

Jäcklein-Kreis
Erste Hilfe ins Internet

MedienBildungForschung *Band 3*

Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienbildungsforschung

Herausgeber: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

Die Reihe MedienBildungForschung umfasst Studien, in denen die Vermittlungs- und Anwendungsdimension medialer Kommunikation und medialer Praxen im Vordergrund stehen. Damit soll die Spannweite der Medienbildungsforschung dokumentiert und einem breiteren Fachpublikum jenseits bestimmter Disziplinengrenzen vorgestellt werden.

Elisabeth Jäcklein-Kreis

Erste Hilfe ins Internet

(Kriterien zur) Beurteilung
von Unterstützungsangeboten
für Kinder

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Zugl.: Dissertation („Erste Schritte ins Netz. Inhaltsanalyse ausgewählter Unterstützungsangebote für Kinder bei deren ersten Erfahrungen im Internet“), TU Dortmund, Fakultät für Kulturwissenschaften, 2015

ISBN 978-3-86736-373-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

1 Einleitung	11
1.2 Kinder im Internet – Nutzung, Vorlieben, Implikationen	20
1.2.1 ‚Das Internet‘ - Begriffsfassung	21
1.2.2 Kinder und Medienwelten	31
1.2.2.1 Medien-/Internetnutzung in Zahlen	38
1.2.2.2 Motive der Internetnutzung bei Kindern	46
1.2.2.3 Inhaltliche Vorlieben von Kindern im Internet	53
1.2.2.4 Probleme und Gefahrenpotenziale im Internet	72
1.3 Status Quo der Medienerziehung	85
1.3.1 Forderungen aus Forschung und Praxis	85
1.3.2 Medienerziehung in Familien	90
1.3.3 Medienerziehung in der Grundschule	104
1.4 Exkurs: Inhalte statt Technik	121
2 Die Begriffe Medienkompetenz, Medienbildung und Medienerziehung	125
2.1 Notwendigkeit einer Begriffsdiskussion	126
2.2 Medienkompetenz	128
2.3 Medienbildung	136
2.4 Medienerziehung	141
2.5 Die Begriffe im Rahmen dieser Arbeit	144
2.5.1 ‚Internetkompetenz‘	148
3 Theoretischer Hintergrund der Analyse	151
3.1 Das Kind – Menschenmodelle	154
3.1.1 Exogenistische Menschenmodelle	162
3.1.1.1 Praktische Anwendung exogenistischer Menschenmodelle	173
3.1.2 Endogenistische Menschenmodelle	176
3.1.2.1 Praktische Anwendung endogenistischer Menschenmodelle	184
3.1.3 Konstruktivistische Menschenmodelle	187
Exkurs: Konstruktivismus mit neuen Medien	201
3.1.3.1 Praktische Anwendung konstruktivistischer Menschenmodelle	203

3.1.4 Interaktionistische Menschenmodelle	210
3.1.3.4 Praktische Anwendung interaktionistischer Menschenmodelle	217
3.2 Die Medien – Sichtweisen auf das Internet als Thema der Materialien	220
3.2.1 Bewahrpädagogische Ansätze	225
3.2.1.1 Praktische Anwendung bewahrpädagogischer Ansätze	234
3.2.2 Aufklärende Ansätze	237
3.2.2.1 Praktische Anwendung aufklärender Ansätze	243
3.2.3 Alltagsorientierte, reflexive Ansätze	246
3.2.3.1 Praktische Anwendung reflexiver Ansätze	249
3.2.4 Handlungsorientierte, partizipatorische Ansätze	252
3.2.4.1 Praktische Anwendung handlungsorientierter Ansätze	262
3.2.5 Reparierpädagogische Ansätze	268
3.2.5.1 Praktische Anwendung reparierpädagogischer Ansätze	273
3.3 Fazit: Entwicklungspsychologische und medientheoretische Ansätze in der Inhaltsanalyse	276

4 Analyse der Materialien – Forschungsdesign **277**

4.1 Diskussion der Forschungsmethoden – qualitativ vs. quantitativ	277
4.2 Vorgehen – Methodik der Inhaltsanalyse	283
4.2.1 Eigenschaften der (qualitativen) Inhaltsanalyse	283
4.2.2 Typenbildung	286
4.2.3 Kategorien	289
4.2.4 Hermeneutik	293
4.2.5 Forschungsdesign	297

5 Inhaltsanalyse der Angebote für Kinder, Eltern und Erziehende **303**

5.1 Die Materialien	303
5.1.1 Beschaffung der Materialien	303
5.1.2 Die Materialien – Ergebnisse der Recherche	307
5.2 Die Kategorien	329
5.2.1 Das Kategoriensystem	329
5.2.2 Kodierregeln – Umgang mit den Kriterien	338
5.2.3 Probeanalyse und Überarbeitung der Kodierregeln	339

6 Die Analyse der Materialien	343
6.1 Die analysierten Materialien im Überblick	343
6.2 Formale Erscheinungsformen der Materialien	349
6.2.1 Entstehungszeitraum der Materialien	349
6.2.2 Erscheinungsform der Materialien	352
6.2.3 Zielgruppe der Materialien	355
6.2.4 Anbieter der Materialien	359
6.3 Inhaltliche Gestaltung der Materialien – Menschenmodelle	361
6.3.1 Menschenmodelle in den Materialien für Erwachsene	363
6.3.1.1 Menschenmodelle in den Materialien für Eltern	365
6.3.1.2 Menschenmodelle in den Materialien für pädagogische Fachkräfte	371
6.3.2. Menschenmodelle in den Materialien für Kinder	384
6.4 Inhaltliche Gestaltung der Materialien – Medientheorien	395
6.4.1 Medientheorien in den Materialien für Erwachsene	398
6.4.1.1 Medientheorien in den Materialien für Eltern	400
6.4.1.2 Medientheorien in den Materialien für pädagogische Fachkräfte	407
6.4.2 Medientheorien in den Materialien für Kinder	414
6.5 Zusammenfassung: Ausprägungen der Materialien insgesamt	423
6.5.1 Schwerpunkte in den Auswertungen nach Zielgruppen	423
6.5.2 Maximalwerte aller Materialien	425
6.5.3 Starke Ausprägungen in allen Materialien	429
6.5.4 Fazit – gefundene Cluster	433
6.5.5 Exemplarische Materialien aus den Clustern	437
6.5.5.1 M22 als endogenistisch-bewahrpädagogisches Material	438
6.5.5.2 M3 als konstruktivistisch-aufklärendes Material	446
6.5.5.3 M5 als endogenistisch-reflexives Material	461
7 Fazit und Ausblick	471
7.1 Rückblick – die Analyse und ihre Ergebnisse	471
7.2 Ausblick – Relevanz dieser Ergebnisse für die Praxis	475
8 Literatur	483
9 Abbildungen	503

„Wenn das Fernrohr das Auge war,
das den Zugang zu einer Welt neuer Tatsachen eröffnete
und zu neuen Methoden, um diese Tatsachen zu ermitteln,
dann war die Druckpresse das Stimmband.“

Postman 1992, S. 73

Was aber ist das Internet?

1 Einleitung

„Eine neue Technologie fügt nichts hinzu und zieht nichts ab. Sie verändert vielmehr alles.“ (Postman 1992, S. 26)

Längst ist es müßig, das ‚Fortschreiten‘ und ‚Um-sich-Greifen‘ des Internet im Alltag zu beobachten, sich zu fragen, wie viel Internet schon im Leben angekommen ist, die Welt zu unterteilen in ‚online‘ und ‚offline‘. Denn eine solche Herangehensweise argumentiert an der Realität vorbei. Das Internet fügt nicht ‚etwas‘ hinzu, es sorgt nicht dafür, dass wir in einer Welt ‚offline +‘ leben, in der das ‚normale‘ Leben hier und da um eine E-Mail oder eine Homepage erweitert wird. Es zieht auch nichts ab – wie bisweilen kulturkritisch befürchtet wird –, entrißt den Menschen etwa geliebte, ‚alte‘ Medien oder unterwandert Fähigkeiten wie Sozialkompetenz und sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Vielmehr bestätigt es einmal mehr die oben zitierte Postman'sche These: Es verändert alles.

Die Medien, in besonders eindrücklichem Maße das Internet, werden Teil des Lebensalltags und prägen Lebensrhythmus und Lebensinhalte, Kommunikation und Interaktion, Wissensaneignung und Entscheidungsfindung, Freizeitgestaltung und politisches Agieren. Gerade das Internet lässt sich dabei nicht eingrenzen auf Lebensbereiche oder Themen, es kann keine Grenze gezogen werden zwischen dem ‚offline‘ und dem ‚online‘ stattfindenden Leben. Stattdessen gehören Angebote des World Wide Web nunmehr in allen Bereichen zum Repertoire, das mehr oder weniger ausgiebig oder bewusst, gerne oder kompetent genutzt werden kann. Dies kann als gegeben angenommen werden, es ist eine der zentralen Prämissen vieler medienpädagogischer Bemühungen, wie Schell (hier noch für Medien allgemein) auf den Punkt bringt:

„Medien haben in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung in unserer Lebenswelt gewonnen und sind heute integraler Bestandteil unseres Alltags. Sie dienen uns als Mittel der Information, der Unterhaltung und des Lernens, sie strukturieren unseren Alltag, sie gestalten und steuern unsere Arbeitswelt, sie dienen uns zur Orientierung in einer fast unüberschaubaren Welt, wir nutzen sie als ästhetische Ausdrucksmittel und dazu, unsere Anliegen und Interessen auszudrücken usw. usf. [...] Interaktion und Kommunikation erfolgen in allen Bereichen unserer Mediengesellschaft, in der Arbeitswelt ebenso wie in Kultur, Freizeit und Politik, zu einem großen Teil mit oder über Medien.“ (Schell 1999, S. 277)

Und diese Erkenntnis ist auch in der Politik längst angekommen, so formuliert die CSU etwa in ihrem „Positionspapier. Lebenszyklus der Medien- und Informationskompetenz“:

„Im Jahre 2012 sind wir endgültig im digitalen Zeitalter angekommen [...] Die Fragen, wie wichtig das Internet in unser aller Alltag sein wird und ob soziale Netzwerke fester Bestandteil unseres Lebens würden, stellen sich nicht mehr: Sie sind beantwortet.“ (CSUnet 2012, S. 2)

Dennoch kann es nicht genügen, festzustellen und zu akzeptieren, dass Medien umfassend und unwiderbringlich in der Welt angekommen sind. Die Tatsache, dass Lebenswelten heute immer auch Medienwelten sind, bringt eigene Implikationen und Herausforderungen mit sich. Schells oben aufgeführtes Zitat etwa begnügt sich nicht mit der reinen Aufzählung, wo Medien überall zu finden sind, sondern wird fortgeführt mit dem wohl zentralsten Schluss aus dieser Beobachtung: „Wer sich hier kommunikativ kompetent bewegen will, muss auch kompetent mit den Medien umgehen können.“ (Schell 1999, S. 277)

Denn ‚Medien im Lebensalltag vorfinden‘ ist nicht gleichbedeutend mit ‚mit Medien umgehen können‘, ebenso wie das Vorhandensein von Schriftkultur kein Garant dafür ist, dass Menschen Texte lesen und verstehen können. Beide Fähigkeiten sind gleichermaßen Kulturtechniken, deren Beherrschung zentral und nicht zu unterschätzen ist für eine erfolgreiche Lebensbewältigung, die aber dennoch gelernt werden müssen. Dies betonen Six/Gimmler, wenn sie schreiben:

„Kommunikation und längst auch schon der Umgang mit Medien zählen zu ‚Kulturtechniken‘ wie Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch wie ein angemessenes Verhalten im Straßenverkehr. Beides kann jedoch, wie jegliches Verhalten und Handeln, mehr oder weniger ‚gut‘ und mit mehr oder minder erwünschten Resultaten und Folgen ablaufen. Wesentliche Determinanten hierfür sind die relevanten Kompetenzen, über die das Individuum verfügt.“ (Six/Gimmler 2007, S. 271)

Medien so auf eine Stufe zu setzen mit den zentralsten Kulturtechniken der heutigen Zeit und Gesellschaft ist dabei keineswegs plakative Übertreibung oder Veranschaulichung. Vielmehr ist der Umgang mit Medien mehr und mehr eine zumindest genauso basale Fertigkeit wie der Umgang mit Schrift oder Logik. Und ebenso wie bei diesen, kann auch beim Gebrauch von Medien nicht davon ausgegangen werden, dass Menschen ihn ‚nebenbei‘ oder ‚aus Versehen‘ lernen und dabei keinerlei Anleitung brauchen.

Gerade mit Medien sind Menschen bereits ab einem sehr jungen Alter konfrontiert – sei es als Unterhaltungsmedien der Eltern, als Spielzeuge der Kindheit, sei es, dass Radio und Fernsehen einen zentralen Stellenwert im Tagesverlauf einnehmen. Und während Kinder, wie bei den anderen Kulturtechniken ebenfalls, nicht alle Angebote der Medien von Anfang an gleichermaßen gebrauchen oder auch verstehen können, so müssen sie doch eine grundsätzliche Souveränität und ein generelles Verständnis so früh wie möglich erwerben, auf das später vieles aufbauen kann. Beutling geht sogar so weit, anzunehmen, dass Medienkompetenz neben Lesen, Schreiben und Rechnen die wichtigste Kulturtechnik ist, „die jeder beherrschen muss. Je früher der Umgang mit neuen Medien selbstverständlich wird, desto besser können die Kinder sie in ihrem späteren Leben nutzen.“ (Beutling 2007, zitiert nach Schäfer 2007, S. 68)

Dabei ist es vor allem wichtig, Kindern früh die Möglichkeit zu geben, Medien und deren Potenziale kennenzulernen, sie einschätzen zu können und dann absichtlich und zielgerichtet entscheiden zu können, was sie auf welche Art gebrauchen möchten. Denn Medien sind ein weites Feld und per se nicht festgelegt darauf, wozu sie eingesetzt werden, wie auch Schrift nicht festgelegt ist darauf, für welche Art von Texten sie verwendet wird:

„Neue Technologien sind multifunktional und in ihren Verwendungen optional, d.h. sie sind frei von bestimmten Zwecken. Notwendig kommt damit ihrer Aneignung durch die Subjekte besonderes Augenmerk zu, da bei unterschiedlichem individuellem Interesse und entsprechender angewandter Kompetenz bei gleichen Ausgangskonfigurationen verschiedene Ergebnisse realisiert werden. Was bedeutet das konkret? Nun, der Computer kann als Spielgerät fungieren oder als Terminal ins Netz (Informationsmaschine), als Fotoarchiv, Fernseher, als Videorekorder oder Musikgerät, aber auch als eine Rechen- oder Schreibmaschine usw.“ (Tully 2004a, S. 36f.)

