

**MEDIENBILDUNG
STUDIEN ZUR AUDIOVISUELLEN KULTUR
UND KOMMUNIKATION**

Katharina Weiner

Medienbildung als außerschulisches pädagogisches Handlungsfeld

Ein Praxiskonzept zur Anregung kulturell-ästhetischer Bildungsanlässe
mit Social Media

Medienbildung

Studien zur audiovisuellen Kultur und Kommunikation

Band 17

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für
Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

ISSN 2569-2453

Herausgegeben von

Ralf Biermann

Johannes Fromme

Stefan Iske

Dan Verständig

Katharina Weiner

Medienbildung als außerschulisches pädagogisches Handlungsfeld

Ein Praxiskonzept zur Anregung kulturell-ästhetischer
Bildungsanlässe mit Social Media



Katharina Weiner

Magdeburg, Deutschland

Masterarbeit im Studiengang Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2021)

ISBN 978-3-948749-40-8

DOI: 10.24352/UB.OVGU-2023.109

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg 2023



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International zugänglich.

Eine Kopie dieser Lizenz können Sie Online einsehen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Bezug (Online Open Access): <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2023-109>

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Inhaltsverzeichnis.....	5
1 Einleitung.....	7
2 (Digitale) Kinder- und Jugendarbeit.....	12
2.1 Offene Kinder- und Jugendarbeit – ein heterogenes Arbeitsfeld	14
2.1.1 Rechtlicher Rahmen, Zielgruppen und Einrichtungsformen	14
2.1.2 Grundprinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit.....	16
2.1.3 Grundlagen für die Konzeptentwicklung.....	18
2.2 Pädagogische Relevanz von Social Media am Beispiel von TikTok	21
2.2.1 Social Media am Beispiel von TikTok	21
2.2.2 Bedeutung von Social Media und TikTok für Kinder und Jugendliche	23
2.2.3 Social Media als Chance und Herausforderung für Fachkräfte	25
2.3 Digitale Kinder- und Jugendarbeit.....	27
2.3.1 Einsatzformen von Social Media.....	27
2.3.2 Virtuell-aufsuchende Jugendarbeit und Webwork.....	29
2.3.3 Digitale Jugendbildung	31
3 Postdigitale Lebenswelten und kulturell-ästhetische Medienbildung	32
3.1 Lebensweltorientierung und Postdigitale Lebenswelten.....	33
3.1.1 Lebensweltorientierung als Grundprinzip	33
3.1.2 Pluralität der Lebenswelten.....	36
3.1.3 Postdigitale Lebenswelten.....	38
3.1.4 Anforderungen an eine lebensweltorientierte Praxis mit Social Media	40
3.2 Bildungsorientierung	42
3.2.1 Abgrenzung zur Kontroll- und Bewältigungsorientierung	43
3.2.2 Drei Perspektiven auf Bildung	45
3.2.3 Historische Bezüge transformatorischer Bildung	46

3.2.4	Strukturelle Bildungstheorie nach Marotzki	48
3.3	Medienbildung.....	50
3.3.1	Drei Perspektiven auf Medienbildung	51
3.3.2	Strukturelle Medienbildung.....	52
3.3.3	Mediale Artikulation.....	55
3.4	Methode: Medienbildung als kulturell-ästhetische Medienarbeit.....	57
4	Praxiskonzept: Medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit	59
4.1	Ausgangspunkt.....	60
4.2	Zielgruppe	61
4.3	Verortung im Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	62
4.4	Theoretische Orientierungslinien.....	62
4.4.1	Lebensweltorientierung	63
4.4.2	(Medien-)Bildungsorientierung	64
4.4.3	Handlungsorientierung.....	65
4.5	Ziele.....	66
4.6	Grundprinzipien.....	68
4.7	Skizzierung eines exemplarischen Zugangs zu TikTok.....	70
4.8	Exemplarische Methoden und TikTok-Challenges	73
4.9	Anregungen zur Evaluation.....	76
5	Fazit und Ausblick	77
6	Literaturverzeichnis	82
Anhang		91
Auszüge aus dem Erstgutachten: Prof. Dr. Johannes Fromme		91
Auszüge aus dem Zweitgutachten: Dr. Jens Holze		93

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche wachsen heute in digital durchdrungenen Alltagswelten auf (vgl. Jörissen et al. 2020, S. 61). Das bedeutet, dass vieles, was junge Menschen tun, denken, belastet und interessiert, unmittelbar in mediale Erfahrungskontexte eingebunden ist. Das verändert auch die Bedingungen und Anforderungen an Offene Kinder- und Jugendarbeit. Diesem Arbeitsfeld ist eine Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen nämlich als Grundprinzip eingeschrieben (vgl. Thole 2000, S. 260). Aufgrund der medialen Allgegenwärtigkeit in ihrem Leben stehen junge Menschen pädagogischen Fachkräften heute immer früher als Expert_innen¹ ihrer eigenen medialen Alltagswelten, kulturellen Medienpraxis und damit verbundenen Anforderungen und Möglichkeiten gegenüber. Das zeigt sich etwa an der Zahl, dass circa 93 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen ein eigenes Smartphone besitzen und dadurch weitestgehend autonom im Internet unterwegs sind (vgl. Feierabend et al. 2019, S. 52). Einen Großteil der Online-Zeit verbringen Kinder und Jugendliche mit der Nutzung von Social Media², die sich durch eine Vielfalt an partizipativen und interaktiven Elementen auszeichnen (vgl. Manning 2014, S. 1158). Dadurch haben junge Menschen auch jenseits von pädagogischen Settings vielfältige Möglichkeiten für gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe sowie für Inszenierungs- und Identitätsfindungsprozesse. Zugleich sind Kinder und Jugendliche dabei mit einer enormen Komplexität an Identifikations-, Deutungs- und Handlungsoptionen konfrontiert. Die Fähigkeit, sich innerhalb dieser hochkomplexen Verhältnisse orientieren und positionieren sowie den eigenen biographischen Werdegang selbstbestimmt gestalten zu können, stellt die größte Ressource für das Aufwachsen in modernen Gesellschaftsstrukturen dar. Dies zeichnet zugleich im Kern ein modernes Verständnis von Bildung aus (vgl. Jörissen/Marotzki 2009) und stellt dabei nicht nur so manches klassische Bildungs-, sondern auch das pädagogische Selbstverständnis auf den Kopf.

Aufgrund des globalen medialen Wandels und der zunehmend digital durchdrungenen Lebenswelten wird der öffentliche *Bildungsdiskurs* zunehmend zu einem

1 Ein sprachlicher und ein formaler Hinweis: Ausgehend von der Bedeutung sprachlicher Repräsentation wird im Folgenden ein großer Wert auf gendersensible Sprache gelegt. Aus diesem Grund wird die sogenannte Gender-Gap genutzt (Pädagog_innen). Hervorhebungen und Eigennamen (z. B. die App *TikTok*) werden im Text kursiv gekennzeichnet.

2 Der Begriff Social Media wird in Abschnitt 2.2.1 definiert.

Medienbildungsdiskurs. Auch Offene Kinder- und Jugendarbeit ist in diesem Kontext (auf-)gefordert, ihre Zielgruppen mit Angeboten der Medienbildung zu unterstützen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 60). Im Zuge der im März 2020 ausgebrochenen COVID-19-Pandemie und den damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen hat der Umgang mit Social Media in besagtem Arbeitsfeld ein hohes Maß an Dringlichkeit erlangt. Viele Kinder- und Jugendeinrichtungen standen vor der Herausforderung, in kürzester Zeit eine digitale Angebotslandschaft zu etablieren, um ihre Zielgruppen im Internet zu erreichen und den Kontakt zu ihnen halten zu können (vgl. digitalyouthwork.eu 2020).

Der bis dato eher zögerliche Einsatz von Social Media in Offener Kinder- und Jugendarbeit wird oft mit den persönlichen Einstellungen von Pädagog_innen in Zusammenhang gebracht. Das hängt etwa mit medien- und kulturpessimistischen Befürchtungen oder Verunsicherungen im Hinblick auf Datenschutz und Risiken zusammen (vgl. Jörissen/Marotzki 2014, S. 323; Röhl 2020, S. 461). Bei dieser Einstellung besteht jedoch die Gefahr, der Bedeutung von digitaler Mediennutzung für die Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen und damit einem „untrennbaren Teil der Lebenswelt“ (Alfert 2015, S. 133) nicht gerecht zu werden. Darüber hinaus fehlt es an fachlichen Konzepten, die explizit einrichtungsbezogenen Arbeitsfeldern Handlungsanregungen für eine konzeptionell fundierte Praxisgestaltung mit Social Media bereitstellen (vgl. u. a. Rösch 2020). Genau hier möchte die vorliegende Arbeit ansetzen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen stellt sich nämlich die Frage, wie Medienbildungskonzepte für Kinder- und Jugendeinrichtungen gestaltet werden können, um adäquat auf die sich rasant verändernden, hochindividuellen medialen Alltagswelten junger Menschen eingehen zu können. Es geht dabei nicht nur um den Einsatz von Social Media, sondern vielmehr um ein konzeptionelles Umdenken in Sinne der „Umsetzung von gleichberechtigter Bildung in einer Gesellschaft, die aktuell von digitalen Medien geprägt ist“ (Röhl 2020, S. 464). Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt nun in der Entwicklung eines medienpädagogischen Praxiskonzeptes, welches Zielstellungen und Handlungsanregungen für *Medienbildung mit Social Media in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit* formuliert.

Die Motivation zur vorliegenden Arbeit ist mitunter aus der eigenen fünfjährigen beruflichen Tätigkeit der Autorin als Sozialarbeiterin in verschiedenen offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen entstanden. Es zeigte sich, dass gerade dort, wo ein subkultureller Freiraum entsteht, Kinder und Jugendliche selbst ihre medienkulturellen

Interessen und Erfahrungen in den Einrichtungsalltag hineinbringen. Ob es das gemeinsame Tanzen vor dem Smartphone für ein Video auf der App *TikTok*³ oder ein Gespräch über die Ästhetik eines Spielcharakters aus dem Battle Royale Spiel *Fortnite*⁴ ist, beides kann vielfältige Anknüpfungspunkte für lebenswelt- und bildungsorientierte Angebote eröffnen. Denn gerade informelle Bildungsanlässe, an die Pädagog_innen anknüpfen können, entstehen heute oft in medialen Interaktionszusammenhängen (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 100). Eine Grundannahme dabei ist, dass sich pädagogische Fachkräfte mit den medialen Kulturräumen und der subkulturellen Handlungspraxis auseinandersetzen müssen, um verstehen zu können, was Kinder und Jugendliche bewegt, beschäftigt und interessiert. Ausgangspunkt ist eine hybride Angebotslandschaft, welche mediale Trends und eine subkulturtypische Medienpraxis sowohl innerhalb der jeweiligen digitalen Plattform als auch in der Einrichtung aufgreift.

Das in dieser Arbeit entworfene Praxiskonzept soll als theoretisches Modell einrichtungs- und plattformübergreifend gestaltet sein. Um praxisnahe Überlegungen exemplarisch darstellen zu können, wird die Kurzvideo-App *TikTok* als Beispielplattform herangezogen. Entschieden wurde sich dafür aufgrund der Erfahrung der Autorin im pädagogischen Umgang mit der App sowie der zunehmenden Beliebtheit von *TikTok* bei insbesondere jüngeren Kindern und Jugendlichen im Alter von zwölf bis 16 Jahren (vgl. Feierabend et al. 2019).

Aus der Perspektive der Strukturalen Medienbildung nach Jörissen und Marotzki (2009), die der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt dient (siehe Abschnitt 3.3.2), wird angenommen, dass „Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen“ (ebd., S. 100). Kinder und Jugendliche können dort ihren Fragen nach Identität, Biographie, Selbstdarstellung, Ästhetik, Sinn etc. nachgehen, indem sie experimentieren, ausprobieren und sich mit anderen austauschen. Im Umkehrschluss wird die Annahme vertreten, dass sich Pädagog_innen Offener Kinder-

3 Die Smartphone-App *TikTok* des chinesischen Unternehmens *Beijing ByteDance Technology* existiert in ihrer aktuellen Erscheinung seit dem Jahr 2018. Die Kernaktivitäten auf der App sind das Erstellen, Überarbeiten und Teilen von Kurzvideos.

4 *Fortnite* ist ein plattformübergreifendes Online-Spiel des Unternehmens *Epic Games Inc.* aus dem Battle-Royale-Genre, bei dem mehrere Spieler_innen gegeneinander antreten und versuchen bis zum Ende zu überleben.

und Jugendarbeit jene sozialen, kulturellen und ästhetischen Bildungspotenziale von digitalen Medienplattformen für eine bildungsorientierte Praxisarbeit mit Social Media nutzbar machen können. Ausgehend von diesen Annahmen ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Inwieweit eröffnet die Strukturelle Medienbildungstheorie für Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Möglichkeiten der lebensweltorientierten Anregung kulturell-ästhetischer Bildungsanlässe mit Social Media?*

Zur Beantwortung dieser Frage ist ein klarer theoretischer Unterbau vonnöten. Diese Klarheit ergibt sich jedoch nicht automatisch aus der Forschungslage, denn die Offene Kinder- und Jugendarbeit zeichnet sich durch ihre theoretische Diversität aus. Es können jedoch einige konzeptionelle Orientierungslinien differenziert werden, innerhalb derer sich vielfältige Theoriekonzepte verorten (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2016, S. 8). Diesem Ansatz wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit gefolgt. Daran anschließend liegt das Erkenntnisinteresse darin, zu untersuchen, inwieweit das Theoriekonzept Strukturelle Medienbildung anschlussfähig an die (1) allgemeinen rechtlichen Rahmenbedingungen und Handlungsmaxime Offener Kinder- und Jugendarbeit ist. Ein für das Arbeitsfeld angemessenes Bildungsverständnis kann darüber hinaus nur bestimmt werden, wenn es (2) im Sinne der Lebensweltorientierung ein pädagogisches Selbstverständnis untermauert, welches sich in Bedingung zu den alltäglichen Lebensverhältnissen von Kindern und Jugendlichen bewegt. Nicht zuletzt muss es (3) handlungspraktisch umsetzbar sein. Die Bearbeitung der Fragestellung erfolgt in drei Schritten und wird wie folgt gegliedert:

Das erste Kapitel dient einer theoretischen Skizzierung des Arbeitsfeldes und Einführung in den Forschungsstand im Kontext von Social Media und Offener Kinder- und Jugendarbeit. Aufgrund der besonderen Heterogenität des Arbeitsfeldes und dem theoretischen Abstraktionsgrad der Konzeptform wird sich auf allgemeine strukturelle, rechtliche und konzeptionelle Rahmenbedingungen begrenzt. Diese sind als konstitutive arbeitsfeldspezifische Grundelemente im geplanten Praxiskonzept zu berücksichtigen. Anhand ausgewählter empirischer Erhebungen wird anschließend nach der Bedeutung von Social Media für Kinder- und Jugendliche sowie für pädagogische Fachkräfte gefragt. Im Rahmen dessen wird sich intensiver mit der Video-App *TikTok* auseinandergesetzt, da diese im Praxiskonzept als exemplarische Social-Media-Plattform dient. Zum Zwecke der Verortung des Praxiskonzepts im Arbeitsfeld schließt eine Einführung in allgemeine, theoretisch differenzierbare Nutzungsformen von Social Media in Offener Kinder- und Jugendarbeit an. Mit der Skizzierung von

zwei etablierten konzeptionellen Ansätzen im Bereich der aufsuchenden, mobilen Tätigkeit im Internet sowie dem Konzept Digitale Jugendbildung sollen Anknüpfungspunkte im Hinblick auf das Forschungsthema eruiert werden.

Im zweiten Kapitel erfolgt die fachtheoretische Einbettung des Praxiskonzepts im Kontext der genannten Orientierungslinien. Da sich durch die Nutzung von Social Media Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Jörissen et al. 2020, S. 61) und damit auch die Bedingungen für Offene Kinder- und Jugendarbeit grundlegend wandeln, wird die Lebensweltorientierung als ein theoretischer Schwerpunkt bearbeitet. Neben einer (historischen) Herleitung des Handlungsansatzes erfolgt zunächst die Bestimmung von Veränderungsdynamiken von Lebenswelten im Kontext von digitalen und mobilen Vernetzungstechnologien. Anschließend werden Konsequenzen für eine lebensweltorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit eruiert.

Es folgt eine dem Umfang der Arbeit entsprechende Diskussion von Bildung im Kontext Offener Kinder- und Jugendarbeit und eine Abgrenzung von Bildungsorientierung zu anderen konzeptionellen Orientierungslinien sowie eine dementsprechende Verortung im Arbeitsfeld. Im Anschluss daran werden verschiedene Begriffsverständnisse von Bildung mit Bezug auf Offene Kinder- und Jugendarbeit diskutiert. Es folgt die (historische) Einbettung und Herausarbeitung konkreter Merkmale des Strukturalen Bildungsbegriffs. Dies ist von besonderer Relevanz, da das hier zugrunde gelegte Konzept Strukturelle Medienbildung wesentlich an diesem Bildungsverständnis orientiert ist. Im Folgenden werden verschiedene Begriffsverständnisse von Medienbildung, wie sie auch im Kontext Offener Kinder- und Jugendarbeit Verwendung finden, diskutiert. Im Rahmen der anschließenden Einführung in den Ansatz Strukturelle Medienbildung wird versucht, diesen für eine pädagogisch-praktische Annäherung fruchtbar zu machen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf den dritten Arbeitsschwerpunkt des Ansatzes gelegt, bei dem die soziale Dimension von medialen Architekturen und Artikulationsformen in Bezug auf ihre Möglichkeiten zur Kommunikation, Interaktion und Partizipation in den Blick genommen wird. Die Aufmerksamkeit liegt auf den Bildungspotenzialen medialer Artikulation und ihrer kulturellen, ästhetischen und sozialen Formgebung. An diesem Punkt knüpft die Strukturelle Medienbildung an die Überlegungen der handlungsorientierten Medienpädagogik an (vgl. Fromme et al. 2014, S. 67).

Diese Schnittstelle bildet den dritten theoretischen Schwerpunkt. Der vorliegenden Arbeit wird die künstlerisch-ästhetische Traditionslinie aktiver Medienarbeit, die ein

methodisches Teilgebiet handlungsorientierter Medienpädagogik darstellt, als Methode zugrunde gelegt (vgl. Niesyto 2006, S. 2). Demnach wird bei der Einführung in die aktive Medienarbeit ein Schwerpunkt auf die künstlerisch-ästhetische Tradition gelegt. Im Rahmen dessen laufen letztlich die drei Orientierungslinien wieder zusammen, denn aktive Medienarbeit ist ein lebensweltorientierter und bildungsorientierter Handlungsansatz. In dem Abschnitt wird deshalb geprüft, inwieweit der Strukturale Bildungsbegriff mit der lerntheoretischen Rahmung ästhetisch-kultureller Medienarbeit zusammengeführt werden kann.

Im dritten Kapitel wird das Praxiskonzept entwickelt. Im Rahmen dessen werden die theoretischen Bezüge miteinander in Beziehung gesetzt und handlungspraktische Schlussfolgerungen für eine medienbildungstheoretische Kinder- und Jugendarbeit generiert. Im Anschluss an eine kurze Darstellung des gedanklichen Ausgangspunktes wird eine Zielgruppe definiert sowie das Praxiskonzept im Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit verortet. Es folgt eine knappe Skizzierung der Orientierungslinien, im Zuge derer die Ergebnisse aus der fachtheoretischen Rahmung zusammengeführt werden. Daraus werden anschließend die Ziele medienbildungsorientierter Kinder- und Jugendarbeit generiert und die Grundprinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit entsprechend der veränderten Rahmenbedingungen neu formuliert und ergänzt. Wie pädagogische Fachkräfte die genannten Ziele handlungspraktisch umsetzen können, wird im Rahmen eines beispielhaften Zugangs zur Kurzvideo-App *TikTok* sowie anhand exemplarischer Methoden konkretisiert. Abschließend werden einige Anregungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Angebots- und Zielevaluation gegeben.

Im vierten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Arbeit noch einmal zusammengetragen. Es werden Grenzen und Möglichkeiten im Hinblick auf das erstellte Praxiskonzept und die Idee einer medienbildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit reflektiert und in einem anschließenden Ausblick konstruktiv ausgeführt.

2 (Digitale) Kinder- und Jugendarbeit

Offene Kinder- und Jugendarbeit zeichnet sich als außerschulisches pädagogisches Arbeitsfeld durch eine vielfältige und heterogene Angebotslandschaft aus. Deshalb

kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht das gesamte Feld im Detail dargestellt werden. Es wird sich auf die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Aspekte fokussiert. Die ersten Abschnitte dienen einer Einführung in die allgemeinen strukturellen, rechtlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen (siehe Abschnitt 2.1). Zunächst wird der rechtliche Grundauftrag geklärt sowie die grobe Struktur des Arbeitsfeldes skizziert (siehe Abschnitt 2.1.1). Anschließend werden die Grundprinzipien bzw. Handlungsmaxime Offener Kinder- und Jugendarbeit herausgearbeitet, da diese als gemeinsame Charakteristika für alle Handlungsfelder und somit auch für die Konzeptentwicklung konstitutiv sind (siehe Abschnitt 2.2.2). Die allgemeine Einführung wird ergänzt durch die Darstellung der von Breede (2009) formulierten fachtheoretischen Anforderungen an eine Konzeptentwicklung (siehe Abschnitt 2.2.3). Anschließend wird der aktuelle Diskursrahmen im Hinblick auf Social Media und dessen Relevanz für Kinder und Jugendliche ebenso wie für pädagogische Fachkräfte skizziert (siehe Abschnitt 2.2). Zunächst wird eine Begriffsbestimmung von Social Media und eine Einführung in die Kurzvideo-App *TikTok* vorgenommen, da diese im Praxiskonzept als Beispielplattform dient (siehe Abschnitt 2.2.1). Im Anschluss an die Darstellung empirischer Befunde zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (siehe Abschnitt 2.2.2) folgt eine Herleitung der daraus resultierenden Konsequenzen und Bedingungen für pädagogische Fachkräfte (siehe Abschnitt 2.2.3). Das Kapitel wird mit der Darstellung bestehender Konzepte zur Nutzung von Social Media in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit abgeschlossen (siehe Abschnitt 2.3). Im Rahmen dieser Annäherung an den Forschungsstand werden zunächst allgemeine theoretische Auseinandersetzungen (Abschnitt 2.3.1) dargestellt. Da es für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist, werden anschließend konzeptionelle Ansätze zur mobilen bzw. aufsuchenden Kinder- und Jugendarbeit im Internet (2.3.2) sowie anschließend das Konzept Digitale Jugendbildung (2.3.3) skizziert. Mit der Betrachtung dieser beiden konzeptionellen Ansätze werden Anschlussmöglichkeiten und Grenzen im Hinblick auf die vorliegende Arbeit analysiert.

2.1 *Offene Kinder- und Jugendarbeit – ein heterogenes Arbeitsfeld*

Offene Kinder- und Jugendarbeit⁵ ist als ein „freiwilliges, jugendspezifisches und nicht-kommerzielles Angebot“ (BMFSFJ 2017, S. 365) sowie neben Familie und Schule als fester Bestandteil im „institutionellen Gefüge des Aufwachsens“ (ebd., S. 72) zu verstehen. Ihr allgemeiner Auftrag liegt in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in allen Phasen des Aufwachsens. Die Angebote Offener Kinder- und Jugendarbeit stehen somit in direkter Relation zu den, sich stetig verändernden, Bedürfnissen ihrer Zielgruppen (vgl. ebd., S. 399). Dadurch hat sich eine sehr heterogene Angebotslandschaft aus verschiedenen Arbeitsbereichen, rechtlichen und konzeptionellen Grundlagen sowie inhaltlichen Zielsetzungen entwickelt (vgl. ebd., S. 65). Die Heterogenität ist der Grund dafür, dass innerhalb (fach-)wissenschaftlicher Auseinandersetzungen auf keine einheitliche Definition von Offener Kinder- und Jugendarbeit zurückgegriffen werden kann. Um dennoch für theoretische Klarheit zu sorgen, wird im Folgenden das Arbeitsfeld grob skizziert.

2.1.1 *Rechtlicher Rahmen, Zielgruppen und Einrichtungsformen*

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein pädagogischer Handlungsbereich der Sozialen Arbeit. Auf rechtlicher Ebene gilt die Offene Kinder- und Jugendarbeit als Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe. Auf Grundlage des zweiten Kapitels im Sozialgesetzbuch VIII, auch Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) genannt, lässt sich Jugendarbeit (§ 11) von Jugendverbandsarbeit (§ 12), Jugendsozialarbeit (§ 13) sowie dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz (§ 14) abgrenzen. Akteur_innen der Jugendarbeit können Verbände, Gruppen, Initiativen sowie freie Träger der Jugendarbeit und öffentlichen Jugendhilfe sein. Die Schwerpunkte sind nach § 11 Abs. 3 SGB VIII (ebd.) rechtlich gegliedert in

1. „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,

⁵ Offene Kinder und Jugendarbeit ist ein Sammelbegriff für den Forschungsgegenstand, der in dieser Arbeit präferiert wird. Synonyme Formulierungen wie außerschulische Jugendarbeit, Offene Arbeit o. Ä. werden hier nur bei direkter Bezugnahme auf den Wortlaut anderer Autor_innen verwendet.

3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberatung“ (ebd.).

Der im Kinder- und Jugendhilfegesetz in § 11 verankerte Auftrag ist es, jungen Menschen bis zum 27. Lebensjahr und potenziell auch darüber hinaus

„die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11, 1 SGB VIII, zit. n. Stascheit 2017, S. 1303).

Der rechtliche Rahmen zeigt zunächst auf, was Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht ist. Sie ist *kein* erzieherischer Jugendschutz und keine Jugendsozialarbeit, die auf die Arbeit mit sozial und individuell benachteiligten Kindern und Jugendlichen festgesetzt ist. Sie ist zudem *keine* präventive Maßnahme im Kontext der Hilfen zur Erziehung und auch *keine* berufsvorbereitende Maßnahme (vgl. Deinet 2011). Die rechtlich aufgezeigten Schwerpunkte verweisen hingegen auf einen Orientierungsrahmen dessen, was das Arbeitsfeld alles sein *kann*. In den jeweiligen Konzepten bzw. Zielsetzungen haben alle Beteiligten (Träger, Personal und politischen Akteur_innen) auch zu klären, wie der ebenfalls sehr allgemein formulierte Grundauftrag konkret umgesetzt werden soll (vgl. Breede 2009, S. 14). Weitere rechtliche Regelungen, Aufgaben und Leistungsbeschreibungen werden nach § 15 SGB VIII auf Länderebene beschlossen (vgl. Stascheit 2017, S. 1304). Eine tiefgehende Einarbeitung in die länderspezifischen Rahmenbedingungen kann und soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgrund der geplanten allgemeinen Konzeptentwicklung nicht eingegangen werden. Relevant für die Entwicklung des Praxiskonzepts werden Festlegungen hinsichtlich der Einrichtungsformen und Arbeitsfelder, Zielgruppen, Handlungsansätze und Methoden. Diese Aspekte sind in der Praxis ebenfalls sehr unterschiedlich und werden hier nur exemplarisch dargestellt, da derartige Differenzierungen nicht immer möglich sind (vgl. Thole 2000, S. 97). Es haben sich eine Vielzahl verschiedener Einrichtungsformen bzw. -orte herausgebildet. Zu unterscheiden sind hier unter anderem feste Einrichtungen wie Jugendzentren und -clubs, Bildungsstätten, Jugendkunstschulen, Bau-spielplätze sowie mobile Arbeitsfelder wie beispielsweise Streetwork oder Spielmobile. Ein weiterer Punkt, an dem sich erneut die Vielfältigkeit widerspiegelt, ist die mögliche Orientierung an einer Zielgruppe. So gibt es beispielsweise spezielle

Angebote, die sich an ein bestimmtes Geschlecht oder eine bestimmte Altersgruppe richten (z. B. Kinder bis zehn Jahre, Kids von zehn bis 14 Jahren, Jugendliche, junge Erwachsene). Des Weiteren können Angebote etwa speziell an Kinder und Jugendliche mit Behinderung sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder –geschichte gerichtet sein. Ebenso vielfältig stellen sich die Handlungsansätze und ihre methodischen Herangehensweisen dar. Exemplarisch zu nennen wären hier offene Angebote, themenbezogene Projektarbeit, mobile und aufsuchende Ansätze, Beratung und Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, politische oder kulturelle Bildungsangebote sowie Eltern- und Familienarbeit (vgl. ebd., S. 98ff.). Letztlich gilt für jede fachtheoretische und konzeptionelle Überlegung in Bezug auf Offene Kinder- und Jugendarbeit, dass sie sich an ihrem eigentlichen Gegenstand, nämlich an den Kindern und Jugendlichen, orientieren sollte. Das jeweilige „Jugendbild“ (Giesecke 1980, S. 134) wird zur praktischen Handlungsorientierung und hat somit einen wesentlichen Einfluss auf das Selbstverständnis und die konzeptionelle Ausgestaltung der Angebote. Daran angelehnt haben sich gemeinsame Charakteristika unterschiedlicher Ansätze der Offenen Kinder- und Jugendarbeit herausgebildet. Diese sind als Grundprinzipien zu verstehen, die sich in nahezu allen Konzepten wiederfinden sowie in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen immer wieder formuliert und in ihrer Bedeutung für das Arbeitsfeld hervorgehoben werden. Im nachfolgenden Kapitel werden die Grundprinzipien zusammengetragen und zunächst sehr allgemein formuliert. Im Praxiskonzept werden sie erneut aufgegriffen sowie im Hinblick auf ihre Umsetzbarkeit reflektiert und konkretisiert.

