choreographien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/choreografien-vor-den-ueberwachungskameras-kleinstadt> (Abfrage: 15.4.2024)
- Ullrich, Wolfgang (2019): *Selfies: Digitale Bildkulturen*. Berlin: Wagenbach.
- Unterberg, Lisa (2021): Kulturelle Bildung. In David Kergel, Birte Heidkamp-Kergel, & Sven-Niklas August (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinäre Bildungsforschung* (S. 242–254). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Westphal, Kristin (2010): Körper. Bewegung. Raum. Aspekte einer Topophänomenologie am Beispiel eines ortsspezifischen Theaters. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 4, 611–621.
- Westphal, Kristin, & Jörissen, Benjamin (2013): Einleitung. In Kristin Westphal & Benjamin Jörissen (Hrsg.), *Vom Strassenkind zum Medienkind: Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert* (S. 9–21). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Winderlich, Kirsten, & Johns, Stefanie (2022): Perspektivwechsel – Mediale Bildung digitaler Kinder- und Jugendöffentlichkeit am Beispiel des Earth Speakr von Olafur Eliasson. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/perspektivwechsel-mediale-bildungen-digitaler-kinder-jugendoeffentlichkeit-beispiel-des> (Abfrage: 15.4.2024)
- Zacharias, Wolfgang (1989a): Beruf Kulturpädagoge – Arbeitsfeld Kulturpädagogik? In *Kulturpolitische Gesellschaft* (Hrsg.), *Kulturpädagogik. Zur Zukunft eines Berufsfeldes. Aus- und Weiterbildung zwischen Theorie und Praxis*. (S. 4–7).
- Zacharias, Wolfgang (1989b): Kinder- und Jugendkulturwerkstatt. Ein kommunales Projekt auserschulischer Kultureller Bildung. Öffentlicher Handlungsbedarf, Konzept, Strukturentwurf. In Albert Kapfhammer, Marion Schäfer, & Gerd Grüneisel (Hrsg.), *Bausteine für eine kommunale Kinder- und Jugendkulturwerkstatt*. (S. 110–114). München.
- Zirfas, Jörg, & Klepacki, Leopold (2012): Die Geschichte der ästhetischen Bildung. In Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand, & Wolfgang Zacharias (Hrsg.), *Handbuch kulturelle Bildung* (S. 68–77). München: kopaed.
- Zirfas, Jörg, Klepacki, Leopold, Bilstein, Johannes, & Liebau, Eckart (Hrsg.). (2009): *Geschichte der ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zirfas, Jörg, Klepacki, Leopold, & Liebau, Eckart (Hrsg.). (2011): *Geschichte der ästhetischen Bildung. Frühe Neuzeit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zirfas, Jörg, Klepacki, Leopold, & Lohwasser, Diana (Hrsg.). (2014): *Geschichte der ästhetischen Bildung. Neuzeit. Aufklärung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zirfas, Jörg, Klepacki, Leopold, Lohwasser, Diana, Burghardt, Daniel, & Höhne, Thomas (Hrsg.). (2016): *Geschichte der ästhetischen Bildung. Neuzeit. Klassik und Romantik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Medienpädagogische Kompetenzen für die Kinder- und Jugendarbeit in einer postdigitalen Gesellschaft

Friederike Siller und Angela Tillmann

Einleitung

Aktuelle technologische Entwicklungen wie Mobile Computing, Mensch-Maschine Interaktion und generative KI haben weitreichende Auswirkungen auf das Aufwachsen junger Menschen, auf ihre Bildungsgelegenheiten und -anforderungen und ihre Teilhabe in der demokratischen Gesellschaft.

In nationalen und internationalen medien-/pädagogischen Diskursen wird davon ausgegangen, dass zur Bewältigung dieser neuen Anforderungen spezifische Kompetenzen erforderlich sind. Wenngleich die jeweiligen Zielvorstellungen, Themenbereiche und Dimensionen variieren, besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass bei jungen Menschen – in der Gesamtheit betrachtet – momentan weder das Wissen noch die Fähigkeiten für den Umgang mit Medien respektive der aktuellen Technologieentwicklungen ausreichend vorhanden sind oder ihnen diese hinreichend vermittelt werden (*Amsellem-Mainguy et al. 2018; Third et al. 2017; ECDL Foundation 2015*). Auch im Bildungsbereich der Kinder- und Jugendarbeit zeigten sich die Defizite im Feld spätestens im Zuge der deutschlandweiten Schließungen von Einrichtungen während der Covid-19-Pandemie und der Verlagerung von Aktivitäten ins Digitale, dies insbesondere bezüglich der technischen Ausstattung, der Qualifikation der Fachkräfte und der organisationalen Rahmenbedingungen (*Gumz 2020, S. 157ff.; Komhard/Safroshkina/Seiz 2022, S. 243f.; Voigts/Blohm 2022, S. 227ff.*). Ergänzend dazu fehlt es an grundlegenden Konzepten, wie Digitalisierung bezogen auf die Ziele und fachspezifischen Anforderungen der Kinder- und Jugendarbeit gestaltet werden kann. So liegen zwar vielversprechende Praxiskonzepte (z. B. *Ketter 2011; bOJA 2012; Bollig/Keppeler 2015*) und konzeptuelle Impulse vor (*Rösch 2019*), gleichwohl wird im Kontext einer aktuellen Bestandsaufnahme zur postdigitalen Kinder- und Jugendarbeit herausgearbeitet, dass noch vieles zu tun sei – in der Praxis und in konzeptioneller und theoretischer Hinsicht (*Brüggen/Rösch 2022, S. 22*).

Fachverbände wie das Bundesjugendkuratorium (2021) und die Erziehungshilfeschfachverbände (*AFET et al. 2021*) forderten und fordern entsprechende Investitionen ins Handlungsfeld, etwa in Form eines „Digitalpakts“ für die Kinder- und Jugendhilfe. Auch auf europäischer Ebene wird die Berücksichtigung der akuten Bedarfe sowie die Entwicklung zukunftsöffener Ansätze, Konzepte und Model-

le für eine postdigitale Jugendarbeit angemahnt (*European Council 2017; National Youth Council of Ireland 2016*).

Vor dem Hintergrund dieser sich im Wandel befindenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und bestehender Desiderate in der Kinder- und Jugendarbeit wird in diesem Beitrag ein Orientierungsmodell zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz der Kinder- und Jugendarbeit vorgestellt. Auf der Grundlage sozial- und medienpädagogischer Überlegungen und unter Einbezug auch der organisationalen Perspektive soll dargelegt werden, wie die Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses einen gestaltungsorientierten und zukunftsffenen Umgang mit digitalen Transformationsprozessen finden kann.

1 Anforderungen an professionelles Handeln in der postdigitalen Kinder- und Jugendarbeit

Gemäß § 11 SGB VIII steht bei der Kinder- und Jugendarbeit die Förderung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit im Vordergrund. Fachlich liegt der Fokus vor allem auf der Subjektbildung (*Müller 1996; Scherr 2002; Sting/Sturzenhecker 2013; Scherr/Ziegler 2023*) und der Stärkung der individuellen Handlungsfähigkeit (*Rauschenbach 2018, S. 17*). In Bezug auf Medienbildung und den Erwerb medialer Handlungsfähigkeit wird zudem betont, dass – ausgehend von der Beobachtung, dass die Grenzen zwischen den Bildungsbereichen zunehmend verwischen (*Deinet/Icking 2006; Maykus 2013*) – sich auch die Zuständigkeiten für den Erwerb und die Anwendung medienbezogener Kompetenzen dynamischer und als weniger voneinander abgegrenzt darstellen (z. B. *Cwielong/Kommer 2020; Hugger/Tillmann/Riettiens 2024*).

Anknüpfend an diese Überlegungen gehen wir in unserem Beitrag davon aus, dass sich die Anforderungen an das fachliche und professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext der Digitalisierung und digitalen Transformation wandeln. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass Kinder und Jugendliche in entgrenzten postdigitalen Lebenswelten aufwachsen, in der die Digitalität für sie „weitgehend kein Gegenstand der Thematisierung, sondern konstitutiver, unhintergebar Hintergrund für das Erscheinen von Lebenswelt“ ist (*Jörissen/Schröder/Carnap 2020, S. 65*). Der damit einhergehende soziale und kulturelle Wandel eröffnet ihnen neue Kommunikations-, Orientierungs- und Autonomieräume, gleichzeitig bewegen sich Kinder und Jugendliche in zunehmend fragmentierten Öffentlichkeiten und werden gezielt mit Desinformation, Manipulationsversuchen und Hassrede konfrontiert (*Das NETTZ et al. 2024*). Sie sind bereits früh „Datensubjekte“ und werden somit zu Objekten und Referenzgrößen von Kontroll- und Überwachungstechniken (*Bächle 2016, S. 186*).

In Anlehnung an diese Überlegungen stellt sich die Frage, inwiefern Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit derzeit befähigt sind, postdigitale Lebenswelten und Alltagspraktiken junger Menschen in ihrem professionellen Handeln zu berücksichtigen. Es stellt sich ferner die Frage, über welche Strategien für den Umgang mit den sich aus obig erläuterten, durch Paradoxien und Ambivalenzen geprägten Handlungszusammenhängen Fachkräfte verfügen sollten, um ihre eigenen Orientierungs- und Handlungsspielräume im Sinne einer reflexiven Professionalität gewährleisten zu können.

2 Digitale Jugendarbeit (Digital Youth Work) und Kompetenzen der Fachkräfte

Im Folgenden wird ein Blick darauf geworfen, welche Konzepte auf nationaler und europäischer Ebene bereits vorhanden sind, um die jugendarbeiterische Praxis weiterzuentwickeln. Wesentliche Impulse kommen seit einigen Jahren aus dem europäischen Raum wie z. B. der Ratsbeschluss der EU zu „Smart Youth Work“ (2017) und die Empfehlungen der EU-Kommission zu „Digital Youth Work“ (2018, 2019). Für die Diskussion auf europäischer Policy- und Politik Ebene hat sich der Begriff der „Digital Youth Work“ zu weiten Teilen etabliert. Die Expert*innengruppe der EU „Digitale Jugendarbeit in Europa“ definiert diese wie folgt (2018, S. 6, *eigene Übersetzung*):

- „Digitale Jugendarbeit bedeutet, digitale Medien und Technologien proaktiv in der Jugendarbeit einzusetzen und anzusprechen.
- Digitale Jugendarbeit ist keine Methode der Jugendarbeit, sie kann in jedem Setting der Jugendarbeit eingesetzt werden (z. B. Offene Jugendarbeit, Jugendinformation und Beratung, Jugendclubs, mobile Jugendarbeit).
- Digitale Jugendarbeit verfolgt die gleichen Ziele wie Jugendarbeit im Allgemeinen, und der Einsatz digitaler Medien und Technologien in der Jugendarbeit sollte diese Ziele stets unterstützen.
- Digitale Jugendarbeit kann sowohl in Face-to-face-Situationen als auch in Online Umgebungen stattfinden gleichwie in einer Mischung aus beiden.
- Digitale Medien und Technologien können in der Jugendarbeit sowohl als Werkzeug, als Aktivität als auch als Inhalt eingesetzt werden.
- Digitale Jugendarbeit wird von denselben ethischen Grundsätzen, Werten und Prinzipien wie die Jugendarbeit im Allgemeinen unterstützt.
- Jugendarbeiter*innen beziehen sich sowohl auf bezahlte als auch auf ehrenamtliche Jugendarbeiter*innen.“

Bisherige Impulse richten sich v.a. an die jugendarbeiterische Praxis. Offen bleibt, welche Implikationen und Unterstützungsbedarfe damit für jugendar-

beiterische Institutionen einhergehen. So lässt sich sowohl für Deutschland als auch für Europa feststellen, dass es für die Kinder- und Jugendarbeit nur in begrenztem Umfang Rahmen- und Entwicklungsmodelle mit Bezug zur Digitalisierung und zur Bearbeitung transformativer Prozesse im Kontext von Digitalisierung gibt. Vorliegende Modelle zu medienbezogenen respektive digitalen Kompetenzen im Bildungsbereich richten sich weitgehend primär an den formalen Bildungsbereich und damit an Lehrkräfte an Schulen. Weitere Modelle und Ansätze adressieren digitale Kompetenzen für Bürger*innen und damit die gesamt- und zivilgesellschaftliche Ebene. Hier ist insbesondere der Europäische Referenzrahmen DigComp („Digital Competence Framework for Citizens“) anzuführen (Vuorikari/Kluzer/Punie 2022) nach dem konkretisierte, an die spezifischen Bedarfe eines Feldes oder einer Zielgruppe angepasste Modelle entwickelt wurden.¹ Für die Kinder- und Jugendarbeit ist so der „DigComp Youth Work“ als Fortbildungsmodul entstanden.² Weiter liegt mit dem „Competence Framework for Digital Youth Work Practice“ aus dem Erasmus+ Projekt „SKILL IT – digital pathways for youth work“³ ein weiterer Kompetenzrahmen für Jugendarbeiter*innen in Form eines Online-Self-Assessment Tools vor – unter der spezifischen Zielsetzung, junge Menschen dabei zu unterstützen, sich selbst digitale Kompetenzen anzueignen. Eine Methodenbox wird mit der „VERKE-Innobox“ von der finnischen Organisation VERKE im Rahmen des Erasmus+ Projekts „Digital Agile Youth Work“ bereitgestellt, anhand derer Jugendarbeiter*innen Ansätze für die digitale Jugendarbeit entwickeln und reflektieren können.⁴ Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland erhalten in einem Fortbildungsformat bei „Conceptopia“ (2021) – einem Angebot der Fach-

1 Für diese Herangehensweise bei der Entwicklung von Standards sei auch auf die International Society for Technology in Education (ISTE) verwiesen, die aufeinander abgestimmte Standards für verschiedene Zielgruppen im Bildungsbereich (Lehrkräfte, Fachkräfte, Leitungskräfte, Coaches u. a.) entwickelt. Siehe dazu: iste.org/standards (Abruf: 19.5.2024)

2 Das modulare Curriculum ist im Zuge eines Erasmus+ *Jugend in action* Projektes für Trainer*innen von Jugendarbeiter*innen entwickelt worden. Es basiert auf den Kompetenzbereichen des DigCom (Daten und Information, Kommunikation und Zusammenarbeit, Inhalts- und Medienentwicklung, Privatsphäre und Mündigkeit, Problemfindung und Lösungsentwicklung) und wurde um zwei weitere Kompetenzbereiche ergänzt (Digitalität und Gesellschaft, Digitalität und Jugendarbeit). Sämtliche Bildungsmaterialien liegen deutschsprachig vor. Die Entwicklung erfolgte federführend von: Youth Policy Labs – gemeinnützige Gesellschaft für Jugendforschung mbH. Siehe dazu: <https://www.digitalejugendarbeit.de/curriculum/> (Abruf: 19.5.2024)

3 Siehe dazu: digipathways.io/resources/competence-framework/ (Abruf: 19.5.2024)

4 Die Methodenbox wurde federführend von der finnischen Organisation VERKE im Rahmen des Erasmus+ Projekts „Digital Agile Youth Work“ (digitalyouthwork.eu) entwickelt. Siehe dazu: <https://www.verke.org/en/publications/innobox/> (Abruf: 19.5.2024). Die Materialien liegen übersetzt ins Deutsche und bereitgestellt durch das JFF vor, siehe dazu: <https://www.jff.de/veroeffentlichungen/detail/innobox-ein-werkzeug-um-innovative-ansaetze-der-digitalen-jugendarbeit-zu-entwickeln/> (Abruf: 19.5.2024)

stelle für Jugendmedienkultur NRW – Unterstützung bei der Erarbeitung eines Medienkonzepts für ihre Einrichtungen.⁵

Es lässt sich feststellen, dass es auf europäischer Ebene qualitativ hochwertige Materialien und Ressourcen gibt, wie beispielsweise Selbstbewertungsinstrumente und Methodenboxen. Gleichwohl werden die damit sich eröffnenden Potentiale für eine umfassende Professionalisierung in der Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Medien, Digitalisierung und transformativen Prozessen bislang nicht umfassend genutzt. Dies mag auch damit zu tun haben, dass es auf europäischer Ebene an einem übergeordneten Orientierungsmodell für das Handlungsfeld fehlt, welches sowohl disziplinär-fachwissenschaftlich als auch professions- und praxisbezogen fundiert ausgerichtet ist.

Des Weiteren ist festzustellen, dass bisher nur wenige Ansätze existieren, die sich gezielt mit Strategien für die digitale Transformation von Organisationen in der Kinder- und Jugendarbeit befassen.⁶ In der Praxis werden digitale Transformationsprozesse, wenn überhaupt, dann oftmals von externen Expert*innen oder internen Digital-Beauftragten durchgeführt, jedoch nicht als ganzheitlicher Organisationsentwicklungsprozess gestaltet, an dem alle, insbesondere auch die Fachkräfte, beteiligt sind (*Finnish National Agency for Education*, S. 17ff.). Dabei besteht mittlerweile weitgehende Einigkeit, dass die Förderung digitaler Kompetenzen bei Fachkräften auf breiter Basis zu erfolgen hat und nicht durch die Verantwortungsübertragung auf Einzelne wie z. B. besonders Engagierte, junge Fachkräfte oder Personen mit IT-Skills. Dabei geht es nicht um die Einforderung etwa vertiefter Kenntnisse aller Fachkräfte zu Technologien, sondern darum, dass diese u. a. in der Lage sind, mit jungen Menschen über Digitalität und damit verknüpfte Themen in den Austausch zu gehen oder eine fundierte Entscheidung für oder gegen den Einsatz spezifischer digitaler Tools treffen zu können. Neugierde und Offenheit werden dabei als die grundlegenden Voraussetzungen für eine postdigitale Jugendarbeit dargelegt (*European Council 2017; European Commission 2018, 2019*).

Nachstehend wird ein Orientierungsmodell vorgestellt, welches oben angeführte Bedarfe aufgreift und speziell auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Kinder- und Jugendarbeit zugeschnitten ist. Die Modellentwicklung erfolgt sowohl aus der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit als auch der Medienpädagogik und verfolgt den Anspruch, eine systematische Grundlage für das Handlungsfeld darzustellen.

5 Siehe dazu: <https://fjmk.de/news/fortbildungsreihe-mit-conceptopia-zum-medienkonzept/> (Abruf: 19.5.2024)

6 Siehe insbesondere das „Teamtool zur Reflexion Digitaler Kinder- und Jugendarbeit“ der Stadt Wien (URL: <https://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/jugend/pdf/teamtool.pdf>, Abruf: 19.5.2024) und die Arbeiten von Conceptopia (Fußnote 5).

3 Orientierungsmodell zum Aufbau Medienpädagogischer Kompetenz in der Kinder- und Jugendarbeit

Bei der Entwicklung von Orientierungsmodellen für die Kinder- und Jugendarbeit sind die Theoriediskurse und das professionelle Selbstverständnis des Handlungsfeldes zu berücksichtigen, gleichzeitig wird deutlich, dass die digitale Transformation handlungsfeldübergreifend eine Erweiterung bisheriger Perspektiven erfordert (*Kutscher/Ley/Seelmeyer 2015, S. 13*). Im Folgenden wird dazu ein Beitrag geleistet, indem auch auf Zugänge und Konzepte der Medienpädagogik verwiesen wird, die für das Handeln im Bildungskontext der Kinder- und Jugendarbeit relevant sind. Daran ansetzend wird ein Modell vorgestellt, das Orientierung liefern und zur Reflexion des professionellen pädagogischen Handelns unter den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen der digitalen Transformation für die Kinder- und Jugendarbeit beitragen kann. Bei den im Modell integrierten theoretischen Konzepten handelt es sich um das der Medienbildung und Medienkompetenz sowie der Medienpädagogischen Kompetenz.

Mit dem Begriff der Medienkompetenz wird ausgehend von der Überlegung, dass alle Menschen kommunikativ-kompetente Wesen sind, die sich kommunikativ-handelnd auch mit Medien ausdrücken können, eine pädagogische Leitkategorie definiert, die seit ihrer erstmaligen Dimensionierung (*Baacke 1997*) vielfältige Ausdifferenzierungen erfahren hat. Diese eint das Ziel, Fähigkeiten bzw. Wissen und Können fördern zu wollen, die es dem Menschen ermöglichen, sich in einer medial respektive digital geprägten Welt zurechtzufinden und kritisch, ethisch verantwortlich und gestaltend handeln zu können. Der Begriff der Medienbildung wird in Abgrenzung dazu für alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug in Dienst genommen und stärker noch als Prozessbegriff (*Tulodziecki 2015, S. 212*), der in Verbindung auch mit der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen einhergeht (*Bettinger/Jörissen 2022, S. 82*), verstanden. Der Reflexion wird dabei eine bedeutende Rolle zugeschrieben. So sei angesichts von aufkommenden unbekannten Mediensituationen, mit denen Menschen konfrontiert sind, auch immer wieder neu zu reflektieren, „welche Basisfähigkeiten notwendig sind, um zukünftig handlungsfähig zu bleiben“ (*Aufenanger 1999, S. 69*). Das dritte Konzept, das der Medienpädagogischen Kompetenz, knüpft vornehmlich an den Medienkompetenzbegriff an. Beschrieben wird hier v. a. die Fähigkeit, die pädagogisch Handelnde in der Praxis benötigen, um ihre beruflichen Aufgaben adäquat erfüllen zu können. Das Konzept wurde zunächst für den Schulkontext und die medienpädagogische Lehrer*innenbildung entwickelt (vgl. *Herzig 1997; Blömeke 2000; Tulodziecki 2012*), dann für die Soziale Arbeit weiterentwickelt (*Siller/Tillmann/Zorn 2020*).

Nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch auf europäischer Ebene wird auf das Konzept der Medienpädagogischen Kompetenz Bezug genom-

men. So wurden auf EU-Ebene (*European Commission 2018*, S. 7) für Jugendarbeiter*innen neben den allgemeinen Kompetenzbereichen, die sich auf die Nutzung digitaler Medien beziehen (insbesondere in Anlehnung an DigComp), auch pädagogische Kompetenzen berücksichtigt, die auf dem Modell der medienpädagogischen Kompetenz von Blömeke (2000) basieren. Der Schulungsbedarf von Jugendbetreuer*innen wurde hier für folgende Themenbereiche festgelegt: 1. Digitalisierung der Gesellschaft, 2. Planung, Gestaltung und Evaluierung der digitalen Jugendarbeit; 3. Informations- und Datenkompetenz; 4. Kommunikation, 5. Digitale Kreativität, 6. Sicherheit, 7. Reflexion und Bewertung. Die Bereiche werden von der Expert*innengruppe skizziert, jedoch (noch) nicht weiter ausgeführt.

Ähnlich wurde bei der Entwicklung des Modells von Siller, Tillmann und Zorn (2020) für die Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit vorgegangen. Auch hier wird die Notwendigkeit betont, ein ganzheitliches Modell vorzulegen, das nicht nur Kompetenzbereiche benennt, sondern auch einen pädagogischen und bildungsbezogenen Zugang einschließt. Unter Berücksichtigung der sich verändernden Lebenswelten bzw. Ressourcen- und Problemlagen der Adressat*innen und daraus erwachsender Anforderungen an die Medienkompetenz der Fachkräfte umfasst das Modell Dimensionen und Komponenten, wonach Sozialarbeiter*innen aufgefordert, sind (a) relevante Themen identifizieren und geeignete Methoden, Medien und evtl. Technologien für Handlungsfelder auswählen und (b) mediale Bildungsräume gestalten zu können, die Medienkompetenz der Adressat*innen zu fördern und (c) einen organisationalen Rahmen zur Ermöglichung von Medienkompetenz und Medienbildung in der sozialarbeiterischen Praxis zu entwickeln (*ebd.*, S. 327).

In Deutschland, so wird deutlich, ist die Theoriediskussion in diesem Bereich im europäischen Vergleich recht weit fortgeschritten. Im Folgenden möchten wir an diese Theoriediskussion anknüpfen und auf der Grundlage des Ursprungsmodells zur Medienpädagogischen Kompetenz für Fachkräfte der Sozialen Arbeit von Siller, Tillmann und Zorn (2020) eine konkretisierte und angepasste Modellentwicklung vorstellen, die die Ziele, Bedarfe und Anforderungen der Kinder- und Jugendarbeit berücksichtigt. Dies geschieht auf Basis zweier wesentlicher Prämissen: Erstens erfordert eine Konkretisierung des Modells für die Kinder- und Jugendarbeit eine engere Verbindung zum Konzept der Medienbildung. Zweitens ist es unerlässlich, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie die Arbeitswelten der Fachkräfte fokussiert in den Blick zu nehmen, einschließlich der Veränderungen in Bildungsräumen, Kommunikationsprozessen pädagogischer Handlungssysteme und Organisationsformen im Zuge des digitalen Transformationsprozesses.

Medienpädagogische Kompetenz bei Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit kann demzufolge in folgende drei Kerndimensionen gegliedert werden.

- a) *Wissen, Können und Einstellungen bezogen auf postdigitale Lebenswelten:* Diese Kerndimension umfasst das Verständnis des digitalen Wandels und seiner Auswirkungen auf die Lebenswelten junger Menschen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen in der kinder- und jugendarbeiterischen Praxis anzuwenden, um eine offene und an den Bedürfnissen junger Menschen orientierte pädagogische Arbeit über, mit und in Medien zu ermöglichen.
- b) *Handlungswissen über Medien in der Kinder- und Jugendarbeit:* Bei dieser Kerndimension geht es darum, dass Fachkräfte Medien in der pädagogischen Arbeit einsetzen und Bildungsanlässe mit und über Medien(-themen) gestalten, relevante Themen mit Jugendlichen identifizieren und Räume schaffen können, in denen diese ihre Medienkompetenz entwickeln und reflektieren können.
- c) *Aufbau organisationaler Kenntnisse:* Diese Kerndimension fokussiert auf die Schaffung und Weiterentwicklung organisationaler Strukturen, um Medienbildung nachhaltig in der kinder- und jugendarbeiterischen Praxis zu verankern. Dabei spielen die Reflexion der Einflüsse digitaler Medien in Einrichtungen und die Schaffung struktureller Bedingungen für medienpädagogisches Handeln eine zentrale Rolle.

Diese drei Kerndimensionen können wiederum in Unterdimensionen mit entsprechenden Kompetenzbereichen aufgegliedert werden, diese sind:

Zu A. Einstellungen, Wissen und Können bezogen auf postdigitale Lebenswelten

1. Verständnis und Offenheit gegenüber sich wandelnden Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in einer postdigitalen Gesellschaft:

Fachkräfte verfügen über ein umfassendes Verständnis des digitalen Wandels und der Digitalisierung, das die Wechselbeziehungen zwischen medialen, technologischen Entwicklungen und soziokulturellen Veränderungsprozessen, deren Relevanz für Sozialisations- und Bildungsprozesse sowie aktuelle sozialpolitische und sozialkulturelle Überlegungen und Maßnahmen bezogen auf Medien und Technologien berücksichtigt. Dadurch können sie die Bedeutung digitaler Medien und Technologien für Teilhabeprozesse sowie die sich stetig wandelnden Anforderungen an die Subjekte erkennen. Sie begegnen den Medienpraktiken und -erfahrungen junger Menschen offen und interessiert und sind bereit, sich kontinuierlich neues Wissen anzueignen, insbesondere durch die Interaktion und Auseinandersetzung mit jungen Menschen und deren Medienhandeln. Sie können ihr Wissen über postdigitale Lebenswelten auf die individuellen Lebenssituationen und -bedürfnisse ihrer Adressat*innen anwenden und daraus Bedarfe ableiten, beispielsweise in Bezug auf die Eröffnung von Teilhabechancen, die Bearbeitung kommunikativer

nikationskultureller Problemlagen oder den Abbau von sozialen Ungleichheiten und Diskriminierung.

• Umfassendes Verständnis des digitalen Wandels
• Anerkennung der Bedeutung digitaler Medien und Technologien für Teilhabeprozesse und soziale und kulturelle Veränderungen
• Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterbildung und Anpassung der eigenen Wissensbestände über Medien und die Transformation von Medienumgebungen

2. Kenntnisse über die Relevanz der Verbindung von Medien und Bildung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit:

Fachkräfte können die Verbindung zwischen den Zielen und Prinzipien des Handlungsfelds und den sich wandelnden Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen herstellen. Sie berücksichtigen Medienbildung als einen integralen Bestandteil von Bildung und pädagogischem Handeln und erkennen, dass die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche die (Alltags-)Welt und sich selbst wahrnehmen, wie sie sich in der Welt zurechtfinden und sie gestalten, in einem engen Bezug zu digitalen Medien und Medienangeboten steht. Sie berücksichtigen darüber hinaus die erweiterten Möglichkeiten einer Mediennutzung zur Kommunikation, Artikulation von Interessen und Themen sowie zu Teilhabe und Beteiligung und reflektieren die Relevanz der Medien- und auch automatisierten Kommunikation für den gesellschaftlichen Zusammenhang und Zusammenhalt.

• Kenntnisse über die Relevanz der Verbindung von Medien und Bildung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit
• Reflexion der Möglichkeiten der Mediennutzung für Kommunikation, Artikulation, Partizipation und gesellschaftlichen Zusammenhalt
• Reflexion der Medien- und automatisierten Kommunikation für den gesellschaftlichen Zusammenhalt

3. Grundlegende Medienkompetenz der Fachkräfte:

Fachkräfte verfügen über eine grundlegende Medienkompetenz, um digitale Medien proaktiv in ihrer professionellen Arbeit nutzen zu können. Sie beherrschen den Umgang mit Medien und bringen die erforderliche Reflexivität und das notwendige Wissen und Können mit, um selbst Medien einsetzen als auch junge Menschen über Medien ansprechen und im Umgang mit Medien befähigen zu können. Sie besitzen somit die Fähigkeit, Offline-Praktiken ins Hybride oder Digitale zu transformieren und verstehen es auch im digitalen Umfeld professionelle Beziehungen zu pflegen. Zudem können sie junge Menschen dabei unterstützen, ihren postdigitalen Alltag eigenständig und sicher zu gestalten. Sie

können junge Menschen beispielsweise in ihren Rechten im digitalen Umfeld, etwa in ihrem Recht auf Informations- und Meinungsfreiheit und des Weiteren in ihrem kritischen Denken und reflektiertem, sozial-verantwortlichen Handeln bestärken. Weiterhin sind sie sich bezogen auf ihr eigenes Medienhandeln auch ihrer Vorbild- und Orientierungsfunktion bewusst und handeln entsprechend.

• Fähigkeit, Medien kritisch-reflektiert und aktiv nutzen und auswählen zu können
• Kenntnisse darüber, was junge Menschen benötigen, um ihren postdigitalen Alltag eigenständig und sicher gestalten zu können
• Bewusstsein für die eigene Vorbildrolle

Zu B. Handlungswissen über Medien in der Kinder- und Jugendarbeit

Fachkräfte sind befähigt, digitale, hybride und physische Bildungsanlässe und Umgebungen zu gestalten, in denen junge Menschen sich in Auseinandersetzung mit Medien und mit ihrem eigenen Medienhandeln in der Gruppe erfahren, reflektieren und weiterentwickeln können. Gemeinsam mit den jungen Menschen werden relevante Themen und Anliegen identifiziert, dies können zum Beispiel persönliche Vorlieben für digitale Spiele, Erfahrungen in sozialen Medien und das eigene Wohlbefinden, Erfahrungen mit generativen KI-Anwendungen für das eigene Lernen, Sorgen bei der Weitergabe von persönlichen bzw. personenbezogenen Daten oder auch Erfahrungen mit Hass im Netz sein. Fachkräfte sind in der Lage, diese Themen mit den jungen Menschen sachgerecht zu besprechen, dialogisch in ihrer Komplexität und Ambiguität auszuhandeln und mit Bezug auf den gesellschaftlichen Zusammenhang und Zusammenhalt reflexiv zu bearbeiten. Dabei berücksichtigen sie die Heterogenität der jungen Menschen bezüglich auch ihres Medienhandelns und tragen Sorge dafür, dass diese ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Anliegen über, mit und in Medien artikulieren können und wahrgenommen werden. Sie schaffen einen Raum, um auch Macht- und Diskriminierungsverhältnisse in der Medienkommunikation zu thematisieren und zu reflektieren. Gleichzeitig werden Möglichkeiten zur (kreativen) Artikulation der Interessen, Themen und Standpunkte junger Menschen über, in und mit Medien eröffnet, verbunden mit der Möglichkeit, dass diese ihre Medienkompetenz weiterentwickeln können. Die Fachkräfte verfügen über ein breites Repertoire an Ansätzen, Methoden und thematischen Kenntnissen, wie sie das Medienhandeln der jungen Menschen, deren medienbezogene Anliegen und Themen aber auch die digitalen Medien selbst als Werkzeug und Inhalt in der Kinder- und Jugendarbeit berücksichtigen können. Dazu gehören auch Kenntnisse über in der Einrichtung verfügbare digitale Geräte und Medien und die Fähigkeit zur gezielten Medienwahl, etwa auch, um Barrieren bei der Nutzung

digitaler Technologien für junge Menschen durch barrierearme Formate oder Hilfstechnologien abzubauen.

• Bereitschaft, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen relevante medienbezogene Themen und Anliegen zu identifizieren und Artikulationsmöglichkeiten zu schaffen
• Sensibilität für die Heterogenität bei Kindern und Jugendlichen bezogen auf ihr Medienhandeln
• Fähigkeit, Bildungsanlässe mit, über und in Medien und Umgebungen zur aktiven Medienarbeit gestalten zu können

Zu C. Aufbau organisationaler Kenntnisse

Die Schaffung und Weiterentwicklung organisationaler Strukturen ist entscheidend, um Medienbildung und Möglichkeiten zur Medienkompetenzförderung nachhaltig in der jugendarbeiterischen Praxis zu verankern und zu fördern. Dabei sind Jugendarbeiter*innen mit aufgefordert, die Einflüsse des Einsatzes von Medien und Technologien in ihren Einrichtungen zu reflektieren. Dies betrifft beispielsweise Aspekte wie Strategie und Vision, Organisationskultur, Arbeitsabläufe, Steuerungsprozesse, Personalentwicklung sowie interne und externe Vernetzung. Anknüpfend daran gilt es, strukturelle Bedingungen für medienpädagogisches Handeln, die Ermöglichung von Medienbildung und Förderung von Medienkompetenz auch bei Fachkräften zu schaffen und zu sichern.