Was also impliziert die Beobachtung ‚Medien sind ein zentraler Bestandteil heutiger Lebenswelten‘ eigentlich? Sie impliziert sehr zentral zweierlei: Medien stehen uns zur Verfügung, wir dürfen sie nutzen und in unsere Lebensverläufe einbinden; aber zugleich sind wir auch herausgefordert, uns mit ihnen zu beschäftigen, sie zu durchschauen und immer kompetenter darin zu werden, sie zu nutzen, um ihr Potenzial nicht zu verschenken. Häusler und Häusler drücken das in ihrem Buch ‚Netzgemüse‘ so aus:

„Doch ein Zurück in eine Welt vor dem Internet [...] gibt es nicht mehr. Es nützt daher wenig, sich gegen eine Welt mit Internet zu wehren, statt-

dessen sollten wir uns mit ihr beschäftigen, sie kennen(lernen), sie aktiv zum Besten formen und uns gemeinsam mit unseren Kindern: kümmern." (Häusler/Häusler 2012, S. 145)

Die mediale Durchdringung unserer Lebenswelt richtet also genau diese Anforderung an uns: Selbst immer mehr zu lernen, Medien sicher, kompetent und zielgerichtet zu nutzen und dies auch der jüngsten Generation von Anfang an beizubringen. Sei es, dass Kinder sich ganz grundlegend das „Verstehen der ‚Mediensprache‘ und die eigene Ausdrucksfähigkeit in dieser ‚Zeichensprache‘“ (Tulodziecki 2010a, S. 45) aneignen sollten, dass sie, um eigene Teilhabechancen nicht zu verspielen, aber auch um Gefährdungen zu minimieren, „Einflüsse von Medien auf Individuum und Gesellschaft sowie Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung [...] durchschauen und kritisch einschätzen“ (ebd.) können sollten oder dass sie in den verschiedenen Lebensbereichen Medien sicher und entsprechend der jeweiligen Ansprüche nutzen sollten, wie Livingstone (2004, S. 102) aufschlüsselt:

„Auf einem Markt mit einem komplexen Medienangebot müssen Verbraucher gut informiert sein, um mit der von ihnen getroffenen Auswahl ihren immer höheren Ansprüchen gerecht zu werden. In einer Informationsgesellschaft müssen Arbeitnehmer und Arbeitgeber lernen, Informationsinhalte und -dienste zu erstellen und zu nutzen. In einer zivilisierten Gesellschaft müssen den Bürgern Mittel an die Hand gegeben werden, mit denen sie ihr Recht auf Selbstdarstellung und kulturelle Partizipation wahrnehmen können. In einer Demokratie müssen Bürger dazu befähigt werden, unter Einsatz sichtbarer und anerkannter Kommunikationsmittel als Öffentlichkeit diskutieren und debattieren zu können. In einer Risikogesellschaft müssen Bürger in der Lage sein, die Ansichten, die sie vertreten, und die Netzwerke, die sie nutzen, zu gestalten und zu kontrollieren.“ (Livingstone 2004, S. 102)

All diese und viele weitere Kompetenzanforderungen stehen im Raum, wenn Kinder beginnen, Medien zu entdecken und sich in einer medial geprägten Welt zu bewegen. Doch obwohl dies längst erkannt ist und Medien kaum mehr als so neue Phänomene bezeichnet werden können, dass sich Pädagogik und Erziehung – formell wie informell – noch nicht darauf hätten einstellen können, ist Medienerziehung noch immer in vielen Bereichen ein brach liegendes Feld, zu dem scheinbar das Wissen, auf jeden Fall aber die Umsetzung zu wünschen übrig lässt. Noch heute kann dem zugestimmt werden, was Kübler schon 1999 beobachtet hat:

„Bereits heute bringen sich wohl die meisten PC-Nutzer ihre Fertigkeiten und Kenntnisse selbst bei, entweder im Selbststudium oder durch fallweise Beratung und Vormachen im Freundeskreis. Insofern stimmt die These, dass etliche Jugendliche auf diesem Gebiet vielen Erwachsenen etwas voraus haben. Für andere Bereiche müssten die Kenntnisse und Lernusancen analysiert werden. Ob und welches Wissen durch informelles und inzidentielles Lernen erworben wird, ist ebenso unerforscht wie umgekehrt die Frage, ob systematisches Wissen einer gezielten und strukturierten Unterweisung bedarf. Ferner ist zu fragen, ob sich Reflexionswissen selbständig schöpfen lässt oder es dazu der Anregung und des Korrektivs eines sozialen Gegenübers bedarf, um dadurch Außensicht auf das eigene Ich und Distanz zu gewinnen.“ (Kübler 1999, S. 42)

Eine Beschäftigung mit der Vermittlung von Medienkompetenzen ist also dringend nötig, nicht nur theoretisch mit Blick auf Ziele und Anforderungen sondern ganz praktisch mit Blick auf die Bemühungen und faktischen Umsetzungen; und dies sowohl im informellen Bereich, wo medienpädagogische Akteurinnen und Akteure und Institutionen wie JFF – Institut für Medienpädagogik (www.jff.de), medien+bildung.com (www.medienundbildung.com), jfc Medienzentrum Köln (www.jfc.info) und viele andere bereits aktiv sind und Angebote und Projekte realisieren als auch im formellen, etwa im schulischen Bereich, wie es beispielsweise Tulodziecki oder Spanhel fordern, wo aber noch weitaus mehr zu tun bleibt: Gerade an Grundschulen ist – wie später noch ausführlicher gezeigt wird – der Bedarf, Kinder bei ihren ersten Medienerfahrungen zu unterstützen, sehr stark gegeben und dort liegen große Chancen, Kinder unabhängig von Herkunft und Hintergrund zu erreichen und zu fördern; nichtsdestoweniger klafft zwischen Bedarf und praktischer Umsetzung hier eine große Lücke, die dringend gefüllt werden muss.

Denn theoretisch herrscht längst Einigkeit über die Notwendigkeit einer frühen Medienerziehung. Feil, Decker und Gieger haben diesen Bedarf bereits 2004 eindringlich formuliert:

„Die Erwartungen, die in der Öffentlichkeit in den Informations- und Bildungswert des Internets für die nachwachsende Kindergeneration gesetzt werden, sind angesichts der inhaltlichen Präferenzen der Kinder und ihrer entwicklungsbedingten Grenzen für ein selbständiges Agieren im Netz zu hoch. Das Internethandeln der Kinder ist, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, in jedem Alter an Hilfen durch Eltern und Pädagogen gebunden. [...] Kindern muss beim Umgang mit dem Internet vieles demonstriert und erklärt werden. Sie brauchen Anleitung, will man sie nicht überfordern

und ihnen die Freude am Medium verderben." (Feil/Decker/Gieger 2004, S. 211)

Und damit sind die Autoren keineswegs alleine – so forderte Moser etwa 2012, dass Medien nicht länger nur als Sonderdisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften angesehen werden dürften, sondern „zum konstituierenden Teil der allgemeinen Pädagogik werden [müssen]: Wer überlegt, wie Menschen aufwachsen, und was sie dabei lernen, kommt um den Einfluss der Medien nicht herum. Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sind als Lebensphasen ohne Einbezug der Reflexion auf die Medien kaum noch zu beschreiben." (Moser 2010, S. 35)

Und selbst die Kultusministerkonferenz forderte 2012 nachdrücklich:

„Zeitgemäße Bildung in der Schule [ist] nicht ohne Medienbildung denkbar; sie ist als wichtiger Beitrag zu Lernprozessen zu sehen, die aus Wissen und Können, Anwenden und Gestalten sowie Reflektieren, Bewerten, Planen und Handeln erwachsen." (Kultusministerkonferenz 2012, S. 4)

Zu verorten ist das Lernen mit und über Medien dabei fächerübergreifend, Medien als didaktische Mittel, aber auch als Thema und Inhalt können und sollten in fast allen Schulfächern mehr oder weniger stark ihren Platz finden. Dennoch ist ein Fach besonders prädestiniert und angemessen für Medienkompetenzvermittlung und das ist das Fach Deutsch. Nicht nur, weil Medien im weiteren Sinn – in Form von Büchern und Texten, von Theater und Film et cetera – stets Inhalt und Thema im Fach Deutsch waren und sind, nicht nur weil Medien- und (Schrift-)Spracherwerb heute häufig parallel ablaufen und vielerlei Berührungspunkte haben, wenn etwa Fernsehfiguren den Wortschatz von Kindern mitprägen und -gestalten, wenn an Büchern, aber auch an Tablets und Smartphones Buchstaben gelernt und erste Texte entziffert werden, sondern auch weil Text – also ein Kernelement des Deutschunterrichtes – und Medien untrennbar sind, wie etwa Marci-Boehncke (2013) erläutert:

„So verstanden ist ein Teil des Medienbegriffs dem Textbegriff eigentlich inhärent: Text wird immer medial vermittelt – Medien stehen immer im Zusammenhang mit Texten, ob als Überträger, als Gestaltungswerkzeug oder Vertriebsinstitution. [...] Je nachdem, wie weit ich den Textbegriff und den Medienbegriff fasse, kann ich beide Begriffe weitgehend deckungsgleich verstehen – bei Intertextualität vielleicht etwas mehr in Richtung auf die Geschichte bezogen, die in unterschiedlichen Medien erscheint." (Marci-Boehncke 2013)

Entsprechend ist Deutschunterricht ohne Medien undenkbar. Sprache und Texte sind immer auf die eine oder andere Art medial vermittelt und der Deutschunterricht greift zu kurz, wenn er nur Print-Medien als Vermittler zulässt. Auch digital vermittelte Inhalte sowie deren Rezeption müssen im Deutschunterricht ihren Platz finden und bearbeitet werden – nicht nur, aber auch weil gerade für Kinder und Jugendliche heute Medien immer mehr zum wichtigen und alltäglichen Vermittler von Texten, Geschichten und Sprache werden und ein Deutschunterricht, der dies ausklammert, an der Lebenswelt seiner ‚Zielgruppe‘ vorbei agiert.

Dies findet, so Marci-Boehncke, bisweilen in den Lehrwerken bereits einen Niederschlag:

„Diese Schulbücher spiegeln die Entwicklung des Medienbildungsbewusstseins im Fach Deutsch wider. Comics, Hörspiele, Filme, Zeitungsartikel gehören heute bei den integrierten Deutschlehrbüchern als Textbeispiele dazu. Der Medienverbund hingegen – auch in seiner ökonomischen und manipulativen Kraft – wird immer noch so gut wie gar nicht thematisiert“ (Marci-Boehncke 2014, S. 196).

Hier ist also trotz steigendem Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Medienbildung im Deutschunterricht auch eine gravierende Vakanz zu erkennen: Der Deutschunterricht hinkt der Entwicklung im Alltag der Kinder und Jugendlichen noch immer weit hinterher. Dies mag an fehlender Verankerung oder nicht aktuellen Lehrwerken liegen, begründet sich aber auch in einem anderen Punkt: Der Kompetenz der Lehrkräfte. Und genau aus diesem Grund ist sowohl eine Verankerung von Medienbildung in allen Bereichen der Deutschdidaktik notwendig, als auch eine entsprechende Vorbereitung und Ausrüstung der Lehrkräfte dafür:

„Deutschunterricht in der Schule sollte von Anfang an versuchen, eine einheitliche und breite Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Dazu ist es wichtig, dass Lehrkräfte einen Überblick bekommen, was ihre Schülerinnen und Schüler können.“ (Marci-Boehncke 2013)

Gerade mit Blick auf das Internet gewinnen diese Forderungen sogar noch an Dringlichkeit, denn wenn es um den Umgang mit dem World Wide Web geht, hinkt die Praxis den Anforderungen häufig noch ein kleines Stückchen mehr hinterher als bei den anderen, etwas ‚älteren‘ Medien.

Genau auf diese Leerstelle soll deshalb der Blick gelenkt werden.

- Nutzen Kinder das Internet und falls ja, ab welchem Alter sind sie online und auf welche Angebote gehen sie zu?

- Welche Fragen haben Kinder, wenn sie anfangen, das Internet zu entdecken? Wo stoßen sie auf Schwierigkeiten?
- Welche Unterstützungsmaterialien gibt es für genau diese Situation, wie sind diese formal sowie inhaltlich gestaltet? Welche Unterstützungsmaterialien gibt es auch konkret für Lehrkräfte, um die Kinder zu begleiten?
- Wie sehen potenzielle Zieldimensionen aus, die man ansetzen kann, um Kinder bestmöglich ‚fit‘ zu machen für den Umgang mit dem Internet?

All diese Fragen stellen sich rund um den Themenkomplex Kinder und Internet und kumulieren in der Frage, die für die folgende Arbeit zentral ist:

Wie werden Kinder bei ihren ersten Schritten im Internet unterstützt – welche Angebote für Kinder selbst, Eltern und Erziehende – vor allem Lehrkräfte – liegen bereits vor, wie sind diese gestaltet, wie werden sie angeboten und welche zentralen (Erziehungs-)Ziele, Überzeugungen und Ansätze, sowohl mit Blick auf die angesprochenen Kinder als auch auf die behandelten Medien lassen sich darin erkennen?

Um sich dieser Frage anzunähern, soll in mehreren Schritten vorgegangen werden:

Zunächst soll grundlegend geklärt werden, wovon die Rede ist, wenn es in dieser Arbeit um ‚das Internet‘ geht. Der Begriff wird eingegrenzt und in einer der Beantwortung der Frage dienlichen Art und Weise gefasst.

Um Ausgangslage und Ziel der Arbeit klar zu fassen, werden anschließend Status Quo und Bedarf betrachtet und erläutert, so dass anhand der Internetnutzung von Kindern, ihrer Bedarfe an dieses Medium und der bisherigen Situation der Medienerziehung die angebotenen medienerzieherischen Lösungen in den Blick genommen werden können.

Um alle späteren Bemühungen den vorhandenen Bedingungen anzupassen wird zudem beleuchtet, wo aus Sicht der Forschung aber auch aus Sicht der (Bildungs-) Politik bereits Relevanz gesehen wird und wie Medienerziehung in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer verortet ist oder werden kann.

Ein anschließender Exkurs in das Begriffsfeld ‚Medienkompetenz‘, ‚Medienerziehung‘, ‚Medienbildung‘ hilft, die Zieldimension aller Bemühungen sowohl begrifflich als auch inhaltlich klar zu fassen.

Aufbauend auf diesen theoretischen Grundlagen folgt anschließend als zentrales Moment die Sammlung und Analyse der vorhandenen Unterstützungsmaterialien, die Kindern sowie deren primären Erziehungspersonen, Eltern und Lehrkräften, bereits angeboten werden und sie bei ihren ersten Schritten im Internet unterstützen sollen. Diese Materialien werden vorgestellt und zunächst nach formalen

Kriterien untersucht. Um sie aber auch inhaltlich einschätzen zu können, werden bei der Analyse zwei Themenfelder eine zentrale Stellung einnehmen: Menschenmodelle bzw. Entwicklungsmodelle aus der Pädagogik sowie Denkrichtungen aus der Medienpädagogik. Je nachdem, welches Menschenmodell bzw. welche medienpädagogische Ausrichtung einem Material – implizit oder explizit – zu Grunde liegt, wird es natürlich ein anderes Ziel verfolgen, Kinder anders ansprechen, anderen Themen Relevanz einräumen und den Umgang mit dem Medium generell anders vermitteln. Diese beiden Komplexe werden deshalb als nicht zu unterschätzende Einflussfaktoren auf die Gestaltung eines Materials angesehen. Um also die vorhandenen Materialien wirklich einschätzen und bewerten zu können, wird zunächst differenziert betrachtet, welche Menschenmodelle und medienpädagogischen Herangehensweisen ihnen zu Grunde liegen könnten, um darüber zu einer realistischen Einschätzung davon zu gelangen, was Kinder überhaupt lernen können, wenn sie die ihnen angebotenen Materialien nutzen.

Auf Basis der dann vorliegenden Einschätzung der Bandbreite an bisher vorhandenen Materialien soll in einem letzten Schritt wieder der Bogen zum Ausgangspunkt, dem eigentlichen Bedarf gespannt werden: Hier soll eine Handhabe für die praktische Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch für Eltern erarbeitet werden, anhand derer sie Materialien einschätzen, auswählen und so Kinder bestmöglich bei ihren ersten Schritten ins Netz begleiten können.