2.1.2 Grundprinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit

Bezogen auf die Grundprinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit sprechen Giesecke (1980) sowie Schwerthelm und Sturzenhecker (2016) auch von den pädagogischen Chancen und Potenzialen, welche dieses Arbeitsfeld etwa in Abgrenzung zu den pädagogischen Institutionen Schule und Familie auszeichnen. Zunächst gilt bei allen Angeboten das Prinzip der *Freiwilligkeit*. Die Rolle der Teilnehmenden ist dadurch per se eine autonome, indem sie über die Teilnahme an den Angeboten selbst entscheiden können. Ebenso sollten Teilnehmer_innen die thematische und strukturelle Ausgestaltung der Angebotslandschaft mitbestimmen können. Dies setzt Gestaltungsfreiraum und Offenheit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit voraus

(vgl. Giesecke 1980, S. 154). Damit einher geht auch die Bedeutung von *Beziehungsarbeit* in diesem Arbeitsfeld. Im Gegensatz zu einer schulisch-verpflichtenden oder familiär-gebundenen Zugehörigkeit sind auf Basis der freiwilligen Teilnahme Inklusion (oder Exklusion) beziehungsgebunden. Der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Beziehungen sowohl zwischen den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen selbst als auch mit dem pädagogischen Personal sind nicht nur notwendig, sondern zentral. Zu beachten ist dabei, dass sich Beziehungsstrukturen durch die soziale Interaktion in der öffentlichen Sphäre entwickeln. Dies und die Rahmenbedingungen, also auch Möglichkeiten und Grenzen der Beziehungsarbeit, müssen also im Konzept mitgedacht und formuliert werden (vgl. Schwerhelm/Sturzenhecker 2016, S. 6).

Offenheit als weiteres Grundprinzip ist dem Arbeitsfeld schon in seinem Namen eingeschrieben. Zu verstehen ist darunter eine zielgruppenübergreifende bzw. -unabhängige und für alle Interessierten zugängliche Angebotsstruktur. Der Offenen Kinder- und Jugendarbeit werden in der Regel keine inhaltlichen bzw. curricularen Leistungsansprüche und „Kommunikationsrituale“ (Giesecke 1980, S. 154) vorgeschrieben. Die Angebotslandschaft sollte also thematisch und inhaltlich weniger vorstrukturiert sein, damit sie flexibel an die Wünsche und Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst werden kann. Zuletzt bezieht sich Offenheit auch auf das pädagogische Selbstverständnis und eine flexible Zielorientierung, indem (spontane) Anliegen der beteiligten Kinder und Jugendlichen sowohl zum Ausgangspunkt für die Angebote als auch Kern der pädagogischen Zielsetzung werden.

Dies ist die Schnittstelle zum Prinzip der *Partizipation*. Auf Basis dessen werden die Angebote nicht nur an Kinder und Jugendliche adressiert, sondern diese werden selbst an allen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen beteiligt. Das erfordert stetige und gleichberechtigte Aushandlungsprozesse über Inhalte, Ziele und Methoden. Letztlich bringen Freiwilligkeit sowie eine inhaltlich und strukturell gegebene Offenheit Potenziale aber auch Herausforderungen mit sich. So funktioniert Offene Kinder- und Jugendarbeit nicht auf Basis von Machthierarchien und Zwangsmitteln, sondern der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der Zielgruppen. Letztlich werden Beziehungen und Inhalte in diskursiven Aushandlungen zwischen allen Beteiligten bestimmt. Dies eröffnet zwar einerseits Möglichkeiten für Mitbestimmung und Mitgestaltung, erfordert aber auch die Motivation, die Angebote stetig neu auf die Interessen und Themen junger Menschen abzustimmen. Die aus all diesen strukturellen Rahmenbedingungen resultierende

„Offenheit der Situation ermöglicht einen breiten Spielraum für pädagogische Konzepte [...]. Von daher könnte die Jugendarbeit pädagogische Innovationen leisten, neue didaktisch-methodische ‚Erfindungen‘ machen, kulturelle, politische und kommunikative Alternativen inszenieren“ (Giesecke 1980, S. 154.).

Diese Freiräume müssen jedoch nicht zwangsläufig mit pädagogisch-intendierten Angeboten gefüllt werden. So ist letztlich die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu verstehen als „ein Modus gemeinsamen Lebens, ein Stück Subkultur, wo gar nicht planmäßig etwas gelernt wird oder werden soll“ (ebd., S. 162). Würde die Angebotslandschaft also immer nur von pädagogischen Intentionen geleitet sein, würden sich charakteristische Möglichkeitsräume verschließen (vgl. ebd.). Aus diesem Modus gemeinsamen Lebens, also vor allem aus einem beidseitigen Interesse an der Kurzvideo-App *TikTok* heraus, ist letztlich die Idee zu der vorliegenden Arbeit entstanden. Es waren die Kinder und Jugendlichen selbst, die subkulturtypische Handlungspraxen in die Einrichtung gebracht haben, indem sie dort ihre eigenen *TikTok*-Videos produziert und präsentiert haben. Deutlich wurde dadurch nicht nur die umfassende jugendkulturelle Bedeutung der App, sondern auch die vielfältigen künstlerisch-ästhetischen Anknüpfungspunkte für die pädagogische Angebotslandschaft. Auf Grundlage eines eigenen *TikTok*-Accounts der Einrichtung gelangt es, mit eigenen Videos an diesen kulturtypischen Praxen anzuknüpfen und eine wechselseitige Bezugnahme auf die produzierten Inhalte der Besucher_innen und der Einrichtung herzustellen. Daraus ist eine gemeinsame Handlungspraxis auf *TikTok* entstanden. Der direkte Aufgriff medialer Alltagspraxen von Kindern und Jugendlichen markiert den Bezugspunkt zu weiteren Grundprinzipien, der *Lebenswelt- und Alltagsorientierung*. Die Orientierung an Lebenswelten und Alltag meint, dass die Kinder- und Jugendarbeit an den erfahrungs-, erlebnis- und fähigkeitsbezogenen Voraussetzungen der Zielgruppe sowie an ihren alltäglichen Interessen, Themen und eigensinnigen Handlungspraxen anschließen und diese wertschätzend aufgreifen sollen. Die lebensweltlichen Bedingungen werden so zum Ausgangspunkt der konzeptionellen Ausarbeitung pädagogischer Angebote (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1992, S. 26).

2.1.3 Grundlagen für die Konzeptentwicklung

Eine konzeptionell fundierte Praxisgestaltung hat sich mittlerweile als Mittel der Qualifizierung und Evaluation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit etabliert (vgl. von

Spiegel 2009, S. 51). Dies ergibt sich aus dem Anspruch pädagogischer Professionalität, verstanden als die „reflexive Vermittlung von Wissenschaftsbezug und Praxisgestaltung“ (Breede 2009, S. 12). In Anlehnung an Thole (2000, S. 228) werden vier Konzeptarten unterschieden. Entscheidend für diese Differenzierung ist der theoretische Abstraktionsgrad. Theoriekonzepte sind zu verstehen als „differente, sich ergänzende wie ausschließende konzeptionelle Muster“ (ebd., S. 235), die sich direkt auf wissenschaftliche Theorien beziehen und demnach das höchste Abstraktionsniveau besitzen. Beispielhaft zu nennen sind hier Ansätze der Lebenswelt-, Sozialraum-, Bildungs- oder Cliquenorientierung. Praxiskonzepte orientieren sich an den Theoriekonzepten, formulieren jedoch theoretisch fundiert bestimmte Handlungsfelder aus, beispielsweise Kultur- oder Medienpädagogik, Erlebnis- oder Naturpädagogik, interkulturelle oder antirassistische Ansätze. Dahingegen skizzieren Vor-Ort-Konzepte den Gesamtumfang einer Einrichtung oder eines mobilen Arbeitsfeldes. Methoden besitzen den niedrigsten Abstraktionsgrad (vgl. ebd., S. 236). Diese Differenzierung ist deshalb so zentral, weil der jeweilige Grad der Abstraktion eines aus der Theorie abgeleiteten Konzepts mit Blick auf die praktische Umsetzung unterschiedliche Qualitäten haben kann. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll ein Praxiskonzept entwickelt werden. Konkret geht es dabei um ein offenes und theoretisch fundiertes Modell, welches Anregungen, Bedingungen und Handlungsempfehlungen für die medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit in Social Media formuliert. Das Praxiskonzept wird plattformübergreifend gestaltet, was mit einem Blick auf die rasanten Veränderungen von Medientrends angemessen erscheint. Diese konzeptionellen Überlegungen können entsprechend individuell in Vor-Ort-Konzepte integriert werden. Für die Konzeptentwicklung bedarf es allerdings einiger Voraussetzungen: Um Konzepte als ein qualitativ hochwertiges und zugleich für die Praxis umsetzbares theoretisches Fundament konstruieren zu können, hat Breede (2009) fachtheoretische Anforderungen an die Konzeptentwicklung in Offener Kinder- und Jugendarbeit formuliert. Die *formalen Ansprüche* werden unter vier Qualitätsstandards zusammengefasst:

1. Der rechtliche Rahmen muss nachvollziehbar in das Konzept einbezogen werden. Dabei ist zu klären, welche rechtlichen Vorgaben auf welche Art und Weise umgesetzt und gestaltet werden.
2. Des Weiteren sind Ziele bedarfsorientiert zu benennen und zu operationalisieren. Wirkungsziele sind zu verstehen als allgemein formulierte Visionen, die einen angestrebten Wunschzustand beschreiben. Handlungsziele werden daraus abgeleitet und in

Handlungsschritten konkretisiert. Sie sind thesenartige Formulierung pädagogischen Handelns, die eine Realisierung der Wirkungsziele ermöglichen sollen, ohne Anspruch darauf, dass dies auch tatsächlich eintritt.

3. Partizipation als dritter Qualitätsstandard bezieht sich auf die aktive Beteiligung der Zielgruppe im Konzeptentwicklungsprozess. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um ein theoriebasiertes, einrichtungsübergreifendes Praxiskonzept handelt, kann dieser Aspekt so nicht realisiert werden. Es wird deshalb auch auf die beruflichen Erfahrungen aus der praktischen Arbeit der Verfasserin zurückgegriffen. Die deduktiv zu entwickelnden und formulierenden Wirkungs- und Handlungsziele werden aus dem theoretischen Rahmen abgeleitet. Zugleich besteht der Anspruch, dass eine Umsetzung des Praxiskonzepts in der praktischen Arbeit diesem Qualitätsstandard nachgeht, indem die hier vorgenommene wissenschaftliche Handlungsplanung in geeigneten Aushandlungsprozessen mit den Kindern und Jugendlichen reflektiert, revidiert, möglicherweise verworfen und auf Alternativen hin überprüft wird. Dafür soll das nötige Handwerkszeug geliefert werden, wie im folgenden Punkt deutlich wird.
4. Reflektion als vierter Standard bezieht sich auf den Anspruch sozialpädagogischer Professionalität. Diese zeichnet sich durch eine stetige reflexive Prozesshaftigkeit aus, im Rahmen derer die entworfenen Ziele und Handlungsstrategien auf ihre Sinnhaftigkeit und Umsetzbarkeit hin angepasst werden. Dies muss durch eine präzise Ausformulierung von Zielvorstellungen und Vorgehensweisen sowie dem Bereitstellen von Kriterien und Methoden zur Reflektion realisierbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 13ff.).

Neben diesen *formalen* werden auch *fachspezifisch-inhaltliche Ansprüche* benannt. Diese orientieren sich an den etablierten theoretischen Ansätzen bzw. Theoriekonzepten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die als Handlungsmuster in die Konzepte eingebettet werden (vgl. ebd.). Die Offene Kinder- und Jugendarbeit zeichnet sich, wie bereits erwähnt, durch ihre theoretische Diversität aus (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2016, S. 8). Diese Vielfältigkeit begründet sich darin, dass die Gesamtheit des Feldes additiv zustande gekommen ist. Mit neu aufkommenden gesellschaftlichen Problemlagen und sich damit veränderten Lebenslagen junger Menschen (siehe auch Abschnitt 3.1.2 und 3.1.3) wurden verschiedene Theoriekonzepte entwickelt und in das Programm der Offenen Kinder- und Jugendarbeit aufgenommen (vgl. ebd., S. 1). Konzepte sollten sich gerade deshalb integrierend auf etablierte Ansätze und Methoden aus der Fachpraxis beziehen. Fachkräfte können so an ihren Erfahrungshorizont anknüpfen und auf bekannten konzeptionellen Ansätzen aufbauen (vgl. Rösch 2019, S. 151).

2.2 Pädagogische Relevanz von Social Media am Beispiel von TikTok

Anhand ausgewählter empirischer Erhebungen wird im Folgenden nach der Bedeutung von Social Media für Kinder- und Jugendliche sowie für pädagogische Fachkräfte gefragt. Zunächst erfolgt eine begriffliche Einordnung und intensivere Auseinandersetzung mit der Video-App *TikTok*, da diese im Praxiskonzept als exemplarische Social-Media-Plattform dient.

2.2.1 Social Media am Beispiel von TikTok

„There are 86 400 seconds in a day / 86 400 seconds / What will you do with this time? / Do what they say, do what they want? Trying to fit in? / We stand up, stand out, be creative, delight and amaze / Express yourself in the ways that only you can [...] Make every second count“ (youtube.com/tiktok 2018).

Dieser Werbespot wurde im November 2018 unter dem Hashtag *#ImaDoMe* auf dem offiziellen *TikTok*-Kanal der Videostreaming-Plattform *YouTube* veröffentlicht. Unter dem Motto *Make Every Second Count* verbirgt sich die Idee einer Smartphone Video-App, über die Nutzer_innen Kurzvideos zwischen 15 Sekunden und einer Minute ansehen, erstellen, bearbeiten und teilen können. Die App *TikTok* des chinesischen Unternehmens *Beijing ByteDance Technology* existiert in ihrer aktuellen Erscheinung seit der Zusammenlegung mit der Musical-App *musical.ly* im Jahr 2018. Das Zitat beinhaltet die Aufforderung sich abzuheben, aufzufallen, kreativ zu werden und auf eigene Art und Weise sowie mit individuellen Möglichkeiten auszudrücken. Kinder und Jugendliche sollen sich mit der Nutzung von *TikTok* zugleich auf privater Ebene kreativ ausleben und ausdrücken sowie der Öffentlichkeit mitteilen und mit anderen in einen Austausch treten können. Das Zitat verweist damit auf die verschiedenen Merkmale von Social Media. Der Begriff Social Media bezeichnet einzelne digitale Medienanwendungen und -umgebungen, die im Gegensatz zu klassischen Massenmedien (Film, Radio, Fernsehen) den Nutzer_innen vielfältige Interaktions- und Beteiligungsmöglichkeiten bereitstellen (vgl. Manning 2014, S. 1158). Der Begriff Social Web bezeichnet die „Gesamtheit aller offenen, interaktiven und partizipativen Plattformen im Internet“ (Zerfaß/Sandhu 2008, zit. n. Gaukel 2016, S. 48). Im Social Web steht die sozial-interaktive Dimension im Sinne des aufeinander bezogenen Handelns zwischen Nutzerinnen und Nutzern (z. B. Liken, Teilen, Kommentieren) im Vordergrund.

Die Nutzung ist weder zeitlich oder räumlich noch – unter der Voraussetzung eines internetfähigen Endgeräts – finanziell gebunden und bietet prinzipiell Möglichkeiten der Vernetzung, eine hohe diskursive Reichweite und Anonymität (vgl. ebd.).

Die Kernaktivität auf der App stellt das Spiel mit Bewegtbildern, im Folgenden als Videos oder Kurzvideos bezeichnet, dar. Über das Smartphone können Nutzer_innen Kurzvideos zwischen 15 Sekunden und einer Minute ansehen, erstellen, überarbeiten und teilen. Besonders beliebt sind Playback- und sogenannte Lip-Sync-Videos (dt. Lippensynchronisationsvideos) sowie – alleine oder in Gruppen – aufgeführte Tanz-Choreographien zur Musik. Um die Videos musikalisch hinterlegen zu können, steht Nutzer_innen eine umfangreiche Musik-Datenbank zur Verfügung. Ebenso gibt es eine Grafikfilter-Datenbank, durch die vor oder nach der Aufnahme des Videos spezielle Filter ausgewählt werden können. Es können außerdem eigene Filter und auditiven Mitschnitte hochgeladen oder auf der App erstellt und verbreitet werden. *TikTok* basiert auf einer breiten Hashtag-Struktur. Mit Hashtags können eigene Inhalte aktuellen Trends zugeordnet werden. Die Teilnahme an sogenannten Hashtag-Challenges stellt ein weiteres konstitutives Merkmal der App dar. Unter einem bestimmten Hashtag können sich Nutzer_innen zur Teilnahme an den entsprechenden Challenges aufordern. Beispielsweise können sie die in der Datenbank vorhandenen Filter sowie auditiven Ausschnitte aus Musikstücken, Filmen und Serien nutzen, um Challenge-Videos möglichst originalgetreu wiederzugeben oder individuell weiterzuentwickeln. Zur Vernetzung und Interaktion stehen klassische Funktionen Sozialer Online-Netzwerke zur Verfügung, wie das interne und externe Teilen und Liken von Inhalten sowie der direkte Austausch über Nachrichtenkanäle. Die in die App-Struktur integrierten Funktionen (z. B. Duette und Reaktionen) dienen der kreativen Erweiterung von bestehenden Inhalten und der direkten Kollaboration zwischen Nutzer_innen (vgl. Weiner 2020).

Das Internet und Social Media-Anwendungen sind somit öffentliche Räume, die mit den genannten Chancen und individuellen Möglichkeiten, aber auch mit (neuen) Gefahren und Schwierigkeiten einhergehen. Plattformübergreifende Themenfelder sind beispielsweise Algorithmen und Steuerungsmechanismen wie die „Filterblase“ (Pariser 2011) sowie Fragen nach Datenschutz und Privatsphäre. Dazu kommen plattform-spezifische Risiken und Kritiken. So wird etwa *TikTok* im öffentlichen Diskurs hinsichtlich eines mangelnden Jugend- und Datenschutzes sowie einer internen diskriminierenden Moderationspolitik kritisiert (vgl. Reuter/Köver 2019). Demnach sollen

anhand von sechs Sichtbarkeitsstufen (Featured; General; Not Recommend; Not for Feed; Visible to self; Deletion) Inhalte von Nutzer_innen in ihrer Reichweite eingeschränkt werden. Dabei geht es um die Zensur von Inhalten anhand der politischen Ausrichtung, (vermeintlich) gesellschaftlich kontroversen Thematiken wie Sex- und Gender-Diversität sowie von Inhalten, bei denen Menschen aufgrund ihres Aussehens möglicherweise von Mobbing betroffen sein könnten (vgl. ebd.). Weitere Kritikpunkte betreffen die seitens der App vernachlässigten Schutzmaßnahmen im Hinblick auf App-interne Kostenfallen und die Verbreitung nicht kinder- und jugendgerechter Inhalte. Junge Menschen berichten von persönlichen Negativerfahrungen auf *TikTok* wie Cyber-Grooming, also die sexualisierte bzw. auf erotische Handlungen abzielende Kontaktaufnahme durch Erwachsene, und Cyber-Mobbing (vgl. klicksafe.de 2021).

2.2.2 Bedeutung von Social Media und TikTok für Kinder und Jugendliche

Durch die vielfältigen Partizipations-, Interaktions-, Darstellungs-, und Vernetzungsmöglichkeiten des Social Webs sind Kinder und Jugendliche in eine „participatory culture“ (Jenkins et al. 2006, S. 3) eingebunden. Diese ist gekennzeichnet durch einen niedrighschwelligem Zugang zu künstlerischen Ausdrucksformen, zivilgesellschaftlichem Engagement, dem Erstellen und Teilen von Inhalten sowie interaktiven und kollaborativen Praktiken (vgl. ebd.). Die Besonderheit der Nutzung von Social Media liegt vor allem in der „Verwischung der Trennlinie zwischen Produzenten und Rezipienten, zwischen Medienmachern und Mediennutzern“ (Biermann et al. 2014, S. 7). Dass die Internet- und digitale Mediennutzung von großer Bedeutung für Kindern und Jugendliche ist, lässt sich anhand der empirischen Ergebnisse aus Jugendmedienstudien bestätigen. Laut der neuesten JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest verbringen Kinder und Jugendliche im Alter von zwölf bis 19 Jahren durchschnittlich 205 Minuten im Internet (vgl. Feierabend et al. 2019, S. 12). Im Medienalltag gehören die Smartphone-, Internet- und Musiknutzung zu den Hauptbeschäftigungen. Weiterhin sind Online-Videos besonders beliebt (vgl. ebd.). So ist die Videostreaming-Plattform *YouTube* für 63 Prozent der Befragten das liebste Online-Angebot (vgl. ebd., S. 27). 93 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen besitzen eigene Smartphones (vgl. ebd., S. 52). Einen Großteil der Zeit im Internet nutzen Kinder und Jugendliche verschiedene Social-Media-Plattformen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die kommunikativen (z.B. Nachrichtenfunktionen) und unter-

haltenden Aspekte (z. B. audiovisuelle und visuelle Elemente wie Video und Foto). Beispielsweise nutzen 93 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen den Instant-Messenger-Dienst *WhatsApp* und 64 Prozent die fotobasierte Plattform *Instagram* mehrmals pro Woche. Die Kurzvideo-App *TikTok* hatte in der Studie mit 14 Prozent wöchentlichen Nutzer_innen eine vergleichsweise geringe prozentuale Bedeutung. Dabei sind es vor allem die unter 16-Jährigen und insbesondere die zwölf- bis 14-Jährigen, die *TikTok* nutzen (vgl. ebd., S. 30).

Der hohe Stellenwert von Smartphones und Social-Media-Anwendungen im Alltag junger Menschen deckt sich mit den Ergebnissen aus der Jugendstudie Baden-Württemberg 2020. Befragt wurden zwölf- bis 18-Jährige zu verschiedenen Themenbereichen, darunter auch das Themenfeld Medien. Auch aus dieser Studie geht hervor, dass *TikTok* insbesondere junge Zielgruppen anspricht. Explizit wird auf die zunehmende Relevanz der Kurzvideo-App hingewiesen und sie wird als einer der aktuell beliebtesten Dienste angegeben (vgl. Antes et al. 2020, S. 51). Plattformspezifische Nutzungszahlen gehen aus der Studie jedoch nicht hervor. Da die App *TikTok* erst im Jahr 2018 entstanden ist, ist sie in empirischen Erhebungen ein vergleichsweise neues Phänomen. Sie verzeichnet seitdem jedoch eine besonders rasant steigende Popularität. Mit weltweit circa 800 Millionen Nutzer_innen gilt *TikTok* als eine der beliebtesten Apps weltweit. Die US-amerikanische Zeitschrift *Ad Age* bezeichnet *TikTok* als „Generation Z Focused“ (Ad Age 2019, zit. n. Firsching 2020). Denn 69 Prozent der 16- bis 24-Jährigen und nur 31 Prozent über 25-Jährige nutzen die App (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren sind in der Statistik allerdings nicht angegeben. Das US-amerikanische Medienunternehmen *Bloomberg L.P.* gab in einem Artikel ein deutschlandweites Nutzungsentagement von 10,7 Millionen Nutzer_innen an (vgl. Stokel-Walker 2020). Insbesondere aufgrund der persönlichen Erfahrung der Verfasserin durch die Tätigkeit als Sozialarbeiterin in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit wird hier von einem hohen Nutzungsentagement und einem entsprechend hohen Stellenwert von *TikTok* für Kinder und Jugendliche ab einem Alter von zehn Jahren ausgegangen. Entsprechende repräsentative Erhebungen zur Nutzung von *TikTok* in dieser Altersspanne, beispielsweise eine neue KIM-Studie⁶ des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) zum Medienumgang von sechs- bis 13-Jährigen, bleiben abzuwarten.

6 KIM steht für Kindheit, Internet, Medien.

An diesem Punkt soll nicht tiefergehend auf spezifische Mediennutzungspraktiken eingegangen werden. Es wird angenommen, dass es sich dabei um hochindividuelle mediale Alltagspraxen handeln, die sich erst im direkten Austausch mit Kindern und Jugendlichen vollumfassend erschließen und deuten lassen (siehe Abschnitt 3.1.3). Die Nutzungszahlen zeigen jedoch deutlich, dass digitale Mediennutzung ein wesentlicher Bestandteil im Alltag junger Menschen ist. Aufwachsen, aktiv an der Gesellschaft teilnehmen und mitbestimmen vollzieht sich heute vor allem auch durch mediale Vernetzung, Interaktion und Partizipation. Social Media stellt so einen „bedeutsamen Raum zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in einem medialen Kontext dar“ (Kutscher 2013, zit. n. Alfert 2015, S. 132). Vielfältige Präsentations- und Selbstdarstellungsfunktionen, beispielsweise die Gestaltung und Produktion von Kurzvideos auf *TikTok*, ermöglichen eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Biographie. Über Vernetzungs- und Feedbackformate können der Erfahrungsaustausch mit anderen, aber auch die Suche nach Anerkennung und Bestätigung eine große Rolle spielen. Weiterhin stellt Social Media potenziell einen Ort der Information, Wissenserweiterung, Unterhaltung, Ablenkung und Entspannung dar (vgl. Alfert 2015, S. 133). Insofern sind sie für Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen von großer Relevanz und letztlich ein „untrennbarer Teil der Lebenswelt“ (ebd., S. 133).

2.2.3 Social Media als Chance und Herausforderung für Fachkräfte

Eine proaktive Auseinandersetzung mit Social Media und jugendkulturellen Medientrends oder die Umsetzung medienpädagogischer Maßnahmen sind als Aufgabenbereiche Offener Kinder- und Jugendarbeit nicht direkt im rechtlichen Rahmen verankert. Indirekt ergeben sie sich daraus, dass die Angebote an den Interessen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen sollen. Auch die genannten Grundprinzipien Lebensweltorientierung, Partizipation und Offenheit machen es unabdingbar, sich mit den medialen Alltagswelten und -praxen der Zielgruppen auseinanderzusetzen. Herausforderungen, Defizite und Forderungen werden in fachwissenschaftlichen und -praktischen Kreisen nach wie vor thematisiert. Inwieweit und mit welchen Motivationen und Zielen digitale Medien in der pädagogischen Handlungspraxis integriert werden, hängt wesentlich von der Einstellung der Fachkräfte ab (vgl. Röhl 2020, S. 461). Die Autonomie und Expertise von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf

digitale Mediennutzung führt nicht selten auch zu Unbehagen und einem gefühlten Kontrollverlust (vgl. ebd.). Der eher zögerliche Einsatz von digitalen Medien bzw. digitaler Medienarbeit wird außerdem damit erklärt, dass viele Fachkräfte den direkten analogen Kontakt zu ihren Zielgruppen bevorzugen und zu wenig Kenntnisse über die Risiken, aber auch die Chancen und Möglichkeiten im Umgang mit Social Media verfügen. Es stehen vor allem Fragen nach den Risiken und Herausforderungen, beispielsweise zum Datenschutz, im Vordergrund. Die Frage, wie man Kinder und Jugendliche in ihrem digitalen bzw. medialen Lebensalltag unterstützen will oder kann, steht im Hintergrund (vgl. ebd.).

Aus den empirischen Studien geht zudem hervor, dass Kinder und Jugendliche neu aufkommende Medienanwendungen und Plattformen häufig eigenständig oder mit Gleichaltrigen bzw. Freund_innen erkunden und nur in den seltensten Fällen dabei durch Erwachsene, also Eltern oder pädagogische Fachkräfte, begleitet werden. Dadurch stellen die Medienanwendungen eine potenzielle Möglichkeit der Abgrenzung gegenüber Erwachsenen dar. Gleichzeitig werden negative Erlebnisse und mögliche Umgangsweisen mit Negativerfahrungen primär unter den Kindern und Jugendlichen besprochen (vgl. Antes et al., S. 52). „Viele haben das Gefühl, dass die Erwachsenen immer denken, die Jugendlichen würden im Internet nur Schlimmes anstellen, weil sie selbst damit nur die Gefahren verbinden. Das empfinden die Befragten als eher belastend“ (Schmölz 2014, S. 20). Aus dieser Perspektive heraus ist es nachvollziehbar, wenn sich junge Menschen bei alltäglichen Bewältigungsproblemen, denen sie auch im Internet begegnen, nicht an Erwachsene bzw. Fachkräfte wenden wollen oder können. Dabei wird genau dieser Unterstützungsbedarf von Kindern und Jugendlichen selbst betont.

„Jugendliche wünschen sich zum einen mehr Schutz und demokratische Rechte innerhalb digitaler Welten, signalisieren zugleich aber auch ein deutliches Unbehagen bezüglich einer indirekten Verhaltensbeeinflussung durch soziale Netzwerke, ohne dabei wirkliche Kenntnisse über entsprechende technische Steuerungsprozesse, wie Algorithmen oder Social Bots, zu besitzen“ (Keuchel/Riske 2020, S. 94f.).