• Reflexion des Einsatzes von Medien und Technologien in der eigenen Einrichtung
• Bewusstsein für strukturelle Bedingungen für medienpädagogisches Handeln
• Mitwirkung bei der organisationalen Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen für Medienbildung und die Förderung von Medienkompetenz

Das vorgestellte Modell skizziert einen Ansatz zur Stärkung der medienpädagogischen Kompetenz von Fachkräften in der Kinder- und Jugendarbeit. Anliegen ist es, diesen eine Orientierung zu geben, sodass sie junge Menschen mit Blick auf die Zielsetzung der Kinder- und Jugendarbeit in ihrem Medienhandeln begleiten, unterstützen und ihnen Möglichkeiten der Medienbildung eröffnen können. Die Kerndimensionen und Unterdimensionen medienpädagogischer Kompetenz sind miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig: Ein vertieftes Verständnis und eine offene Haltung gegenüber den gewandelten Lebenswelten junger Menschen unter Einbezug der handlungsfeldspezifischen Ziele und Anforderungen ermöglicht eine pädagogisch begründete Auswahl und den methodisch-didaktischen Einsatz von Medien und Technologien für das eigene Handlungsfeld. Weiterhin ist auf Seiten der Fachkräfte eigene Medienkompetenz erforderlich, um Ansätze und Konzepte zur Ermöglichung von Medienbildung und

Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen entwickeln zu können. Erforderlich ist hierfür auch die Weiterentwicklung von organisationalen Strukturen unter Beteiligung der Fachkräfte.

Diese Kern- und Unterdimensionen können in der Ausbildung und im Studium einen Rahmen bieten, um eine curriculare Ausgestaltung vorzunehmen. Sie liefern den Jugendarbeiter*innen, Trainer*innen und ehrenamtlich Tätigen darüber hinaus eine Orientierung zur Professionalisierung der beruflichen Praxis in den Einrichtungen und Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit.

Ausblick

Mit dem Modell der Medienpädagogischen Kompetenz für die postdigitale Kinder- und Jugendarbeit liegt ein medien- und sozialpädagogisch hergeleitetes Orientierungsmodell vor, um die im Kontext der Digitalisierung sich wandelnden Lebens- und Kommunikationswelten und die sich daraus entwickelnden neuen Bedarfe, Aufgaben und Anforderungen handlungsfeldspezifisch angehen und sich professionell weiterentwickeln zu können. Das Modell geht über das hinaus, was derzeit z. B. auch im Rahmen europäischer Konzeptionierungen (vgl. *European Commission* 2018, 2019) vorliegt. So weist es darauf hin, dass die digitale Transformation eine erweiterte Perspektive auch auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit erfordert – sowohl bezüglich einer Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses und der erforderlichen Kompetenzen als auch hinsichtlich der notwendig weiterzuentwickelnden organisationalen Rahmenbedingungen, unter Einbezug auch der Fachkräfte. Eine organisationsbezogene Kompetenzentwicklung auch bei den Fachkräften, die deren Mitwirkung z. B. bei der Entwicklung technologischer Infrastrukturen vorsieht, ist für eine nachhaltige Stärkung der Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in einer postdigitalen Gesellschaft unerlässlich. Herausfordernd stellt sich in dem Zusammenhang sicherlich die heterogene Trägerschaft wie auch die unterschiedlichen Beteiligungskulturen sowie Anerkennungsgrade des digitalen Wandels und der digitalen Lebenswelten junger Menschen bei den Trägern dar. Zudem ist zu beachten, dass die Kinder- und Jugendarbeit vielfach von Ehrenamtlichen getragen wird. Hier stellt sich (nicht nur bezogen auf das vorgestellte Modell) die grundsätzliche Frage der fachlichen Orientierung und Qualifizierung.

Derzeit sind die Aus- und Fortbildungsprogramme im Bereich der medienbezogenen Kompetenzen eher schwach strukturiert und werden nur sporadisch und ohne einheitliche Standards angeboten. Die Verantwortung für den Aufbau medienbezogener Kompetenzen ist daher oftmals diffus verteilt und unklar geregelt – von den Kommunen über Hochschulen bis hin zu selbstorganisierten Communities of Practice. Mit dem vorgestellten Modell „Medienpädagogische Kompetenz

für die postdigitale Kinder- und Jugendarbeit“ streben wir an, einen ersten Orientierungsrahmen für Studium und Weiterbildung bereitzustellen. Dieser Rahmen zielt darauf ab, sowohl die professionelle Ausgestaltung bzw. Weiterentwicklung der jugendarbeiterischen Praxis in einer postdigitalen Gesellschaft zu unterstützen als auch den notwendigen Prozess der Organisationsentwicklung stärker als bislang zu berücksichtigen. Das vorgestellte Orientierungsmodell könnte einen Beitrag auch zur Qualitätssicherung in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften leisten und als Grundlage für die Entwicklung weiterer Ressourcen, Instrumente und Maßnahmen zur Förderung medienpädagogischer Kompetenzen dienen, die darauf abzielen, die medienpädagogische Kompetenz von Fachkräften zu stärken und somit die Kinder- und Jugendarbeit in einer postdigitalen Welt nachhaltig zu unterstützen.

Literatur

- AFET, BVkE, EREV, IGfH (2021): Brennglas Corona – DigitalPakt für die Kinder- und Jugendhilfe. Stellungnahme der Erziehungshilfefachverbände. <https://www.afet-ev.de/themenplattform/erziehungshilfefachverbaende-fordern-ein-digitalpakt-fuer-kinder-und-jugendhilfe> (Abfrage: 19.05.2024)
- Amsellem-Mainguy, Yaëlle/Devlin, Maurice/Friesenhahn, Günther/Labadie, Francine/Lambert, Koen/Magkou, Martina/Schild, Hans Joachim/Schwalback, Reinhard/Spruyt, Bram/Suurpää, Leena/Williamson, Howard/Wulff, Antonia (2018): Young people in a digitalised world. Perspectives on youth. Volume 4. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Aufenanger, Stefan (1999): Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, Ingrid/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 61–76.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Bächle, Thomas Christian (2016): Digitales Wissen, Daten und Überwachung zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Bettinger, Patrick/Jörissen, Benjamin (2022). Medienbildung. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–93.
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: kopaed.
- boJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2021): boJA – Leitfaden. Digitale Jugendarbeit. <https://www.boja.at> (Abfrage: 19.05.2024)
- Bollig, Christiane/Keppeler, Siegfried (2015): Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Jugendsozialarbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 94–114.
- Brüggen, Niels/Rösch, Eike (2022): (Post-)Digitale Jugendarbeit ermöglichen. Aktuelle und zukünftige Perspektiven der ‚Digitalen‘ Jugendarbeit. In: medien + erziehung, 66. Jg., Nr. 33, S. 13–22.
- Bundesjugendkuratorium (2021): Digitalität von Kindheit und Jugend. DigitalPakt Kinder- und Jugendhilfe. https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2021_digitalpakt.pdf (Abfrage: 19.05.2024)

- Cwielong, Ilona Andrea/Kommer, Sven (2020): „Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt?“ Warum eine scheiternde Didaktik neue Formen des selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens fördert. In: Kaspar, Kai/Becker-Mrotzek, Michael/Hofhues, Sandra/König, Johannes/Schmeinek, Daniela (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann, S. 38–44.
- Das NETTZ, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, HateAid und Neue deutsche Medienmacher*innen als Teil des Kompetenznetzwerks gegen Hass im Netz (Hrsg.) (2024): *Lauter Hass – leiser Rückzug. Wie Hass im Netz den demokratischen Diskurs bedroht. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung*. https://www.kompetenznetzwerk-hass-imnetz.de/download_lauterhass.php (Abfrage: 19.5.2024)
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (Hrsg.) (2006): *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation*. Opladen: Budrich.
- European Council (2017): Council Conclusions on Smart Youth Work. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1207\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1207(01)&from=EN) (Abfrage: 19.5.2024)
- European Commission (2018): *Developing digital youth work Policy recommendations, training needs and good practice examples*. Brussels. https://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/NC0218021ENN.en_.pdf (Abfrage: 19.5.2024)
- European Commission (2019): *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Digital Youth Work*. [https://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52019XG1210\(01\)](https://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52019XG1210(01)) (Abfrage: 19.5.2024)
- ECDL Foundation (2015): *The Fallacy of the 'Digital Native': Why Young People Need to Develop their Digital Skills*. https://www.ecdl.org/media/thefallacyofthe'digitalnative'positionpaper1_1.pdf (Abfrage: 19.05.2024)
- Finnish National Agency for Education (2022): *Digital Competences and Capacities in Youth Work*. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/report-digital-competences-and-capacities-youth-work> (Abfrage: 19.05.2024)
- Gumz, Heike (2022): Ergebnisse von zwei Gruppendiskussionen mit Expert:innen zur kommunikativen Validierung der Ergebnisse der Neustart-Studie. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Icking, Maria (2022): *Neustart – Offene Kinder- und Jugendarbeit über Corona hinaus gestalten. Empirische Erkenntnisse und neue Konzepte*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 157–180.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (2018): *Informelles Lernen – Eine Einführung*. In: Harring, Marius/Witte Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 12–25.
- Hepp, Andreas (2016): *Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten*. In: *Publizistik* 61(3) (2016), S. 225–246.
- Herzig, Bardo (2007): *Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung*. In: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hrsg.): *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_14
- Hugger, Kai-Uwe/Tillmann, Angela/Riettiens, Lilli (2024): *Medienbildungsrelevante Kompetenzen bei Lehrkräften in der Kritik – wie Schüler:innen den digitalen Wandel an Schulen erleben*. In: Bock, Karin/Franzheld, Tobias/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Pfaff, Nicolle/Schierbaum, Anja/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise*. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–247.
- Jörissen, Benjamin/Schröder, Karoline/Carnap, Anna (2020): *Post-digitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken*. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Münster/New York: Waxmann, S. 61–77.

- Ketter, Verena (2011): Mobile Jugendmedienbildung im Stadtteil als eine Methode virealer Sozialraumaneignung. In: Online-Journal ‚sozialraum.de‘. <https://www.sozialraum.de/mobile-jugendmedienbildung-im-stadtteil.php> (Abfrage: 19.05.2024)
- Komhard, Peter/Safroshkina, Maria/Seiz, Brigitte (2022): Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Arbeit der kommunalen Jugendreferate und der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Analyse und Auswertung einer Fachkräfteumfrage. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Icking, Maria (Hrsg.): Neustart – Offene Kinder- und Jugendarbeit über Corona hinaus gestalten. Empirische Erkenntnisse und neue Konzepte. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 231–268.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.) (2015): Mediatisierung (in) der sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maykus, Stephan (2013): Jugendarbeit und Schule. In: Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 262–292.
- Müller, Burkhard (1996): Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In: Brenner, Gerd/Hafeneger, Benno (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim, München: Juventa, S. 89–96.
- National Youth Council of Ireland (2016), Using ICT, digital and social media in youth work. A review of research findings from Austria, Denmark, Finland, Northern Ireland and the Republic of Ireland. <https://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/International%20report%20final.pdf> (Abfrage: 19.05.2024)
- Rauschenbach, Thomas (2018): Kinder- und Jugendarbeit 2016 – Potenziale erkennen, Zukunft gestalten. In: Rauschenbach, Thomas/von der Gathen-Huy, Julia/Gosse, Katharina/Sass, Erich (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Potenziale Erkennen, Zukunft gestalten. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, S. 15–29. <https://epflicht.ulb.uni-muenster.de/urn/urn:nbn:de:hbz:6:2-110739>. (Abfrage: 19.5.2024)
- Rösch, Eike (2019): Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske u. Budrich, S. 93–106.
- Scherr, Albert/Ziegler, Holger (2023): Welche Bildung fördert die Kinder- und Jugendhilfe, und welche nicht? Sozial Extra 47, S. 279–284. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00624-1> (Abfrage: 19.5.2024)
- Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (2020): Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 314–332.
- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2013): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 230–247.
- Third, Amanda/Bellerose, Delphin/De Oliveira, Juliano Diniz/Lala, Girish/Theakstone, Georgina (2017): Young and Online: Children's Perspectives on Life in the Digital Age (The State of the World's Children 2017 Companion Report). Sydney: Western Sydney University. DOI: 10.4225/35/5a1b885f6d4db
- Tulodziecki, Gerhard (2015): Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers), S. 31–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X> (Abfrage: 19.5.2024)

- Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, Renate/ Eickelmann, Birgit/ Moser, Heinz/ Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–298.
- Voigts, Gunda/ Blohm, Thuid (2022): Offene Kinder- und Jugendarbeit in Corona-Zeiten aus Sicht von Fachkräften. Eine empirische Studie zur Situation von Einrichtungen in Hamburg. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/en/product/offene-kinder-und-jugendarbeit-in-corona-zeiten-aus-sicht-von-fachkraeften/> (Abfrage: 19.05.2024)
- Vuorikari, Riina/ Kluzer, Stefano/ Punie, Yves (2022): DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fachliche Standards der Kinder- und Jugendarbeit in einer Kultur der Digitalität

Olivier Steiner

1 Einführung: Die Herausforderung fachlicher Standards der Kinder- und Jugendarbeit durch den gesellschaftlichen Wandel

In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts genügte es, den roten Knopf der Fernbedienung zu drücken und das Fernsehen war aus, der Bildschirm schwarz und die analoge Lebenswelt trat wieder in den Vordergrund. Mit dem Siegeszug digitaler Technologien hat sich diese lang bestehende Trennung zwischen physischer und medialer Lebenswelt radikal gewandelt – *Digitalität* ist mittlerweile überall und zu jeder Zeit präsent und wirksam, gestaltet Lebenswelten, Heranwachsen, Sozialräume und auch Organisationen der Kinder- und Jugendarbeit in allen Handlungsvollzügen mit. Die Verflechtung des Analogen mit dem Digitalen wird auf absehbare Zeit unweigerlich fortschreiten. Insofern besteht für die Kinder- und Jugendarbeit die Herausforderung nicht darin, fachlich fundierte Antworten auf digitale Technologien zu formulieren, sondern Antworten gegenüber der zunehmenden Verflechtung und mithin Auflösung digitaler und analoger Lebenswelten zu finden. Wie durchgreifend die Verflechtung des Analogen mit dem Digitalen sich zeigt, lässt sich anschaulich in Bezug auf die Frage der fachlichen Standards der Kinder- und Jugendarbeit aufzeigen. Wie ich in diesem Beitrag ausführe, werden die fachlichen Standards der Kinder- und Jugendarbeit durch die etablierte Kultur der Digitalität in ihrem Kern berührt und bedürfen einer eingehenden Neubeurteilung.

Wenn wir die fachlichen Standards der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der etablierten Digitalität diskutieren, kommen wir allerdings nicht umhin, auch weitergehende Bezüge zu Aspekten des Sozialen Wandels zu schaffen, die mit Digitalität in Verbindung stehen (können) (bspw. Effizienzlogiken, psychische Belastungen der Adressat*innen und Fachkräfte) oder als globale Trends die Kinder- und Jugendarbeit über Digitalität hinaus herausfordern (bspw. Klimakatastrophe, Flucht, Krieg) (vgl. Hummrich 2023). Ich halte es für unabdingbar, den (fachlichen) Blick auch über Digitalität hinaus zu weiten, und insofern digitale Technologien nicht einfach als Werkzeuge zur Bewältigung von Aufgaben zu verstehen, sondern auch als Mittel, im Austausch mit Anspruchsgruppen Antworten – oder zumindest erste Zugänge – zu drängenden aktuellen Fragen und Problemstellungen zu finden.

Im Weiteren muss Digitalität stets in allgemeinen Strukturbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit verortet werden. Tangiert sind dabei also immer auch Fragen, welche Zielgruppen angesprochen werden (sollen), welche Bedarfe und Befähigungen diese mitbringen, welche zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen, welche Interessen und Befähigungen bei Fachkräften bestehen und welche Unterstützung und Bereitschaften auf Seiten der Träger, Kommunen und anderer Anspruchsgruppen bestehen (*Sturzenhecker 2004*). Diese, sicherlich lückenhafte Aufzählung verdeutlicht, dass die fachliche Entwicklung von Digitalität in der Kinder- und Jugendarbeit immer im Kontext komplexer, jeweils besonderer Strukturbedingungen der Einrichtungen steht und nicht losgelöst von diesen diskutiert werden kann.

Die Frage nach der Weiterentwicklung fachlicher Standards der Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund der etablierten Kultur der Digitalität ist also auf den Einbezug der Strukturbedingungen von Kinder- und Jugendarbeit, globaler Trends und mit Digitalität in Verbindung stehender Entwicklungen angewiesen, um nicht kurzfristig digitale Etiketten auf Phänomene zu kleben, die andere Ursachen haben.

2 Digitalität – Kontinuitäten, Brüche und Entstehen neuer kommunikativer und kultureller Formen

Bevor wir näher auf die Frage zu den durch Digitalität herausgeforderten fachlichen Standards der Kinder- und Jugendarbeit zu sprechen kommen, gilt es, sich näher mit der gegenwärtigen Entfaltung von Digitalität in modernen Gesellschaften zu befassen. Im Grundsatz lassen sich zwei Verständnisse von digitalen Technologien beschreiben. Das erste Verständnis, nennen wir es Werkzeug-Verständnis, betrachtet digitale Technologien schlicht als Fortsetzung der Entwicklung neuer Werkzeuge in der Menschheitsgeschichte, als Gegenstände, die zu einem besonderen Zweck benutzt und wieder zur Seite gelegt werden, wenn das Ziel erfüllt ist – wie ein Hammer, ein Auto, Kühlschrank, Fußball oder der Kochlöffel. Legen wir den Gegenstand, das Smartphone, Notebook, PC aus der Hand, sind diese Technologien nach diesem Verständnis nicht mehr aktuell relevant für unsere Lebenswelt. Diese Sicht auf digitale Technologien ist allerdings verkürzt (sie ist es auch für den Hammer, darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden), denn digitale Technologien berechnen, vernetzen, speichern auch weiter, wenn wir diese nicht aktuell nutzen. Ein Post eines Jugendlichen löst algorithmische Berechnungen und Antworten von Peers aus, auch wenn das Smartphone weggelegt oder abgeschaltet wird. Digitalität hat die Lebenswelten des Alltags, der beruflichen Sphäre, der Bildungsorte vollständig durchdrungen (*Krotz 2001*), die zwischenmenschliche Kommunikation wird heute zu jeder

Zeit, an jedem Ort unaufhebbar digital mitgestaltet (vgl. auch den Beitrag von Lauber/Erdmann in diesem Sammelband). Diese Feststellung hat weitreichende Konsequenzen für unser Nachdenken über Aufwachsen, Identitätsbildung und Vergemeinschaftung in modernen Gesellschaften. Digitalität stellt damit nicht einfach Werkzeuge bereit, sondern gestaltet aktiv, als „Aktant“ Sozialisation, Identitäten, Organisationen und auch (wissenschaftliche, öffentliche, fachliche) Diskurse mit.

Gegenstände, in unserem Fall digitale Technologien, als gegenüber handelnden Menschen symmetrisch wirkende „Aktanten“ zu verstehen, das heißt, als durch ihre Erscheinungsweise und Programmierung aktiv Handelnde, wurde durch die techniksoziologischen Arbeiten um Bruno Latour (1996, 2007) in die Diskussion gebracht und hat für mitunter aufgeregte Diskussionen gesorgt – es handeln doch immer nur Menschen und nicht Gegenstände! Denken wir aber vertiefter darüber nach und betrachten wir Beispiele der Nutzung digitaler Medien, wird die gestaltende Kraft digitaler Technologien offenbar: Eine Jugendliche in einem partizipativen Forschungsprojekt berichtete vom Sammeln der Flämmchen auf Snapchat – für jeden Tag, an welchem mit einem/r Kolleg*in kommuniziert wird, vergibt die App ein Flämmchen. Findet an einem Tag kein Austausch statt, verfallen aber alle Flämmchen aufs Mal. Die Jugendliche hatte bereits 200 Flämmchen gesammelt (Heeg et al. 2018). Erfindungsgeist ist gefordert, um die tägliche Kommunikation aufrechtzuerhalten: Andere Jugendliche bewirtschaften beispielsweise das Konto, wenn in den Ferien kein Empfang besteht. Das Beispiel verdeutlicht, wie soziale Gefüge, Beziehungen und menschliches Handeln durch die Programmierung digitaler Technologien mitgestaltet werden. Schließlich wird auch die Identitätsbildung Heranwachsender durch digitale Technologien co-konstruiert – Körperbilder, Geschlechtsidentitäten, Lebens- und Berufsbilder, Style und Gemeinschaftsvorstellungen werden auf TikTok, YouTube, Instagram und in Games verhandelt, referenziert und rearrangiert (vgl. Flasche 2022). Algorithmen, die die Auswahl der angezeigten Inhalte aufgrund der vergangenen Nutzung und in Abstimmung damit durch von Dritten bezahltem Content steuern, wirken aktiv an den Wirklichkeitskonstruktionen der heutigen Gesellschaft mit.

Digitalität kann damit nicht mehr als dem Menschsein Äußeres verstanden werden, sie ist gewissermaßen in den Kern des Daseins vorgedrungen: In die zwischenmenschliche Kommunikation, Prozesse der Sozialisation in Familie, Schule, Sozialer Arbeit, der Identitätsentwicklung und Raumaneignungen Heranwachsender aber auch der Fachkräfte, der Organisationen, Wirtschaften, Diskurse und Öffentlichkeiten. Wir leben heute in einem globalen sozio-technischen Netzwerk, in welchem die Unterscheidung zwischen analog und digital, physisch und virtuell in weiten Teilen hinfällig ist, beziehungsweise Abgrenzungen suggeriert, die bei genauerer Betrachtung kaum mehr aufrechtzuerhalten sind (ob eine solche

Abgrenzung im Sinne einer Postdigitalität zukünftig dennoch notwendig wird, wird zum Schluss nochmals aufgegriffen).

Im Folgenden beschreibe ich drei zentrale Charakteristiken der Digitalität bzw. bedeutsame Funktionsweisen und Realisierungen sozio-technischer Netzwerke (vgl. *ähnlich Knox 2019; Stalder 2016*):

1. Algorithmizität und ökonomische Rationalitäten,
2. Digitale Netzwerke und (trans-)lokale Vergemeinschaftungen,
3. Digitale Plastizität und (Co-)Kreativität.

Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Charakteristiken werden anschließend Folgerungen für die Formulierung der fachlichen Standards der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben.

2.1 Algorithmizität und ökonomische Rationalitäten

Digitalität beruht im Kern auf Algorithmen, d. h. Programmen, die Daten verarbeiten, u. a. indizieren, sortieren, kategorisieren und transformieren. Stalder (2016) führt aus, dass die heute allgegenwärtige Algorithmizität das menschliche Leben in ambivalenter Weise beeinflusst: Zum einen entstünden neue Abhängigkeiten, indem Algorithmen die überbordende informationelle Welt vorfiltern und erst zugänglich machen, zum anderen könnten diese auch die Autonomie Einzelner fördern, indem sie erst die Voraussetzungen für persönliche Handlungsfähigkeit in einer ansonsten unübersichtlichen Kultur der Digitalität schaffen. Die Ambiguität moderner Lebensbewältigung aufgrund algorithmischer Aktanten wird mit der Verbesserung und Verbreitung von künstlicher Intelligenz (KI) nur zunehmen: KI wird in naher Zukunft zunehmend im privaten und beruflichen Alltag Einzug halten, Informationen vorverarbeiten, unser Handeln interpretieren und (mit-)entscheiden. Eine der größten technologischen, aber auch philosophischen Herausforderungen naher Zukunft wird dabei das „Alignment“ sein: Die Abstimmung der Zielsetzungen von KI auf menschlichen Ziele und ethische Prinzipien (Steiner/Tschopp 2022).

Eine besondere Problematik algorithmischer Datenverarbeitung besteht darin, dass eine Vielzahl, insbesondere der gesellschaftlich relevanten Algorithmen, ökonomische Rationalitäten bedienen – Daten werden verarbeitet, um die Effizienz und Effektivität organisationaler und unternehmerischer Abläufe zu steigern, Daten ausgewertet, um Kaufentscheidungen und politische Orientierungen der Bürger*innen zu beeinflussen, Schritte und Schlafqualität gemessen, um die persönliche Leistungsfähigkeit zu erhalten oder zu steigern (Mittelman 2022). Im Unterschied zur kapitalistisch organisierten Marktwirtschaft geht es in der gemeinwirtschaftlichen Sozialen Arbeit allerdings um die sozialpolitisch verantwortete, bedarfsorientierte Versorgung von Anspruchsgruppen mit Dienstleis-

tungen. Ziegler et al. (2020, S. 212) stellen fest, dass mit dem Einsatz digitaler Technologien zunehmend auch in der Sozialwirtschaft Rationalisierungseffekte beabsichtigt werden: Dienstleistungen der Sozialen Arbeit sollen gemessen, verglichen und evaluiert werden, um „...eine wirkungsorientierte Leistungsfinanzierung im sozialen Dienstleistungssektor flächendeckend durchsetzen.“

2.2 Digitale Netzwerke und (trans-)lokale Vergemeinschaftungen

Die in den 90er Jahren eingeführten interaktiven Web2.0 Technologien wie bspw. Foren und Mailing-Listen sowie aktuell Social-Media-Plattformen entfalteten Potenziale, neue Vernetzungen zwischen Menschen herzustellen bzw. bestehende zu transformieren. Im Folgenden richten wir unseren Blick auf eine besondere Form digital basierter Vernetzungen: Gemeinschaften, die ihren Zusammenhalt aufgrund eines Gefühls der Zugehörigkeit ihrer Mitglieder aufrechterhalten. Hepp et al. (2014, S. 54 ff.) beschreiben zwei Typen mediatisierter Gemeinschaften: Lokale und translokale Gemeinschaften. Lokale Gemeinschaften sind ortsgebunden und die Mitglieder pflegen neben online meist auch Face-to-face-Kontakt. Digitale Medien sind hier ein zusätzliches Kommunikationsmittel und es entstehen komplexe Beziehungsformen im Schnittfeld von On- und Offlinekommunikation. Translokale Gemeinschaften bestehen und kommunizieren hauptsächlich vollständig mediatisiert, die Gemeinschaft ist entsprechend nicht ortsgebunden. Ein Beispiel für translokal mediatisierte Gemeinschaften sind Diaspora, welche Menschen mit Migrationserfahrung in Aufnahme- und Herkunftsgesellschaften vereinigen.

Gleich wie Algorithmizität hat nach Stalder (2016) die Gemeinschaftlichkeit die Funktion, den Einzelnen in einer überbordend komplexen (online-)Welt Orientierung und Handlungsfähigkeit zu geben. Mediatisierte Gemeinschaften bergen Potenziale, neues Wissen und neue Formen des Handelns hervorzubringen, indem ihre Mitglieder durch informelle Interaktion und Kollaboration voneinander lernen und gemeinsam handeln. Wenig beachtet Stalder hingegen die Risiken mediatisierter Gemeinschaften, sich gegen neues Wissen und Handlungsoptionen zu immunisieren, bspw. in „Echo-Kammern“ (Rao et al. 2016) Bedeutungshorizonte zu etablieren, die entgegen gesellschaftlicher Übereinkünfte der Rechtsstaatlichkeit oder der Menschenrechte stehen.

2.3 Digitale Plastizität und (Co-)Kreativität

Digitalen Technologien wohnt schließlich eine grundlegende Eigenschaft inne, die angesichts der gegenwärtigen Definitionsmacht multinationaler Medienkonzerne oftmals aus dem Blick gerät: die Gestaltbarkeit digitaler Technologie. Nach

Distelmeyer (2021, S. 47) unterscheidet die „Programmierbarkeit“ von Computern diese fundamental von allen anderen von Menschen entwickelten Maschinen. Im Gegensatz zu den eng begrenzten Anwendungsfeldern klassischer Medien wie bspw. Fernsehen, Telefonen und Zeitungen können digitale Technologien aufgrund der Programmierbarkeit der Software zu unterschiedlichsten Zwecken genutzt werden. Damit eröffnen sich Potenziale zu digitaler Innovation, die infolge der Verbreitung offener Systemarchitekturen (Stichwort open source) grundsätzlich allen unentgeltlich zur Verfügung steht (Antonopoulou/Begkos 2020). Die Plastizität der Digitalität ist nach Campbell et al. (2022) allerdings noch weitreichender zu fassen, indem digitale Technologien Wissen, Praxen, Zeitlichkeit und Räumlichkeit transformieren – mithin auch der Körper des Menschen neue, „posthumane“ Potenziale erhält (Leaver 2004). Letztlich ist jede Form von Digitalität Ergebnis individueller, kultureller, politischer und ökonomischer Gestaltungsprozesse (Jörissen 2014). Damit besteht die Chance aber auch Herausforderung Digitalität und die Position des Menschen darin in Prozessen der (Co-)Kreativität aktiv zu gestalten.

3 Folgerungen für die (Weiter-)Entwicklung fachlicher Standards der Kinder- und Jugendarbeit

Im Folgenden werden entlang von zentralen Grundorientierungen der Kinder- und Jugendarbeit fachliche Standards vor dem Hintergrund der etablierten Kultur der Digitalität diskutiert. Theoretische Ansätze und Grundorientierungen der Kinder- und Jugendarbeit sind in der Vergangenheit aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert worden. Die hier ausgewählten beanspruchen – angesichts der Vielfalt theoretischer Ansätze der Kinder- und Jugendarbeit (Sturzenhecker/Richter 2012) – keine Vollständigkeit und sollen nurmehr dazu dienen, unterschiedliche fachliche Standards herzuleiten. Auch die Auswahl der fachlichen Standards erfolgte vor dem Hintergrund als relevant erscheinender Aspekte des Aufwachsens in einer Kultur der Digitalität.

3.1 Verstehen subjektiver Lebenswirklichkeiten der Adressat*innen

Ein grundlegender fachlicher Standard der Kinder- und Jugendarbeit stellt das Verstehen dar, d. h. die subjektive Lebenswirklichkeit der Adressat*innen, ihre Lebenslagen und Lebensweisen verstehend zu erschließen (Scherr 2021). Media-tisierte Lebenswelten Heranwachsender zu verstehen, erfordert einen sensiblen Blick für die komplexe Alltagswirklichkeit zwischen lokalen und translokalen Vergemeinschaftungen, in welchen sich Jugendliche bewegen. Die lebensweltliche Distanz zwischen Fachkräften und Jugendlichen ist dabei zum einen durch

– oftmals – unterschiedliche Lebenslagen und entsprechende biografische Erfahrungen geprägt (*Schmitt 2014*), zum anderen aufgrund schnell wechselnder Mediennutzungsmuster durch die technologische Entwicklung und unterschiedliche Medienaneignungen. Mediennutzungsmuster verändern sich bereits im Jugendalter stark, so sind bspw. Konflikte auf Social-Media-Plattformen eher bei jüngeren Jugendlichen verbreitet (*Wagner et al. 2012*). Die Formen der Vergemeinschaftungen Jugendlicher im Wechselspiel zwischen on- und offline sind komplex. Zu verstehen, welche Funktion digitale Technologien in den Prozessen der Sozialisation, jugendlicher Kommunikation und Vergemeinschaftung im lokalen und translokalen Kontext einnimmt, erfordert von den Fachkräften, einen kontextsensiblen Blick einzunehmen. Anleihen können Fachkräfte dem Konzept der multi-sited-ethnography entnehmen (*Weissköppel 2005*): Es gilt erstens, den physischen und virtuellen Pfaden der Jugendlichen und ihrer Netzwerke zu folgen, sowohl lokal vor Ort, aber auch den mediatisierten (trans-)lokalen Bezügen (vgl. *Jaeger/Nieswand 2022*). Zweitens, die Funktionsweisen digitaler Technologien (insbesondere auch deren Algorithmizität) eingehend zu untersuchen und zu verstehen. Drittens die wiederkehrenden Geschichten und Erzählmuster zu analysieren, die Jugendliche in der Digitalität entwickeln, um die relevanten Themen zu erfassen und bedarfsgerechte Angebote entwickeln zu können. Viertens biografischen Bezügen zu folgen, um Verbindungen, aber auch Fragmentierungen zwischen verschiedenen mediatisierten Lebenswelten Jugendlicher aufzudecken.

3.2 Anerkennung

Anerkennung als grundlegende Wertschätzung Heranwachsender, ihrer sozialen Lage, ihrer Interessen und Bedürfnisse sowie manchmal von Normerwartungen abweichenden (medialen) Handlungsweisen ist ein grundlegender fachlicher Standard der Kinder- und Jugendarbeit (*Lindner et al. 2021*). Dies bedeutet allerdings nicht eine kritiklose Akzeptanz problematisch erscheinender Mediennutzungsweisen Heranwachsender, sondern stellt den Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln dar. Am Beispiel des Sextings, dem Teilen sexualisierter Selbstdarstellungen unter Jugendlichen, wird die Herausforderung dieses Standards deutlich: Für Jugendliche ist das Teilen solcher Selbstdarstellungen in Beziehungen oftmals Ausdruck gegenseitigen Vertrauens (vgl. *Heeg 2018*) – diese Bedürfnisse gilt es, auch vor dem Hintergrund des oben diskutierten ethnografischen Blicks – erst einmal vorurteilslos anzuerkennen, wenn auch im Sinne einer eigenen kritischen Positionierung nicht unbedingt vorbehaltlos zu akzeptieren. Anerkennung und kritische Positionierung sind gerade in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien wichtige Orientierungen. So sind bspw. gewaltdarstellende Computerspiele Teil (meist männlicher) Jugendkultur und stellen in den allermeisten Fällen keine besondere Problematik für Heranwachsende dar. Allerdings

kann es bei einzelnen Jugendlichen im Zusammenwirken weiterer Belastungen (bspw. Schulprobleme, Konflikte mit Eltern) durchaus zu problematischen Abwärtsspiralen kommen (Biesel et al. 2023; Slater 2015). Es ist deshalb zentral, die Motivationen Heranwachsender zu ihren Mediennutzungsweisen im Kontext ihrer Lebenslagen nachzuvollziehen und die medienrelevanten Thematiken für pädagogische Auseinandersetzungen zu nutzen.

3.3 Ressourcenorientierung

Pädagogisches Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit setzt zuvorderst an den Stärken der Heranwachsenden an (ohne Einschränkungen und Belastungen zu ignorieren) und setzt sich zum Ziel, Gelegenheiten zu schaffen, die es Heranwachsenden ermöglichen Stärken und Befähigungen weiterzuentwickeln. Die oben diskutierte Eigenschaft der Gestaltbarkeit digitaler Technologien bietet vielfältige Potenziale, die gegenwärtig – mitunter auch bedingt durch die Marktmacht der Plattformen multinationaler Medienkonzerne – noch wenig ausgeschöpft sind. Zum einen geht es darum, bestehende Fähigkeiten Heranwachsender wie Konfliktlösekompetenzen in medialen Umgebungen, Wissen zur digitalen Erreichung von Öffentlichkeiten, Wissen zur Kultur der Digitalität (bspw. zu Memes), Interessen an und Befähigungen zu Bild-, Audio- und Videogestaltung, Programmierkenntnisse aufzugreifen und diese u. a. in Peer-to-Peer Ansätzen zu fördern (Heeg et al. 2018; Oswald et al. 2022; Wagner et al. 2012; Weber/Mitchell 2008). Zum anderen sind durch Fachkräfte Gelegenheiten zu schaffen, Heranwachsende für die Relevanz und Potenziale von digitalen Commons wie Open Source Software, Creative Commons und Open Access zu sensibilisieren, bzw. die Aneignung dieser zu ermöglichen (Stalder 2016). Damit eröffnet Kinder- und Jugendarbeit Chancen zur gegenüber den Plattformökonomien kritischen Medienbildung, zur aktiven Teilhabe an kollektiv kultureller Medienproduktion und sensibilisiert sich selbst für Datenschutzfragen in der Verwendung von Software und digitalen Inhalten in der Einrichtung. Angesichts der beschleunigten Entwicklung künstlicher Intelligenz und der verstärkten Aktantenschaft digitaler Technologien ist die ressourcenorientierte pädagogische Arbeit, die die Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden mit und gegenüber digitalen Technologien fördert, ein grundlegendes fachliches Element der Kinder- und Jugendarbeit.

