



YouTube als Sozialisationsinstanz für Kinder

Qualitative Untersuchung an einer Magdeburger Grundschule

BACHELORARBEIT

von

Moritz Daniel Kehr

Bachelorarbeit

YouTube als Sozialisationsinstanz für Kinder

Qualitative Untersuchung an einer Magdeburger Grundschule

Für die Prüfung zum
Bachelor of Arts

im Studiengang Soziale Arbeit

an der Hochschule Magdeburg-Stendal
im Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien

von

Moritz Daniel Kehr

vorgelegt am 10.07.2017,
Magdeburg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Manuela Schwartz

Zweitgutachter: Prof. Dr. Lutz Rothermel

Matrikelnummer: 20142743

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Medienpädagogische Ansätze zur Interaktion von Mensch und Medien.....	6
2.1. Mediatisierung der Lebenswelten.....	6
2.1.1. Digitale Medien	7
2.1.2. Das Web 2.0.....	8
2.1.3. Das Social Web	11
2.1.4. Social Network Sites.....	13
2.2. Medien und soziale Entwicklung	16
2.2.1. Mediensozialisation	17
2.2.2. Digital Natives.....	25
2.2.3. Medienkompetenzen	27
2.2.4. Mediale Vorbilder.....	29
3. Kinder im Umgang mit YouTube als individualisierbare und sozialisierende Videoplattform	34
3.1. YouTube – Definitionsansätze als Plattform für Bewegtbild und Social Network Site	34
3.1.1. Theorien zur Faszination des Bewegtbildes auf YouTube.....	35
3.1.2. Social Network Site Aspekte von YouTube	39
3.2. YouTube in der Lebenswelt der Kinder	42
3.2.1. Zugangsmöglichkeiten für Kinder zu YouTube	42
3.2.2. Nutzung von YouTube durch Kinder.....	45
3.2.3. Beliebte Inhalte für Kinder auf YouTube	49
3.2.4. Das Einflusspotential medialer Vorbilder auf YouTube.....	52
3.2.5. Sozialisationsaspekte von YouTube	53
4. Qualitative Untersuchung an einer Magdeburger Grundschule zum Stellenwert von YouTube in der Lebenswelt der Kinder.....	56

4.1. Die Methode der qualitativ-teilnehmenden Beobachtung.....	56
4.2. Eine Grundschule als Beobachtungsfeld.....	59
5. Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.....	61
6. Fazit und Ausblick für die Soziale Arbeit.....	69
7. Literaturverzeichnis.....	71
8. Anhang.....	78

1. Einleitung

Für viele Kinder ist YouTube mittlerweile Teil des Alltags. Vor allem in den dritten und vierten Klassen schauen einige Kinder täglich oder fast jeden Tag Videos auf der Plattform. Laut der KIM Studie 2016 des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest gehören 17% der Kinder in Deutschland, welche das Internet nutzen, zu den intensiven Nutzern von YouTube. Weitere 33% nutzen die Video-Plattform zumindest wöchentlich. Das sind zusammen genommen die Hälfte aller Kinder, die das Internet nutzen, welche immerhin zwei Drittel aller Kinder im Alter zwischen sechs und dreizehn Jahren ausmachen. Zu den am meisten konsumierten Inhalten gehören lustige Clips und Musikvideos, aber auch Tiervideos, Sportvideos, Mode- und Beautyvideos, Let's-Play-Videos und auch sogenannte Vlogs - Videotagebücher von YouTuberinnen und YouTubern.

Bekannte YouTuberinnen und YouTuber - oder YouTube-Stars - sind dabei eine wichtige Größe, da sie einen Trend darstellen und somit die Anerkennung eines breiten Publikums genießen, auch, oder vor allem, unter Kindern. Eine YouTuberin bzw. ein YouTuber sind sog. ‚Ersteller‘ von Videos, welche er oder sie regelmäßig auf den eigenen YouTube-Kanal hochlädt und damit eine große Anzahl von Menschen erreichen kann. YouTube-Stars sind also Menschen, die mit der Plattform YouTube bekannt geworden sind. Sie sind allerdings öfters männlich als weiblich, weshalb sich im täglichen Sprachgebrauch die männliche Bezeichnung ‚YouTuber‘ durchgesetzt hat. Die Äußerung des Berufswunsches ‚YouTuber‘ ist von Kindern heutzutage oft zu hören und mittlerweile so normal wie die Berufswünsche ‚Musiker‘ oder ‚Schauspieler‘. YouTube als Videoplattform und YouTube-Stars als die damit verbundenen ‚Celebrities‘ scheinen somit einen gewissen Stellenwert in der Lebenswelt von Kindern zu besitzen. Dies äußert sich im Alltag der Kinder durch das regelmäßige Zurückgreifen auf das Medium, aber auch durch die Kommunikation der Kinder untereinander und mit deren direkter sozialer Umwelt. Somit spielt das Thema YouTube auch in der Schule eine zunehmende Rolle, trotz Smartphone-Verboten, die an vielen Schulen, bzw. Grundschulen etabliert sind.

Aufgrund des wachsenden Stellenwertes von YouTube in der Freizeit von Kindern muss die Frage gestellt werden, wie es um den Einfluss und die Auswirkungen der Plattform auf die Entwicklung der Kinder steht. Schon das Anschauen eines Vi-

deos kann einen Menschen beeinflussen. Kinder nehmen solche Einflüsse erfahrungsgemäß intensiver auf, da es sie ungefilterter erreicht als einen Erwachsenen oder Jugendlichen, welcher meist schon über Kompetenzen im Medienumgang verfügt und dargestellte Inhalte differenzieren und hinterfragen kann. Über ein Video auf YouTube werden häufig nicht nur Informationen vermittelt, sondern auch gesellschaftliche Anschauungen, Weltbilder und Haltungen. Diese ‚Botschaften‘ müssen nicht einmal von den Erstellern der Videos intendiert sein, auch wenn es Video-Ersteller gibt, die vorsätzlich manipulative Inhalte auf den Video-Plattformen wie YouTube einstellen.

Bei genauerer Betrachtung der Literatur ist festzustellen, dass der Fokus der Forschung häufiger auf den Beziehungen zwischen digitalen Medien und Jugendlichen liegt als zwischen digitalen Medien und Kindern. Dies gilt insbesondere für digitale Medien die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben. Durch die Entwicklung der digitalen Medien haben sich auch die Medienwelten, bzw. der Zugang dazu, weiter in die Kindheit vorverlagert und Kinder von den Nutzern von morgen zu den Nutzern von heute gemacht. Dies gibt Anlass zu der Vermutung, dass Kindheit als ein sich wandelnder, an die Gegebenheiten der Zeit anpassender Prozess verstanden werden kann und die neuen, medialen Aspekte der Kindheit in der Forschung aufzugreifen und zu verstehen sind. Aber auch praktisch müssen diese Aspekte berücksichtigt und beispielsweise die Medienerziehung, sowie die Vermittlung von Medienkompetenzen, schon früh im Kindesalter ange-setzt werden, nicht zuletzt um Kinder vor den Gefahren des Internets zu schützen.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu klären ob YouTube in der Lebenswelt von Kindern die Rolle einer Sozialisationsinstanz eingenommen hat. Dafür wird zunächst die Rolle digitaler Medien in der sozialen Entwicklung betrachtet und der Stellenwert von YouTube im Alltag von Kindern bestimmt. Theoretische Grundlagen hierfür bilden Überlegungen aus der Medienpädagogik und den Medienwissenschaften, wie Theorien zum Aufwachsen mit Medien und deren Einfluss, Betrachtung verschiedener Aspekte und Erscheinungsformen von Medien, sowie der Betrachtung verschiedener Wirkungsaspekte von YouTube. In einer empirischen Untersuchung an einer Grundschule in Magdeburg, als Stellvertreter eines Ortes um der Lebenswelt von Kindern zu begegnen, soll festgestellt werden, wie häufig und in welchen Formen das Thema YouTube in der alltäglichen Kommunikation zwischen und mit

Kindern auftritt. Aus den Erkenntnissen der Untersuchung wird abgeleitet, welchen Stellenwert YouTube in der täglichen innerschulischen Kommunikation von Kindern besitzt, welche Einflüsse sich von YouTube auf die soziale Entwicklung zeigen und ob YouTube zu Recht als Sozialisationsinstanz für Kinder bezeichnet werden kann.

Eigene Erfahrungen, die im Zusammenhang mit einem Praktikum in der Schulsozialarbeit an einer Grundschule im Frühjahr und Sommer 2016 entstanden sind, haben gezeigt wie bekannt und beliebt YouTube bei Grundschülerinnen und Grundschülern ist. Selbstverständlich haben Kinder ab einem Alter von sechs Jahren noch nicht alle einen Bezug oder einen Zugang zu YouTube. Über Gespräche und verschiedene Situationen ist aber der Eindruck entstanden, dass YouTube zumindest für viele Kinder, vor allem in den dritten und vierten Klassen, im Alltag eine Rolle spielt. Aber auch hier gibt es große Unterschiede darin, wie sich der Einfluss von YouTube bei den Kindern zeigt. Während viele Schülerinnen und Schüler das Thema YouTube kaum in die alltägliche innerschulische Kommunikation einbringen, gibt es auch einige Schülerinnen und Schüler bei denen dieses Thema eine große Rolle in der Kommunikation einnimmt. So wird beispielsweise expressiv von YouTubern geschwärmt, sich über die Inhalte einzelner Videos ausgetauscht und von Eindrücken aus Videos erzählt, die für das Alter eigentlich gar nicht vorgesehen, bzw. geeignet sind. Auch werden verschiedene Ausdrucksweisen rezitiert, Themen aus Videos diskutiert, Videos geteilt und sich mit der Vorstellung auseinandergesetzt, später selbst ein YouTuber zu sein. Die tatsächliche Präsenz von YouTube wurde noch einmal in einem Filmprojekt mit Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse deutlich, welche vorwiegend mit Vorstellungen aus dem Bereich YouTube statt Film und Fernsehen an die Dreharbeiten herangegangen sind.

Diese Erfahrungen als Grundlage eines Interesses an YouTube hinsichtlich seiner Sozialisationswirkung auf Kinder haben diese Arbeit möglich gemacht.