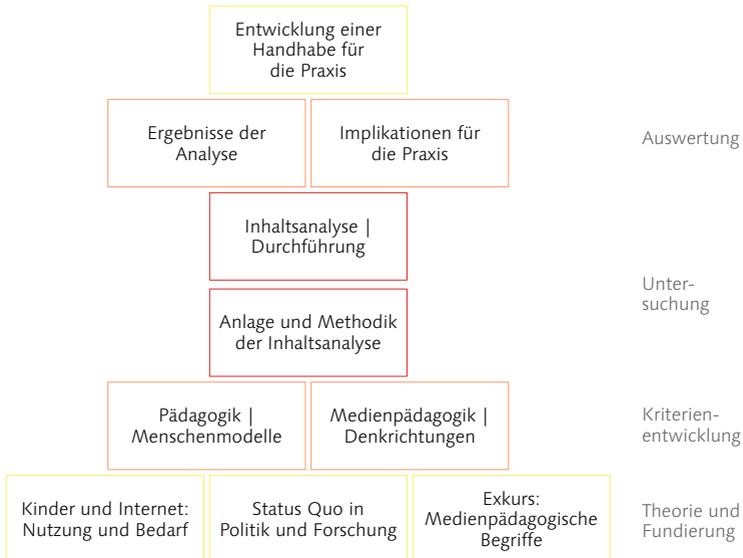


Abbildung 1 Aufbau der Arbeit; eigene Darstellung

1.2 Kinder im Internet – Nutzung, Vorlieben, Implikationen

„Kinder leben in ihrer je eigenen Welt. [...] Hochkonzentriert und mit einer Erwachsenen oftmals fremd gewordenen Neugier widmen sie sich allem, was für sie neu ist.“ (Schorb 2007, S. 17)

Kinder sind – je jünger desto mehr – geborene Forscher und Entdecker. Sie lernen ihre Welt kennen, erkunden sich selbst und ihre Umwelt und probieren alles aus, was sie da vorfinden, um das Gute in ihr Repertoire aufzunehmen. Immer früher stoßen sie dabei auch auf Medien – den Radio, der Geräusche macht, den Fernseher, der lebendige Bilder zeigt, die ersten Bücher – und irgendwann auch das Internet. Je nach Alter, je nach Familiensituation und Ausstattung und je nach persönlichen Vorlieben gehen Kinder früher oder später, interessiert oder vorsichtig ihre ersten Schritte ins Netz – mit allem was dazu gehört: gespanntem Entdecken, freudigem Finden, erfolgreichem Lernen aber auch enttäuschenden Rückschlägen: „Mediennutzung kann zu einer Vielfalt an ausgesprochen positiven Effekten und Folgen führen, die man mit der Nutzung anstrebt oder die sich ergeben können, auch ohne dass man sie angestrebt hat – angefangen von Unterhaltung und Spaß bis hin zur Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Rechnen muss man aber auch mit einem breiten Spektrum an möglichen negativen oder schädlichen Wirkungen.“ (Six/Gimmler 2010, S. 27)

Für Erwachsene ist es daher, wie bei vielen anderen Entwicklungsthemen auch, unerlässlich, auch die ersten Schritte ins Internet zu begleiten und zu unterstützen, um Kindern viele Erfolge und möglichst wenig ‚Schädliches‘ zu bescheren. Denn die kindliche Aneignung der Lebens- und Medienwelt ist stark geprägt von den Angeboten und der Unterstützung durch Erwachsene. Einerseits von den Rahmenbedingungen, wie Süß/Lampert/Wijnen erläutern:

„Zu den zentralen Faktoren, die im Zusammenhang mit Medienkompetenz in den Blick genommen werden, zählen insbesondere: Alter, sozioökonomischer Status, Bildung und Geschlecht. Dabei zeigt sich, dass vor allem das Alter sowie der Bildungshintergrund einen starken Einfluss darauf haben, wie Menschen mit den Medien umgehen: Je älter und je geringer der Bildungshintergrund, desto weniger werden mediale Möglichkeiten genutzt, was sich wiederum auch auf die anderen Kompetenzbereiche auswirkt.“ (Süß/Lampert/Wijnen 2010, S. 113)

Andererseits aber auch von der inhaltlichen und begleitenden Unterstützung.

Um aber einschätzen zu können, wie eine solche Unterstützung im Optimalfall aussehen könnte und wie die vorhandenen Hilfsmaterialien für die ersten Schritte der Kinder online einzuschätzen ist, ist es zunächst nötig, einen Blick auf das Verhalten und die Bedürfnisse der Kinder selbst zu werfen. Was Kinder in den Medien suchen, worauf sie zugehen, auch wann und warum das Internet für sie interessant wird, ist bereits Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und soll als Grundlage dienen, um Materialien auf deren Passung zur kindlichen Lebenswelt zu untersuchen.

1.2.1 ‚Das Internet‘ - Begriffsfassung

„Die Vorhersagen sind, der Ideologie des menschlichen Fortschritts entsprechend, überwiegend pompös: Elektronische Informationsbänke sollen das Wissen der Welt speichern und jedermann frei zugänglich machen. Post, Zeitschrift und Zeitung werden elektronisch zugestellt. Alle sind mit allen verbunden. Jeder Empfänger wird auch ein Sender sein, jeder sein eigener Produzent. Was bisher Sache professioneller Journalisten war, soll zur Sache der Amateure werden: Alle Mittel des Nachrichtenverkehrs werden offen sein, wie Straßen und Plätze offen sind, und jeder Teilnehmer in einer neuen Welt von Super-Städten wird gebildet, belesen, wohlunterrichtet sein. Souverän wird er über das Wissen der Jahrtausende verfügen und stets den richtigen Gebrauch davon machen ...“ (Pross 1972, S. 11)

Fragt man ein beliebiges Kind, ob es bereits ‚im Internet ist‘, so kann es passieren, dass das Kind – je nach Alter und Verständnis – im Brustton der Überzeugung verkündet, es sei noch nie im Internet gewesen – auch wenn es vielleicht längst Expertenstatus darin erreicht hat, sich bei Skype oder seiner E-Mail-Adresse einzuloggen und mit Omas, Onkeln und Freundinnen und Freunden in anderen Städten zu reden oder Nachrichten und Bilder auszutauschen. Ebenso könnte es passieren, dass das Kind sich als versierten Internet-Nutzer zu erkennen gibt, obwohl sich seine Aktivitäten im Netz darauf beschränken, auf dem elterlichen Smartphone Vögel durch die Luft zu katapultieren.¹

1 Das Smartphone-Spiel ‚Angry Birds‘ benötigt zur Ausführung stets eine Internetverbindung, weil darüber Werbeeinblendungen in das Spiel vorgenommen werden; spielt man es über die Facebook-Applikation, muss man zusätzlich bei Facebook eingeloggt sein (vgl. Pakalski 2011)

In beiden Fällen hat sich das Kind durchaus bereits online bewegt und Angebote genutzt, die im World Wide Web verortet sind und ohne dieses nicht funktionieren – und doch sind die Erfahrungen und wohl auch die Kompetenzen in beiden Fällen kaum miteinander vergleichbar und nur schwerlich als gleichwertige Indikatoren für die Frage nach der Kompetenz im 'Internet-nutzen' zu werten.

Es ist demnach nötig, zunächst genau zu fassen, was der Begriff 'Internet' für die jeweilige Fragestellung bedeuten soll, welche Angebote relevant und welche weniger zentral sind, wo Grenzen gezogen werden zwischen 'Internet nutzen' und beispielsweise bloßem 'Online-sein'. Denn nur wenn klar ist, was 'das Internet' im vorliegenden Fall umfasst, kann auch behandelt werden, welche Möglichkeiten und Herausforderungen es mit sich bringt, welche Lernanforderungen zentral sind et cetera.

Bereits die Frage, was überhaupt als 'Medium' gefasst werden kann, birgt Potenzial für Definitionsbemühungen und Diskussionen, denn auch Medien können enger oder weiter gefasst oder nach verschiedenen Kriterien abgegrenzt werden. Da eine Diskussion darüber, inwiefern Gemälde oder Höhlenzeichnungen dem Medienbegriff zugeordnet werden können, an dieser Stelle keinen Mehrwert verspricht, soll auf den Medienbegriff selbst nur sehr kurz und mit Blick auf die Verortung des Internet darin eingegangen werden.

Die ursprüngliche Herkunft des Begriffes selbst, das lateinische „Medium“, das schlicht „Mitte“ bedeutet, ist unschwer zu erkennen, für das Internet dennoch definitorisch nur sehr weit gefasst von Bedeutung: Ein Medium in seiner ursprünglichsten Form ist also einfach ein 'Vermittler'. In Bezug auf ‚Medien‘ als Teile von Kommunikationsprozessen sind diese also der Teil des Prozesses, der etwa Informationen zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren überträgt oder die Schnittstelle zwischen einem Menschen und einem ‚vermittelten Objekt‘, also einem Inhalt darstellt. Entsprechend kann man unterscheiden zwischen einem sehr weiten Medienbegriff, der auch Sprache, Kunstwerke et cetera als Medien versteht und einem engeren Medienbegriff, der sich auf technische Kommunikationsmedien wie Fernsehen, Radio, Computer et cetera beschränkt (vgl. Neuß 2012, S. 9).

In beiden Fällen lässt die Fassung von Medien allerdings noch gar keine Eingrenzung des Internet zu – schließlich sind alle Angebote des Internet auf verschiedene Arten Vermittler, mithin darin untereinander ebenso wenig zu unterscheiden wie gegenüber anderen Medien abzugrenzen.

Näher kommt man einer Eingrenzung deshalb, wenn man Medienbegriffe nach ihren Ausprägungen differenziert.

Mit Marci-Boehncke/Rath (2010, S. 14ff.) und Bonfadelli (2002) etwa lassen sich ein *technischer*, ein *semiotischer* und ein *institutioneller* Medienbegriff nutzen, um Medien zu systematisieren:

Betrachtet man Medien aus einer technisch geprägten Warte, so fasst der Begriff in erster Linie Geräte oder Technologien, die Informationen bereitstellen. Ein Computer, ein Fernseher, ein Radio ließen sich leicht durch ihre technische Funktionsweise abgrenzen, auch das Internet müsste über seine technische Realisierung beschrieben werden, Inhalte sind weniger ausschlaggebend. Dieser Begriff rekurriert auf nachrichtentechnische Entwicklungen etwa bei Shannon und Weaver, die ihr Augenmerk vor allem darauf legten, Material, Form, Systeme und Qualität der Übertragung zu optimieren. Schnell stößt er aber an seine Grenzen wenn es darum geht, ähnliche Medien klar voneinander zu trennen, wie Kübler am Beispiel ‚Multimedia‘ erläutert:

„‚Multimedia‘ annonciert die Verschmelzung von Computertechnik (Mikroelektronik), Telekommunikation und Netztechnologie, wobei aus Sicht des Rezipienten noch nicht entschieden ist, ob künftig der Fernsehapparat mit Tastatur und Online-Anschluss das zentrale Medium (oder Terminal) ist und damit eher die Unterhaltungsofferten im Vordergrund stehen oder der PC, der dann hochauflösende Bilder, Hifi- und Stereo-Qualität für Töne und Sprache haben muss, aber eher der Informationsrecherche und -vermittlung dient, oder ob die beiden Systeme zwar technisch miteinander integriert werden können, aber funktional getrennt bleiben.“ (Kübler 2003, S. 21)

Demgegenüber meint der *semiotische* Medienbegriff Medien nicht als Geräte, sondern als Zeichen- und Symbolsysteme. Ein solches Zeichensystem oder auch ‚kulturelles Artefakt‘ ist etwa eine E-Mail, eine Twitter-Meldung, ein Artikel. Diese Beschreibung wiederum ist zu eng, um das Internet in Gänze fassen zu können.

Schließlich bleibt der *sozial-institutionelle* Medienbegriff, nach dem Medien Unternehmen, Berufe, Tätigkeitsfelder sind. Auch demnach ist das Internet schwer abzugrenzen, dann ein Medienanbieter kann sowohl im Internet wie auch in anderen Medien aktiv sein. (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2010)

Bereits hier zeigt sich – es ist schwer, dass Internet trennscharf zu fassen, eine Annäherung kann aber über eine technische, eine semiotische oder eine sozial-institutionelle Herangehensweise bereits geschehen.

Eine weitere, populäre Unterscheidung verschiedener Medien geht auf Harry Pross (1972) zurück: Die Einteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Medien. In dieser Systematik gelten als *primäre* Medien alle ‚Mensch-Medien‘, das heißt

alle Vermittlungsformen der direkten Kommunikation in denen Anwesenheit der Kommunikationspartner Voraussetzung ist, etwa Sprache, Gestik und Mimik. Als *sekundäre* Medien werden jene gewertet, die ein technisches Gerät oder eine Apparatur beim Sender voraussetzen, vom Empfänger aber ohne Hilfsmittel rezipiert und verstanden werden können. Für *tertiäre* Medien schließlich gilt, dass sie sowohl zur Herstellung und Übertragung als auch zum Empfang und zur Rezeption technische Träger oder Systeme benötigen, wie es bei Fernsehen, Radio oder auch dem Internet der Fall ist. (vgl. Pross 1972; Marci-Boehncke/Rath 2010; Jäckel 2011)

All diese Systematiken können bereits helfen, das Internet einzugrenzen – als *tertiäres* Medium, das technisch auf eine bestimmte Art funktioniert, diverse kulturelle Artefakte wie Homepages, Blogs, E-Mail anbietet et cetera.

Näher an den Kern der Sache kommt man allerdings, wenn man nicht versucht, das Internet in seiner aktuellen Verfassung gewissermaßen ab absurdum von anderen Medien abzugrenzen, sondern seine Charakteristika in der eigenen Entwicklung sucht.

Die Anfänge des Internet liegen in den 1960er Jahren. Das amerikanische Verteidigungsministerium hatte nach dem Sputnik-Schock die Forschungsbehörde ARPA (Advanced Research Projects Agency) eingerichtet, die 1969 begann, ein paketvermitteltes Rechnernetz zu entwickeln – damals ein Novum, das zunächst vor allem militärischen Zwecken diente. Es sollte die damals begrenzt vorhandenen Computerressourcen im militärischen und wissenschaftlichen Bereich effizient nutzen und resistent gegen Störungen wie Sabotage oder einen Atomkrieg sein (vgl. Döring 1999, S. 15).

Während anfangs eine sehr überschaubare Anzahl an Rechnern und Akteuren am ARPAnet beteiligt war und ausschließlich militärische und wissenschaftliche Themen darin behandelt werden sollten, erwies sich die Funktionsweise des Netzes aber bald als so stabil und nützlich, dass daraus nach und nach das Internet entstand, ein ‚Netz der Netze‘, das die Integrationsleistung des ARPAnet noch übertraf, indem es nicht nur einzelne Rechner, sondern ganze Netze verband und verknüpfte (vgl. ebd.).

Technisch gesehen besteht das Internet aus einer großen Anzahl von weltweit agierenden und miteinander verbundenen Rechnern:

„Die Rechner, die Informationen für das Netz zur Verfügung stellen, bezeichnet man als Server, die, die Informationen abrufen, als Clients. Ein Client kann auf unterschiedlichen Wegen Daten bei einem bestimmten Server abrufen. Dies geschieht mit Hilfe eines einheitlichen Übertragungsprotokolls (TCP/IP für Transmission Control Protocol/Internet Protocol). Jeder

an das Netz angeschlossene Rechner ist durch seine IP-Adresse eindeutig identifizierbar." (Steffens 1999, S. 53)

Doch das ist nur die technische Funktionsweise. Um das Internet in seiner Gänze zu fassen, wird es häufig in seine verschiedenen ‚Dimensionen‘ zerlegt, es wird also versucht, ein umfassenderes Bild zu finden, indem der Komplex aus verschiedenen Werten betrachtet wird. Eine sehr treffende Beschreibung entstand im ‚Request for Comments 1462‘²:

"A commonly asked question is ‚What is the Internet?‘ The reason such a question gets asked so often is because there's no agreed upon answer that neatly sums up the Internet. The Internet can be thought about in relation to its common protocols, as a physical collection of routers and circuits, as a set of shared resources, or even as an attitude about interconnecting and intercommunication. Some common definitions given in the past include:

- a network of networks based on the TCP/IP protocols,
- a community of people who use and develop those networks,
- a collection of resources that can be reached from those networks." (Request for Comments 1462, 1993)

Ähnlich fasst Döring die komplexe Zusammensetzung des Netzes. Sie differenziert, dass der Aufbau eines Netzwerkes, wie das Internet eines ist, einerseits horizontal beschrieben werden könnte, also entsprechend der flächenmäßigen Ausdehnung und Topologie; andererseits teilt sie es aber ebenfalls in vertikale Schichten auf. Die drei so differenzierten Schichten nennt sie „Anwendungsschicht“ – also die oberste Schicht, auf der Anwendungsprogramme zu finden sind, die die Nutzerinnen und Nutzer direkt gebrauchen können –, „Protokollschicht“, also der Bereich, in dem die Regelsätze liegen, wo etwa die Datenpakete, die zwischen den vernetzten Rechnern ausgetauscht werden, sortiert und adressiert werden und zuunterst die „physikalische Schicht“, womit sie alle physikalischen Rechnerverbindungen, Telefonkabel, Satellitenverbindung et cetera beschreibt (vgl. Döring 1999, S. 17).