3.4 Partizipation

Aufbauend auf die fachlichen Standards der Anerkennung und der Ressourcenorientierung ist die Partizipation als ein weiterer zentraler fachlicher Standard

der Kinder- und Jugendarbeit zu verorten. Partizipation bedeutet nach Lindner et al. (2021, S. 324)

„...Kindern und Jugendlichen Handlungsfelder anzubieten, in denen sie Selbstorganisations- und Mitbestimmungsvarianten erproben können, aber auch lernen, wie sie auf gesellschaftliche Entwicklungen und Planungen, die ihre augenblickliche Situation oder ihre Zukunft betreffen, Einfluss nehmen können.“

Digitale Medien können dabei a) als Mittel der Partizipation bspw. an einrichtungsbezogenen Partizipationsprozessen oder auf die Kommune bzw. weitere Sozialräume bezogene Beteiligungsvorhaben eingesetzt werden oder b) als Gegenstand partizipativer Prozesse bspw. wenn es um die gemeinsame Gestaltung der Einrichtungshomepage, Social-Media-Aktivitäten der Einrichtung oder den Aufbau eines Minecraft Servers geht (Arnold et al. 2017). Eine der zentralen Charakteristiken der etablierten Kultur der Digitalität besteht in den neuen oder erweiterten Formen lokaler und translokaler Vergemeinschaftungen, Potenzialen zeitsynchroner und -asynchroner Kooperation, medienbasierten Meinungsbildungsprozessen und digital gestützter Organisation gemeinschaftlicher Anlässe, die on- und/oder offline stattfinden. Die Möglichkeiten, digitale Technologien für die partizipative (und damit demokratiebildende Arbeit) in der Kinder- und Jugendarbeit zu nutzen, sind noch lange nicht ausgeschöpft (Lutz et al. 2012; Steiner 2020). Ein Praxisbeispiel verdeutlicht dies: Jugendliche einer schweizerischen Gemeinde entwickelten Fragen zum kommunalen Sozialraum, welche in einer Videoaufzeichnung dem Gemeindepräsidenten gestellt wurden. Das Video wurde auf einer sozialen Netzwerkplattform geteilt, viele Jugendliche der Gemeinde diskutierten in den Kommentaren daraufhin über die Antworten des Politikers. Das Beispiel zeigt, wie partizipative Formate auch im Wechselspiel zwischen digital und analog entwickelt werden können und mit der Nähe an lebensweltliche Nutzungsweisen Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit ermöglichen können. Zugleich zeigt es aber auch, dass auch wenn digitale Technologien eingesetzt werden, zentrale Ansprüche von Beteiligung weiterhin gelten: Partizipation muss Wirkung zeigen (Schnurr 2005).

3.5 Politische Einmischung

Scherr (2021, S. 650) fordert, dass Kinder- und Jugendarbeit sich nicht darauf beschränken könne, im pädagogischen Binnenraum zu agieren, sondern auf politischer Ebene Benachteiligungen und ungleiche Lebensbedingungen Heranwachsender thematisieren bzw. „skandalisieren“ müsse. Gerade in Bezug auf die Relevanz digitaler Medien für die Lebensbedingungen Heranwachsender sind umfassender Aspekte des Sozialen Wandels in den Blick zu nehmen, bspw. die

Verregelung und Kommerzialisierung von Räumen (Baisch-Weber 2002; Deinet 2005), Leistungsdruck in Schule und Ausbildung und die zunehmende Standardisierung von beruflichen Lebensläufen (Kohli 1988; Mengilli/Köhler 2022). Digitale Medien sind für viele Jugendliche mittlerweile Zufluchts-, Erholungs- und Ausweichorte in einer von Leistungserwartungen, räumlich unzugänglichen und von globalen Krisen geprägten Welt. Insofern ist eine dysfunktionale Mediennutzung häufig Ausdruck von Benachteiligungen und Stressoren, die gesellschaftlich und nicht direkt medial verursacht sind. Wenn in der Kinder- und Jugendarbeit überhaupt über Prävention gesprochen werden soll (vgl. Lindner 2013) dann sollten nicht als problematisch markierte Mediennutzungsaktivitäten Jugendlicher im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, sondern – in einem verstehenden und partizipativen Zugang – zuallererst die dahinter liegenden Probleme aufgegriffen und im Sinne der politischen Einmischung „skandalisiert“ werden. Darauf aufbauend erst sind in der Kinder- und Jugendarbeit kontextsensible Formen der Medienkompetenzförderung und Medienbildung zu entwickeln, die insbesondere auch die Beteiligung der Heranwachsenden an der Gestaltung des Gemeinwesens im Blick haben – und nicht die Bearbeitung individualisierter Problemlagen (Steiner/Heeg 2022).

Fazit

Die Diskussion einiger ausgewählter fachlicher Standards der Kinder- und Jugendarbeit zeigt, dass Digitalität die Kinder- und Jugendarbeit in grundlegender Weise tangiert. Gleichzeitig verändert sich damit allerdings nicht der grundlegende Auftrag der Kinder- und Jugendarbeit: vielfältige Eigenaktivitäten Heranwachsender anzuregen, zu ermöglichen und zu fördern (Scherr 2021, S. 647). In dieser Hinsicht ist m. E. auch die Verwendung des Begriffs der Post-Digitalität einzuordnen, auch wenn dieser uneinheitlich verwendet wird und Zweifel an der Nützlichkeit des Begriffes überhaupt bestehen (Knox 2019). Wenn der Begriff für die Gewinnung von Erkenntnissen zur Digitalität in der Kinder- und Jugendarbeit hilfreich sein soll, dann vielleicht gerade in der Distanz bzw. in dem Versuch zur Gewinnung von Distanz, angesichts der weltumspannenden und -durchdringenden Dimension von Digitalität. Post-Digitalität in der Kinder- und Jugendarbeit würde sich insofern darauf besinnen, dass die grundlegenden Intentionen und Ziele von Kinder- und Jugendarbeit auch in einer Kultur der Digitalität Bestand haben. Post-Digitalität bedeutet ferner, Digitalität immer im Zusammenhang, in der Verwobenheit mit globalen Entwicklungen, lokalen Formen sozialer Ungleichheit und individuellen lebensweltlichen Belastungen Heranwachsender zu verstehen und zu bearbeiten. Eine solche Grundorientierung wäre für die Formulierung fachlicher Standards und entsprechender lokaler Konzeptentwicklungen konsequent zu berücksichtigen.

Letztlich verweist die Rede von Post-Digitalität darauf, Medienbildung in der Kinder- und Jugendarbeit nicht auf den allgegenwärtigen Diskurs um die Notwendigkeit zur Erlangung von Medienkompetenz Heranwachsender zu verkürzen. Das Ziel von Medienbildung ist nicht zuvorderst die Befähigung zur (aus Erwachsenen-sicht) gelingenden Mediennutzung, sondern digitale Technologien zur Erlangung von Autonomie, Teilhabe und Solidarität Heranwachsender einzusetzen. Der Blick geht also „post“, über digitale Technologien hinaus zu der Frage hin, was wir mit deren Nutzung gemeinsam mit Heranwachsenden erreichen wollen.

Literatur

- Antonopoulou, Katerina, & Begkos, Christos (2020). Strategizing for digital innovations: Value propositions for transcending market boundaries. *Technological Forecasting and Social Change*, 156, 120042.
- Arnold, Rosmarie, Zimmermann, Hans-Dieter, & Girardet, Lars (2017). Leitfaden – Jugend macht Politik. Innovative Formen der Partizipation mit neuen Medien von Kindern und Jugendlichen auf Gemeindeebene. St. Gallen. FHS St. Gallen Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Baisch-Weber, Annja V. (2002). Die Bedeutung des Sozialraums für Lebensbewältigungsprozesse Jugendlicher. Eine vergleichende Untersuchung zweier Sozialräume einer norddeutschen Großstadt. P. Lang.
- Biesel, Kay, Heeg, Rahel, & Steiner, Olivier (Hrsg.) (2023). Digitale Kindeswohlgefährdung. Herausforderungen und Antworten für die Soziale Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Campbell, Iain, Lushetich, Natasha, & Smith, Dominic (2022). *Contingency and Plasticity in Everyday Technologies*. Lanham Boulder New York London. Rowman & Littlefield Publishers.
- Deinet, Ulrich (2005). Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag.
- Distelmeyer, Jan (2021). Kritik der Digitalität. Wiesbaden. Springer Fachmedien.
- Flasche, Viktoria (2022). Powerful Entanglements: Interrelationships Between Platform Architectures and Young People's Performance of Self in Social Media. In Patrick Bettinger (Hrsg.), *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation: Discourse, Power and Analysis* (S. 87–107). Cham. Springer International Publishing.
- Heeg, Rahel, Genner, Sarah, Steiner, Olivier, Schmid, Magdalene, Suter, Lilian, & Süß, Daniel (2018). Generation Smartphone. Ein partizipatives Forschungsprojekt mit Jugendlichen. Basel/Zürich. FHNW Fachhochschule Nordwestschweiz und ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Hepp, Andreas, Berg, Matthias, & Roitsch, Cindy (2014). Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung: Kommunikative Vernetzung und das Gemeinschaftsleben junger Menschen. Wiesbaden. Springer Fachmedien.
- Hummrich, Merle (2023). Jugend, sozialer Wandel und Transnationalisierung: Der Möglichkeitsraum als Analyseperspektive für Jugend in ihren Sozialisationsbedingungen. In Claudia Scheid, Mirja Silkenbeumer, Boris Zizek, & Lalenia Zizek (Hrsg.), *Sozialisations-theorie und -forschung revisited: Ein Paradigma im Lichte der neuen Kindheits- und der Jugendforschung* (S. 79–98). Wiesbaden. Springer Fachmedien.
- Jaeger, Ursina, & Nieswand, Boris (2022). Multi-Sited Ethnography zwischen Lokalisierung und Mobilisierung, oder: ‚Should I Stay or Should I Go Now?‘ In Angelika Pöferl & Norbert Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 477–487). Wiesbaden. Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Jörissen, Benjamin (2014). Digitale Medialität. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 503–513). Wiesbaden. Springer Fachmedien.
- Knox, Jeremy (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Kohli, Martin (1988). Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In Hanns-Georg Brose & Bruno Hildenbrand (Hrsg.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (S. 33–53). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, Friedrich (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns : der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden. Westdeutscher Verlag.
- Latour, Bruno (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369–381. JS-TOR.
- Latour, Bruno (2007). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, New York. Oxford University Press.
- Leaver, Tama (2004). The Infinite Plasticity of the Digital : posthuman Possibilities, Embodiment and Technology in William Gibson's *Interstitial Trilogy*. *Reconstruction : studies in contemporary culture*, 4(3), 1–8.
- Lindner, Werner (2013). Prävention und andere „Irrwege“ der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Fortsetzung absehbar. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 359–371). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindner, Werner, Pothmann, Jens, & Thole, Werner (2021). *Die Kinder- und Jugendarbeit: Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung* (2., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel. Beltz Juventa.
- Lutz, Klaus, Rösch, Eike, & Seitz, Daniel (2012). *Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik*. München. kopaed.
- Mengilli, Yağmur, & Köhler, Sina-Mareen (2022). Veränderte (digitale) Zeit-Räume der Peers? Jugendkulturelle Praxen zwischen Gewissheit und Vergewisserung im gesellschaftlichen Transformationsprozess. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 3(2), Article 2.
- Mittelman, James H. (2022). The Power of Algorithmic Capitalism. *International Critical Thought*, 12(3), 448–469.
- Oswald, Emily C., Esborg, Line, & Pierroux, Palmyre (2022). Memes, youth and memory institutions. *Information, Communication & Society*, 0(0), 1–18.
- Rao, Justin M., Goel, Sharad, & Flaxman, Seth (2016). Filter Bubbles, Echo Chambers, and Online News Consumption. *Public Opinion Quarterly*, 80(S1), 298–320.
- Scherr, Albert (2021). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet, Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel, & Moritz Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 639–652). Wiesbaden. Springer Fachmedien.
- Schmitt, Lars (2014). *Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen* (S. 67–84).
- Schnurr, Stefan (2005). *Partizipation*. In H. U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (S. 1330–1345). München. Reinhardt.
- Slater, Michael D. (2015). Reinforcing Spirals Model: Conceptualizing the Relationship Between Media Content Exposure and the Development and Maintenance of Attitudes. *Media psychology*, 18(3), 370–395.
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität (Originalausgabe Edition)*. Berlin. Suhrkamp Verlag.
- Steiner, Olivier (2020). Demokratie und Öffentlichkeit in der digitalen Postmoderne. In Nadia Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann, & Isabel Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 145–155). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Steiner, Olivier, & Heeg, Rahel (2022). Offene Kinder- und Jugendarbeit und digitale Medien – Medienbildung und Medienkompetenz als fachliche Grundlagen einer digitalen Kinder- und Jugendarbeit. In Manuel Fuchs, Julia Gerodetti, & Martina Gerngroß (Hrsg.), *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Einblicke in Theorie, Konzepte, Empirie und Alltagspraxis* (S. 121–137). Wiesbaden. Springer Fachmedien.
- Steiner, Olivier, & Tschopp, Dominik (2022). Künstliche Intelligenz in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Entwicklungen, Herausforderungen. *Sozial Extra*, 46, 466–471.
- Sturzenhecker, Benedikt (2004). Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In *Neue Praxis* (Bd. 34, Nummer 5, S. 444–454).
- Sturzenhecker, Benedikt, & Richter, Elisabeth (2012). Die Kinder- und Jugendarbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (S. 469–475). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, Ulrike, Brüggem, Niels, Gerlicher, Peter, & Schemmerling, Mareike (2012). Wo der Spaß aufhört ... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten. JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Weber, Sandra, & Mitchell, Claudia (2008). Imagining, Keyboarding, and Posting Identities: Young People and New Media Technologies. In David Buckingham (Hrsg.), *Youth, Identity, and Digital Media* (S. 25–48). Cambridge, MA. MIT Press.
- Weissköppel, Cordula (2005). Kreuz und quer. Zur Theorie und Praxis der multi-sited-ethnography. *Zeitschrift für Ethnologie*.
- Ziegler, Holger, Otto, Hans-Uwe, & Wohlfahrt, Norbert (2020). Digitalisierung und Soziale Arbeit im Kapitalismus. Anmerkungen zu einigen gesellschaftlichen Implikationen technologischer Innovationen. *Soziale Arbeit Im Kapitalismus. Gesellschaftstheoretische Verortungen – Professionspolitische Positionen – Politische Herausforderungen*.

Medienkonzepte und Medienfachstellen: Fluide Fixpunkte als strukturelle Gelingsbedingungen (post-)digitaler Jugendarbeit

Sven Benkendorf

Einleitung

Jugendarbeiter*innen schaffen Wohlfühl-, Erfahrungs- und Unterstützungsorte für Jugendliche. Als „Andere unter Gleichen“ (vgl. Cloos et al. 2009, S. 271f.) bringen sie ihre Person und (professionelle) Haltung ein, sind Begleiter*innen und Gegenüber. Dafür orientieren sie sich an den heterogenen Lebenswelten junger Menschen. Bezüglich digitaler Medien ist dies jedoch nicht immer selbstverständlich. Die Gründe können vielfältig sein (vgl. Röll 2020, S. 461f.), wie:

- Persönliche Haltung gegenüber Medien,
- Verlust eines Expert*innen-Status in der Medienkunde,
- Geringes Fachwissen im pädagogischen und rechtlichen Bereich, auch aufgrund der Schnellebigkeit von Trends und Technik,
- Knappe Zeitressourcen,
- Vielfalt an politischen und thematischen Herausforderungen an die Arbeit,
- Fluktuation im Team, v. a. wenn die jüngsten Mitarbeitenden (insbesondere Freiwillige, Honorarkräfte) mit digitaler Jugendarbeit beauftragt wurden.

Dennoch fordert die Mediatisierung die Praxis der Jugendarbeit (heraus). Digitale Medien entgrenzen Kommunikation, Gemeinschaft und Sozialräume zeitlich und örtlich (vgl. Kergel 2020, S. 235). Dadurch werden auch physisch (Schutz-)Räume der Jugendarbeit offener und störungsanfälliger¹. Gleichzeitig muss sich diese digital sichtbar machen, um analog nicht unsichtbar zu werden (vgl. Beranek 2021, S. 126). Zudem beziehen sich jugendliche Themen konkret auf digitale Medien oder können nicht mehr ohne sie gedacht werden (vgl. Krotz 2020, S. 32).

Solche persönlichen und strukturellen Widerstände sowie die Auswirkungen der Mediatisierung auf die Praxis der Jugendarbeit können verunsichern, belasten und herausfordern. Um damit umgehen zu können, benötigt es verschiedene Voraussetzungen. Zwei davon sind Medienkonzepte und Medienfachstellen, die

1 Störung im Sinn der themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 1975)

in diesem Beitrag als strukturelle Rahmenbedingungen zum Gelingen (post-)digitaler Jugendarbeit dargestellt werden. Sie werden hierbei als fluide Fixpunkte gedacht.²

Fluide Fixpunkte. Fixpunkte ermöglichen die Sicherung beim Klettern. Darüber hinaus weisen sie einen möglichen Weg zum Ziel, der bereits vorbereitet und gesichert wurde. Solche Befestigungspunkte reduzieren Gefahren, dennoch sind Verletzungen im Fall eines Absturzes nicht ausgeschlossen. In dieser Analogie werden Medienkonzepte und Medienfachstellen betrachtet: Medienkonzepte und -strategien beschreiben Wege zur (post-)digitalen Jugendarbeit und geben Jugendarbeiter*innen Sicherheit und Entlastung in Bezug auf diverse Herausforderungen (s.o.). Anders als beim Klettern entwickelt sich der Weg jedoch immer weiter. Post-digitale Jugendarbeit ist nicht abgeschlossen (vgl. *Brüggen/Rösch 2022, S. 22*). Medienfachstellen dienen als redundante Sicherung, falls ein Medienkonzept nicht mehr ausreicht. Sie explorieren Wege und bieten neue Fixpunkte an.

Fluides verformt sich stetig. Themen und Medien sowie Jugendliche verändern sich ebenfalls stetig. Medienkonzept oder Medienfachstellen müssen sich daran stetig anpassen können und sich fortlaufend mitentwickeln – sich ebenso fluid verhalten.

1 Medienkonzepte: Fluide Fixpunkte auf drei Ebenen

Ein Medienkonzept bezieht Mediatisierung auf ein bestehendes pädagogisches Konzept, Leitlinie oder Statut. Es ergänzt und erweitert bestehende pädagogische Ziele. Darauf aufbauend gibt es den Jugendarbeiter*innen den Auftrag, auf mediatisierte Lebenswelten einzugehen und Medien in die Jugendarbeit zu integrieren. Gleichzeitig legitimiert und erkennt es die dafür aufgewendete Zeit an. In ihm definierte Rahmenbedingungen fordern und fördern Nachhaltigkeit der Anwendung und sichern Qualität, bieten Sicherheit sowie Orientierung.

Die partizipative Erarbeitung ist der Weg zum Ziel. Sie trägt dazu bei, die bestehende Praxis und die Haltung der Jugendarbeiter*innen in Bezug auf Digitalität umfassend zu reflektieren. Dies beeinflusst die bisherige Arbeit und kann unter Umständen Widerstände erzeugen (vgl. *Lauer 2019, S. 49 ff.*). Vor

2 Die Gedanken des Beitrags sind im Projekt Digi4OJA des ServiceBureau Jugendinformation Bremen entstanden. Im Rahmen der Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie für offene und verbandliche Jugendarbeit wurden Netzwerke gegründet, Jugendliche und Fachkräfte partizipiert, der aktuelle Fachdiskurs gesichtet sowie Fortbildungen und Praxisprojekte angeboten.

allem bei stark konträren Haltungen im Team können Spannungen entstehen. Medienfachstellen bieten in diesem Prozess Unterstützung als Fixpunkt an (s. u.).

Ein Medienkonzept darf sich nicht auf Theorie beschränken, vielmehr muss es praxisorientierte fluide Fixpunkte setzen: So konkret wie möglich, so flexibel wie nötig. In der Erarbeitung empfiehlt sich also immer wieder die Rückfrage: Passt es zum Team, der Gesamtsituation und dem Auftrag? Medienkonzepte können auf drei strukturellen Ebenen implementiert werden (vgl. Lienau/Röck 2022, S. 109 ff.; Kaczmarczyk 2022):

- Einrichtungen/Verbände: Medienkonzepte und Leitlinien,
- Träger: Medienkonzepte (übergeordnet)
- Kommunen: Rahmenbedingungen und Strategien

Eine Verzahnung aller drei Ebenen ermöglicht eine ganzheitliche Umsetzung digitaler Jugendarbeit in einer Region.

2 Einrichtungen/Verbände: Medienkonzepte und Leitlinien

Medienkonzepte und Leitlinien in Einrichtungen und Verbänden sind die wichtigsten fluiden Fixpunkte digitaler Jugendarbeit. Sie betreffen unmittelbar die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Praxis der Jugendarbeiter*innen. Dementsprechend sollten beide Gruppen an der Erstellung partizipieren.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen ermöglicht Lebensweltorientierung zielgruppennah und unmittelbar. Dabei muss ein Spagat ausgeführt werden: Die Beteiligung sollte so konkret gestaltet werden, dass die Umsetzung ihrer Ideen wahrgenommen wird, andererseits aber so offen, dass das Konzept auf wechselnde Zielgruppe und Rahmenbedingungen anwendbar ist. Vor allem in der offenen Jugendarbeit unterliegt das Klientel einer ständigen Fluktuation.

Die Beteiligung der Jugendarbeiter*innen schätzt ihre Profession, (Berufs-)Erfahrung, ihr Wissen über den Sozialraum und individuellen Bedarfe und Befürchtungen wert (vgl. Pöyskö 2022, S. 34). Vor allem in Teams mit sehr heterogenen Haltungen gegenüber digitalen Medien ist Sensibilität gefragt, da dies Konfliktpotential birgt. Zudem werden Mitarbeitende mit einer bewahrpädagogischen und skeptischen Haltung gegenüber Mediennutzung durch ein aufgesetztes medien-positives Konzept eher behindert, eine professionelle Haltung zu entwickeln. Anstatt zu entlasten würde das Medienkonzept sie eher belasten und Gefahr laufen lassen, auszubrennen (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014, S. 96).

Dies bedeutet aber nicht, dass der Medieneinsatz auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner beschränkt wird. Vielmehr müssen Konzepte im Dialog und auf Augenhöhe erarbeitet werden, die Sorgen aller Beteiligten ernst nehmen und trotzdem die Relevanz der digitalen Jugendarbeit betonen.

Ein Medienkonzept vereinheitlicht nicht das Wissen, Können und Haltung der Jugendarbeiter*innen. Auch müssen sich nicht alle Teammitglieder in gleicher Intensität dem Thema annehmen, entscheidend ist eine gemeinsame professionelle Basis und Zielvereinbarung zu finden.

2.1 Rahmenbedingungen definieren

Die Rahmenbedingungen sind abhängig von den individuellen Gegebenheiten der Einrichtung. Sie definieren Ziele, Schwerpunktsetzung und Intensität, den rechtlichen Rahmen, Nutzungsrichtlinien sowie erforderliches (Grund-)Wissen. Diese Rahmenbedingungen sind Grundlage und können je nach Situation ergänzt werden. Sie werden folgend weiter ausgeführt.

Zunächst sollte festgelegt werden, welche Ziele verfolgt werden. Ziele digitaler Jugendarbeit orientieren sich an denen des Trägers und dessen Werten (vgl. *YouthLink Scotland et al.*). Bestehende Ziele werden durch den Einsatz von digitalen Medien ergänzt und erweitert. Solche können z. B. sein: Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten, digitale Beziehungsarbeit, Möglichkeiten der digitalen Freizeitgestaltung, Aufbau von Resilienz gegen digitale Gewalt, Förderung der Teilhabe an (digitaler) Jugend-Kultur u. v. m.

Darauf aufbauend werden weitere Rahmenbedingungen geklärt, die je nach Einrichtung und dem Wissen im Team enger oder weiter gefasst sein können. Unter Berücksichtigung der Anforderung des Sozialraums und Schwerpunktsetzung des Trägers kann die Mediennutzung unterschiedlich intensiv festgelegt werden: Welche Medien werden wie genutzt und zur Verfügung gestellt? Gibt es inhaltliche Schwerpunkte (wie Gaming, Musik) oder explizite medienpädagogische Angebote, aktive Medienarbeit oder überwiegend „minimalinvasive Medienpädagogik“ (Pöyskö 2023, S. 27; vgl. Schemmerling/Reißmann/Lutz 2023)?

Unsicherheiten und Unwissen bzgl. des Rechtsrahmens können den Medieneinsatz erschweren. Eine Darstellung und Einordnung des rechtlichen Bezugsrahmens gibt vielen Jugendarbeiter*innen Orientierung und Sicherheit. Dabei sollte der Blick nicht ausschließlich auf einen beschränkenden Charakter gelegt (besonders durch die DSGVO, dem JuSchG), sondern auch der gesetzliche Auftrag betrachtet und ermöglichende Argumente beschrieben werden (wie dem SGB VIII, JuSchG, UN-KRK).

Nutzungsrichtlinien ergänzen die rechtlichen Rahmenbedingungen des Medieneinsatzes. Hier können Fragen der Kommunikation, der Ethik und des dienstlichen Auftrags geklärt werden, z. B.

- Trennung von Beruf und Privatem (Dienst-Accounts und -Smartphones, transparente Dienstzeiten für digitale Angebote u. a.)
- Digitale Kommunikation (vor allem Wege, Inhalt, Art, Transparenz, Zeiten)

- Ethische Fragestellungen (beispielsweise Netiquette, Regelungen zum Folgen von Profilen der Jugendlichen, Auftrag, wenn fragwürdige Posts von Jugendlichen bemerkt werden)

Eine professionelle medienpädagogische Haltung basiert auch auf objektivem Wissen und Können (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014, S. 95ff.). Dieses trägt u. a. zur Sicherheit in der Durchführung digitaler Jugendarbeit bei (vgl. Sandmüller et al. 2021, S. 3). Medienpädagogik ist aktuell kaum Bestandteil der Ausbildung von Jugendarbeiter*innen, entsprechendes Wissen hängt von persönlicher Affinität und Fort- und Weiterbildungen ab. Demnach ist eine Auseinandersetzung mit Voraussetzungen und Wissensquellen im Medienkonzept sinnvoll:

- Wissen (z. B. empfohlene und ermöglichte Fort- und Weiterbildungen, Umgang mit unterschiedlichen Wissensniveaus)
- Beteiligung an Netzwerken
- Kooperation mit (über-)regionalen Beratungs- und Unterstützungsangeboten

2.2 Nachhaltigkeitsförderer und -forderer

Medienkonzepte sind nur so gut, wie sie nachhaltig Anwendung finden. Einerseits dokumentieren sie dafür Wissen. Dies kann in separaten Dokumenten geschehen oder, z. B. im Stil eines *living document*, direkt im Konzept. Letzteres verknüpft Konzeption und praktische Ausgestaltung unmittelbar und unterstreicht die Eigenschaft als fluider Fixpunkt. Konzeptionelle Inhalte sollten hierbei jedoch unter Einbezug aller notwendigen Akteure (s. o.) geändert werden. Andererseits definieren Medienkonzepte Maßnahmen zur nachhaltigen Implementierung und Evaluation.

Im Konzept sollte ein*e Medienbeauftragte*r als Themenwächter*in und Gatekeeper*in benannt werden (vgl. Computer Projekt Köln e.V. 2022; Lienau/Röck 2022, S. 70). Im Sinn der Ressourcenorientierung hat diese*r idealerweise ein intrinsisches Interesse daran. Durch regelmäßige Fortbildungen, Teilnahme an Netzwerken und als Informationsempfänger*in und -sucher*in dient er*sie wiederum als Multiplikator*in. Dadurch bleibt das Thema präsent, muss aber nicht im gleichen Maß im Team geschultert werden. Es bleiben Kapazitäten für weitere pädagogische Themen und Schwerpunkte.

Zudem sollte regelmäßig eine Evaluation durchgeführt und deren Turnus festgelegt werden. In dieser wird überprüft, ob das Medienkonzept in seiner Fluidität angewendet wird, noch anwendbar ist oder weiterentwickelt werden muss. Darüber ist die Festlegung einer außerordentlichen Evaluation bei Veränderungen im Team sinnvoll.

In der Jugendarbeit ist Fluktuation üblich. Neue Teamkonstellationen ordnen neue Rollen zu (vgl. *Stahl 2012, S. 68 ff.*). In diesem Fall sollte festgelegt sein, dass die Verteilung der Medienbeauftragten-Rolle neu nach o. g. Kriterium besprochen wird. So werden Ressourcen optimal genutzt und dem Phänomen vorgebeugt, dass das jüngste Teammitglied Medienbeauftragte*r wird oder unreflektiert Zuständigkeiten von der ausgeschiedenen auf die neue Person übertragen werden.

Nicht selten geschieht es, dass Technik nach Personalwechsel zum Staubfänger verkommt und dadurch bereits Vorhandenes in Vergessenheit gerät. Um dies zu verhindern sind Regelungen zum Wissensmanagement im Medienkonzept von großer Bedeutung: Von der Passwortverwaltung bis hin zur Dokumentation der Hard- und Softwareanwendung.

3 Träger: Medienkonzepte (übergeordnet)

Während sich Medienkonzepte in Einrichtungen auf die konkrete Praxis mit der Zielgruppe beziehen, braucht es ein Bekenntnis des Trägers (falls vorhanden) zu digitaler Jugendarbeit. Medienkonzepte auf dieser Ebene sind allgemeiner gehalten und benötigen weniger konkrete praktische Ansätze. Vielmehr geben sie auf Trägerebene eine generelle Richtung vor: Sie fordern von ihren Mitarbeitenden digitale Jugendarbeit ein, andererseits nehmen sie den Träger in die Verantwortung entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen:

3.1 Realistisches Ressourcen-Management

Digitale Jugendarbeit benötigt Ressourcen: Hardware sowie Software und Lizenzen. Dies muss in der Finanzplanung unter Bezugnahme auf die Medienkonzepte der Einrichtungen berücksichtigt werden (vgl. *Längsfeld 2022, S. 43; Computer Projekt Köln e.V. 2022; bOJA 2021; YouthLink Scotland et al.; Rauschke/Schaper 2021, S. 31 f.*).

3.2 Unterstützende IT-Abteilungen

Größere Träger haben mitunter eigene IT-Abteilungen, die auch die IT der Jugendarbeit verwalten. So werden die Fachkräfte vor Ort einerseits entlastet, andererseits haben IT-Abteilungen eine einschränkende Macht, z. B. durch nachrangige Bearbeitung von Fragen aus dem Jugendbereich oder reflexhafte Ablehnung aufgrund von scheinbar mangelnder Machbarkeit oder aus Datenschutzgründen. Eine festgeschriebene unterstützende und ermöglichende Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Jugendarbeit und der IT-Abteilung begünstigt digita-

le Jugendarbeit. Hilfreich ist ein regelmäßiger Austausch zwischen IT-Abteilung und Jugendarbeiter*innen, um ein gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen Bereiche zu erhalten, proaktiv gemeinsame Lösungen zu entwickeln und stereotypen Vorbehalten keine Grundlage zu geben.

3.3 Ermöglichender Datenschutz

Kinder und Jugendliche nutzen digitale Angebote unbedarft und neugierig. Viele Angebote stammen aus Ländern außerhalb der EU und sind nicht DSGVO-konform nutzbar. Es bedarf einer ermöglichenden Grundhaltung des Trägers, um lebensweltnahe Angebote machen sowie sensibilisieren und im Gespräch zu bleiben zu können. Dazu gehört, dass Applikationen nicht pauschal mit der Begründung des Datenschutzes ausgeschlossen, sondern gemeinsam mit der für Datenschutz zuständigen Person rechtskonforme Wege des Einsatzes gesucht werden (vgl. *AK Medien Niedersachsen 2020; Computer Projekt Köln e.V. 2022*).

3.4 Wertschätzende Grundhaltung

Digitale Jugendarbeit geschieht nicht nebenbei. „Awareness-Interventionen“ (Mayrhofer, Neuburg 2019, S. 117), gemeinsames Gaming, Social-Media-Nutzung und Technikwartung benötigen ebenso Zeit wie das Entwickeln, Durchführen und Nachbereiten von Angeboten, Teilnahme an Fortbildungen, Schreiben von Förderanträgen usw. Die dafür notwendige Arbeitszeit verdient Anerkennung, indem sie innerhalb des trägerinternen Medienkonzeptes beispielsweise durch entsprechende Personalschlüssel oder angepasste Aufgabenbereiche Berücksichtigung findet.

4 Kommunen: Rahmenbedingungen und Strategien

Kinder- und Jugendarbeit ist Pflichtaufgabe (vgl. *SGB VIII*) und wird entweder von Kommunen übernommen (z. B. kommunale Jugendpflege) oder subsidiär an freie Träger der Jugendhilfe abgegeben (insbesondere Vereine und Verbände). Die Rahmenbedingungen und Qualitätskriterien für Jugendarbeit sind vielerorts in Konzepten definiert.³ Damit digitale Jugendarbeit gelingen kann, müssen Träger und Einrichtungen der Jugendarbeit sowie Kommunen ganzheitlich zusammenarbeiten und entsprechende Voraussetzungen schaffen (vgl. *Rauschke/Scha-*

3 Z.B. im Rahmenkonzept für die Offene Jugendarbeit in der Stadtgemeinde Bremen: <http://mysoz.de/rahmenkonzept>

per 2021, S. 31 f.; Sandmüller et al. 2021; Beranek 2023). Zusätzlich bedeutet dies, nicht verinselt, sondern vernetzt mit weiteren Akteuren wie Hilfeeinrichtungen, Schule usw. zu denken.