2. Medienpädagogische Ansätze zur Interaktion von Mensch und Medien

2.1. Mediatisierung der Lebenswelten

Mediatisierung ist ein „Prozess, durch den die Medien immer mehr Bedeutung gewinnen und den Alltag durchdringen“ (Kimmel, 2013, S. 101). Der Prozess der Mediatisierung ist dabei ein Prozess des Wandels, nämlich ein „Wandel von Medien und den damit zusammenhängenden Wandel von Kultur und Gesellschaft in den Alltagswelten und der Lebensführung der Akteure“ (Reißmann & Hoffmann, 2017, S. 64).

Der Begriff der ‚Medien‘ ist hierbei zeitgebunden und allumfassend. Als Medium wird bezeichnet, was Informationen, visuell, auditiv und audio-visuell an den Menschen heranträgt. Was früher Zeitung, Radio und Kino war, sind heute vorwiegend die digitalen Medien. Zudem nimmt die Mediatisierung einen Einfluss auf die Entwicklungsphase von Kindern und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche von heute wachsen in einer Welt auf, in welcher das Internet nicht mehr aus der Lebenswelt der meisten Menschen wegzudenken ist, während vorherige Generationen noch gänzlich ohne Internet ausgekommen sind. Jede mediale Entwicklung hat große Auswirkungen auf die gesellschaftliche Entwicklung. Es ist beispielsweise beinahe Tradition, dass mit jedem neuen Medium eine neue gesellschaftliche Debatte über die Gefahren, die dieses neue Medium mit sich bringt, entbrennt. Auch in der Wissenschaft werden neue Medien zum Gegenstand. „Medienpädagogische Konzepte entstehen meist als zeitbedingte Antwortversuche auf die individuellen und gesellschaftlichen Irritationen, die durch die neuen Medien hervorgerufen werden“ (Hüther, 2005, S. 82).

Mediatisierung ist ein Prozess, welcher einen „Wandel von Medien und den damit zusammenhängenden Wandel von Kultur und Gesellschaft in den Alltagswelten und der Lebensführung der Akteure“ umfasst (Reißmann & Hoffmann, 2017, S. 64).

2.1.1. Digitale Medien

Ein Medium ist ein vom Menschen geschaffenes, technisch an bestimmte Bedingungen und Wahrnehmungsweisen gebundenes Hilfsmittel zur Kommunikation, dessen kommunikative Potentiale institutionell in die Gesellschaft eingebettet sind (Krotz, 2017, S. 25). Medien können den Nutzerinnen und Nutzern als Räume subjektiver Erfahrungen dienen, sind aber auch als gesellschaftliche Machtstrukturen zu verstehen, welche in Auseinandersetzung mit diesen angeeignet werden können (a.a.O., S. 26). Digitale Medien sind Medien auf technischer Basis von Digitalisierung, Vernetzung, Konvergenz, Datenkompression und Miniaturisierung (Kuzmenko, 2011, o.S.). Der Begriff ‚digitale Medien‘ wird auch synonym für den allgemein geläufigeren Begriff ‚neue Medien‘ gebraucht, allerdings ist dieser in mehrerlei Hinsicht ungeeignet (ebd.).

Mit Blick auf die Mediatisierung als historischer und kulturübergreifender Langzeitprozess ist zu konstatieren, dass die Bezeichnung von Medien, wie beispielsweise das Internet oder das Smartphone, als ‚neue Medien‘ nur eine geringe zeitliche Gültigkeit besitzen. Auch ist der Terminus ‚neu‘ eher unbestimmt. Im 14. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013, S. 366) wird unterschieden zwischen ‚klassischen‘ Medien wie beispielsweise das Buch oder audiovisuelle Medien wie die Kassette, die CD oder die DVD und ‚neuen‘ Medien wie Computer, Handy und Internet. Hier wird eine Schwierigkeit dieser Bezeichnungen insofern deutlich, dass die von den oben genannten Medien als ‚klassisches‘ Medium bezeichnete DVD wohl das neuste dieser Medien darstellt. Eine weitere Schwierigkeit der ‚neuen Medien‘ merkt Hasebrink (2017, S. 123) wie folgt zutreffend an: „Obwohl Onlinemedien mittlerweile umfassend in alltägliche Praktiken integriert sind, werden Sie in vielen Zusammenhängen immer noch als „neues Medium“ behandelt“. Hasebrink verwendet hier den Begriff der ‚Onlinemedien‘, welcher allerdings den vielfältigen Möglichkeiten der digitalen Medien nicht gerecht wird, da keineswegs für alle Anwendungsmöglichkeiten das Internet gebraucht wird.

Medien allgemein stellen heute eine grundlegende Erfahrung im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen dar und digitale Medien gehören weitgehend selbstverständlich zu den frühen Sozialisationserfahrungen dazu (Bundesministerium für

Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 366). Daraus ergeben sich neue Herausforderung für Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen, welche Kinder und Jugendliche beim Aufwachsen in aktuellen gesellschaftlichen und medialen Kontexten begleiten und sich mit aktuellen Problemlagen und Fragen wie der vorverlagerten autonomen Mediennutzung von Kindern, der selbstbestimmten Datenverfügung oder Aspekte von Teilhabe im medialen Raum auseinandersetzen müssen (a.a.O., S. 367).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit digitalen Medien rücken die raschen Veränderungsprozesse der Onlinekommunikationsformen, Endgeräte und Applikationen in den Vordergrund, sowie neue individuelle und gesellschaftliche Kommunikationspraktiken, wie beispielsweise das Sexting zwischen Teenagern oder das Veröffentlichen von Kurznachrichten über den Kurznachrichtendienst Twitter des amerikanischen Präsident Donald Trump (vgl. Hasebrink, 2017, S. 124). Es geht also nicht mehr um die Frage, ob Kinder und Jugendliche online sind, sondern wie sie online sind. An der Ausrichtung aktueller Studien zum Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen, wie beispielsweise der KIM- und JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, der Bitkom-Studie ‚Jung und vernetzt‘ und der MediKuS-Studie des Deutschen Jugendinstituts und des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, lässt sich dieser Fokus verdeutlichen.

2.1.2. Das Web 2.0

Durch die technische Weiterentwicklung des Internets entstanden auch viele soziale Veränderungen. Während das Internet in seiner Anfangszeit noch rein betrachtend und nicht-öffentlich kommunizierend genutzt wird, eröffnet das Web 2.0 ganz neue Nutzungsmöglichkeiten. Die zentralen Gesichtspunkte der neuen Nutzungsmöglichkeiten sind einerseits die „Gestaltung oder Mitgestaltung von Webangeboten“, sowie andererseits die „Verwendung des Internets als öffentliche Kommunikationsplattform“ (Trump, Gerhards, & Klingler, 2008, S. 209). Der Begriff ‚Web 2.0‘ stellt sich hierbei als Sammelbegriff vieler technischer und sozialer Veränderungen, sowie der Entwicklung verschiedener Angebote die solche unterstützen, dar, und nicht, wie sich implizit vermuten lässt, als eine klar definierte technische

Version des Internets (ebd.). Unter dem Gesichtspunkt des Gestaltungsgrades fällt der ‚User Generated Content‘, also jene Inhalte, welche die Nutzerinnen und Nutzer in das Internet einstellen. Dies können beispielsweise Texte, Bilder, Audio- oder Videodateien sein. Diese Inhalte können miteinander kombiniert werden, beispielsweise durch Einbindung von YouTube-Videos in eigene Beiträge auf Social Network Sites oder in eigene Websites. Die Rekombination bereits bestehender Inhalte versteht man als ‚Mash-Up‘. Die Gestaltungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Web 2.0 beziehen sich also auf das Veröffentlichen, Verändern und Ergänzen von Inhalten, sowie dem Kommentieren, Bewerten oder Verlinken (a.a.O., S. 210-211). Es entwickeln sich immer mehr „Möglichkeiten für einfache Nutzer, das Netz mit Inhalten zu füllen“ (Ebersbach, Glaser, & Heigl, 2011, S. 25). Der zweite Gesichtspunkt, dem Kommunikationsgrad, betrachtet individuelle und öffentliche Kommunikationsmöglichkeiten wie das Bewerten, das Teilen, Diskussionen und private Nachrichten. Das schließt auch die Vernetzung öffentlicher Kommunikationsbeiträge über verschiedene Websites und Dienste hinweg ein, was mit sogenannten ‚Permalinks‘, also eindeutig zuordenbaren URLs möglich ist. Jedes YouTube-Video hat beispielsweise eine eindeutig zuordenbare URL, welche, egal auf welchem Kommunikationsweg geteilt, immer zum gleichen Video zurückführt. Wichtige Kommunikationsräume sind Communities, also interessenbezogene Online-Gemeinschaften, welche über verschiedene Plattformen im Web 2.0 miteinander vernetzt sind (vgl. Trump et al., 2008, S. 211-212). Des Weiteren definieren Ebersbach, Glaser, & Heigl (2011, S. 28-32) das Web 2.0 mit folgenden Aspekten: Mit dem Web 2.0 als Service-Plattform lassen sich alltägliche Aufgaben ins Netz verlegen. Als Service werden Anwendungen verstanden, die auf Grundlage von Nutzerdaten ständig optimiert werden. User Generated Content hat also auch für die Kommunikation mit den Softwareanbietern eine entsprechende Bedeutung. Die Software ist dabei auf multiplen Endgeräten nutzbar, stellt viele Anwendungsmöglichkeiten bereit und universale Programmiermodelle, ‚Leightweight Programming Models‘, vereinfachen die Implementierung und somit Vermischung von Daten verschiedener Anwendungen. Das Web 2.0 ist außerdem ein noch rechtsunsicherer Raum, ein Kreativpool für neue Geschäftsmodelle und hat eine eigene, benutzeransprechende Ästhetik entwickelt.

Das Internet mit seinen Gestaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten ist heute nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken. Verantwortlich dafür sind die Webapplikationen, welche die Mitgestaltungsmöglichkeiten vereinfacht haben, sowie die breite Verfügbarkeit des Internets, sowohl über Kabel als auch mobil (Trump et al., 2008, S. 212). Alles in Allem steht das Web 2.0 also für „einen tiefgreifenden oder sogar revolutionären Entwicklungsschritt“ (Schmidt, 2013, S. 91). Die sozialen Folgen dieser Entwicklung werden beispielsweise unter dem Begriff des Social Web, den sozialen Charakter der Internetnutzung, oder Social Media diskutiert (ebd.).