Hier liegt eine große Chance für Fachkräfte, mit dem Thema Social Media konstruktiv zu arbeiten. Dabei ist es zu kurz gedacht, sich als Pädagog_in beispielsweise auf populärwissenschaftliche Generationenkonzepte wie etwa die von Prensky angestellte Differenzierung von „Digital Natives“ und „Digital Immigrants“ (2001, S. 1f.) zu verlassen. Denn diese sind dann problematisch, wenn davon ausgegangen wird, dass Kinder und Jugendliche pauschal dieselben Mediennutzungsweisen und -motiva-

tionen sowie Fähigkeiten und Strategien im Umgang mit Herausforderungen und Möglichkeiten hätten. Es handelt sich dabei nicht um generationshomogene Medienkulturen (vgl. Schmidt et al. 2011, S. 17). Nur weil mediale Alltagswelten ähnlich strukturiert sein können, beispielsweise durch die Nutzung derselben Social-Media-Anwendungen, sagt dies nicht pauschal etwas darüber aus, dass Kinder und Jugendliche diese auch auf dieselbe Art und Weise, mit denselben Voraussetzungen und Zielen sowie aus derselben (Selbst-)Sicherheit heraus tun.

2.3 *Digitale Kinder- und Jugendarbeit*

Die folgenden Abschnitte dienen einer Skizzierung des Forschungsstandes im Hinblick auf die Nutzung von Social Media in Offener Kinder- und Jugendarbeit. So kann das Praxiskonzept später zusätzlich im Arbeitsfeld verortet werden. Zunächst findet eine Einführung in allgemeine, theoretisch differenzierbare Nutzungsformen von Social Media in Offener Kinder- und Jugendarbeit statt. Mit der darauffolgenden Darstellung von zwei etablierten konzeptionellen Ansätzen im Bereich der aufsuchenden, mobilen Tätigkeit im Internet sowie dem Konzept Digitale Jugendbildung sollen Anknüpfungspunkte im Hinblick auf das Forschungsthema eruiert werden.

2.3.1 *Einsatzformen von Social Media*

In Fachwissenschaft und -praxis sind bereits einige theoretische Impulse und praxisorientierte Konzepte zur Integration von Social Media in die Offene Kinder- und Jugendarbeit entstanden. Rösch (2019) thematisiert dabei den grundsätzlichen Bedarf, dass sich das Arbeitsfeld mit seinen etablierten Konzepten vor dem Hintergrund von Digitalisierung und „Mediatisierung“ (Krotz 2007) weiterentwickeln müsse und legt dahingehend allgemeine Handlungsanregungen vor. Für die Offene Kinder- und Jugendarbeit liegen demnach bisher nur vereinzelt konzeptionelle und methodische Überlegungen im Umgang mit Social Media vor (vgl. Rösch 2019, S. 159). In einem Positionspapier der European Commission (2018) wurde die Forderung einer *digitalen Jugendarbeit* laut und wird folgendermaßen definiert:

„Digital youth work means proactively using or addressing digital media and technology in youth work. Digital youth work is not a youth work method – digital youth work can

be included in any youth work setting (open youth work, youth information and counselling, youth clubs, detached youth work, etc.). Digital youth work has the same goals as youth work in general, and using digital media and technology in youth work should always support these goals. Digital youth work can happen in face-to-face situations as well as in online environments – or in a mixture of these two. Digital media and technology can be either a tool, an activity or a content in youth work“ (ebd., S. 6).

Daraus gehen konkretere Handlungsanregungen und Forderungen, beispielsweise an Fördergeber_innen und politische Entscheidungsträger_innen hervor (vgl. ebd., S. 11ff.). Das Positionspapier verweist überdies auf die Einsatzmöglichkeiten, anhand derer digitale Medien und Technologien entweder als Werkzeug, als Aktivität oder als Inhalt verstanden und genutzt werden können. Sie stellen für Fachkräfte eine Inspirationsgrundlage, zugleich aber auch einen Orientierungsrahmen dar, innerhalb dessen das eigene Konzept im Kontext digitaler Jugendarbeit verortet werden kann.

Die Einsatzformen digital- interaktiver Medien wurden von Mayrhofer und Neuburg (2019) konkretisiert. „Medien-bezogene Jugendarbeit“ (ebd., S. 7) macht Medien zum Inhalt pädagogischer Angebote. Dem untergliedert ist einerseits medienpädagogische Arbeit, also das Vermitteln und Fördern von reflexiv-selbstbestimmten und kritischen Mediennutzungskompetenzen. Andererseits spielt hier die kreativ-transformative Medienarbeit eine Rolle, die kreativ-technische Kompetenzen in der Medienproduktion vermittelt und dabei weitere pädagogische Zielsetzungen, z. B. Identitätsarbeit und Selbstpräsentation und -wirksamkeit, unterstützen kann. „Medien-vermittelte Jugendarbeit“ (ebd.) nutzt Medien als Kommunikations- und Interaktionsmittel. Darunter fallen einerseits Information und Dissemination, also das Beschaffen und Verbreiten von Informationen sowie Öffentlichkeitsarbeit über Social Media. Andererseits ist hier in Online-Interaktion und -Intervention untergliedert. Die Kommunikation und der Kontakt zur als auch direkte Interaktion mit der Zielgruppe ebenso wie pädagogische Interventionen werden in Social Media ausgeführt (vgl. ebd., S. 7ff.). Die vorliegende Arbeit verfolgt dahingehend eine medien-vermittelnde Einsatzform und zielt vor allem auf die praktische Arbeit bzw. Interaktion innerhalb Social Media. Es wurden im letzten Jahrzehnt dazu bereits Konzepte und methodische Ansätze entwickelt. Diese werden im Folgenden knapp skizziert und auf die Anschlussfähigkeit und Grenzen im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit diskutiert.

2.3.2 *Virtuell-aufsuchende Jugendarbeit und Webwork*

Das Konzept der Mobilen Jugendarbeit 2.0 (Bollig et al. 2010) macht das „Internet selbst zum Ort des Aufsuchens und der Interaktion mit Adressaten und Adressatinnen“ (ebd., S. 2). Der darin beschriebene Ansatz Virtuell-aufsuchende Jugendarbeit wurde von Bollig (2009) entwickelt und ist eine ergänzende Form mobiler Jugendarbeit bzw. Streetwork innerhalb des Social Webs. Der Ansatz richtet sich in erster Linie an junge Menschen, die von sozialer Ausgrenzung bedroht oder betroffen sind und zu denen Pädagog_innen und Streetworker_innen bereits Kontakt haben (vgl. Bollig et al. 2013). Die Methode ist als ergänzender Lebensweltzugang zu verstehen und richtet den Blick vor allem auf kommerzielle Plattformen. Die Ziele liegen in der Kontaktpflege und -gestaltung, der Stärkung einer sozial verantwortlichen und reflexiven Internetnutzung sowie der Vermittlung von Sozial- und Handlungskompetenz. Ausgehend vom Grundprinzip der Lebensweltorientierung werden die vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten in der medialen Selbstdarstellung und Gestaltung anerkennend aufgegriffen und gefördert. Pädagogische Fachkräfte sollen darüber hinaus ihre Zielgruppen zur gesellschaftlichen Teilhabe ermuntern und sie über vorhandene Risiken und Gefahren informieren und aufklären (vgl. ebd., S. 3f.). Die Ziele sollen mithilfe der vier Methodenbausteine mobiler Jugendarbeit, durch Streetwork, individuelle Beratung und Unterstützung, die Arbeit mit Gruppen und Cliques sowie Gemeinwesen- und Öffentlichkeitsarbeit erreicht werden. Vor allem wird darauf verwiesen, dass je nach Sensibilität und Inhalt der dort entstehenden Gespräche, diese in nichtmediale Face-to-Face-Interaktionen verlagert werden sollten (vgl. ebd., S. 7). Gerade im Hinblick auf die Förderung der medialen Gestaltungs- und Darstellungspraxen und genannten Kompetenzen werden jedoch keine expliziten methodischen Handlungsempfehlungen aufgezeigt. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Überlegungen zur Umsetzung der Grundprinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit relevant. Die Autor_innen sprechen hier von einem „Gaststatus“ (ebd., S. 4) der pädagogischen Fachkräfte. Die *Freiwilligkeit* der Teilnahme an pädagogischen Angeboten und Interaktionen besteht auch im Internet. Kinder und Jugendliche sollen selbst über Kontaktaufnahme und -abbruch entscheiden. Insofern werden von Pädagog_innen keine Freundschaftsanfragen geschickt. Entsprechend des Prinzips der *Niedrigschwelligkeit* ist eine Teilnahme an den Angeboten bedingungs- und kostenlos. Die Präsenzen bzw. Profile der Fachkräfte sowie ihre Handlungsabsichten und Kommunikationsteilnahmen müssen authentisch und *transparent* sein. Im Internet sind *Vertraulichkeit und*

Datenschutz nicht per se zu gewährleisten. Um sicher zu sein, wer mit wem kommuniziert, können gemeinsame Identifizierungsstrategien bzw. Codes ausgemacht werden. Zudem sollten auf die plattformspezifischen Möglichkeiten und Grenzen für Datenschutz und Sicherheit hingewiesen werden. Besonders sensible Inhalte sind in einem persönlichen Gespräch außerhalb digitaler Kommunikationswege zu besprechen. Empfohlen wird, die Internetpräsenz durch konkrete Termine oder Arbeitszeiten möglichst kontinuierlich zu gestalten. Es ist mit *Akzeptanz* und Wertschätzung auf die jugendspezifischen Handlungs- und Selbstdarstellungspraktiken einzugehen. Aufklärerische Einwirkungen sollten nur bei selbst- bzw. fremdgefährdenden Inhalten stattfinden (vgl. ebd., S. 4f.). Reflexionsanreize bietet das Konzept durch konkrete Fragestellungen zur Planung des methodischen Vorgehens. So kann zu Beginn eine Analyse des Internetnutzungsverhaltens der Zielgruppe mit Blick auf Ziele, Verfügbarkeit, Aktivitäten und Räume bzw. Communities durchgeführt werden. Ebenfalls anregend sind Fragen zu eigenen Internetauftritten sowie Webpräsenzen von Jugendlichen oder Gruppen, beispielsweise mit Blick auf einrichtungs- oder personenbezogene Profile, Rollenverteilungen oder dem Umgang mit Freundschaftsanfragen und Minderjährigen (vgl. Bollig et al. 2010, 2013). Diese werden für die Gestaltung des Praxiskonzepts herangezogen. Die virtuell-aufsuchende Jugendarbeit wurde von Pritzens (2011) im Konzept Webwork für die ergänzende Straßensozialarbeit ausgeweitet und wird von *Gangway e. V.* in Berlin seit Jahren in der Praxis umgesetzt. Die Online-Präsenzen der Einrichtung, des Teams oder einzelner Streetworker_innen werden einerseits als eher passives Angebot für Öffentlichkeitsarbeit und die Bewerbung von Projekten und Veranstaltungen genutzt. Die Zielgruppe kann an der Ausgestaltung der Internetpräsenzen beteiligt werden. Eine weitere aktivierende Angebotsform zielt auf konkrete Beratungsangebote und die Kommunikation mit der Community. Die pädagogischen Fachkräfte sind mit eigenen Accounts als Einzelpersonen erkennbar und im Rahmen verbindlicher Sprechzeiten online ansprechbar. Ergänzend kann Webwork zu einem dynamischen Vermittler zwischen medialem und nichtmedialem Sozialraum werden, indem die Fachkräfte online ihren Standort posten und so die analoge Kontaktaufnahme erleichtern. Im Wesentlichen ist Webwork eine Methode der Hilfe zur Selbsthilfe, indem Hilfesuchenden nützliche Anlaufstellen und Links bereitgestellt werden (vgl. ebd., S. 29ff.). Es wurde deutlich, dass diese methodischen Ansätze kommerzielle Social-Media-Plattformen vor allem für niedrigschwellige Kontakt- und Beratungsangebote nutzen. Durchaus bieten sie im Hinblick auf die vorliegende Arbeit

relevante Anknüpfungspunkte für die Realisierung der Grundprinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit im Kontext des Social Webs.

2.3.3 Digitale Jugendbildung

Das Konzept Digitale Jugendbildung wurde von Jörissen et al. (2011) entwickelt. Es formuliert, im Gegensatz zu den vorangehend skizzierten Ansätzen, eine konkrete Vorstellung davon, wie pädagogische Fachkräfte aktiv im Internet informelle Bildungsanlässe unterstützen können. Das Konzept adressiert explizit außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, denn „Bildung trifft dort unmittelbar auf die Interessen junger Menschen“ (ebd.). Das zugrunde gelegte Verständnis von Jugendbildung steht in klarer Abgrenzung zu kanonisierten Bildungskonzepten, die auf eine hierarchisch strukturierte Vermittlung von Lerninhalten und Kompetenzen abzielen. Es wird angenommen, dass dieses Bildungsverständnis nicht anschlussfähig an die jugendspezifischen Kommunikationspraktiken im Social Web ist. Es würde dazu führen, dass junge Menschen die Angebote ignorieren und „eine Kluft zwischen durchaus wichtigen Lerninhalten und dem Herausbilden eigener, jugendspezifischer Normen und Wissensinhalte entsteht“ (ebd.). Digitale Jugendbildung verfolgt dabei ebenfalls einen lebensweltorientierten, aufsuchenden Ansatz. Die Zielgruppen werden dort aufgesucht, wo sie sich im Internet aufhalten, um an ihren konkreten Bedürfnissen ansetzen zu können. Im Mittelpunkt des Interesses stehen informelle Lernprozesse, die sich innerhalb einer Community bzw. einer bestehenden Peer-to-Peer-Kommunikation ergeben. Die Rolle von Pädagog_innen zeichnet sich dadurch aus, dass sie primär in einer begleitenden, unterstützenden Funktion agieren (vgl. ebd.). Der Ansatz fußt auf dem Konzept der „Pädagogik der Navigation“ (Röll 2003). Die navigierende Position von Pädagog_innen ist darauf ausgelegt, ein konkretes Lernsetting bzw. -arrangement herzustellen und so jungen Menschen eine Lernumgebung zu eröffnen, in der sie ihre Lerninhalte selbst steuern (vgl. ebd., zit. n. Poli 2009, S. 66). Digitale Jugendbildung folgt darauf aufbauend einer „Pädagogik der Irritation“ (Poli 2009, S. 56), indem sie sich irritierend in die bestehende Community-Kommunikation einbringt, um so innerhalb der jeweiligen Zielgruppe Selbstlernprozesse anregen und begleiten zu können (vgl. ebd., S. 66). Es wird davon ausgegangen, dass sich die Gruppenkommunikation im Social Web durch spezifische „jugendkulturelle Codes“ (ebd., S. 56) auszeichnet. Die Pädagogik der Irritation zielt darauf ab, durch gezielte Anstöße diese

eingespielten Verhaltensweisen, Wissenspraktiken und Normen zu irritieren, um dadurch bei den Kindern und Jugendlichen Reflexionsprozesse anzustoßen. Die pädagogische Fachkraft ist

„nicht Teil der Peer-to-Peer-Kommunikation, sondern steht im Austausch mit Einzelnen, wenn bestimmte Informationen und Kompetenzen innerhalb der Community nicht selbst generiert werden können. Somit lernt der Begleiter von den Expert(inn)en der Jugendkommunikation und es können sich gemeinsame Lernprozesse entwickeln“ (Jörissen et al. 2011).

Das Konzept liefert mit dem Irritationsaspekt durchaus Anregungen im Hinblick auf die vorliegende Arbeit. Eine Abgrenzung liegt darin, dass mit dem Praxiskonzept Impulse für eine aktive Interaktion zwischen Pädagog_innen und den Zielgruppen gegeben werden sollen. Ebenso ist der direkte Einrichtungsbezug eine Weiterentwicklung.

3 Postdigitale Lebenswelten und kulturell-ästhetische Medienbildung

In diesem Kapitel wird der fachtheoretisch-inhaltliche Rahmen des Praxiskonzepts gespannt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage erfolgt dies in vier Schritten. Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen stellen, wie bereits erwähnt, den Ausgangspunkt der konzeptionellen Weiterentwicklungen Offener Kinder- und Jugendarbeit dar. Der erste Schritt dient demnach einer theoretischen Herleitung, Diskussion und Ausformulierung von Lebensweltorientierung als Grundprinzip (siehe Abschnitt 3.1). Es folgt im zweiten Schritt eine Annäherung an die Strukturelle Medienbildung, indem der ihr zugrundeliegende Bildungsbegriff vorgestellt und in Abgrenzung zu weiteren Verständnissen von Bildung diskutiert wird (siehe Abschnitt 3.2). Der dritte Schritt dient der Einführung in das Konzept der Strukturalen Medienbildung, im Rahmen dessen ebenfalls ein kurzer Einblick in die verschiedenen Begriffsverständnisse gegeben wird (siehe Abschnitt 3.3). Im letzten vierten Schritt wird die aktive Medienarbeit als Methode herangezogen und in ihrer Anschlussfähigkeit an die vorherigen Überlegungen hin überprüft (siehe Abschnitt 3.4).

3.1 Lebensweltorientierung und Postdigitale Lebenswelten

Die Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ist eine wichtige Argumentationslinie dafür, dass Social Media in das konzeptionelle Repertoire Offener Kinder- und Jugendarbeit eingebunden werden sollte. Denn setzen sich pädagogisch Tätige nicht mit den medialen Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen auseinander, dann „entspricht das in keiner Weise der Bedeutung, die die dortigen Angebote und Möglichkeiten in der Lebenswelt von Jugendlichen haben“ (Rösch 2013, S. 166). Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen haben sich durch digitale und mobile Vernetzungstechnologien grundlegend verändert (vgl. Jörissen et al. 2020, S. 61) und damit auch die Bedingungen für Offene Kinder- und Jugendarbeit. Aus diesem Grund wird Lebensweltorientierung als ein erster theoretischer Schwerpunkt bearbeitet. Der Begriff wird im Kontext Offener Kinder und Jugendarbeit sehr populär verwendet, bleibt dabei jedoch häufig unerklärt. Aus diesem Grund wird im Folgenden zunächst eine (historische) Herleitung des Handlungsansatzes Lebensweltorientierung im Kontext Offener Kinder- und Jugendarbeit vorgenommen. Anschließend wird der Versuch unternommen, die Veränderungsdynamiken von Lebenswelten durch digitale und mobile Vernetzungstechnologien zu bestimmen, um anschließend Konsequenzen für eine lebensweltorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit eruieren zu können.

3.1.1 Lebensweltorientierung als Grundprinzip

Mit dem im Jahr 1970 entstandenen Konzept der Lebensweltorientierung hat Thiersch (2015) den Versuch unternommen, die Soziale Arbeit und ihre Arbeitsfelder vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse im „neuzeitlichen Projekt Soziale Gerechtigkeit“ (ebd., S. 50) zu verorten. Dies soll gelingen, indem junge Menschen in ihrer grundsätzlichen Gleichheit und dennoch vor dem Hintergrund der Eigensinnigkeit und Andersartigkeit ihrer Lebensvoraussetzungen und -entwürfe anerkannt und wertgeschätzt werden (vgl. ebd.). Thiersch sieht in der Sozialen Arbeit ein Berufsfeld, dessen Professionalität sich durch einen Blick auf das Ganze, also auf den Menschen im Kontext der Komplexität seines Alltags, auszeichnet. Alltag wird verstanden als „Schnittstelle der objektiven gesellschaftlichen Strukturen und der subjektiven Bewältigungsarbeit“ (Thiersch 2017, S. 5). Insofern läge die Aufgabe von

Pädagog_innen einerseits in der Begleitung von Menschen bei der alltäglichen Lebensbewältigung, sowohl durch Unterstützung bei herausfordernden Situationen und unglücklichen Erfahrungen als auch im Aufzeigen von Handlungsalternativen und –möglichkeiten. Andererseits wäre die Aufgabe von Pädagog_innen, sich auf gesellschaftspolitischer Ebene für ihre Zielgruppe einzusetzen. Soziale Arbeit sollte sich

„in politische Auseinandersetzungen und Verhandlungen einmischen – sie muss es mit ihrer Expertise, energisch, und wo es notwendig ist, skandalisierend und unterschiedlich auf den unterschiedlichen Ebenen, auf der allgemein gesellschaftlichen und auf der kommunalen Ebene“ (ebd.).

Das Handlungsfeld liegt demnach zwischen den Aufgabenbereichen subjektiver Alltagsbewältigung und gesellschaftspolitischer Einmischung – mit der Hoffnung, dass sich aus den Alltagserfahrungen „Wege finden, wie die Verhältnisse sich anders arrangieren, wie sie neu werden können“ (ebd.).

Diesem Konzept kann in der vorliegenden Arbeit nicht in Gänze gefolgt werden, denn Lebensweltorientierung sollte durch die Orientierung an den durchaus divergenten medialen Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet sein. In Bezugnahme auf Giesecke (2015) wird angenommen, dass pädagogisches Handeln in einer modernen Gesellschaft nicht mehr in Bezug auf die gesamte Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen möglich sein kann. Pädagogische Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass es sich selbst als ein partikularer Eingriff in die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen versteht (vgl. ebd., S. 13). Eine partikuläre Perspektive heißt,

„es zielt nicht auf die *ganze* Persönlichkeit der Partner, sondern auf diejenigen Aspekte, die eben durch ein bestimmtes Lernen geändert oder neu legitimiert werden sollen. Die Verantwortung für die Herausbildung der Persönlichkeit – also für die je individuelle Bildungsgeschichte – fällt von Kindheit an dem Einzelnen selbst zu. [...] Pädagogisches Handeln ist also *Intervention* in einen unabhängig davon ablaufenden Lebens– beziehungsweise Sozialisationsprozess“ (ebd., H. i. O.).

Die Aufgabe von Pädagog_innen liegt also darin, Kinder und Jugendliche bei ihren (autonomen) Lernprozessen zu unterstützen. Pädagogisches Handeln heißt also professionelles Lernhelfen (vgl. ebd., S. 15). Es stellt sich dabei die Frage, wie, wann und wo eine derartige Intervention sinnvoll und angemessen erscheint. Krafeld (2004) spricht hierbei von einer zweidimensionalen Einmischung in die Lebenswelten der Zielgruppe. Lebensweltorientierte Praxis hat sich demnach „nicht nur selbst in die

Lebenswelten ihrer Zielgruppen einzumischen, sondern sie hat ebenso deren Einmischungsprozesse interessiert und auch einmischend zu begleiten“ (ebd., S. 134). Denn letztlich sind die alltäglichen Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen – gerade dann, wenn sie einem besonders eigensinnig und auffällig vorkommen – als eine Einmischung in gesellschaftliche Verhältnisse zu verstehen, die sie selbst schon längst betreiben. Sie sind vielmehr

„als deren *subjektgeleitete* Bemühungen zu sehen, sich besser entfalten und besser gesellschaftlich teilhaben zu können. Und was in diesem Sinne nützlich und wirksam ist, welche gesellschaftlich akzeptierten oder auch gesellschaftlich skandalisierten Verhaltensweisen, das bestimmt letztlich das Umfeld weit mehr als die Jugendlichen selbst“ (ebd., H. i. O.).

Krafeld schlägt davon ausgehend eine zweidimensionale Zielsetzung von Intervention bzw. Eingriffen in die Einmischungsprozesse der Zielgruppe vor: Einerseits zum „Abbau sozial anstößiger, insbesondere andere Menschen diskriminierender oder gar gefährdender Einmischungen“ (ebd., S. 135) sowie andererseits im „Bemühen um weiterreichende Möglichkeiten eigener Entfaltung und gesellschaftlicher Teilhabe“ (ebd.). In dieser doppelten Zieldimension wird erneut deutlich, dass Lebensweltorientierung ein Ansatz ist, der seinen Fokus nicht (ausschließlich) auf Defizite, sondern insbesondere auf Ressourcen legt. Pädagogische Fachkräfte intervenieren dort, wo Bewältigungsprozesse in problematischen oder selbst- und fremdgefährdenden Strategien münden. Sie erkennen diese zugleich als subjektrelevante Bemühungen für Teilhabeprozesse an, die es durch das Aufzeigen von Handlungsalternativen zu unterstützen gilt. Um die kinder- und jugendspezifischen Einmischungsprozesse sehen, verstehen und deuten zu können, setzt eine Lebensweltorientierung nicht nur das grundsätzliche Interesse an, sondern auch qualifizierte Kenntnisse über die jeweiligen Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen voraus. „Dazu gehört natürlich auch, diese Lebenswelten zunächst einmal *direkt* erkunden zu wollen und in diesen Lebenswelten *eigene* Kontakte aufzubauen“ (ebd., S. 136, H. i. O.). Für Krafeld zeichnet sich die alltägliche lebensweltorientierte Praxis durch ein gleichmäßiges Wechselverhältnis zwischen einerseits personen- bzw. einrichtungsbezogenen (face-to-face) und andererseits lebensweltlich-einmischenden Anteilen aus. Zweites versteht er sie in erster Linie als aufsuchende, lebenswelterkundende Tätigkeit (vgl. ebd., S. 136). Wenn die lebensweltlichen Bedingungen zum Ausgangspunkt der konzeptionellen Ausarbeitung werden sollen, dann setzt dies logischerweise voraus, dass ein möglichst realitätsnahes Bild der Zielgruppe vorliegt. Der Autor kritisiert, dass Konzepte sich dabei

zu häufig auf lebensweltliche Muster beziehen würden, die „kaum mehr als die Auflistung klischeehafter Zuschreibungen von relativ allgemeinen Sozialdaten und oft pauschal assoziierten Deutungsmustern“ (ebd., 137) seien. Lebensweltorientierung wird aus diesem Grund auch als ein „radikaler Perspektivenwechsel“ (vgl. Lüders 2012, S. 13) bezeichnet, weil es den Blick konsequent auf die subjektiven Relevanzen und Erfahrungen der Zielgruppe lenkt und zugleich der „sortierende, typologisierende, nach Funktionen, Zwecken und Wirkungen fragende Blick der Erwachsenen“ (ebd., S. 13) eingeklammert wird. Es geht darum, einen „inside point of view“ (ebd.), also die Perspektive der Zielgruppe, einzunehmen und davon ausgehend nach den Sinnbezügen zu fragen, die ihnen soziale Lebenswelten erfahrbar und praktizierbar machen.

3.1.2 Pluralität der Lebenswelten

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse sind der Ausgangspunkt für eine Reihe „soziologischer Generaldiagnosen“ (Jörissen/Marotzki 2014, S. 318), die diese Entwicklungstendenzen gegenwärtiger Gesellschaftsstrukturen zu charakterisieren versuchen. Es wird hier nicht davon ausgegangen, dass es sich dabei um vollumfängliche Diagnosen gegenwärtiger hochkomplexer und dynamischer Gesellschaftsstrukturen handelt, sondern um Perspektivangebote, anhand derer Bedingungen zumindest bruchteilartig in den Blick genommen werden können. Was Aufwachsen vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen (vermutlich) bedeutet, ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgrund der Komplexität der Sache selbst nicht umfassend zu thematisieren. Es gibt jedoch einige markante Bezugspunkte, die gerade im Hinblick auf die Bedingungsfaktoren für jugendliche Lebenswelten und daraus resultierenden Konsequenzen für die pädagogische Arbeit von großer Relevanz sind.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse wird von einer Pluralität von (Lebens-)Welten ausgegangen. Es zeichnet sich tendenziell eine „weitere Steigerung der Vielfalt von sozialen und kulturellen Lebensformen und [...] eine nachlassende Bedeutung traditioneller Lebensformen“ (Fromme 2008, S. 173) ab. Mit dem Begriff der (Welt-)Risikogesellschaft beschreibt Beck (1986) die heutige globalisierte, vernetzte Welt, in der globale Problemlagen zunehmend Einzug in individuelle Lebensbereiche haben (vgl. ebd., S. 115). Diese Entwicklungen betreffen Kinder und Jugendliche auf besondere Weise, indem der „Ernst des Lebens“ (Bundesjugend-

kuratorium 2001, S. 4) und die Folgen gesamtgesellschaftlicher Problemlagen heute wesentlich früher in ihren Alltag hineinreichen. Zugleich vollzieht sich eine Enttraditionalisierung, indem das „soziale Binnengefüge der Industriegesellschaft – soziale Klassen, Familienformen, Geschlechterlagen, Ehe, Elternschaft, Beruf – und die in sie eingelassenen Basisselbstverständlichkeiten der Lebensführung“ (Beck 1986, S. 115) brüchig werden. Dies führt zu einem ambivalenten Individualisierungsschub, wodurch Individuen zwar einerseits aus tradierten sozialen Ordnungen und traditionellen Bindungen befreit werden, andererseits aber auch die in Traditionen verankerte Sicherheit und Geborgenheit verlieren. Es entstehen „individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die die Menschen dazu zwingen, sich selbst – um des eigenen materiellen Überlebens willen – zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung zu machen“ (ebd., S. 116). Daraus resultiert letztlich eine Pluralisierung von Lebensläufen und Lebensstilen, wodurch sich heute soziale Ungleichheiten und Abhängigkeiten auf andere Art und Weise bilden (vgl. ebd., S. 122). Denn eine Pluralisierung von Optionen bringt letztlich eine neue Qualität von Unbestimmtheiten mit sich. Sie führt also zu einer grundsätzlichen „Kontingenzsteigerung“ (Marotzki 1990, S. 25), die dem Individuum ein hohes Maß an Orientierung in diesem komplexen Gefüge abverlangt. An diesem Punkt knüpft die vorliegende Arbeit im Kontext moderner Bildungstheorien und insbesondere der daraus resultierenden Bedeutung von (digitalen) Medien an einem späteren Zeitpunkt nochmal an (siehe Abschnitt 3.2.4).