Für die kommunale Ebene ist von Bedeutung, dass digitale Jugendarbeit als Querschnittsthema Einzug in die Rahmenkonzepte findet oder sogar in expliziten Digitalisierungsstrategien aufgelegt wird. Dies setzt generelles Bewusstsein über Relevanz und Anforderungen dieser Arbeit und eine ermöglichende Grundhaltung in kommunalen Strukturen voraus. Jugendarbeiter*innen, Träger und Medienfachstellen spielen hier eine entscheidende Rolle: als Anwält*innen für Kinder und Jugendliche begründen sie entsprechende Rahmenbedingungen gegenüber Politik und Verwaltung und fordern diese ein.

Rahmenkonzepte auf kommunaler Ebene nehmen Träger und Einrichtungen in die Pflicht, digitale Jugendarbeit anzubieten. Andererseits bedarf die Umsetzung einer sicheren und konstanten Förderung und Unterstützung der Träger und Einrichtungen seitens der Kommunen:

4.1 Finanzielle Förderung

Nachhaltige digitale Jugendarbeit bedarf einer strukturellen Förderung. Das Ausschreiben von (Leuchtturm-)Projekten kann zwar neue Perspektiven eröffnen und Angebote schaffen, jedoch sichern diese Mittel keine nachhaltige Implementierung (vgl. AK Medien Niedersachsen 2020; bOJA 2021; Rösch 2019, S. 153). Formalitäten beanspruchen die knappen Zeitressourcen der Jugendarbeiter*innen und schränken Freiheit, Spontaneität und Beteiligung der Jugendlichen durch thematische Vorgaben ein. Sie dürfen daher in keinem Missverhältnis zur praktischen Jugendarbeit stehen. Aufgrund von Förderbedingungen projektfinanzierter Aktionen besteht zudem das Risiko, dass der Fokus ausschließlich auf Produkten und Kennzahlen liegt und der eigentliche Prozess zu kurz kommt.

Innerhalb der Finanzierung von Jugendarbeit sollten deshalb u. a. folgende Aspekte Berücksichtigung finden:

- Hardware: Erstausrüstung, Wartung und Ersatzbeschaffung
- Software und Lizenzen
- Zeitliche Ressourcen für Jugendarbeiter*innen (z. B. mittels Bereitstellung von Honorarmitteln)
- Kostenfreie oder -günstige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Jugendarbeiter*innen
- Förderung von Medienfachstellen

4.2 Ideelle Unterstützung

Der Einsatz von digitalen Medien ist oft von Unsicherheiten geprägt. Ein kommunales Konzept, das eine fehlerfreundliche Kultur beinhaltet und Rückschritte zulässt, um Erfahrungen zu sammeln, ermöglicht digitale Jugendarbeit Schritt für Schritt und gibt Mut, Neues auszuprobieren (vgl. *Rauschke/Schaper 2021, S. 31*). Dies korrespondiert auch mit der Forderung nach struktureller Förderung: Projekte bringen häufig Erfolgsdruck mit sich. Der Einsatz von Medien ist kein Wundermittel für steigende Teilnehmendenzahlen, daher sollte ihrem Einsatz mit einer realistischen Erwartung begegnet werden. Der qualitative Mehrwert für die Jugendarbeit sollte stets im Vordergrund stehen, wie in diesem Fall eine Lebensweltorientierung, die auf postdigitale Fragestellungen eingehen kann.

4.3 Medienpädagogische Unterstützung

Technik und Plattformen entwickeln sich beständig weiter, neue kommen und alte gehen. Nach dem ersten Hype werden neue Angebote meist später in der Jugendarbeit aufgegriffen und genutzt. Trends und inhaltliche Phänomene erscheinen und verschwinden noch schneller (vgl. *Gerstmann 2023*). Damit Jugendarbeiter*innen mit dem beständigen Wandel Schritt halten können, ohne sich jedes Thema selbst aneignen zu müssen, ist die Förderung von Medienfachstellen und Unterstützungsstrukturen auf regionaler Ebene essentiell.

5 Medienfachstellen: Wegbereiter und redundante Sicherung

Medienfachstellen sind Wegbereiter*innen der digitalen Jugendarbeit. Ihre Beschäftigten haben sich das Feld der Medienpädagogik umfassend erschlossen, erkunden Neues, ordnen es ein und erkennen Chancen und Herausforderungen – sie sind auf „Pionierfahrt“ (vgl. *Sandmüller et al. 2021, S. 13*). Sie entwickeln sich laufend weiter und nehmen am überregionalen fachlichen Diskurs teil, so dass sie sich ihre Fluidität bewahren. Während Medienkonzepte primäre fluide Fixpunkte bilden, die den Jugendarbeiter*innen Sicherheit und Orientierung bieten, dienen Medienfachstellen als redundante Sicherung, falls aufgrund von Außeneinflüssen (siehe oben) trotz aller Fluidität, ihre Fixpunkte nicht mehr halten. Zudem verankern Medienfachstellen das Thema digitale Jugendarbeit in ihrer Region.

Medienfachstellen beraten und begleiten Kommunen, Träger sowie Einrichtungen, Verbände und Vereine medienpädagogisch und unterstützen sie sowohl subsidiär als auch proaktiv indem sie eine Vielzahl an Rollen einnehmen. Sie entlasten Jugendarbeiter*innen inhaltlich und zeitlich mit diversen Serviceleistungen, vor allem in der Aneignung neuer Themen, Technik und Software sowie beim

Entwickeln neuer Methoden. So bereiten sie den Weg für ständigen (qualitativen) Fortschritt und tragen zur professionellen medienpädagogischen Haltungsentwicklung der Jugendarbeiter*innen bei, indem sie die Kompetenzen Selbstmotivation (durch praktische Angebote), Selbstberuhigung (durch Vernetzung) und Selbstkompetenz (durch Fortbildungen) fördern (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014, S. 95 ff.).

Folgende Rollen übernimmt eine Medienfachstelle:

- *Themenwächterin*: Im Alltag der Jugendarbeiter*innen kann die „proaktive Nutzung und/oder Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Technologien in der Jugendarbeit als Werkzeug, Aktivität und/oder Inhalt“ (YouthLink Scotland et al., S. 1) durch äußere Anforderungen, Stress usw. in den Hintergrund geraten. Regelmäßige Kommunikation, direkt oder indirekt, hält das Thema bei den Jugendarbeiter*innen präsent.
- *Gatekeeperin und Informantin*: Es gibt eine Vielzahl nützlicher Ressourcen für die digitale Jugendarbeit (Tools, Methoden, Studien, Fördermöglichkeiten usw.). Als Gatekeeperin filtert die Medienfachstelle relevante medienpädagogische Informationen. Diese werden von ihr aufbereitet, sortiert und für die praktische Jugendarbeit zugänglich gemacht (z. B. über Newsletter, Homepages, Vernetzungstreffen).
- *Späherin in Theorie und Praxis*: Als Späherin identifiziert die Medienfachstelle Trends und Themen mittels eigener Praxiserfahrung, Erkundungen in digitalen Hotspots jugendlicher Mediennutzung sowie durch Lektüre aktueller Fachliteratur und ordnen sie pädagogisch ein. Sie ist einerseits eng im Gespräch mit Jugendarbeiter*innen und hat andererseits über eigene medienpädagogische Angebote unmittelbaren Kontakt zur Zielgruppe: So gewinnt sie einen Einblick in jugendliche Mediennutzung direkt von den Lebenswelt-Expert*innen aus erster Hand und kann Hintergründe sowie jugendliche Bedürfnisse erschließen.
- *Motivatorin*: Die Medienfachstelle kann unterstützen, Hemmnisse (z. B. Zeitmangel, Bedenken) bei der Durchführung medienpädagogischer Vorhaben zu beseitigen: Sie schafft Angebote und Anlässe, z. B. durch medienpädagogische Praxisangebote in Einrichtungen/Gruppen⁴ oder einrichtungsübergreifende, die zur Teilnahme animieren (wie eSports-Veranstaltungen⁵) und den Aufwand für Jugendarbeiter*innen möglichst gering halten. So kann die Selbstmotivation der Jugendarbeiter*innen aktiviert werden, die zur Entwicklung der professionellen Haltung beiträgt und in Folge die Durchführung eigener Maßnahmen begünstigt (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014, S. 95).

4 Bspw. die DigiBox-Angebote in Bremen: <http://mysoz.de/digiboxen>

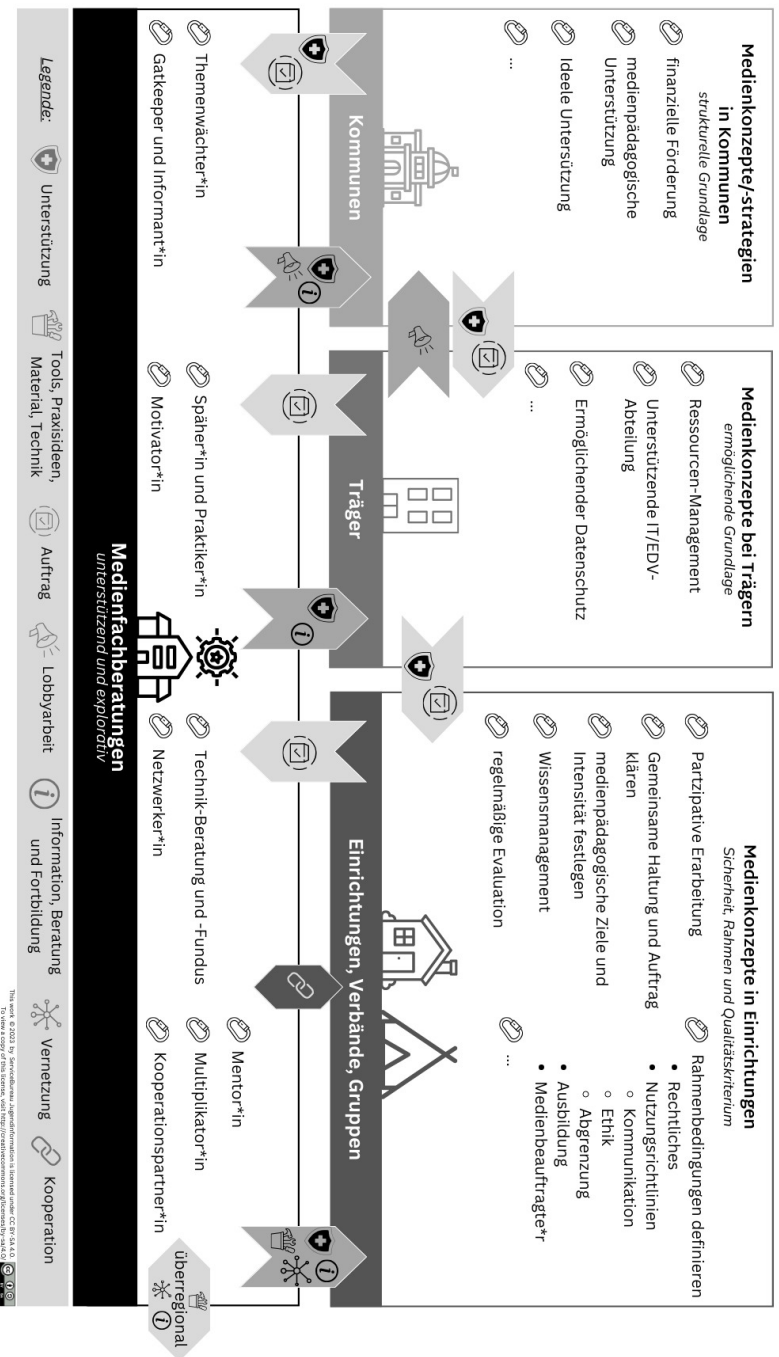
5 Bspw. die ESJL (eSport Jugendliga) NRW: <https://esjl-nrw.de/>

- *Technik-Beraterin und -Fundus*: Eine Grundausstattung in der Jugendarbeit ist für lebensweltnahes und professionelles Arbeiten unerlässlich, wie Dienstgeräte oder WLAN-Ausstattung. Je nach konzeptionellem und methodischem Angebot wird darüber hinaus Hard- und Software benötigt. Diese kann einerseits von den Einrichtungen der Jugendarbeit vorgehalten werden, um Zugänge zu ermöglichen (siehe first level digital divide (vgl. *Verständig/Klein/Iske* 2016)). Die Medienfachstelle bietet unabhängige Anschaffungs-Beratung an, die Technik und Pädagogik zusammendenkt. Andererseits wird Jugendarbeiter*innen eine punktuelle Technikausleihe ermöglicht, sei es zum Testen oder für zeitlich begrenzte Angebote. Hierfür bietet sich eine Kooperation zwischen Medienfachstelle und regionalem Medienzentrum an. Wo dies nicht möglich ist, hält die Medienfachstelle einen eigenen Fundus vor. Falls sich die Jugendarbeit die Ausstattung von Kindern und Jugendlichen mit privaten Smartphones oder schulischen Endgeräten zunutze machen möchte (byod – bring your own device), beraten Medienfachstellen auf zwei Ebenen. Einerseits empfehlen sie leicht zugängliche Applikationen. Andererseits werben sie bei Schulträgern für die Freischaltung entsprechender Applikationen für schulische Geräte, da diese häufig einen stark beschränkten Zugriff auf gängige App-Stores haben.
- *Netzwerkerin*: Vernetzung ist eine Ressource, die Jugendarbeiter*innen Sicherheit bezüglich digitaler Jugendarbeit gibt (vgl. *Sandmöller et al.* 2021, S. 3). Die Medienfachstelle agiert als Netzwerkerin: sie vernetzt sich und andere auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen.
- *Vernetzung von Jugendarbeiter*innen in der Region*: Der wichtigste Aspekt der Vernetzung von Jugendarbeiter*innen ist der Austausch von best practice sowie die Möglichkeit der kollegialen Beratung.⁶ Mithilfe der Reflexion und dem Angebot kollegialer Lösungsvorschläge entwickeln sich die Teilnehmenden stetig weiter. Zudem können gemeinsame Projekte initiiert sowie Informationen und Neuigkeiten getauscht werden. Das Format sollte auf die Teilnehmenden und deren Bedürfnisse ausgerichtet sein und kann von einem klassischen Netzwerk bis hin zu communities of practice reichen (vgl. *Schemmerling/Rauch* 2022, S. 54; *Wenger-Trayner et al.* 2023).
- *Vernetzung mit Akteur*innen der Jugendhilfe in der Region*: Auch eine (thematische) Vernetzung mit verschiedenen Akteuren, wie z. B. Jungen*- Mädchen*- Beratungsstellen, ist sinnvoll. Eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit dient der Identifikation neuer Themen und Problemstellungen und bietet die Möglichkeit, niederschwellig und schnell multiprofessionelle Beratung zu erhalten sowie interdisziplinäre Angebote zu schaffen.

6 Hier ist nicht zwingend die sozialpädagogische Methode der kollegialen Fallberatung gemeint, sondern vielmehr die Beratung von Fragestellungen auf gleicher, kollegialer Ebene.

- *(Über-)regionale Vernetzung mit Fachkräften/Medienfachstellen:* Die überregionale Vernetzung ermöglicht, medienpädagogische Themen auf der Metaebene zu besprechen und einzuordnen. Zudem können Best-practice-Ideen sowie Regionen- und länderübergreifende Qualitätsstandards geteilt und entwickelt werden.
- *Kooperationspartnerin:* Gemeinsam mit Jugendarbeiter*innen werden neue Ideen und Ansätze erprobt. Es können (Leuchtturm-)Projekte initiiert und Fördergelegenheiten genutzt werden. Dabei entlasten die Medienfachstellen die Jugendarbeiter*innen, indem sie die Formalitäten übernehmen. Die Kooperation ist eine Lerngelegenheit für alle Beteiligten und entwickelt die digitale Jugendarbeit vor Ort weiter.
- *Multiplikatorin:* Fachliches Wissen und praktisches Können bilden unter anderen die Basis einer professionellen medienpädagogischen Haltung, zudem geben sie Sicherheit (vgl. Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014, S. 97; Sandmöller et al. 2021, S. 3). Zum Ausbau dieser Kompetenzen bietet eine Medienfachstelle Fortbildungen in verschiedenen Formaten für unterschiedliche Zielgruppen an (vgl. Längsfeld 2022; Schemmerling/Rauch 2022, S. 53f.; Mayrhofer/Neuburg 2019, S. 134f.). Auch Angebote, die von der Medienfachstellen in Einrichtungen und Verbänden durchgeführt werden, vermitteln entsprechende Kompetenzen.
- *Mentorin (medienpädagogische Beratung):* Eine Medienfachstelle agiert als Mentorin: Sie begleiten die Erstellung von Medienkonzepten, unterstützt die Jugendarbeiter*innen, bildet sie fort, steht niederschwellig bei Fragen zur Verfügung und begleitet so auf dem Weg zur (post-)digitalen Jugendarbeit. Zudem berät sie bei Bedarf Träger und Kommunen bei medienpädagogischen Fragestellungen.
- *Lobbyistin:* In ihrer vernetzenden und fachlichen Position bezieht eine Medienfachstelle im politischen Diskurs Stellung für ermöglichende Rahmenbedingungen gelingender digitaler Jugendarbeit. Sie wirbt für Unterstützung durch Träger und Politik, für den aktiven Medieneinsatz in der Jugendarbeit und somit für lebensweltnahe Angebote für Kinder und Jugendliche.

Strukturelle Gelingensbedingungen (post-) digitaler Jugendarbeit



fluide Fixpunkte

fluider Fixpunkt/
redundante Sicherung

Zusammenfassung und Ausblick

Fluide Fixpunkte scheinen ein Widerspruch in sich zu sein. Fixpunkte sind fest verankert, geben Sicherheit und Orientierung. Fluides ist im Fluss und verformt sich – wer sich an Wasser festhalten möchte, wird scheitern. Medienkonzepte und Medienfachstellen werden in diesem Beitrag als fluide Fixpunkte betitelt – wie wird dieser scheinbare Widerspruch aufgelöst?

Medienkonzepte geben Jugendarbeiter*innen Sicherheit und Orientierung, indem sie Auftrag, Rahmenbedingungen und Nachhaltigkeit definieren. Sie sollten aber so ausgearbeitet sein, dass sie unabhängig von konkreten Plattformen und Techniken anwendbar sind. Dadurch entschärfen sie das Wettrennen gegen neue mediale Trends. Es wird jedoch, je nach Wissensstand der Jugendarbeiter*innen, verschiedene enge Rahmen geben. Vorhandene Bedingungen werden sich laufend verändern, so dass das Medienkonzepte nicht mehr zur aktuellen Situation passen. Eine regelmäßige Rückkopplung mit Praxis, Lebenswelten und Entwicklungen erfordert eine fluide Weiterentwicklung.

Diverse Anforderungen nehmen die Ressourcen der Jugendarbeiter*innen in Anspruch. Geregelte Zuständigkeiten, Wissensmanagement sowie ein klarer Auftrag verankern digitale Jugendarbeit jedoch nachhaltig und tragen zur Entlastung bzgl. dieses Themas bei.

Medienfachstellen als fluide Fixpunkte dienen Jugendarbeiter*innen einerseits als redundante Sicherung und andererseits als Motor für die Weiterentwicklung digitaler Jugendarbeit in der Region.

In verschiedenen Rollen unterstützten sie und geben Rückhalt für den Fall, dass Fragestellungen nicht mehr vom Medienkonzept oder eigenem Wissen beantwortet werden können. Dabei ermöglichen und ermutigen sie zur fachlichen Entwicklung und halten das Thema digitale Jugendarbeit präsent.

In ihrer Fluidität erschließen die Medienfachstellen neue Pfade und ordnen Neues pädagogisch ein. Dadurch entwickeln sie sich laufend weiter und bleiben im Fluss. Trotzdem hängen sie die Jugendarbeiter*innen nicht ab, sondern bedienen Grundlagen- bis Expert*innen-Fragen.

Ihre Angebote entlasten die Jugendarbeiter*innen und sind Garant für eine qualitativ hochwertige digitale Jugendarbeit in ihrer Region und, aufgrund überregionaler Vernetzung, auch darüber hinaus.

Durch die Zusammenarbeit der Medienfachstellen mit Jugendarbeiter*innen, Trägern und Kommunen und durch Medienkonzepte werden ganzheitliche strukturelle Gelingensbedingungen geschaffen und der Weg zur (post-)digitalen Jugendarbeit geebnet.

Zuerst ist also eine flächendeckende Förderung von Medienfachstellen und die Erarbeitung sowie Implementierung von Medienkonzepten ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur digitalen Jugendarbeit. Wird diese dann vor Ort selbstverständlich gelebt, werden explizite Medienkonzepte obsolet. Sie gehen als Querschnitt

in pädagogischen Konzepten der Einrichtung auf. Medienfachstellen hingegen werden auch in der Post-Digitalität Bestand haben. Sie werden den steten Fortschritt digitaler Möglichkeiten und Trends explorieren, pädagogisch sowie fachlich einordnen und für die Jugendarbeiter*innen zugänglich machen und sie somit in ihrer postdigitalen Arbeit unterstützen.

Literatur

- AK Medien Niedersachsen (Hrsg.) (2020): Nutzung digitaler Medien in der Kinder- und Jugendarbeit – Plädoyer für Haltung und Akzeptanz. Handlungsempfehlungen des AK Medien Niedersachsen.
- Beranek, Angelika (2021): Soziale Arbeit im Digitalzeitalter: eine Profession und ihre Theorien im Kontext digitaler Transformation. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Beranek, Angelika (2023): Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Digitalisierung. In Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online-Dossier, Hrsg. Deutsches Kinderhilfswerk. <https://dossier.kinderrechte.de/kjh-goes-digital> (Abfrage: 04.09.2023).
- boJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (Österreich) (Hrsg.) (2021): boJA-Leitfaden. Digitale Jugendarbeit. https://www.boja.at/sites/default/files/downloads/2021-02/boJA-Leitfaden_Digitale_Jugendarbeit_final.pdf (Abfrage: 19.10.2023)
- Brüggen, Niels/Rösch, Eike (2022): ((Post-)digitale) Jugendarbeit ermöglichen. Aktuelle und zukünftige Perspektiven der „digitalen“ Jugendarbeit. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik (3/2022), S. 13–22.
- Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Werner Thole (Hrsg.) (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Computer Projekt Köln e.V. als Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW (Hrsg.) (2022): Qualitätskriterien medienpädagogischer Arbeit. Eine Orientierungshilfe für Fachkräfte der Jugendförderung. Konzipiert im Rahmen des Conceptopia Arbeitskreises.
- Gerstmann, Markus (2023): Digitale Medien in der Jugendarbeit: Zwischen Neuem und Altem. In von Gross, Friederike/Röllecke, Renate (Hrsg.): Postdigitale Kulturen Jugendlicher. München: kopaed.
- Kaczmarczyk, Karolina (2022): Wie wird ein Medienkonzept nachhaltig verankert? Conceptopia NRW. <https://www.conceptopia.nrw/wie-wird-ein-medienkonzept-nachhaltig/> (Abfrage: 19.10.2023).
- Kergel, David (2020): Der Ansatz der Sozialraumorientierung im digitalen Wandel. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krotz, Friedrich (2020): Mediatisierung als Konzept für eine Analyse von Sozialer Arbeit im Wandel der Medien. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhl, Julius/Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, Christina, und Claudia Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung: historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Längsfeld, Linda (2022): Entwicklung digitaler Jugendarbeit durch Weiterbildung. Herausforderungen und Tipps am Beispielprojekt Conceptopia. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik (03/2022), S. 40–47.
- Lauer, Thomas (2019): Change Management: Grundlagen und Erfolgsfaktoren. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. eBook. 3. Auflage. Berlin: Springer Gabler.
- Lienau, Theresa/Röck, Matthias (2022): Medienerziehung im Dialog Nachhaltige digitale Bildung als gemeinsame Aufgabe von Kita und Familie – Gelingensbedingungen und Praxisempfehlungen. München: kopaed.
- Mayrhofer, Hemma/Neuburg, Florian (2019): Forschungsbericht. Offene Jugendarbeit in einer digitalisierten und mediatisierten Gesellschaft. Endbericht zum Forschungsprojekt „E-YOUTH.work – Offene Jugendarbeit in und mit Sozialen Medien als Schutzmaßnahme gegen radikalisierende Internetpropaganda“. Wien.
- Pöyskö, Anu (2022): „Digitale Jugendarbeit, wie wir sie meinen. Konzeptentwicklung ‚vor Ort‘ am Beispiel von Wien“. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik (3/2022), S. 32–39.
- Pöyskö, Anu (2023): Minimalinvasive Medienpädagogik. Aktives Arbeiten mit Medien in der offenen Jugendarbeit. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik (3/2023), S. 27–35.
- Rauschke, Maik/Schaper, Stefan (2021): Lost Places? In: Gross, Friederike von/Röllecke, Renate (Hrsg.): Mehr als Homeschooling und Onlinebasteln: Medienpädagogik als Experimentier- und Erfahrungsfeld digitaler Jugendarbeit: Beiträge aus Forschung und Praxis: nominierte und prämierte Medienprojekte. München: kopaed.
- Röll, Franz Josef (2020): (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rösch, Elke (2019): Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld: Impulse für ein theoretisches Konzept. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sandmöller, Selina/Längsfeld, Linda/Morgenstern, Lena/Morguet, Julian (2021): Studie zur Analyse der Jugendförderung NRW im Rahmen der Digitalisierung. <https://www.conceptopia.nrw/wp-content/uploads/2021/07/CONCEPTOPIA-Forschungsbericht-Juni-2021.pdf> (Abfrage: 19.10.2023).
- Schemmerling, Mareike/Rauch, Nicole (2022): vernetzen, qualifizieren, inspirieren, stärken. Rahmenbedingungen für eine gelingende digitale Jugendarbeit. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik (3/2022), S. 48–55.
- Stahl, Eberhard (2012): Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Verständig, Dan/Klein, Alexandra/Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide. Neues Netz und neue Ungleichheiten. In: SIEGEN:SOZIAL Analysen – Berichte – Kontroversen (kurz: SI:SO) (01/2016), S. 50–55.
- Wenger-Trayner, Etienne/Wenger-Trayner, Beverley/Reid, Phil/Bruderlein, Claude (2023): Communities of Practice. Within and across organizations. A Guidebook. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2023/06/23-06-08-Community-Of-Practice-digital.pdf> (Abfrage: 19.10.2023)
- YouthLink Scotland/Centre for Digital Youth Care (Denmark)/Verke – The National Digital Youth Work Centre (Finland)/wienXtra MedienZentrum (Austria)/JFF – Institut für Medienpädagogik (Germany)/National Youth Council of Ireland/Camara Education Limited (Irland) (o. J.): Europäische Leitlinien für digitale Jugendarbeit. https://www.digitalyouthwork.eu/wp-content/uploads/2019/11/Europaeische_Leitlinie_fuer_digitale_Jugendarbeit.pdf (Abfrage: 31.07.2023)

Beziehungsgestaltung und pädagogische Interaktionen im Kontext von Social Media

Daniela Cornelia Stix

Einleitung

Die Verwendung von Social-Media-Apps wird häufig als Freizeitaktivität betrachtet. Da in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) freizeitpädagogische Angebote gezielt eingesetzt werden, um mit jungen Menschen in Beziehung zu treten und pädagogisch Einfluss zu erwirken, eröffnet sich in der professionellen Nutzung von Social-Media-Apps durch Jugendarbeiter*innen ein interessantes Potenzial.

Im folgenden Beitrag wird dieses Potenzial für die Beziehungsgestaltung und pädagogische Interaktion beleuchtet. Vorwegzunehmen ist, dass das Thema noch lange nicht „am Ende“ angekommen ist, weshalb dies nur eine Momentaufnahme eines sich schnell entwickelnden Praxis- und Forschungsfeldes sein kann. Um die bisherigen Entwicklungen auf dem Weg einer professionellen Nutzung von Apps durch Jugendarbeiter*innen einordnen zu können, wird der vorliegende Beitrag zunächst die Ursprünge und die Herausforderungen, die sich zu Beginn stellten, aufzeigen. Im daran anschließenden Hauptteil werden die vielschichtigen Facetten der derzeitigen Situation vorgestellt. Dabei werden sowohl Praxis- als auch empirische und theoretische Perspektiven dargelegt und miteinander verknüpft. Dies soll den Lesenden die aktuellen Potenziale von sogenannten hybriden Settings, solche die zwischen „offline“ und „online“ Kommunikation wechseln¹, aufzeigen. Insbesondere die OKJA, die ein besonderes pädagogisches Arbeitsfeld darstellt und jugendtypische Kommunikationsstile aufgreift, um gleichzeitig pädagogische Ziele zu verfolgen, kann Social-Media-Apps als Erweiterung ihrer pädagogischen Räume nutzen. Der Schlussteil richtet den Blick dann sinnlogisch in die Zukunft. Es werden (Forschungs-)Fragen aufgeworfen und ein Appell zur dringenden Lösung bestehender Herausforderungen formuliert, damit eine professionelle Nutzung von Apps durch Jugendarbeiter*innen nicht länger erschwert wird.

Im Folgenden werden verschiedene Begriffe verwendet, die nun kurz definiert werden sollen: Der Begriff *Social-Media-Apps* wird zusammenfassend sowohl für Messenger, wie WhatsApp, als auch für Social Media, wie Instagram oder

1 Das Begriffspaar offline-online gilt heute als überholt, da sich kaum noch Lebensbereiche finden, in denen sich die beiden Sphären nicht gegenseitig beeinflussen.

TikTok, verwendet, denn hinsichtlich der Nutzungsweise und der technischen Grundlagen verschwimmen die Grenzen zunehmend. Die OKJA richtet sich an Besucher*innen einer immens großen Altersspanne. Mit dem Ausdruck *junge Menschen* werden – analog zum § 7 SGB VIII – daher alle Kinder, Jugendlichen und jungen Volljährigen, die die Einrichtungen der OKJA besuchen, bezeichnet.

Nicht zuletzt ist es für das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen wichtig, dass die professionelle Beziehungsgestaltung und pädagogische Interaktionen keine irgendwie gearteten eigenständigen Arbeitsansätze oder dergleichen darstellen. Bimschas und Schröder haben dies auf den Punkt gebracht: „Stattdessen muss es darum gehen, die Arbeit an *Personen und Beziehungen* nicht von der Arbeit an *Inhalten und Perspektiven* zu trennen“ (Bimschas/Schröder 2003, S. 16, Hervorh. i.O.). Entsprechend werden die Lesenden gebeten, wenn pädagogische Interaktionen beschrieben werden, immer auch deren Auswirkungen auf die professionelle Beziehung zu reflektieren und vice versa.

1 Where we come from ...

Mitte der 2000er Jahre wurden verschiedene Social-Media-Apps wie MySpace, Facebook, StudiVZ und Jappy gegründet. Rund fünf Jahre später – ab etwa 2010 – erreichten sie gemessen an den Nutzer*innenzahlen insbesondere unter jungen Menschen eine derart immense Popularität, dass auch die Jugendarbeit auf das Phänomen aufmerksam wurde.

In der Praxis der OKJA legten daraufhin medienaffine Jugendarbeiter*innen Accounts an und interagierten zusätzlich über die Nachrichten- und Kommentarfunktionen der Apps mit den jungen Besucher*innen ihrer Einrichtungen. Eine Analyse von damaligen Erfahrungsberichten (*Übersichten von DOJ 2010; JFF 2011a, 2011b; boJA 2012*) zeigte eine vornehmlich technologische Orientierung, in der die Apps als Arbeitsmittel betrachtet wurden (Stix 2016). Unter pragmatischen Gesichtspunkten und als arbeitserleichterndes Werkzeug beschreiben sie die Jugendarbeiter*innen. Erleichtert wird demnach bspw. die Verbreitung von digitalen Flyern, die Veranstaltungsdokumentation oder die Kontaktaufnahme zur Zielgruppe. Lediglich im letztgenannten Punkt klingt an, dass über die Apps auch pädagogische Arbeit in Form von Beziehungsarbeit bedeutsam ist bzw. sein könnte. Diese wurde jedoch, wie auch eine eigene empirische Untersuchung zeigen konnte (ebd.), selten in ihrem pädagogischen Potenzial erkannt, sondern vielmehr unter einer Art Marketing eingeordnet und mit entsprechenden Begriffen, wie z. B. „Besucher*innenbindung“, beschrieben. Auch in die Einrichtungskonzepte floss die Arbeit über Social-Media-Apps, wenn überhaupt, nur unter den Marketingaspekten Werbung und Gewinnung neuer Besucher*innen. Entsprechend fand in den Anfängen der Arbeit mit Social-Media-Apps in der Jugendarbeit nahezu kein konzeptuelles (pädagogisches) Handeln statt.

In der Wissenschaft wurde die Nutzung von Social-Media-Apps in der OKJA zunächst dahingehend kontrovers diskutiert, ob es sich um eine Kolonialisierung jugendlicher Räume handele (vgl. *Stix 2014*). Lediglich in einer überschaubaren Anzahl an empirischen und theoretisch-konzeptionellen Arbeiten wird das Phänomen analysiert (*Alfert 2013, 2015; Alfert/Roggenbach 2012; Davies/Cranston 2008; Ertelt/Brüggen 2011; Gerodetti 2009, Korfmacher 2011; Vorndran 2012*). Diese wissenschaftlichen Auseinandersetzungen orientierten sich tendenziell an Raumtheorien und begriffen Apps als performativ hergestellte Räume (*Alfert 2015, 2013; Alfert/Roggenbach 2012; Ertelt/Brüggen 2011; Gerodetti 2009*). Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Einordnung von Jugendarbeit auf Social-Media-Apps betonten sowohl Ertelt und Brüggen als auch Alfert, dass es wichtig sei, sich von einem technologischen Verständnis zu lösen und die Apps als pädagogische Handlungsräume zu betrachten (*Ertelt/Brüggen 2011, S. 9; Alfert 2013, S. 88*). Gerodetti untermauerte dies als eine der Ersten mit ihrer empirischen Bachelorarbeit, in deren Rahmen sie herausfand, dass die Apps für junge Menschen einen weiteren „Treffpunkt“ (*Gerodetti 2009*) darstellen. Davies und Cranston, die das Phänomen ebenfalls empirisch untersuchten, stellten darüber hinaus fest, dass Social-Media-Apps neben positiven Effekten auch viele Risikofaktoren bergen und betonten die Notwendigkeit, die jungen Nutzer*innen darin pädagogisch zu begleiten und zu unterstützen (vgl. *Davies/Cranston 2008, S. 17*).