Trump, Gerhards, & Klingler (2008, S. 215-221) bieten acht Nutzertypen des Web 2.0 an, welche verdeutlichen, wie, auf welche unterschiedlichen Weisen und für welche Zwecke Nutzerinnen und Nutzer das Web 2.0 nutzen. Diese sind Produzierende, Selbstdarstellende, spezifisch Interessierte, Netzwerkende, profilierte Nutzerinnen und Nutzer, Kommunikatorinnen und Kommunikatoren, Infosuchende und Unterhaltungssuchende. Produzierende veröffentlichen in erster Linie Inhalte, welche sie selbst erstellt haben. Meist geschieht dies mit der Intention, ihre ‚Werke‘ auch zu verbreiten. Ein Beispiel hierfür ist das Veröffentlichen eines YouTube-Videos auf dem eigenen Kanal. Selbstdarstellende veröffentlichen Inhalte, die sich um die eigene Person drehen. Oft geschieht dies in Verbindung mit anderen Nutzungsmöglichkeiten. Mit einem Vlog (Video-Tagebuch) beispielweise kann der Selbstdarstellende oder die Selbstdarstellende eine Reaktion der Community hervorrufen, welche ihm oder ihr zur Anerkennung oder der persönlichen Entwicklung dient. Spezifisch Interessierte haben oftmals eine festgelegte Community, über welche sie mit Gleichgesinnten über spezifische Themen kommunizieren. Durch die Möglichkeiten des Webs 2.0 können im Gegensatz zu den Massenmedien, wie beispielsweise dem Fernsehen, alle Interessen bedient werden. Netzwerkende zeichnen sich durch das Knüpfen und Aufrechterhalten von Kontakten zu anderen Menschen aus. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Kontakte innerhalb einer Community existieren, oder international bestehen. Profilierte Nutzerinnen und Nutzer wissen die Vielschichtigkeit des Webs 2.0 zu nutzen. Sie kommunizieren, stellen sich selbst dar und veröffentlichen Inhalte zu spezifischen Themen. Kommunikatorinnen und Kommunikatoren geht es zwar um die intensive Kommunikation, aber nicht unbedingt um das Kennenlernen neuer Menschen. Sie nutzen bei-

spielsweise Social Network Sites fast ausschließlich als Ergänzung zu den Kommunikationsmöglichkeiten der ‚Offline-Welt‘. Auch das Teilen und Kommentieren von Inhalten (beispielweise YouTube-Videos) gehört dazu. Infosuchende nutzen das Internet betrachtend und nicht-öffentlich kommunizierend, sowie orientierungs- und informationssuchend. Unterhaltungssuchende nutzen die Möglichkeiten des Webs 2.0 ebenfalls rein betrachtend, da rein zur Unterhaltung. Ein Beispiel hierfür ist das Ansehen von Videos auf YouTube, ohne diese zu teilen, zu bewerten oder zu kommentieren.

Die meisten Nutzerinnen und Nutzer des Webs 2.0 nehmen, abhängig von Situation und Bedürfnis, verschiedene Rollen in der Internetnutzung ein. Deutlich wird aber, dass die unterschiedlichen Anwendungen sowohl mitgestaltend und öffentlich kommunizierend, als auch betrachtend und nicht-öffentlich kommunizierend genutzt werden können.

2.1.3. Das Social Web

Das Social Web ist ein Teilbereich des Webs 2.0 und beschreibt den Teil des Internets, welcher soziale Strukturen und Interaktionen unterstützt. Während das Web 2.0 eher als eine technik-, wirtschafts- und angebotszentrierte Perspektive gesehen wird, spiegelt das Social Web die Nutzer- und Nutzungsperspektive wieder (Keyling, 2017, S. 44). Eine elektronische Vernetzung der Individuen durch Anwendungen (auch Social Software genannt) ist Voraussetzung für die Erstellung und den Austausch von Informationen, auf dessen Grundlage digitale Kommunikation funktioniert. Die Integration eines Individuums in eine Gruppe der Formen Gesellschaft oder Gemeinschaft ist im Social Web überlebenswichtig, da störendes Verhalten zu Ausschluss aus der Gruppe und damit Ausschluss aus der Kommunikation bedeutet. Ebersbach, Glaser, & Heigl definieren das Social Web wie folgt:

„Das „Social Web“ besteht aus: (im Sinne des WWW) webbasierten Anwendungen, die für Menschen den Informationsaustausch, den Beziehungsaufbau und deren Pflege, die Kommunikation und die kollaborative Zusammenarbeit in einem gesellschaftlichen oder gemeinschaftlichen Kon-

text unterstützen, sowie den Daten, die dabei entstehen und den Beziehungen zwischen Menschen, die diese Anwendungen nutzen“ (2011, S. 35).

Für die Anwendungen des Social Web ergeben sich einige grundlegende Prinzipien. Dienste sind personalisiert und Aktionen, Daten und Zusammenhänge des im Mittelpunkt stehenden Individuums bzw. der im Mittelpunkt stehenden Gruppe, in die sich ein Individuum integriert, sind nachvollziehbar (Ebersbach, Glaser, & Heigl, 2011, S. 35-36). Gruppen sind durch Selbstorganisation geprägt und werden durch soziale Rückkopplungsprozesse entwickelt (ebd.). Durch Verknüpfung der Informationen miteinander und Nachvollziehbarkeit der Aktionen entstehen kollektive Wissensbestände und Zusammenhänge, die für die jeweilige Gruppe wiederum Gegenstand der Kommunikation sind (ebd.).

Schmidt (2013, S. 92) nennt drei gesellschaftliche Praktiken, die das Social Web unterstützt. Diese sind das Identitätsmanagement, das Beziehungsmanagement und das Informationsmanagement. Das Identitätsmanagement bezieht sich auf alle Bereiche des Social Web, wo die Nutzer personifiziert auftreten und „Aspekte ihrer eigenen Person für andere zugänglich machen“ (ebd.), darunter auch Informationen, Fotos und Videos, beispielsweise auf Social Network Sites. Das Beziehungsmanagement über das Social Web beschreibt alle Möglichkeiten des Kontakt-Pflegens oder -Knüpfens und das Informationsmanagement umfasst sowohl das Erstellen und Bearbeiten von Informationen, sowie das Auffinden und Weiterverbreiten dieser (ebd.). Bereitgestellte Informationen und verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten im Social Web bieten dem Individuum eine Sach- und Sozialeinandersetzung, sowie eine Orientierung in der Welt an, welche seine Menschen- und Weltbilder beeinflussen (vgl. Kimmel, 2013, S. 103-105; Schmidt, 2013, S. 93). Speziell in der Entwicklung von Jugendlichen, aber auch zunehmend in der Entwicklung von Kindern spielen diese Einflüsse des Social Web eine große Rolle. Zudem übernehmen Angebote des Social Web heutzutage die Aufgabe der Hilfe bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Kimmel, 2013, S. 105).

2.1.4. Social Network Sites

Begriffe für Social Network Sites gibt es in der wissenschaftlichen Literatur viele. Unter anderem wird von Social-Network-Diensten, Online Social Networks, Social Networking Sites, Online Netzwerken oder einfach nur sozialen Netzwerken im Internet gesprochen. Der Begriff Social Network Sites ist jedoch klarer definiert. Die Definition nach Boyd & Ellison (2008, S. 211) für Social Network Sites ist:

„We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site“.

Auch Holzmeyer (2013, S. 141) verwendet den Begriff der Social Network Sites, da er zu weniger Missverständnissen führt: „Social Network Sites sind demnach Plattformen im Internet, auf denen man durch Anlegen eines eigenen Profils mit anderen Personen, die ebenfalls ein Profil auf derselben Plattform haben, in Verbindung treten kann“. Anmeldung und Erstellung eines (semi-) öffentlichen Profils sind somit eine Voraussetzung um an einer Social Network Site teilhaben zu können (Keyling, 2017, S. 45). Des Weiteren organisiert eine Social Network Site die persönlichen Kontakte, ermöglicht Beziehungen zu anderen Nutzerinnen und Nutzern, welche Teil des Systems sind, und lässt diese sichtbar werden (ebd.). Ebersbach, Glaser, & Heigl (2011, S. 96) ergänzen diese Definitionen noch um den wichtigen Punkt, dass bei Beziehungen in Social Network Sites ein „starker Bezug zu realen Sozialbindungen“ besteht. Social Network Sites dienen aber auch der Unterhaltung und der Information. Während Social Media vorwiegend als inhaltszentrierte Praktik des Social Web verstanden wird, umfassen Social Network Sites primär akteurs- oder personenbezogene Angebote des Social Webs (Keyling, 2017, S. 44-45).

Vor allem Kindern und Jugendlichen, die Social Network Sites verwenden und Communities nutzen, geht es nicht um das ‚Netzwerken‘ im eigentlichen Sinne. Zentrales Motiv der Nutzung von Social Network Sites ist die Verbindung zu Freunden und Bekannten, die im Leben eine Rolle spielen (Holzmeyer, 2013, S.

170). Der Kontakt ist dabei unabhängig vom Aufenthaltsort. Social Network Sites sind also ein Instrument, um Beziehungen zu pflegen, aufzufrischen oder aufzubauen, wie aus der MediKuS-Studie 2011/12 hervor geht (vgl. a.a.O., S. 171). Dabei ist die zentrale Funktion von Social Network Sites die Kommunikation, welche vorwiegend in Echtzeit über Chatfunktionen geschieht oder über öffentliche Kommentarfunktionen (a.a.O., S. 173). Die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten und die Möglichkeiten, in Kontakt mit Gleichaltrigen zu gelangen hebt auch Kimmel (2013, S. 107-108) hervor und beschreibt diese als Instrument im Kontext der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen. Hier zeigt sich auch die Rückkopplung der ‚Online-Welt‘ zur ‚Offline-Welt‘. Kontakte aus der ‚Offline-Welt‘ werden mithilfe von Social Network Sites in der ‚Online-Welt‘ fortgesetzt. Reine Online-Bekanntschaften machen dabei nur etwa Zehn Prozent der Online-Kontakte aus (Holzmayer, 2013, S. 177). Die Bezeichnungen ‚Offline-Welt‘ und ‚Online-Welt‘ sind allerdings kritisch zu betrachten, da sich beide ‚Welten‘ nicht klar voneinander abtrennen lassen und aufeinander wirken (a.a.O., S. 141-142). Sie stellen jeweils nur eine vereinfachte Bezeichnung von Systemen dar, in denen soziale Handlungen vollzogen werden, mit der Spezifikation ob diese Handlungen über das Internet, also online oder offline stattfinden. Wesentlich ungeeigneter wäre eine Unterscheidung zwischen realer und virtueller Welt, da diese Bezeichnungen eine ‚Unechtheit‘ der ‚Online-Welt‘ implizieren und die soziale Dimension der Web-2.0-Anwendungen und deren starke realweltliche Rückkopplung außer Acht lassen.