Relevant ist hier zunächst, dass daraus die Annahme hervorgeht, dass der Umgang mit Komplexität und Pluralisierung letztlich für Menschen in „mannigfaltigen Sinnwelten“ (Schütz 1945, zit. n. Fromme 2008, S. 173) mündet. Das bedeutet, „dass der moderne Mensch sich nicht in einer Welt, sondern in verschiedenen, voneinander abgrenzbaren Welten mit je spezifischen Funktionen, Merkmalen und Bedeutungen zu bewegen gelernt hat“ (ebd.). Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den verschiedenen theoretischen Lebensweltmodellen etwa von Schütz (1945) oder Habermas (1981) kann und soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Es wird Bezug genommen auf den sozialwissenschaftlichen Lebensweltansatz von Honer und Hitzler (1988). Die Herausforderung der alltäglichen Lebensbewältigung liegt demnach für jeden Menschen darin, dass er mit mannigfaltigen Wirklichkeiten und „Subsinnwelten des Alltags“ (ebd., S. 496) konfrontiert ist und sich so gewungenermaßen seine „subjektiv sinnhafte Wirklichkeit“ (ebd.) erst konstruieren muss. „Der moderne Mensch ‚bastelt‘ sein Leben wie ein ‚patchwork‘ oder ‚puzzle‘ zusammen aus Partizipationen an verschiedenen sozialen Teilzeit-Aktivitäten“ (ebd.). Diese

Partizipationen finden immer nur in bestimmten Ausschnitten, also als Fragmente der alltäglichen Lebenswelt statt und werden deshalb auch als „kleine soziale Lebenswelten“ (Honer 2011, S. 22) bezeichnet. Soziale Aktivitäten sind dabei keinesfalls beliebig, sondern immer schon auf irgendeine Weise sozial vordefiniert und zweckgebunden. Insofern können Menschen auf diese Sinnsysteme „zwar ‚privat‘ rekurrieren, aber keines der bereitstehenden Weltdeutungsangebote kann allgemeine soziale Verbindlichkeit beanspruchen“ (Honer 2011, S. 22). Im Gegensatz zu einer – zumindest klassischen – sozialräumlichen Perspektive ist „der lebensweltliche Raum [...] nicht als objektiver gegeben, sondern entsteht vielmehr über das individuelle Handeln und Projekte, die in ihm verfolgt werden“ (Unger 2010, S. 112).

3.1.3 Postdigitale Lebenswelten

Wie bereits erwähnt, prägen Digitalisierung und mediale Vernetzung die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen auf besondere Weise. Es entstehen eine Vielzahl medialer Welten, die bedeutsame Bestandteile – insofern auch alltagsrelevante Subsinwelten – der alltäglichen Lebenswelt werden (vgl. Fromme 2008, S. 174). Jörissen und Marotzki (2009) sprechen hier auch von medialen Subkulturen, weil sich mediale Welten häufig durch „(sub-)kulturelle Signifikationspraxen“ (ebd., S. 176) auszeichnen. Dies bedeutet, dass digitale Medienanwendungen immer auch einen Möglichkeitsraum für eine ganz spezifische gemeinsame Kulturpraxis darstellen. „Sozialisationsprozesse verlaufen in allen Kulturen zu großen Teilen als Enkulturationsprozesse, also als ein Prozess, in dessen Verlauf der Einzelne lernt, an den jeweils spezifischen kulturellen Praktiken teilzuhaben“ (ebd.). Es soll bereits an diesen Punkt darauf verwiesen sein, dass eine konsequente Lebensweltorientierung in Bezug auf die Alltagswelten junger Menschen auch bedeutet, dass sich Pädagog_innen mit einem hohen Maß an Offenheit auf jene Vielfalt und Komplexität medialer Welten einlassen. Eine weitere Schwierigkeit der Lebensweltorientierung in Bezug auf mediale Alltagswelten ergibt sich mit einem Blick auf die „medienkonvergenten Integrationstendenzen“ (Jörissen 2009, S. 17) des Social Webs. Gemeint sind dabei sowohl technische als auch nutzungsbasierte Möglichkeiten zur medienübergreifenden Vernetzung, Artikulation und Veröffentlichung. „Dementsprechend haben wir es zunehmend mit einer individualisierten, aktiven medienkonvergenten Gestaltung medialer Alltagswelten zu tun, die sich quer durch alle medialen Bereiche, von Radio bis zum iPhone, zieht“

(ebd.). Dazu kommt die enorme Geschwindigkeit von digitalen Plattformentwicklungen und Trendwechseln. Für eine konsequente Lebensweltorientierung liegt dabei sowohl die Chance als auch die Herausforderung, sich immer wieder auf die aktuellen Medientrends einzulassen.

Zu beachten ist dabei auch, dass heute Differenzierungen von beispielsweise On- vs. Offline-Welten, reale vs. virtuelle Welten oder analoge vs. digitale Welten als weitgehend obsolet gelten (vgl. Jörissen 2016, S. 101) – zumindest, wenn man dabei nicht spezifische mediale oder nichtmediale Phänomene, sondern eben Alltagswelten in den Blick nimmt. Vielmehr muss von „hybriden, von digitaler Technologie durchzogenen Lebenswelten“ (Jörissen et al. 2020, S. 61) ausgegangen werden. Postdigitalität bezeichnet einen gegenwärtigen Zustand, in dem Aspekte aus medialen Welten zunehmend auch nichtmediale Welten mitstrukturieren. Das Nicht-Digitale braucht „plötzlich nicht nur einen eigenen Namen, den es vorher nicht brauchte, sondern es erklärt sich zunehmend nicht mehr jenseits seiner digitalen Einbettung“ (ebd.). Dies wird beispielsweise in jugendkulturell-ästhetischen, z. B. sprachlichen oder auch körperlichen, Handlungs- und Ausdrucksweisen deutlich, die ihren Ursprung in Medienumgebungen haben und dann in den Jugendraumalltag hineingetragen werden. Sowohl Hybridität als auch Medienkonvergenz können hier an einem praxisnahen Beispiel verdeutlicht werden.

Das Battle Royale-Spiel *Fortnite* ist dafür bekannt, dass die dort wählbaren Avatare Tänze bzw. Tanzstile beherrschen, die unter anderem aus Fernsehserien (z. B. *Scrubs – Die Anfänger* oder *Seinfeld*) sowie Musik- oder *YouTube*-Videos stammen. Unter dem Hashtag *#fortnitedance* finden sich auf der Kurzvideo-App *TikTok* milliardenfach Videos, auf denen Nutzerinnen und Nutzer diese Tänze nachahmen oder in abgewandelter Form darstellen. Dieser unmittelbar digital-ästhetische Bezug spiegelt sich dann auch in einem Jugendzentrum wider, indem junge Menschen dort kollektiv tanzen und sich dabei mit der Handykamera aufnehmen oder in spontan-situative Alltagshandlungen integrieren. Konvergente Mediennutzung zeigt sich so in der Überlieferung von Fernsehkultur in Online-Spiele und wieder durch die Integration in die Hashtag-Kultur von *TikTok* mithilfe des Smartphones. Ebenfalls deutlich werden „Post-digitale ‚spill-over‘-Praktiken“ (ebd., S. 69), die „implizit digitales bzw. explizit digitalbezogenes Handeln in nicht digitale, materielle und körperliche Handlungszusammenhänge“ (ebd.) einbringen. Im folgenden Kapitel sollen die bisherigen

Erkenntnisse über ein angemessenes Verständnis der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen noch einmal konkretisiert werden.

3.1.4 Anforderungen an eine lebensweltorientierte Praxis mit Social Media

Aufwachsen in modernen Gesellschaften und unter postdigitalen Bedingungen hat mit Blick auf die Lebensphasen Kindheit und Jugend wohl den prägnantesten Ausdruck darin, dass heute nicht mehr von *der* Jugend, *der* Kindheit, *den* medialen Jugendkulturen usw. gesprochen werden kann. Durch die Individualisierung von Lebensentwürfen haben Kinder und Jugendliche heute mehr als früher die Möglichkeit, ihre Kontakte, Freizeitaktivitäten und den biographischen Werdegang autonom zu gestalten. Gleichzeitig darf dabei nicht vergessen werden, dass sie dies – unabhängig davon, ob sie es als Chance oder Überlastung sehen – eben auch müssen (vgl. Hajok 2020, S. 11).

In einer klassisch-normativen Vorstellung von Kindheit läge die primäre Aufgabe pädagogischer Arbeit heute noch darin, Kindern einen möglichst von Gefahren befreiten und abgegrenzten Handlungsraum zu verschaffen, um entsprechend des Entwicklungsstandes eine unbeschwerte Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Im Hinblick auf die Lebensphase Jugend läge die Aufgabe darin, ihr „Aufschub zu gewähren und [...] Spielräume zum Experimentieren und Bewältigen ihrer Entwicklungsaufgaben einzuräumen“ (ebd., S. 13). Die genannten normativen Vorstellungen der Lebensphasen werden brüchig. „So wie Heranwachsende immer früher und autonomer in der vernetzten Welt agieren, wird der von uns in der Vergangenheit noch sorgfältig abgegrenzte *Schonraum Kindheit* immer durchlässiger und der *Experimentierraum Jugend* immer riskanter“ (ebd., H. i. O.). Dies wird letztlich durch technologische Entwicklungen und mobile Vernetzung verschärft. Die Bezeichnung „riskante mediale Experimentierräume“ (ebd., S. 14) scheint durchaus legitim, da in digitalen Umgebungen klassische soziale, kulturelle und rechtliche Schutzmechanismen nicht mehr realisierbar sind (vgl. ebd.). Wenn Kinder bereits ab sechs Jahren einen freien Internetzugang genießen (vgl. Feierabend et al. 2016, S. 12), dann steht ihnen zunächst erstmal eine unbegrenzte und generationsunspezifisch konzipierte Medienangebotslandschaft zur Verfügung, die es nicht per se auf die Herstellung pädagogischer Schutzräume abgesehen hat (vgl. Giesecke 2015, S. 12). Ausgenommen sind spezielle Angebote wie Kinderfernsehsendungen oder *YouTube Kids*. Die Lebensphasen Kindheit und Jugend

werden also zunehmend pädagogisch unbestimmbarer und autonomer. Darüber hinaus wurde deutlich, dass wir es mit sehr divergenten, hybriden und medienkonvergenten Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Sie partizipieren an vielen verschiedenen kleinen medialen Lebenswelten und konstruieren daraus ihre sinnhafte Wirklichkeit. Diese genannten Dynamiken verändern auch die Bedingungen, Chancen und Herausforderungen für eine qualifizierte Lebensweltorientierung.

Wird Lebensweltorientierung als Handlungsprinzip ernst genommen, dann setzt dies voraus, dass zunächst erstmal grundsätzlich Interesse und Offenheit besteht, sich möglichst unvoreingenommen mit allen Facetten der Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen, mit denen man arbeiten möchte, auseinanderzusetzen. Selbstverständlich ist dies abhängig von der eigenen Annahme darüber, wo und bei was sie Unterstützung benötigen – wo also letztlich partikular interveniert werden kann und soll. Im Rückblick auf die hybriden, medialen Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen bedeutet dies zweierlei. Lebensweltliche Einmischung bzw. Intervention setzt erstens den Einbezug von digitalen Mediumumgebungen und medial-kultureller Alltagspraxis als elementare Bestandteile von jugendlichen Alltagswelten voraus. Es soll zweitens noch die Annahme bestätigt werden, dass sich Sinnbezüge und Relevanzen – ob sie nun in der Jugendeinrichtung oder auf einem Sozialen Online-Netzwerk artikuliert werden – zunehmend nur noch umfassend erkennen und verstehen lassen, wenn sie im Kontext ihrer postdigitalen Einbettung gesehen werden. Dies wurde im Hinblick auf das praktische Beispiel deutlich. Schlussendlich würden sich die subjektiven Bedeutungen der beschriebenen subkulturellen Tänze nicht erschließen lassen können, wenn nicht auch qualifizierte Kenntnisse über die jeweiligen medialen (Sub-)Sinnwelten bestehen, zu denen sie in Bezug stehen – in dem Fall womöglich ein konvergentes Muster aus Fernsehen, *Fortnite* und *TikTok*, eingebettet in einer Hashtag-Struktur. Das geplante Praxiskonzept verfolgt deshalb einen Handlungsansatz, der aus einem konstanten Wechselverhältnis einrichtungsbezogener und medial-aufsuchender Anteile besteht. Einrichtungsbezogene Kinder- und Jugendarbeit muss also ihren Handlungsraum um Social Media erweitern, um anschlussfähig an die lebensweltlichen Bedingungen, die ihre Besucher_innen tatsächlich in medialen und nichtmedialen Kontexten umgeben, zu sein. Insofern wird Mobilität zu einem konzeptionellen Grundelement für das Praxiskonzept. Den Bedarf, einrichtungsbezogene Kinder- und Jugendarbeit um mobile Tätigkeiten auszuweiten, hat Deinet (1999) bereits vor 23 Jahren formuliert. Lebensweltorientierung ist ein „kontinuierlicher Prozess“ (ebd., S. 121)

zwischen den eigenen pädagogischen Annahmen und Bemühen sowie den Bedarfen, die sich aus der Auseinandersetzung mit Lebenswelten ergeben (vgl. ebd.).

3.2 Bildungsorientierung

Durch den aktuell geführten öffentlichen Bildungsdiskurs sind auch Akteur_innen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vermehrt damit konfrontiert, sich mit ihrem Bildungsverständnis und entsprechenden Anforderungen an die Angebotskonzeption auseinanderzusetzen. Unumstritten ist, dass „die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit [...] einen vielfältigen Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher“ (BMFSFJ 2015, S. 65) darstellen. Im Hinblick auf Stellungnahmen, fachliche Publikationen und Konzepte zeigen sich jedoch sehr unterschiedliche und teils kontroverse Auffassungen davon, was Bildung in der Offenen Jugendarbeit eigentlich bedeutet bzw. bedeuten kann und worauf Bildungsorientierung als Theoriekonzept entsprechend abzielt. Linßer (2011) kam in ihrer umfangreichen qualitativen Studie zu Bildungsarbeit in der Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit zu dem Schluss, dass häufig eine „Diskrepanz zwischen der theoretischen Fundierung von Offener Jugendarbeit als Bildung und dem praktischen Selbstverständnis“ (ebd., S. 81) besteht. Sie fordert deshalb nicht nur eine Verständigung über ein angemessenes Begriffsverständnis von Bildung, sondern auch eine kritische Reflexion des Bildungsauftrags, um bestehende Unsicherheiten in der Bildungspraxis zu minimieren (vgl. ebd., S. 82). Es bedarf also der konkreten Ausformulierung und Begründung eines Bildungsbegriffs als Grundlage für die pädagogische Handlungspraxis.

Dementsprechend wird im Folgenden zunächst eine Abgrenzung von Bildungsorientierung zu anderen konzeptionellen Orientierungslinien sowie eine dementsprechende Verortung im Arbeitsfeld vorgenommen. Im Anschluss daran werden verschiedene Begriffsverständnisse von Bildung diskutiert. Es folgt die (historische) Einbettung und Herausarbeitung konkreter Merkmale des Strukturalen Bildungsbegriffs. Dies ist von besonderer Relevanz, da das hier zugrunde gelegte Konzept Strukturelle Medienbildung wesentlich an diesem Bildungsverständnis orientiert ist.

3.2.1 Abgrenzung zur Kontroll- und Bewältigungsorientierung

In den letzten Jahrzehnten wurde die Frage danach, was und wozu Offene Kinder- und Jugendarbeit eigentlich da ist, immer wieder neu hervorgebracht (vgl. Giesecke 1980; Böhnisch/Münchmeier 1992; Scherr 1997). Die Entwicklung von einer demokratischen Jugendarbeit⁷ als jugendbewegter Freiraum geht auf die 1950er Jahre zurück, in der sie sich an der politisch-emanzipatorischen Jugendbewegung und ihren Bildungsidealen Selbstbestimmung und Autonomie orientierte (vgl. Sturzenhecker/Richter 2012, S. 471). Parallel hat sich in den 1960er Jahren ein weiteres Jugendarbeitsverständnis etabliert. Das Arbeitsfeld wurde als sozialstaatlich-professionelles Handlungsfeld anerkannt und seitdem zunehmend „vergesellschaftet“ (ebd.). Dies markiert den Anfangspunkt der Professionalisierung des Arbeitsfeldes und die Diskussion um ihren „gesellschaftlich-integrativen Erziehungsauftrag“ (ebd.). Jugendarbeit war beauftragt, sich gemeinsam mit anderen pädagogischen Institutionen an dem vorherrschenden „bildungsoptimistischen Jugendkonzept“ (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 3) zu orientieren: „Wer seine Jugendzeit nutzt, lernt und sich vorbereitet, wer in der Gegenwart zugunsten von Bildung auf Konsum und Zerstreuung verzichtet, der wird dafür in der Zukunft durch bessere berufliche und soziale Chancen ‚belohnt‘ werden“ (ebd.). Das mündete in einer Doppelfunktion von Jugendarbeit. Sie war einerseits als gestaltbarer Freiraum und experimentelle Bildungsarbeit anerkannt. Andererseits war sie mit der Integration, Kontrolle und Normalisierung vermeintlicher Problemgruppen beauftragt (vgl. Sturzenhecker/Richter 2012, S. 472). Daraus haben sich die zwei konzeptionellen Hauptströme, die emanzipatorisch verankerte Bildungsorientierung und die sozialintegrative Problem- und Bewältigungsorientierung etabliert. In Konzepten sind auch heute häufig beide Perspektiven vertreten, die somit dem jeweiligen Praxisfeld eine doppelte und sehr widersprüchliche Funktion zuweisen (vgl. Schwerhelm/Sturzenhecker 2016, S. 8).

Der erste Sub-Strang ist die *Kontroll- und Anpassungsorientierung*. Diese mündet letztlich in einer jugendkritischen Haltung, indem sie vor allem nach den Problemen fragt, die Kinder und Jugendliche (vermeintlich) machen. Es geht darum, junge Menschen mit Kontrolle und Prävention an systematische Verhältnisse anzupassen.

⁷ Hier nur von Jugendarbeit zu sprechen ist angemessen, da es erstens dem Wortlaut der Autor_innen entspricht und zweitens einen realhistorischen Bezug hat. Kindheit als eigenständige Lebensphase wurde erst ab den 1980er Jahren in diesem Kontext diskutiert (vgl. Thole 2000, S. 21).

Daraus entstehen Konzepte, die Kindheit und Jugend als defizitäre Lebensphasen sowie junge Menschen als unmündige „Objekte erzieherischer Maßnahmen“ (ebd., S. 13) ansehen. Der zweite Sub-Strang ist die *Bewältigungsorientierung*. Von pädagogischem Interesse sind aus dieser Perspektive die alltäglichen Probleme, die junge Menschen haben. Die Aufgabe Offener Kinder- und Jugendarbeit liegt dabei in der Unterstützung ihrer Zielgruppen beim „Ringeln um Bewältigung und Erhalt der Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 12). Das Ziel ist nicht Anpassung, sondern Integration von jungen Menschen. Insofern hat die Bewältigungsorientierung eine „sozialintegrative Funktion“ (Böhnisch 2013, zit. n. ebd.). Hilfe und Unterstützung bei alltäglichen Bewältigungsaufgaben sind durchaus wichtige Aufgabenbereiche. Vor allem dann, wenn sich Kinder und Jugendliche mit konkreten Anliegen an pädagogische Fachkräfte wenden. Das Arbeitsfeld sollte jedoch nicht darauf begrenzt werden, um „nicht bei der Bewältigung und Hilfe stehen zu bleiben, sondern selbsttätiges Handeln, kritische (Selbst-) Reflexion und Erschließung neuer Handlungsfreiräume zu stärken“ (Schwerthelm/Sturzenhecker 2020, S. 35). Gerade im Hinblick auf die meist autonome Medienutzung von Kindern und Jugendlichen wäre es wenig zielführend, wenn lediglich die Sucht- und Manipulationspotenziale, Risiken und Gefahren von Medienanwendungen und -nutzungsweisen thematisiert würden. Denn dies führt zu einer Distanz zwischen Pädagog_innen und ihren Zielgruppen und wird den Bedeutungen und Chancen medienkultureller Teilhabe für Kinder und Jugendliche nicht gerecht. Diesen Leitlinien wird deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht gefolgt.

Die zweite große konzeptionelle Leitlinie ist die Bildungsorientierung. Ihr liegen verschiedene Theoriekonzepte zugrunde, die sich aus der Tradition emanzipatorischer Jugendarbeit (vgl. Giesecke 1980) heraus entwickelt haben. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie Kinder und Jugendliche als eigensinnig selbstbestimmt handelnde Subjekte anerkennen. Insofern werden pädagogischen Intentionen die Zieldimensionen Autonomie und Selbstbestimmung – und nicht Integration oder Kontrolle – zugrunde gelegt (vgl. Wischmeier/Macha 2012, S. 65). Die vorliegende Arbeit lässt sich innerhalb dieser Orientierungslinie verorten und wird dahingehend im Folgenden konkretisiert.

3.2.2 *Drei Perspektiven auf Bildung*

In einem ersten Schritt werden in Bezugnahme auf Jörissen (2014) drei Verwendungskontexte von Bildung unterschieden. Wird die Offene Kinder- und Jugendarbeit als „Bildungsort“ (BMFSFJ 2017, S. 397) oder „bildungsrelevante Institution“ (Linßer 2011, S. 30) betitelt, dann verweist das bereits auf einen institutionellen und administrativen Zusammenhang, in dem Bildung als „standardisier- und evaluierbarer *Output* des Bildungswesens“ (Jörissen 2011, S. 213, H. i. O.) verstanden wird. Aus der *administrativen Perspektive* ist Bildung als eine organisierte Angebotslandschaft zu sehen, die auf eine Vermittlung bzw. den Erwerb von Wissensinhalten und Kompetenzen abzielen. Sie gilt jedoch als „bildungstheoretisch indifferent“ (ebd.), da aus ihr weder eine klare Vorstellung von Lernen und Bildung oder einer konkreten Gestaltung entsprechender pädagogischer Vermittlungsprozesse hervorgeht noch geklärt wird, was „Bildung aus einer theoretisch begründbaren Perspektive heraus betrachtet überhaupt *ist*“ (ebd., H. i. O.). Diese Perspektive bringen in den Bildungsdiskurs vor allem Akteur_innen aus Politik oder Administration ein, die „weder am individuellen pädagogischen Prozess noch an erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung orientiert sind“ (ebd.). Dies führt in der Bildungsdiskussion im Kontext von Offener Kinder- und Jugendarbeit durchaus zu ambivalenten Forderungen. Im 15. Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ (2017) heißt es einerseits, dass die Kinder- und Jugendarbeit „in einer langen Tradition [steht], sich als Bildungsort zu verstehen und Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse bereitzustellen, die sich jenseits von Zertifizierungsfragen bewegen“ (ebd., S. 66). Direkt anschließend wird gerade wegen der gegenwärtigen öffentlichen Bildungsdiskussion eine „Forderung nach einer Sichtbarmachung und Anerkennung der in der Kinder- und Jugendarbeit erworbenen Bildungsleistungen“ (ebd.) formuliert.

Die *praxistheoretisch-pädagogische Perspektive* versteht dahingegen Bildung als „erzielbares *Ergebnis* vorangegangener individueller Lernprozesse“ (Jörissen 2011, S. 215, H. i. O.). Bildung wird dabei nicht in seiner Prozesshaftigkeit hervorgehoben, sondern vielmehr als zu erreichendes Ziel, welches etwa mit Schlagworten wie Kompetenz oder Qualifikation umschrieben wird. Dementsprechend ist dieses Bildungsverständnis sowohl lerntheoretisch als auch kompetenz- bzw. qualifikationstheoretisch fundiert (vgl. ebd., S. 216). Als „das Verfügen eines Individuums über ein [...] von ihm erworbenes *Wissen* und *Können* auf einem jeweils zu bestimmenden Niveau“ (ebd., H. i. O.) ist diesem Verständnis ein konkreter Lern- bzw. Bildungsgehalt

impliziert. Dieser hat sich heute von einer starken Inhaltsorientierung im Sinne eines konkreten Bildungskanons hin zu Qualifikationen oder Kompetenzen als Zieldimensionen entwickelt. Eine solche inhaltsorientierte, „materiale Bildungstheorie“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 11) ist häufig in Konzepten oder Positionspapieren von Arbeitsgemeinschaften oder Trägern der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorzufinden. Dementsprechend liegt das Bildungsziel in dem Erwerb und der Entwicklung von (sozialen, kulturellen, politischen etc.) Kompetenzen (vgl. AGJ 2005, S. 3f.).

In einem dritten Verwendungskontext ist Bildung weder als ein evaluierbarer Output noch als ein formulierbares Ergebnis zu verstehen, sondern beschreibt ein „prinzipiell unabgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (Jörissen 2011, S. 220). Drei Strukturmerkmale sind kennzeichnend für dieses *transformatorische Bildungsverständnis*: Bildung wird erstens „in wechselnden sozial- und kulturtheoretischen *Horizonten* bestimmt“ (ebd., H. i. O.). Eine derartige gesellschaftstheoretische Rahmung unterliegt stetigen Veränderungsprozessen, wodurch Bildungsprozesse „begründungstheoretisch insofern nicht auf vorgegebene administrative oder praktisch-pädagogische Zielsetzungen eingeschränkt werden können“ (ebd.). Zweitens kann Bildung durchaus als eine komplexe Form von Lernen bezeichnet werden. Diese grenzt sich jedoch von der im zweiten Verwendungskontext beschriebenen lerntheoretischen Grundhaltung ab, indem dabei weder ein konkretes Bildungsziel von außen oder vom Subjekt selbst gesetzt noch sich Welt in einem planbaren Maße angeeignet werden kann (vgl. ebd., S. 221). Drittens sind Bildungsprozesse nur im Rahmen selbstreflexiver, qualitativ-empirischer Forschungsperspektiven zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Da die Strukturelle Medienbildung den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit markiert, findet die genannte dritte Perspektive Verwendung und wird im Folgenden historisch hergeleitet und vertieft.

3.2.3 *Historische Bezüge transformatorischer Bildung*

Der Bildungsgedanke, wonach Bildung auf die Flexibilität des Welt- und Selbstbezuges hinausläuft, wurde u. a. von Humboldt (1792) als Gegenentwurf zur utilitaristischen, auf Nützlichkeit, Beruf und Stand abzielende, Bildungsperspektive konzipiert. Bildung bezieht sich dabei auf den Menschen selbst. Demnach liegt die wahre Aufgabe des Menschen in der „Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (ebd., zit. n. Jörissen/Marotzki 2009, S. 12). Diese Kräfte entwickeln sich nur in einer umfassenden

Auseinandersetzung mit der Welt. *Flexibilisierung* und *Dezentrierung* sind für dieses Bildungsverständnis als strukturelle Aspekte bezeichnend. Humboldt beschreibt diese Zusammenhänge aus sprachwissenschaftlicher Perspektive. Sprache ist laut ihm nicht lediglich Mittel zur Kommunikation, sondern Transporteur von Kulturen und Weltansichten. Demnach ist es vor allem die Beschäftigung mit anderen Sprachen, die es Menschen ermöglicht, sich andere Kulturen und Perspektiven zu erschließen. Darin liegt zunächst das Potenzial, sich auf etwas Unbestimmtes einzulassen, das nicht unmittelbar in die eigene Sprache übersetzbar bzw. auf die eigene Weltsicht reduzierbar ist, sondern in der Auseinandersetzung völlig neue Sinn- und Bedeutungshorizonte hervorbringt (vgl. ebd.). Die eigene Weltsicht wird zu einer Option unter vielen und damit flexibel. Diese Perspektiven als gleichwertig existierende Alternativen anzuerkennen führt zu einer Relativierung und schlussendlich Dezentrierung der eigenen Sichtweisen. Diese strukturalen Aspekte an sich sind bildend, indem sie den Menschen in die Lage versetzen „sich selbst auf Distanz zu seinen eigenen kulturell vermittelten Wertorientierungen zu bringen“ (ebd., S. 13).

Auch Klafki (2007) geht es bei Bildung um strukturelle Merkmale und nicht um konkrete Lerninhalte. „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (ebd., S. 49) ist der markante Grundgedanke seiner Bildungstheorie. Sein Allgemeinbildungskonzept begründet er als ein „umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft“ (ebd., S. 52). Dabei werden sowohl Bildungstheorie als auch Bildungspraxis nicht als funktionale Aspekte vor dem Hintergrund (pädagogisch) unveränderbarer gesellschaftlicher Tatsachen angesehen. Es geht darum, die bestehenden Widersprüchlichkeiten und Kontroversen einer modernen Gesellschaft als Grundlage für vielfältige Deutungs- und Handlungsspielräume zu erkennen. So „wird der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt“ (ebd., S. 50). Davon ausgehend wird Bildung verstanden als Zusammenhang aus den drei wesentlichen Grundfähigkeiten: Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. ebd.). Klafkis Argumentation setzt bei der Annahme an, dass mit Blick auf gegenwärtige (globalisierte, komplexe, pluralisierte) Gesellschaftsstrukturen eine Kanonisierung von Wissensbeständen Bildung im Kern nicht mehr auszeichnen kann. Das Allgemeine der Bildung kann nur vor dem Hintergrund dessen, was alle Menschen gleichermaßen betrifft, bestimmt werden. Er spricht hier von einer pädagogischen Konzentration auf „*epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ (ebd., S. 56, H.i.O.). Für die

Bildungspraxis geht dies auch mit der Einsicht einher, dass pädagogisch Tätige selbst eben nicht Allwissende sein können, sondern immer auch Betroffene dieser Schlüsselprobleme sind und sich innerhalb der Handlungsspielräume positionieren müssen. Es geht also um einen pädagogischen Dialog, in dem Pädagog_innen eine aktivierende und anregende Haltung einnehmen. Einerseits ist dies mit der Selbsterkenntnis verbunden, dass sie „Mit-Lernende, kritisch Befragte und zu Befragende sind und es ständig bleiben müssen“ (ebd., S. 61 f.). Andererseits sollten sie jungen Menschen einen Rahmen geben, in dem diese sich selbst als betroffen, mitverantwortlich und handlungsfähig erfahren können.