Die Wissenschaftler*innen identifizierten zu diesem frühen Zeitpunkt sozial-interaktive – und damit für die Beziehungsgestaltung und das pädagogische Handeln bedeutsame – Tätigkeitsformen innerhalb der performativ hergestellten Räume. Dies waren zum einen die Kontaktaufnahme und Beziehungspflege zu den jungen Menschen (vgl. *Ertelt/Brüggen 2011, S. 10; Vorndran 2012, S. 81; Gerodetti 2009*). Im Weiteren wurden (und werden bis heute) in den Apps Unterstützungsangebote artikuliert sowie die diversen Kommunikationskanäle in Krisensituationen als „Interventionswerkzeug“ genutzt (*Alfert 2013, S. 93*). Außerdem wurden die Apps als ein Instrument zur Förderung von Interessen und Kompetenzen sowie zur Förderung von Partizipation und Diskussion beschrieben (vgl. *Gerodetti 2009; Ertelt/Brüggen 2011, S. 11; Davies/Cranston 2008, S. 19*). Nicht zuletzt wurde die Möglichkeit hervorgehoben, Postings auf Social-Media-Apps zu nutzen, „realweltliche Erlebnisse“ zu reflektieren (*Gerodetti 2009; Alfert 2013, S. 93*).

Diese frühen Erkenntnisse zur pädagogischen Arbeit mit Social-Media-Apps im Allgemeinen und zur Gestaltung professioneller Arbeitsbeziehungen im Besonderen sollen nun als Grundlage dienen, um auf die neueren Entwicklungen, d. h. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Praxis und Wissenschaft zu schauen.

2 Where we are ...

Im Folgenden werden die Erkenntnisse von drei ausgewählten Untersuchungen vorgestellt, die die Besonderheiten des pädagogischen Handelns und der Beziehungsgestaltung in der OKJA empirisch untersucht und beschrieben haben. Eine vierte Untersuchung, deren Erkenntnisse zusammenfassend vorgestellt werden, hat die Auswirkungen von digitaler Kommunikation auf die Beziehungen zwischen Sozialarbeiter*innen und Klient*innen in Beratungskontexten erforscht. Die Darlegung dieser Untersuchungen wird mit Zitaten von Fachkräften aus der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, die sich auf die Nutzung von Social-Media-Apps beziehen und Parallelen aufzeigen sollen, angereichert. Diese sind im Rahmen von zwei Forschungsprojekten in den Zeiträumen 2012/13 und 2017 sowie 2020/21 erhoben worden². Die Zitate stellen ausgewählte Beispiele dar und werden zunächst unkommentiert eingefügt, aber bei der einordnenden Analyse der Erkenntnisse am Ende dieses Kapitels erneut aufgegriffen.

Fast schon einen „Klassiker“ zum Thema Beziehungen in der Jugendarbeit haben Bimschas und Schröder im Jahr 2003 veröffentlicht. Im Rahmen von Supervisionen analysierte ein gemischtes Forschungsteam Schlüsselsituationen aus der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit (*zum methodischen Design: Bimschas/Schröder 2003, S. 61ff.*). Ziel war es, die Bestandteile und Bedingungsfaktoren für Beziehungsgestaltungen in der Jugendarbeit zu identifizieren und geeignete analytische Begriffe zu entwickeln, um die Charakteristik der professionellen Beziehung und ihrer Dynamiken herauszustellen. Bimschas und Schröder identifizierten folgende Bedingungsfaktoren, denen die Beziehungsgestaltung in der Jugendarbeit unterliegt:

- a) Grenze zu der:m Anderen,
- b) Spannung zwischen Offenheit und Halt sowie
- c) diffuse und spezifische Beziehungsanteile.

Eine klare Grenze zu der:m Anderen, also sich der eigenen Bedürfnisse bewusst zu sein, ist für Bimschas/Schröder die Voraussetzung, um überhaupt in Beziehung treten zu können. Eine „Vertiefung der Beziehungsarbeit kann nicht dadurch geschehen [...], dass man den Jugendlichen näher ‚auf den Leib‘ rückt. Vielmehr kommt es darauf an, die Grenzen zu respektieren und zugleich im Kontakt mit einzelnen Personen genau auszuloten, welche Unterstützungsleistungen gebraucht werden und inwieweit sie angemessen erscheinen“ (*Bimschas/Schröder*

2 Die Interviews des zweiten Forschungsprojekts wurden von Studentinnen der Fachhochschule Erfurt in der Veranstaltung ‚Empirische Forschungswerkstatt‘ im Master-Studiengang Beratung und Intervention im Wintersemester 2020/21 durchgeführt.

2003, S. 18). Sie betonen, dass dies auch bedeuten kann, in pädagogische Konflikte zu gehen oder sich zu distanzieren.

Mit dem Spannungsfeld von Offenheit und Halt greifen Bimschas und Schröder die Überlegungen von Böhnisch et al. (1998) auf. Dabei ist das Spannungsverhältnis in zweifacher Hinsicht in der Jugendarbeit vorhanden. Zunächst sind die Arbeitsprinzipien von einer Offenheit gegenüber den Besucher*innen, den Methoden und Inhalten geprägt, zugleich bietet die Jugendarbeit aber auch einen schützenden Rahmen, indem sie verlässlich einen Raum, Angebote und Ansprechpartner*innen bietet.

„Die Nummer des Dienstmartphones hängt aus. Sie sollen, sie dürfen das ja gerne nutzen. Das ist ja für sie niedrigschwelliger, als wenn wir sagen, ‚Nein, du musst immer anrufen.‘ oder so. Und viele haben auch kein Guthaben oder diese eingeschränkten Karten, also eingeschränkte SIM-Karten, mit denen sie nur WhatsApp nutzen können oder WhatsApp-Anrufe. Und dann ist es für sie einfacher so.“ (Lina)

Das zweite Spannungsfeld zwischen Offenheit und Halt ergibt sich auf personaler Ebene. Junge Menschen brauchen in einem von ihnen als relativ unberechenbar empfundenen Lebensabschnitt „menschliche Verlässlichkeit“ (Bimschas/Schröder 2003, S. 46). Jugendarbeiter*innen können dies bieten, indem sie auf starke Emotionen von jungen Menschen wie ein „Container“ reagieren. Dies bedeutet, die Gefühle des Gegenübers auszuhalten und aufzunehmen. „Mit dem Halten und Bewahren ist der Prozess noch keineswegs abgeschlossen. Jetzt geht es um eine Verknüpfung der empfangenen Gefühle mit den eigenen und somit um eine Umwandlung der Gefühle. Die Jugendarbeiter*innen sollten in dieser Hinsicht gerade nicht die Gefühle bei sich behalten, sondern sie in der angereicherten und gewandelten Form an den Sender zurückspiegeln. Dadurch wird intersubjektives Lernen möglich“ (Bimschas/Schröder 2003, S. 47).

„Wenn es total Blödsinn ist und ‚Hauptsache ich nerv die‘ und ‚Hauptsache es ist viel‘, dann kann man das dankenswerterweise ja auch blockieren und am nächsten Tag dann nochmal thematisieren.“ (Lina)

Durch das zeitversetzte Zurückspiegeln von Gefühlen erfahren die jungen Menschen Anerkennung und Zuwendung und erleben eine Halt gebende Beziehung. Eine solche Beziehung ist für junge Menschen besonders bedeutsam, da sie sich in einer ambivalenten Lebensphase befinden, in der sie einerseits nach Nähe und Beziehung suchen, andererseits aber auch Autonomie anstreben (dazu unten Neumann 2016). Das professionelle pädagogische Handeln auf Seiten der Jugendarbeiter*innen zeige sich darin, dass sie die Situation überblickten, das Gegenüber mit den Schwächen und Fehlern annähmen und entsprechend zu reagieren in der Lage seien (vgl. Stemmer-Lück 2004, S. 102 ff. nach Schröder 2021, S. 1158).

Damit in engem Zusammenhang steht der dritte Bedingungsfaktor für Beziehungsgestaltung in der Jugendarbeit; dies sind die sie beeinflussenden diffusen und spezifischen Rollenanteile. Diffuse Beziehungen lassen sich grob als private Beziehungen bezeichnen, während spezifische Beziehungen eine Aktivität umfassen/ein Thema behandeln, ein Ziel verfolgen und folglich häufig terminiert sind. Ein klassisches Beratungssetting in der Sucht- oder Sexualberatung wäre hierfür beispielhaft. In der Jugendarbeit ist das Setting jedoch halbformalisiert und damit diffuser (dazu unten Neumann 2016) und ebenso ist es die Interaktion zwischen Jugendarbeiter*in und jungen Menschen. Denn beide bringen in die zweckgerichtete Aktivität ihre eigenen biografischen Anteile und Gefühle mit ein.

Mit „Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit“ haben Cloos et al. (2009) auf Grundlage einer umfassenden ethnografischen Studie ein ebenfalls für die Professionalisierung bedeutsames Werk veröffentlicht. Für den vorliegenden Beitrag soll vor allem das Modell zur Entwicklung von Arbeitsbeziehungen herangezogen werden. Arbeitsbeziehungen etablieren sich dem Modell zufolge über vier Stufen. Vorhalteleistung ist die erste Stufe und bedeutet, den jungen Menschen einen sicheren Rahmen für freizeitpädagogische Angebote zur Verfügung zu stellen (vgl. das Konzept der Offenheit bei Bimschas / Schröder).

„Also wir versuchen auch gerade jetzt in dieser Coronazeit viel über Instagram anzubieten: ‚Wenn euch langweilig ist, könnt ihr das basteln oder das‘. Oder eine Weihnachtsumfrage haben wir gemacht. Also immer im Kontakt zu bleiben und dadurch kommt man dann ins Gespräch.“ (Diana)

In Stufe 2 entwickeln die jungen Menschen ein Zugehörigkeitsgefühl zur Einrichtung als pädagogischem Ort. Dies wird von Seiten der Jugendarbeiter*innen gefördert, indem sie die jungen Menschen bei der Umsetzung ihrer Freizeitinteressen unterstützen oder ihnen hilfreiche Informationen und einfache Ratschläge geben.

„Das sind manchmal so kurze Wechsel, also manchmal auch nur so wenige Sätze, die so hin und her gehen. [...] Also nicht so ewig lange Mitteilungen, sondern es sind kurz knackige Fragen und ja dann versuche ich auch jetzt nicht ellenlang zu antworten, sondern möglichst auch prägnant.“ (Cora)

Ab der dritten Stufe sprechen Cloos et al. von einer Arbeitsbeziehung. Hier kommt das zuvor erörterte Konzept des Halt-Bietens zum Tragen. Die von Seiten der jungen Menschen nachgefragte Unterstützung umfasst nun umfangreichere Dienstleistungen; Cloos et al. sprechen von einer „Komplexitätssteigerung der Dienstleistungserwartung“ (Cloos et al. 2009, S. 245). Nachgefragt werden bspw. die praktische Hilfe bei der Reparatur des Fahrrads, den Hausaufgaben oder einer Bewerbung, aber auch einfache Beratungsanliegen werden artikuliert. „Die Jugendli-

chen haben dann die Mitarbeiter*innen nicht nur stärker als Person anerkannt und zu ihnen mehr Vertrauen entwickelt, sondern haben auch ein stärkeres Vertrauen darin, dass ihre Dienstleistungen für sie unterstützend und wirksam sind“ (ebd.). In der vierten Stufe, in der die Arbeitsbeziehung als gefestigt bezeichnet werden kann, fragen die jungen Menschen von den Jugendarbeiter*innen Hilfeleistungen in Krisen oder Beratung hinsichtlich Lebensentscheidungen nach.

*„Und sich dann so ein bisschen so auszutauschen und das ganz normale Berichten, was in der Zeit passiert ist.“ Die Bandbreite der Anliegen reicht „von dem Streit mit Freund*innen, den besten Freunden, bis hin zu Überforderung mit der aktuellen Situation, Schulstress; ein junger Mensch, der im Prozess des Transzendierens ist und über eine andere Geschlechtsidentität nachdenkt und uns hat teilhaben lassen.“ (Bea)*

Da Arbeitsbeziehungen der Stufe 3 und gefestigte Arbeitsbeziehungen der Stufe 4 eine persönliche Ebene zwischen Jugendarbeiter*in und jungen Menschen beinhalten, können sie „immer nur zu einem Teil der Jugendlichen hergestellt werden bzw. überhaupt nur ein Teil der Jugendlichen wollen sie nutzen“ (Cloos et al. 2009, S. 245). Cloos et al. stellen der Arbeitsbeziehung daher den „Working Consensus“ (ebd., S. 229) zur Seite und bezeichnen damit eine situativ ausgehandelte Übereinkunft zwischen Jugendarbeiter*innen und jungen Menschen, die der kurzfristigen Bearbeitung eines Themas dient. Diese ist dabei häufig in alltägliche Tätigkeiten eingebettet und für Außenstehende als solche nicht unbedingt sofort ersichtlich. Jedoch steuern Jugendarbeiter*innen ganz bewusst solche „Übergänge“ in pädagogische Situationen (ebd., S. 171ff.).

„Die Jugendlichen haben immer ihr Handy dabei. Das ist gar nicht wegzudenken. Und da passiert ganz viel drüber und die positiven Situationen sind für mich dann, wenn ich mit einbezogen werde: ‚Guck mal, das habe ich mir bestellt.‘ oder ‚Guck mal, das Video haben wir gedreht‘. Und dadurch kommen wir in persönliche Gespräche und das ist für mich sehr wertvoll, weil die lassen einen teilhaben an ihren privaten Entwicklungsschritten. An was sie interessiert. [...] Wir können daran anknüpfen, und über den ‚richtigen‘ Umgang mit Medien mit ihnen sprechen. Wir können ganz viel pädagogische Arbeit da rausziehen, weil wir uns auf dieser Ebene mit diesen Kids treffen. Das interessiert die total, was da alles abläuft. Die interessieren auch die Gefahren und die Ängste, weil die Ängste haben sie und sie finden es gut, wenn es jemand anspricht und einfach offen ist.“ (Diana)

Damit sich die jungen Menschen auf die pädagogischen Situationen einlassen – unabhängig davon ob als Working Consensus oder auf Ebene einer (gefestigten) Arbeitsbeziehung – müssen die Jugendarbeiter*innen „in Vorleistung gehen“ (Cloos et al. 2009, S. 183) und sich sozusagen aus Sicht der jungen Menschen bewähren (vgl. Neumann 2016). Eine Technik, die Cloos et al. in der Interaktion mit den jungen Menschen identifiziert haben, ist die der Modulationen (vgl. Cloos et al.

2009, S. 141 ff.). Hierbei lassen sich die Jugendarbeiter*innen auf jugendtypische Sprache und Frotzeleien ein, um darüber zugleich aber pädagogische Botschaften zu vermitteln.

„Das funktioniert normalerweise ganz gut und auf Augenhöhe, denn dann kommt auch mal ein Spruch zurück. Einmal hat ein Kollege von mir das auch im digitalen Raum gemacht. Die Jugendliche sagte, ‚Dann komme ich halt die nächsten drei Wochen nicht.‘ Und daraufhin meinte mein Kollege: ‚Versprochen?‘. Normalerweise wäre halt total klar gewesen, dass das ein Witz war. Aber für sie war das in dem Moment bitterer Ernst und da war sie ganz doll enttäuscht und traurig. Das Missverständnis konnte glücklicherweise noch am selben Abend geklärt werden, aber diese Verletzung stand erstmal im Raum. Diese Verletzung hätte man im Realen vorher mitbekommen, dass in der Situation eine besondere Vulnerabilität vorhanden ist und dass eben nicht die Zeit und der Ort war, um Späße zu machen.“ (Bea)

Deutlich weniger rezipiert sind die ethnografischen Forschungserkenntnisse von Neumann, der die „Inszenierung von Beratungswünschen“ durch junge Menschen in der OKJA untersuchte (2016). Insbesondere halbformalisierte Beratungssettings, wie sie die OKJA darstellt, bieten Neumann zufolge zahlreiche Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln und die Initiierung von beratenden Gesprächen. Er hat unter anderem drei Dinge beobachtet, die ihn zu dieser Einschätzung kommen lassen: Eine Ambivalenz bei den jungen Menschen zwischen einerseits dem Wunsch, ein Anliegen alleine lösen zu wollen (Drang nach Selbstbestimmung) und andererseits der Einsicht in die Notwendigkeit, sich externen Rat einzuholen. Des Weiteren fiel Neumann auf, dass die jungen Menschen ein Bedürfnis nach gleichberechtigten, wenig hierarchischen Beziehungen zu Erwachsenen suchen; Cloos et al. haben dafür den Ausdruck des/der „Anderen unter Gleichen“ etabliert (Neumann 2016, S. 115; vgl. Cloos et al. 2009, S. 259). Ein „Abchecken“ der Jugendarbeiter*innen von Seiten der jungen Menschen war die dritte Beobachtung (Neumann 2016, S. 115). Dabei prüfen sie, ob die*der Jugendarbeiter*in das jugendspezifische Wechselspiel von Nähe und Distanz angemessen begleitet, d. h. unter anderem, weder zu aufdringlich noch zu desinteressiert ist (vgl. Neumann 2016, S. 130). Phasen des Annäherns wechseln sich somit mit Phasen des Wartens ab, bis genügend Vertrauen zu die*der Jugendarbeiter*in entwickelt wurde oder der Leidensdruck gewachsen ist.

Die Möglichkeit halbformalisierter Settings, selbst Situation, Zeitpunkt und Dauer zu bestimmen, komme den jungen Menschen mit ihren ambivalenten Annäherungsversuchen entgegen.

„Das Schriftliche ist für manche Menschen ein einfacherer Zugang zu den Emotionen und Gedanken, als wenn man das verbal äußern muss. Gerade im Jugendcluballtag mit den vielen Störfaktoren und Geräuschen, entweder das, weil man quasi im offenen Betrieb miteinander in Interaktion geht. Oder aber dieses Beanspruchen von tatsächlichem Beratungsraum, oft auch

mit der Sorge von Stigmatisierung verbunden, dass das ja auffällt, wenn man sagt, „Können wir mal kurz ins Büro gehen?““ (Bea)

Indem sich die Jugendarbeiter*innen regelmäßig nach den Befindlichkeiten der jungen Menschen erkundigen und ehrliches Interesse zeigen sowie wertschätzend und auf Augenhöhe kommunizieren, können Annäherungen erleichtert werden. Auf die jugendtypischen Annäherungen und Zurückweisungen gelte es flexibel und professionell (d. h. sie pädagogisch lesend) zu reagieren; bspw. liest die Fachkraft einen Rückzug als Ablöseprozess:

„Oder Leute, die dann halt älter sind und ganz gezielt ihr Leben von unserem weghalten wollen. Obwohl sie ab und zu noch vorbeikommen, aber halt auch nicht wollen, dass wir wissen, was mit ihnen gerade ist. Die machen das noch. [...] Und gerade bei den Älteren irgendwann kommt ja dieser Ababelungsprozess und der läuft dann halt auch über die Sozialen Netzwerke.“

Zuletzt sollen die Erkenntnisse einer vierten relevanten Studie vorgestellt werden. Ein kanadisches Forscher*innenteam untersuchte, inwiefern die Nutzung von digitaler Kommunikation die professionelle Beratungsbeziehung zwischen Sozialarbeiter*innen und Klient*innen verändert³ (vgl. Mishna et al. 2012). Eine Kernerkenntnis von Mishna et al. ist, dass die Arbeitsbeziehungen immens beeinflusst werden. Zunächst habe sich die Nutzung digitaler Kommunikation vor allem für administrative Zwecke als praktisch und effizient erwiesen, jedoch habe sie sich mit der Zeit in die Face-to-face-Arbeit „eingeschlichen“ – ein Phänomen, das sie mit dem englischen Begriff „Creep-In“ bezeichnen. Dies zeichnet sich an vier, einander überschneidenden Aspekten ab.

Klient*innenorientierung: Laut Mishna et al. gehe die Initiative, digitale Kommunikation zu nutzen, meist von Seiten der Klient*innen aus. Insbesondere Jüngere nutzten, wenn sie die entsprechenden Kontaktdaten kannten, elektronische Wege, die Sozialarbeiter*innen zu kontaktieren. Der Ansatz, die Klient*innen dort abzuholen, wo sie stehen, ließ einige der interviewten Sozialarbeiter*innen auf diese Initiative eingehen. In Folge stellten diese jedoch fest, dass sie mit dem Beantworten einer harmlosen, organisatorischen Nachricht eine Tür geöffnet hatten. Der Schritt von einer Terminverschiebung zum Mitteilen von Befindlichkeiten und dem Ankündigen von Gesprächsinhalten sei ein sehr kleiner (vgl. Mishna et al. 2012, S. 280f.).

3 Um der Vollständigkeit Rechnung zu tragen, muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass Dürscheid für den deutschsprachigen Raum ebenfalls das Phänomen der veränderten Beratungsbeziehungen durch die Nutzung von Social-Media-Apps untersucht hat. Sie konnte aufzeigen, dass Nachrichtendialoge im Zeitverlauf informelleren Charakter annehmen (Dürscheid 2020, S. 327).

„Das ist natürlich auch ein Medium von Jugendlichen und bevor ich da jetzt wo anrufe ... Also das habe ich auch wiederholt gehört, dass Jugendliche manchmal gar nicht gerne anrufen. Damit fängt es ja schon an. Manche haben einfach keine Lust hier anzurufen. [...] In der Zeit haben die zehnmal geschrieben. Ja. Und dann ist man einfach trotzdem in Kontakt und das finde ich gut.“
(Cora)

Die Büchse der Pandora: Die Sozialarbeiter*innen seien bezüglich der unvorhersehbaren Nebeneffekte, die sich generell aus den neuen technischen Möglichkeiten ergeben, unsicher. Zwar sei es grundsätzlich positiv, wenn Klient*innen, die sich im Gespräch nur schwer öffnen, Gesprächsinhalte per E-Mail ankündigten. Negativ sei jedoch, wenn sehr lange Berichtssequenzen geschrieben würden oder schlechte Sprachkenntnisse dazu führten, dass Kinder E-Mail-Korrespondenzen ihrer Eltern übernahmen, womit die Diskretion und der Schutz von vertraulichen Informationen nicht mehr gewährleistet werden könne. Auch befürchteten die Sozialarbeiter*innen in hohem Maße, dass ihre Klient*innen sie missverstehen oder zeitverzögertes Antworten als mangelnde Sorge missinterpretieren könnten, was sich wiederum negativ auf die Arbeitsbeziehung auswirken könnte (vgl. Mishna et al. 2012, S. 281).

„Bei Online-Kommunikation ist ja auch die Hemmschwelle etwas geringer. Das heißt, es werden grundsätzlich auch Sachen angesprochen, die sonst vielleicht ein bisschen mehr Zeit bräuchten. Ist so mein Eindruck.“ (Bea)

„Nur von einer Seite so viel reingeschwemmt zu bekommen, empfinde ich als sehr belastend. Deshalb würde ich da relativ schnell eine Grenze ziehen: [...] Also das ist gerade extrem viel. Gerade über's Handy. Bitte, ich sehe, dass du das Bedürfnis hast, viel zu sprechen und ich habe das Bedürfnis das persönlich zu machen. Wo ich mir meine Notizen machen kann und wir so darüber sprechen können.“ (Diana)

Ethische Dilemma: Wenn grundlegende Arbeitsprinzipien wie Vertraulichkeit oder die Privatsphäre der Sozialarbeiter*innen nicht sichergestellt waren, berichteten diese von Unwohlsein. Sie berichteten zudem von der zunehmenden Erwartungshaltung einer 24/7-Erreichbarkeit und fühlten verstärkt die Notwendigkeit, klare professionelle Grenzen, wie Erreichbarkeit/Bürozeiten, Rollenverständnis und Verantwortlichkeiten, zu kommunizieren. Auch entstanden Unsicherheiten über die Motive von Social-Media-Freundschaftsanfragen aktueller und ehemaliger Klient*innen sowie über die Konsequenzen einer Ablehnung oder Annahme – auch hinsichtlich des eigenen Privatlebens (vgl. Mishna et al. 2012, S. 281f.).

„Obwohl man sich positioniert hat, dass da eine Grenzüberschreitung stattfindet von den jungen Menschen. Weil sie das gar nicht für sich einordnen können, wieso kann ich jetzt nicht meine Frage sofort beantwortet haben. [...] Aber das ist jetzt nicht unbedingt negativ. Es ist einfach

nur so dass, die Jugendlichen lernen müssen im Umgang dann, dass man mich nicht rund um die Uhr anrufen kann, wegen Fragen nach Öffnungszeiten oder so.“ (Franzi)

Grenzaufweichungen: Die Sozialarbeiter*innen bemerkten, dass die digitale Kommunikation zu einem veränderten sprachlichen Verhalten führte. Die Kommunikation werde legerer, was eine neue Dimension in die Arbeitsbeziehung einbringe. Ebenso würden die zeitlichen Grenzen einer Beratung ausgedehnt, indem die Klient*innen im Voraus und Nachhinein Nachrichten schrieben, die sich auf Gesprächsinhalte bezogen. Die Sozialarbeiter*innen berichteten von einem Gefühl des Grenzübertritts, wenn ihre für administrative Zwecke gedachten E-Mail-Adressen für Beratungsinhalte genutzt wurden und waren unsicher, wie sie die Grenzen wieder herstellen könnten (vgl. Mishna et al. 2012, S. 282f.).

„Man muss natürlich auch vorher wissen oder prüfen, ob die Jugendlichen damit auch umgehen können. Wenn es erst in Negative gerückt ist, das rückgängig zu machen, wird dann noch schwieriger. Also eine Freundschaftsanfrage anzunehmen, und auf Facebook zu kommentieren und dann merken, dass funktioniert nicht, und dann versucht man es doch irgendwie rückgängig zu machen oder dann die Grenzen, wenn die Grenzen schon verschwommen sind, die dann nochmal wieder zu ziehen, finde ich halt schwieriger.“ (Kira)

Zusammenfassend kommen Mishna et al. zu dem Schluss, dass entscheidende Kernelemente des beruflichen Handelns und der Arbeitsbeziehungen durch die digitale Kommunikation beeinflusst werden. Sie erklären das Phänomen des Creep-In mit der Alltäglichkeit der Internetkommunikation und geben zu bedenken, dass es ein gesellschaftlich nicht mehr umzukehrender Prozess ist (Mishna et al. 2012).

3 What we learn ...

Während zur Anfangszeit nur wenig pädagogische Anknüpfungsmöglichkeiten in der Nutzung von Social-Media-Apps gesehen wurden, zeigt sich in der Gegenwart, dass die Jugendarbeiter*innen für pädagogische Potenziale deutlich sensibler geworden sind. Die interviewten Jugendarbeiter*innen zeigen ein Bewusstsein für sowohl die pädagogischen Prozesse, die über Apps initiiert oder weiterverfolgt werden können, als auch dafür, dass sich die Interaktionen darüber auf die Arbeitsbeziehungen zu den jungen Menschen auswirken. Zu betonen ist an dieser Stelle erneut, dass pädagogisches Handeln und Beziehungsgestaltung nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können.

Die empirischen Erkenntnisse und Zitate haben die pädagogischen Potenziale deutlich gemacht und ermöglichen als Kategorien eine analytische Einordnung des neuen Phänomens – des pädagogischen Handelns mit Social-Media-Apps am

Beispiel der Praxis der OKJA. Dies soll nun abschließend zusammengefasst werden.

Social-Media-Apps sind in der Praxis weitgehend als wichtiger, die Vor-Ort-Arbeit ergänzender, pädagogischer Handlungsraum anerkannt. Die Vorteile eines halbformalisierten Settings der (O)KJA können durch Online-Settings ergänzt werden und kommen als sogenanntes hybrides Setting jugendtypischen Kommunikationsstilen entgegen. Die Nutzung von Apps ist für junge Menschen relativ niedrigschwellig, wenig hierarchisch und kann unmittelbar erfolgen. Auch die jugendtypische Ambivalenz, die im Hinblick auf den Beziehungsaufbau als zentrales Thema in den Studien auftauchte, kann abgefedert werden. Apps bieten den jungen Menschen eine einfache Kontaktmöglichkeit und damit eine unkomplizierte Annäherung an die Jugendarbeiter*innen, aber es ist ebenso leicht auch auf Distanz zu gehen, indem auf Nachrichten nicht (zeitnah) geantwortet wird. Das Spannungsfeld von Offenheit und Halt findet sowohl im Hinblick auf die Arbeitsprinzipien als auch auf personaler Ebene hier seine Entsprechungen.

Neben der Art und Weise der Kommunikation bzw. Kommunikationsmöglichkeiten gilt es noch die Kommunikationsinhalte zu betrachten. In der Kommunikation über Social-Media-Apps können die Übergänge zwischen alltäglichen Inhalten und ernsthaft(er)en Beratungsanliegen ebenso fließend sein, wie in den Einrichtungen vor Ort. Aufgrund der Niedrigschwelligkeit sind aber Hemmnisse geringer, sodass Anliegen durchaus direkter artikuliert werden. Eine Zugehörigkeit der jungen Menschen zu den Einrichtungen kann auch über Apps gezielt befördert werden. Indem die Jugendarbeiter*innen zeitnah Informationen aus dem Alltag der Einrichtung auf Instagram oder in der WhatsApp-Story posten oder Bilder einstellen, fühlen sich sogar die jungen Menschen, die nicht anwesend sind, informiert und können sich durch Kommentare am Geschehen beteiligen. Eine emotionale Verbindung wird so gepflegt.

Zuletzt gilt der Blick den Arbeitsbeziehungen zwischen Jugendarbeiter*innen und jungen Menschen. Die Settings sind in der Jugendarbeit diffus bzw. halbformalisiert und ebenso sind die Sprache und der Kommunikationsstil, der zwischen Jugendarbeiter*innen und jungen Menschen gepflegt wird, bereits leger. In der Interaktion über Apps ist aber besondere Vorsicht und Sensibilität geboten, denn Missverständnisse können leichter entstehen und werden nicht so schnell erkannt. Außerdem können leichter unbemerkt Grenzen übertreten werden.

In den vorherigen Ausführungen konnte nur ein kleiner Ausschnitt der pädagogischen Implikationen von Social-Media-Apps und deren Auswirkungen auf die Arbeitsbeziehungen zwischen jungen Menschen und Jugendarbeiter*innen aufgezeigt werden. Das vorbildhafte Handeln von Jugendarbeiter*innen im Umgang mit Social-Media-Apps stellt eine weitere große Ressource für pädagogische Interaktionen und Beziehungsgestaltung dar (vgl. Stix 2021).

4 Where we go to and what we need ...

Zwar gab es in den letzten Jahren Fortschritte in der Praxis, doch die Theoriebildung, Methodenentwicklung und die ihr zugrundeliegende Empirie haben erst wenige Schritte auf einem langen – sich technologisch noch weiterentwickelnden – Weg zur Professionalisierung absolviert.

Die Professionalisierung der Arbeit mit Social-Media-Apps in der OKJA hat damit begonnen, diese nicht länger stiefmütterlich zu behandeln und an ihrem arbeitserleichternden Wert zu messen, sondern deren Nutzung als einen Teil des Kerngeschäfts der pädagogischen Arbeit zu zählen. Mit dieser Haltung als Grundstein kann der Weg der Professionalisierung nun weiterentwickelt – oder um im Bild zu bleiben: weitergepflastert – werden. Am besten kann dies erreicht werden, wenn Jugendarbeiter*innen aus der Praxis und Wissenschaftler*innen zusammenarbeiten, wie Praxisforschungsprojekte dies tun. Gemeinsam könnten methodische Ansätze und Handlungskonzepte zur Nutzung von Social-Media-Apps entwickelt, erprobt und erforscht werden. Selbiges gilt für die (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Erforschung von Theorien und theoretischen Modellen der (O)KJA. Insgesamt dürfte aufgefallen sein, dass die herangezogene Literatur eher älteren Datums ist, allein dies sind Hinweis und Appell dafür, die Forschungsdefizite in diesem Feld zu minimieren.

Das in diesem Beitrag aufgeworfene Phänomen, Begriffe aus dem Bereich des Marketing statt die eigene Fachsprache zu verwenden, lässt die These formulieren, dass Begriffe fehlen, um das pädagogische Handeln mit Social-Media-Apps beschreiben und erklären zu können. Die politische Aktivistin Gümüşay benennt Beispiele, die aufzeigen, wie eine fehlende Sprache zu mangelndem gesellschaftlichem Problembewusstsein führt (vgl. Gümüşay 2020, S. 46) und dass Artikulation bzw. bereits das Artikulieren zur Etablierung einer Realität und Existenz führt (vgl. Gümüşay 2020, S. 156f.). Auf dem Weg der Anerkennung der pädagogischen Arbeit mit Social-Media-Apps in der (O)KJA könnte die Artikulationsfähigkeit mittels geeigneter Fachsprache also zentral sein – eine These, die es zu erforschen gilt. Aus dem Phänomen ergeben sich außerdem die Fragen, wie „Marketing“ in der (O)KJA über Social-Media-Apps konkret umgesetzt wird und welches Bild Jugendarbeiter*innen in der Öffentlichkeit – der kleineren Öffentlichkeit ihrer Besucher*innen und Teilnehmer*innen ebenso wie der größeren Öffentlichkeit von Trägern, anderen Einrichtungen und Lokalpresse – von Jugendarbeit durch ihre Nachrichten über WhatsApp und ihre Postings auf Instagram, TikTok etc. entwerfen. Dies wiederum ist gerahmt durch die spannende Frage nach einer Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit. Ein letztes Beispiel für mögliche kooperative Praxisforschungsprojekte, die eine Professionalisierung befördern, wäre, die Praktiken der Beziehungsgestaltung mittels Social-Media-Apps ethnografisch und sprachwissenschaftlich-inhaltsanalytisch zu erforschen. Hieraus könnten für die Jugendarbeiter*innen wertvolle Informationen hinsichtlich so-

cial-media-spezifischer Gesprächsführungs- und Kommunikationstechniken abgeleitet werden.

Auf dem Weg der Professionalisierung darf das Thema Datenschutz, das in diesem Beitrag bislang nicht aufgegriffen wurde, nicht unberücksichtigt bleiben. Jugendarbeiter*innen stehen noch immer vielfach vor der Herausforderung einen geschützten pädagogischen Raum anbieten zu wollen, wo junge Menschen offen und im Vertrauen über ihre Probleme reden können. Der mangelnde Datenschutz populärer kommerzieller Social-Media-Apps lässt dies aber nicht zu. Das führt bei Jugendarbeiter*innen zu einem Dilemma, das derzeit leider häufig gelöst wird, indem sie diese Apps vor allem für triviale Themen nutzen und die jungen Menschen bitten, intime Themen möglichst in der Einrichtung zu besprechen. Dies wiederum widerspricht den obigen Erkenntnissen und ignoriert die großen Potenziale. Letztlich wird das Dilemma damit aber nur verschoben.