Ein zusätzlicher Anreiz von Social Network Sites ist die niedrigere Hemmschwelle, die überwunden werden muss, um mit anderen Personen in Kontakt zu treten oder an einer Diskussion teilzunehmen (Holzmayer, 2013, S. 171). Auch besteht die Möglichkeit sich in Gemeinschaften zu integrieren und sich mit diesen zu identifizieren. Das Individuum präsentiert sich dabei durch das Gestalten oder Mitgestalten von Inhalten, ganz nach dem Motto „write ourselves into being“ und „write community into being“, wobei jeder Inhalt im Kontext des Individuums steht (a.a.O., S. 172). Die individuelle Vernetzung über Social Network Sites, welche auch ein neues gesellschaftliches Leitbild der ‚vernetzten Individualität‘ mit sich bringt, produziert personalisierte Informationsströme, die klassische Sender- und Empfängerrollen, nach einem Top-Down-Modell, verschwimmen lassen (Schmidt,

2013, S. 93, 96). Die Profile der Nutzer, in denen persönliche Angaben, Interessen, Standpunkte etc. hinterlegt werden und als Nachfolger von Einträgen in Freundschaftsbüchern und Poesiealben gesehen werden können, dienen der Selbstdarstellung und dem Ausdruck der eigenen Persönlichkeit (Kimmel, 2013, S. 107-108). Über die Selbstdarstellung der Nutzer funktionieren Social Network Sites und sie stellt gleichzeitig eine Sozialauseinandersetzung dar, indem Nutzer nach persönlicher Relevanz ausgewählte Inhalte einem Publikum aus sozialen Kontakten vorstellen und von diesem eine Rückmeldung dazu bekommen (Schmidt, 2013, S. 93, 96). „Für den Einzelnen ist es Freiheit und Notwendigkeit zugleich, sich aktiv in der gesellschaftlichen Umwelt zu verorten und zu positionieren“ (ebd.). Die Kommunikation, bez. der Austausch über Social Network Sites und die Selbstdarstellung über das eigene Profil tragen zur Identitätsbildung des Individuums bei. Die Identitätsbildung ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende, aber auch ein lebenslanger Prozess (Holzmayer, 2013, S.172-173, 178). Social Network Sites bieten vor allem Jugendlichen somit einen „zusätzlichen Erprobungsraum zur Konstruktion ihrer Identität“ (Hoffmann, 2008, S. 19).

Der Begriff ‚Freunde‘, wie beispielsweise auf Facebook alle geknüpften Kontakte zu anderen Profilen genannt werden, lässt eine genauere Betrachtung des Begriffes notwendig werden. Per Definition ist Freundschaft „eine auf Freiwilligkeit und Gegenseitigkeit beruhende persönliche Beziehung von unbegrenzter Dauer, die durch Austausch intimer Gedanken und Gefühle, und ein hohes Maß an Vertrauen gekennzeichnet ist“ (Härtwig, 2004, o.S.). Freunde auf Social Network Sites sind Freunde aus der ‚Offline-Welt‘, können aber auch bekannte oder kaum bekannte Personen, bis hin zu Fremden sein. Dies bringt einen Widerspruch mit sich, der auch gesellschaftlich kontrovers diskutiert wird, bis hin zu Thesen wie dem Verloren gehen der Bedeutung von oder der Beschädigung von Freundschaften aufgrund von Social Network Sites (vgl. Alt, 2012, o.S.; Laage, 2013, o.S.; Schmidt, 2013, S. 95). Schmidt (2013, S. 96) zitiert dazu eine Schülerin in einer Gruppendiskussion: „Alle meine Freunde sind auf schülerVZ, aber nicht alle auf schülerVZ sind meine Freunde“. Da sogenannte ‚Freunde‘ auf Social Network Sites auch persönlich völlig unbekannte Personen sein können, liegt es auf der Hand, dass Freundschaften im definierten Sinne nicht mit Freundschaften über Social Network

Sites vergleichbar sind. Im Hinblick auf Social Network Sites ist es von Bedeutung, sich den unterschiedlichen Verwendung des Begriffs bewusst zu sein.

Der Anteil der Kinder, die Social Network Sites nutzen, fällt eher gering aus. Laut LBS-Kinderbarometer haben 49% der Kinder im Alter von 9-14 Jahren schon einmal eine Social Network Site benutzt, 24% oft oder sehr oft (vgl. Institut für Sozialforschung der PROSOZ Herten GmbH PROKIDS, 2016, S. 155). Die KIM-Studie beziffert den Anteil der Kinder, die schon einmal Erfahrung mit Facebook gemacht haben auf 23% (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 41). Tendenziell suchen Kinder „wesentlich seltener nach Informationen zu anderen Personen, was daran liegen mag, dass der Freundeskreis im Kindesalter noch klein ist“ (Holzmayer, 2013, S. 175). Auch laden Kinder im Internet wesentlich seltener Fotos und Videos hoch, was durch noch fehlende Kompetenzen im Umgang mit dem Computer oder mangelnde Kenntnis von Online-Anwendungen erklärt werden kann, sowie dadurch, dass Kinder-Plattformen anders ausgerichtet sind (ebd.).

2.2. Medien und soziale Entwicklung

Wie Medien die soziale Entwicklung von Subjekten, und im Besonderen Kinder, beeinflussen, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden. Vor allem die Mediensozialisation als wechselseitiger Prozess ist hier ein wichtiges Grundkonzept und steht gleichzeitig einer Wirkungsdebatte gegenüber. Medienwirkung im Sinne von Medienimpuls und Rezipientenreaktion berücksichtigt die Deutungsoptionen, Handlungsspielräume und biographischen Aspekte des Subjektes nicht und ist nach Vollbrecht (2006, S. 34) eine das Subjekt entwürdigende Sichtweise, die sich zudem kaum nachweisen lässt. Anstelle einer Wirkungslogik wird hier also eine offenere und individualisierbare Prozesslogik angeboten, bei welcher der Mediennutzer im Fokus steht, und nicht der Medieninhalt.

2.2.1. Mediensozialisation

Der französische Soziologe und Ethnologe Émile Durkheim begründet Sozialisation Anfang des 20. Jahrhunderts als die Vergesellschaftung der menschlichen Natur und eröffnete damit ein großes Forschungsfeld, von welchem heute viele Disziplinen Gebrauch machen. Der heutige Sozialisationsbegriff der neueren Sozialisationstheorie ist wesentlich umfangreicher. Fleischer & Hajok (2016, S. 18) lehnen sich an die Definition von Geulen & Hurrelmann von 1980 an und beschreiben Sozialisation als einen lebenslangen Prozess, „in dem sich der Mensch in wechselseitiger Abhängigkeit von gesellschaftlich vermittelter sozialer und materieller Umwelt zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt entwickelt“. Die persönliche Entwicklung und Selbstfindung mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit steht im Kontext der Gesellschaft und ist zudem „ein Prozess der Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Handlungsmustern in verschiedenen Lebensbereichen“ (Süss, 2004, S. 31) Besonders hervorzuheben ist, dass die Interaktionen zwischen Individuum und Umwelt auf Wechselseitigkeit basieren, auch reziproke Sozialisation genannt. Das Individuum wird also durch seine Umwelt beeinflusst, gestaltet diese aber auch durch eigene Aktivität in einem wechselseitigen Prozess mit. Sozialisation ist dementsprechend keine Anpassungsleistung, sondern eine Passung zwischen Individuum und Umwelt und immer Ko-Konstruktion sozialer Realität (vgl. Hoffmann, Krotz, & Reißmann, 2017, S. 4-5; Hurrelmann, 2002, S. 7; Reißmann & Hoffmann, 2017, S. 68; Süss, 2013, S. 33). Die Akteure der Sozialisation werden als Sozialisatoren und Sozialisanden bezeichnet. Sozialisatoren sind dabei jene Akteure, welche sich in der Umwelt des Sozialisanden, dem handlungsfähig werdenden Subjekt, aufhalten und diesem die Werte und Normen der Gesellschaft vermitteln (Süss, 2004, S. 25). Als prägende Akteure identifiziert Süss (ebd.) vor allem Bezugspersonen und die Medien. Während Süss (ebd.) zwischen Sozialisationsinstanzen, d.h. Sozialisatoren mit explizitem Sozialisationsauftrag, und Sozialisationsagenten, d.h. Sozialisatoren ohne expliziten Auftrag, unterscheidet, arbeitet Hurrelmann (2002, S. 32-34) mit seinem Modell der primären, sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen.

Zwar ist Sozialisation ein lebenslanger Prozess, welcher alle biographischen Erfahrungen und Prägungen umfasst, jedoch wird der Sozialisation in der Kindheit und Jugend eine besonders wichtige Rolle zugeschrieben. Hier entwickelt sich

durch den Sozialisationsprozess die Persönlichkeit und eine Identität wird herausgebildet. Auch hier wirkt der Sozialisationsprozess in allen gesellschaftlichen Kontexten, in denen Kinder und Jugendliche sich aufhalten, reziprok. Sie setzen sich aktiv mit ihrer sozialen und gesellschaftlichen Umwelt auseinander und gestalten diese mit (Süss, 2013, S. 33). „Die Gleichaltrigen bilden Kulturen der Kindheit und Jugendlichkeit aus, welche ebenfalls normative Ansprüche an die Heranwachsenden stellen“ (Süss, 2004, S. 30). Kinder und Jugendliche prägen Kindheits- und Jugendkulturen durch die aktive Mitgestaltung mit, wobei Peergroups als Sozialisationsagenten nach Süss angesehen werden können.