Es lässt sich also festhalten, dass das Internet anhand dieser drei Ausprägungen bereits eingegrenzt werden kann. Während die beiden ‚unteren‘ Schichten, also die physikalische sowie die Protokollschicht nun aber relativ klar gefasst sind und leicht als Merkmale erkannt werden können, lohnt bei der ‚oberen‘ Schicht ein

2 Die ‚Requests for Comments‘ sind eine Sammlung von Dokumenten, die seit den Anfängen des Internet angelegt sind und an der University of Southern California gesammelt werden. In den Dokumenten wurden zu Beginn Fragen rund um Aufbau und Nutzung des ARPAnet/Internet behandelt. Sie sind zu finden unter <http://tools.ietf.org/rfc/index> [Zugriff: 06.11.2013]

genauerer Blick darauf, was hier zu finden ist, welche Inhalte und Angebote eigentlich ‚zum Internet gehören‘. Allerdings ist das durchaus nicht ganz problemlos trennscharf zusammenzustellen; denn das Internet ist nicht spezialisiert auch eine bestimmte Kategorie an Inhalten, wie es bei anderen Medien der Fall ist. Eine Kassette etwa enthält stets auditive Inhalte, das Flugblatt lässt sich problemlos als Träger von gedruckten Texten und Bildern definieren. Im Internet dagegen finden sich die Inhalte verschiedenster ‚alter Medien‘ an einer Stelle, hier können Texte gelesen, Bilder betrachtet, Musik und Geschichten angehört und Videos angesehen werden. All diese Inhalte stehen in keiner linearen Ordnung, sondern können an verschiedenen Stellen im Netz stehen, durch Hyperlinks verknüpft und nach einem selbst gewählten ‚Leseweg‘ aufgefunden und rezipiert werden. Die Rezeption in diesem ‚Multimedia‘-Angebot findet daher sprunghafter, assoziativer und interessengeleiteter statt (vgl. Neuß 2012, S. 86).

Wenngleich also nicht einfach zu bestimmen ist, welche Inhalte das Internet ausmachen und welche nicht, ist es doch möglich, die Bandbreite der Angebote einzugrenzen. Eine erste, sehr allgemeine Auflistung versucht Steffens:

„Im Rahmen des Internet werden verschiedene Dienste angeboten; als wichtigste sind zu nennen [...]:

- das World Wide Web (WWW),
- Electronic Mail (E-Mail),
- Telnet,
- File Transmission Protocol (FTP),
- Newsgroups,
- Internet Relay Chat (IRC),
- Telephonieren über das Internet,
- Videokonferenzen.“ (Steffens 1999, S. 54)

Zentral ist hier die Unterscheidung Internet und World Wide Web. Denn während diese beiden Begriffe im Sprachgebrauch häufig synonym verwendet werden und dies auch in dieser Arbeit so gehandhabt werden soll, so hilft es zur Fassung des Begriffes doch, zu vergegenwärtigen, dass das WWW zunächst die Gesamtheit der Homepages beschreibt, während Dienste wie Mail oder Telefonie zunächst davon verschiedene Angebote waren. Heute lässt sich diese Unterscheidung natürlich immer schwerer treffen, da Kommunikationsdienste mit ‚anderen‘ Homepages zu eng verknüpft sind, um davon getrennt betrachtet zu werden.

Das WWW selbst entstand in seiner eigentlichen Form erst 1990 – Tim Berners-Lee, der Erfinder der HTML, verfasste am 13. November die erste Website und gab so den Startschuss für eine rasante Entwicklung, denn mittlerweile gibt es

schätzungsweise mehrere hundert Milliarden frei zugängliche Internetseiten, mehr als eine Milliarde Menschen nutzen das Netz (vgl. Schneider/Warh 2010, S. 471). Doch auch diese Zahlen sind nur Schätzungen, ständigem Wandel unterworfen und zudem auch nur ein Teil des ganzen Bildes: „Dieser Teil des Internets ist das sichtbare Netz, das so genannte Visible Web. Die größte Suchmaschine – Google – hat davon ca. 30 bis 100 Milliarden Internetseiten indiziert. Laut Netcraft Web Server Surveys wurden im August 2010 Antworten von 213 458 815 Websites erhalten. Darüber hinaus gibt es Seiten, die für Suchmaschinen von vornherein unsichtbar sind und die von Suchmaschinen nicht indiziert werden können, das so genannte Invisible Web. Schätzungen über die Größe des Invisible Web differieren sehr stark.“ (Schneider/Warh 2010, S. 471)

Zentral war bei dieser Entwicklung vor allem die Entstehung und Verbreitung des ‚Web 2.0‘. Mit diesem Begriff wird kein abgegrenzter Teil des Netzes bezeichnet, vielmehr bezieht er sich auf Angebote und Inhalte die sich seit etwa 1989 verstärkt im Internet durchsetzen und eine große Rolle spielen: Angebote, die den Nutzerinnen und Nutzern mehr und mehr Möglichkeit zu eigenen Aktivität geben: „So veränderte sich das Web von einem vornehmlich einseitigen Informationsdienst im Internet (Web 1.0) hin zu einem interaktiven Mitmach-Netz für jedermann“ (Jers/Gözl/Taddicken 2013, S. 18). Der Begriff Web 2.0 geht auf Tim O'Reilly zurück, der ‚nach dem Platzen der Dot.Com-Blase‘ eine neue Ära im Internet gekommen sah und in einem Brainstorming versuchte, sich dieser begrifflich anzunähern. Ein zentrales Ergebnis war: „The lesson: Network effects from user contributions are the key to market dominance in the Web 2.0 era“ (O'Reilly 2005). Ursprünglich sah O'Reilly den Begriff als Bezeichnung einer neuen Software-Generation, erstellte auch Listen, welche alten Softwares durch welche neuen ersetzt werden würden. Tatsächlich aber hat es „einen solchen tiefgreifenden technischen Wandel nicht gegeben, und das Web 2.0 ist ‚keine neue technische Ausführung des WWW‘ [...]. Die meisten der heutigen Web-2.0-Anwendungen bestanden bereits vor der Auslobung des Web 2.0, z.T. allerdings in Vorläuferversionen“ (Jers/Gözl/Taddicken 2013, S. 18).

Doch was macht nun konkret das Internet, das World Wide Web, das Web 2.0 aus? Jers/Gözl/Taddicken versuchen sich an einer Auflistung der relevanten Inhalte und ‚Wesensmerkmale‘, aufgeschlüsselt nach ‚Web 1.0‘ und ‚Web 2.0‘, die einen guten Einblick liefert:

Perspektive	„Web 1.0“	Web 2.0
Technologie	Installierte Programme auf dem Desktop PC als zentrale Plattform Komplexe Programmierung	Webbasierte Verwaltung und Anwendung von Programmen Verwendung mobiler Endgeräte Simple Programmierung
Ökonomie und Technologie	Technik und Programme als zentrale Ressource Verkauf von Software-Produkten in verschiedenen Versionen	Date und Datenbanken als zentrale Ressource Ständige Weiterentwicklung von onlinebasierten Programmen
Ökonomie	Verkauf von Inhalten und Produkten	Verschiedene Strategien der Ökonomisierung von nutzergenerierten Inhalten
Nutzung und Kommunikation	Häufig spezielle (Programmier-) Kenntnisse zur Inhalteproduktion erforderlich Professionelle Inhalteerstellung	Benutzerfreundliche Anwendungen, keine speziellen Kenntnisse notwendig „Producersage“ durch Laien

Abbildung 2 Web 1.0 vs. Web 2.0; Tabelle nach Jers/Gözl/Taddicken 2013, S. 22

Man sieht also, dass der Kern der multimedialen Eigenschaften des Internet, die Verbindung verschiedenster Medien und Inhalte und deren Angebot über das Netzwerk, sich nicht verändert. Zentrales Moment des Internet bleibt: „Mit Mitteln der Informationsverarbeitung werden multimodale Sinneserfahrungen gestaltet – von sprachlichen Aussagen bis hin zu bildlichen Darstellungen und auditiven Erlebnissen.“ (Moser 2010, S. 221) Leistungen bisher nebenher bestehender Medien werden zu einem ‚Supermedium‘ oder Medienbündel zusammengefasst, Grundlage dafür ist die „digitale‘ Technik, mit der sich Audio-, Video- und Computerdaten mischen, in jeder Weise bearbeiten und in jeder gewünschten Form abrufen lassen, wovon die Nutzer ‚interaktiv‘ Gebrauch machen können“ (Berghaus 1997, S. 73, zitiert nach Moser 2010, S. 221f.) Doch eben nicht allein ‚Gebrauch machen‘: Die Clients, also die einzelnen Rechner bzw. deren Nutzerinnen und Nutzer unterscheiden sich potenziell immer weniger nach Sender/Anbieter und Empfänger/Rezipient – wie es in ‚alten‘ Medien noch sehr stark der Fall war – sondern werden immer mehr zu gleichwertigen Beteiligten am Netzwerk, die miteinander interagieren, senden und empfangen und das Netz mitgestalten können – zu ‚Produzern‘ oder ‚Produzern‘ (vgl. Bruns 2010).

Es lässt sich also zunächst festhalten: Das Internet ist ein ‚Netz der Netze‘, in dem Rechner weltweit miteinander verknüpft sind; es arbeitet technisch über TCP/IP-Protokolle; inhaltlich ist es geprägt von (1) **Multi-medialität**, also der Verknüpfung und Integration aller verschiedenen Medienarten wie Schrift, Ton, Bewegtbild, (2) **Hypertextstruktur**, also einer nicht-linearen, über Links realisierten Verknüpfung und Anordnung der Inhalte und (3) **Interaktivität**, also der Auflösung der Grenzen zwischen Sender und Empfänger zugunsten einer Offenheit für alle Beteiligten, sich in jedem denkbaren Maß als Sender und/oder Empfänger einzubringen.

Diese Eigenschaften implizieren natürlich auch das Spektrum an Nutzungskompetenzen, die nötig sind, um sich im ‚Netz der Netze‘ sicher und zielgerichtet zu bewegen – sowohl die technischen Fähigkeiten, mit den beteiligten Rechnern und deren Funktionsweisen umzugehen, als auch die Fähigkeiten, die inhaltlichen ‚Eigenheiten‘ des Internet zu handhaben. Neuß etwa formuliert das so:

„Das Internet erfordert durch seine Nichtlinearität der Informationsdarbietung (Navigation durch Hyperlinks) besondere Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeiten. Gleichzeitig erlaubt es aber eine selbstregulative Zeitsteuerung der Informationsaufnahme durch den Mediennutzer.“ (Neuß 2012, S. 69).

Nicola Döring (1999, S. 23f.) fasst den Blick etwas weiter und formuliert fünf ‚Nutzungskompetenzen‘, die nötig sind, um das Internet zu nutzen:

„Neben Hardware- und Software-Ausstattung sowie finanziellen Ressourcen sind zusätzlich auch persönlicher Zeiteinsatz und eigenes Lernengagement wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Internet-Nutzung. Denn das Internet erfordert – auch nach Einführung des WWW – einiges an Kompetenz. Nutzungskompetenz adressiert hierbei eine Fülle von Fertigkeiten:

- Technische Fertigkeiten (z.B. Software installieren, Software bedienen, technische Fehler beheben),
- Orientierungs-Fertigkeiten (z.B. Informationsrecherche in großen Online-Archiven, Selektion, Priorisierung und Verwaltung großer Mengen von Botschaften und Dokumenten),
- Gestaltungs-Fertigkeiten (z.B. Erstellen einer ansprechenden persönlichen Homepage, Erschaffen eines ausdrucksstarken Avatars),
- Soziale Fertigkeiten (z.B. soziale Regeln und Normen verschiedener Netzforen kennen, computervermittelte Kommunikationsprozesse adressatenorientiert organisieren).

- Selbstmanagement-Fertigkeiten (z.B. autodidaktische Aneignung technischer Fertigkeiten, kritische Reflexion der eigenen Netznutzung, Vermeidung von dysfunktionalen Nutzungsmustern).“ (Döring 1999, S. 23f.)

Diese Beschreibung des Internet und die damit – auf den ersten Blick – benötigten Nutzungskompetenzen sollen als erste Grundlage dienen und die gedankliche Basis dafür sein, wann immer im Folgenden vom Internet und dessen Nutzung die Rede sein wird. Zwar wird die Frage nach den Nutzungskompetenzen später noch einmal aufgegriffen und in detail diskutiert, zunächst sollen diese sehr allgemein formulierten Anforderungen aber eine erste Basis für die Herangehensweise liefern.

Eine weitere Frage ist aber im Hinblick auf die Eingrenzung der Angebote in den letzten Jahren wieder neu relevant geworden: Die Frage nach den beteiligten ‚Rechnern‘. Während in den Anfängen des Internet ganz klar Computer die beteiligten ‚Clients‘ waren, erfolgt der Zugriff mittlerweile, wie bereits angeklingen, verstärkt über mobile Geräte, über Mobiltelefone und Tablets, aber auch andere Geräte wie Smartwatches³ spielen im Netz mit. Solche Geräte sind natürlich nur andere Zugänge zum ‚selben Netz‘ und gerade für Kinder häufig ein viel niedrigschwelligerer, auch einfacher bedienbarer Zugang zum Internet als PC oder Laptop. Dennoch unterscheiden sie sich in der Nutzungsweise elementar vom ‚online sein‘ per PC und Browser: Häufig sind sie mit Apps ausgestattet, über die Spiele gespielt werden oder Informationen bezogen werden können oder greifen ohnehin nur auf ganz bestimmte Angebote zu. Kinder, die beispielsweise Spiele auf mobilen Endgeräten spielen, wie im ‚Angry Birds‘-Beispiel angeklingen, verbringen faktisch Zeit ‚im Internet‘ – sie nutzen aber keineswegs bewusst die Möglichkeiten, die das Netz bietet, die nicht-lineare Suche nach Informationen, die Hypertextstruktur, die Interaktivität.

Da die differenzierte Betrachtung der verschiedenen Zugangsweisen über die Bandbreite von Geräten für sich genommen ein sehr weites Feld ist und der technische Aspekt der Internet-Nutzung in dieser Arbeit hinter dem inhaltlichen Zugang ohnehin zurückstehen soll, werden die Zugänge über verschiedene Geräte also nur am Rande behandelt; vielmehr soll es bei der Frage nach der Nutzung des ‚Internet‘ darum gehen, die oben genannten Ausprägungen zu kennen und zu nutzen. Wenn danach gefragt ist, ob und wie Kinder das Internet nutzen, zielt die Frage in erster Linie darauf ab, zu erfahren, ob Kinder das Konzept ‚Internet‘ verstehen, die Vorzüge kennen, sich der Gefahren bewusst sind; dies wird eher daran ersichtlich, wie sie Seiten aufrufen, Suchmaschinen bedienen, im Netz

3 Intelligente, vernetzte Uhren, die auf das Internet zugreifen, um ihren Nutzerinnen und Nutzern Informationen anzubieten, vgl. www.golem.de/specials/smartwatch [Zugriff: 06.11.2013]

surfen – nicht, ob sie eine einzelne App benutzen können, die aus ihrer Sicht genauso offline funktionieren könnte. (Für eine Beschreibung von Entstehung und Funktionsweisen des Internet, die auch für die Arbeit mit Kindern gut nutzbar ist, siehe etwa Digitale Gesellschaft 2012)

1.2.2 Kinder und Medienwelten

Medien sind Mittler, die Informationen zwischen Menschen transportieren, dies wurde bereits festgestellt. Doch Medien als Teil der Lebenswelt haben viele Ausprägungen und Eigenschaften, die erst durch Interaktion und Zuschreibung entstehen. Neben der Aufgabe als ‚Mittler‘ sieht etwa Neuß Medien noch in drei weiteren Rollen – als *Symbole*, die sich in bestimmten Formen, etwa als Laut, Schrift oder Bild manifestieren, aber erst durch unsere Zuschreibung einen Sinn ergeben; als *Erweiterungen unserer Sinne*, mit denen wir Distanzen und eingeschränkte Möglichkeiten unserer eigenen Sinnesorgane überwinden und darüber hinaus blicken können; und als *Konstrukteure von Weltbildern*, die die Welt nicht nur abbilden und vermitteln, sondern verdichten, verzerren, konstruieren (vgl. Neuß 2012, S. 9).