Literatur

- Alfert, Nicole (2013): Facebook als Handlungsraum in der Jugendarbeit – Krise oder strategische Chance für Institutionen? In: Böllert, Karin/Alfert, Nicole/Humme, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Krise, Wiesbaden: Springer VS, S. 85–107.
- Alfert, Nicole (2015): Facebook in der Sozialen Arbeit. Aktuelle Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe für eine professionelle Nutzung. Wiesbaden: Springer.
- Alfert, Nicole/Roggenbach, Viola (2012): Pädagogische Beziehungen im Zeitalter von Facebook. Ein Soziales Netzwerk zwischen Professionalität und Freundschaft? In: Soziale Passagen 4, H. 1, S. 39–57.
- Bimschas, Bärbel/Schröder, Achim (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (1998): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim, München: Juventa.
- boJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (vermutl. 2012): Explizit 4. E-Youth Work. Die Rolle von Social Media in der Offenen Jugendarbeit, nicht mehr online verfügbar.
- Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Davies, Tim/Cranston, Pete (2008): Youth Work and Social Networking – Final Report. URL: https://www.researchgate.net/publication/233911484_Youth_Work_and_Social_Networking_Final_Research_Report (Abfrage: 30.5.2024).
- DOJ – Dachverband offene Jugendarbeit (2010): Social Media. Neue Medien und offene Jugendarbeit In: InfoAnimation 21, H. 8. URL: <https://doj.ch/wp-content/uploads/InfoAnimation-21.pdf> (Abfrage: 29.09.23).
- Ertelt, Jürgen/Brüggen, Niels (2011): Jugendarbeit ohne social media? Zur Mediatisierung pädagogischer Arbeit. In: merz | medien + erziehung 55, H. 3, S. 8–13.
- Gerodetti, Julia (2009): Sozialraum Online Community – Ergebnisse einer Rekonstruktion sozialräumlicher Aspekte von Online Communities am Beispiel <https://www.festzeit.ch>, In: sozialraum.de, Ausgabe 2/2009. URL: <http://www.sozialraum.de/sozialraum-online-community.php> (Abfrage: 12.9.2023).
- Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. Berlin: Hanser.
- JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (2011a): Jugendarbeit und social networks. In: merz | medien + erziehung 55., H. 3

- JFF (2011b): Jugendarbeit und social networks. Grundlagen sowie Beiträge zur Momentaufnahme. Begleitende Online-Publikation zum merz-Themenheft 3/11. URL: https://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/ePublikation_Jugendarbeit_und_socialnetworks.pdf (Abfrage: 12.9.2023).
- Korfmacher, Susanne (2011): Online-Jugendarbeit. Ergebnisse der Umfrage zur Nutzung der Möglichkeiten von Web 2.0-Tools durch die Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen. Nicht mehr online verfügbar.
- Mishna, Faye / Khoury-Kassabri, Mona / Gadalla, Tahany / Daciuk, Joanne (2012): Risk factors or involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. In: *Children and Youth Services Review* 34, H. 1, S. 63–70.
- Neumann, Olaf (2016): Niederschwellige Beratung von Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit – Inszenierungen der Jugendlichen. In: Hollstein-Brinkmann, Heino / Knab, Maria (Hrsg.): *Beratung zwischen Tür und Angel*. Wiesbaden: Springer, S. 113–136.
- Schröder, Achim (2021): Beziehungsarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt / von Schwanenflügel, Larissa / Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 5., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1155–1160.
- Stix, Daniela Cornelia (2014): Soziale Onlinenetze – (k)eine pädagogenfreie Zone? In: *Dt. Jugend* 62, H. 12, S. 531–538.
- Stix, Daniela Cornelia (2016): Mehr als Öffentlichkeitsarbeit – außerschulische Jugendarbeit in Sozialen Onlinenetzen. In: *Der pädagogische Blick* 23, H. 3, S. 157–168.
- Stix, Daniela Cornelia (2021): Medienkompetenz, Medienbildung und Vorbildhandeln von Jugendarbeiter*innen. In: Wächter, Franziska / Brock, Tanja / Brock, Johannes (Hrsg.): *Perspektiven smarter Jugendarbeit*. Dresden: ehs zentrum, S. 91–96.
- Vorndran, Maja (2012): *Social Communities in der Jugendinformation*. Diplomarbeit. Unveröffentlicht, Frankfurt a. M.

Sozialraumorientierte Jugendarbeit in ländlichen Räumen

Eric van der Beek

1 Medienpädagogik in ländlichen Räumen

Jugendliche wachsen in einer Gesellschaft auf, in der sich die Grenzen zwischen digitalen und territorialen Räumen auflösen. Das Digitale ist in der postdigitalen Gesellschaft zur inhärenten Voraussetzung für die Teilhabe geworden. Das gilt auch – oder gerade – für Jugendliche, die in ländlichen Regionen leben und aufwachsen. Teilhabeoptionen in den Bereichen Bildung, (Jugend-)Kultur, Politik und Konsum werden auch hier zunehmend digital vermittelt. Der unzureichende Ausbau der Breitbandinfrastruktur, die Abwesenheit digitaler Dienstleistungen und mangelnde Angebote der Medienbildung können jedoch für Jugendliche in ländlichen Räumen Teilhabehürden darstellen.

Der Jugendarbeit kommt in einer postdigitalen Gesellschaft die Aufgabe zu, Möglichkeitsräume der digitalen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zu sichern. Dies gelingt, indem niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten zu medienpädagogischen Angeboten eröffnet werden, in denen junge Menschen kostenfreie Zugänge zum Internet und zu Räumen der Medienbildung finden. Ansätze der Medienpädagogik setzen am Individuum an und begleiten Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung eines souveränen und selbstbestimmten Umgangs mit Medien. Die Maxime ist die zielgerichtete Aneignung digitaler Medien zu fördern, um die Teilhabe in der postdigitalen Gesellschaft sicherzustellen (Schorb 2017a; Schorb 2017b).

Um die Bedingungen digitaler Teilhabe in ländlichen Räumen zu adressieren, ist die Jugendarbeit dazu herausgefordert, eine sozialräumliche Perspektive auf Jugendliche in der postdigitalen Gesellschaft zu entwickeln. So versteht die sozialräumliche Jugendarbeit „Sozialräume auch als subjektive Aneignungs- und Bildungsräume, gewinnt ihre konkreten (und sich verändernden) Ziele aus einer qualitativen Sozialraum-Lebensweltanalyse [und] besitzt die Kompetenzen einer Expertin für die Belange von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum, fördert Vernetzung und nimmt sozialpolitisches [sic!] Mandat wahr!“ (Deinet 2011, Abschnitt 3). Im Beitrag wird das spannungsvolle Verhältnis zwischen den hybriden Aneignungsräumen von Jugendlichen auf der einen Seite und der territorialen Ordnung ländlicher Räume auf der anderen Seite problematisiert.

Die *Education for Spatial Citizenship* (Atteneder et al. 2015; Jekel/Gryl/Oberrauch 2015) wird als methodischen Ansatz für die sozialräumliche Jugendarbeit in länd-

lichen Räumen eingeführt. Im Beitrag wird die These entwickelt, dass Jugendliche ihre räumliche Integration in die postdigitale Gesellschaft über sogenannte *Geomedien* erfahren. Digitale Technologien wie universale Positionierungssysteme (GPS), personengebundene Sensoren wie das Smartphone, individualisierte Online-Kartendienste, datenbasierte kartographische Ansichten sowie interaktive Visualisierungen eröffnen Jugendlichen hybride Formen der Rauman eignung und verändern Bedingungen der gesellschaftlichen Raumproduktion (Jekel/Gryl/Oberrauch 2015). Die sozialräumliche Jugendarbeit kann hier ansetzen, indem sie Geomedien für die Sozialraum- und Lebensweltanalyse nutzbar macht, Jugendlichen einen reflexiven Zugang zum Raum eröffnet und Geomedien als Ausdruck der Eigensinnigkeit subjektiver Aneignungsräume in beteiligungsorientierten Prozessen in ländlichen Räumen in den Blick nimmt.

2 Diskontinuierliche und hybride Aneignungsräume

In der gesellschaftlichen Moderne des 20. Jahrhunderts sind an die Stelle homogener Räume, in denen Heranwachsende die materiellen Bedingungen und symbolischen Repräsentationen des Raums als Einheit erleben, diskontinuierliche und entgrenzte Raumerfahrungen getreten (Deinet 2009). Territorial zusammenhängende Aneignungsräume gliedern sich in Alltagsinseln (bspw. Schule, Zuhause, Jugendarbeit) auf. Dabei verlieren die unmittelbare Wohnumgebung, die Nachbarschaft und die Räume zwischen den Alltagsinseln ihre Aneignungsfunktion (Zeicher/Zeicher 1998; Deinet 2009).

Insbesondere in den dispersen Siedlungsstrukturen ländlicher Räume verteilen sich die Alltagsinseln häufig diskontinuierlich über die gesamte Region. Institutionen wie die Schule und Einrichtungen der Jugendarbeit, sowie Freizeitangebote und Treffpunkte mit Gleichaltrigen sind hier in der Regel zentral platziert, während Wohnorte und die privaten Räume von Gleichaltrigen mitunter dispers verteilt sind (Deinet 2004; Müller/van der Beek/Jöckel 2021). Die Gestalt der Aneignungsräume von Kindern und Jugendlichen in ländlichen Regionen beschreibt Herrenknecht (2003) als *regionales Dorf*. Im Gegensatz zum lokalen Dorf, in dessen Mittelpunkt die engen Beziehungen der Dorfgemeinschaft und deren Regeln und Normen stehen, verlieren die lokalen Sozialräume und das Dorfwissen im regionalen Dorf ihre Sozialisationsfunktion. Die naturnahen, von der Land- und Forstwirtschaft geprägten Räume bilden für Jugendliche häufig nur noch Durchgangsräume, die sie in alltäglichen Bewegungen und kommunikativ mithilfe des Internets überwinden. Gleichzeitig finden sie hier mitunter Nischen und Orte, die sie nach ihren Bedürfnissen und fern der Kontrolle der Erwachsenenwelt umnutzen können (Herrenknecht 2003, 2009).

Wie die wenigen Studien zum Leben und Aufwachsen in ländlichen Regionen zeigen, setzen sich Jugendliche auf vielfältige Weise mit ihrer Region und der

Ländlichkeit ihrer Alltagsräume in Beziehung (Müller/van der Beek/Jöckel 2021; Müller 2017; Müller 2018; Wehmeyer 2013). Dies verweist auf die heterogenen Lebenslagen und vielfältige Orientierungen in der Altersgruppe:

„Eine Jugend in den ländlichen Räumen, die sich in ihren Strukturen und/oder Vorstellungen gleicht oder auch nur stark ähnelt, gibt es nicht. [Jugendliche] besuchen verschiedene Schultypen oder machen eine berufliche Ausbildung und unterliegen so jeweils spezifischen Anforderungen. Sie haben unabhängig von solchen strukturellen Unterscheidungen sehr unterschiedliche oder gar gegensätzliche Freizeitinteressen, deutlich erweiterte aber keineswegs identische Aktionsräume und verfolgen auch stark auseinanderstrebende Lebensziele. [...] Im Hinblick auf diese Vielschichtigkeit und Differenziertheit gleichen die Jugendlichen in [ländlichen Räumen] sehr den Jugendlichen in Deutschland insgesamt.“ (Becker/Moser 2013, S. 104)

Die Grenzen zwischen Stadt und Land sind im regionalen Alltag Jugendlicher fluide. In der postdigitalen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts haben sich die Räume von Kindern und Jugendlichen aber auch kommunikativ deutlich über regionale Grenzen hinaus erweitert. Bei der Raumaneignung verknüpfen Kinder und Jugendliche digitale Praktiken mit Begegnungen in ihrer Lebenswelt, sodass die Dualität von digitalen und territorialen Räumen zunehmend an Bedeutung verliert und durch hybride Raumkonstitutionen ersetzt wird (Brüggen/Müller/Rösch 2022). Bei der Aneignung von hybriden Räumen erweist sich das Smartphone durch seine weite Verbreitung (Feierabend et al. 2023) und tiefe Integration in den Alltag (Knop et al. 2015; Vorderer et al. 2018) als zentrale Technologie, in der sich die räumlichen Erfahrungen von Heranwachsenden verdichten. Das Smartphone ist – auch für Jugendliche in ländlichen Regionen – „eigentlich die einzige reale Gemeinsamkeit, die alle Situationen, in denen ein Individuum wahrnimmt und erlebt, handelt und kommuniziert, verbindet“ (Krotz 2014, S. 15). Das Smartphone stellt eine zentrale Ressource der alltäglichen Raumaneignung dar.

Die digitalen Alltagspraktiken mit dem Smartphone sind vielfältig mit dem regionalen Alltag von Jugendlichen verschränkt. Auf den Social-Media-Plattformen, in Online-Spielen, in Nachrichten- und Informationsangeboten und über Messenger-Dienste finden Heranwachsende Informationen zu interessanten und gesellschaftlich wichtigen Themen, kommunizieren und vernetzen sich mit anderen. Im Internet artikulieren Jugendliche aber auch ihre Alltagserfahrungen in ländlichen Regionen und finden lokale und regionale Gemeinschaften und (subkulturelle) Identifikationsangebote. Bei der Organisation ihrer Tagesabläufe integrieren Jugendliche das Smartphone pragmatisch in die alltäglichen Bewältigungsroutinen, um Treffen mit Freunden zu organisieren, miteinander in Kontakt zu bleiben und Mobilitätsressourcen zu managen. So eröffnen sich für Jugendliche über die Smartphone-Kommunikation „flexible räumlich-mediale

Alltagsnetzwerke, die sich um das mobile Individuum herum aufbauen“ (Müller/van der Beek/Jöckel 2021, S. 151).

Dennoch sehen sich Jugendliche mit raumstrukturellen Begrenzungen im regionalen und digitalen Alltag konfrontiert, bei denen dem Smartphone ebenfalls eine zentrale Bedeutung zukommt. Um mit den Anforderungen im Alltag umzugehen, haben Jugendliche in ländlichen Regionen eine Reihe von Bewältigungsroutinen entwickelt:

- Subjektive Landkarten über die territorialen Grenzen des mobilen Datenempfangs und über die Platzierung von WLAN-Zugangspunkten
- Wissen über soziale Normen für die Smartphone-Nutzung an den Alltagsorten und die Schlupflöcher, diese Regeln zu umgehen
- Management der datenmäßigen Grenzen von Mobilfunkverträgen und solidarisches Teilen dieser Ressourcen in der Clique
- Aneignung von räumlichen Nischen im naturnahen, landwirtschaftlich genutzten Räumen durch Musik
- Kommunikationsroutinen in Cliquen, Schulklassen und Familien und die Abgrenzung sowie Erweiterung dieser Sozialräume über Social-Media-Plattformen
- Erweiterung der Begrenztheit des regionalen Alltags in virtuellen Spielwelten
- Alltagserlebnisse teilen und die tradierten lokalen Bräuche als Mittel der Identitätsbildung und Identifikation mit den Regionen medial nutzen (Müller/van der Beek/Jöckel 2021; Müller 2018; Müller 2017).

Das Smartphone begleitet Jugendliche im regionalen Alltag, eröffnet ihnen hybride Aneignungsräume und integriert sie räumlich in die postdigitale Gesellschaft. Dabei sind die raumstrukturellen Bedingungen der digitalen Transformation in ländlichen Räumen tief in ihre Bewältigungsroutinen eingeschrieben. Die hybriden Aneignungsräume von Jugendlichen können vor diesem Hintergrund als Ausdruck der *Alltäglichkeit von Spatial Citizenship* (Jekel/Gryl/Oberrauch 2015) gelesen werden. In der *Allgegenwärtigkeit und Unsichtbarkeit der Medien* (Hepp 2021) droht das Smartphone jedoch als Bewältigungsressource von Jugendlichen aus dem Blick zu geraten. Adressiert die sozialräumliche Jugendarbeit das Smartphone als personengebundenen Sensor für die alltäglichen Praktiken der Raumaneignung, kann es einen Zugang zu den gesellschaftlichen und individuellen Prozessen der Raumkonstitution herstellen. Zum einen kann das Smartphone einen reflexiven Blick auf die Platzierung in der räumlichen Ordnung der postdigitalen Gesellschaft eröffnen. Zum anderen können die Kommunikationspraktiken und Geodaten, die Jugendliche mit ihren Smartphones im sozialräumlichen Alltag sammeln, als Ausdruck der Raumaneignung in der Sozialraumanalyse nutzbar gemacht werden.

3 Digitale Konstruktion ländlicher Territorien

Es zeigt sich, dass die individuellen Aneignungsräume von Jugendlichen in ländlichen Räumen die Form von Hybriden annehmen, in denen digitale und regionale Alltagspraxen zusammenlaufen und die Grenzen zwischen Stadt und Land fluide sind. Auch in der historischen Entwicklung ländlicher Räume lässt sich nachweisen, dass die territoriale Ordnung ländlicher Räume vielfach sozial und kulturell unterwandert wurde. So zeigt sich beispielsweise, dass die soziokulturellen Verflechtungen zwischen Stadt und Land mit dem Ausbau der Verkehrs- und Kommunikationsinfrastruktur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts enger und dichter geworden sind. An die Stelle traditionell bäuerlicher Lebensweisen und der engen Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke in dörflichen Sozialräumen sind urbane Lebensentwürfe und diversifizierte Sozialstrukturen getreten. Die Freisetzung von Heranwachsenden aus der daseinserhaltenden Arbeit in den bäuerlichen Familienbetrieben und die Bildungsexpansion waren die Voraussetzung für die Entwicklung von urban orientierten, jugendkulturellen Lebensstilen in ländlichen Räumen (Böhnisch/Funk 1989).

Die dominante Form der gesellschaftlichen Organisation von ländlichen Räumen bleibt jedoch das *Territorium*. Territorien werden in modernen Staaten durch topografische Messungen und durch die statistische und kartographische Erfassung (re-)produziert und dienen zur Homogenisierung und Begrenzung von Räumen (Knoblauch/Löw 2021). In der postdigitalen Gesellschaft werden die raumstrukturellen Bedingungen in ländlichen Räumen mithilfe von Geodaten erfasst. Ihre territoriale Ordnung wird in Form von Datensätzen, Raumtypologien und interaktiven Karten repräsentiert. Diese Geo-Informationsmedien werden beispielsweise durch nationale und europäische Instrumente der Wirtschaftsförderung und der Raumordnungspolitik herangezogen, um die ökonomischen und soziokulturellen Bedingungen in ländlichen Räumen zu gestalten (hierzu beispielsweise Born/Steinführer 2018). Für ökonomische Interessen sind Geoinformationen relevant, wenn es beispielsweise um die Wahl von Wirtschaftsstandorten geht.

Auch sozialwissenschaftliche Ansätze nutzen mitunter eine breite Geo-Datenbasis, um die territoriale Ordnung ländlicher Räume zu analysieren und zu reproduzieren (hierzu beispielsweise die Typologie von Küpper 2016). So zeigt sich, dass Definitionsversuche aus dem Feld der Humangeografie trotz der Verflechtungen von Stadt und Land und der wachsenden soziokulturellen Heterogenität ländlicher Räume mit raumstrukturellen Kriterien arbeiten, die zur territorialen Abgrenzung geeignet sind. Während *Minimaldefinitionen* (Grabski-Kieron 2011) hier nach den verbliebenen Gemeinsamkeiten suchen, die ländliche Räume in der Moderne miteinander verbinden, konzentrieren sich sogenannte *Negativdefinitionen* darauf, ländliche Räume als „Alles, was übrigbleibt, wenn (Groß- oder kreisfreie) Städte und Ballungszentren definiert sind“ (Born/Steinführer 2018, S. 18) zu defi-

nieren. Demgegenüber soll die *innere Definition* von Henkel (2020) die spezifischen Eigenmerkmale ländlicher Räume betonen:

„Zusammengefasst ist der ländliche Raum damit ein naturnaher, von der Land- und Forstwirtschaft geprägter Siedlungs- und Landschaftsraum mit geringer Bevölkерungs- und Bebauungsdichte sowie niedriger Wirtschaftskraft und Zentralität der Orte, aber höherer Dichte zwischenmenschlicher Beziehungen.“ (Henkel 2020, S. 43)

Vergleicht man diese traditionelle, territoriale Definition ländlicher Räume mit den oben charakterisierten hybriden und fluiden Aneignungsräumen von Jugendlichen, entsteht ein widersprüchliches Bild. Die Betonung der Nähe zur Natur und die land- und forstwirtschaftlich geprägte Siedlungsstruktur sind für Jugendliche vor allem eine Bewältigungsanforderung, wenn sie diese Räume im Alltag durchqueren. Die vermeintlich hohe Dichte zwischenmenschlicher Beziehungen kann für junge Menschen, die sich an modernen und postmodernen Werten orientieren, junge Frauen oder Migrant*innen mit faktischen Ausschlüssen verbunden sein.

Die territorialen Raumvorstellungen der Humangeographie blenden die Prozesse der alltäglichen Raumaneignung aus und gehen davon aus, „daß einerseits Räume deskriptiv erhebbar und andererseits soziale Prozesse analysierbar sind“ (Löw 2015, S. 53). Diese Vorstellung zeigt sich auch in der Jugendforschung. Wenn beispielsweise die Shell-Jugendstudie (Albert et al. 2019) oder die Sinus-Jugendmilieustudie (Calmbach et al. 2020) die Mediennutzung von Jugendlichen statistisch und qualitativ untersuchen, wird das Antwortverhalten von Jugendlichen aus ländlichen Räumen überall dort thematisiert, wo Stadt-Land-Differenzen signifikant erscheinen. Aber auch die deterministische Vorstellung, dass „unterschiedliche Strukturen und Lebensverhältnisse auch in ländlichen Räumen die Lebenssituationen Jugendlichen beeinflussen“ (Becker/Moser 2013, S. 3) geht letztlich von einer homogenen und territorial unterscheidbaren Jugend in ländlichen Räumen aus. Auf diese Weise werden die Lebenslagen und Identitäten von immobilen Jugendlichen in abgeschlossenen Behälterräumen regionalisiert (Redepenning 2022). In einer solchen unreflektierten Fokussierung auf raumstrukturellen Bedingungen liegt die Gefahr, dass die Menschen in den Regionen stigmatisiert und als passive Opfer der territorialen Verhältnisse stilisiert werden (Ludwig 2020).

Arbeiten der *kritischen Geografie* zeigen, dass die Konstruktion ländlicher Räume als abgegrenzte und isolierter Behälter auf der ökonomischen und ökologischen Ausbeutung durch urbane Zentren basieren (Maschke/Miessner/Naumann 2020). Die wachsende Asymmetrie in der Stadt-Land-Beziehung dient dazu, räumliche Ordnungsvorstellungen diskursiv und materiell durchzusetzen (van Lessen 2022). Gleichzeitig werden die einseitigen Abhängigkeitsbeziehungen, in

denen insbesondere periphere ländliche Räume zu urbanen Zentren stehen, als *natürliche Ordnung* verschleiert (Barlösius/Neu 2008).

Die Interessen und Bedürfnisse von Jugendlichen, die sich in ihren hybriden Aneignungsräumen widerspiegeln, werden in der territorialen Ordnung kaum berücksichtigt. Wenn die alltäglichen Bewältigungsanforderungen bei der Durchsetzung räumlicher Ordnungsvorstellungen ausblendet werden, droht eine Fragmentierung ländlicher Räume in eine machtvoll durchgesetzte territoriale Ordnung auf der einen Seite und hybride Aneignungsräume von Jugendlichen auf der anderen Seite. Die Aufgabe der sozialräumlichen Jugendarbeit besteht zunächst darin, die alltäglichen Friktionen in den Praktiken der Raumaneignung zu analysieren und hinsichtlich von Teilhabe- und Gerechtigkeitsfragen zu thematisieren. Es geht aber auch darum, Jugendlichen Partizipationsräume zu eröffnen, in denen sie potenziell konfligierende Interessen und Bedürfnisse bei der Durchsetzung räumlicher Ordnungen artikulieren können. Eine *Education for Spatial Citizenship* kann hier ihr emanzipatorisches Potenzial entfalten. Jugendliche können in der sozialräumlichen Jugendarbeit darin unterstützt werden, sich kritisch mit der geomedialen Repräsentation der territorialen räumlichen Ordnung auseinanderzusetzen. Der reflexive Zugang zu den eigenen hybriden Aneignungsräumen kann Jugendliche dazu anregen, Geomedien eigentätig als Gegenentwurf zu dominanten territorialen Ordnungsvorstellungen zu gestalten, zu teilen und in den demokratischen Diskurs einzubringen (Jekel/Gryl/Oberrauch 2015).

4 Der dreifache ländliche Raum und die tiefgreifende Mediatisierung

Die gesellschaftlich dominante Vorstellung von ländlichen Räumen als Territorien stehen im Widerspruch zu den hybriden Praktiken der Raumaneignung von Jugendlichen in ländlichen Räumen. Um die sozialen Prozesse der Raumkonstitution zu analysieren und theoretisch zu reflektieren, kann der relationale Raumbegriff herangezogen werden, den Löw (2015) in ihrem Grundlagenwerk zur *Raumsoziologie* entwickelt. Sie versteht Raum als Prozess der „(An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2015, S. 271), der im Handeln durch *Spacing* und *Syntheseleistung* konstituiert wird (Löw 2015). Bei der Raumaneignung von Jugendlichen spielt das Spacing, also die Möglichkeiten der Bewegung durch den Raum, das eigentätige und kreative Erschaffen und das Umlernen von Räumen, eine zentrale Rolle. Deinet (2009) verweist darauf, dass Heranwachsende in ihren digital entgrenzten und diskontinuierlichen Lebenswelten aber auch dazu in der Lage sein müssen, Verbindungen zwischen Räumen herzustellen (Deinet 2009).

Das stellt gerade angesichts fragmentierter ländlicher Räume eine zentrale Herausforderung für die Raumaneignung von Jugendlichen dar.

Um die widersprüchlichen gesellschaftlichen Diskurse über ländliche Räume und den Alltag in ländlichen Räumen im Sinne der Syntheseleistung zu verknüpfen, kann Halfacrees (2005) Modell des *dreifachen ländlichen Raums* herangezogen werden. In Abgrenzung zu den homogenen Raumvorstellungen der Humangeografie rücken ländliche Räume hier als vielschichtig fragmentierte Räume in den Fokus. Halfacree (2005) geht von der Prämisse aus, dass der Raum nicht einfach existiert, sondern als Element eines kapitalistischen Gesellschaftssystems dem Prinzip der Produktion unterworfen ist. In Anlehnung an Lefebvre wird der Raum in der Verbindung von *materialisierten räumlichen Praktiken*, konzeptuellen *Repräsentationen von Räumen* und in alltäglich angeeigneten *Räumen der Repräsentationen* produziert. Für die sozialräumliche Analyse können Halfacrees (2005) Überlegungen wie folgt als Facetten des dreifachen ländlichen Raums adaptiert werden (Übersetzung orientiert an *Redepinning* 2022):

- *Konkrete ländliche Lokalitäten* sind Ausdruck der raumstrukturellen Bedingungen und distinktiven räumlichen Praktiken in ländlichen Räumen.
- *Formale Repräsentationen ländlicher Räume* sind Ausdruck der kulturellen Normen und gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen über ländliche Räume, die in gesellschaftlichen Diskursen verhandelt werden.
- *Der Alltag in ländlichen Räumen* umfasst die alltäglichen Bewältigungsroutinen und hybriden Aneignungsräume, in denen sich die Lebenswelt von Jugendlichen in ländlichen Räumen entfalten.

Die Bedeutung digitaler Medien in gesellschaftlichen Prozessen der Raumkonstitution kann mithilfe der Überlegungen zur *tiefgreifenden Mediatisierung* (Hepp 2021) untersucht werden. Hepp (2021) geht davon aus, dass „zunehmend alle Elemente unserer sozialen Welt eng mit digitalen Medien und den ihnen zugrunde liegenden Infrastrukturen verbunden sind“ (Hepp 2021, S. 22f.). Der Prozess der digitalen Transformation der Gesellschaft ist nicht abgeschlossen. Vielmehr kann beobachtet werden, dass sich digitale Medien und ihre Infrastrukturen in einem ständigen Wandel befinden. Um die digitale Transformation zu verstehen, sind neben den alltäglichen digitalen Praktiken insbesondere die Rolle von machtvollen Akteuren wie Digitalkonzernen, globalen Bewegungen und der Politik in den Blick zu nehmen. Deren Handeln analysiert Hepp qualitativ als *Institutionalisierung und Materialisierung*: Institutionalisierung verweist auf die Art und Weise, wie Akteure ihre Erwartungen wechselseitig im Prozess der tiefgreifenden Mediatisierung aufeinander beziehen; Materialisierung verweist auf die materielle Existenz digitaler Technologien und Infrastrukturen sowie auf die Normen und Überzeugungen in Bezug auf diese Dinge (Hepp 2021).

5 Probe aufs Exempel: Digitale Spaltung zwischen Stadt und Land

Ein Phänomen, an dem die machtvolle Durchsetzung von territorialen Ordnungsvorstellungen als Institutionalisierung und Materialisierung in der postdigitalen Gesellschaft exemplarisch analysiert werden kann, ist die digitale Spaltung von ländlichen und urbanen Räumen. Hier rückt zunächst die Rolle des Staats bei der Sicherung der Daseinsvorsorge in den Fokus. Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde für die soziale Sicherheit und gesellschaftliche Integration ländlicher Räume in Deutschland durch den politischen Anspruch gleichwertiger Lebensverhältnisse gesorgt. Durch staatliche Förderprogramme in den 1960er und 70er Jahren und nach der Wiedervereinigung 1990 wurde die Teilhabe der ländlichen Bevölkerung durch den Ausbau der Verkehrs- und Kommunikationsinfrastruktur abgesichert (Barlösius/Neu 2008).

Mit dem Übergang in das 21. Jahrhundert vollzieht sich in der Politik eine neoliberale Wende und eine Abkehr vom Prinzip des *sorgenden* hin zum *gewährleistenden Wohlfahrtsstaat*. Leistungen der Daseinsvorsorge werden zunehmend nach Kosten und Nutzen bewertet (Vogel 2009). Die Digitalisierung ländlicher Räume auf der Ebene ländlicher Lokalitäten schien nach diesem Paradigmenwechsel zunächst daran zu scheitern, dass sich der Ausbau von Breitbandverbindungen für private Netzanbieter als nicht rentabel erwiesen hat. Trotz staatlicher Förderprogramme sind die Folgen bis in die Gegenwart sichtbar: Nur 68,8 % der Haushalte in ländlichen Räumen Deutschlands verfügen über einen Internetanschluss mit einer Geschwindigkeit von mindestens 100 Megabit pro Sekunde, die von der OECD als digitale Grundversorgung bestimmt wird. In deutschen Städten sind es durchschnittlich 96,4 % (Bundesministerium für Digitales und Verkehr 2021, S. 10).

Der Zugang zu WLAN-Hotspots mit verlässlichen und schnellen Internetverbindungen spielt jedoch eine zentrale Rolle für die Teilhabe von Jugendlichen in der postdigitalen Gesellschaft. Im Alltag in ländlichen Räumen vermessen Jugendliche ihr regionales Dorf mit dem Smartphone regelrecht nach den materiellen und sozialen Zugangsbedingungen zum Internet. Eine zentrale Ressource stellt dabei die hohe Mobilität der Jugendlichen dar (Müller 2017). Manche, die nicht über die nötigen Mobilitätsmittel verfügen, können ihre lokalen Beziehungsnetzwerke nutzbar machen, um Zugänge zum Internet zu bekommen. Diese Jugendlichen nutzen beispielsweise WLAN-Verbindungen in Jugendräumen, Imbissen und an öffentlichen Orten und teilen ihr Datenvolumen in der Clique über Hotspots. Für andere verbinden sich die eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zum Internet sinnhaft mit der Vorstellung von ländlichen Räumen als abgeschottete Idyllen (Müller 2018).

Auf der Ebene formaler Repräsentationen ländlicher Räume bietet der Breitbandatlas des Bundes eine kartenmäßige Repräsentation der digita-

len Spaltung von Stadt und Land (verfügbar unter <https://gigabitgrundbuch.bund.de/GIGA/DE/Breitbandatlas/start.html>). Ein ergänzender Ansatz für die sozialräumliche Jugendarbeit kann darin liegen, die Zugangsräume und die eingesetzten Zugangsressourcen auf subjektiven Bewältigungskarten zu visualisieren. Mit einem solchen analytisch-reflexiven Zugang können sich Jugendliche auch mit den eigenen Normalitätsvorstellungen auseinandersetzen. Denn die kulturelle Vorstellung, dass das Leben in ländlichen Räumen fern von der post-digitalen Moderne durch traditionelle Lebensstile in lokalen Gemeinschaften geprägt ist, ist tief in gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Diskursen verankert (Maschke/Miessner/Naumann 2020; Dünckmann 2019).

So verbinden sich auch in den medialen Repräsentationsräumen der Social-Media-Plattformen idyllischen Vorstellungen von ländlichen Räumen mit begrenzten Zugangsmöglichkeiten zum Internet. Im Instagram-Kanal *Dorfkindmomente* verdichten sich diese Erfahrungen in einem Meme:

„Ja! Ich bin ein Dorfkind. Ich liebe den Geruch der Landluft im Sommer. Ich spreche nicht immer hochdeutsch. Ich freue mich auf Dorffeste. Ich habe einen Promilleweg. Ich habe selten Empfang. Denn ich bin ein Dorfkind und darauf bin ich stolz.“

Vorstellung des digitalen Mangels setzen sich auch in anderen Teilhabebereichen von Jugendlichen fort. So bleibt Jugendlichen in ländlichen Räumen häufig der Zugang zu digitalen Dienstleistungen verwehrt. Ein Beispiel ist das Augmented-Reality-Spiel *Pokémon-Go*, in dem Spieler*innen mithilfe von Geodaten in die Rolle von Pokémon-Trainer*innen schlüpfen können. Das Smartphone-Spiel eröffnet mit Informationen von Kamera und den GPS-Daten eine verdeckte Welt, in der digital platzierte Pokémon gefangen und trainiert, Items in Pokéstops gekauft werden sowie Kämpfe gegen andere Spieler*innen in Arenen ausgetragen werden können. Das Entwicklungsstudio *Niantec* hat sich bei der Platzierung dieser wichtigen Punkte dazu entschieden, in den dünn besiedelten, ländlichen Regionen eine deutlich geringere Dichte anzubieten. Durch das Prinzip der digitalen Verknappungsökonomie werden hier die Chancen, Punkte zu sammeln in ländlichen Regionen damit deutlich schlechter.

Es zeigt sich, dass die digitale Spaltung zwischen Stadt und Land auf der Ebene der konkreten ländlichen Lokalitäten mit kulturellen Vorstellungen über ländliche Idyllen und ökonomischer Verknappung zusammenhängen. Durch die Dynamik des digitalen Kapitalismus drohen sich die ungleichen Verhältnisse zwischen Stadt und Land noch zu verstärken. So zeigt Castells (2017) in seinen Untersuchungen zur Geographie des Internets, dass sich sowohl hochmoderne digitale Dienstleistungen, die auf der *Herstellung von Wissen* beruhen, als auch die infrastrukturellen Knotenpunkte der *Informationsströme* in global vernetzten Zentren konzentrieren. Dadurch wird die territoriale Ordnung von Stadt und Land in der Form von Informationszentren und Peripherien reproduziert (Castells 2017).