Das zentrale Medium der Sozialisation ist die Kommunikation. Über Kommunikation entsteht eine Interaktion zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt. „Die Heranwachsenden sind auf reichhaltige kommunikative Umwelten angewiesen, um ihre Erfahrungen sammeln zu können“ (Süss, 2004, S. 30). Die Medien können eine solche reichhaltige kommunikative Umwelt anbieten.

Die Sozialisation durch Medien, die Mediensozialisation, beschäftigt sich mit der Frage, wie Medien als Akteure den allgemeinen Sozialisationsprozess, insbesondere der Heranwachsenden und deren Hineinwachsen in die Gesellschaft und Entwicklung einer Identität, beeinflusst. Zweiter zentraler Aspekt der Mediensozialisation ist der Erwerb von Medienkompetenz als Fähigkeit des bedürfnisgerechten und verantwortungsvollen Medienumgangs (vgl. Süss, 2013, S. 58). Medien haben keinen expliziten Sozialisationsauftrag und keine Sanktionsmöglichkeiten (wie beispielsweise die Sozialisationsinstanzen Eltern und Lehrerinnen und Lehrer), weshalb sie als Sozialisationsagenten eingestuft werden (vgl. Fleischer & Hajok, 2016, S. 24; Süss, 2004, S. 25). Hurrelmanns (2002, S. 34) Einstufung der Medien als tertiäre Sozialisationsinstanz wird von Süss (2004, S. 26) in Frage gestellt, denn „da die Medien die Lebenswelten immer feinmaschiger durchdringen, ist es fraglich, ob eine Positionierung als „tertiär“ noch ein angemessenes Bild vermittelt“. Er kommt zu dem Schluss, dass Medien aufgrund ihrer Position als „Begleiter aller Situationen des Alltags von früher Kindheit an“ (a.a.O., S. 289) und der daraus folgenden enormen Bedeutung für Sozialisation, Hurrelmanns Betrachtung zu kurz greifen lässt. Die Entwicklung der digitalen Medien in den letzten Jahren und deren Eroberung der Lebenswelten, speziell Heranwachsender, unterstreicht diese Schlussfolgerung.

Gerade die Generationen Kinder und Jugendlicher der heutigen Zeit, welche auch gerne als ‚Digital Natives‘ bezeichnet werden, wachsen in einer Gesellschaft auf, in welcher „Lebenswelten [...] immer mehr Medienwelten sind“ (Fleischer & Hajok, 2016, S. 33). Als Sozialisanden befinden sie sich ab der frühen Kindheit in einem Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit den Medien, halten sich in der medialen Welt auf und gestalten diese mit. Dabei steuern sie die Wahl der Medien und Medieninhalte selbst, entscheiden über Medienzeiten und -orte in relativer Autonomie, nutzen Medien also zur Selbstsozialisation und nehmen eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung ein (vgl. Kimmel, 2013, S. 103; Süß, 2004, S. 67). Von Heranwachsenden werden „die Medien dazu genutzt, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen“ (Süß, 2013, S. 33). Für die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsarbeit der Heranwachsenden sind diese vor allem die Selbstauseinandersetzung, d.h. die Entwicklung eines Selbstbildes mit Wünschen, Zielen und Selbstpräsentation, die Sozialauseinandersetzung, d.h. die Beziehungsarbeit, und die Sachauseinandersetzung, d.h. das Bilden eines Menschen- und Weltbildes durch mediale Erfahrungen und Informationen (Kimmel, 2013, S. 105-106). Aber auch der Erwerb von Medienkompetenzen in einem Prozess der Entwicklung und Ausdifferenzierung wird mittlerweile als notwendige Entwicklungsaufgabe in der Mediengesellschaft angenommen (Süß, 2013, S. 33).

Die Basistheorien zur Mediensozialisationsforschung stammen aus der Entwicklungspsychologie, der Soziologie der Kindheit, der Medienforschung und der Pädagogik. Die Forschungsperspektive der handlungs-, aneignungs- und lebensweltorientierten Mediensozialisationsforschung ist eine Prozessperspektive, welche den Medienalltag von Heranwachsenden, Veränderungen zwischen den (Medien-) Generationen und internationale Vergleichsstudien zu kulturübergreifenden und kulturspezifischen Merkmalen der Mediensozialisation mit qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen betrachtet (vgl. Hoffmann, Krotz & Reißmann, 2017, S. 4-5; Süß, 2013, S. 38, 47). Im Folgenden sollen nun die grundlegenden Theorien kurz erläutert werden.

Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist eine aus der Entwicklungspsychologie stammende, fundamentale Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Montada, Lindenberger, & Schneider, 2012, S. 52-54). Zur Entwicklung der Persönlichkeit müssen in verschiedenen Altersstufen, abhängig vom kulturellen Kontext

und sozialen Milieu, verschiedene Entwicklungsaufgaben gemeistert werden. Die Entwicklungsaufgaben ergeben sich dabei aus gesellschaftlichen Erwartungen und vom Individuum selbst gesetzte Entwicklungsziele (Süss, 2013, S. 48). ‚Bewältigung‘ wird wie folgt definiert:

„Unter Bewältigung versteht man alle Versuche eines Individuums, Anforderungen und Belastungen in seinem Alltag zu meistern. Dabei wird versucht, die Anforderungen möglichst genau zu verstehen und die Ursachen der Belastung anzupacken. Ist dies nicht möglich, so kann auch versucht werden, die Einstellung gegenüber der Belastung und die emotionale Verarbeitung so anzupassen, dass sie als weniger gravierend erlebt wird“ (a.a.O., S. 49-50).

Entwicklung bedeutet auch die Bewältigung von Belastungen und Krisen, wie kritische Lebensereignisse, chronische Spannungen und schwierige Übergänge. Die Medien können bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wichtige Funktionen übernehmen (vgl. Fleischer & Hajok, 2016, S. 19; Süss, 2013, S. 49). Medien sind in allen Altersphasen des Aufwachsens präsent und werden von den Rezipienten, den aktiven Nutzerinnen und Nutzern der Medien, in Dienst genommen. Dabei tragen Medien beispielsweise gesellschaftliche Erwartungen, Normen und Werte an das Individuum heran, welche es in je spezifischer Art und Weise verarbeitet, verinnerlicht oder sich bewusst davon abgrenzt (vgl. Fleischer & Hajok, 2016, S. 19; Süss, 2013, S. 54). Für Heranwachsende geht es um verschiedene Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz, sowie des Sozialengagements, welche im Sinne von Entwicklungsaufgaben in Interaktion mit Medien bewältigt werden können (Süss, 2004, S. 33-34). Sie entwickeln mit Hilfe der Medien ein Welt- und Menschenbild, ein moralisches Urteil, eine Werteskala und ideologische Positionen, erwerben soziale Kompetenzen durch die digitale Vernetzung mit Gleichaltrigen und dem Aufhalten in interessen- und medienbezogenen Peer-Groups (a.a.O., S. 54). „Die kognitive Entwicklung der Kinder wird durch den Medienumgang unterstützt, wenn sie altersgerechte Medienangebote nutzen“ (ebd.). Andernfalls bestehen Risiken und Gefahren für die Entwicklung. Eine elterliche oder pädagogische Begleitung solcher Reflexionsprozesse ist außerordentlich wichtig, um die Entwicklungsaufgabe der Aneignung der Kulturtechnik der Medienkompetenzen zu bewältigen (Süss, 2013 S. 55).

Aus Sicht der Soziologie wird die gesellschaftliche Entwicklung in Bezug auf den Stellenwert der Medien in der Gesellschaft und für das Individuum betrachtet. Durch den Prozess der Sozialisation wird ein Individuum im umfassenden Sinne gesellschaftsfähig und findet seine Rollen in der Gesellschaft. „Im Rahmen der Sozialisation gestalten die Individuen die Gesellschaft aber auch mit und um“ (Süss, 2013, S. 50). Medien sind ein Teilsystem der Gesellschaft, aber zugleich ein intermediäres System, d.h. eine Instanz, welche zwischen anderen Teilsystemen vermittelt (a.a.O., S. 51). Gesellschaft wird heutzutage als Gesellschaft mit vielen Optionen und Vielfalt gesehen, welche mehr Freiheiten für Sozialisanden bereithält, aber auch weniger Orientierungshilfen bietet (a.a.O., S. 50). Gesellschaftliche Prozesse sind zunehmend beschleunigt, mit den Komponenten der technischen Beschleunigung des Informationszeitalters, der Beschleunigung des Sozialen Wandels durch vielfältige Beziehungsmuster und Erfahrungen, und der Beschleunigung des Lebenstempos in Form von verkürzten und verdichteten Handlungsepisoden und zunehmendem Empfinden von Zeitnot und Zeitdruck (Fleischer & Hajok, 2016, S. 36-37). Das Hauptziel der Sozialisation sei es geworden, die zentrale Kulturtechnik, nämlich die „Kompetenzen, Wissen zu erwerben, effizient aufzuarbeiten, zu speichern und in Anwendungssituationen adäquat zu aktualisieren“, zu erlangen (Süss, 2013, S. 51).

Die Lebensentwürfe von Subjekten werden zunehmend individualisiert (vgl. Fleischer & Hajok, 2016, S. 35; Süss, 2013, S. 50, 2004, S. 49). Durch eine immer vielseitigere und vernetzte Gesellschaft mit schier unendlichen Möglichkeiten zur Ausgestaltung der eigenen Identität, haben die Subjekte einen großen Interpretationsspielraum und einen hohen Freiheitsgrad. Die Mediatisierung der Lebenswelten und das Internet haben dazu beigetragen, dass Menschen ihren subjektiv empfundenen Lebensmittelpunkt unabhängig vom faktischen Lebensort wählen können (Süss, 2013, S. 51). Das Internet, und die damit einher gehende Internationalisierung ermöglicht eine orts-, kultur- und altersunabhängige Interaktion mit Gleichgesinnten und Teilhabe an Online-Gemeinschaften (ebd.). Aufwachsen in der Multioptionsgesellschaft und die Offenheit der Lebensentwürfe verlangt aber auch eine hohe Eigenverantwortung im Umgang mit der individuellen (Medien-) Freiheit, sowie in der Reflexion der Medieninhalte (Süss, 2004, S. 49). Die durch Medien an die Subjekte herangetragene Vielfalt der Optionen kann auch überfor-

dernd wirken, was zu Zweifeln und Ängsten, aber auch zu einem Anschluss an radikale politische Gruppen oder starke Identifikationsfiguren wie Sekten-Gurus (besser: Gurus neuer religiöser Bewegungen, da der Begriff ‚Sekte‘ als negativ belastet gesehen wird) führen kann (ebd.). Der Schlüssel zur Teilhabe an der Mediengesellschaft, welche Anteilnahme und Mitgestaltung umfasst, ist die Aneignung von Medienkompetenzen (Süss, 2013, S. 58).