Doch was bedeutet das für Kinder? Wie nutzen sie einen ‚Mittler‘, wenn sie doch gerade erst dabei sind, Kommunikation zu entdecken? Wie lesen sie Symbole, wenn sie in die Symbolwelten der Erwachsenen überhaupt erst hineinwachsen? Wie erfahren sie Erweiterungen ihrer Sinne, wenn sie doch die originären Möglichkeiten ihrer Sinne gerade erst entdecken?

Eine Antwort kann sein: Sie müssen es gar nicht so kompliziert machen – für sie sind mediale Symbolwelten ganz ‚normale‘ Symbolwelten, die sie genauso kennenlernen wie alle anderen auch. Und doch bleibt die spannende Frage: Wie genau tun sie das?

Macht man sich auf die Suche nach der Forschungslage zu genau diesen Fragestellungen, so stellt man schnell fest, dass es einige Anstrengungen gibt, das mediale (Er-)Leben von Kindern zu durchschauen – und doch ist die Datenbasis längst nicht so umfassend wie es bei älteren Mediennutzerinnen und -nutzern der Fall ist. Dies hat mehrere Gründe.

Zum einen ist es aus einer ganz pragmatischen Warte häufig schwierig, Kinder zu befragen oder zu untersuchen; sie brauchen mehr Hilfestellungen, haben häufig noch größere Schwierigkeiten, reflektierte und genaue Selbstauskünfte zu geben, können selten schriftlich befragt werden sondern müssen unter erhöhtem Aufwand face-to-face befragt werden. Des Weiteren bedarf es sensibler und gut angepasster Konzeptionen und Zugänge, um das Medienhandeln von Kindern zu erfassen; um

ein Kind zu befragen benötigt eine Forscherin oder ein Forscher ungleich höhere pädagogische Kompetenzen als bei Jugendlichen oder Erwachsenen. Und schließlich findet das Medienhandeln von Kindern häufig zu Hause statt, an einem Ort, zu dem es nicht leicht ist, Zugang zu bekommen und wo viel und sensibles Erklären nötig ist, um Eltern ein richtiges Bild der eigenen Bemühungen zu vermitteln (vgl. Paus-Hasebrink/Bichler 2005; Hoffmann, D. 2013, S. 26).

Zudem sind auch die Studien, die es gibt, nicht immer gleichermaßen gut auffindbar oder auswertbar. So werden etwa in den gängigen Forschungsdatenbanken wie SOFIS und GESIS häufig nur universitäre oder drittmittelgeförderte Projekte verzeichnet. „Nicht wenige Untersuchungen finden aber auch außeruniversitär statt und sind zum Teil kommerziell intendiert (z. B. von Icon Kids & Youth, München). Zu bedenken ist zudem, dass Mediennutzungsweisen mitunter in sogenannten Panorama-Studien mit erfasst werden (z. B. den Shell-Jugendstudien oder Studien des Deutschen Jugendinstituts), diese dann aber nicht als Kinder- und Jugendmedienstudien firmieren.“ (Hoffmann, D. 2013, S. 26)

Auch in Bezug auf den Umgang mit dem Internet lässt sich eine solche Schwerpunktsetzung in manchen Forschungsberichten beobachten:

„Das empirische Forschungsfeld ‚Kinder und Internet‘ wird seit der Etablierungsphase des Internets in Deutschland überwiegend von Marktforschungsinstituten und Medienforschungsabteilungen der Fernsehsender bearbeitet. Das Interesse, Mediaplanungsdaten zu generieren, Zielgruppenforschung für die Entwicklung von Marketingstrategien zu betreiben, Partner für das Contentmanagement oder Werbekunden zu gewinnen, steht im Vordergrund. Im Gegensatz dazu wäre es die genuine Aufgabe medienpsychologischer kommunikationstheoretischer und medienpädagogischer Rezeptionsforschung, Wissen um die Aneignung des Internets durch Kinder, um ihre Rezeptionsweisen und ihr Nutzungsverhalten bereitzustellen, zumal Grundlagen für die pädagogische Medienarbeit mit Kindern auf dem Feld des Internets noch weitgehend fehlen.“ (Feil/Decker/Gieger 2004, S. 12)

Diese Schwierigkeiten in der Erfassung der Medien- und Internetnutzung von Kindern, aber auch in der Verwendung vorhandener Studien, müssen also als einschränkende Faktoren für die Datenlage beachtet werden. Nichtsdestotrotz gibt es aber mittlerweile durchaus Erkenntnisse, die Hinweise darauf liefern können, wie Kinder Medien nutzen.

Dass Medien ein relevanter Teil des Aufwachsens und Familienlebens sind, steht seit langem fest. Schon in den 1970er Jahren konstatierte der amerikanische Sozialisationsforscher Urie Bronfenbrenner: "Die meisten (...) Familien bestehen

aus zwei Eltern, einem oder mehreren Kindern und einem Fernsehgerät" (Bronfenbrenner 1976, S. 77; zitiert nach Hammer 2010). Natürlich hat diese Beschränkung und Konzentration auf das Fernsehgerät, das in den 1970er Jahren das wichtigste und auch meist diskutierte Medium war, längt an Relevanz verloren: „Bis heute haben sich sowohl die Familienformen weiter ausdifferenziert als auch die Medien. Die mediale Entwicklung könnte daher als Übergang von der ‚Fernsehkindheit‘ zur ‚Computerkindheit‘ bezeichnet werden. Demzufolge treten in den Familien neue Fragen und Problemlagen auf, woraus ein neuer Bedarf an Unterstützung und Information entsteht.“ (Hammer 2010)

Unabhängig davon, welches Medium gerade im Zentrum des Interesses steht, ist eines heute fast unbestritten: Medien sind kein ‚Zusatz‘ zur ‚eigentlichen‘ Kindheit, sondern von Anfang an dabei und Kinder erleben sowohl als eher passive (Mit-)Rezipienten als auch als sehr aktive Nutzerinnen und Nutzer von Anfang an eigenes Medienhandeln sowie das der Eltern und Geschwister. Kinder leben zu keiner Zeit und an (fast) keinem Ort in einem medienfreien Raum. „Vielmehr ist dieser mediale Lebensraum unausweichlich, und Kinder müssen sukzessive und mit Hilfe von Eltern und Pädagogen lernen, sich in einer zunehmend medialen Lebenswelt zu orientieren.“ (Marci-Boehncke/Rath 2013, S. 20) Und dies nicht erst ‚irgendwann‘, sondern streng genommen bereits pränatal durch die Wahrnehmung der mütterlichen Mediennutzung und anschließend ab dem ersten Lebenstag an (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2013).

Diese Lernen geschieht viel selbstverständlicher, beiläufiger und automatischer als je zuvor – und doch orientieren sich Kinder dabei an ihren Eltern und benötigen deren Unterstützung und Begleitung (vgl. Neuß 2013, S. 34). Dies umso mehr, als mittlerweile nicht mehr davon ausgegangen wird – wie es noch bis etwa in die 1950er Jahre der Fall war – dass Menschen ohnehin nur passive, manipulierbare und den Medien hilflos ausgelieferte Rezipienten seien, die in Bezug auf Medien nur die Wahl zwischen anschalten und ausschalten hätten, sich darüber hinaus aber den Inhalten und damit dem Willen der Medien-Akteure unterwerfen müssten, ohne eine andere Wahl zu haben; spätestens seit den Forschungsarbeiten von Paul Lazarsfeld und Herta Herzog besteht kein Zweifel mehr, dass Menschen durchaus aktiv mit Medien umgehen können und dies auch tun: „Das Individuum wird zunehmend als mehr oder weniger zielgerichtet handelndes Wesen betrachtet. [...] Die zahlreichen Studien im Rahmen des ‚Uses-and-Gratifications‘-Ansatzes in den 1970er und 1980er Jahren sind ein deutlicher Beleg dafür.“ (Vogel/Suckfüll/Gleich 2007, S. 336)

Diese Aktivität der Mediennutzung bezieht sich hauptsächlich auf drei Bereiche: Es gibt *Selektionsprozesse*, also die Auswahl eines Medienangebotes sowie die

Steuerung der Aktivität auf bestimmte Inhalte und das Erinnern mancher Inhalte bzw. Vergessen anderer; dieser Selektion widmen sich Kinder aktiv und selbsttätig ab etwa zwei Jahren (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2013, S. 5). Daneben finden während der Rezeption *Kognitive und (sozio-)emotionale Prozesse* statt, also das Versehen von Informationen mit Bedeutung, der Abgleich mit Wissensbeständen, Erwartungen und Einstellungen und die emotionale Involviertheit (auch affektive Aktivität); und schließlich lassen sich *Verhaltensbezogene Aktivitäten* beobachten, also die technische Handhabung der Geräte. All diese Aktivitäten aber können bewusster oder unbewusster stattfinden, können sehr zielgerichtet passieren oder ihre Intention verfehlen; Je nach individuellen persönlichen Voraussetzungen wie soziodemografischen Variablen, Vorerfahrungen, Einstellungen, Wissen unterscheiden sich Menschen darin, wie sie Medieninhalte wahrnehmen und verarbeiten und es kann bei identischen Botschaften zu unterschiedlichen Wirkungen kommen (vgl. Vogel/Suckfüll/Gleich 2007, S. 339).

Gerade während der Phasen der frühen Medienaneignung von Kindern – verstanden als der „im Dreieck Subjekt – Medien – Umwelt angesiedelte Prozess der subjektiv variierenden und aktiv variierten Integration der Medien in die alltäglichen Lebensvollzüge“ (Theunert/Demmler 2007, S. 92) – darf deshalb nicht nur das Medienhandeln allein betrachtet werden; neben der Häufigkeit der Mediennutzung, den inhaltlichen Präferenzen eines Kindes et cetera muss stets auch der Blick auf Faktoren im Umfeld des Kindes gelenkt werden: „Moderiert wird der Prozess der Medienaneignung von persönlichen Faktoren und Lebensverhältnissen, von kulturellen Zuordnungen und in besonderem Maße vom Sozial- und Bildungsmilieu“ (Theunert/Demmler 2007, S. 93). Im Folgenden soll daher sowohl das Medienhandeln der Kinder selbst als auch Befunde zur bisher stattfindenden Medienerziehung und Rahmung dieses Handelns in den Räumen, in denen sich das Kind bewegt, aufbereitet und betrachtet werden.

Ein weiterer Faktor, der kindliches Medienhandeln in nicht unwesentlichem Maße prägt, ist natürlich das Alter, das Entwicklungsstadium des jeweiligen Kindes, wie Theunert/Lenssen darlegen:

„Was Kinder in bestimmten Entwicklungsstadien beschäftigt, beeinflusst jedoch in ganz entscheidendem Maße die Aufmerksamkeit für Medienelemente, also für Inhalte, Figuren, Darbietungsweisen, und es beeinflusst die Art und Intensität der Bezüge, die die Kinder zu ihrem eigenen Leben herstellen. Für eine altersangemessene Förderung von Medienkompetenz halten die handlungsleitenden Themen, die Kinder in verschiedenen Entwicklungsstadien haben, inhaltliche Ansatzpunkte bereit. Insbesondere

trifft das für diejenigen Themen zu, die mit Entwicklungsaufgaben, also mit dem ‚Großwerden‘ verknüpft sind, weil sie sich für das Gros der Kinder in gleicher oder vergleichbarer Weise stellen.“ (Theunert/Lenssen 1999, S. 65)

Für die vorliegende Arbeit werden anhand der Mediennutzungsstudien Kinder im Grundschulalter als Zielgruppe identifiziert, da dieses Alter, wie später zu zeigen ist, ein Zeitraum ist, in dem verstärkt Annäherung an das Internet stattfindet. Die hohe Relevanz des Entwicklungsstadiums für das Medienhandeln soll sich aber nicht nur in der Eingrenzung des untersuchten Alters niederschlagen, sondern im Rahmen der Betrachtung der ‚Menschenmodelle‘ als Kriterien für die Ausprägungen eines Unterstützungsmaterials noch einmal verstärkt in den Blick genommen werden.

Und schließlich bleibt neben den familiären Rahmenbedingungen und dem Entwicklungsstadium des Kindes ein weiterer Einflussfaktor zu nennen: das soziale Umfeld im weiteren Sinne, in das sich Medien gleich in zwei Rollen integrieren – als Sozialisationsaufgabe – in dem Sinn, dass sie von Kindern angeeignet und kennengelernt werden – und zugleich selbst als Sozialisationsinstanz – in dem Sinn, dass Medien das Aufwachsen der Kinder auch in anderen Bereichen durch ihre Botschaften prägen. Auf dieses Spannungsfeld richtet die Mediensozialisationsforschung seit den 1970er Jahren den Blick: „Die Medien sind ein Teil [der] dinglichen und sozialen Umwelt. Oft als *tertiäre Sozialisationsinstanzen* bezeichnet, prägen sie von früher Kindheit an die Lebenswelt der Individuen. Zwei Grundfragen prägen die Mediensozialisationsforschung: Wie lernen Menschen den Umgang mit Medien? Und: Wie verändern Medien die allgemeinen Sozialisationsbedingungen?“ (Süss/Lampert/Wijnen 2010, S. 18)

Denn Medienaneignung und Medienumgang müssen auch stets im Zusammenhang gesehen werden mit den diversen Sozialisationsbedingungen und -umständen eines Kindes und da gibt es viele Ausprägungen: Der Umgang mit Medien und das Lernen, sie zu verstehen und zu nutzen, ist „zu einer Entwicklungsaufgabe geworden, wenn man in einer Informations- und Mediengesellschaft vollwertiges Mitglied werden will.“ (Süss/Lampert/Wijnen 2010, S. 20) Medienaneignung bleibt dabei nie Privatsache, sondern „durchmischt gleichsam alle anderen Welten: Familienkinder, Schulkinder, Peer-Gruppen – sie alle können (als marginales oder bestimmendes) Element Medien in ihre sozialen Konfigurationen einbeziehen, ohne dass es ‚stabile‘ Kriterien dafür gäbe, wie dies erfolgen solle.“ (Baacke 1984, S. 226) Süss/Lampert/Wijnen fassen diese Aufzählung sogar noch allgemeiner, wenn sie feststellen: „Die Mediensozialisation wird beeinflusst durch die Erziehenden, die Gleichaltrigen, die Individuen selbst und die gesellschaftlichen Rahmenbe-

dingungen, welche Spielräume eröffnen und Einschränkungen machen für den Umgang mit den Medien und ihren Inhalten.“ (Süss/Lampert/Wijnen 2010, S. 29)

Und ebenso wie Medienkonsum aus verschiedenen Richtungen angestoßen, gelenkt oder beeinflusst wird, sind auch die Rückwirkungen der Medien in die Lebenswelten nicht einzugrenzen auf einzelne Themen oder Bereiche. Mediennutzung findet nicht in einem vom ‚echten Leben‘ abgegrenzten Raum statt, sondern Medien spielen in fast alle Lebensbereiche auf verschiedene Arten hinein. Six/Gimmler (2010, S. 28f.) zählen sieben „Wirkungsarten“ auf, von denen man ausgehen kann:

- Medien beeinflussen das eigene Wissen, kognitive Strategien und Bildung – sie wirken also im **kognitiven Bereich**.
- Medien können sich auf die Konzentrationsfähigkeit auswirken oder zu technischen Kompetenzen führen und auf verschiedene Weise (Schul-)Leistungen beeinflussen.
- Medien beeinflussen das **soziale Verhalten**, regen etwa zu einem Hobby an, vermitteln friedliche aber auch aggressive Problemlösestrategien.
- Medien verändern **Gefühle**, sie können aufwühlen, erregen, erfreuen aber auch Angst machen, Mitleid verursachen ...
- Medien können **Bedürfnisse und Motivationen** hervorrufen und prägen, etwa das Bedürfnis, Medienvorbildern nachzueifern.
- Medien können einen Einfluss auf **Körper und Gesundheit** haben, sei es durch Erregung, sei es durch die Haltung vor dem Gerät.
- Schließlich können Medien **rechtliche, finanzielle und zeitliche Konsequenzen** haben: Sie können den Tag sinnvoll strukturieren, aber auch Zeit ‚vergeuden‘.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass Kinder an Medien nicht nur inhaltliche Bedürfnisse richten, sondern sich Medien auf sehr unterschiedlichen Ebenen nähern können. Leu (1993, S. 49f.) etwa unterscheidet drei verschiedene Herangehensweisen an Medien, die er im Rahmen von Alltagshandeln als mehrschichtigen Aneignungsprozess verortet: „eine praktisch-handelnde, eine sinnlich-wahrnehmende und eine mentale bzw. symbolisch-verstehende Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (Leu 1993, S. 49). Dabei bezieht er die praktisch-handelnde Aneignung auf die Computernutzung an sich, die Kompetenz, mit Programmen umzugehen und den PC zu bedienen. Sinnlich-rezeptive Wahrnehmung meint die ästhetische Bewertung der angebotenen Inhalte und die mentale Aktivität schließlich bezeichnet das Wissen darüber, wie ein Computer funktioniert und die theoretischen Kenntnisse.