Die Durchsetzung räumlicher Ordnungsvorstellungen auf der Ebene ländlicher Lokalitäten wird in der postdigitalen Gesellschaft wesentlich durch die digitale Repräsentation ländlicher Räume in Daten, Abbildungen und Diskursen im Internet mitbestimmt. Die sozialräumliche Jugendarbeit kann hier anknüpfen und auf der Basis von Geodaten, Bewältigungskarten und Bedeutungszuschreibungen an den Raum eigene Repräsentationen ländlicher Räume entwickeln und als Gegennarrativ zu territorialen Raumvorstellungen verbreiten. Solche Geomedien auf Basis von *User-Generated-Content* können aber auch in die Kommunalpolitik und Regionalplanung eingebracht werden.

6 Education for Spatial Citizenship

Das Beispiel der digitalen Spaltung konkretisiert die gesellschaftliche Dynamik der Fragmentierung von ländlichen Räumen in eine territoriale Ordnung und in hybriden Aneignungsräume von Jugendlichen. Exemplarisch wird hier deutlich, wie sich die wachsenden Bewältigungsanforderungen beim Zugang zu digitalen Infrastrukturen und Dienstleistungen mit in der romantischen Verklärung von ländlichen Räumen als abgeschottete Behälter, die eine Zuflucht vor der postdigitalen Gesellschaft bieten, verbinden. In dem Konfliktfeld digitaler Spaltung zeigt sich, dass territoriale Vorstellungen von ländlichen Räumen zu kurz greifen. Vielmehr sind bei der Analyse von Prozessen der Raumproduktion in der postdigitalen Gesellschaft auch die Repräsentationen von Ländlichkeit in digitalen Räumen und die hybriden Aneignungsräume von Jugendlichen zu berücksichtigen.

Der Beitrag zeigt, dass die sozialräumliche Jugendarbeit mit den Überlegungen zu einer *Education for Spatial Citizenship* an den hybriden Aneignungsräumen von Jugendlichen in der postdigitalen Gesellschaft ansetzen und zu den spezifischen territorialen Verhältnisse in Relation setzen kann. Das Smartphone stellt die zentrale Technologie dar, um diese Räume zu verknüpfen. Der von Jekel/Gryl/Oberrauch (2015) entwickelte Kompetenzrahmen nimmt unmittelbar die geomediale Dimension des räumlichen Alltags von Jugendlichen in den Blick:

1. *Technisch-methodische Kompetenzen* umfassen die Fähigkeiten, Karten zu lesen, Karten und Geodaten auszuwerten sowie räumliche Darstellungen zu entwickeln und zu verändern
2. *Reflexion und Reflexivität* umfasst die Auseinandersetzung mit der sozialen Konstruiertheit von Geomedien und das Bewusstsein über die eigene Konstruktion von Wirklichkeit mit Geomedien
3. *Kommunikation und Partizipation* umfasst Kompetenzen zur Darstellung und Verbreitung der eigenen Aneignungsräume mit Geomedien und die Artikulation von Interessen in demokratischen Prozessen (Jekel/Gryl/Oberrauch 2015)

Atteneder et al. (2015) sehen zudem in einer feministischen Erweiterung einer *Education for Spatial Citizenship* ein besonderes emanzipatorisches Potenzial. Forschungsbedarf besteht beispielsweise darin, mit Geomedien Ungleichheiten und Marginalisierungen auf der Ebene des Raums zu dekonstruieren und relationale Aspekte von Geschlecht, Identität und Raum zu reflektieren (Atteneder et al. 2015, S. 22). Eine solche feministische Perspektive kann die Sensitivität der sozialräumlichen Jugendarbeit für patriarchale Machtstrukturen, traditionelle Rollenbilder und Diskriminierung in ländlichen Räumen schärfen. Mithilfe von Geomedien können gerade marginalisierte Gruppen, die in ländlichen Sozialstrukturen häufig unsichtbar bleiben, sichtbar gemacht werden.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz.
- Atteneder, Helena/Ferber, Nicole/Luca, Noemi de/Jekel, Thomas (2015): Beiträge feministischer Theorien zu einer *Education for Spatial Citizenship*. In: GW-Unterricht, H. 1, S. 14–24 (auch online unter https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_137_14_24_atteneder_ferber_deluca_jekel.pdf (Abfrage 8.10.2023)).
- Barlösius, Eva/Neu, Claudia (Hrsg.) (2008): Peripherisierung – eine neue Form sozialer Ungleichheit? Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Zukunftsorientierte Nutzung ländlicher Räume. Berlin.
- Becker, Heinrich/Moser, Andrea (2013): Jugend in ländlichen Räumen zwischen Bleiben und Abwandern. Lebenssituation und Zukunftspläne von Jugendlichen in sechs Regionen in Deutschland. Braunschweig: Johann Heinrich von Thünen-Institut.
- Böhnisch, Lothar/Funk, Heide (1989): Jugend im Abseits? Zur Lebenslage Jugendlicher im ländlichen Raum. München.
- Born, Karl Martin/Steinführer, Annett (2018): Ländliche Räume: Definitionsprobleme, Herausforderungen und gesellschaftlicher Wandel. In: Stein, Margit/Scherak, Lukas (Hrsg.): Kompendium Jugend im ländlichen Raum. Margit Stein, Lukas Scherak (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–45.
- Brüggen, Niels/Müller, Eric/Rösch, Eike (2022): Medien. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Digitales und Verkehr. „Bericht zum Breitbandatlas Teil 1: Ergebnisse“. Stand Mitte 2021. https://bmdv.bund.de/SharedDocs/DE/Anlage/DG/Digitales/bericht-zum-breitbandatlas-mitte-2021-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile.
- Calmbach, Marc/Flaig, Berthold Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Castells, Manuel (2017): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deinet, Ulrich. „Zur Lage der Kinder- und Jugendarbeit in ländlichen Regionen. Werkstattgespräch „Kinder- und Jugendarbeit auf dem Land““. Dokumentation der Veranstaltung vom 20. und 21. Januar 2004 in Berlin. <http://www.eundc.de/pdf/30008.pdf> (Abfrage 11.12.2017).
- Deinet, Ulrich (2009): „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxis-konzepte. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 27–58.

- Deinet, Ulrich (2011): Sozialräumliche Jugendarbeit und Gemeinwesenarbeit: Schwestern, aber keine Zwillinge! In: sozialraum.de 3, H. 1 (auch online unter <https://www.sozialraum.de/sozialraeumliche-jugendarbeit-und-gemeinwesenarbeit.php> (Abfrage 14.10.2023)).
- Dünckmann, Florian (2019): Politik der Idylle: Repräsentationen des Landes zwischen Sehnsucht, Entschleierung und Instrumentalisierung. In: Mießner, Michael/Naumann, Matthias (Hrsg.): Kritische Geographien ländlicher Entwicklung. Globale Transformationen und lokale Herausforderungen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 28–41.
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glückler, Stephan. „JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien“. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf (Abfrage 11.02.2024).
- Grabski-Kieron, Ulrike (2011): Geographie und Planung ländlicher Räume in Mitteleuropa. In: Gebhardt, Hans/Glaser, Rüdiger/Radtke, Ulrich/Reuber, Paul (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl, S. 820–837.
- Halfacree, Keith (2005): Rural space: constructing a three-fold architecture. In: Cloke, Paul J./Marsden, Terry/Mooney, Patrick H. (Hrsg.): Handbook of rural studies. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, S. 44–62.
- Henkel, Gerhard (2020): Der ländliche Raum. Gegenwart und Wandlungsprozesse seit dem 19. Jahrhundert in Deutschland. 5., aktualisierte, ergänzte und neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Borntraeger.
- Hepp, Andreas (2021): Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Herrenknecht, Albert (2003): Jugendalltag im Regionalen Dorf. Sozial-räumliche Veränderungen im Lebensalltag. In: KiLR (Kirche im Ländlichen Raum), H. 4, S. 20–25 ((Abfrage 20.7.2018)).
- Herrenknecht, Albert (2009): Die Rückkehr des ländlichen Blicks. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Sozial-räumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–114.
- Jekel, Thomas/Gryl, Inga/Oberrauch, Anna (2015): Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. In: GW-Unterricht, H. 1, S. 5–13.
- Jeske, Ina (2017): Raumwahrnehmung und Raumanerkennung von Kindern in ländlichen Siedlungen Deutschlands. Der ländliche Raum als Feld einer raumbezogenen Kindheitsforschung. Berlin: Lit-Verlag.
- Knoblauch, Hubert/Löw, Martina (2021): Digitale Mediatisierung und die Re-Figuration der Gesellschaft. In: Döbler, Thomas/Pentzold, Christian/Katzenbach, Christian (Hrsg.): Räume digitaler Kommunikation. Lokalität – Imagination – Virtualisierung. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 22–45.
- Knop, Karin/Hefner, Dorothée/Schmitt, Stefanie/Vorderer, Peter (2015): Mediatisierung mobil. Handy- und mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Leipzig: VISTAS.
- Krotz, Friedrich (2014): Apps und die Mediatisierung der Wirklichkeit. In: Medien+Erziehung 58, H. 3, S. 10–16 (auch online unter http://www.merz-zeitschrift.de/?NAV_ID=11&HEFT_ID=137&RECORD_ID=6808 (Abfrage 16.8.2018)).
- Küpper, Patrick (2016): Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume. Braunschweig, Germany: Johann Heinrich von Thünen-Institut.
- Löw, Martina (2015): Raumsoziologie. 8. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ludwig, Katja (2020): Kindheit, Jugend und regionale Disparitäten. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen, Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–29.
- Maschke, Lisa/Miessner, Michael/Naumann, Matthias. „Kritische Landforschung. Konzeptionelle Zugänge, empirische Problemlagen und politische Perspektiven“. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_1-20_Kritische_Landforschung.pdf (Abfrage 11.02.2021).

- Müller, Eric (2017): Die mediale Vermessung von Lebenswelten: Wie Jugendliche Smartphones in ihren Alltag in peripheren ländlichen Räumen integrieren. In: Kaschlik, Anke / Engel, Alexandra / Harteisen, Ulrich (Hrsg.): Potenziale in der Peripherie. Diversität und Veränderungsprozesse in ländlichen Regionen gestalten. Lemgo: Verlag Dorothea Rohn, S. 91–114.
- Müller, Eric (2018): Jugendliche, Smartphones und ländliche Räume. In: Medien+Erziehung 62, H. 1, S. 39–45.
- Müller, Eric / van der Beek, Katharina / Jöckel, Sven (2021): Kommunikation und Bewegung im Alltag zwischen Dorf und Region: Medienhandeln Jugendlicher in ländlichen Räumen. In: Döbler, Thomas / Pentzold, Christian / Katzenbach, Christian (Hrsg.): Räume digitaler Kommunikation. Lokalität – Imagination – Virtualisierung. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 131–158.
- Redepenning, Marc (2022): Ländliche Räume beobachtet. Wie Wissenschaft und Planung Ländlichkeit erzeugen. In: Belina, Bernd / Kallert, Andreas / Mießner, Michael / Naumann, Matthias (Hrsg.): Ungleiche ländliche Räume. Widersprüche, Konzepte und Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 67–82.
- Schorb, Bernd (2017a): Medienaneignung. In: Schorb, Bernd / Hartung-Griemberg, Anja / Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6., neu verfasste Auflage. München: koopaed, S. 215–221.
- Schorb, Bernd (2017b): Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd / Hartung-Griemberg, Anja / Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6., neu verfasste Auflage. München: koopaed, S. 254–262.
- van Lessen, Julia (2022): Machtasymmetrien im Verhältnis von Stadt und Land. Eine Analyse von Land-Diskursen anhand von Halls Strategien der Kolonialisierung. In: Belina, Bernd / Kallert, Andreas / Mießner, Michael / Naumann, Matthias (Hrsg.): Ungleiche ländliche Räume. Widersprüche, Konzepte und Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 165–182.
- Vogel, Berthold (2009): Wohlfahrtsstaatliche Daseinsvorsorge und soziale Ungleichheit. In: Neu, Claudia (Hrsg.): Daseinsvorsorge. Eine gesellschaftswissenschaftliche Annäherung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–79.
- Vorderer, Peter / Hefner, Dorothée / Reinecke, Leonard / Klimmt, Christoph (Hrsg.) (2018): Permanently online, permanently connected. Living and communicating in a POPC world. New York, NY: Routledge.
- Wehmeyer, Karin (Hrsg.) (2013): Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zeihner, Hartmut J. / Zeihner, Helga (1998): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa.

Rolle und Funktionen der Kinderrechte in der postdigitalen Jugendarbeit

Sünje Andresen und Stephan Dreyer

Einleitung

„Alles was digitalisiert werden kann, wird digitalisiert.“ Carly Fiorina (Ex-CEO Hewlett-Packard), der dieses Zitat zugeschrieben wird, beschreibt damit auch die Tatsache, dass die Weiterentwicklung von Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität Realität ist: Nicht nur die Erfahrungsräume junger Menschen, auch die Jugendarbeit selbst ist längst Gegenstand von Digitalisierung. Neben Digitalität als Lern- und Vermittlungsthema und der Digitalisierung der klassischen, „analogen“ Kinder- und Jugendarbeit, ihrer Arbeitsformen und (Verwaltungs-)Strukturen (Beckmann/Binder/Lohse 2023) treten auch genuin neue Formen digitaler Jugendarbeit auf (Pothmann/Deinet 2021; Slegers/Weßel 2021). Parallel dazu werden auch die Kinderrechte „digital“, genauer gesagt: Die Anwendbarkeit der bestehenden Kinderrechte (auch) auf digitalisierte bzw. digitale Sachverhalte wird weiter konkretisiert und ausgearbeitet. Dies hat zuletzt die Allgemeine Bemerkung Nr. 25 sehr greifbar vor Augen geführt, mit der der UN-Kinderrechtsausschuss 2021 eine Auslegung der gesamten UN-Kinderrechtskonvention im Hinblick auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in digitalisierten Umwelten vorgelegt hat. Vor dem Hintergrund solcher „Kinderrechte im Digitalen“ bietet das Kapitel einen Überblick über die Dimensionen, Funktionen und Bedeutung der Kinderrechte für die Praxis der (post-)digitalen Kinder- und Jugendarbeit. Es zeigt auf, wie Fachkräfte die Kinderrechte nicht nur als integralen Bestandteil der Ausrichtung ihrer Arbeit verstehen, sondern auch als Orientierungspunkt und Inspirationsquelle bei der Gestaltung und Reflexion ihrer Arbeit(sformen) nutzen können. Für digitale Jugendarbeit bieten sich so Möglichkeiten, die durch die digitale Brille „neu“ gelesenen Kinderrechte weniger als abstrakten Rechtsrahmen zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie im Alltag zur Leitlinie und zum festen Ankerpunkt der praktischen Arbeit zu machen.

Dazu führt der Beitrag überblicksartig in die rechtswissenschaftliche und politische (Weiter-)Entwicklung und zentralen Aspekte digitaler Kinderrechte ein (Abschnitt 1), zeigt ihre Funktionen in der praktischen Arbeit auf (Abschnitt 2) und stellt ihre Bedeutung für die Praxis (post-)digitaler Jugendarbeit heraus (Abschnitt 3). Zuletzt folgt ein Ausblick aus postdigitaler Sicht auf eine zukünftige „gute Praxis“ digitaler Jugendarbeit.

1 Kinderrechte in digitalen Umwelten

Kinder¹ sind ebenso wie Erwachsene Träger von Grund- und Menschenrechten. Aufgrund der besonderen Schutzbedürftigkeit und Vulnerabilität der Lebensphase Kindheit wurde es jedoch als wichtig erachtet, darüber hinaus gehende, spezifisch auf Kinder ausgerichtete rechtliche Gewährleistungen festzulegen. Einen solchen Rahmen bietet die UN-Kinderrechtskonvention (im Folgenden UN-KRK), die 1989 verabschiedet worden ist und seit 1992 in Deutschland wie ein Bundesgesetz gilt (seit 2010 dann auch ohne eine zuvor hinterlegte Vorbehaltserklärung). Staaten, die die Konvention unterzeichnet und in nationales Recht überführt haben, haben sich dazu verpflichtet, die dort aufgeführten Rechte von Kindern zu achten und zu schützen. Natürlich war Anfang der 90er Jahre an eine digitale Welt, wie wir sie heute kennen, noch nicht zu denken; entsprechend spielte bei der Verabschiedung der UN-KRK das Aufwachsen in digitalen Umwelten keine Rolle. Auf (digitale und analoge) Medien nimmt die UN-KRK nur an wenigen Stellen Bezug, insbesondere im Rahmen von Art. 17 UN-KRK, der das Recht von Kindern auf Zugang zu Informationen und Medien, aber auch ein Recht auf Schutz vor gefährdenden Medieninhalten statuiert.

Nun haben sich seit den Tagen der Konventionsbeschlüsse die Lebenswelten von Kindern stark verändert (*Hajok 2020*): Sie wachsen in einem gesellschaftlichen Umfeld auf, das so verwoben mit digitalen Angeboten, Prozessen und Informationen ist, dass der Unterschied zwischen analoger und digitaler Welt gerade auch für die Jüngeren immer weiter verschwimmt. Dadurch kommt es zu einer „tiefgreifenden Mediatisierung“ („deep mediatisation“, *Hepp 2020*) auch der Lebenswelten von Kindern, in der sich Medienformen, -formate und -typen weiter ausdifferenzieren und sich eine Konnektivität bzw. Vernetzung der Angebote so ausweitet, dass praktisch alle Lebensbereiche datafiziert sind (*Hepp 2019*). Kinder und Jugendliche, ausgestattet mit zunehmend autonom genutzten digitalen Endgeräten und Angeboten, sind von reinen Rezipient*innen statischer Medieninhalte zu interaktiven Nutzer*innen dynamischer Inhalte geworden. Die digitale Welt ist fest in ihren Alltag integriert und sie kommen immer früher mit den Vor- und Nachteilen der digitalen Mediennutzung in Verbindung (*Kutscher 2021, S. 1438, vgl. auch Lauber/Erdmann in diesem Band*).

Vor diesem Hintergrund besteht die Herausforderung darin, den Kinderrechten und den drei zentralen Dimensionen der Kinderrechtskonvention – Schutz, Befähigung und Teilhabe – auch in den neuen digitalen Kontexten Geltung zu verschaffen (*Siller/Zinsmeister 2023*). Es war daher angezeigt, die Gewährleistungen der UN-KRK in Zusammenhang mit den digitalen Entwicklungen der letzten Jahre und Jahrzehnte zu betrachten. Mit der Allgemeinen Bemerkung

1 Kinder werden hier im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention als alle Personen unter 18 Jahren verstanden.

Nr. 25 „Über die Rechte der Kinder im digitalen Umfeld“ (General Comment No. 25) ist der UN-Kinderrechteausschuss 2021 dem nachgekommen; die Allgemeine Bemerkung interpretiert und konkretisiert die Gehalte der Konvention mit Blick auf digitale Umgebungen: Sie stellt klar, dass die Kinderrechte auch in den Zeiten der Digitalität eine entscheidende Rolle für das Aufwachsen von jungen Menschen spielen (Jonas/Krause 2023). Eine „Allgemeine Bemerkung“ ist nicht rechtsverbindlich, sie dient den Vertragsstaaten aber als Orientierung bei der Umsetzung der Konvention. Für staatliches Handeln kann die Allgemeine Bemerkung Nr. 25 daher ein hilfreiches Instrument sein, um mit der Digitalität und der Rolle, die sie im Leben von Kindern einnimmt, besser umzugehen. Auch für nichtstaatliche Akteure kann die Bemerkung eine Orientierungshilfe in Bezug auf die Integration der Kinderrechte in das eigene Handeln und den Umgang mit den digitalen Lebenswelten von Kindern sein (s. unten 3.).

Das Dokument orientiert sich bei seiner Struktur an den vier Grundprinzipien aus der UN-KRK: dem Recht auf Nichtdiskriminierung (Artikel 2), dem Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls (Artikel 3), dem Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung des Kindes (Artikel 6) und dem Recht auf Gehör und Berücksichtigung der Meinung des Kindes (Artikel 12). Im Lichte dieser vier Grundsätze sind alle spezielleren einzelnen Kinderrechtsgewährleistungen der UN-KRK zu lesen.

Die Allgemeine Bemerkung Nr. 25 erkennt die große Bedeutung der Digitalität für das Leben und Aufwachsen von Kindern. Das Dokument betont dabei konsequent die Chancen, die sich aus der Digitalität ergeben können und möchte einen ganzheitlichen Blick auf den schnellen Wandel und das Wachstum des digitalen Umfeldes im Zusammenhang mit den Vor- und Nachteilen für die Verwirklichung von Kinderrechten etablieren. Gleichzeitig macht der Kinderrechteausschuss in seinem Dokument auch deutlich, dass die Digitalität zwar umfassende Chancen für das Aufwachsen liefert, zugleich aber auch dazu führen kann, dass bereits vorhandene Benachteiligungen und Diskriminierungen noch erweitert werden können (GC 25 III.A.). Mit Blick auf digitale Umwelten sieht die Allgemeine Bemerkung konkret vor, dass Kinder ein Recht auf einen kindgerechten Zugang zu digitalen Ressourcen haben. Sie benötigen altersangemessene digitale Geräte, Angebote und Informationen. Auch das Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung setzt die Bemerkung in den Kontext der Digitalität: Die Konventionsstaaten sollen dafür sorgen, dass Kinder vor schädlichen Inhalten geschützt sind, und dass neu auftretende Gefahren schnell erkannt werden (GC 25 III.C.). Die Bemerkung unterstreicht hier die Notwendigkeit, die Medienkompetenz von Kindern und so ihre Befähigung zu fördern, sich in digitalen Umwelten unbeschwert bewegen zu können.

Weiterer zentraler Aspekt ist die Beteiligung von Kindern bei Entscheidungen, die ihr digitales Umfeld betreffen. Die Allgemeine Bemerkung stellt klar, dass das Wohl des Kindes auch bei Maßnahmen im Zusammenhang mit der digitalen

Welt vorrangig zu berücksichtigen ist (GC 25 III.B.). Die Berücksichtigung der Meinungen und Perspektiven von jungen Menschen wird an unterschiedlichen Stellen angesprochen. Die Digitalität wird dabei als eine Chance zur Beteiligung begriffen, wobei es von Bedeutung ist, den Kindern das Wissen, um die Möglichkeiten der Beteiligung zu vermitteln. Dabei sind bei der Umsetzung der Kinderrechte durchgehend die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes zu beachten. Insbesondere das hohe Maß an Selbstständigkeit und Autonomie, die die digitale Welt für Kindern bereithält, erfordert es, Maßnahmen eng an den Fähigkeiten der Kinder auszurichten (GC 24 IV.). Die vielfältigen digitalen Möglichkeiten an Informationen jeglicher Art zu gelangen, kann die Befähigung und auch die Teilhabe fördern; dabei ist es maßgeblich, dass die Informationsmöglichkeiten kindgerecht gestaltet sind (GC 25 VI. A.).

Die Allgemeine Bemerkung Nr. 25 ist nicht das einzige Policy-Dokument, das Kinderrechte im Digitalen weiterentwickelt. So hat der Europarat auf Grundlage der Sofia-Strategie² bereits 2018 die „Leitlinien zur Achtung, zum Schutz und zur Verwirklichung der Rechte des Kindes im digitalen Umfeld“³ beschlossen, und mit der aktualisierten „Better Internet for Kids“-Strategie⁴ existiert ein Papier der EU-Kommission, dass die kinderrechtlichen Zieldimensionen Schutz, Befähigung und Teilhabe in Online-Umgebungen konkretisiert.

2 Funktionen digital verstandener Kinderrechte in der Kinder- und Jugendarbeit

Die in der UN-KRK enthaltenen Rechte sind in erster Linie von den Staaten zu berücksichtigen, d. h. sämtliche staatliche Stellen der Legislative, Exekutive und Judikative und ihre Mitarbeitenden sind an die Konventionsvorgaben gebunden und haben die Kinderrechte bei ihren Maßnahmen und Aktivitäten zu berücksichtigen. Bei der Kinder- und Jugendhilfe wird zwischen öffentlichen Trägern und freien Trägern unterschieden. Öffentliche Träger sind als Teil der Staatsverwaltung unmittelbar an die UN-KRK gebunden. Die freien Träger hingegen sind in Form privatrechtlicher Institutionen organisiert und daher grundsätzlich nicht

2 Strategie des Europarats für die Rechte des Kindes (2016–2021), <https://rm.coe.int/strategie-des-europarats-fur-die-rechte-des-kindes-2016-2021-/1680931c78>.

3 Leitlinien zur Achtung, zum Schutz und zur Verwirklichung der Rechte des Kindes im digitalen Umfeld, Empfehlung CM/Rec(2018)7 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten, <https://rm.coe.int/168092dd25>.

4 Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Eine digitale Dekade für Kinder und Jugendliche: die neue europäische Strategie für ein besseres Internet für Kinder (BIK+), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52022DC0212>.

an die Kinderrechte gebunden; die Mehrheit der Träger in der Kinder- und Jugendhilfe sind freie Träger (Wiesner/Wapler 2022, § 3 Rn. 3).

Allerdings können die Kinderrechte auch für die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe Bedeutung erlangen und ihre Arbeit maßgeblich bereichern und positiv beeinflussen (Sauerteig 2022, S. 205): Hier dienen die Kinderrechte und ihre Interpretation im digitalen Umfeld vor allem als wichtige ethische Leitlinien, Orientierungspunkte und als Gesprächsanlass. Wo das nach § 1 SGB VIII erklärte Ziel die Förderung von der Entwicklung von Kindern zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ist, ist die Berücksichtigung der Kinderrechte in der alltäglichen Fachpraxis des erzieherischen Kinder- und Jugendmedienschutzes eine faktische Voraussetzung und ein zentraler Schritt. Dass von den Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe auch erwartet wird, sich für die Umsetzung der Kinderrechte einzusetzen, hat der Europarat klar gemacht: Er sieht pädagogische Fachkräfte als maßgebliche Unterstützer hierbei⁵ – wenn auch nicht als einzige Akteure: In der Kinder- und Jugendarbeit sollen bestenfalls staatliche Institutionen, Bildungseinrichtungen, Eltern und andere relevante Akteurinnen zusammenarbeiten, um die Rechte der Kinder bestmöglich zu schützen und zu fördern. Oder, wie Maywald es ausdrückt: „Erfolg oder Misserfolg der Kinder- und Jugendhilfe muss sich daran messen lassen, inwieweit die Hilfe zur Verwirklichung der Kinderrechte beiträgt“ (Maywald 2018, S. 968).

Dabei sind das Zusammenspiel und das Austarieren von Schutz, Befähigung und Teilhabe zentrales Anliegen (Siller/Zinsmeister 2023). Die drei Dimensionen der UN-KRK dürfen nicht isoliert betrachtet, sondern müssen zusammengedacht werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Maßnahmen, die nur eine der Dimensionen in den Blick nehmen, die Verwirklichung der anderen behindern. So können beispielsweise rein schutzorientierte Maßnahmen die Teilhabe und Befähigung von jungen Menschen einschränken. Im Gegensatz dazu kann aber eine Maßnahme, die einen geschützten Raum zur sicheren Erprobung der digitalen Welt schafft, auch die Teilhabe verbessern. Befähigungsinstrumente können sich gleichzeitig positiv auf Schutz und Teilhabemöglichkeiten auswirken (vgl. Bernzen 2021, S. 1761f.). Auch für das Selbstverständnis der Kinder- und Jugendarbeit ist es insoweit unerlässlich, die drei Komponenten gemeinsam zu denken (Sauerteig 2022, S. 208). Viele Träger der Kinder- und Jugendhilfe verwirklichen diesen Ansatz bereits, wobei insbesondere auch die Perspektive der Kinder und Jugendlichen im Praxisalltag einbezogen wird. Es bleibt für die Kinder- und Jugendarbeit gewinnbringend, sich diese Grundsätze stets aktiv bewusst zu machen und diese

5 Leitlinien zur Achtung, zum Schutz und zur Verwirklichung der Rechte des Kindes im digitalen Umfeld, Empfehlung CM/Rec(2018)7 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten, <https://rm.coe.int/168092dd25>, S. 29.

auch in Leitbildern und Selbstverständnissen zu verankern und zu verschriftlichen.

Aufgabe für die Fachkräfte ist es, ihre jahrelange Erfahrung in der analogen Welt auf die Gegebenheiten der digitalen Welt anzuwenden und zu „übersetzen“. Das kann vor allem gelingen, wenn man sich die unterschiedlichen Funktionen bewusst macht, die Kinderrechte in der praktischen Arbeit erfüllen bzw. erfüllen können – sie haben für die Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe Orientierungsfunktion, Reflexionsfunktion, Unterstützungsfunktion und Integrationsfunktion:

- In ihrer *Orientierungsfunktion* stellen digital verstandene Kinderrechte vor allem Leitlinien, Arbeitsprinzipien und wesentliche Grundlage für ethisches Handeln für Fachkräfte in der Jugendarbeit dar. Sie beschreiben das Selbstverständnis, die Mission und die zentralen Orientierungen, die allen Angeboten in der Praxis zugrunde liegen sollen und sollten. Sie sind Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung von Arbeitszielen, Projektansätzen und -inhalten und leiten einzelne Arbeitsformen und alltägliche Praktiken an. Zuvor können sie bereits als zentraler Strukturansatz in der Ausbildung wirken. Auch bezogen auf einzelne Gewährleistungen im Digitalen sind sie strukturbildend: Sie dienen Fachkräften als normativer Rahmen, um die Rechte von Kindern und Jugendlichen in einer digitalisierten Gesellschaft zu wahren und zu fördern. Dieser Rahmen gibt Aufschluss darüber, wie digitale Räume kindgerecht gestaltet werden sollten, wie die Privatsphäre von Kindern geschützt wird und wie ihre Rechte auf Meinungsäußerung und Information gewährleistet werden können. Die Integration digital verstandener Kinderrechte in die Arbeitspraxis kann Fachkräften dabei helfen, ihre Angebote zu strukturieren, zum Beispiel kann die Kenntnis über diese Rechte zu einer reflektierteren Auswahl und Nutzung von digitalen Kommunikationstools führen, die z. B. die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen fördern (s. Abschnitt 3). Kinderrechte für digitale Umwelten können auch als Leitlinien für die Entwicklung von Medienkompetenzprogrammen dienen, die Kinder und Jugendliche nicht nur über ihre Rechte informieren, sondern auch befähigen, diese aktiv wahrzunehmen.
- Daneben haben Kinderrechte *Reflexionsfunktion*, d. h. sie bilden einen Maßstab für das Nachdenken über das eigene Handeln, sie strukturieren den Abgleich von Strategien und Konzepten, sie ermöglichen systematische Evaluationen auf Ebene von Mitarbeiter- und Teamgesprächen, Projektevaluationen und institutionellen Audits.
- Kinderrechte können und sollen auch *Unterstützungsfunktion* übernehmen, d. h. sie dienen als Gesprächsanlass und Argument in der Kommunikation mit den relevanten Stakeholdern, insbesondere mit Kindern, Erziehenden, Fachgremien und politischen Entscheidungsträger*innen. So können Fach-

kräfte Kinderrechte im Digitalen in der direkten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen thematisieren, indem sie diese altersgerecht kommunizieren und im Alltag verankern. Dabei geht es darum, ein Bewusstsein für die Bedeutung dieser Rechte zu schaffen und gleichzeitig Kinder und Jugendliche zu befähigen, diese Rechte einzufordern und umzusetzen. So kann etwa ein partizipativer Ansatz, der Kinder und Jugendliche in die Gestaltung von digitalen Projekten, Inhalten und Angeboten einbezieht, nicht nur ihr Verständnis für digitale Rechte fördern, sondern auch ihre Fähigkeit ausbilden, diese selbst zu leben und zu schützen.

- Schließlich haben Kinderrechte eine wichtige *Integrationsfunktion* inne. Durch den gemeinsamen Bezug auf ein rechtlich wie ethisch wirkendes Rahmenwerk kann der digitalen Integration Vorschub geleistet werden, um bereits bestehende Benachteiligungen nicht weiter zu verschärfen, sondern im Gegenteil auch benachteiligten Gruppen und Individuen zu gleichen Möglichkeiten hinsichtlich des Schutzes, der Befähigung und der Teilhabe zu verhelfen.

Die systematische Berücksichtigung der „digitalisierten“ Kinderrechte und ihrer unterschiedlichen Funktionen ist aber nicht trivial. Um die unterschiedlichen Funktionen bestmöglich in das eigene Handeln im Rahmen digitaler Kinder- und Jugendhilfe einbinden zu können, müssen Fachkräfte stets auf dem neuesten Stand der Technik sowie der (kinder-)rechtlichen und ethischen Diskussionen sein, um Kinder und Jugendliche kompetent begleiten zu können (Späte 2022). Hier wirken Weiterbildungen und der Austausch in Fachnetzwerken unterstützend.

3 Bedeutung der digitalen Kinderrechte in der (post-)digitalen Praxis der Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinderrechte, ihre Anwendung auf digitale und digitalisierte Kontexte und die verschiedenen Kinderrechtsfunktionen sind grundsätzlich sehr kompatibel zu der gelebten Praxis der Kinder- und Jugendarbeit (Steiner/Heeg 2021, S. 132). Sie bleiben für die Praxis wegen ihrer Allgemeinheit und ihrer vielen unbestimmten Begriffe (Kindeswohl, Teilhabe, Befähigung, Ausgleich, Abwägung u. v. m.) allerdings wenig greifbar. Hinzu tritt die Erkenntnis, dass der Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit noch längst nicht so digital ist wie die Lebenswelten der meisten Heranwachsenden (Deinet 2021). Wie und wo können diese abstrakten Ideen und Gewährleistungen in einer (post-)digitalen Kinder- und Jugendhilfe zum Einsatz kommen? Einige konkrete Möglichkeiten ihrer strukturellen Berücksichtigung und Einbeziehung im Rahmen von Implementations- und Arbeitsfor-

men sollen anhand von Konzeption, Gesprächsanlass und dem Einsatz digitaler Tools und Angebote aufgezeigt werden.

3.1 Bedeutung der Kinderrechte bei der Konzeption von Arbeitsformen

Bei der Entwicklung von Arbeitsformen und Projekten in der Jugendhilfe spielen Kinderrechte wie oben gezeigt eine zentrale Rolle (vgl. *Sauerteig 2022*). Dabei leiten sie die konzeptionellen Überlegungen in erster Linie positiv an, d. h. sie setzen den Fachkräften nicht Grenzen oder stellen Verbote auf, sondern ermöglichen vor allem Orientierung anhand der kinderrechtlichen Prinzipien und Einzelgarantien. Auf der grundsätzlichen Ebene vermittelt die UN-KRK konkrete Prinzipien, die jede Handlungsform in der Kinder- und Jugendarbeit anleiten: Alle Kinder sind Träger gleicher Rechte, die unteilbar und gleich wichtig sind. Die Erwachsenen tragen Verantwortung für die Umsetzung der Kinderrechte (*Maywald 2018*, S. 983).