Auch die Lebenskonstruktionen der Kinder und Jugendlichen sind individualisiert. Nie zuvor in der Geschichte der Menschheit hatten Heranwachsende so viele Optionen in ihrer Identitätsbildung wie heute, wobei die Medien als zentrale Sinnagenturen dienen, um sich in der Multioptionsgesellschaft zu orientieren und sich den gestiegenen Anforderungen und dem vorgelagerten Autonomiegewinn zu stellen (Fleischer & Hajok, 2016, S. 35). „Junge Menschen suchen Orientierungshilfen in den Medien“ (Süss, 2013, S.50). Für das Individuum birgt die Mediensozialisation Entfaltungen, aber auch Einschränkungen der Potentiale des Individuums, welche Süss (2013, S. 57) darlegt. Das Individuum steht demnach unter einem durch die Medien konfrontierten Konsum- und Konformitätsdruck, der Gefahr, dass die eigene Zeit durch die Medien fremdbestimmt wird, und dem Risiko, durch Medienfiguren desorientiert zu werden, was zu einer Verzerrung des Selbst- und Weltbildes führen kann und die Identitätsgrenzen ins Wanken bringt. Genauso kann die Mediensozialisation für das Individuum bedeuten, dass es lernt die eigene Zeit bewusst zu gestalten und sich von äußeren Einflüssen bewusst abzugrenzen, sowie dass es Medien als sozial anregende Umwelt wahrnimmt und sie als Ergänzung zu Face-to-Face Beziehungen nutzt. Die erworbenen Medienkompetenzen entscheiden also darüber, ob sich aus der Mediensozialisation eine Medienfreiheit oder eine Medienunterwerfung entwickelt.

Identität definiert Süss (2004, S. 39) durch die Zugehörigkeit zu und Abgrenzung von Gruppen. Heranwachsende befinden sich dabei in Zwangsgemeinschaften, wie die Familie oder die Schulklasse, und Wahlgemeinschaften, wie Interessensgemeinschaften und Freundschaftskreise, welche sich jeweils über Zugehörigkeitsmerkmale definiert. Für diese Wahlgemeinschaften, die auch kulturelle Gruppen einschließt, ist die immer größere Bandbreite an Jugendkulturen, welche über die Medien verbreitet und vernetzt werden zu bemerken. Subjekte identifizieren sich heute nicht mehr nur mit einem Stil, sondern können eine Vielzahl von Zuge-

hörigkeiten vorweisen, welche nicht unmittelbar zusammenhängen müssen. Identitäten unter solch medial geprägten postmodernen, beziehungsweise reflexiven Lebensbedingungen sind individuell und werden auch als ‚Patchwork-Identitäten‘ bezeichnet (vgl. Krotz, 2017, S. 32; Süss, 2004, S. 39).

Heranwachsende bedienen sich den Medien für die Herausbildung einer eigenen Identität. Oder anders herum gesagt, beeinflussen Medienangebote die Identitätsbildung von Heranwachsenden (vgl. Süss, 2013, S. 39). Das gilt sowohl für die ‚klassischen‘ Medien wie auch für die digitalen Medien und Medienangebote wie beispielsweise YouTube, Facebook und Instagram, denn hier „suchen und finden vor allem Jugendliche, bereits Kinder, vielfältige Orientierungen und Vorlagen für die Identitätsbildung“ (Fleischer & Hajok, 2016, S.56). Genutzte und untereinander getauschte Inhalte sind dabei ein unverzichtbarer Teil der sozialen Umwelt und gemeinsame Medienerlebnisse von Kindern und Jugendlichen dienen u.a. der Herstellung von sozialen Strukturen und Gemeinschaften (a.a.O., S. 19, 35-36). In Auseinandersetzung mit Modellen in den Medien führen Heranwachsende soziale Vergleichsprozesse durch. Hierbei werden Aspekte der Identität, wie beispielsweise Gender-Aspekte und berufliche Orientierungen herausgebildet (Süss, 2013, S. 55-56). Das Hören von Musik gewinnt vor allem im Jugendalter an Bedeutung. „Die neuen mobilen Medien wie Handys und MP3-Player erlauben es den Jugendlichen, ihre Musik zur Stimmungsregulierung in alle sozial-ökologischen Kontexte mitzunehmen“ (ebd.). Was hier angedeutet wird, sind die verschiedenen Funktionen und Zwecke, die Medien erfüllen können, bzw. Bedürfnisse, die Medien befriedigen können, worin auch die Faszination für Medien begründet ist (vgl. Vollbrecht, 2006, S. 35). „So nehmen die Heranwachsenden die Medien in immer mehr Lebensbereichen in Gebrauch und entwickeln damit ein Verständnis zu sich selbst und zur sozialen und materiellen Umwelt“ (Süss, 2013, S. 57).

Für die Identitätsbildung ist der Prozess der Reflexion, bzw. Selbstreflexion von kommunikativ vermittelten Interaktionen von Bedeutung. Reflexion und Selbstreflexion werden allerdings zunehmend in den medialen Raum externalisiert, beispielsweise durch Feedback des sozialen Publikums auf Social Network Sites (Krotz, 2017, S. 33). So findet über Selbstdarstellung im medialen Raum Identitätsmanagement statt. Das Internet bietet dabei Experimentierfelder für Selbstdarstellung und Selbstausdruck (Fleischer & Hajok, 2016, S. 56) Zudem gerät durch

die Permanenz der Medien die Reflexion des Medienumgangs und möglicher medienbedingter Verzerrungen des Selbst- und Weltbildes in den Hintergrund. Für eine entwicklungsförderliche Integration der Medien in den Alltag der Heranwachsenden, bzw. die Begünstigung dessen, müssen Erwachsene diesen Prozess der medialen Reflexion immer wieder anregen (Süss, 2013, S. 57).

Eine kommunikationswissenschaftliche Theorie zur Medienaneignung von Gesellschaftsgruppen ist die ‚Wissenskluft-Theorie‘. Sie besagt, dass Menschen aus besser gebildeten gesellschaftlichen Zusammenhängen neues Wissen schneller aufnehmen und dadurch Medieninhalte „intensiver und adäquater in den Sozialisationsprozess einbauen können“ (Süss, 2013, S. 53). Hieraus entsteht eine immer größer werdende Wissenskluft zwischen sozial besser gestellten Milieus und sozial benachteiligten Milieus. Heranwachsende aus höheren Bildungsmilieus haben somit eine bessere Chance, Medien gewinnbringend im Sozialisationsprozess einzusetzen, als Heranwachsende aus bildungsfernen Elternhäusern, welche eher einen unreflektierten Medienumgang pflegen (ebd.). Kinder haben also keineswegs gleiche Chancen im Zugang zu Medien.

Ein weiterer Ansatz ist der Nutzen- und Belohnungsansatz, welcher die Motivation für die Zuwendung zu den Medien durch die Funktion der Medien in den verschiedenen Lebensbereichen begründet (Süss, 2013, S. 52). Medien dienen Heranwachsenden dabei zur Befriedigung kognitiver, affektiver, sozial-integrativer und integrativ-habituellder Bedürfnisse (ebd.). Es wird hierbei unterschieden zwischen erwarteten Gratifikationen, also Erwartungen, die ein Heranwachsender an Medieninhalte stellt, und erreichte Gratifikationen, d.h. das, was Medien tatsächlich vermitteln (ebd.). Um diese Diskrepanz reflektieren zu können, braucht es Medienkompetenzen, die schon ab dem Kindesalter aufgebaut werden müssen. Kinder gehen recht unbefangen mit Medien um und eignen sich die Kompetenzen dafür schnell an. Ein Defizit besteht aber bei medienkritischer und reflektierter Haltung, welche nur durch eine kritische Auseinandersetzung mit Medien erlangt werden kann (Vollbrecht, 2006, S. 35, 38).

Kinder im Grundschulalter nutzen multimediale interaktive Angebote mit zunehmend sinnverstehender Aneignung und selbstbewusstem Medienhandeln, sowie individuellen medienbezogenen Fähigkeiten (Fleischer & Hajok, 2016, S. 67-69).

Medien sind Sozialisationsagenturen und bieten viele Möglichkeiten zur Ausgestaltung der eigenen Orientierungen (ebd.). Orientierungen unterliegen dabei einem Prozess des Wandels, sind immer individuell und werden in Kommunikation entwickelt (ebd.). Für Kinder ist das Internet Video-on-Demand, eine Welt der Spiele, Treffpunkt, Bühne, Kontaktbörse, eine Datensammlung, und „Proberaum für die Konstruktion von Identität“ (ebd.).

Grundlegend gibt es drei Positionen gegenüber Medien. Diese sind nach Süss (2013, S. 34-38) die kulturpessimistische Position, welche die aktive Rolle der Rezipierenden weitgehend außer Acht lässt und die psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden grundsätzlich gefährdet sieht, die medieneuphorische Position, welche die Potentiale der Medien für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen betont, dabei aber die Risiken nicht mitreflektiert und die kritisch-optimistische Position, welche die aktive Rolle der Rezipierenden im Medienumgang anerkennt und Medien grundsätzlich als wertvolle Ergänzung von Primärerfahrungen sieht, wenn, im Ideal der optimalen Sozialisationsumwelt, ein reichhaltiges Angebot aus jeweils der Alpha-Welt, sprich unmittelbare Begegnungen und Handlungen, und der Beta-Welt, sprich medial vermittelte Erfahrungen, besteht.