All diese Einflussfaktoren und Herangehensweisen, die Medienaneignung rahmen, machen einmal mehr zwei wichtige Erkenntnisse deutlich: Zum einen,

dass Medienrezeption weitaus komplexer und vielschichtiger ist, als bloßes ‚sich den Medien aussetzen‘. Mit Baacke: „Wesentlich ist, sich deutlich zu machen, dass Medienrezeption nur im äußeren Habitus (vor dem Fernsehapparat sitzen/ mit aufgesetzten Kopfhörern auf dem Bett liegen) passiv ist. Die innerpsychische Dynamik ist ebenso ‚aktiv‘ wie der Anlass, der zur Mediennutzung führte – auch dieser ist von den Erlebnissen und den damit verbundenen Gefühlen, Erwartungen und Vorstellungen des Kindes bestimmt.“ (Baacke 1984, S. 232) Und eben deshalb muss bei jeder Betrachtung von Mediennutzung mit Nachdruck darauf geachtet werden, dass die verschiedenen Einflussfaktoren einbezogen und gewürdigt werden, da es sonst kaum möglich ist, Medienverhalten realistisch zu betrachten und einzuschätzen. Das genau aber macht die Annäherung an Mediennutzungsverhalten zu einem so komplexen und schwer greifbaren Thema. Dieter Baacke gab das bereits 1984 zu bedenken, als er schrieb: „Medienkindheit ist insofern schwierig zu beschreiben, weil Medien kein abgegrenztes *behavior setting* darstellen. Viele Eigenschaften, die andere kulturelle Veranstaltungen [...] haben, finden sich nicht entsprechend, wenn man Medien und Rezeptionssituation betrachtet.“ (Baacke 1984, S. 225f.) Damals nannte Baacke unter anderem fehlende Zeit- und Ortsbeziehungen, fehlende überdauernde Funktionalitäten, fehlende Verhaltensvorschriften und Grenzziehungen des medialen Settings als Punkte, die die Eingrenzung und Betrachtung von Medienhandeln als abgegrenztem Thema so schwierig machen (vgl. Baacke 1984, S. 226).

Das Medienhandeln ist seit 1984 noch deutlich komplexer geworden, gerade das multimediale Internet lässt sich weniger denn je eindimensional betrachten. Immer wieder wird deshalb gefordert, es auch in dieser Komplexität zu betrachten und sowohl die wissenschaftliche Behandlung als auch den praktischen Umgang – konkret etwa in der Gestaltung von Unterstützungsmaterialien wie sie in dieser Arbeit betrachtet werden sollen – den komplexen Anforderungen gemäß zu gestalten.

In dieser Arbeit soll dies an mehreren Stellen beachtet werden. Im Folgenden wird ausführlich auf die Mediennutzung von Kindern eingegangen. Es werden aber nicht allein quantitative Ergebnisse dazu herangezogen, sondern es sollen auch Motivlagen von Kindern zur Internetnutzung betrachtet werden sowie Studien dazu, wie Medienerziehung heute häufig umgesetzt wird, welche Strategien und welche Schwierigkeiten sich etwa in Familien beobachten lassen. So kann ein Bild vom Medien-/ Internetnutzungsverhalten von Kindern gezeichnet werden, das nicht eindimensional auf ‚Klickzahlen‘ beruht, sondern komplexer und damit der kindlichen Realität näher ist.

In der Analyse der Unterstützungsmaterialien zur Internetaneignung soll dieser Komplexität ebenfalls Rechnung getragen werden, indem untersucht wird, an welche Adressaten die Materialien sich wenden, wen sie ansprechen, inwieweit sie auch auf die unterschiedlichen Faktoren abgesehen von rein 'medieninhaltenlichen' Fragen eingehen.

Dieses Ziel lässt sich zusammenfassen mit Theunert/Lenssen: „Um den kindlichen Umgang mit Medien nachvollziehen und verstehen zu können, ist eine Annäherung an die kindliche Perspektive erforderlich. Dazu gehört die Kenntnis ihrer Medien, ihrer Vorlieben und Nutzungsgewohnheiten ebenso wie das Wissen um den Stellenwert, den Medienangebote für die Alltags-, Vorstellungs- und Phantasiewelten der Kinder haben bzw. erlangen können.“ (Theunert/Lenssen 1999, S. 65)

1.2.2.1 Medien-/Internetnutzung in Zahlen

Befragt man quantitative Studien bzw. Zahlen zur Internetnutzung von Kindern, kristallisiert sich sehr schnell heraus: Zwischen den Vorschulalter (ca. vier bis fünf Jahre) und dem Ende der Grundschulzeit (ca. zehn Jahre) kommen fast alle Kinder mit dem Internet in Berührung und beginnen es zu nutzen.

In den allermeisten Fällen ist dieser Erstkontakt zumindest technisch zu Hause problemlos möglich: Die KIM-Studie zeigte schon 2011 auf, wie umfassend die mediale Ausstattung von Familien in Deutschland ist:

„Familien in Deutschland steht ein breites Medienrepertoire zur Verfügung. So gut wie alle Haushalte haben mindestens einen Fernseher, ein Radiogerät, ein Handy, Internetzugang und ein Gerät zum Aufzeichnen von Fernsehinhalten bzw. Abspielen von Filmen wie DVDPlayer/-Rekorder, Festplatten- oder Videorekorder. In je drei von vier Haushalten ist eine Spielkonsole oder ein MP3-Player vorhanden. Gut jede vierte Familie gibt für ein erweitertes Fernsehprogramm im Pay-TV zusätzlich Geld aus, jede fünfte Familie besitzt bereits einen Tablet-PC und acht Prozent verfügen über einen iPod Touch.“ (MPFS 2011, S. 56)

2013 konnte die Ausstattung mit einem Internetzugang noch spezifiziert werden. Von allen befragten Kindern der KIM gaben 96 Prozent an, über einen Internetzugang zu Hause zu verfügen (vgl. MPFS 2013, S. 8). Dabei ist dieser Zugang häufig über mehr als einen ‚Familiencomputer‘ erreichbar, wie die Studie zeigt:

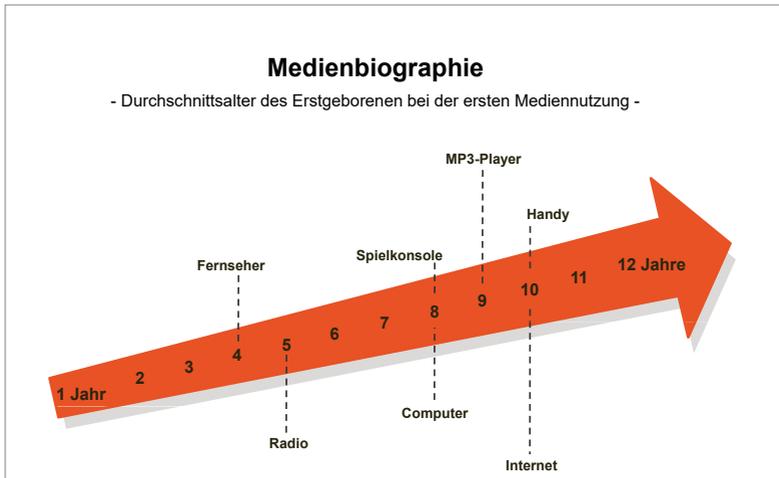


Abbildung 3 MPFS 2011, S. 62

„In 95 Prozent der Haushalte, in denen Sechs- bis 13-Jährige leben, gibt es (mindestens) einen Computer oder Laptop. Ein Fünftel (21 %) der Kinder besitzt ein eigenes Gerät. [...] Etwa drei Viertel der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren nutzen zumindest selten einen Computer. [...]

Bei den Sechs- bis Siebenjährigen nutzt jeder Dritte mindestens selten einen PC, bei den Acht- bis Neunjährigen sind es bereits 71 Prozent. Im Alter von zehn und elf Jahren sind es 87 Prozent und mit zwölf bzw. 13 Jahren hat nahezu jeder (98%) schon einmal Erfahrungen mit einem Computer gesammelt.“ (MPFS 2013, S. 27)

Wenn Kinder dann beginnen, nicht nur am Computer oder Laptop zu agieren, sondern sich auch online umzusehen, findet das in den meisten Fällen alleine statt (34 Prozent), nur acht Prozent surfen mit Freunden, 12 Prozent mit Eltern, vier Prozent mit Geschwistern. (vgl. MPFS 2013, S. 14) Bereits dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass gezielte Unterstützung umso relevanter ist, weil Kinder nicht automatisch begleitet werden, wenn sie die neuen Internet-Welten erkunden.

Wann genau der ‚Interneteinstieg‘ von Kindern stattfindet, darüber gibt es leicht unterschiedliche Angaben, auch wenn Einigkeit darüber herrscht, dass er sich während der Phase des Grundschulalters verorten lässt.

Die FIM-Studie (Familie, Interaktion, Medien) etwa, die gezielt nach dem Medienhandeln in Familien fragt, konnte 2012 herausarbeiten, dass Kinder mit durchschnittlich 8 Jahren beginnen, den Computer zu nutzen, mit durchschnittlich 10 Jahren sind sie online. Zugleich zeigt die FIM-Studie aber, dass sich eine deutliche Tendenz zum immer früheren Medieneinstieg abzeichnet, dieser Durchschnittswert also stetig niedriger wird und immer mehr Kinder bereits während des Grundschulalters Internetnutzerinnen und -nutzer sind (MPFS 2011, S. 62f.).

Ähnliches zeigt die KIM-Studie (MPFS 2010, S. 30): 37 Prozent der Acht- bis Neunjährigen und 69 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen Kinder nutzen demzufolge zumindest selten das Internet. Feil/Gieger/Grobbin konnten diese Zahl 2013 bestätigen und feststellen: „Knapp 60 Prozent der 6- bis 13-Jährigen sind Internetnutzer und fast alle von ihnen verwenden Suchmaschinen (91 %).“ (Feil/Gieger/Grobbin 2013, S. 4)

Auch nach Angaben der Haupterzieher findet der Einstieg in die Internetnutzung mit durchschnittlich acht Jahren statt, wie die KIM-Studie 2012 zeigen konnte: „Jungen beginnen hiermit im Mittel etwas früher als Mädchen (Jungen: 7,9 Jahre, Mädchen: 8,2 Jahre). Die formale Bildung der Eltern spielt beim Zeitpunkt der ersten Internetnutzung des Kindes keine Rolle“ (MPFS 2013, S. 34)

Noch deutlicher werden diese Zahlen in der U9-Studie des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet DIVSI bestätigt. Hier wurden sowohl Eltern und Kinder nach deren Internetnutzung befragt und es zeigt sich, dass etwa 30 Prozent der Kinder mit 6 Jahren regelmäßig online sind, mit 8 Jahren sind dies bereits etwa 60 Prozent – auch hier stets gerahmt durch sowohl die Ausstattung als auch die Förderung im Elternhaus (DIVSI 2015, 5.1)

Aber auch andere Untersuchungen bestätigen diese Tendenz. Marci-Boehncke/Rath etwa sehen den frühen Bedarf an Unterstützung sogar bereits in der Frühen Bildung, also schon vor dem Schuleintritt: „Der PC und das Internet gehören längst nicht mehr zu den Randerscheinungen, sondern spielen bereits im Alltag von 4- und 5-Jährigen für etwa ein Drittel eine zentrale Rolle. [...] Vielmehr muss, ausgehend von der medial verfassten Lebenswelt der Kinder, bereits in der Frühen Bildung Verantwortung für Medienkompetenzvermittlung realisiert werden, die rezeptive Medienerfahrungen der Kinder auffängt und produktive Möglichkeiten verantwortungsbewusst erweitert.“ (Marci-Boehncke/Rath 2013, S. 234)

Eine Befragung von Saferinternet 2013 konnte Ähnliches zeigen: „52 Prozent der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren waren schon einmal im Internet. 41 Prozent der Eltern gaben an, dass ihre Kinder mindestens einmal pro Woche das Internet nutzen. Die durchschnittliche Online-Zeit beträgt dabei eine Stunde pro Woche.

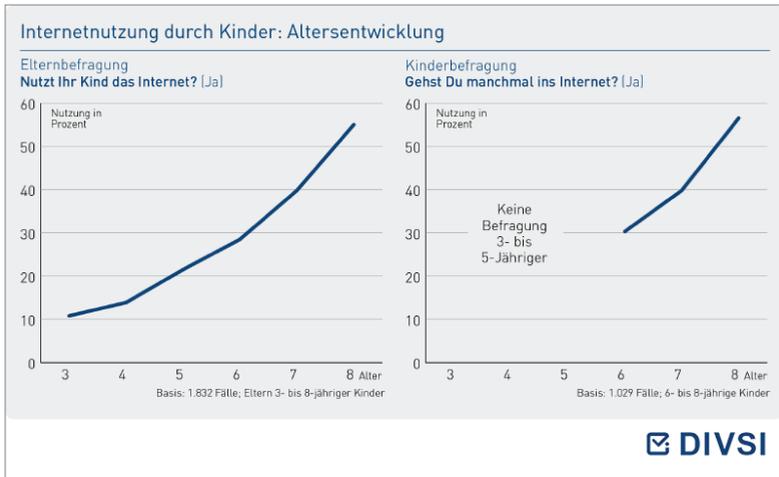


Abbildung 4 DIVSI 2015, 5.1

Dabei zeigt sich, dass die Zeit, die 3- bis 6-Jährige im World Wide Web verbringen, mit der Internetaffinität der Eltern ansteigt." (Saferrinternet 2013, o.S.)