Sie richten ihre Handlungen zuvörderst an dem Kindeswohl („best interest of the child“) aus, d. h. Konzepte und Projekte sind in erster Linie anhand der Interessen der Minderjährigen zu konzipieren. Dabei sind die altersgemäßen Fähigkeiten von Kindern zu berücksichtigen, die sich mit dem Älterwerden (weiter) entwickeln („evolving capacities“). In der Regel führt dies dazu, dass entweder altersspezifische Fähigkeiten und Interessen von Kindern etwa im Rahmen einer Projektentwicklung für eine bestimmte Alterszielgruppe unterstellt werden oder in altersübergreifenden Konzepten Altersdifferenzierungen mit ggf. unterschiedlichen Arbeitsformen und -inhalten stattfinden müssen.

Die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern werden bereits vor der Erstellung von Konzepten und bei der Entwicklung von Arbeitsformen und Projekten mitgedacht. Wie und mit welchen Instrumenten können Kinder sich bei der Entwicklungsarbeit beteiligen und einbringen, wie stellen die Erwachsenen sicher, dass die Interessen der Heranwachsenden auch berücksichtigt werden? Das betrifft die Gestaltung des *modus operandi*, wenn die Fachkräfte mit den Kindern ins Gespräch kommen, und gewährleistet werden soll, dass man sich auf Augenhöhe begegnet und die Partizipation der Kinder für alle Seiten bedeutsam ist. Nicht nur dort, aber auch und gerade bei der Gestaltung der Beteiligungsformen müssen Konzepte und Projekte inklusiv denken, gerade auch mit Blick auf vulnerable Gruppen; digitale Jugendarbeit kann hier ein besonderes „ungleichheitsüberwindendes Potenzial haben“ (*Iske/Kutscher 2020*, S. 123).

Ebenfalls in der Konzeptions- und Entwicklungsphase sollte die Rolle der Erziehungsberechtigten mitgedacht werden. Kinder- und Jugendhilfe kann nicht bei jeder Form der Mediennutzung dabei sein, regelmäßig haben die Erziehungsberechtigten den engsten und längsten Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen – außerdem verfügen sie über das Recht und die Pflicht der Pflege und Erziehung

ihrer Kinder. Für Konzepte und Projekte bedeutet dies aber auch, dass die Eltern bestenfalls parallel zu der Jugendarbeit zu befähigen sind und ihnen das nötige Wissen für Schutz, Befähigung und Teilhabe ihrer Kinder zuteilwird.

Der letzte Punkt verweist auf eine lange Erkenntnis der Kinder- und Jugendarbeit: Gemeinschaftliche Ansätze in Kooperation mit Eltern, mit Schule, mit Fachkräften aus anderen Regionen und mit Expert*innen von außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe führt zu einer bestmöglichen praktischen Ausgestaltung von Projekten und Arbeitsformen aus Sicht der Kinderrechte: Wo Kooperationen systematisch mit eingedacht werden, liegen Synergien nahe, die Expertisen- und Perspektivenvielfalt mit Blick auf die Berücksichtigung und Umsetzung von Kinderrechten im Digitalen mit sich bringen. Gerade systematisch gemeinsam erarbeitete Stimmen und Sichtweisen sind in der Lage, kinderrechtliche Perspektiven optimal in die Breite zu bringen. Zudem können befähigende Ansätze auch im Rahmen klassischer Präventionsketten und -netzwerke mitgedacht werden (*Muscutt/Mavroudis 2021*).

Schließlich führt die Entwicklungsgarantie der UN-KRK dazu, dass einmal erarbeitete und umgesetzte Konzepte und Projekte während und nach ihrer Laufzeit systematisch überprüft und evaluiert werden (*Maywald 2018, S. 985*). Die Einbeziehung und das Vorausdenken einer kontinuierlichen Qualitätssicherung, Feedbackformen und Evaluationsinstrumente können Umsetzungserfolge aufzeigen und Verbesserungsmöglichkeiten identifizieren.

3.2 Kinderrechte im Digitalen als inhaltliches Thema und Gesprächsanlass

Angesichts der Breite der in der UN-KRK enthaltenen Einzelrechte sind Kinderrechte als Inhalte digitaler Kinder- und Jugendarbeit ubiquitär. Mit Blick auf die Dimensionen Schutz, Befähigung und Teilhabe und ihre oben beschriebene Verschränkung müssen in der Jugendarbeit Sensibilisierung und Awareness als wichtige Befähigungsschritte verstanden werden. So muss zentraler Bestandteil der Arbeit mit Kindern sein, mit ihnen die digitalen Möglichkeiten (Information, Orientierung, Perspektivenvielfalt, soziale Interaktion mit Gleichgesinnten, neue Formen des Ausprobierens bzw. Experimentierens, neue Ausdrucksformen und Möglichkeiten der Umsetzung der eigenen Kreativität) zu entdecken, zu thematisieren und (kritisch) zu reflektieren (*Kutscher 2021, S. 1439*). Gerade die neuen Möglichkeiten digitaler Teilhabe können kreativ gedacht und umgesetzt werden.

Zu den inhaltlichen Auseinandersetzungen gehören auch Gespräche und Praxisprojekte, die Risiken der digitalen Mediennutzung und Kommunikation (Inhaltsrisiken, Interaktionsrisiken, Nutzungsrisiken) thematisieren: Zentraler Fokus dabei muss die Befähigung von Heranwachsenden als Ermöglichung von

Schutz und Selbstschutz sein (Bernzen 2021, S. 1761; Sauerteig 2022, S. 209), inklusive der Stärkung von Resilienz und der Vermittlung von Coping-Strategien in belastenden Situationen. Davon umfasst sollten auch Fragen der kinderrechtlichen Durchsetzung mit Hilfe Dritter sein: Wer unterstützt, an wen kann man sich wenden, was passiert bei Gegenmaßnahmen? Zu den inhaltlichen Themen gehört auch die breitere Vermittlung von Wissen über die technischen Hintergründe und Abläufe der Online-Kommunikation und -Angebote, wie etwa zum Thema verhaltensbasiertes Profiling, algorithmische Filter und Empfehlungssysteme oder manipulative Angebotsgestaltungen (sog. „dark patterns“). Als Gesprächsanlässe funktionieren auch Beispiele bzw. Szenarien von Grenzüberschreitungen und Verletzungen, anhand derer man über risikobehaftete Phänomene diskutieren, Grenzen aufzeigen und Coping-Strategien (vgl. Thiel/Lampert 2023) sprechen kann. Hier kann es helfen, im Rahmen von Gesprächen über Online-Beziehungen und einzelne interaktive Situationen auch das eigene Verhalten zu reflektieren.

Beide Perspektiven, also die Sicht auf Möglichkeiten und Risiken des Digitalen, lassen sich anhand einzelner Kinderrechte gut thematisieren und in deren Licht analysieren. So können einzelne Rechte und ihre Bedeutung im (digitalen) Alltag wie das Recht auf Information, Recht auf Privatheit, Recht auf Freizeit und Spiel, Recht auf Bildung, aber auch das Recht auf die eigene Identität oder das Recht auf sexuelle Entwicklung anlassgebend und gewinnbringend in die Jugendarbeit einbezogen werden. Dazu gehört auch die Frage nach dem kritischen Umgang mit Online-Informationen (Orientierung, Quellen, kritisches Denken). Ziel muss die Gewährleistung sein, dass junge Menschen informierte Entscheidungen treffen können, Misinformation und Desinformation erkennen und wertschätzende und konstruktive Diskussionen online führen. Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit als Ergebnis einer guten Entwicklung kulminieren hier in Demokratiefähigkeit als Entwicklungsziel.

3.3 Kinderrechtsaspekte bei der Arbeit mit digitalen Endgeräten, Tools und Angeboten

Digitale Tools und Angebote eignen sich hervorragend für die Jugendarbeit (Brüggen/Koschei 2022, S. 7). Auch dabei scheinen Praxisfragen auf, wenn anhand von digitalen Geräten und Angeboten, insbesondere bei der Medienarbeit mit ihnen oder im Rahmen der Gestaltung eigener Medienangebote Kinderrechte diskutiert werden. Im Kern geht es bei der Auswahl und Einführung bzw. bei der Schaffung eigener digitaler Angebote um die frühzeitige Nutzung von partizipativen Ansätzen, um quasi „im Vorbeigehen“ praxisrelevante Kinderrechtsfragen der Nutzung von derartigen Tools und Angeboten zusammen mit den Heranwachsenden zu diskutieren. Gerade die Auswahl oder Gestaltung von digitalen Instrumenten ist ein hervorragender diskursiver Prozess, der die Interpretation und Umsetzung

von Kinderrechten im Digitalen hinsichtlich vieler kinderrechtlichen Prinzipien und Einzelrechte berührt:

So kann der Auswahlprozess ein Anlass sein, über vom jeweiligen Anbieter vorgehaltene Vorsorgemaßnahmen zu sprechen, diese zu sichten und auszuprobieren und die Effektivität und Zugänglichkeit der Maßnahmen zu beurteilen (vgl. *Landesjugendring Niedersachsen* 2022). Auch das Kinderrecht auf Privatheit und seine Umsetzung im Digitalen kann anhand der Angebotsgestaltung und der Datenschutzerklärung von digitalen Angeboten hervorragend diskutiert werden, so z. B. wenn es um Möglichkeiten der Selbstoffenbarung geht. Wie sind Einwilligungsabfragen gestaltet, welches Mindestalter schreibt ein Angebot vor und wie wird dessen Einhaltung geprüft? Welche Rolle spielen Eltern bei der Installation, Registrierung und Erstnutzung eines Angebots, und welche Unterstützungs- oder gar Überwachungsmöglichkeiten haben Erziehungsberechtigte im Rahmen der weiteren Nutzung (parental controls)? Dabei kann insbesondere die Beachtung kinderrechtlicher Vorgaben über die datenschutzrechtlichen Vorgaben hinaus ein Thema sein (vgl. *Kutscher* 2021, S. 1440) – nur weil ein Angebot datenschutzrechtlich compliant ist, bedeutet dies nicht automatisch, dass den kinderrechtlichen Anforderungen optimal Genüge getan ist. Damit verbunden kommen Gespräche über Konfigurationsmöglichkeiten, Funktionalitäten einzelner Geräte und Angebote in Betracht, und wie diese kinderrechtliche Gewährleistungen wie das Recht auf Information, auf Meinungsäußerung, auf Versammlungsfreiheit, auf Bildung oder auf Freizeit und Spiel umsetzen. Durch derartige Diskussionen ist oft bereits eine sehr bewusste Entscheidung für oder gegen einen Dienst möglich.

Auch nach dem Entschluss für den Einsatz eines bestehenden digitalen Tools oder Angebots können partizipative Ansätze bei der Umsetzung von Kinderrechten helfen: So können die Sichtweisen von Kindern bei der Diskussion guter Praktiken (z. B. Absicherung der Endgeräte, Passwortschutz, Awareness für Online-Betrug und Identitätsdiebstahl) und riskanter eigener und fremder Verhaltensweisen systematisch einbezogen werden und etwa bei der Aufstellung von Nutzungsregeln und projektbezogenen Absprachen helfen. Dadurch kann nicht nur Awareness für (systemisch gedachtes) „digital wellbeing“ in Form von Fähigkeiten zur Selbstbeschränkung bzw. Selbstregulation entstehen, durch systematische Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei der Nutzungsgestaltung digitaler Tools und Angebote wird auch ein Möglichkeitsraum geschaffen, in dem die jungen Menschen aktiv und verantwortlich ihre digitalen Umwelten mitgestalten. Durch die Möglichkeiten, eigene Wünsche, Ideen und Perspektiven in den Prozess einzubringen, kann bestenfalls ein höherer Grad an (Selbst-)Verantwortung und ein Gefühl von „Ownership“ bei der Nutzung dieser Angebote erzeugt werden. So kann Jugendarbeit das Gespräch über digitale Tools – ggf. noch vor der Verwendung dieser Tools – nutzen, Kindern ihre Möglichkeiten und Rechte hinsichtlich einer bewussten und reflektierten Mediennutzung aufzuzeigen.

Bei der aktiven Medienarbeit, in deren Rahmen Kinder und Jugendliche eigene Informationsangebote gestalten oder eigene digitale Tools visionieren und konkretisieren (und manchmal auch als Prototypen erstellen), können die Überlegungen und Diskussionsaspekte angewandt werden auf selbst erstellte digitale Angebote. Dadurch können Erwartungen, Kritikpunkte und praktische (auch: rechtliche) Herausforderungen nicht nur sehr greifbar gemacht werden, sondern die Kinder und Jugendlichen können im besten Fall alternative – und kinderrechtlich vorzugswürdige – Angebote und Angebotsfunktionen entwickeln. Aktive Medienarbeit kann auf diese Weise zeigen und erlebbar machen, dass alternative Ansätze bei der Angebotsgestaltung denkbar sind und funktionieren können.

3.4 Kinderrechte als Infrastruktur für die Etablierung innovativer und zeitgemäßer Jugendhilfepraxis

Die aufgezeigten Praxisansätze und Einzelbeispiele illustrieren, wie digital verstandene Kinderrechte nicht nur ein theoretisches Konzept bleiben, sondern in allen Phasen und an vielen Stellen aktiv in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen integriert werden können. Indem Fachkräfte die Kinderrechte in ihren Arbeitsalltag einfließen lassen, ergeben sich vor allem partizipationsorientierte Situationen, in denen Kinder und Jugendliche (mindestens) auf Augenhöhe mitdiskutieren und sie ihre Expertise in digitalen Umgebungen als ernstgenommene Perspektive wahrnehmen (vgl. Neumann 2022, S. 461). Damit weisen Kinderrechte enorme Potenziale als Leitlinien und Gesprächsthema in der digitalen Jugendarbeit auf, die junge Menschen zu einem unbeschwerteren Umgang mit digitalen Geräten und Angeboten befähigen können (zu Möglichkeiten und Grenzen s. Stainer 2020). Durch partizipative Ansätze kann Jugendhilfe eine besondere Rolle für Heranwachsende bei der selbstwirksamen Gestaltung ihrer digitalen Umwelten spielen (Bernzen 2021, S. 1766). Für Fachkräfte in der digitalen Jugendarbeit bieten digital verstandene Kinderrechte eine großartige Chance, die eigene Arbeit und die eigenen Projekte zu strukturieren, inhaltliche Themen zu setzen und Partizipation analog wie digital zu leben, um Kindern und Jugendlichen einen positiv besetzten, begleiteten und reflektierten Zugang zu und Umgang mit digitalen Umwelten zu ermöglichen. Jugendarbeit spielt so eine besondere Rolle in der Digitalität Heranwachsender, und die dortigen Fachkräfte können Katalysatoren im Sinne einer guten Entwicklung nachwachsender Generationen sein.

4 Ausblick: „Post-digitale Jugendhilfelandschaften“, aber wie?

Wenn wir – wie dieser Band es tut – von der Hypothetik einer postdigitalen Jugendarbeit ausgehen, so hat der Beitrag deutlich gemacht, dass Kinderrechte als

Tab. 1: Beispiele für Arbeitsformen zum Thema digitale Umwelten in der Jugendarbeit

Kategorie/Schwerpunkt	Arbeitsform
Kreative Gestaltung digitaler Angebote	Gestaltung eigener digitaler Kommunikations- oder Interaktionsangebote
	Entwickeln von Richtlinien für digitale Kommunikation (hypothetisch oder im Rahmen von Einzelprojekten)
	Organisation von Wettbewerben, die kreative Ausdrucksformen in digitalen Medien fördern
	Unterstützung von Kindern und Jugendlichen dabei, eigene digitale Inhalte zu erstellen
	Bildung von betreuten Gaming-Gruppen, in denen gemeinsam über Rechte und Verhaltensweisen in digitalen Spielumgebungen diskutiert wird
Ermächtigende Mediennutzung	Trainings zur sicheren Nutzung von sozialen Medien oder Bereitstellung von E-Learning-Kursen zu Themen digital verstandener Kinderrechte
	Durchführung von Awareness-Veranstaltungen, die auf Risiken hinweisen und zu Resilienz beitragen können
	Workshops zur Bewertung von Informationen und zur Erkennung von Desinformation (Förderung des kritischen Denkens)
	Entwicklung von Peer-Education-Programmen, bei denen Jugendliche als Multiplikatoren für digital verstandene Kinderrechte agieren
	Durchführung von digitalen Kunstprojekten, in denen Jugendliche sich mit ihrer Identität und ihrem Recht auf freie Meinungsäußerung auseinandersetzen
	Durchführung von Projekten, in denen Kinder und Jugendliche eigenständig digitale Informationsangebote gestalten und bereitstellen
	Organisation von Kursen zur digitalen Selbstverteidigung, um Kinder und Jugendliche gegen Online-Bedrohungen zu wappnen (digitale Selbstverteidigung)
	Etablierung von Online-Mentorenprogrammen, die jungen Menschen Orientierung im digitalen Raum bieten
	Durchführung digitaler Erzählcafés, in denen Jugendliche ihre Erfahrungen mit dem Internet teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme finden
	Entwicklung und Leitung von Projekten, in denen Jugendliche die Darstellung von Kindern und Jugendlichen in den Medien analysieren und reflektieren
Digital gestützte Partizipationsprojekte	Entwicklung von Angeboten, die Partizipation fördern (Online-Umfragen, Ideenplattformen)
Medienbildung in der Familie	Organisation von intergenerationalen Eltern- und Kinderabenden, die digitale Erziehungskompetenzen stärken
Beratungsangebote	Aufbau von Beratungsstellen für digitale Dilemmata, die Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen

ethisches Konzept und als existierender und geltender Rechtsrahmen dafür einen zentralen und vielschichtigen Ansatz darstellen. Fachkräfte in einer in der Digitalität angekommenen Jugendarbeits- und Medienbildungslandschaft sind Dreh- und Angelpunkte begleitender, unterstützender und aktivierender Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihrer außerschulischen Kontexte mehr Spielräume bei der Projektarbeit und ggf. besseren Zugang zu den einzelnen Heranwachsenden haben. Der Überblick über digital verstandene Kinderrechte hat gezeigt, dass die Rechte und Freiheiten der Kinder dabei im Mittelpunkt des Handelns stehen: Institutionen und Praktiker*innen, die mit Kindern und Jugendlichen in digitalen Kontexten und Projekten arbeiten, beziehen sich wo immer es möglich ist, aber insbesondere in Grundlagenäußerungen wie Leitbild, Konzepten, Mission Statements und anderen Selbstdarstellungen auf die UN-Kinderrechtskonvention. In der praktischen Arbeit wird die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in die digitale Arbeit systematisch berücksichtigt und intensiviert. Dabei erfolgen partizipative Ansätze bestenfalls im Analogen und im Digitalen. Digital verstandene Kinderrechte bieten dabei einen umfassenden und gleichzeitig dynamischen Orientierungsrahmen, der sich stetig weiterentwickelt – und weiterentwickeln muss, um den Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung bestmöglich gerecht zu werden.

Um die vielfältigen Erwartungen erfüllen zu können, werden hohe Voraussetzungen an Fachkräfte in der Jugendarbeit gestellt (vgl. Nick 2021): Zu den pädagogischen und didaktischen Kompetenzen treten im Digitalen technische Kompetenzen, Wissen um die Angebote und die dort jeweils vorgehaltenen Funktionen, die rechtlichen Rahmenbedingungen aber auch das Wissen um den erweiterten Kreis von Transfer-, Unterstützungs- und Beratungsorganisationen (vgl. Kutscher et al. 2020, S. 9). Das ist angesichts der hohen Dynamik im Online-Bereich voraussetzungsvoll und bedarf unbedingt größerer finanzieller und personeller Ressourcen. Auch sind die Fachkräfte auf externe Unterstützung in Form von Weiterbildungsangeboten und Hilfsmitteln wie Unterrichtsmaterial oder Praxisleitfäden angewiesen (vgl. Heller/Pöyskö/Anderle 2020); die projektbezogene Zusammenarbeit mit externen Expert*innen kann dabei helfen. Mit Blick auf die Strukturen und Ressourcen der Kinder- und Jugendarbeit ist zu konstatieren, dass die derzeitige Praxis nicht optimal in der Lage ist, diese Erwartungen absehbar zu erfüllen (Iske/Kutscher 2020, S. 124). Vor diesem Hintergrund fordern etwa das Bundesjugendkuratorium und die Erziehungshilfeverbände ein „Digitalpakt“ auch für die Kinder- und Jugendhilfe⁶, der Deutsche Kulturrat spricht von der

6 Digitalpakt 2.0 Kultur.Jugend.Gerecht – Eckpunkte und Ideen zur Ausgestaltung (2021), https://bkj.de/fileadmin/BKJ/11_Positionen/Digital/Digitalpakt_Kultur-Jugend-Gerecht_Eckpunkte_BKJ_2021.pdf

Notwendigkeit der Etablierung „analog-digitaler Bildungslandschaften“.⁷ Aus dem digitalen Wandel ergibt sich nicht nur die Möglichkeit, sondern geradezu eine Pflicht, Bedingungen auf der organisatorischen Ebene der Kinder- und Jugendhilfe zu schaffen, die digitale Projekte im Rahmen weiterer bzw. erweiterter Kooperationen bearbeiten kann, um postdigitale Jugendhilfelandschaften aufzubauen (Neumann 2022, S. 463).

Fokus von Kooperationen ist nicht nur der Austausch über das Verständnis und die Anwendung der Kinderrechte im Digitalen, sondern auch die Formen und Arbeitszusammenhänge, in denen man gemeinsam mit Kindern immer wieder neu über Kinderrechte im Digitalen spricht, diskutiert und verhandelt, z. B. welche Bedeutung die Kinderrechte in digitalen Mediumumgebungen allgemein und bezogen auf konkrete Angebote und Situationen haben. Diese Arbeitsformen können und sollten analoge wie digitale Konzepte und Instrumente umfassen, um das Wissen um Kinderrechte bei Kindern und Jugendlichen sowie bei allen relevanten Kooperationsakteuren selbst zu vertiefen und zu verbreitern.

Literatur

- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2021): Kinder- und Jugendhilfereport Extra 2021, Dortmund.
- Beckmann, Janna; Binder, Hannah; Lohse, Katharina (2023): Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Heidelberg.
- Bernzen, Christian (2021): Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§14 SGB VIII) in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Deinet; Sturzenhecker, von Schwanenflügel; Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 1759–1767.
- Brüggen Niels; Koschei, Franziska (2022): Digitale Jugendarbeit als Hintergrund, in: IJAB (Hrsg.), MEET – JOIN – CONNECT! Methodik der digitalen Internationalen Jugendarbeit, Bonn, S. 6–7.
- Brüggen, Niels; Dreyer, Stephan; Gebel, Christa; Lauber, Achim; Materna, Georg; Müller, Raphaela; Schober, Maximilian; Stecher, Sina (2022): Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln. 2. Auflage, Bonn.
- Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt; von Schwanenflügel, Larissa; Schwerthelm, Moritz (2021): Alltag von Fachkräften in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Deinet; Sturzenhecker; von Schwanenflügel; Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 45–77.
- Hajok, Daniel (2020): Alles anders? Wie sich Jugend in der digitalen Welt gewandelt hat, in: deutsche jugend (68)1, 11–18.
- Heller, Hannes; Pöyskö, Anu; Anderle, Michaela (2020): Materialsammlung Digitale Jugendarbeit, in: Medienimpulse (58) 1, 1–8.
- Hepp, Andreas (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung, in: Reichertz; Bettmann (Hrsg.), Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?, Wiesbaden, S. 27–45.

7 Deutscher Kulturrat (2020), Skizze für den Aufbau analog-digitaler Bildungslandschaften: Digitalpakt 2.0, <https://www.kulturrat.de/themen/texte-zur-kulturpolitik/digitalpakt-2-0/?print=pdf>

- Hepp, Andreas (2020): Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies. London; New York.
- Iske, Stefan; Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit, in: Kutscher; Ley; Seelmeyer, Siller; Tillmann; Zorn (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung, Weinheim/Basel, S. 89–100.
- Jonas, Cornelia; Krause, Torsten (2022): Kinderrechte in der digitalen Welt gewährleisten, in: Zeitschrift für menschenrechte 1/2022, S. 88–105.
- Kutscher, Nadia; Ley, Thomas; Seelmeyer, Udo; Siller, Friederike; Tillmann, Angela; Zorn, Isabel (2020): Einleitung – Hintergrund und Zielsetzung des Handbuchs, in: Kutscher; Ley; Seelmeyer, Siller; Tillmann; Zorn (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung, Weinheim/Basel, S. 9–16.
- Kutscher, Nadia (2021): Digitale Medien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Deinet; Sturzenhecker; von Schwanenflügel; Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 1437–1441.
- Landesjugendring Niedersachsen (2022): Digitale Jugendarbeit. Hannover.
- Maywald, Jürgen (2018): Kinderrechte – Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Böllert (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden, S. 967–990.
- Muscutt, Christina; Mavroudis, Alexander (2021): Die Rolle der Offenen Kinder- und Jugendarbeit bei der Mitgestaltung von Präventionsketten und Präventionsnetzwerken, in: Deinet; Sturzenhecker; von Schwanenflügel; Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 1683–1692.
- Neumann, Maria (2022): Bedeutung digitaler Medien in der Kinder- und Jugendarbeit: Digitalisierung und soziale Teilhabe als Herausforderung für Pädagog_innen, in: Sozial Extra 46(6), 458–465.
- Nick, Peter (2021): Anforderungen an Wissen und Können der Fachkräfte der Jugendarbeit und ihre Ausbildung, in: Deinet; Sturzenhecker; von Schwanenflügel; Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 139–159.
- Pothmann, Jens; Deinet, Ulrich (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel, in: Deinet; Sturzenhecker; von Schwanenflügel; Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 79–93.
- Sauerteig, Elke (2022): Kinderrechte und Jugendschutz – auch im digitalen Raum, in: Schierer et al. (Hrsg.), Institutionelle und professionsbezogene Zugänge zum Kinderschutz, Wiesbaden, S. 203–222.
- Siller, Friederike; Zinsmeister, Julia (2023): Kinderrechte im digitalen Umfeld. Gutachten für das DKHW. Berlin.
- Sleegers, Jürgen; Weßel, André (2021): Mit digitalen Medien arbeiten, in: Deinet; Sturzenhecker; von Schwanenflügel; Schwerthelm (Hrsg.), Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden, S. 1257–1263.
- Späte, Julius (2022): Digitale Jugendarbeit als soziotechnisches System, in: Medienimpulse 60(1), 1–28.
- Stainer, Katharina (2020): Möglichkeiten und Grenzen digitaler Jugendarbeit, in: soziales_kapital 24, 304–317.
- Steiner, Olivier; Heeg, Rahel (2022): Offene Kinder- und Jugendarbeit und digitale Medien – Medienbildung und Medienkompetenz als fachliche Grundlagen einer digitalen Kinder- und Jugendarbeit, in: Fuchs; Gerodetti; Gerngroß (Hrsg.), Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz, Wiesbaden, S. 121–137.
- Thiel, Kira; Lampert, Claudia (2023): Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung belastender Online-Erfahrungen von Jugendlichen, Hamburg.
- Wiesner, Reinhard; Wapler, Friederike (Hrsg.) (2022): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe, Kommentar, 6. Aufl., München.

Autor*innenverzeichnis

Sünje Andresen, seit 01/2025 Richterin in Hamburg, zuvor Junior Researcher am Leibniz-Institut für Medienforschung, Hans-Bredow-Institut. Forschungsschwerpunkte: Jugendstrafrecht und Jugendkriminologie, rechtliche Gewährleistung der Online-Sicherheit von Kindern und Jugendlichen.

Martin Auferbauer, PhD, Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Diversität an der PH Steiermark. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: jugendliche Lebenswelten, multiprofessionelle Kooperation an Schulen, Arbeitsbedingungen von Pädagog:innen und Schulleiter:innen. martin.auferbauer@phst.at

Eric van der Beek, Dozent im Arbeitsbereich Digitalisierung in der Bildung an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: raumsoziologische Perspektiven auf Jugend, Medien und ländliche Räume; digitale Transformation und KI in Bildungs- und Sozialisationsprozessen; qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden. <https://uhh.de/ew-van-der-beek>

Sven Benkendorf, Spiel- und Medienpädagoge (M.A.), ServiceBureau Jugendinformation Bremen. Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung der offenen und verbandlichen Jugendarbeit: Koordination, Netzwerkarbeit, Fortbildungen, Leuchtturmprojekte, trägerübergreifende Projekte, Medienfachberatung. <https://servicebureau.de>

Christiane Bollig, Dipl. Päd., Fachreferentin der LAG Mobile Jugendarbeit/Streetwork BW e.V. und stellv. Vorsitzende der BAG Streetwork/Mobile Jugendarbeit e.V. Arbeitsschwerpunkte: Fachliche Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes MJA und Streetwork, Digitale Transformationsprozesse, Sicherheits- und Ordnungspolitik, Zeugnisverweigerungsrecht. bollig@lag-mobil.de/bollig@bag-streetwork.de

Niels Brüggem, Dr., leitet die Abteilung Forschung des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: postdigitale Jugendarbeit, Modelle und Förderung von Medien- und Digitalkompetenzen, Kinder- und Jugendmedienschutz und kulturelle und politische Teilhabe mit Medien.

Valentin Dander, Dr., Erziehungswissenschaftler/Medienpädagoge. Projektleiter der GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur im

Netzwerk gegen Hass im Netz und Desinformation. Arbeitsschwerpunkte: politische Medienbildung, Datafizierung, digitaler Kapitalismus und Hass im Netz. <https://www.gmk-net.de/ueber-die-gmk/geschaeftsstelle/valentin-dander/>

Stephan Dreyer, Dr. iur., Senior Researcher am Leibniz-Institut für Medienforschung, Hans-Bredow-Institut, Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Gesetzlicher Kinder- und Jugendmedienschutz, Kinderrechte im Digitalen, technische und KI-basierte Ansätze für Sicherheit, Befähigung und Teilhabe, Kinderdatenschutz.

Julian Erdmann, M.A., JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis | Doktorand Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF. Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik und Soziale Arbeit, Soziale Ungleichheit, Digital Streetwork, Lebensweltorientierung, kulturelle Bildung. <https://www.jff.de/ansprechpersonen/detail/julian-erdmann0>

Anna Grebe, Dr. phil., Berlin. Beraterin, Moderatorin, Praxisforscherin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugend(verbands)arbeit, Jugendbeteiligung, Jugendpolitik, digitale Partizipation. <https://www.annagrebe.de>

Johannes Heher, MA BEd. Stellvertretender Geschäftsführer und Leitung Fachbereich „Jugendinformation & Service“ bei LOGO jugendmanagement GmbH. Lektor an der FH JOANNEUM und Vortragender mit Fokus auf Medienkompetenz und Digital Literacy. Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Medienkompetenz, Digital Literacy, Gesundheitskompetenz und Erwachsenenbildung. johannes.heher@logo.at

Franziska Koschei, wissenschaftliche Mitarbeiterin am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Arbeitsschwerpunkte: Digitaler Wandel in der (Internationalen) Jugendarbeit, Rechtspopulistische Ansprache auf Social Media, Ethik in der Forschung mit jungen Menschen zur extremen Rechten

Achim Lauber arbeitet im Büro Berlin des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis und übernimmt dort die Forschungscoordination. Im Rahmen des Projektes „Digitales Deutschland“ befasst er sich mit den wandelnden Kompetenzanforderungen angesichts von Künstlicher Intelligenz im Medienbereich. achim.lauber@jff.de

Marcella Merkl, Mag.^a, Pädagogische Leitung beim Verein JUVIVO/Wien, Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit, Politische Bildungsarbeit

Natali Petala-Weber, M.A., Referentin für internationale jugendpolitische Zusammenarbeit bei IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. / Bonn. Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Jugendpolitik in multilateralen Organisationen, digitale Internationale Jugendarbeit, Jugendpartizipation, bilaterale jugendpolitische Zusammenarbeit, Methodik-Pädagogik.

Bernadette Pirker, MA. LOGO jugendmanagement GmbH/Graz. Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Geschlechtersensible und generationenübergreifende Bildungsarbeit, Medienkompetenz und partizipative Ansätze in der Jugendbildung. bernadette.pirker@logo.at

Anu Pöyskö, WIENXTRA-Medienzentrum. Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Heranwachsen mit Medien. <https://medienzentrum.at>

Eike Rösch, Dr. phil., Erziehungswissenschaftler/Medienpädagoge, Radarstation/Zürich. Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit in der Digitalität, Soziale Arbeit in der Digitalität, Sozialräumliche Jugendarbeit, aktive Medienarbeit, Partizipation mit Medien. <https://eike.io>

Annkathrin Schwerthelm, M. A. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Clubkombinat/Hamburg. Persönliche Schwerpunkte: Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendarbeit, Sozialraum, Partizipation, Digitalität, Kommunikation, Medien.

Friederike Siller, Prof. Dr., Direktorin am Institut für Medienforschung und Medienpädagogik der Technischen Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Medienkompetenz, medienpädagogische Professionalisierung, Kindermedien, Kinderrechte im digitalen Umfeld, Kinder- und Jugendmedienschutz, Digitalisierung und Soziale Arbeit. <https://www.th-koeln.de/personen/friederike.siller/>

Olivier Steiner, Prof. Dr., Dozent Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Schwerpunkte: Kindheiten und Jugendlichen in der Digitalität, (Post-)Digitalität in der Kinder- und Jugendhilfe, Medienbildung, Partizipation und Demokratiebildung, Methodologien quantitativer und qualitativer Sozialforschung.

Daniela Cornelia Stix, Prof. Dr. phil., Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU). Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung in der Sozialen Arbeit, Social Media und Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit, das Image der Sozialen Arbeit in der Öffentlichkeit, Professionalisierung der Sozialen Arbeit. <http://www.danielacorneliastix.de>

Angela Tillmann, Prof. Dr., TH Köln, Institut für Medienforschung und Medienpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Prozesse der Mediensozialisation bei Kindern und Jugendlichen, Digitale Medien der Sozialen Arbeit, Inklusive Medienpädagogik, Gender Media Studies, <https://www.th-koeln.de/imm>

Lisa Unterberg, Prof. Dr., IU Internationale Hochschule Stuttgart, Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Digitalität und Kulturelle Bildung, Wissenstransfer, Qualität in der Kulturellen Bildung. <https://www.lisaunterberg.de>

Ulrike Werner, Dipl.-Psychologin, IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bonn. Fachliche Schwerpunkte: Qualifizierung und Weiterentwicklung der Internationalen Jugendarbeit mit Fokus auf Digitalisierung, Qualität, Inklusion und Anerkennung. werner@ijab.de