3.2.4 Strukturelle Bildungstheorie nach Marotzki

Von diesen historischen Bezügen ausgehend formuliert Marotzki (1990) seine Strukturelle Bildungstheorie, bei der die „Krisenerfahrungen der Moderne“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 15, H. i. O.) als bedeutsame Ausgangspunkte bildungsrelevanter subjektiver Prozesse angesehen werden. Denn diese verlangen dem Menschen ein hohes Maß an Flexibilisierung, Orientierung und Positionierung ab. Aktuell wären hier exemplarisch nationale und transnationale politische Themen (z. B. Rechtsruck), Herausforderungen der Globalisierung (z. B. Covid-19-Pandemie), ökologische Probleme (z. B. Klimawandel) sowie Armutsgefälle und Friedensfragen (z. B. Fluchtbewegungen) und nicht zuletzt eben auch Digitalisierung und mediale Vernetzung zu nennen. Diese Krisen werden zu sogenannten Orientierungskrisen, wenn „tradierte Wert- und Weltorientierungen“ (ebd.) und die – bis dato intersubjektiv geltenden – Muster aus Werten, Weltanschauungen oder Rollenvorbildern etc. brüchig werden. Können individuelle Erfahrungsprozesse und Erlebnisse durch jene Orientierungsmuster nicht mehr mit Sinn versehen werden, dann wird von „Kontingenz und Leben mit höheren Unbestimmtheiten“ (ebd., S. 16) gesprochen. Kontingenz steigt in dem Maße, in dem ein Mensch jenseits von sozialen Tradierungen Entscheidungen trifft oder treffen kann (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass der Mensch

„diesen Sinn nur herstellen [kann], wenn es ihm gelingt, zu sich in eine reflexive Beziehung zu treten und dabei zugleich die verschiedenen Perspektiven seiner Umwelt in Betracht zu ziehen, wobei sich sein eigener Standpunkt, seine eigene Weltsicht relativiert. Dies geht auf der subjektiven Seite mit der Einsicht einher, dass es in komplexen Gesellschaften keine Eindeutigkeiten mehr gibt. Unter bildungstheoretischer Perspektive kommt es darauf an, mit dieser Unbestimmtheit umgehen zu können“ (ebd., S. 18).

Bildungstheoretisch stellt sich anschließend daran die Frage, welche Umgangsweisen in der Begegnung mit bzw. Erfahrung von Unbekanntem es für Menschen gibt. Die strukturelle Bildungstheorie geht von zwei Möglichkeiten aus. Die erste ist das „subsumtionslogische Denken“ (ebd., S. 19), bei dem kann das Unbekannte unter den eigenen Ordnungsmustern, Schemata und Regeln subsumiert und entsprechend angepasst wird. Wie bereits durch Humboldt formuliert, lassen sich jedoch Weltsichten nicht unmittelbar ineinander überführen (vgl. ebd., S. 12). Wird im Rahmen der zweiten Möglichkeit jedoch von einem relativen und vorläufigen Zustand der eigenen Weltsicht ausgegangen, ermöglicht dies einen Umgang mit Unbekanntem, der konträr zum ersten Ansatz ist. Dabei stellen nicht die bestehenden eigenen Muster die Grundlage der Erfahrung dar, sondern der Ausgangspunkt ist das Unbekannte selbst, für das es veränderte oder neue Regeln und Kategorien braucht, um es verstehbar zu machen. Dieser Suchmodus wird „immer unter dem Vorbehalt des ‚Als-ob‘ agierenden Selbst- und Weltverhältnisses als *Tentativität*“ (ebd., S. 19, H. i. O.) bezeichnet.

Wird ein normatives Ordnungsgerüst unverbindlich, dann „entsteht ein Freiraum, ein Raum der Unbestimmtheit“ (ebd., S. 20). Sowohl für die Individuen selbst als auch für das soziale Umfeld gilt es, für diesen Raum ein neues und angemessenes Schema zu suchen und auszuprobieren (vgl. ebd.). Ein derartiger gesellschaftlicher Suchprozess findet beispielsweise in der sogenannten queeren Szene seit Jahren statt und manifestiert sich in der Weiterentwicklung der Abkürzung LGBTQIA⁸. Mit der Verabschiedung des Gesetzes der zusätzlichen Geschlechtsbezeichnung *divers* wurde Ende 2018 eine weitere Bezeichnung für Intersexualität auch gesetzlich verankert (vgl. BMI 2018). Deutlich wird bei diesem Beispiel ein weiteres Kernmerkmal des modernen Bildungsverständnisses. Denn mit der Vielzahl neu entstehender Begrifflichkeiten und Selbstbezeichnung verdeutlicht diese Bewegung die (unauflösbare) Komplexität der Sache selbst. Insofern sind sie nicht unmittelbar in ein eindeutiges Ordnungsmuster überführbar und sowohl Selbst- als auch Fremdzuschreibungen uneindeutiger und *unbestimmter* als je zuvor.

„Eine tentative Erfahrungsstruktur hält den Raum dieser Unbestimmtheit offen. Sie nivelliert nicht Differenzen, sondern lässt sie bestehen, um durch ihre Aufrechterhaltung zu einer kategorialen Transformation zu gelangen. Der durchgehende Gedanke, den wir

⁸ Die Abkürzung LGBTQIA steht für lesbische, schwule, bisexuelle, transsexuelle, queere, intersexuelle und asexuelle Menschen.

hier verfolgen, ist der, dass Bildung nicht (länger) als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit gedacht werden kann“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 20).

Insofern versteht sich an diesem Beispiel auch, dass Bildung als ein Prozess verstanden wird, der „vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch *komplexere* Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt“ (Jörissen 2014, S. 5, H. i. O.).

In einer komplexen Welt ist Fakten- und Orientierungswissen unabdingbar, um Orientierungslosigkeit und ein Rückgriff auf vereinfachte Handlungs- und Denkmuster, die ohnehin den Kern einer vielfältigen Gesellschaft verfehlen, zu vermeiden. Im modernen Bildungsverständnis hat Bestimmtheit neben diesem faktischen Orientierungswissen jedoch noch eine weitere Dimension, denn „es kommt darauf an, dass die Herstellung von Bestimmtheit Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen und damit auch eröffnen muss“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 21). Demnach sind Unbestimmtheitsmomente ein konstitutives Element von Bildung, denn sie stellen Freiräume für (Um-)Orientierungsprozesse dar. Nur im Unbestimmtheitsmodus können Erfahrungen auf individuelle, kreative, innovative, experimentelle, erfinderische etc. Weise gemacht und verarbeitet werden. „Diese Orte, die eigentlich Leerstellen – Grenzen unserer Selbst- und Weltdeutungsschemata – sind, sind die Heimat von Subjektivität“ (ebd.).

3.3 *Medienbildung*

Der Begriff Medienbildung ist im Gegensatz zu anderen medienpädagogischen Kernbegriffen wie Mediensozialisation, Medienkompetenz oder Medienerziehung vergleichsweise neu. Aufgrund des globalen medialen Wandels und den zunehmend digital durchdrungenen Lebenswelten gewinnt Medienbildung als Begrifflichkeit nicht nur in bildungspolitischen Diskussionen und Wissenschaft, sondern auch in der Pädagogik immer mehr an Aufmerksamkeit. Zugleich führt dies ebenso wie beim Bildungsbegriff zu einer Begriffsunschärfe sowie zu wenig differenzierten, teilweise synonymen Darlegungen mit anderen Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik.

Im Folgenden werden verschiedene Begriffsverständnisse von Medienbildung, wie sie auch im Kontext Offener Kinder- und Jugendarbeit zu finden sind, diskutiert. Im Rahmen der anschließenden Einführung in den Ansatz Strukturelle Medienbildung wird versucht, diesen für eine pädagogisch-praktische Annäherung fruchtbar zu machen.

Besonderes Augenmerk wird dabei auf den dritten Arbeitsschwerpunkt des Ansatzes gelegt, bei dem die soziale Dimension von medialen Architekturen und Artikulationsformen in Bezug auf ihre Möglichkeiten zur Kommunikation, Interaktion und Partizipation in den Blick genommen wird. Die Aufmerksamkeit liegt auf den Bildungspotenzialen medialer Artikulation und ihrer kulturellen, ästhetischen und sozialen Formgebung. Es folgt daher ein separates Kapitel zur Bedeutung medialer Artikulation.

3.3.1 Drei Perspektiven auf Medienbildung

Orientiert an einem evaluierbaren Output und mit der Formulierung von konkreten Bildungsstandards bekommt Medienbildung Einzug in die bildungspolitisch-administrative Diskussion. Dies führt letztlich dazu, Medienbildung beispielsweise als eine im Bildungswesen verankerte mediendidaktische Aktivität zu verstehen, etwa durch eine schulisch-curriculare Einbindung (vgl. Jörissen 2011, S. 214). Diese Perspektive wird, wie bereits dargelegt wurde, aufgrund der begrifflichen Abstraktheit und bildungstheoretischen Indifferenz einem modernen Bildungsverständnis in keiner Weise gerecht.

Medienbildung lediglich als ein statisches Ziel oder Ergebnis pädagogischer Handlungen bzw. Intentionen zu verstehen, kann ebenfalls zu begrifflichen Unstimmigkeiten und einer enormen Verkürzung bildungstheoretischer Möglichkeiten führen. Damit einher geht das Problem, dass Medienbildung nicht selten mit Medienkompetenz gleichgesetzt und als ein Ergebnis von Kompetenzvermittlungsprozessen oder als Ziel von Medienerziehung begriffen wird (vgl. ebd., S. 220). Dies ist im Hinblick auf die vorliegende Arbeit auf mehreren Ebenen problematisch. Würde Medienbildung als ein Medienkompetenzziel innerhalb pädagogisch-normativer Kompetenzvermittlungen deklariert, würde es letztlich an den „begrifflich-theoretischen Differenzen beider Modelle vorbeigehen und insofern beiden Konzepten nicht gerecht werden“ (Jörissen 2011, S. 220). Auch Baacke (1997) hat sich mit seinem handlungsorientierten Medienkompetenzmodell von der Vorstellung abgegrenzt, Kinder und Jugendliche einer an Kontrolle und normativen Zielsetzungen ausgerichteten Pädagogik unterwerfen zu wollen bzw. zu können (vgl. ebd., zit. n. Fromme et al. 2014, S. 64). Medienkompetenz und Medienbildung haben durchaus Überschneidungspunkte, sie werden grundsätzlich jedoch als zwei nicht ineinander überführbare Konzepte gehandhabt (vgl.

u. a. Fromme/Jörissen 2010; Jörissen 2011). Das kann und soll an diesem Punkt nicht weiter ausgeführt werden, da es für den Kern der Arbeit nicht relevant ist. Eine Erwähnung ist der Vollständigkeit halber jedoch notwendig. Das Verständnis von Medienbildung als statisches Ziel würde zudem in keiner Weise einer Lebensweltorientierung, welche von der Vielfältigkeit, Komplexität, Divergenz und vor allem aber Unverfügbarkeit individueller Sinnwelten ausgeht, gerecht werden. Würde Bildung als ein erzielbares Ergebnis verstanden, wäre eine Katalogisierung bzw. ein anhand von Kriterien zu bestimmender Endstatus auf einem bestimmten Niveau notwendig. Eine derartige Komplexitätsreduktion würde das pädagogische Bestreben, Kinder und Jugendliche dort abzuholen, wo sie im Leben tatsächlich stehen – an ihren ganz individuellen alltäglichen Lebenswelten –, verfehlen. Zudem würde es voraussetzen, dass Medienbildungsprozesse etwas sind, das entweder den von außen intendierten pädagogisch Handelnden oder auch von den Lernenden oder Sich-Bildenden verfügbar wären. Für moderne Bildungstheorien haben aber gerade die „Figurationen des lebensweltlich *Unverfügbaren*“ (Jörissen 2011, S. 218, H.i.O.) eine entscheidende Bedeutung.

Die dritte Perspektive setzt wiederum auf ein Verständnis von Bildung als ein unabgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation von Welt- und Selbstsichten und zwar im Kontext von Medialität. Von einem strukturalen Bildungsverständnis ausgehend setzt Medienbildung einerseits „einen bildungstheoretischen Kern voraus, der zugleich Prozesse der Subjektivierung in zeitdiagnostisch angemessener Weise thematisiert, wie andererseits einen medialitätstheoretischen Kern, der die konstitutiven, subjektivierenden Aspekte von Medien begrifflich zu modellieren vermag“ (Jörissen 2011, S. 86). So wurde es auf Grundlage der strukturalen Bildungstheorie von Jörissen und Marotzki (2009) im Ansatz der Strukturalen Medienbildung formuliert.

3.3.2 Strukturele Medienbildung

Da sie für die vorliegende Arbeit zentral ist, wird im Folgenden die Strukturele Medienbildung in ihren Grundzügen dargelegt. Für Bildungsprozesse im Sinne der Strukturalen Bildungstheorie sind Medien aus zwei Perspektiven von großer Relevanz (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 30). Einerseits erfordert bereits die alltägliche Auseinandersetzung mit und Nutzung von Medien und Medientechnologien „Fähigkeiten und Einstellungen wie Bereitschaft zu tentativer Erkundung des (noch) Unbekannten,

Begegnung mit (z. B. kulturellem) Anderem und Fremdem, Interesse am Erwerb neuer Interaktionsweisen und -muster, etc.“ (ebd.). Dies ist durchaus nicht unproblematisch, weil sich dabei je nach den individuellen Voraussetzungen verschiedene Zugangsbarrieren ergeben können. Diese sind, da Medien und insbesondere Social Media für gesellschaftliche Partizipationsprozesse von großer Bedeutung sind, letztendlich auch Partizipationshürden. Andererseits haben Medien, wenn sie für Individuen zugänglich und nutzbar sind, ein hohes Potenzial für reflexive Orientierungsoptionen und somit auch für Bildungsprozesse (vgl. ebd., S. 30).

Für ein struktureles Medienbildungsverständnis ist zentral, Bildung nicht ausgehend von „lebensweltlich begegnenden und insofern handlungsmäßig zugänglichen“ (Jörissen 2011, S. 218) Medien als ein pädagogischer oder bildungspraktischer Gegenstand zu betrachten. Bildungsanlässe werden vor dem Hintergrund von Medialität gedeutet. Medien werden also nicht verstanden als „flache‘ Inhaltscontainer oder bloße ‚passive‘ Vermittler von Informationen, auch keine ‚Instrumente‘ etc., die von einem ‚aktiven‘ Subjekt (Rezipient, Mediennutzer) auf ‚der anderen Seite‘ genutzt, verwendet oder angeeignet werden“ (ebd., S. 223). Von Bedeutung ist vielmehr die Struktur von medialen Architekturen, wie es McLuhan bereits 1968 in seinem Satz „The Medium is the Message“ (McLuhan 1968, zit. n. Jörissen 2011, S. 223f.) verdeutlicht hat. Neue Medientechnologien sind folglich nicht bloß neue technische Kommunikationswerkzeuge, sondern haben immer schon gesellschaftliche und kulturelle Strukturen grundlegend transformiert. Insofern bergen Medien nicht nur an sich ein grundlegendes Potenzial für Bildungsprozesse, sondern bringen sie zugleich in gänzlich neuen Formen hervor (vgl. Jörissen 2011, S. 224). Die Strukturele Medienbildung eröffnet somit eine chancen-, potenzial- und ressourcenorientierte Perspektive auf Medien.

Bildungsprozesse im pädagogischen Kontext sind für das Medienbildungskonzept nicht von primärem Interesse. Die Strukturele Medienbildung versteht sich in erster Linie als methodologischer Ansatz für die rekonstruktive und strukturanalytische qualitative Bildungsforschung. Der erste Arbeitsschwerpunkt umfasst dabei die empirische Beschreibung und Rekonstruktion von individuellen Orientierungswechseln bzw. Bildungsprozessen im Kontext von Mediennutzung und Medienkulturen. Der Ansatz zielt dabei zunächst auf die Rekonstruktion von informellen Bildungsprozessen und -potenzialen, also jenen, die sich nicht unbedingt im Kontext pädagogischer Settings ergeben (vgl. Fromme 2008, S. 198). Der zweite (strukturanalytische) Schwerpunkt nimmt die spezifischen Bildungspotenziale medialer Architekturen und

Umgebungen bzw. Artikulationsformen in den Blick. Es wird davon ausgegangen, dass verschiedene mediale Welten spezifische formale bzw. strukturelle Merkmale aufweisen, die wiederum vielfältige Verfremdungs-, Orientierungs- und somit auch Bildungsanlässe bereitstellen (vgl. Fromme et al. 2014, S. 66f.). Für die medienbildungstheoretischen Analysen wurden verschiedene qualitative Forschungsmethoden entwickelt und durchgeführt, beispielsweise für Filme, Bilder und das Internet (vgl. Jörissen/Marotzki 2009) oder Computerspiele (vgl. Fromme/Könitz 2014). Welche Orientierungspotenziale Medien konkret innehaben, lässt sich anhand der vier Dimensionen strukturaler Medienbildung analysieren. Demnach können Fragen nach dem Wissensbezug, dem Handlungsbezug, dem Transzendenz- und Grenzbezug sowie nach dem Biographiebezug gestellt werden (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 37).

Es wurde bereits angemerkt, dass Bildungsprozesse im Sinne des hier zugrunde gelegten strukturalen Bildungsverständnisses nicht auf praktisch-pädagogische Zielsetzungen eingeschränkt werden können. Die Medienbildungstheorie versteht sich selbst weder als Didaktik noch als Methodik der Medienpädagogik, sondern liefert Perspektiven und Reflexionsanreize für medienpädagogische Konzepte (vgl. Jörissen 2013). Deutlich wurde bisher, dass es im Kontext pädagogischen Handelns zukünftig insbesondere darum gehen muss, jene Flexibilität aufzubauen, die Orientierung und Mitgestaltung in komplexen modernen Gesellschaftsstrukturen ermöglicht (Marotzki/Jörissen 2009, S. 15). Das Wissen über die Bedeutung und Potenziale von medialen Welten für Orientierungs- und Bildungsprozesse sollte dazu anregen, einen chancen- und potenzialorientierten Blick auf das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen einzunehmen. Für die vorliegende Arbeit ist der dritte Arbeitsschwerpunkt besonders von Relevanz. Medienbildung nimmt dabei die soziale Dimension von Orientierungsprozessen in den Blick und knüpft an den Überlegungen der handlungsorientierten Medienpädagogik an (vgl. Fromme et al. 2014, S. 67). Bildungsprozesse sind dann nicht mehr eine individuelle Angelegenheit, sondern in einen gesellschaftlich-diskursiven Kontext eingebettet. Und dieser vollzieht sich vor allem über die spezifischen medialen Artikulations-, Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten von Medien bzw. medialen Welten (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 38).

3.3.3 Mediale Artikulation

Mediale Artikulationsformen im Allgemeinen (Filme, Fotos, Videos etc.) und mediale Artikulation im Speziellen sind aus Sicht der Medienbildung von großer Bedeutung (vgl. Jörissen 2011, S. 224). Wie bereits dargelegt wurde, können neue Medientechnologien und mediale Vernetzungsstrukturen völlig neuartige Artikulationsformen oder komplexere Artikulationszusammenhänge hervorbringen. Da in dieser Arbeit das Social Web im Zentrum steht, sei hier nur am Rande erwähnt, dass selbstverständlich auch im Rezipieren komplexer Medienformate jenseits des Social Webs (z. B. Filme oder Fotos) viele Reflexionsangebote zu finden sind, da sie beispielsweise ethische Fragen behandeln und biographische Verläufe, Fremdheitserfahrungen und Verfremdungsmomente inszenieren und somit zugänglich und reflektierbar machen (vgl. ebd.). Insbesondere aber die hier fokussierten partizipativen und interaktiven Elemente des Social Webs haben dafür gesorgt, dass Individuen eine enorme Vielfalt an medial-ästhetischen Ausdrucksformen zur Verfügung steht, mithilfe derer sie ihre eigenen Sichtweisen, Themen und Haltungen artikulieren können. Mit Hilfe des Artikulationsbegriffes wird Medienbildung in ihrer sozialen bzw. gesellschaftlichen Dimension deutlich.

„Die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinandersetzungsprozessen bedingt eine Fähigkeit zur *Artikulation* der eigenen Sichtweisen, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer zu [sic] verstehend anzuerkennen“ (ebd., H. i. O.).

Für Bildungsprozesse haben Artikulationen auf zweifache Weise einen zentralen Stellenwert. Einerseits gehen individuelle Artikulationsprozesse mit einer Formgebung einher. „Wer sich artikuliert, deutet seine qualitative Erfahrung, indem er sie (...) zur Sprache, zum Bild, zur Musik oder wozu auch immer bringt“ (Jung 2005, zit. n. Jörissen 2011, S. 225). Artikulationsprozesse enthalten ein reflexives Potenzial, „insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet“ (Jörissen 2011, S. 225). Andererseits können Artikulationen, beispielsweise in Form medialer Inszenierungen, selbst einen reflexiven Gehalt aufweisen, indem sie immer auch eine Reaktion des Gegenübers provozieren und sich insofern als Teilhabeprozesse an „deliberativen Öffentlichkeiten“ (ebd., S. 224) verstehen. Mit einem Bewusstsein für die bildungstheoretische Relevanz medialer Artikulationsformen liegt es nahe, sich Medienbildung in der praktischen Arbeit als eine gemeinsame (deliberative) kulturell-ästhetische Artikulationspraxis

vorzustellen. Es kann dabei sowohl um das Anregen von Artikulation als auch um gemeinsame ästhetische Gestaltungsprozesse gehen. Dafür wird relevant, sich – auch im Sinne der lebensweltlichen Erkundung – umfassend mit der genutzten Social-Media-Plattform auseinanderzusetzen.

„Das Social Web [...] besteht buchstäblich aus nichts anderem als medialen Strukturgefügen (d. h. zunächst vollkommen inhaltsleeren Webangeboten), die als jeweils spezifisch strukturierte Plattformen für mediale Artikulationen fungieren. Je nach Kontext [...] kann im Grenzfall sogar ein einfacher Mausklick zu einer politischen Artikulation werden“ (Jörissen 2011, S. 226).

Es geht darum, anhand der jeweiligen Architektur bzw. Struktur der Plattform verstehen zu können, welche spezifischen subkulturellen Ausdrucks- und Artikulationsformen von Bedeutung sind. Ein medienbildungsorientierter Blick fragt danach, ob und wie Kinder und Jugendliche die plattformspezifischen Möglichkeiten zur Kommunikation, Interaktion, Partizipation und Inszenierung nutzen. Denn gerade darin zeigen sich differenzierte Nutzungsweisen von denjenigen, die an jenen Möglichkeiten teilhaben können und denen, die es nicht können (vgl. Jörissen 2009, S. 21). Werfen wir einen kurzen (medienbildungstheoretischen) Blick auf die strukturellen Implikationen der Kurzvideo-App *TikTok*, dann wird ein hohes strukturbedingtes Anregungspotenzial deutlich. Mit den zur Verfügung stehenden auditiven Mitschnitten aus Filmen, Serien oder Liedern werden Nutzer_innen angeregt, diese in sogenannten Lipsync-Videos möglichst originalgetreu bzw. synchron wiederzugeben. Auch die integrierte Duett-Funktion zielt explizit darauf, dass eigene Inhalte erstellt und anschließend mit denen anderer Nutzer_innen zusammengeschnitten und synchronisiert werden (vgl. Weiner 2020). Diese strukturellen Merkmale verstärken das ohnehin bestehende Anregungspotenzial medialer Artikulationen zum Mitmachen und Nachahmen. An diese subkulturtypischen Artikulationspotenziale von Social Media können Pädagog_innen gut anknüpfen. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, dass sie sich innerhalb dieser Möglichkeitsstruktur zurechtfinden und orientieren, die bestehenden Möglichkeiten selbstbestimmt nutzen und letztlich auch subkulturell partizipieren können.

Mit der Hervorhebung der sozialen Dimension von medialen Architekturen und Artikulationen sowie deren Bedeutung für Orientierungsprozesse schließt Medienbildung an die Überlegungen der handlungsorientierten Medienpädagogik an (vgl. Fromme et al. 2014, S. 67). Es soll im Folgenden darum gehen, diese Anschlussfähigkeit herauszuarbeiten, um die aktiv-handlungsorientierte Medienarbeit als Methode für das

Praxiskonzept bzw. die Zielstellung einer medienbildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit fruchtbar zu machen.

3.4 Methode: Medienbildung als kulturell-ästhetische Medienarbeit

Die aktive Medienarbeit ist ein methodisches Teilgebiet der handlungsorientierten Medienpädagogik. Sie hat sich im Kontext von Offener Kinder- und Jugendarbeit auch unter der Bezeichnung „Jugendmedienarbeit“ (Röll 2008, S. 512) etabliert. Der Grundgedanke aktiver Medienarbeit ist die „Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien [...]. Die Medien werden von ihren Nutzern ‚in Dienst genommen‘, d.h. selbsttätig gehandhabt und als Mittel der Kommunikation gebraucht“ (Schell 2005, S. 9). Zu Beginn seiner Entstehung zielte der Ansatz vor allem auf das Bereitstellen geeigneter Settings für die Eigenproduktion und Gestaltung von digitalen und analogen Medien ab. Der Wechsel vom rezipierenden hin zum medienproduzierenden Individuum sollte die Wirkmechanismen von Medien erlebbar und durchschaubar machen. Dabei standen die Leitziele Emanzipation und Mündigkeit im Vordergrund, die sich mithilfe von authentischen Erfahrungsprozessen entwickeln und einer durch Massenmedien entstehende „Bewusstseinsblockierung“ (Schwinge 2009, S. 20) entgegenwirken sollten. Dieser Bedarf hat sich mit der Herausbildung interaktiver und partizipativer Medien gewandelt. Nahezu jede digitale Architektur bietet eine Vielfalt an vorgefertigten, niedrighschwelligigen Möglichkeiten der kreativen Gestaltung eigener Medienprodukte.

Aktive Medienarbeit zielt heute vor allem auf das Bereitstellen medienbasierter pädagogischer Arrangements, die Erfahrungen und Reflexion ermöglichen und anregen sollen. Medien werden dabei nicht als technisches Werkzeug, sondern als „symbolisches Material für Selbsta Ausdruck und Kommunikation“ (Niesyto 2009a, S. 857) betrachtet. Methodisch stehen dabei ebenfalls die aktive Gestaltung und Artikulation mittels Medien im Vordergrund (vgl. ebd.). Mit ihrer sozialisations- und medientheoretischen Rahmung ist die Methode durchaus anschlussfähig an die bisherigen Überlegungen. Die eigenaktive Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen wird als Teil alltäglichen sozialen Handelns aufgefasst. Dadurch rückt die Bedeutung von Medien für die subjektiv-reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt in den Fokus (vgl. ebd., S. 855f.). Aktive Medienarbeit ist lebensweltorientiert und verfolgt den Anspruch, an den individuellen Stilen im Umgang mit und in der Nutzung von

Medien anzuknüpfen. Die Methode berücksichtigt die ganz individuellen Medienwelten von Kindern und Jugendlichen, ebenso wie ihre subjektiven Themen und Ausdrucksformen (vgl. Niesyto 2006, S. 1). Medienerfahrungen werden als ein konstitutiver Bestandteil von Alltagserfahrungen junger Menschen anerkannt und sind insofern auch relevant im Hinblick auf ihre Identitäts- und Orientierungsfindung (vgl. Niesyto 2009b, S. 46). Wie bereits erwähnt, zielt aktive Medienarbeit auf das Anregen und Ermöglichen von Reflexion über die eigenen Absichten, die durch mediale Aussagen und Gestaltungen von Medienprodukten verfolgt werden. Von großer Bedeutung ist dafür die ästhetische und symbolische Dimension von Medien. Denn diese beeinflusst im Hinblick auf die Bedeutung von ästhetischen und sozialen Stilbildungen für junge Menschen Prozesse der Orientierung, Identitätsbildung und Kommunikation besonders (vgl. Niesyto 2009a, S. 858).

Die ästhetisch-kulturelle Traditionslinie von aktiver Medienarbeit ist insofern besonders anschlussfähig an die medienbildungstheoretische Perspektive, weil sie die sozialen und ästhetischen Dimensionen von medialem Ausdruck zum Ausgangspunkt für Lern- bzw. Bildungsprozesse macht (vgl. Röhl 2008, S. 515). Mediale Artikulationen, wie sie im vorangehenden Kapitel erläutert wurden, sind häufig in medialen und ästhetischen Ausdrucksformen eingebettet (vgl. Jörissen 2011, S. 225). Im Kontext von aktiver Medienarbeit kommen „sozial-ästhetische Lernprozesse“ (Niesyto 2006, S. 2) zum Tragen. Um hier Irritationen zu vermeiden soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Bildung im Sinne der Strukturalen Bildungstheorie auch als eine komplexe Form des Lernens bezeichnet werden kann. Komplex deshalb, weil es sich nicht planbar von außen oder subjektiv herbeiführen lässt (vgl. Jörissen 2011, S. 220). Ähnlich verhält es sich mit dem sozial-ästhetischen Lernen, das auf die Herstellung von „Differenzerfahrungen“ (Niesyto 2006, S. 2) abzielt. Diese sind zu verstehen als „Prozesse der Erfahrungsbildung, die sich für Anderes und Neues öffnen und vorhandene Sichtweisen und Deutungsmuster von Welt hinterfragen und weiterentwickeln“ (ebd.).