Die Internetnutzung schafft es dann, kaum hat sie Eingang in die Lebenswelt der Kinder gefunden, häufig auch gleich, zu den Lieblingsaktivitäten der jungen Nutzerinnen und Nutzer zu avancieren. So konstatierte die KIM-Studie 2013, dass das Internet bei den liebsten Freizeitaktivitäten auf Platz 6 hinter ‚Freunde treffen‘, ‚Draußen spielen‘, ‚Fernsehen‘, ‚PC-/Online-/Konsolenspiele‘ und ‚Sport treiben‘ rangiert: 18 Prozent der Mädchen und 19 Prozent der Jungen nennen ‚Internet‘ als ‚liebste Freizeitaktivität‘ (MPFS 2013, S. 13). Und in der Elternbefragung von Marci-Boehncke/Rath konnte gezeigt werden, dass bereits bei Kindern im Kita-Alter für 11,7 Prozent der rund 265 Kinder, über die Daten erhoben wurden, der internetfähige Computer das Lieblingsmedium ist (Marci-Boehncke/Rath 2013, S. 100f.).

Six/Gimmler gehen davon aus, dass Sechs- bis 13-Jährige sich mindestens eine Dreiviertelstunde täglich mit dem Computer beschäftigen, davon etwa die Hälfte der Zeit mit dem Internet (Six/Gimmler 2010, S. 71) und auch das *DJI-Kinderpanel* konnte zeigen, dass die allermeisten Kinder bereits im Grundschulalter online sind und dort zunächst auf Spiele, etwas weniger auch auf Lernprogramme zugehen (vgl. Zerle/Lange 2010, S. 175f.).

Auch der internationale Vergleich bestätigt, dass Kinder im Verlauf ihrer Grundschulzeit ihre ersten Schritte online gehen. So ist das angegebene Durchschnittsalter

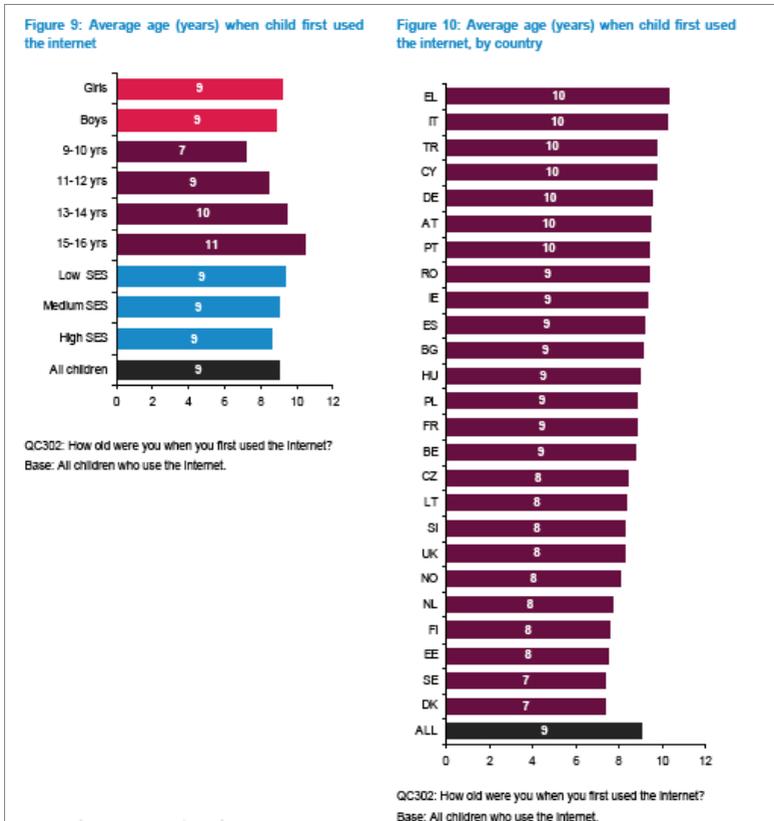


Abbildung 5 Internetnutzung international. Livingstone/Haddon/Görzig/Olafsson 2011, S. 24)

beim ‚Erstkontakt‘ in der Untersuchung von Livingstone/Haddon/Görzig/Olafsson neun Jahre und liegt damit ein Jahr unter dem deutschen Durchschnitt, wie der Ländervergleich zeigt, auf dem das Durchschnittsalter für Deutschland erst mit zehn Jahren markiert ist.

Eine Auswertung der Angaben, die die Kinder selbst machten, zeigt, dass bereits innerhalb der Altersstufen eine leichte Verschiebung des Erstkontakt-Alters nach unten erkennbar ist: Während der Erstkontakt der älteren Kinder und Jugendlichen mit 10 oder 11 Jahren stattfand, geben die neun- bis zehnjährigen Mädchen und Jungen an, das Internet bereits mit sieben Jahren zum ersten Mal genutzt zu haben (Livingstone/Haddon/Görzig/Olafsson 2011, S. 23f.).

② Häufigkeit und Dauer der Internetnutzung sowie Alter, in dem das Internet zuerst genutzt wurde

Land	(fast) tägliche Onlinenutzung %	Dauer der Onlinenutzung Min./Tag	Genuzte Dienste Anzahl	Ab wann wird Internet genutzt? Alter
Schweden	84	113	8,3	7,5
Bulgarien	83	120	7,8	9,2
Estland	82	113	8,2	7,6
Dänemark	81	113	7,4	7,4
Niederlande	80	94	7,6	7,8
Norwegen	80	114	7,8	8,2
Finnland	79	95	7,4	7,6
Tschechien	75	112	8,4	8,5
Polen	74	105	7,1	9,0
Slowenien	73	94	7,3	8,4
Litauen	72	113	8,7	8,5
Rumänien	70	118	7,3	9,5
Zypern	70	104	8,1	9,8
Großbritannien	70	102	7,3	8,4
Belgien	67	86	7,7	8,9
Italien	60	88	7,0	10,3
Spanien	58	71	6,8	9,3
Frankreich	58	77	8,1	8,9
Ungarn	58	84	7,5	9,1
Griechenland	56	90	6,8	10,5
Deutschland	55	77	6,9	9,6
Portugal	55	75	7,4	9,5
Irland	53	61	5,4	9,4
Österreich	51	79	6,9	9,6
Türkei	33	73	6,4	9,8
Gesamt (25 Länder)	67	95	7,2	8,9

Abbildung 6 Hasebrink/Lampert 2012, S. 638

Auch Hasebrink/Lampert zeigen in einer Zusammenschau der EU Kids Online Studie, dass deutsche Kinder und Jugendliche im internationalen Vergleich eher zögerlich auf das Internet zugehen, es sich aber dennoch aneignen und durchschnittlich ab dem neunten Lebensjahr viel Zeit online verbringen (vgl. Hasebrink/Lampert 2012) – allerdings weicht diese Zahl durchaus von den Befunden der deutschen Untersuchungen ab, so dass sich hier die Frage stellt, ob die Untersuchung der internationalen Studie zum Zeitpunkt der Veröffentlichung entweder schon einige Zeit zurück lag oder ob hier die untersuchten deutschen Kinder möglicherweise überdurchschnittlich spät begannen, das Internet zu nutzen; dies scheint vor allem dadurch bestätigt, dass mehrere deutsche Untersuchungen ein früheres Einstiegsalter finden.

Bei der Nutzungsdauer dagegen sind sich die Untersuchungen wieder näher, Dürager/Livingstone etwa schreiben 2012: „Going online is now taken for granted in everyday life. European children average 88 minutes a day online, ranging from one hour for 9-10 year olds to two hours for 15-16 year olds.“ (Dürager/Livingstone 2012, S. 1).

Das Internet ist also spätestens ab dem Grundschulalter definitiv nicht nur ein aktiver, sondern auch ein zentraler und relevanter Bestandteil kindlicher Lebenswelten. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Einstiegsalter sich zwar nach unten bewegt – gerade die deutschen Untersuchungsergebnisse legen dies nahe. Gerade durch die Nutzung von Apps auf Smartphones und Tablets, die immer stärker auch sehr jungen Kindern bereits attraktive Angebote machen, wird das Einstiegsalter ins Internet deutlich nach unten verschoben; dies zeigen etwa die Ergebnisse der Saferinternet-Befragung unter den Eltern von Drei- bis Sechsjährigen: „Die am häufigsten genutzten internetfähigen Geräte sind Computer bzw. Laptop (34%), gefolgt von Spielkonsolen (14%), Smartphones der Eltern (11%) und Tablet-Computer (6%). Mobile Geräte sind noch von geringer Bedeutung, werden allerdings in den nächsten Jahren stark aufholen. Wenn Tablets im Haushalt vorhanden sind, werden diese von Kindern am liebsten verwendet. Die beliebtesten Online-Aktivitäten der Kinder sind Spielen (34%), Fotos (33%) bzw. Videos (27%) ansehen und Musikhören (24%).“ (Saferinternet 2013, o.S.) Dass mobile Endgeräte sehr früh genutzt werden, dann aber bis ins Erwachsenenalter ‚ständige Begleiter‘ sind, zeigt auch die DIVSI U25-Studie deutlich:

„Das Internet ist für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ein mobiles Medium. Das Aufkommen von mobilen Geräten wie – allen voran – Smartphones, aber auch Tablets oder Spielekonsolen hat das Online-Sein vollkommen neu in den Alltag der Nutzer integriert. Das Smartphone ist für junge Menschen ein Begleiter für alle Lebenslagen geworden: Es ist Weg-Navigator, Organisationswerkzeug, Unterhaltungsmedium und Kommunikationsstandleitung zu den Freunden in einem. Sowohl in der qualitativen wie auch in der quantitativen Erhebung zeigt sich, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene deutlich weniger Zeit an Laptops oder stationären Computern verbringen – zugunsten von Smartphones.“ (DIVSI 2014, 5.2)

Zugleich bleibt das Grundschulalter aber das Alter, in dem der bewusste und aktive Umgang mit vielen Angeboten online stattfindet. Dies kann man begründet sehen in den nötigen Kompetenzen, die ein Kind haben muss, um sich in Internet-Welten zurecht zu finden, so ist die Internetnutzung im Kindesalter in der Regel allein schon durch den aktuellen Stand der Lese- und Schreibfähigkeit des Kindes limitiert, also erst ab dem Grundschulalter selbständig und sicher möglich, wie etwa die KIM-Studie, aber auch die DIVSI U9-Studie herausarbeiten (vgl. MPFS 2013, S. 33, DIVSI 2015, 5.1).

Auch die *Enquete-Kommission Internet und digitale Gesellschaft* des Deutschen Bundestages beobachtet diese Divergenz zwischen den Möglichkeiten, Angebote

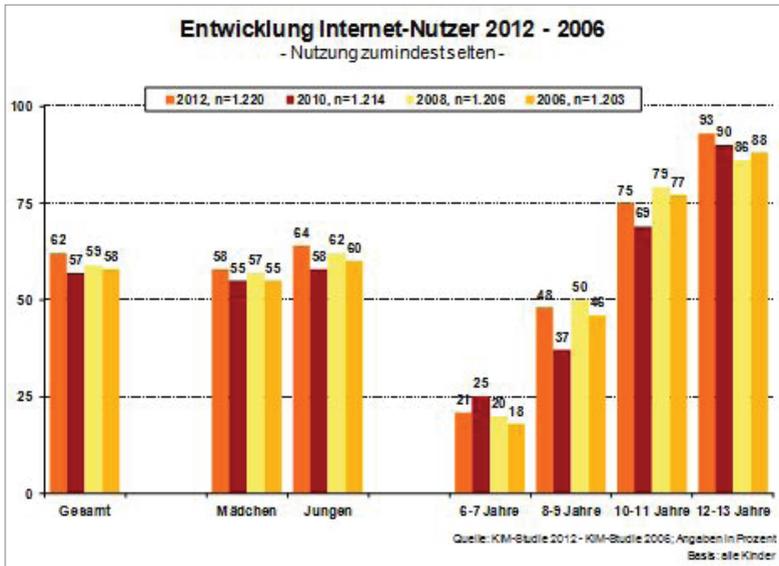


Abbildung 7 MPFS 2013, S. 33

über mobile Geräte zu nutzen und den Fähigkeiten, bewusst die Struktur und Angebote im Internet zu nutzen:

„Es ist aber grundsätzlich davon auszugehen, dass in Haushalten, die über einen Computer beziehungsweise Netzzugang verfügen, diese auch von allen Familienmitgliedern entsprechende Aufmerksamkeit fordern und erfahren. Computer, Smartphones, Tablets etc. stellen insofern selbst für die Jüngsten eine optische und akustische Reizquelle dar, die fasziniert. Dabei gehen Kinder unter sechs Jahren aufgrund ihrer zumeist nur grob-motorisch ausgeprägten Fähigkeiten aber anders mit dem Computer um als beispielsweise ältere Geschwister. Denn Vorschulkinder sind zwar durchaus touchscreen- oder maus-, aber nicht oder nur äußerst selten tastaturkompetent.“ (Enquete-Kommission 2011, S. 20)

Und schließlich wird die Annahme, dass das Grundschulalter als Einstiegsalter gesehen werden kann, auch bestätigt, wenn man die Zahlen über mehrere Jahre vergleicht: „Betrachtet man die aktuellen Daten, zählen 62 Prozent der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren zu den Internetnutzern. [...] Insgesamt zeigt sich der Anteil an Internetnutzern seit 2006 relativ stabil.“ (MPFS 2013, S. 33)

Für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit wird deshalb klar der Fokus auf Kinder im Grundschulalter gelegt, weil davon ausgegangen wird, dass in dieser Phase mehrere relevante Faktoren zusammentreffen, die die Relevanz der Unterstützung von Kindern bei ihren ersten Schritten online in genau diesem Alter untermauern: Kinder verfügen in diesem Alter über Geräte, um das Internet zu nutzen; sie zeigen daran großes Interesse, haben vielleicht auch bereits erste Erfahrungen gesammelt und haben deshalb einen Bedarf daran erkannt, vieles zu lernen und zu erfahren. Und sie haben sich die nötigen Fähigkeiten – von Koordinationsfähigkeiten bis zu Lese- und Schreibkompetenz – angeeignet, um das Internet in seinen Funktionsweisen und Strukturen verstehen, durchschauen und nutzen zu können und so von Unterstützungsmaterial bestmöglich zu profitieren.

Auch und gerade für Kinder, die bereits vor dem Grundschulalter Erfahrungen im Umgang mit online agierenden Medien gesammelt haben, scheint es angebracht, in dieser Phase unterstützend zu wirken, denn auch ihre Mediennutzung erfährt mit dem Schuleintritt eine Zäsur: Wo vorher Spiel und Unterhaltung über bekannte Apps oder voreingestellte Lesezeichen möglich war, eröffnet die neu erworbene Lese- und Schreibfähigkeit nun ganz andere Wege der Nutzung und Aneignung. Kinder können das Internet jetzt nicht mehr nur begrenzt auf einzelne Apps wahrnehmen, sondern beginnen, sich Homepages und Angebote, Strukturen und Funktionsweisen in einem größeren Rahmen zu erschließen – und stoßen damit auch an Grenzen, die vorher unbemerkt geblieben sind. Zudem verstärken neue Freundeskreise und damit auch neue Einflüsse und Impulse in diesem Alter den Wunsch, sich selbstständig online zu bewegen und Angebote zu nutzen.

Aus diesem Grund soll in der Analyse verstärkt das Augenmerk auf Materialien für Grundschulkinder gerichtet werden – es soll aber darauf geachtet werden, inwieweit diese Materialien anerkennen und einbeziehen, dass Kinder durchaus Vorerfahrungen, eventuell auch bereits bekannte Probleme oder Fragen mitbringen und diese aufgegriffen und ernst genommen werden sollten.