2.2.2. Digital Natives

Für junge Menschen, die in der digitalen Welt aufwachsen, hat sich der Begriff ‚Digital Natives‘ durchgesetzt. Die junge Mediengeneration, die in Zeiten von Internet, Smartphone und Social Web aufwächst, sind also ‚Digital Eingeborene‘. Auch Zuschreibungen wie ‚Generation Internet‘ und ‚Generation Smartphone‘ sind verbreitet. In Abgrenzung zu den Digital Natives gibt es die ‚Digital Immigrants‘, also jene, die noch in Zeiten ohne die heutigen technischen Standards aufgewachsen sind (Fleischer & Hajok, 2016, S. 46). Doch was steht hinter dem Begriff der ‚Digital Natives‘?

Kinder und Jugendliche wachsen heute unter anderen technisch-medialen und sozialen Bedingungen auf. Das Internet hat einen festen Platz in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eingenommen und deren persönliche Realität gestaltet sich als ein Kontinuum von Offline und Online (Kimmel, 2013, S. 101). Da-

mit folgt die Bezeichnung der jungen Generation als ‚Digital Natives‘ einer Logik, welche sich auch auf vorhergegangene Generationen anwenden lässt. Hasebrink (2017, S. 124-125) beschreibt dies wie folgt: „Jede Alterskohorte entwickelt in Auseinandersetzung mit den während ihrer Sozialisation gegebenen medialen Bedingungen und gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten ihre eigenen Nutzungsgewohnheiten, welche dann auch in späteren Jahren wirksam bleiben“.

Doch ist diese recht einfache Gegenüberstellung der Mediengenerationen auch kritisch zu betrachten. Sowohl bei den Digital Natives, wie auch bei den Digital Immigrants gibt es eine große Diversität in der Internetnutzung, bzw. der Medienaneignung (Schmidt, 2013, S. 90). Beispielsweise nennt Süss (2013, S. 44) verschiedene Typen des breiten Spektrums des Umgangs der Digital Natives mit konvergenten Medien. So eignen sich die ‚Integrierenden‘ und ‚Außengeleiteten‘ die Medienangebote zur Information über eigene Interessen und Hobbies und zur Konsumierung von Medienangeboten ohne hohen Selektionsaufwand an. ‚Expandierende‘ und ‚Missionierende‘ erweitern ihren Lebensraum durch mediale Angebote, beispielsweise durch eintauchen in Fankulturen, und ‚Kreative‘ nutzen Medien aktiv-produzierend. Als weiteres Beispiel von Mediennutzungstypen können auch die acht Nutzertypen nach Trump, Gerhards, & Klingler in Kapitel 2.1.2. genannt werden. Zudem gibt es unterschiedliche inhaltliche Präferenzen, die von Geschlecht, Alter und sozialem und Bildungsmilieu abhängen (ebd.).

Für die Generation der Digital Natives lassen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten benennen. Der Medienzugang hat sich in den letzten Jahrzehnten bei den Altersgruppen nach unten verschoben (Süss, 2013, S.42). Gerade der Zugang zu digitalen Medien für Kinder und Jugendliche hat sich in den letzten Jahren durch die technische Entwicklung und den Ausbau des Mobilnetzes verlagert. Internetnutzung beginnt spätestens in der Grundschule, wenn grundlegende Kompetenzen wie Lesen und Schreiben angeeignet werden, oft sogar noch davor (Schattenfroh, 2013, S. 75-76).

Heranwachsende kommen praktisch ab der Geburt mit Medien in Berührung und eignen sich diese an. Die digitalen Medien stellen dabei eine Erweiterung des Medienangebots dar. Durch die Funktionen, die Medien für die Heranwachsenden übernehmen, und die Medienvielfalt, die Heranwachsende heute zur Verfügung

haben, wird Kindheit auch als Medienkindheit bezeichnet (vgl. Fleischer & Hajok, 2016, S. 53-55; Schattenfroh, 2013, S. 76). Medien sind heute Accessoires des Alltags, d.h. ständige Begleiter, Hintergrund des Alltags, als parallele Mediennutzung neben anderen Aktivitäten zu verstehen, und Regulatoren des Alltags, als tagesstrukturierende Elemente (Fleischer & Hajok, 2016, S. 52-53).

Digital Natives sind auch Ziel von kommerziellem Interesse geworden und werden als ‚Kunden von heute‘ verstanden, nicht mehr als ‚Kunden von morgen‘. Grund hierfür sind die gestiegene Kaufkraft der Kinder und Jugendlichen selbst, sowie deren gesteigener Einfluss auf die Kaufentscheidungen der Eltern (Fleischer & Hajok, 2016, S. 47-48). Zudem sind Kinder und Jugendliche heute ein wichtiges Kundensegment für kommerzielle multimediale Angebote, mit dem Ziel, diese möglichst ein Leben lang an Medienmarken zu binden (Süss, 2013, S. 42). Die Ausrichtung medial transportierter Werbung auf Kinder und Jugendliche muss somit medienpädagogisch aufgegriffen und reflektiert werden.

2.2.3. Medienkompetenzen

„Medienerziehung meint intendiertes pädagogisches Handeln mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche zu einem positiven, an ihren Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen orientierten Medienumgang zu bewegen“ (Fleischer & Hajok, 2016, S. 61). Das Ziel von Medienerziehung ist folglich der intendierte Aufbau von Medienkompetenzen. „Medienkompetenz heißt: Medien risikoreduziert, kritisch, kreativ und bedürfnisgerecht nutzen zu können, und zwar auf eine Art und Weise, die dem Individuum und auch seiner realen und virtuellen sozialen Umwelt zu Gute kommt“ (Hipeli & Süss, 2013, S. 203). Medien sind für Kinder selbstverständlich, eine positive Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten und Teil der Kinderkultur (Neuß, 2006, S. 87). Zwar ist die Vermittlung von Medienkompetenzen als Grundverantwortung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, als wichtigste Vorbilder für Medienhandeln und Erziehende im Medienumgang treten jedoch die Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen auf, welche den Kindern Möglichkeiten für einen den Fähigkeiten entsprechenden Medienumgang eröffnen sollten (Fleischer & Hajok, 2016, S. 61). Fleischer & Hajok (ebd.) nennen hier drei maßgebliche Erziehungsstile, welche im Erziehungshandeln situationsabhängig verwendet werden: Die

restriktive Strategie, welche sich durch klare Bestimmungen und Verbote zu Medienhandeln auszeichnet, die aktive oder evaluative Strategie, welche sich auf das Erklären von Medieninhalten stützt, und die Co-Use Strategie, welche eine gemeinsame Mediennutzung meint.

Durch die Mediatisierung der Lebenswelten und den steigenden Einfluss der Medien auf kindliche Sozialisation und Entwicklung entstehen neue Herausforderungen für Erziehende. Die Förderung von Medienkompetenzen, speziell im Umgang mit digitalen Medien beginnt bereits im Kindesalter. Bei Kindern im Grundschulalter steht vor allem eine Risikovermeidung im Vordergrund (Kimmel, 2013, S. 113). Jüngeren Kindern müssen elementare Medienkompetenzen vermittelt werden (ebd.). Denn Medienwelten sind sowohl Zuhause als auch Gefahrenquelle und wenn medienunerfahrene Eltern Kinder mit der Entwicklungsaufgabe des Erlangens von Medienkompetenzen alleine lassen, kann dies negative Folgen hinterlassen (vgl. Neuß, 2006, S. 87; Schattenfroh, 2013, S. 75). Eine verstärkte Medienbildung für Kinder ab dem Grundschulalter und die Sensibilisierung von Eltern sind für eine präventive Strategie zur Verhinderung negativer Wirkung von Medieninhalten am wichtigsten (Hipeli & Süß, 2013, S. 202). Medienwirkungen hängen dabei immer von der individuellen Persönlichkeit der Rezipierenden ab und medienpädagogische Angebote haben nicht die Medien als Gegenstand, sondern die in lernenden, sozialen oder gestaltenden Beziehungen zu den Medien stehenden Heranwachsenden (vgl. Hipeli & Süß, 2013, S. 202; Neuß, 2006, S. 87). „Je jünger das Kind, desto stärker sollte es bei der Mediennutzung begleitet werden“ (Hipeli & Süß, 2013, S. 202), und eine Anschlusskommunikation ist für Heranwachsende elementar. Aus den angeführten Punkten wird ersichtlich, warum die Medienerziehung, die Vermittlung von Medienkompetenzen vor allem im Kindergarten- und Grundschulalter eine hohe Bedeutung hat. Allerdings findet eine systematische Medienbildung in der Schule kaum statt (Neuß, 2006, S. 86). Auch Kimmel (2013, S. 113) fordert die Integration von Medienkompetenzförderung in den Bildungskontext, um eine ganzheitliche Medienbildung zu ermöglichen. Zudem ist eine präventiv angelegte Medienkompetenzförderung tiefgreifender und nachhaltiger als Verbote einzelner Medienangebote (Hipeli & Süß, 2013, S. 200).

Medienhandeln ist alltägliches Handeln und muss entsprechend in pädagogische Kontexte stärker aufgenommen werden. „Medien sind integraler Bestandteil der

Lebenswelt von Kindern und sie sollten auch integraler Bestandteil pädagogischer Projekte und pädagogischer Ziele sein“ (Neuß, 2006, S. 88). Die reflektierte Gestaltung und Nutzung von Medien und Medieninhalten, eine kritische Betrachtung und Anschlusskommunikation sind hier der Medienkompetenz förderliche pädagogische Grundaufgaben (Hipeli & Süß, 2013, S. 202). Die Durchführung von Projekten mit Medienorientierung fördern zudem „neben den rein technischen Kompetenzen die emotionalen, analytischen, ethischen, gestalterischen, ästhetischen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern“ (Neuß, 2006, S. 88).

2.2.4. Mediale Vorbilder

„Die Orientierung an Vorbildern ist zentraler Bestandteil der Sozialisation“ (Hipeli & Süß, 2013, S. 200). Denn am Verhalten von Vorbildern und Modellen nehmen sich Menschen ein Beispiel und lernen daraus. Ein Vorbild ist ein personifiziertes Leitbild für die persönliche Entwicklung und den eigenen Lebensentwurf (Hell, 2008, S. 4). Vorbilder können Personen aus dem unmittelbaren Lebensumfeld eines Subjektes sein, wie beispielsweise die Eltern, oder aus der Ferne gewählt werden, wie (fiktionale) Personen aus der medial vermittelten Welt (ebd.). Imitation, bzw. Nachahmung des und Identifikation mit dem Vorbild dienen dazu, dem (medialen) Vorbild möglichst nahe zu sein (vgl. Hell, 2008, S. 4; Hipeli & Süß, 2013, S. 195). Vorbilder werden für den Sozialisationsprozess als genauso wirksam wie das Selbsterleben und das Selbstlernen angesehen (Hell, 2008, S. 6).