Mithilfe von medientechnischen Werkzeugen kann ästhetisches Lernen angeregt werden, indem beispielsweise durch ungewohnte Kameraperspektiven in Videos oder Fotoaufnahmen Verfremdung herbeigeführt wird. Dadurch können Gewohnheiten irritiert und gewohnte Gegenstände oder Situationen mit anderer bzw. neuer Bedeutung gefüllt werden (vgl. ebd.). Röhl spricht hier von dem Potenzial eines A-Ha-Erlebnisses (vgl. 2008, S. 515), wenn im Rahmen von ästhetischen Auseinandersetzungen

bestehende Deutungsmuster zerfallen bzw. durch erweiterte Optionen ersetzt werden und sich dadurch neue Erkenntnisse und Zusammenhänge offenbaren (vgl. ebd.). Es wird dabei deutlich, dass ästhetische Lern- und Erfahrungsprozesse ein hohes Bildungspotenzial innehaben. Die kulturell-ästhetische Medienarbeit eröffnet damit vielfältige methodische Anregungen im Hinblick auf die Realisierung einer medienbildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit. Pädagog_innen können eigene Inhalte, die ästhetisch-verfremdendes oder -irritierendes Potenzial enthalten, erstellen. Primär läge das Ziel darin, die Zielgruppe davon ausgehend anzuregen, ihre eigenen Inhalte zu kreieren. Schwinge (2009) hat sich empirisch mit der Realisierung aktiver Medienarbeit im Kontext des Social Webs in verschiedenen Offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen auseinandergesetzt. Sie kam zu der Erkenntnis, dass der aktive Einbezug von Social-Media-Plattformen und -Anwendungen in den medienpädagogischen Angeboten bisher nur eine untergeordnete Rolle spielt. Diese werden vor allem zur abschließenden Präsentation der Ergebnisse und Medienprodukte verwendet. Die Autorin empfiehlt deshalb eine verstärkte Ausrichtung auf die jeweilige Medienanwendung (vgl. Schwinge 2009, S. 106). Hierzu wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit der Realisierung von aktiver Medienarbeit in Social Media zusätzlich ein Beitrag geleistet.

4 Praxiskonzept: Medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit

In diesem Kapitel wird das Praxiskonzept entwickelt. Im Rahmen dessen werden die theoretischen Bezüge miteinander in Beziehung gesetzt und handlungspraktische Schlussfolgerungen für eine medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit generiert. Im Anschluss an eine kurze Darstellung des gedanklichen Ausgangspunktes (siehe Abschnitt 4.1) wird die Zielgruppe definiert (siehe Abschnitt 4.2). Daran anschließend wird das Praxiskonzept im Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit verortet (siehe Abschnitt 4.3). Es folgt eine knappe Skizzierung der Orientierungslinien, im Zuge derer die Ergebnisse aus der fachtheoretischen Rahmung zusammengeführt werden (siehe Abschnitt 4.4). Daraus werden anschließend die Ziele medienbildungsorientierter Kinder- und Jugendarbeit generiert (siehe Abschnitt 4.5). Entsprechend der veränderten Rahmenbedingungen werden die Grundprinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit neu formuliert, differenziert und ergänzt (siehe Abschnitt 4.6). Wie pädagogische Fachkräfte die genannten Ziele handlungspraktisch umsetzen

können, wird im Rahmen eines beispielhaften Zugangs zur Kurzvideo-App *TikTok* erläutert (siehe Abschnitt 4.7) sowie darauffolgend anhand exemplarischer Methoden weitergeführt (siehe Abschnitt 4.8). Abschließend werden einige Anregungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Angebots- und Zielevaluation gegeben (siehe Abschnitt 4.9).

4.1 Ausgangspunkt

Das Praxiskonzept eröffnet mit der *medienbildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit* ein medienpädagogisches Handlungsfeld für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Es soll Handlungsanregungen geben, Inspirieren und Möglichkeiten aufzeigen, wie pädagogische Fachkräfte im Anschluss an die medialen Alltagswelten ihrer Zielgruppen Bildungsangebote initiieren können. Eine Besonderheit liegt dabei in der Vorstellung von hybriden Angebotssettings. Diese greifen subkulturtypische Medienpraktiken sowohl innerhalb von Social Media als auch in der Einrichtung auf. Das Praxiskonzept liefert praxisnahe Beispiele anhand der Kurzvideo-App *TikTok*, die aktuell bei Kindern und Jugendlichen zwischen zwölf und 16 Jahren sehr beliebt ist (vgl. Feierabend et al. 2019).

Der Umgang mit Social Media ist für die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein Thema von zunehmender Relevanz. Junge Menschen stehen pädagogischen Fachkräften heute immer früher als Expert_innen ihrer eigenen hochindividuellen, medial geprägten Alltagswelten gegenüber. Durch die partizipativen und interaktiven Potenziale von Social Media haben sie auch jenseits von pädagogischen Settings vielfältige Möglichkeiten der gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe. Zugleich sind sie dabei mit einer enormen Komplexität an Identifikations-, Deutungs- und Handlungsoptionen konfrontiert. Bildung ist die Fähigkeit, innerhalb dieser komplexen Verhältnisse Orientierung, eigen(sinnig)e Wege der Artikulation, Positionierung und Selbstbestimmung zu finden und zugleich flexibel und offen zu sein für Unbestimmtheiten, Neues und Fremdes (vgl. Jörissen/Marotzki 2009). Bildung ist eine grundlegende Ressource für das Aufwachsen in Gegenwart und Zukunft. Kinder und Jugendliche setzen sich im Internet häufig autonom mit entwicklungs-, biographie- und identitätsrelevanten Fragestellungen auseinander und stehen dabei verschiedenen Herausforderungen gegenüber. Deshalb braucht es auch dort pädagogische Begleitung und ästhetisch-reflexive Impulse. Dieser Perspektive stehen nicht selten medien- und kultur-

pessimistische Befürchtungen oder bewahrpädagogische Haltungen entgegen. Letztlich führt es in eine zunehmende pädagogische Handlungsunfähigkeit, denn „Medienwelten sind keine ‚Sonderwelten‘, sondern ein integraler Bestandteil alltäglichen Handelns“ (Niesyto 2006, S. 1). Das zeigt sich auch im Alltag außerschulischer Kinder- und Jugendeinrichtungen. Es sind die Besucher_innen selbst, die dort ihre medialen Erfahrungskontexte und subkulturellen Medienpraxen einbringen und sie anschlussfähig machen für pädagogische Bildungsarbeit. An diesem Ausgangsszenario knüpft das vorliegende Praxiskonzept an. Bisher liegen konzeptionelle Ansätze vor allem für mobile Arbeitsfelder vor (vgl. u. a. Bollig et al. 2013; Pritzens 2011). Das Konzept adressiert deshalb primär außerschulische Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, die ihren Handlungsraum um Angebote in Social Media erweitern möchten. Durchaus kann es auch als Anregung und bildungstheoretische Grundlage für mobile Arbeitsfelder gesehen werden.

Medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit handelt vor allem im Sinne der Hybridität medialer Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen. Mitarbeiter_innen in einer Einrichtung erweitern ihren Handlungsraum um die Social-Media-Anwendungen, die in Bezug zu ihren Zielgruppen stehen. Andererseits geht es auch darum, jeweils unterschiedliche subkulturtypische Medienpraxis im Einrichtungsalltag aufzugreifen, sie also auch zur Grundlage für Angebote und Projekte im nichtmedialen Raum zu machen. Der beschriebene Handlungsansatz ist an den sich rasant verändernden Medientrends orientiert und deshalb plattformübergreifend konzipiert. Dennoch wird eine nachhaltige Angebotslandschaft angestrebt. Mit dem Praxiskonzept sollen pädagogische Fachkräfte motiviert werden, sich fachlich auf die medialen Erfahrungskontexte ihrer Zielgruppen einzulassen (Lebensweltorientierung) und sie anschließend mithilfe von medialen, ästhetischen und kulturellen Ausdruckformen (Handlungsorientierung) zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst, Anderen und der Welt anzuregen (Bildungsorientierung).

4.2 Zielgruppe

Medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit richtet sich vor allem an Kinder und Jugendliche, mit denen die pädagogischen Fachkräfte bereits in Kontakt stehen. Denn es werden die Social-Media-Plattformen und Umgebungen genutzt, in denen sich die Einrichtungsbesucher_innen primär aufhalten. Im Sinne der prinzipiellen

Offenheit des Arbeitsfeldes und der rechtlichen Vorgaben stehen die Angebote jedoch allen interessierten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 27 Jahre und potenziell auch darüber hinaus zur Verfügung. Die Bestimmung einer Zielgruppe hängt letztlich mit den Zielsetzungen der Einrichtung zusammen. Da das Praxiskonzept exemplarisch die Kurzvideo-App *TikTok* in den Blick nimmt, liegt die Hauptzielgruppe bei Kindern und Jugendlichen im Alter von zwölf bis 16 Jahren (vgl. Feierabend et al. 2019; Antes et al. 2020).

4.3 Verortung im Arbeitsfeld Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit hat sich als pädagogischer Handlungsbereich in der Sozialen Arbeit und im Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe etabliert. Das Praxiskonzept soll aufgrund der besonderen Heterogenität im Arbeitsfeld verortet werden. Auf Grundlage von § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) liegt der Konzeptschwerpunkt auf außerschulischer Jugendbildung. Medienbildung wird hier als ein Teil allgemeiner (Persönlichkeits-)Bildung verstanden (vgl. Fromme et al. 2014, S. 67). Der beschriebene Handlungsansatz ist als medien-vermittelnde Einsatzform von digital-interaktiven Medien im Kontext der *Digitalen Jugendarbeit* (Mayrhofer/Neuburg 2019) verortet. Insofern stehen die aktive Kommunikation, Interaktion und Intervention mittels Social Media im Vordergrund. Den Grundprinzipien bzw. Handlungsmaximen Offener Kinder- und Jugendarbeit (Freiwilligkeit, Beziehungsarbeit, Offenheit, Partizipation) wird konsequent gefolgt. Durch die veränderten Rahmenbedingungen werden diese entsprechend abgestimmt und erweitert (siehe Abschnitt 4.6).

4.4 Theoretische Orientierungslinien

Medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit im Social Web basiert auf den drei theoretisch-konzeptionellen Leitlinien Lebensweltorientierung, Bildungsorientierung und Handlungsorientierung. Diese werden nachfolgend noch einmal in ihren Grundzügen skizziert.

4.4.1 Lebensweltorientierung

Medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit ist lebensweltorientierte Praxis. Die medial-subkulturellen Handlungspraxen, die Kinder und Jugendliche selbst in den Einrichtungsalltag hineinbringen, sind der Ausgangspunkt einer Medienbildungspraxis im Social Web. Dies bedeutet *erstens*, dass die hochindividuellen, vielfältigen und hybriden medialen Alltagswelten in ihrer Komplexität gesehen und anerkannt werden. Dazu gehört auch die Grundannahme, dass Kinder und Jugendliche alltäglich an vielen verschiedenen medialen Welten bzw. Subkulturen partizipieren. Dadurch konstruieren sie ihre sinnhafte Wirklichkeit, ihre Sicht auf die Welt, auf andere und auf sich selbst. Daraus geht nicht nur die Bedeutung alltäglicher Mediennutzung hervor, sondern auch eine Sensibilität für die durchaus heterogenen und individuellen Nutzungspraktiken, Relevanzen und (Unterstützungs-)Bedarfe. Der lebensweltorientierte Zugang zur Zielgruppe basiert auf der Akzeptanz und Wertschätzung eigensinniger und subkultureller Selbstdarstellungen und -inszenierungen, Ausdrucksweisen, Themen und Voraussetzungen.

Lebensweltorientierung setzt daran anschließend *zweitens* ein grundsätzliches Interesse an und qualifizierte Kenntnisse über die medialen Alltagswelten der Zielgruppen voraus. Bereits im Einrichtungsalltag sollte der Blick interessiert und offen sein für die (medialen) Erfahrungskontexte von Kindern und Jugendlichen, die sie auf verschiedene Weise artikulieren. Pädagogische Fachkräfte sollten mediale Kulturräume und subkulturelle Praxis in ihrer jeweils unterschiedlichen Ausprägung verstehen können. Aus diesem Grund kommt eine konsequente Lebensweltorientierung ohne aufsuchend-mobile Tätigkeiten und nachhaltige Verankerung von Angeboten in Social Media nicht aus. Die Grundlage ist deshalb immer auch eine eigene Erkundung der jeweiligen Medienumgebungen.

Lebensweltorientierung ist *drittens* immer Einmischung und Intervention. Der medienbildungsorientierte Handlungsansatz versteht pädagogische Intervention als partikularen Eingriff in die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Dies geschieht unabhängig davon, wie junge Menschen letztlich ihre Bildungsgeschichte, also die Suche nach Biographie, Identität und Sinn, als ein Ganzes gestalten (vgl. Giesecke 2015, S. 13). Pädagogische Einmischung in Social Media erfolgt daher zweidimensional (vgl. Krafeld 2004, S. 134f.). Erstens geht es um den Abbau selbst- oder fremdgefährdender Inhalte oder Verhaltensweisen. Dabei geht es primär darum, auffälliges oder

anstößiges Verhalten von jungen Menschen immer auch als subjektive Bemühungen um Anerkennung, Entfaltung und Teilhabe anzuerkennen. Die pädagogische Strategie sollte hier nicht in Ablehnung oder bloßer Kritik, sondern im Aufzeigen alternativer Denk- und Handlungsweisen münden. Letztlich sind Pädagog_innen dahingehend auch dem Kinder- und Jugendmedienschutz verpflichtet (vgl. u. a. Gebel et al. 2020). Die zweite Dimension ist pädagogische Einmischung zur ressourcenorientierten Anregung von Bildungsanlässen und Begleitung von medialen und ästhetischen Erfahrungs-, Interaktions- und Partizipationsprozessen. Dieser Aspekt wird mit nachfolgenden Ausführungen zur Bildungsorientierung konkretisiert.

4.4.2 (Medien-)Bildungsorientierung

Der Handlungsansatz ist auf Grundlage der *strukturalen Medienbildung* nach Jörissen und Marotzki (2009) bildungstheoretisch gerahmt. Medienbildung wird verstanden als „die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Selbst- und Weltbezugs“ (Marotzki/Jörissen 2008, S. 109). Bildung meint damit mehr als Ausbildung, also die Aneignung von Kompetenzen oder Fähigkeiten, und ist auch nicht an einen konkreten Inhalts- oder Wissenskanon gekoppelt. Bildung ist weder als Output evaluierbar noch ein statisches Ziel oder Ergebnis pädagogischer Handlungen. Lebensweltorientierung geht, wie bereits erwähnt, von der Vielfältigkeit, Komplexität und Individualität subjektiver Medienwelten und deren Nutzungsweisen aus. Ein hierarchisch und normativ strukturiertes Bildungskonzept würde dieser Annahme wenig gerecht werden.

Vielmehr ist es das Spannungsverhältnis zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit, welches für ein modernes Bildungsverständnis konstitutiv ist. Bei Bildung geht es *auch* um die Herstellung von Bestimmtheit. Gemeint sind hier die tradierten sozialen und kulturellen Sinn- und Ordnungsmuster, Werte, Regeln, Gewohnheiten und Wissensbestände, also quasi die Orientierungsanker in einer hochkomplexen Welt. Bildungspotenzial entsteht im Modus von Unbestimmtheit, in der Begegnung mit Unbekanntem, fremden Kulturen, neuen Weltansichten und Denkweisen. Also dort, wo ebendiese Anker ihren Halt verlieren, weil sie Erfahrungen und Erlebnisse nicht mehr mit Sinn versehen können. Bildung ist der Prozess, in dem „vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch *komplexere* Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (Jörissen 2014, S. 4, H.i.O.) ersetzt werden. Bildung meint dann, sich innerhalb der

Komplexität zurechtfinden und orientieren zu können, sich (vorläufig) zu positionieren, aber zugleich offen zu sein für das Unbekannte, für die Unvorhersehbarkeit der eigenen Biographie. Die bildungstheoretische Praxis zielt also zugleich auf das Herstellen von Faktenwissen und das Ermöglichen bzw. Initiieren von Unbestimmtheitsmomenten.

Blicken wir zurück auf die komplexen medialen Erfahrungskontexte von jungen Menschen, wird die Bildungsrelevanz von Social Media deutlich. Es ist sowohl das Einlassen auf immer neue Medientechnologien und jeweils unterschiedliche subkulturelle Medienpraxis als auch das Zurechtkommen innerhalb hochkomplexer Medienumgebungen und ihren vielfältigen Identifikations-, Deutungs-, und Sinnmustern. Zugleich bieten die strukturellen Gegebenheiten von Social Media Kindern und Jugendlichen Orientierungspotenziale, indem sie ihre Selbst- und Weltsichten artikulieren und sie somit reflexiv sich selbst und anderen zugänglich – und damit auch diskutierbar und revidierbar machen. Aus Sicht der Medienbildung sind Social Media also vor allem Orte sozialer Begegnung, Aushandlung und Partizipation. Aus diesem Grund folgt das Praxiskonzept der Initiierung von Bildungsprozessen durch eine gemeinsame aktive ästhetisch-kulturelle (Artikulations-)Praxis, deren theoretische Rahmung im Folgenden knapp skizziert wird.

4.4.3 Handlungsorientierung

Methodisch folgt medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit der ästhetisch-kulturellen Traditionslinie aktiver Medienarbeit (vgl. Röhl 2008; Niesyto 2009a). In der Eigenproduktion von Medien liegt das Potenzial, ästhetische Erfahrungen zu machen, die eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Welt- und Selbstsicht auslösen. Pädagog_innen stellen pädagogische Settings zur Verfügung, die Kinder und Jugendliche dazu anregen, Medienprodukte selbst zu produzieren und zu gestalten. Mit Blick auf Social Media sollen dafür die plattformspezifischen ästhetischen Ausdrucksformen genutzt werden. Damit eröffnet sich ein Weg, wie pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche anregen können, sich medial zu artikulieren und darüber in einen Austausch zu gelangen. Ein besonderes Bildungspotenzial ergibt sich dann, wenn mithilfe ästhetischer Mittel Verfremdungen oder Irritationen von Gegenständen oder Situationen hervorgerufen werden können. Das soll gelingen, indem Pädagog_innen auch selbst aktiv werden und eigene Inhalte produzieren. Das Ziel ist,

eine gemeinsame, aufeinander bezogene Artikulations- bzw. Handlungspraxis zwischen den pädagogischen Fachkräften und Zielgruppen herzustellen. Im Sinne der Lebensweltorientierung wird an ihren Voraussetzungen angeknüpft und die ästhetisch-stilistischen Mittel, welche die Zielgruppen selbst nutzen, werden aufgegriffen.

4.5 Ziele

Im Folgenden werden die Ziele medienbildungsorientierter Kinder- und Jugendarbeit formuliert. Sie ergeben sich aus dem Zusammenwirken der drei theoretisch-konzeptionellen Orientierungslinien. Die Zielformulierung erfolgt in Bezugnahme auf die fachtheoretischen Anforderungen an die Konzeptentwicklung nach Breede (2009). Es werden Wirkungsziele genannt, die allgemein Visionen beziehungsweise einen Wunschzustand beschreiben. Daraus werden Handlungsziele abgeleitet, die thesenartig das pädagogische Handeln formulieren. Bildung wird, wie bereits erwähnt, als ein unverfügbarer Prozess aufgefasst. Aus diesem Grund liegt das übergeordnete Ziel medienbildungsorientierter Kinder- und Jugendarbeit in der Initiierung und Anregung von Bildungs*anlässen*. Für die pädagogische Zielsetzung geht es dabei erstens um das Ermöglichen bzw. die Vermittlung von Fakten- und Verfügungswissen, da dieses letztlich zur Vermeidung von Orientierungslosigkeit unabdingbar ist. Zweitens geht es um das Ermöglichen und Hervorrufen von Unbestimmtheitserfahrungen, um Räume und Anlässe für (Um-)Orientierungsprozesse zu eröffnen.

Im Folgenden wird das angestrebte Wirkungsziel umrissen und die jeweiligen Handlungsziele werden kurz skizziert:

Wirkungsziele:

- Flexibilisierung, Dezentrierung und Relativierung der Selbst- und Weltsicht als zentrale Fähigkeiten zur (Um-)Orientierung
- Kindern und Jugendlichen sollen innerhalb der pädagogischen Settings neue Sinn- und Bedeutungshorizonte eröffnet werden
- Konfrontation und ästhetische Verfremdung als Anregungsmoment zur Auseinandersetzung mit Neuem, Fremdem und Unbekanntem
- Förderung der Begegnung mit verschiedenen, sich gegebenenfalls ausschließenden, Perspektiven und Weltsichten
- Diskursive Settings als Ausgangspunkt zur Positionierung und Reflexion eigener Sichtweisen mit dem Potenzial, den eigenen Standpunkt zu relativieren

Handlungsziel: Mediale Bearbeitung biographie- und identitätsrelevanter Kontexte

- Aufgreifen von Hashtag-Challenges mit selbstreflexivem Charakter zur Anregung der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und Identität
- Anregung zur Auseinandersetzung mit einem positiven Selbstbild (siehe #Kriegerchallenge)
- Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei biographie- und identitätsrelevanten Suchprozessen, indem thematische Alternativen und Optionen aufgezeigt und selbst bearbeitet werden (siehe #chooseyourcharakter)

Handlungsziel: Mediale Bearbeitung gesellschaftspolitischer Diskurse

- Kindern und Jugendlichen wird ein pädagogischer Diskursrahmen angeboten, in dem sie sich als betroffen, mitverantwortlich und handlungsfähig erfahren können (siehe #insider)
- Vermittlung von Faktenwissen als Grundlage für Kritik und Positionierung zu bestimmten Themenbereichen
- Zielgruppengerechte Aufarbeitung und Bearbeitung multimedial komplexer und global-gesellschaftlicher Themen (siehe #dasimmadabei)
- Aufgreifen tagesaktueller Themen durch die Initiierung von Hashtag-Challenges und deren Bearbeitung
- Aufmerksamkeit und Irritationen hervorrufen, indem kontroverse Frage aufgegriffen oder Themen verfremdet dargestellt werden

Handlungsziel: Förderung (subkultureller) Teilhabe durch aktive Medienproduktion

- Gemeinsame Plattformerkundung initiieren, um subkulturelle Trends, Stilmittel, strukturelle Werkzeuge etc. zu entdecken
- Mit Hashtag-Challenges zur eigenen Gestaltung von Medienprodukten anregen
- Referenzvideos mit Mitmach- bzw. Nachahmpotenzial (z. B. Tutorials) bereitstellen

Handlungsziel: Ästhetisch-kulturelle Erfahrungsräume eröffnen

- Mithilfe von Referenzvideos mediale Verfremdung oder Irritation hervorrufen
- Hashtag-Challenges initiieren, um Nachahmung und eigene Verfremdungsmodi im Ausprobieren verschiedener Perspektiven auf sich selbst und auf die Umwelt anzuregen (siehe #chooseyourcharakter)
- Subkulturtypische und technische Implikationen verfremden, indem sie in der Einrichtung in nichtmediale Kontexte gesetzt werden

Handlungsziel: Kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Mediennutzung und Social Media

- Gemeinsam Faktenwissen über die Plattformstruktur, Geschichte und subkulturtypischen Merkmale zusammentragen
- Hashtag-Challenges zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit der Mediennutzung initiieren (siehe #CEOofTikTok)

4.6 Grundprinzipien

Die Grundprinzipien Offener Kinder- und Jugendarbeit gelten auch im Handlungsraum Social Media. Einige müssen aufgrund der veränderten Bedingungen auf ihre Realisierung und Grenzen hin neu formuliert werden. Mit Bezugnahme auf Bollig et al. (2013) werden zudem die Grundprinzipien Transparenz, Datenschutz und Vertraulichkeit ergänzt (siehe Abschnitt 2.3.2).

Offenheit: Die Angebote medienbildungsorientierter Kinder- und Jugendarbeit sind prinzipiell für alle Interessierten offen. Dazu gehört auch, dass die Inhalte und Themen der Angebote zielgruppengerecht und -orientiert aufgegriffen und zugänglich werden. Die Angebotsstruktur sollte entsprechend offen und flexibel konzipiert sein. Besonderes Augenmerk liegt auf der Niedrigschwelligkeit durch kosten- und bedingungslose Teilnahmevoraussetzungen.

Transparenz: Anhand der erstellten Profile sollte deutlich werden, wer dieses nutzt und verwaltet, das heißt, ob die Internetpräsenz von einer Einrichtung bzw. dem dahinterstehenden Team oder von einer Einzelperson geführt wird. Ebenfalls wichtig ist es, auf den dienstlich-professionellen Hintergrund des Profils hinzuweisen (vgl. Bollig et al. 2013, S. 5), beispielsweise durch geeignete Profilbilder und -beschreibungen. Transparenz bedeutet für die pädagogische Interaktion auch, dass Handlungsabsichten klar kommuniziert werden, um den Eindruck von Kontrolle zu vermeiden. Es wird offengelegt, wer Inhalte, Kommentare und persönliche Nachrichten verfasst hat.

Datenschutz und Vertraulichkeit: In Social Media, insbesondere auf kommerziellen Plattformen, ist Datenschutz nicht zu gewährleisten. Darüber sollten Kinder und Jugendliche aufgeklärt werden (vgl. ebd.). Im Hinblick auf Vertraulichkeit gilt das Prinzip der Transparenz. Ebenfalls ist darauf hinzuweisen, dass persönliche Nachrichten

potenziell von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder von Dritten gelesen werden könnten. Für den Austausch von sensiblen, personenbezogenen oder sehr persönlichen Informationen ist auf andere Kommunikationsformen und bestenfalls den direkten Kontakt in der Einrichtung auszuweichen.

Freiwilligkeit. Eine Teilnahme an den medialen und nichtmedialen Angeboten ist freiwillig. Insbesondere die Kontaktaufnahme in Social Media sollte durch die Kinder und Jugendlichen selbst motiviert und von ihnen ausgehend stattfinden. Pädagogische Fachkräfte verschicken keine Freundschaftsanfragen, können und sollten ihre Internetpräsenz und Angebote aber in der Einrichtung bewerben. Es ist Kindern und Jugendlichen auch freigestellt, ob sie den Kontakt beenden wollen, beispielsweise durch „Entfolgen“. Ebenfalls ist die Nutzung von direkten Nachrichtenkanälen freiwillig und sollte vorwiegend von der Zielgruppe ausgehen. Freiwilligkeit bedeutet für die Zielgruppe frei zu entscheiden, ob die Angebote angenommen, genutzt und durch eigene Themen oder Ideen ergänzt werden möchten.

Beziehungsarbeit. Die Frage nach der (professionellen) Beziehungsarbeit im Social Web erfordert eine besonders hohe Sensibilität. Ausgehend von der prinzipiell freiwilligen Teilnahme ist Inklusion – oder eben Exklusion – in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beziehungsgebunden (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2016, S. 6). Wie bereits erwähnt, stellen sich Aufbau und Abbau von Beziehungen in Social Media auch technisch dar, indem „gefolgt“ oder „entfolgt“ wird. Andererseits ist Beziehungsarbeit durch gegenseitige Bezugnahme und Anerkennungsleistungen gekennzeichnet. Dafür stehen verschiedene öffentliche Feedback-Optionen zur Verfügung. Es erscheint ratsam, dafür eine Feedback-Kultur einzuführen, die sich exemplarisch an folgenden Maßstäben orientieren könnte. Das Verteilen von „Likes“ kann unter Umständen ein Feedback oder eine Form der Anerkennung darstellen. Es wäre abzuwägen und festzulegen, welchen und wessen Inhalten ein Like gegeben wird und warum. Feedback sollte primär mithilfe von Kommentaren oder auch in direkten Nachrichten ausformuliert und begründet werden. Nur so kann Feedback im besten Fall auch ein reflexives Potenzial enthalten. Es sollte prinzipiell darauf geachtet werden, Feedback nicht ungleich oder anhand der eigenen ästhetischen Vorlieben zu vergeben. Hier gilt das Prinzip der Akzeptanz. Es wäre eine Möglichkeit, nur dann aktiv eine Rückmeldung zu Inhalten zu geben, wenn sie in einem direkten Bezug zur Einrichtung oder den jeweiligen Angeboten stehen.

Eine Anregung zum pädagogischen Selbstverständnis: Pädagogische Fachkräfte der medienbildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit agieren in Social Media als Unterstützer_innen und Begleiter_innen. Zielgruppen im Internet aufzusuchen erfordert Sensibilität und Offenheit. Wenn Pädagog_innen nicht nur mit einem Profil vertreten, sondern auch aktiv tätig sind, dann kann das in besonderem Maße Wertschätzung für die eigensinnigen Medienerfahrungen und -praktiken ausdrücken. Dies bedeutet auch, sich nicht auf pauschalisierende oder klischeehafte Generationszuschreibungen (Digital Natives etc.) zu stützen. Es ist anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche trotz - oder gerade wegen - ihrer autonomen Mediennutzung Unterstützungsbedarf haben. Pädagog_innen können mit ihrem Einsatz in Social Media insbesondere im Hinblick auf medienspezifische Negativerfahrungen als Ansprechpartner_innen zugänglicher sein. Darüber hinaus können sie sich erfahrungsbasiert für die Belange ihrer Zielgruppen auf gesellschaftspolitischer Ebene einsetzen.