1.2.2.2 Motive der Internetnutzung bei Kindern

Um Kinder aber in ihrer Medienaneignung sinnvoll und zielführend unterstützen zu können, kann es nicht genügen, zu wissen, dass sie Medien nutzen. Vielmehr ist es unerlässlich, danach zu fragen, warum Kinder auf Medien – in diesem Fall speziell auf das Internet – zugehen, welche Bedürfnisse sie an dieses Medium richten und was sich dort suchen oder erhoffen – denn nur auf dieser Grundlage wird es möglich, Materialien zu konzipieren, die genau diese Motive und Bedarfe

der Kinder aufgreifen und thematisieren oder bei der erfolgreichen Erfüllung der an die Medien gerichteten Bedürfnisse helfen.

Dass Menschen auf Medien immer aus bestimmten Motiven heraus zugehen, ist heute keine überraschende Erkenntnis mehr – spätestens seit den 1970er Jahren herrscht Einigkeit darüber, dass Menschen – bewusst oder unbewusst – bestimmte Bedürfnisse an Medien herantragen, für die sie dort Erfüllung suchen – diese zu erforschen hat sich die ‚Gratifikationsforschung‘ auf die Fahnen geschrieben, die sich dem Bereich der Medienwirkungsforschung zuordnet und dem (Medien-) Publikum eine sehr aktive, zielgerichtete und intentionale Rolle zuspricht. Jers erklärt den Grundgedanken wie folgt: „Die Rezipienten wenden sich selektiv bestimmten Medien und Medieninhalten zu. Sie wählen dabei die Medien und Inhalte nach den Bedürfnissen aus, die diese voraussichtlich erfüllen werden (gesuchte Gratifikation). Medien stellen dabei ein Mittel zur Bedürfnisbefriedigung dar, das mit anderen funktionalen Alternativen (im und außerhalb des Medienbereichs) in Konkurrenz steht.“ (Jers 2013, S. 128f.)

Bei der Suche nach einer Gratifikation wie ‚Spaß‘ kann es also durchaus passieren, dass der Computer mit dem Roman, dem Fußball und dem Gesellschaftsspiel konkurriert – und schließlich das Angebot genutzt wird, welches den größten Spaß zu versprechen scheint.

Natürlich ist auch diese Suche nach einer Gratifikation aber nie eine reine Erfolgsabwägung und unbeeinflusst von anderen Faktoren und so wurden in der Gratifikationsforschung multifaktorielle Ansätze formuliert, um das Zuschauerverhalten – das sich zur Zeit der Entstehung dieser Forschungsrichtung meist auf Fernsehzuschauer bezog, für andere Medien aber übertragen werden kann – zu erklären. Dabei werden transaktional das für eine Person zugängliche Medienangebot und die Person selbst aufeinander bezogen. Bei der Person wiederum spielen exogene und endogene Faktoren eine Rolle zur Programmwahl: Die faktische Erreichbarkeit der Person durch die Medien, der Tagesablauf, etwa Anwesenheit und Verfügbarkeit eines Mediums zu verschiedenen Zeitpunkten gehören zu den exogenen Faktoren, die bestimmen, wann eine Person welche Medienangebote nutzen kann (vgl. Bonfadelli 2004, S. 194). Da Angebote im Internet weniger zeitlich beschränkt sind als etwa im Fernsehen, hat dieses Auswahlkriterium hier nur eine untergeordnete Wichtigkeit; dennoch hat die Verfügbarkeit von Medien zu verschiedenen Zeitpunkten Auswirkungen auf die Auswahl der genutzten Inhalte.

Die eigentlichen ‚Gratifikationen‘ lassen sich als ‚endogene Faktoren‘ der Medienwahl beschreiben – die Bedürfnisse, die ein Mensch an ein Medium richtet und für die er dort Befriedigungen sucht. Die Abwägung, inwieweit einem Medium ein Befriedigungspotenzial zugesprochen wird, findet dann auf Grundlage der An-

nahmen über dieses Medium (und über die Alternativen) aber auch aufgrund der eigenen Erfahrung mit den Angeboten des Mediums statt – auf Dauer entwickeln sich aus gefundenen und nicht gefundenen Gratifikationen also Präferenzen, die die jeweils situative Entscheidungsfindung beeinflussen.

Doch was genau sind nun die Gratifikationen, die Menschen in Medien suchen?

Verschiedene Vertreterinnen und Vertreter der Gratifikationsforschung haben bislang unterschiedliche Listen an solchen Gratifikationen erstellt, die oft ähnliche Richtungen beinhalten, sich aber in Ausprägung, Schwerpunktsetzung und Umfang doch teilweise unterscheiden. Um einen ausgewogenen Blick auf mögliche Nutzungsmotive zu bekommen, kann es deshalb nur hilfreich sein, sich diese verschiedenen Ausprägungen zu vergegenwärtigen und in der Zusammenschau zu einer möglichst umfassenden Gratifikations-Liste zu gelangen.

Hohe Bedeutung innerhalb der Gratifikationsforschung haben verschiedene Motivlisten erlangt, die einen sehr umfassenden Charakter haben. So zählt etwa Denis McQuail vier Dimensionen auf, die bei der Mediennutzung Relevanz haben, die er aber jeweils noch in einzelne Ausprägungen aufschlüsselt: Ablenkung/Zeitvertreib (Eskapismus), persönliche Beziehung, persönliche Identität und Kontrolle der Umgebung. Greenberg fasst seine Liste etwas umfangreicher und zählt gleich acht Motive auf, die Menschen zur Mediennutzung animieren: Zeitvertreib, Ablenkung (Eskapismus), Information, Selbstfindung, Spannung, Entspannung, Geselligkeit und Gewohnheit. Und Palmgreen etwa beschreibt die gesuchten Gratifikationen in fünf Dimensionen: generelle Informationssuche, Entscheidungshilfe, Unterhaltung, Nutzen für interpersonale Kommunikation und parasoziale Interaktion. (vgl. Pürer 2003, S. 347; Jers 2013; Vogel/Suckfüll/Gleich 2007)

Vogel/Suckfüll/Gleich (2007, S. 341) stellen drei der Listen in Abbildung 8 anschaulich gegenüber.

In dieser Tabelle wird deutlich, dass trotz einiger Abweichungen die Listen auch große Überschneidungen haben; so sind beispielsweise die Gratifikationen ‚Information‘ und ‚Unterhaltung‘ zwei zentrale Punkte, die immer wieder in verschiedenen Ausprägungen aufzufinden sind. Gleich/Vogel (2007, S. 408ff.) postulieren gar, dass Unterhaltung als selbstbestimmtes, positives Erleben unter den Gratifikationen generell eine der zentralsten Rollen spielt. Neben all diesen Motiven betonen Vogel/Suckfüll/Gleich zudem, dass auch habitualisierte Nutzung eine wichtige Rolle bei der Medienwahl spielt – diese ist zwar ebenfalls auf der Auswahl nach Gratifikationen begründet, kann aber dennoch eine Eigendynamik entwickeln, gemäß der nicht jede Nutzung direkt auf eine erhoffte Gratifikation

Nach Greenberg (1974)	Nach McQuail, Blumler und Brown (1972)	Nach Rubin und Perse (1987)
- Entspannung	- Information <ul style="list-style-type: none"> • Lernen • Befriedigung von Neugier • Generelles Interesse 	- Lernen
- Geselligkeit		- Gewohnheit bzw. Zeitvertreib
- Information	- Unterhaltung (Ablenkung/Zeitvertreib) <ul style="list-style-type: none"> • Flucht aus der alltäglichen Routine • Flucht aus der Last von Problemen • Emotionale Befreiung 	- Geselligkeit
- Gewohnheit	- Persönliche Beziehungen (Integration) <ul style="list-style-type: none"> • Geselligkeit • soziale Nützlichkeit • Festigen sozialer Netzwerke 	- soziale Nützlichkeit
- Zeitfülle		- Eskapismus ²
- Selbstfindung	- Persönliche Identität <ul style="list-style-type: none"> • persönlicher Bezug • Identifikation mit Medienakteuren • Strukturierung des Alltags • Realitätsexploration • Werteverstärkung 	- Spannung/Erregung
- Spannung		- Entspannung
- Eskapismus		

Abbildung 8 Vogel/Suckfüll/Gleich 2007, S. 341

zurückzuführen ist, sondern nur indirekt durch eine zu früheren Zeitpunkten häufig erreichte Gratifikation begründet ist (vgl. Vogel/Suckfüll/Gleich 2007, S. 344f.)

Natürlich sind diese Gratifikationen zumeist mit Blick auf Fernseh-Rezeption entstanden und müssen daher noch einmal genau auf ihre Übertragbarkeit auf das Internet hin geprüft werden. Häufig werden die Motive einfach übernommen, was sicher bedingt damit zu begründen ist, dass das Internet teilweise ähnliche bzw. bisweilen sogar dieselben Inhalte anbietet wie ‚klassische‘ Medien, etwa online ausgestrahlte TV-Sendungen. Dennoch gibt es auch deutliche Unterschiede, gerade was das Angebotsspektrum, die nicht-lineare Rezeption und die zeitliche Unabhängigkeit betrifft. Es lohnt daher, die Motivlisten mit Blick auf das Internet noch einmal kritisch zu prüfen.

Eine Studie von Ferguson-Perse aus dem Jahr 2000 identifizierte für die Internetnutzung als stärkste Motivation ‚Entertainment‘, also die bereits bei klassischen Medien stark vertretene Unterhaltung. Erst auf den folgenden Rängen liegen laut Ferguson-Perse ‚Pass-Time‘, ‚Social Information‘ und ‚Relaxation-Escape‘ (vgl. Jers 2013, S. 129). 2005 konnte eine deutsche Studie von Ridder/Engel ebenfalls eine Motivliste speziell in Bezug auf Internetnutzung aufstellen; hier finden sich abermals ähnliche Gratifikationen wie bei den ‚klassischen‘ Listen, dennoch fällt auf, dass der Informationsanspruch an das Internet hier scheinbar einen wichtigeren

Platz einnimmt als sonst: Ridder/Engel identifizieren als zentrale Motive für die Internetnutzung ‚Denkanstöße bekommen‘, ‚Information‘, ‚Spaß‘ und ‚Hilfe im Alltag‘ (Ridder/Engel 2005, S. 431). Dabei erreichte das Motiv ‚Information‘ in ihrer Befragung sogar den deutlich höchsten Wert mit 91 Prozent Zustimmung durch die Befragten, dem Motiv ‚Spaß‘ stimmten 78 Prozent der Befragten zu (ebd., S. 429). Ridder/Engel können aber auch eine sehr weit verbreitete habituelle Nutzung erkennen, der Aussage, dass sie das Internet ‚aus Gewohnheit‘ nutzen, stimmen 83 Prozent der Befragten zu (ebd., S. 430).

Eine etwas anders akzentuierte Begründungsliste arbeitet Döring (2003) speziell mit Blick auf die Angebote des Internet als Kommunikationsmedium heraus: Ihr zufolge entscheiden sich Menschen zur Internetnutzung aus rationalen Gründen (weil das Medium ihrem Kommunikationsziel entsprechende Dienste anbietet), aus normativen Gründen (basierend auf sozialen Normen, Einstellungen, aber auch Bedienkompetenzen) oder aus interpersonalen Gründen, also in Abhängigkeit vom Kommunikationspartner. Während die ersten beiden dieser Dimensionen hohe Überschneidungen mit den Gratifikationen aufweisen – das Medium wird gewählt, weil es für richtig und zielführend in Bezug auf ein zu einem Zeitpunkt als virulent wahrgenommenes Bedürfnis gehalten wird – eröffnet der dritte Grund eine neue Dimension der Nutzung des Internet; durch die kommunikativen Angebote im Internet, die nur gemeinsam mit einem Gegenüber wahrgenommen werden können, etwa E-Mails oder Internet-Telefonie, bekommen exogene Faktoren der Mediennutzung hier wieder ein neues Gewicht, da ein Kommunikationsbedürfnis über einen bestimmten Kanal nur dann erfüllt werden kann, wenn der Kommunikationspartner auf ebendiesen Kanal zurückgreift.

Es lässt sich also festhalten, dass zentrale Motive, das Internet zu nutzen, in der Suche nach Unterhaltung einerseits und Information andererseits, daneben aber auch im Bedürfnis nach Kommunikation zu verorten sind. Diese Befunde wurden zwar großteils in Untersuchungen mit Erwachsenen oder mehreren Altersgruppen herausgearbeitet, können aber als Zielraster gelten, auf das sich Kinder zubewegen.

Dennoch muss natürlich die möglicherweise in ihrer Schwerpunktsetzung etwas anders gelagerte Medienaneignung von Kindern speziell besondere Beachtung finden, um auch Materialien speziell für die Bedürfnisse von Kindern gestalten zu können.

Kinder eignen sich im Verlauf ihrer Kindheit sukzessive das gesamte Medienensemble an: „Für jede Altersstufe erweitert sich die Palette der Medien, die zugänglich und interessant ist.“ (Theunert 2005, S. 195) Dabei erweitert sich das Nutzungsspektrum der Kinder einerseits in Abhängigkeit von ihren jeweils vorhandenen oder neu erworbenen Kompetenzen, etwa im Umgang mit den Geräten,

andererseits aber auch in Abhängigkeit von ihren Bedürfnissen. Theunert erläutert in diesem Zusammenhang:

„Die Vorlieben der Kinder kommen nicht von ungefähr. Kinder sind dabei, die Welt zu entdecken und sich eine Position in ihr zu erobern. Auf die vielen damit verbundenen Fragen suchen sie Antworten, vorrangig bei ihren Bezugspersonen und in ihrem realen Umfeld. Aber auch die favorisierten Medienangebote nutzen sie gezielt als Orientierungsquelle.“ (Theunert 2005, S. 199)

Zu diesem Schluss kommt auch Neuß, der schreibt: „Wie unterschiedliche wissenschaftliche Studien gezeigt haben, nutzen Kinder die unterschiedlichen Medieninhalte zur Bearbeitung und Bewältigung von Identitätsthemen und Entwicklungsaufgaben.“ (Neuß 2012a, S. 136) Kinder sind also, wie Theunert es ausdrückt „nicht allein zum Vergnügen“ in Medien unterwegs, sondern sie nutzen sie, um sich in der Welt zu orientieren und „ihr bereits entwickeltes Spektrum an Denk- und Handlungskonzepten zu überprüfen und gegebenenfalls zu erweitern.“ (Theunert 2005, S. 201)

Auch hier muss aber gesehen werden, dass Medien, wie bereits angeklungen ist, für Kinder auf zweierlei Weise relevant sind: Zum einen dienen sie dem Erwerb von Kompetenzen und helfen, Bedürfnisse zu stillen, Entwicklungsaufgaben zu lösen, sich innerhalb einer Gesellschaft zurecht zu finden (vgl. Oerter/Dreher 2002), zum anderen stellen sie selbst eine Entwicklungsaufgabe dar, indem sie Kinder herausfordern, sich Kompetenzen im Umgang mit ihnen anzueignen, um sich so wiederum in der Mediengesellschaft sicher bewegen zu können. Und schließlich ist dieser Medienaneignungsprozess in beiden Ausprägungen gerahmt und beeinflusst von Erziehenden, Gleichaltrigen, gesellschaftlichen Bedingungen, die Spielräume eröffnen oder Einschränkungen machen (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2010, S. 29).

Mediennutzung von Heranwachsenden folgt also, so kann man zusammenfassen, in gewisser Hinsicht ähnlichen Motivlagen wie Mediennutzung Erwachsener, erfährt aber bedingt durch die besondere Situation des Aufwachsens eine andere Schwerpunktsetzung und somit erweiterte oder zumindest anders gelagerte Dimensionen an Motiven. Süß/Lampert/Wijnen versuchen, die Motive Heranwachsender in vier Gratifikations-Kategorien zu fassen. Demnach werden Medien von *Heranwachsenden* genutzt zur Befriedigung von:

- „kognitiven Bedürfnissen (z.B. etwas Neues lernen)
- affektiven Bedürfnissen (z.B. Langeweile überwinden)
- sozial-integrativen Bedürfnissen (z.B. mit Gleichaltrigen über Medieninhalte reden können)