4.7 *Skizzierung eines exemplarischen Zugangs zu TikTok*

Im folgenden Abschnitt werden Anregungen gegeben, wie ein erster Eintritt in die mediale Umgebung aussehen könnte. Es ist nützlich, sich zunächst mit dem Kulturraum auseinanderzusetzen, beispielsweise mit der Plattformarchitektur, verschiedenen Funktionen, Gestaltungswerkzeugen und spezifischen subkulturellen Nutzungspraktiken. Dafür können auch externe Informationsplattformen genutzt werden. Beispielsweise bietet die Webseite *Influencer Marketing Hub* (2020) eine umfassende Datenbank zu aktuellen Hashtags auf *TikTok*, die als besonders beliebt gelten. Darunter finden sich auch Hashtags für pädagogische Inhalte. Informationen zu einem Leitfaden, wie in der App Einstellungen für die Privatsphäre vorgenommen werden können, liefert die Internetseite *Saferinternet.at* (2021). Um im Sinne der Lebensweltorientierung anschlussfähig an die Themen und Interessen der Zielgruppe zu sein, kann sich auch mit deren jeweiligen Inhalten auseinandergesetzt werden. Es wird vorausgesetzt, dass der Kontakt bereits besteht. Weitere Fragen könnten sein: Welche Hashtags benutzt die Zielgruppe? Welche Erfahrungen und Inhalte werden in den jeweiligen Beiträgen thematisiert? Wie greifen die Kinder oder Jugendlichen *TikTok* im Jugendzentrum auf? Welche Challenges, politischen und jugendkulturellen Themen sind aktuell beliebt?

Im Folgenden wird ein exemplarischer Vorgang skizziert, wie pädagogische Fachkräfte sich mit Inhalten der Zielgruppe auseinandersetzen können, um davon ausgehend Angebote zu konzipieren. Das Beispiel stammt aus der eigenen Erfahrung der Verfasserin dieser Arbeit. Ein zwölfjähriger Besucher der Magdeburger Kinder- und Jugendeinrichtung produziert auf *TikTok* eigene Videos, in denen er sich häufig mit dem Battle Royale-Spiel *Fortnite* auseinandersetzt. Seine Begeisterung für das Spiel zeigte sich auch in Angeboten innerhalb der Einrichtung. Bei einer Graffiti-Aktion wurde auf seinen Wunsch hin gemeinsam eine Stencil-Vorlage in Form der Silhouette einer *Fortnite*-Spielfigur entworfen. Das entstandene Bild setzte er wiederum im Hintergrund seiner *TikTok*-Videos in Szene. Häufig geht es in seinen Videos um die Auswahl der Outfits (auch: Skins) für einen *Fortnite*-Avatar⁹. In den Videos präsentierte er die verschiedenen Optionen. Dabei betitelte er die Videos etwa mit „Welches Outfit ist schöner?“ oder „Welchen Skin mögt ihr am meisten?“. Die Skins gibt es kostenlos oder gegen virtuelle Währung, die entweder real-ökonomisch oder durch Missionen und Aufgaben erworben werden (vgl. *Fortnite Wiki* o.J.). Interessant ist, dass die Skins für das Spiel an sich keine Vorteile, z. B. Stärke oder Schutz, bieten. Es handelt sich also bei der Auswahl der Skins hauptsächlich um eine ästhetische Frage. Indem er den Titel des Videos als Frage formulierte, schaffte er bewusst eine Diskussionsgrundlage und rief andere dazu auf, sich aktiv mit seinem Video(-inhalt) auseinanderzusetzen. Daraufhin bekam er zwei Kommentare als Antworten auf seine Frage, die ebenfalls von Besucher_innen aus der Einrichtung stammten. Das Video ist auch interessant, weil es Hinweise auf mögliche Interessen enthält. In dem Fall wären das natürlich *Fortnite*, aber auch der Videohintergrund ist interessant. Dort hängen ein Fußball-Schal und ein Superheldenfilm-Plakat. Man könnte auch sagen, indem er seine Kulisse so darstellt, wie er sie darstellt, positioniert er sich mit seinem Video zu gleich mehreren Themenbereichen.

Verbleiben wir bei der Auswahl der Skins, dann haben wir ein Thema, das am Interesse der Zielgruppe ansetzt und im Sinne medial-ästhetischer Bildungsanlässe durchaus nutzbar gemacht werden kann. Es ist nämlich zunächst mal anschlussfähig an die *TikTok*-Hashtag-Challenge *#chooseyourcharacter*. In den daraus entstehenden Videos stellen sich Menschen selbst als Avatare bzw. Spiele-Charakter dar. Sie bewegen sich dabei so, wie Avatare sich üblicherweise im Menü-Feld virtuell bewegen, wenn

9 Ein Avatar ist eine Grafikfigur, die im Spiel von Nutzer_innen durch die Welt geführt wird.

es beispielsweise um die Auswahl der Skins geht. Beispielsweise zu der Frage „Umgangstypen mit Corona“ schneiden sie einzelne Videosequenzen so zusammen, dass sie sich selbst in verschiedene Typen verwandeln. Im Sinne „tentative[r] Handlungsentwürfe“ (Marotzki/Jörissen 2009, S. 224) kann hier der bildungstheoretische Anschluss gefunden werden. Sie handeln, als ob sie ein Avatar wären, und bringen so ein – für Avatare typisches – Handlungsmuster in einen völlig anderen Kontext. Dadurch können reflexive Fragen aufkommen wie: Welcher Typ im Umgang mit Corona bin ich oder wer würde ich gerne sein? Es entsteht zudem ein hohes „mimetisches Potenzial“ (ebd., S. 35), also ein Potenzial des Nachahmens, welches verschiedene ästhetische Erfahrungskontexte eröffnen kann. Von diesen Erkenntnissen ausgehend kann ein pädagogisches Angebot initiiert werden, das an der genannten Hashtag-Challenge ansetzt und mit eigenen Inhalten gefüllt wird. Im Folgenden wird dies am Beispielthema Identität vertieft.

Das Ziel wäre es, dass Kinder und Jugendliche selbst ein Video zu #chooseyourcharacter erstellen, indem sie sich bestimmte Outfits als repräsentative Elemente für Teile ihrer Identität anziehen. Möchte ich die Vielfältigkeit der Zugehörigkeiten und Identitätskategorien in einem Video darstellen, müssen sie verbildlicht werden. Aus diesem Grund „reduzieren“ wir uns auf stilistische und symbolische Mittel (z. B. Fußball = Fan-Schal, Sport = Jogginganzug, Zocken = Controller). Von den Pädagog_innen sollte ein Beispielvideo als Referenz erstellt werden. Die Herausforderung ist es, das Video so zu gestalten, dass die Idee dahinter selbsterklärend ist. Über den Titel des Videos könnte, wie bei dem vorangehenden Beispiel, eine anregende Frage oder Aufforderung platziert werden (z. B. Duett: Stellt euch selbst mal als Charakter dar. Welche Skins hätte der so?“) Auf *TikTok* kann dann die Duett-Funktion genutzt werden, um Kinder und Jugendliche zu einer Beteiligung aufzurufen und zu motivieren. Es sollte eine Sensibilisierung stattfinden, dass nur das gezeigt wird, was auch von der Öffentlichkeit bzw. den Follower_innen gesehen werden soll. Es könnte zusätzlich dazu ein Input-Video erstellt oder ein Workshop in der Einrichtung durchgeführt werden, um das Thema zu vertiefen: Was ist Identität? Was zeichnet die eigne Identität aus? Wie entsteht Identität? Was sind subkulturtypische, stilistische, symbolische Mittel zur Herstellung von Zugehörigkeit? Identität bedeutet nach Ansicht der Verfasserin immer auch sich auszuprobieren, Zugehörigkeiten aufzugeben und neue einzugehen.

4.8 Exemplarische Methoden und TikTok-Challenges

Ausgehend von den genannten Zielen werden im Folgenden weitere exemplarische Angebotsideen aufgezeigt, die eine methodisch-praktische Konkretisierung der Handlungsziele skizzieren.

#kriegerchallenge

Bei der *#kriegerchallenge* produzieren Nutzer_innen auf *TikTok* kurze Videos, in denen Sie zeigen, worauf sie stolz sind. Dabei läuft der Refrain des Liedes „Krieger“ aus dem *YouTube*-Kanal *Gewitter im Kopf*. Die Vielfältigkeit der Aspekte, die dabei thematisiert werden, ist hoch. Einige berichten von Gewichtsverlust oder sportlichen Leistungen, andere zeigen Kunstwerke oder stellen eine überwundene Krankheit anhand von Bildern oder Videos dar. Andere Nutzer_innen reagieren darauf hin mit überwiegend positiven, bewundernden und ermutigenden Kommentaren. Durchaus kann es sich dabei um sehr persönliche Inhalte handeln. Aus diesem Grund wäre der Anschluss an diese Challenge mit viel Sensibilität verbunden. Um das Hashtag *#kriegerchallenge* pädagogisch fruchtbar zu machen, benötigt es quasi keiner inhaltlichen Veränderung. Es könnte ein Referenzvideo erstellt werden, in dem Pädagog_innen einen persönlichen Einblick geben, auf was sie selbst stolz sind. Ein besonderer Effekt wäre, wenn in der Kinder- und Jugendeinrichtung beispielsweise ein gemeinsames Kunstprojekt zu diesem Thema durchgeführt würde, um gemeinsam die Frage „Was macht mich zur Kriegerin?“ zu bearbeiten. Anschließend könnte ein Setting gestaltet werden, in dem die Ergebnisse in einem Video festgehalten und über das *TikTok*-Profil der Einrichtung hochgeladen werden. Dies wäre ein gelungener Weg, um ein sensibles und relevantes Thema in einem geschützten Rahmen zu bearbeiten und dennoch auf die subkulturelle Medienpraxis zurückzugreifen. Kinder und Jugendliche würden angeregt, sich und ihre bisherige Biographie zu betrachten und im Rahmen eines positiven Selbstbildes zu reflektieren. Dabei soll ein positiver Blick auf die eigene Identität ermöglicht werden. Auch die Auseinandersetzung mit den Videos anderer Nutzer_innen hat reflexives Potenzial, denn es werden andere Perspektiven, Biographien und Umgangsweisen mit sich selbst und der Welt aufgegriffen. Insofern zielt eine Nutzung dieses Hashtags auf die Anregung von Sinnbildungs- und damit Identitätsbildungsprozessen. Es soll ein reflexiver Bezug zur eigenen Identität stattfinden und gleichzeitig ein positiver Blick auf das Selbst und die eigene Biographie

gerichtet werden. So sollen Impulse geschaffen werden, die Biographisierungsprozesse initiieren können.

#dasimmadabei

Hinter dem Hashtag verbirgt sich ein aktueller Trend auf der App *TikTok*. Er wird in der Regel dazu verwendet, um eine Situation zu schildern bei der man „dabei ist“. Beispielsweise wird die Frage „Willst du Pizza?“ zu Beginn des Videos eingeblendet und im Anschluss der Refrain des Musiktitels *Viva Colonia* eingespielt. Der gesungene Text lautet: „da simma dabei, dat is Prima...“. Da man jede Frage vor die Musik legen kann, lässt sich dieses Hashtag pädagogisch weiterdenken. Beispielsweise könnte man die Frage stellen „Was haltet ihr von Klimaschutz?“ und anschließend die Musik spielen lassen. Zusätzlich könnte ein weiteres Video mit der Begründung für diese Haltung produziert werden. Es sollte eine Aufforderung beinhalten, dass Kinder und Jugendlichen selbst erklären, ob sie Klimaschutz befürworten und aus welchen Gründen sie das tun oder nicht. Alternativ kann es auch um die Kinder- und Jugendeinrichtung gehen, indem beispielsweise eine Veranstaltung beworben wird („Macht ihr bei unserem Ferienprogramm mit?“). Je nach Fragestellung können die Ziele dieser Methode unterschiedlich sein. Im Falle des Beispiels Klimaschutz würde ein Impuls geschaffen werden, um sich kritisch-reflexiv mit der eigenen Haltung zu einem globalgesellschaftlichen Thema auseinanderzusetzen. Außerdem wäre eine Form der Irritation möglich, da eine derart komplexe Frage vielleicht ungewohnter dargestellt wird als üblich. Es wird zudem ein Impuls zur eigenen Positionierung innerhalb eines komplexen Themas gegeben.

#CEOofTikTok

Dieses Hashtag ist ebenfalls ein aktueller und sehr subkulturtypischer Trend auf *TikTok*. Verknüpft ist es mit einem auditiven Ausschnitt einer Nutzerin, die diesen in der Audio-Datenbank der App zu Verfügung stellt. Das Audio beginnt mit der Aufforderung „Nimm einen Finger runter, wenn du ...“. Nutzer_innen sitzen vor der Kamera und halten ihre Hände oben. Wenn eine Aussage nicht zutrifft, dann wird ein Finger runtergenommen. Bei dem genannten Hashtag ist besonders, dass Aussagen getroffen werden, die das eigene Nutzungsverhalten in Bezug auf *TikTok* beinhalten.

Beispielsweise: „Nimm einen Finger runter, wenn du schon mal von einem TikTok geträumt hast“ oder „...wenn du Leute auf TikTok kennengelernt hast, die du jetzt persönlich kennst“. Aber auch „...wenn du schon mal einen ganzen Tag an deinem TikTok

gearbeitet hast“ und „...dann aber von deinen Views enttäuscht warst“. Kinder und Jugendliche können mit diesen Fragen dazu angeregt werden, ihre eigene Medien-
nutzung kritisch zu hinterfragen. Der Aufbau dieser Challenge enthält hohe Auffor-
derungs- und Mitmachpotenziale, die für pädagogische Angebote genutzt werden
können. Es könnte beispielsweise in der Einrichtung eine eigene Audioaufnahme mit
Kindern und Jugendlichen erstellt werden, die weitere Fragen zu diesem Thema ent-
hält.

#behindthescenes

Das Hashtag wird in *TikTok* dazu genutzt, die Entstehungsprozesse von Kurzvideos
hinter den Kulissen aufzuzeigen. Es wird gezeigt, wie aufwändig, skurril oder simpel
das Produzieren eines Kurzvideos sein kann. Ebenso wird mit diesem Hashtag Einblick
gegeben, wie das, was in einem Video dargestellt wird, in der Realität „gefaked“ ist.
Wie beispielsweise filmsprachliche Mittel dazu genutzt werden können, um mit ge-
zielten Zusammenschnitten einzelner Sequenzen etwas völlig Neues mit ganz neuen
inhaltlichen Aussagen entstehen zu lassen. Anschlussfähig an ein pädagogisches An-
gebot ist die Idee hinter diesem Hashtag vor allem, um Kinder und Jugendliche dafür
zu sensibilisieren, welche Effekte Videos auf die eigene Wahrnehmung haben und in-
wieweit das Gezeigte von dem tatsächlichen Produktionsprozess abweichen kann. Es
geht um das Wissen über die Gratwanderung zwischen Inszenierung und Realität. Das
Format besteht aus zwei Videos, die aufeinander Bezug nehmen. Das erste Video zeigt
das fertige Medienprodukt (Film, Bild) und das darauffolgende den Entstehungspro-
zess. Dabei lassen sich auch Angebote mit hohem Mitmachpotenzial gestalten. Diese
Art von „Aufklärungsvideos“ lassen sich niedrigschwellig produzieren und nachma-
chen. Kinder und Jugendliche sollen angeregt werden, die Artikulationsformen, die
sie täglich konsumieren, reflexiv zu erfassen. Dazu gehört ein grundlegendes Verfü-
gungswissen über die Produktionsabläufe von Medienprodukten. Dieses soll im Rah-
men der Methode angeboten werden. Ein weiteres Bildungspotenzial liegt in dem Pro-
zess des Auflörens und somit einem potenziell irritierenden Moment, der schließlich
in ein Aha-Erlebnis übergehen kann.

#Ritual

Mit diesem Hashtag soll die Idee einer nachhaltigen Interaktion zwischen Pädagog_in-
nen und der Zielgruppe verwirklicht werden. Es kann beispielsweise eine wöchentliche
und somit ritualisierte Bearbeitung der Frage „Unser Lieblingsvideo der Woche“

angeregt werden. Alle Interessierten können entweder über die Funktion „Reaktion“ oder innerhalb der Einrichtung ihr Lieblingsvideo der Woche vorstellen und begründen, weshalb dies so ist. Anschließend findet ein Austausch über die eigene Meinung zu den gezeigten Videos statt. Mithilfe dieser Diskursanregung kann erprobt werden, die Selbstdarstellungen und Artikulationen anderer Nutzer_innen verstehend anzuerkennen. Es eröffnet zugleich verschiedene Perspektiven, innerhalb derer die eigene Position vertreten, überdacht und verändert werden könnte. Zu beachten ist, dass auch im Rahmen dieses Angebotes eine Teilnahme freiwillig ist.

#Insider

Der #Insider ist eine Veranstaltung, die entgegen des gewohnten schulischen Elternabends Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gibt, einen eigenen Informationsabend für Interessierte zu gestalten. Auf kreative Weise können Faktenwissen über verschiedene Medienplattformen und -umgebungen, Risiken oder eigene Medienerfahrung thematisiert werden. Die Besucher_innen bekommen so quasi Einblicke direkt aus erster Hand, aus diesem Grund auch #Insider. Die Veranstaltung wird gemeinsam mit den Pädagog_innen in der Einrichtung vorbereitet und auch dort durchgeführt. Eine Präsentation der jeweiligen Inhalte soll zuvor kreativ erarbeitet werden, beispielsweise in Form zuvor gedrehter Erklärvideos, in einem Theaterstück oder einer Quiz-Runde. Das Angebot kann auch als Veranstaltungsreihe konzipiert werden. Kinder und Jugendliche entscheiden als Veranstalter_innen primär über die Inhalte, den Aufbau und die Öffentlichkeitsarbeit. Pädagogische Fachkräfte stehen begleitend zur Seite. Das primäre Ziel dieses Angebotes liegt in der gesellschaftlichen Beteiligung und Mitbestimmung von jungen Menschen. Pädagog_innen können so einen Weg finden, wie sich ihre Zielgruppe auf deren eigene Art und Weise auf gesellschaftspolitischer Ebene einbringen kann. Erstrebenswert wäre, wenn sich auch kommunalpolitische Akteur_innen wie das Jugendamt und Schulen daran beteiligen würden. So können gemeinsam und lebensweltnah Ideen entwickelt werden, wie junge Menschen im Kontext ihrer medialen Alltagswelten angemessene Unterstützung bekommen.

4.9 Anregungen zur Evaluation

Im Kontext von Social Media-Angeboten steht eine *Angebotsevaluation* neuen Herausforderungen gegenüber. Insbesondere wenn diese anhand eines Dokumen-

tationsbogens durchgeführt werden soll, wie es in Kinder- und Jugendeinrichtungen häufig zu „Legitimationszwecken“ (Breede 2009, S. 29) gegenüber geldgebenden Institutionen (z. B. Jugendamt) üblich ist. Beispielsweise lässt sich die Anzahl der Teilnehmer_innen eines reinen Online-Angebotes nicht konkret bestimmen. Denn es ist fraglich, ob beispielsweise das Liken oder Teilen eines Inhaltes der Einrichtung bereits als Teilnahme an einem Angebot gewertet werden kann. Dafür müssten zukünftig im institutionellen Rahmen angemessene Kriterien entworfen werden. Zur *Zielevaluation* kann es nützlich sein, medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit in einem ersten Schritt als Modellprojekt zu betrachten. Es geht zunächst um das Erproben von Angebotskonzepten ebenso wie das Experimentieren mit den verfügbaren Elementen einer Social-Media-Anwendung. Bildungsprozesse nach dem hier zugrundeliegenden Verständnis können nicht als pädagogische Zielsetzung formuliert und ebenso wenig in ihrer Erreichung evaluiert werden. Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, Kinder und Jugendliche auch im Rahmen einer diskursiven Aushandlung an der Evaluation zu beteiligen. So können sie selbst Feedback, Anregungen, Wünsche und Vorschläge unterbreiten, wie die Angebotslandschaft weiterentwickelt werden kann. Dies trägt ebenfalls zur Realisierung einer konsequenten Lebensweltorientierung bei. Es kann überprüft werden, ob sich die jeweiligen Angebote tatsächlich an den Interessen und Themen der Zielgruppe orientieren. Aus der eigenen Erfahrung lässt sich bestätigen, dass Kinder und Jugendliche durchaus erstaunt und positiv überrascht sind, wenn pädagogische Fachkräfte sich auf „ihre“ medialen Alltagswelten einlassen und selbst aktiv werden. So hat es nicht lange gedauert, bis die Zielgruppe auf Inhalte reagiert und darauf aufbauend eigene, themenbasierte Videos produziert hat.

5 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, ein Praxiskonzept zur Anregung und Begleitung kulturell-ästhetischer Bildungsanlässe mit Social Media für einrichtungsbezogene Arbeitsfelder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorzulegen. Der theoretische Ansatz der Strukturalen Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009) diente dafür als Ausgangspunkt. Folgende Forschungsfrage sollte beantwortet werden: *Inwieweit bietet die Strukturelle Medienbildung pädagogischen Fachkräften Offener Kinder- und Jugendarbeit Möglichkeiten der lebensweltorientierten Anregung kulturell-*

ästhetischer Bildungsanlässe mit Social Media? Zentrale Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Mit der Diskussion des Lebensweltbegriffes wurde noch einmal verdeutlicht, dass sich die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund moderner Gesellschaftsstrukturen und digitaler Mediennutzung grundlegend verändert haben. Eine lebensweltorientierte Handlungspraxis muss an den komplexen, vielfältigen und hybriden medialen Alltagswelten von jungen Menschen ausgerichtet sein. Denn die alltägliche Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen geht mit ganz eigensinnigen und hochindividuellen Mediennutzungsweisen, Relevanzen und Unterstützungsbedarfen einher, die letztlich in ebenso unterschiedlichen (sub-)kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabechancen münden. Mit der (historischen) Herleitung des Handlungsansatzes Lebensweltorientierung konnten Konsequenzen und Bedingungen für die Handlungspraxis abgeleitet werden. Mit Bezugnahme auf Giesecke (2015) und Krafeld (2004) wurde lebensweltorientiertes Handeln als partikulare Intervention bzw. Einmischung in die (unabhängig davon) ablaufenden Sozialisations-, Biographisierungs- und Identitätsfindungsprozesse charakterisiert. Lebensweltorientierung ist ressourcenorientierte Intervention im Falle der Selbst- oder Fremdgefährdung (Stichpunkt Kinder- und Jugendmedienschutz) und primär Anregung von Bildungsanlässen und Begleitung von medialen und ästhetischen Erfahrungs-, Interaktions-, und Partizipationsprozessen.

Die Eröffnung und Diskussion verschiedener (Medien-)Bildungsverständnisse hat ergeben, dass Bildung ein zentrales, aber durchaus mit ambivalenten Forderungen und Definitionen einhergehendes Thema im Kontext von Offener Kinder- und Jugendarbeit darstellt. Mit dem Ansatz Strukturelle Medienbildung wurde der vorliegenden Arbeit ein Verständnis von Medienbildung als „die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Selbst- und Weltbezugs“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 109) zugrunde gelegt. Bildung geht insofern über Ausbildung und die Vermittlung eines konkreten Inhalts-, Wissens- oder Kompetenzkanons hinaus. Es ist deshalb auch nicht per se auf pädagogische Zielstellungen festsetzbar und ebenso wenig als statisches Endergebnis dieser evaluierbar. Das Medienbildungsverständnis stellt sich so als einerseits für die Lebensweltorientierung besonders ergiebig dar, weil es Bildung als Ressource im Kontext von Pluralisierung, Individualisierung und zunehmender Komplexität von Medienwelten und darin vermittelten Deutungsangeboten versteht. Ein hierarchisch und normativ strukturiertes Bildungskonzept würde

dieser Vielfältigkeit wenig gerecht werden. Andererseits stellt genau dies eine Herausforderung für die Formulierung von Zielen im Praxiskonzept dar. Anhand der (historischen) Einführung in die formale Bildungstheorie, aus der die Strukturelle Medienbildung hervorgeht, wurden einige Merkmale bestimmt, die konstitutiv für Bildungsanlässe sind (Dezentrierung, Flexibilisierung, Tentativität etc.). Anhand dieser konnten die Wirkungsziele, also die angestrebten Visionen und Wunschvorstellungen, generiert werden (siehe Abschnitt 4.5). Mit einer vertiefenden Betrachtung der sozialen Dimension von Medienbildung wurde herausgearbeitet, dass Social Media aufgrund ihrer strukturellen Beschaffenheit bzw. Architektur Möglichkeiten zur Kommunikation, Interaktion und Partizipation und somit Bildungspotenziale enthalten, an denen pädagogische Fachkräfte in der Angebotskonzeption anknüpfen können.

An diesem Punkt konnte die Brücke zur ästhetisch-kulturellen Traditionslinie der handlungsorientierten, aktiven Medienarbeit geschlagen werden. Mediale Artikulation mittels medialer und ästhetischer Ausdrucksformen ist ein konstitutives Moment für Bildungsprozesse (vgl. Jörissen 2011, S. 225). Dass der Begriff des sozial-ästhetischen Lernens (vgl. Niesyto 2006) Parallelen zum Medienbildungsbegriff aufweist, konnte anhand der Zieldimensionen Differenzenerfahrung, Verfremdung und Eröffnung neuer Optionen herausgearbeitet werden. Aus diesem Grund zielt medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit auf das Anregen von ästhetischen Erfahrungen durch eine gemeinsame aktive ästhetisch-kulturelle (Artikulations-)Praxis.

Auf Basis des Zusammenwirkens dieser drei theoretischen Orientierungslinien ist mit dem Praxiskonzept die medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit konzipiert worden. Aufgrund der rasanten Veränderungsdynamik medialer Trends und Plattformen bei Kindern und Jugendlichen ist das Konzept plattformübergreifend ausgelegt. Um praxisnahe Überlegungen exemplarisch darstellen zu können, wurde die Kurzvideo-App *TikTok* als Beispielplattform herangezogen. Aufgrund der Hybridität medialer Alltagswelten ist das Praxiskonzept für eine hybride Angebotslandschaft ausgelegt, also ein gleichberechtigtes Wechselverhältnis zwischen Angeboten innerhalb von Social-Media-Plattformen und in der Einrichtung. Mit dem Wissen um Bildungspotenziale von Strukturmerkmalen und Artikulationsformen konnte dargestellt werden, wie mit einem „medienbildungstheoretischen Blick“ der Zugang zur App *TikTok* erfolgen sowie an die Inhalte der Zielgruppe angeschlossen werden kann. Auch die Einbindung externer Websites und Informationsportale kann dabei als Navigationshilfe herangezogen werden. Am Beispiel der App *TikTok* wurde deutlich,

dass eine ausgeprägte Interaktions- und Kollaborationsstruktur über sogenannte Hashtag-Challenges verläuft. Dieses subkulturtypische Element wurde in der Ausarbeitung exemplarischer Methoden aufgegriffen. Pädagog_innen können beispielsweise das hohe Mitmach- und Nachahmpotenzial (mimetisches Potenzial) dieser Challenges nutzen, um Kinder und Jugendliche zur aktiven Produktion eigener Videos anzuregen.

Mit einem Blick auf die generierten Handlungsziele wurden fünf übergeordnete Punkte aufgegriffen: (1) Die mediale Bearbeitung von biographie- und identitätsrelevanten Kontexten sowie von (2) gesellschaftspolitischen Diskursen. (3) Die Förderung von (subkultureller) Teilhabe durch aktive Medienproduktion, (4) das Eröffnen ästhetisch-kultureller Erfahrungsräume sowie (5) das Anregen von kritisch-reflexiver Auseinandersetzung mit der eigenen Mediennutzung. Anhand einer weiteren Ausdifferenzierung dieser Punkte (siehe Abschnitt 4.5) konnten exemplarische Methoden entwickelt werden, die aufzeigen, dass eine „Übersetzung“ des Theoriekonzepts Medienbildung in die Handlungspraxis Offener Kinder- und Jugendarbeit möglich ist. Unter anderem durch die Unterstützung gesellschaftlicher und kultureller Teilhabeprozesse, das Eröffnen von diskursiven Aushandlungen und die konsequente Lebensweltorientierung kann Offene Kinder- und Jugendarbeit damit auch ihrem gesetzlichen Grundauftrag nachkommen.

Im Zuge der vorgenommenen Ausdifferenzierung und Ergänzung der allgemeinen Grundprinzipien des Arbeitsfeldes wurden auch Grenzen der pädagogischen Arbeit mit Social Media sichtbar. Diese heben die Bedeutung einer hybriden Angebotslandschaft hervor. Insbesondere die Aspekte Transparenz, Vertraulichkeit und Datenschutz sowie Beziehungsarbeit sind wichtig und sollten klar geregelt sein, wie es anhand einer Feedback-Kultur exemplarisch dargestellt wurde.

Rückblickend eröffnet die Strukturelle Medienbildung vielfältige handlungspraktische Impulse für eine Anregung von kulturell-ästhetischen Bildungsanlässen. Das Einnehmen eines „medienbildungstheoretischen Blickes“ kann Pädagog_innen eine chancen- und ressourcenorientierte Perspektive auf Social Media und die alltägliche Mediennutzung ihrer Zielgruppen eröffnen. Davon ausgehend könnte zukünftig beispielsweise die online-ethnographische Strukturanalyse (vgl. Marotzki/Jörissen 2009) in angemessener Weise als analytisches Muster für pädagogische Fachkräfte entworfen werden. Besondere Sensibilität erfordert ein fachlicher Blick auf die unterschiedlichen

Voraussetzungen junger Menschen, die – davon ausgehend – mehr oder weniger von den vielfältigen medialen Teilhabechancen profitieren.

Die vorliegende Arbeit eröffnet mit der Entwicklung einer medienbildungsorientierten Kinder- und Jugendarbeit ein neues Handlungsfeld für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Das Praxiskonzept zeigt Möglichkeiten auf, wie Pädagog_innen an den medialen Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen anknüpfen können, um ihnen bei gesellschaftlichen und (sub-)kulturellen Teilhabeprozessen so eine individuell angepasste und angemessene Unterstützung zu bieten.

6 Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2005). *Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Online <https://www.agj.de/positionen/2003-2005.html>, zugegriffen: 29.11.2020.

Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg (AGJF) (o.J.). *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen*. Online https://www.agjf.de/images/Service/Publicationen/Meine-2_Heimat-das-Juze/AGJF-zweite-Heimat-web.pdf, zugegriffen: 25.11.2020.

Alfert, Nicole (2015). *Facebook in der Sozialen Arbeit. Aktuelle Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe für eine professionelle Nutzung*. Wiesbaden: Springer VS.

Antes, Wolfgang/Gaedicke, Valerie/Schiffers, Birgit (Hrsg.) (2020). *Jugendstudie Baden-Württemberg 2020. Die Ergebnisse von 2011 bis 2020 im Vergleich und die Stellungnahme des 13. Landesschülerbeirats*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Baacke, Dieter (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Biermann, Ralf/Fromme, Johannes/Verständig, Dan (2014). Partizipative Medienkulturen als Transformation von Beteiligungsmöglichkeiten – Einleitung. In Ralf Biermann/Johannes Fromme/Dan Verständig (Hrsg.), *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7–17.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) (2018). *Zusätzliche Geschlechtsbezeichnung „divers“ für Intersexuelle eingeführt. Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben*. Pressemitteilung vom 14.12.2018. Online <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2018/12/drittes-geschlecht.html>, zugegriffen: 03.12.2020.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Drucksache 18/11050. Online www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15--kinder--und--jugendbericht/115440, zugegriffen: 15.12.2020.

Bollig, Christiane (2009). *Mobile Jugendarbeit 2.0. Neue Anforderungen und Aufgaben einer Virtuell-aufsuchenden Jugendarbeit*. Diplomarbeit Universität Tübingen.

Bollig, Christiane/Glück, Michael/Küchler, Tom/Reuting, Matthias/Steuer, Dirk (2010). *Mobile Jugendarbeit 2.0. Herausforderungen und Möglichkeiten Mobiler Jugendarbeit im virtuellen Raum des Internet. Positionen und Handlungsempfehlungen*. Online <https://www.mja-sachsen.de/wp-content/uploads/2021/04/Bollig-Glueck-et-al.-2010-Mobile-Jugendarbeit-2.0.pdf>, zugegriffen: 01.02.2020.

Bollig, Christiane/Stützel, Anna/Hillig, Christiane/Osterlow, Hanno/Papadimitrio, Marina/Sell, Markus/Weiss, Matthias/Glück, Micha/Vogt, Sebastian (2013). *Virtuell-aufsuchende Arbeit in der Mobilen Jugendarbeit/Streetwork*. Online http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Virtuellaufsuchende_Arbeit_in_der_MJA.pdf, zugegriffen: 01.02.2021.

Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard (1992). *Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 3. Aufl.

Breede, Christina (2009). Realität von Konzeptionen der Jugendarbeit in Schleswig-Holstein. Eine Studie zur Umsetzung fachlicher Ansprüche der Konzeptentwicklung. In Benedikt Sturzenhecker/Ulrich Deinet (Hrsg.), *Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. Reflexionen und Arbeitshilfen für die Praxis*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2. Aufl., S. 12-33.

Bundesjugendkuratorium (2001). *Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums*. Online https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf, zugegriffen: 18.11.2020.

Deinet, Ulrich (1999). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.

Deinet, Ulrich (2011). Sozialräumliche Jugendarbeit und Gemeinwesenarbeit: Schwestern, aber keine Zwillinge! *sozialraum.de*, 3(1). Online <https://www.sozialraum.de/sozialraeumliche-jugendarbeit-und-gemeinwesenarbeit.php>, zugegriffen: 17.01.2021.

Deinet, Ulrich/Muscutt, Christina (2014). Offene Jugendarbeit weiterentwickeln in Zeiten von Facebook und Co. *deutsche jugend*, 62(2), S. 57-67.

European Commission (2018). *Developing digital youth work – Policy recommendations, training needs and good practice examples for youth workers and decision-makers. Expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018*. Online <https://publications.europa.eu/s/fouj>, zugegriffen: 20.01.2021

Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2016). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in*

Deutschland. Online https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf, zugegriffen: 22.01.2021.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Reutter, Theresa (2019). *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Online https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf, zugegriffen: 24.04.2020.

Firsching, Jan (2020). TikTok Statistiken 2020: 100 Mio. Nutzer in Europa & über 800 Mio. weltweit. Online <https://www.futurebiz.de/artikel/tiktok-statistiken-2019/>, zugegriffen: 13.12.2020.

Fortnite Wiki (o.J.). Battle Royale Cosmetics. Online https://fortnite.gamepedia.com/Battle_Royale_Cosmetics, zugegriffen: 04.05.2020.

Fromme, Johannes (2008). Virtuelle Welten und Cyberspace. In Friederike von Gross/Winfried Marotzki/Uwe Sander (Hrsg.), *Internet – Bildung – Gemeinschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–201.

Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Kiefer, Florian (2014). Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–73.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010). Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. *merz / medien + erziehung*, 54(5), S. 46–54.

Fromme, Johannes/Könitz, Christopher (2014). Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens. In Winfried Marotzki/Norbert Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–286.

Gaukel, Carmen Maria (2016). Interaktion und Partizipation im Social Web. *Journal für kommunikative Kommunikation*, 1, S. 43–57.

Gebel, Christa/Lauber, Achim/Brüggen, Niels (2020). Jugendmedienschutz in der außerschulischen Jugendarbeit und Jugendbildung. Ergebnisse einer explorativen Befragung von Fachkräften. Zeitschrift für die Jugendarbeit. *deutsche jugend*, 68(1), S. 28–33.

Giesecke, Hermann (1980). *Die Jugendarbeit. Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag, 5. völlig neu bearb. Aufl.

Giesecke, Hermann (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 12. überarbeitete Aufl.

Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hajok, Daniel (2020). Alles anders? Wie sich Jugend in der digitalen Welt gewandelt hat. *deutsche jugend*, 68(1), S. 11–18.

Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1988). Der lebensweltliche Forschungsansatz. *Neue Praxis*, 18(6), S. 496–501.

Honer, Anne (2011). *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Influencer Marketing Hub (2020). 120+ TikTok-Hashtags die in 2020 mehr Follower und Likes gewinnen. Online <https://influencermarketinghub.com/de/tiktok-hashtags-2020>, zugegriffen: 01.02.2021.

Jenkins, Henry/Clinton, Katie/Purushotma, Ravi/Robison, Alice J./Weigel Margaret (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Illinois: The MacArthur Foundation.

Jörissen, Benjamin (2009). Medienbildung in der digitalen Erlebniskultur. In Klaus Siebenhaar/Ralf Schremperf (Hrsg.), *Spielend lernen – Aspekte des game-basierten Social Learning*. Berlin: B&S Siebenhaar Verlag, S. 14–24.

Jörissen, Benjamin (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und –reichweiten. In Heinz Moser/Petra Grell/Heinz Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 211–235.

Jörissen, Benjamin (2013). „Medienbildung“ in 5 Sätzen. Online <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen>, zugegriffen: 21.01.2020.

Jörissen, Benjamin (2016). Digitale Medien und digitale Netzwerke: Herausforderungen für die Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. In Bernd Kammerer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – oder: der theoretische, konzeptionelle und praktische Zusammenhang von Jugendarbeit und kultureller Bildung. Nürnberger Forum der Kinder- und Jugendarbeit 2015*. Nürnberg: emwe-Verlag, S. 101–120.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2014). Medienbildung in der digitalen Jugendkultur. In Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer VS, 2. erweiterte und aktualisierte Aufl., S. 317–332.

Jörissen, Benjamin/Ertelt, Jürgen/Poli, Daniel/Röll, Franz-Josef (2011). *Digitale Jugendbildung. Positionspapier*. Online https://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/positionspapiere/digitale_jugendbildung.shtml, zugegriffen: 02.02.2021.

Jörissen, Benjamin/Schröder, Karoline/Carnap, Anna (2020). Post-digitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In Susanne Timm/Jana Costa/Claudia Kühn/Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*. Münster/New York: Waxmann Verlag. S. 61–78.

Keuchel, Susanne/Riske, Steffen (2020). Postdigitale kulturelle Jugendwelten. Zentrale Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In Susanne Timm/Jana Costa/Claudia Kühn/Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*. Münster/New York: Waxmann Verlag. S. 79–96.

Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 6. neu ausgestattete Aufl.

Klicksafe.de (2021). Risiken bei TikTok. Online <https://www.klicksafe.de/apps/tiktok/risiken-bei-tiktok>, zugegriffen: 01.02.2021.

Krafeld, Franz Josef (2004). *Grundlagen und Methoden aufsuchender Jugendarbeit. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krotz, Friedrich (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Linßer, Janine (2011). *Bildung in der Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit. Qualitative Interviews mit Leitungskräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lüders, Christian (2012): Gleichaltrigengruppen als soziale Lebenswelten. Aufschlussreiche Binnenperspektive: Peer-Beziehungen aus der Sicht der Jugendlichen. *DJI IMPULSE*, 3 (Nr. 99), S. 13–14.

Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008). Medienbildung. In Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 100–109.
- Manning, Jimmie (2014). Definition and Classes of Social Media. In Kerric Harvey (Hrsg.), *Encyclopedia of social media and politics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, S. 1158–1162.
- Mayrhofer, Hemma/Neuburg, Florian (2019). Offene Jugendarbeit in der digitalisierten Gesellschaft: Umsetzungspraxis und Entwicklungsbedarfe. In BAG OKJE e.V. (Hrsg.), *Digitale Jugendarbeit. Offene Jugendarbeit*. 01 / 2019, S. 6–15.
- Niesyto, Horst (2006). Jugend, Medien und symbolischer Selbsta Ausdruck. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 8. Ausg., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Niesyto, Horst (2009a). Aktive Medienarbeit. In Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. III*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 855–862.
- Niesyto, Horst (2009b). Medienästhetik und Eigenproduktion mit Video. Befunde aus der Jugendvideoarbeit mit Jugendlichen in Hauptschulumilieus. In Peter Imort/Renate Müller/Horst Niesyto (Hrsg.), *Medienästhetik in Bildungskontexten*. München: kopaed, S. 45–58.
- Pariser, Eli (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. New York: Penguin Press.
- Poli, Daniel (2009). Digitale Jugendbildung am Beispiel der Kampagne watch your web. In Harald Gapski/Lars Gräßer (Hrsg.), *Medienkompetent in Communitys. Sensibilisierungs-, Beratungs- und Lernangebote*. München: kopaed, S. 51–68.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), S. 1–6.
- Pritzens, Tilmann (2011). Webwork als nützliche Ergänzung zur mobilen Jugendarbeit/Streetwork. *merz / medien + erziehung*, 55(3), S. 29–32.
- Reuter, Markus/Köver, Chris (2019). TikTok. Gute Laune und Zensur. *Netzpolitik.org*. Online <https://netzpolitik.org/2019/gute-laune-und-zensur/>, zugegriffen: 02.02.2021.
- Röll, Franz Josef (2003). *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien*. München: kopaed.
- Röll, Franz Josef (2008). Außerschulische Jugendmedienarbeit. In Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 512–518.

- Röll, Franz Josef (2020). (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. In Nadia Kutschner/Thomas Ley/Udo Seelmeyer/Friederike Siller/Angela Tillmann/Isabell Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 457–467.
- Rösch, Eike (2013). Jugendarbeit im Social Web – gute Gründe, damit anzufangen. *deutsche jugend*, 61(4), S. 162–169.
- Rösch, Eike (2019). *Jugendarbeit in einem mediatisierten Umfeld. Impulse für ein theoretisches Konzept*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Saferinternet.at (2021). Privatsphäre–Leitfäden. TikTok. Online <https://www.saferinternet.at/privatsphaere-leitfaeden/tiktok>, zugegriffen: 01.02.2021.
- Schell, Fred (2005). Aktive Medienarbeit. In Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, 4. vollständig neu konzipierte Aufl., S. 9–17.
- Scherr, Albert (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, Jan–Hinrik/Paus–Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (2011). Zur Erforschung der Rolle des Social Web im Alltag von Heranwachsenden. In Jan–Hinrik Schmidt/Ingrid Paus–Hasebrink/Uwe Hasebrink, Uwe (Hrsg.), *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0–Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin: VISTAS Verlag, 2. unveränderte Aufl., S. 13–40.
- Schmölz, Joanna (2015). Always online? DIVSI U25–Studie: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. In Deutsches Institut für Urbanistik/Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe (Hrsg.), *Noch Raum für offene Jugendarbeit? Zwischen virtuellen Lebensräumen, Schulstress und Real–Life*. Berlin: Difu/AGFJ, S. 11–22.
- Schütz, Alfred (1945). Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In Alfred Schütz (1971), *Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1*. Den Haag: M. Nijhoff, S. 237–298.
- Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2016). *Die Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII. Erfahrungsraum für Subjekt- und Demokratiebildung*. Online <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/sozialpaedagogik/files/schwerthelm-sturzenhecker-2016-jugendarbeit-nach-p11.pdf>, zugegriffen: 25.11.2020.
- Schwerthelm, Moritz/Sturzenhecker, Benedikt (2020). Offene Kinder- und Jugendarbeit zwischen Erziehung und Bildung. Eine Diskussion zur Reform der Globalrichtlinie Hamburg. *FORUM für Kinder und Jugendarbeit*, 1. S. 33–39.
- Schwinge, Claudia (2009). *Potenziale der aktiven Medienarbeit im Paradigma des Social*

Web. Online https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6871/ssoar-2009-schwinge-potenziale_der_aktiven_medienarbeit_im.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2009-schwinge-potenziale_der_aktiven_medienarbeit_im.pdf, zugegriffen: 08.12.2020.

Stascheit, Ulrich (2017). *Gesetze für Sozialberufe. Die Gesetzessammlung für Studium und Praxis*. Frankfurt a. M.: Fachhochschulverlag, 30. Aufl.

Stokel-Walker, Chris (2020). TikTok Sweeps Britain But Norwegians Watch More Videos. BLOOMBERG. Online <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-09-30/tiktok-users-in-uk-germany-france-italy-norway-ages-screentime-open-rates>, zugegriffen: 13.12.2020.

Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth (2012). Die Kinder- und Jugendarbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Aufl., S. 469-476.

Thiersch, Hans (2015). Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentität. In Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Bedrohte Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-61.

Thiersch, Hans (2017). *Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, für meine Enkel skizziert*. Online https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Elementare%20Einfu%CC%88hrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf, zugegriffen: 15.11.2020

Thole, Werner (2000). *Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung*. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Unger, Alexander (2010). Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In Petra Grell/Winfried Marotzki/Heidi Schelhowe (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-117.

Weiner, Katharina (2020). TikTok & Partizipation. Eine Analyse der Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Studienprojekt. Online: <https://tiktokproject.wordpress.com>, zugegriffen: 01.02.2021.

Wischmeier, Inka/Macha, Hildegard/Gruber, Susanne/Sailer, Maximilian/Nicolaus-Pannke, Myriam/Boeser, Christian (2012). *Außerschulische Jugendbildung. Eine Einführung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

youtube.com/tiktok (2018). #ImaDoMe. Online <https://www.youtube.com/watch?v=4tU-BSk4qM7g>, zugegriffen: 02.02.2021.

Zerfaß, Ansgar/Sandhu, Swaran (2008). Interaktive Kommunikation, Social Web und Open Innovation: Herausforderungen und Wirkungen im Unternehmenskontext. In Ansgar Zerfaß/Martin Welker/Jan Schmidt (Hrsg.), *Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Strategien und Anwendungen: Perspektiven für Wirtschaft, Politik und Publizistik*. Köln: Halem, S. 283–310.

Anhang

Auszüge aus dem Erstgutachten: Prof. Dr. Johannes Fromme

„Frau Weiner geht in ihrer Masterarbeit davon aus, dass Kinder und Jugendliche heute in Lebenswelten aufwachsen, die von digitalen Medien durchdrungen sind. Eine prominente Stellung nahmen dabei insbesondere Social Media ein, durch die ‚junge Menschen auch jenseits von pädagogischen Settings vielfältige Möglichkeiten für gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe sowie für Inszenierungs- und Identifizierungsprozesse haben‘ (S. 4).¹⁰ Zugleich seien die (heranwachsenden) Nutzer:innen aber mit hochkomplexen und teilweise schwer durchschaubaren Phänomenen und Verhältnissen konfrontiert, so dass pädagogische Einrichtungen und Organisationen herausgefordert seien, ihre Zielgruppen ‚mit Angeboten der Medienbildung zu unterstützen‘ (S. 5). Dies gelte auch für das Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, das der Verfasserin aus eigener beruflicher Tätigkeit vertraut ist. Allerdings würden dort gerade neuere, digitale Medien nur zögerlich (medien-) pädagogisch aufgegriffen bzw. eingesetzt. Ziel der Masterarbeit ist vor diesem Hintergrund die Entwicklung eines medienpädagogischen Praxiskonzeptes für die Offene Kinder- und Jugendarbeit, das sich auf Social Media fokussiert.“

„Die Arbeit gliedert sich in eine Einleitung, drei Hauptkapitel, ein Fazit mit Ausblick sowie ein Literaturverzeichnis. Im ersten Hauptkapitel (2.) geht es um das außerschulische pädagogische Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die pädagogische Relevanz von Social Media (hier diskutiert am Beispiel von *TikTok*) und bisherige Konzepte und Formen ‚digitaler Kinder- und Jugendarbeit‘ – speziell der Arbeit mit Social Media. Im folgenden Kapitel (3.) wird in vier Schritten der theoretische und fachliche Rahmen des Praxiskonzepts erarbeitet. Erstens wird das Grundprinzip der Lebensweltorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Anlehnung an Thiersch skizziert und mit Gieseckes Verständnis professionellen pädagogischen Handelns (...) verknüpft. (...) Als zweiter Eckpfeiler wird vor dem Hintergrund des strukturalen Bildungsverständnisses von Marotzki ein spezifisches Verständnis von Bildungsorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entwickelt. Dieses wird

¹⁰ Die in den Auszügen der Gutachten genannten Seitenzahlen der Arbeit beziehen sich auf die für die Masterprüfung eingereichte Version und können aufgrund des angepassten Layouts von der vorliegenden Version abweichen.

drittens im Sinne der Medienbildung nach Jörissen und Marotzki medienpädagogisch weitergedacht. Zentral ist dabei die Überlegung, dass (...) es (...) nahe liege, ‚sich Medienbildung in der Praxis als eine gemeinsame (deliberative) kulturell-ästhetische Artikulationspraxis vorzustellen‘ (S. 53). Dies leitet im vierten Schritt über zur methodischen Vorgehensweise, bei der Frau Weiner eine spezifische Form der aktiv-handlungsorientierten Medienarbeit aufgreift, die sie mit Röll der ästhetisch-kulturellen Traditionslinie der Jugendmedienarbeit zurechnet. Auf dieser Grundlage wird dann im 4. Kapitel das Praxiskonzept für eine medienbildungsorientierte Kinder- und Jugendarbeit entwickelt, das exemplarisch die Kurzvideo-App *TikTok* in den Mittelpunkt stellt und sich schwerpunktmäßig an 12- bis 16-jährige Heranwachsende richtet, mit denen die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätigen Fachkräfte bereits im Kontakt stehen. (...) Das Kapitel schließt mit Anregungen zur Evaluation solcher digitalen Angebote, da die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit üblicherweise verwendeten Dokumentationsbögen solche Formate nicht angemessen abbildeten. Im Fazit und Ausblick (Kap. 5) werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und einige Hinweise für mögliche weitere Forschungen für die Praxis gegeben.“

„Die vorliegende Masterarbeit zielt auf eine ‚Übersetzung‘ des Theoriekonzepts Medienbildung in die Handlungspraxis Offener Kinder- und Jugendarbeit (vgl. S. 78) und entwickelt ein Konzept, das einen solchen zugleich bildungs- wie lebensweltorientierten Zugang zu Social Media eröffnet. Die klar benannte Problem- und Zielstellung ist sowohl für den Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als auch der Medienbildung und Medienpädagogik von hoher Relevanz. Die Annäherung an das (in sich durchaus heterogene) Handlungsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und die für das Feld relevanten pädagogischen Diskurse und Leitlinien erfolgt in kenntnisreicher und eloquenter Weise auf der Basis einschlägiger Fachliteratur sowie den eigenen Praxiserfahrungen. Das gilt in gleicher Weise für die Auseinandersetzung mit den (medial geprägten) modernen Lebenswelten der Heranwachsenden und die Vorstellung der zentralen Begriffe und Gedanken der Strukturalen Medienbildung. Diese theoretisch-fachlichen und analytischen-zeitdiagnostischen Grundlagen werden dann als Orientierungen und Ausgangspunkte für die Entwicklung eines überzeugenden Praxiskonzeptes genutzt, das als wesentliches Ergebnis der Arbeit angesehen werden kann. Aus der Perspektive der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besteht die Leistung von Frau Weiner vor allem darin, für den in diesem Feld bislang häufig unterentwickelten Aufgabenbereich der Medienpädagogik und Medienbildung (speziell mit digitalen Medien) ein innovatives Konzept mit anregenden Beispielangeboten vorgelegt

zu haben, das den spezifischen Rahmenbedingungen des Feldes wie auch den Besonderheiten von Social Media (hier *TikTok*) Rechnung trägt. Aus der Perspektive der Strukturalen Medienbildung besteht die eigenständige Leistung primär darin, dass dieser bislang primär theoretisch und rekonstruktiv angelegte Ansatz zum Ausgangspunkt eines medienpädagogischen Praxiskonzepts gemacht wird, welches am offenen Prozesscharakter des Bildungsbegriffs festhält, an den ‚subkulturtypischen Artikulationspotenzialen von Social Media‘ (S. 54) anknüpft und in der praktischen Arbeit auf eine ‚gemeinsame (deliberative) kulturell-ästhetische Artikulationspraxis‘ (S. 53) setzt.“

„Zusammenfassend zeigt Frau Weiner in ihrer Masterarbeit, dass sie in der Lage ist, eine relevante konzeptionelle Aufgabenstellung im Überschneidungsbereich von Medienbildung und Kinder- und Jugendarbeit in sehr eigenständiger und konsistenter Weise zu bearbeiten und interessante Ergebnisse zu erzielen. Etwas zu kurz kommt in der Arbeit am Ende die kritische Reflexion der Verwendbarkeit und Reichweite des vorgelegten Konzeptes einschließlich der Frage nach möglichen Barrieren und Widerständen im Handlungsfeld und/oder bei den pädagogischen Fachkräften.“

Auszüge aus dem Zweitgutachten: Dr. Jens Holze

„Frau Weiner beschäftigt sich in ihrer Abschlussarbeit mit den veränderten Bedingungen insbesondere in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vor dem Hintergrund anhaltender steigender Verbreitung und Relevanz von digital-vernetzten Medienangeboten, die insbesondere auch auf mobilen Endgeräten zur Verfügung stehen und mittlerweile als fester Bestandteil von jugendlichen Lebenswelten angesehen werden können. Daraus wird abgeleitet, dass insbesondere Social Media ein relevantes Feld für entsprechende medienpädagogische Angebote an Kinder und Jugendliche sein sollte. Ausgehend von diesen Annahmen widmet sich die Autorin der Forschungsfrage: ‚Inwieweit eröffnet die Strukturelle Medienbildungstheorie für Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit Möglichkeiten der lebensweltorientierten Anregung kulturell-ästhetischer Bildungsanlässe mit Social Media?‘ (S. 7).“

„Die (...) Arbeit umfasst fünf Textkapitel plus Literaturverzeichnis. Sie beginnt in Kapitel 1 mit einer übersichtlichen Einführung in das Themenfeld, der Formulierung der Fragestellung sowie der Ziele der Arbeit. Kapitel 2 widmet sich theoretisch der

(digitalen) Kinder- und Jugendarbeit, hier wird insbesondere der Bogen von der offenen Kinder- und Jugendarbeit über die pädagogische Relevanz sozialer Medien hin zu einer Diskussion innovativer digitaler Formate geschlagen. Im folgenden Kapitel wird das Phänomen postdigitale Lebenswelten und die kulturell-ästhetische Medienbildung (3) vorgestellt, wobei die Autorin sich insbesondere darauf fokussiert, das Konzept der Strukturalen Medienbildung als Legitimation für innovative Formen von aktiver Medienarbeit in Stellung zu bringen. Daran anschließend wird in Kapitel 4 eine Praxiskonzept entworfen, welches im Anschluss an die genannten theoretischen Säulen Rahmenbedingungen und Handlungsempfehlungen ableitet und exemplarisch anhand der sogenannten TikTok-Challenges vorstellt. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und einem eher knappen Ausblick (5).“

„Die Arbeit zeichnet sich durch eine sehr schlüssig aufgebaute Argumentationsstruktur aus, es werden alle relevanten Begriffe angemessen detailliert eingeführt und erläutert. Die zentrale Fragestellung ist sehr klar formuliert und eröffnet gleich zu Beginn alle berücksichtigten Konzepte, die im Folgenden dann dargestellt und aufeinander bezogen werden. Der Fokus auf die offene Jugendarbeit wird ebenfalls nachvollziehbar begründet und es wird immer wieder auf die besonderen (ggf. zusätzlichen) Herausforderungen hingewiesen, die damit auf theoretischer und auf praktischer bzw. Anwendungsebene verbunden sind. Hier kann Frau Weiner nicht nur auf theoretisches Wissen, sondern auch auf praktische Erfahrungen aus der Projektarbeit zurückgreifen.“

„Auf theoretischer Ebene werden insbesondere diverse Grundlagen der Aktiven Medienarbeit in Kombination mit dem Bildungsverständnis der Strukturalen Medienbildung diskutiert. Wenngleich hier explizite Anknüpfungspunkte insgesamt schlüssig dargelegt werden, so scheinen die Konzepte in einzelnen Punkten eher nebeneinander als miteinander verhandelt zu werden, was einerseits gewisse Widersprüche unerwähnt lässt (so hätte man die Frage zur Passung eines eher reflexionstheoretisch begründeten Bildungsbegriffes im Vergleich zu einem handlungsorientierten Bildungsbegriff durchaus aufwerfen können) und andererseits eher implizit auf zusätzliches Legitimationspotential für die späteren Projektkonzepte verweist. Trotzdem füllt der Ansatz eine wichtige Lücke, indem die Strukturele Medienbildung für konkrete pädagogische Interventionen fruchtbar gemacht wird. Ergänzt werden diese akademisch-theoretischen Säulen durch Praxistheorie, insbesondere die Rahmenbedingungen zur Durchführung von offener Kinder- und Jugendarbeit und wie sie durch

die Gesetzgebung, die beteiligten Institutionen und die Lebenswelt der Adressat_innen beeinflusst werden.“

„Deutlich wird, dass insbesondere im Modus einer offenen Kinder- und Jugendarbeit die sozialen Medienplattformen, die von der Zielgruppe frequentiert werden, einen lohnenswerten Einstiegspunkt darstellen, um diese anhand ihres medialen Alltags abzuholen oder gar erstmalig für entsprechende Angebote zu erreichen, die sich ansonsten ja auf entsprechende Jugendeinrichtungen oder eine schon etablierte Szene beschränken können. Dass dabei auch problembehaftete Elemente, wie die kommerziellen Interessen von Plattformen, der Umgang mit Datenschutz sowie mit voraussetzungsvollen Formen medialer (z.B. popkultureller) Referenzen aber auch eine hohe reflexive Autonomie durch Nutzende im Umgang mit solchen Plattformen eine Rolle spielen, wird ebenfalls kritisch verhandelt und diskutiert, muss aber letztendlich vor dem dargestellten Hintergrund in Kauf genommen werden. Dies ermöglicht dann aber eine pädagogisch gerahmte, aktive Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen. Abschließend wird auch die Herausforderung der Evaluation der entsprechenden Angebote diskutiert, womit aus meiner Sicht insbesondere darauf verwiesen wird, dass anbietende Organisationen eine gewisse Flexibilität benötigen und durch übergeordnete Institutionen eingeräumt bekommen müssen, wenn sie vor dem Hintergrund der Digitalisierung ihrem Auftrag weiter nachkommen wollen und sollen.“

„So legt Frau Weiner eine überaus überzeugende Studie vor, die zwar in einigen Punkten auch Diskussionspotential hat, aber trotzdem die Ansprüche an eine Abschlussarbeit für das Masterstudium Medienbildung – Audiovisuelle Kultur und Kommunikation mehr als erfüllt.“