Hipeli & Süß (2013, S. 192-194) beziehen sich, um den Lerneffekt durch Vorbilder zu verdeutlichen, grundlegend auf die Theorie des Modelllernens nach Albert Bandura. Das Lernen durch Beobachtung, wie es auch in der bekannt gewordenen und kontrovers diskutierten Bobo-Doll-Studie untersucht wurde, lässt sich hiernach in drei Teilprozesse gliedern. Der erste Prozess ist die selektive Beobachtung von bestimmten Verhaltensmerkmalen des Modells. Das beobachtete Verhalten wird im zweiten Prozess im Gedächtnis abgespeichert und im dritten Prozess, dem motorischen Reproduktionsprozess, folgt die repräsentationsgeleitete Ausführung einer Handlung, nach dem Vorbild des Modells. Im weiteren Verlauf hat Bandura seine These mit der sozial-kognitiven Theorie erweitert, welche besagt, dass „Individuen nicht nur das Verhalten, sondern auch evaluierte Stan-

dards, Gedanken und Gefühle ihrer Modelle“ übernehmen (ebd.). Anhand von Vorbildern, bzw. Modellen, können, häufig auf informellem Wege, komplexe Verhaltensweisen durch sozialen Kontakt übernommen werden, wie beispielsweise Bewegungen, Mimik, Gestik, sprachlicher Ausdruck, Rollenverhalten oder Kleidung (ebd.). Subjekte tendieren also dazu, ihre Vorbilder nachzuahmen oder gar zu imitieren. Die erste Ebene der Nachahmung bezieht sich dabei lediglich auf die Nachahmung konkreter Handlungen. Die zweite Ebene der Nachahmung bezieht sich auf die Nachahmung von Haltung, Moral und Einstellungen und ist stark an den Grad der Identifikation mit dem medialen Vorbild gebunden (a.a.O., S. 199). Nachahmung entsteht aber nicht ohne innere Auseinandersetzung. „Die Prädisposition des Rezipienten spielt bei potentiellen Medienwirkungen stets eine Rolle“ (a.a.O., S. 196).

In der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sind Vorbilder Orientierungshilfen, welche das Erlangen von Problemlösestrategien und Kompetenzen auf unterschiedlichen Gebieten unterstützen, und einen Orientierungspunkt in der Gesellschaft darstellen (Hell, 2008, S. 2). Vorbilder sind wichtig für Kinder und Jugendliche, damit diese zu kritischen und selbstkritischen, selbstständigen und reifen Erwachsenen werden (a.a.O., S. 1). Dies hängt allerdings auch von der Haltung, dem Verhalten, Tun oder Unterlassen des Vorbildes ab (ebd.). Nur von Kindern und Jugendlichen selbst auserwählte Vorbilder haben das Potential inne, als Vorbild einen Einfluss auf deren Entwicklung zu nehmen, sei es im positiven, wie auch im negativen Sinne (ebd.). Die bedeutendsten Vorbilder sind in der Regel die Eltern (a.a.O., S. 5). Bei medial vermittelten Vorbildern wird zwischen ‚Idolen‘ und ‚Stars‘ unterschieden. Idole sind grundsätzlich unerreichbare Personen, welche als idealisiertes Wesen eine Projektionsfläche für eigene Sehnsüchte, Hoffnungen und Erwartungen anbieten. Zudem haben Idole eine gewisse Überzeugungskraft gegenüber den Subjekten inne (ebd.). Stars sind Ikonen eines bestimmten Metiers, welche über das Alltägliche hinaus gehoben werden und kulturelle Praktiken versinnbildlichen (ebd.).

„In der heutigen Gesellschaft findet ein Großteil des Modelllernens durch die Medien statt“ (Hipeli & Süß, 2013, S. 195). Medial transportierte Vorbilder und Modelle spielen in der Sozialisation Heranwachsender eine große Rolle. Ihnen wird eine große Bedeutung und ein großes Wirkungspotential zugeschrieben, zudem

sie die Mehrheit der Vorbilder von Heranwachsenden ausmachen: Sängerinnen und Sänger, Sportlerinnen und Sportler, Schauspielerinnen und Schauspieler, etc. (Hell, 2008, S. 6). „Eine der ersten Sphären, in denen ein Kind sich mit selbstgewählten sozialen Vorbildern umgeben kann, sind die Medien“ (Hipeli & Süß, 2013, S. 200). Mediale Vorbilder haben keinen konkreten Sozialisationsauftrag, tragen aber stark zur Sozialisation bei, und haben dementsprechend eine nicht zu unterschätzende Verantwortung. Über mediale Vorbilder werden u.a. Geschlechterrollen, Werte und Ideale vermittelt, im Rahmen der Spielräume, welche die Gesellschaft gewährt (ebd.). Die Hauptverantwortung liegt allerdings bei den Rezipienten, welche, im Falle Heranwachsender, von den Erziehenden begleitet und im Medienkonsum und in der Ausbildung von Medienkompetenzen beeinflusst werden müssen (ebd.). Nach dem Ansatz der Kultivierungstheorie wird dabei die Wahrnehmung der Welt durch die mediale Präsentation der Welt geprägt (a.a.O., S. 194). Durch die Möglichkeiten des Internets ist die Palette an medialen Vorbildern äußerst umfangreich geworden, sodass praktisch jeder für sich ein Vorbild finden kann (a.a.O., S.198). Diese Vielfalt, und die mediale Selbstdarstellung über YouTube oder andere Social Network Sites, durch die sich praktisch jeder zum medialen Vorbild für andere avancieren kann, bewirken aber auch, dass umfassende Vorbilder im klassischen Sinne verschwimmen und von vielen verschiedenen Medientypen eher singuläre Eigenschaften oder Verhaltensweisen adaptiert werden (vgl. Hell, 2008, S. 5; Hipeli & Süß, 2013, S. 198). Für Kinder sind für das Lernen mit medialen Vorbildern altersgerechte Medienangebote und die Mediennutzungsbegleitung durch erwachsene Bezugspersonen unverzichtbar, um Gefahren im Medienumgang vorzubeugen und Medienkompetenzen auszubilden (Hipeli & Süß, 2013, S. 196). Als Voraussetzung für die Annahme eines Vorbildes ist, dass das Vorbild authentisch auftritt und keine Doppelmoral vorlebt, aber auch, dass Subjekte eine Ähnlichkeit im Vorbild zu sich selbst wahrnehmen, sowie Möglichkeiten, den realistischen Zielen und Werten des Vorbild auch nachzueifern (vgl. Becker, 2015, S. 9; Hell, 2008, S. 5-6).

Über die Suche nach und Identifikation mit Vorbildcharakteren bewältigen Heranwachsende zum Teil die Entwicklungsaufgabe der Identitätsbildung und Selbstauseinandersetzung. Medien bieten viele Identifikationsmöglichkeiten und idealisierte Traumbilder an, sowie Geschichten, welche zusammen mit Selbsterfahrungen

eine Basis für die Identitätskonstruktion bilden (vgl. Fleischer & Hajok, 2016, S. 68; Hell, 2008, S. 5; Hipeli & Süß, 2013, S. 195, 201). Zudem bilden gemeinsame Medienerfahrungen und Medienhelden oft eine Grundlage für Freundschaftsbeziehungen und Identifizierung mit Peer-Groups (Fleischer & Hajok, 2016, S. 68).

Gefahren gehen von medialen Vorbildern aus, wenn diese ein Subjekt negativ beeinflussen, bzw. das Subjekt sich im negativen Sinne von medialen Vorbildern leiten lässt. In der Gesellschaft gibt es insbesondere Bedenken gegenüber gewalthaltigen Medieninhalten und tendenziell selbstzerstörerischen Inhalten. So merken Hipeli & Süß (2013, S. 197-198) beispielsweise an, dass Kinder, welche viele gewalthaltige Medieninhalte konsumieren, im Erwachsenenalter eher aggressionsbereit seien, der ungeeignete und eher unreflektierte Medienkonsum sie also negativ beeinflusst.

Negativer medialer Einfluss wird auch durch den Begriff ‚Werther-Effekt‘ geprägt. „Beim Werther-Effekt handelt es sich um eine Nachahmung eines medialen Vorbildes mit einem negativen Ausgang für den Nachahmer“ (Hipeli & Süß, 2013, S. 197). Der Begriff geht auf das Werk Johann Wolfgang Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“ von 1744 zurück. Nach seiner Veröffentlichung konnte eine Häufung von Suiziden festgestellt werden. Einige Leser empfanden es dem fiktionalen Vorbild aus dem Werk nach und nahmen sich das Leben. Heute wird vor solch starken Medienwirkungen gewarnt. „Je bekannter und beliebter die Persönlichkeit, desto stärker der Effekt“, konstatieren Hipeli & Süß (ebd.). Ein prominentes Beispiel für den ‚Werther-Effekt‘ ist der Suizid des ehemaligen Nationaltorwarts Robert Enke im Jahre 2009. In den beiden darauf folgenden Monaten konnte ein sprunghafter Anstieg von Suiziden, speziell junger Erwachsener, festgestellt werden (vgl. dpa, 2010, o.S.). In Diskussion geriet auch die von Netflix produzierte Serie „Tote Mädchen lügen nicht“. In der Serie, welche auf Grundlage eines Romans von Jay Asher verfilmt wurde, wird der Suizid eines Mädchens aufgearbeitet. Stark kritisiert wird vor allem die romantische Darstellung des Suizids und die negative Darstellung eines Schulpsychologen, an den sich die Protagonistin wendet, im „zaghafte[n] Versuch, sich selbst Hilfe zu suchen“ (Kanies, 2017, o.S.). Speziell auf den gefährlichen Einfluss für Kinder und Jugendliche, sowie das Risiko für einen Anstieg von Suiziden wird hingewiesen (ebd.). Eine andere Form von Nachahmung von Vorbildern sind ‚Challenges‘, Herausforderungen an welchen

praktisch jeder teilnehmen kann, welche sich vorwiegend über Social Network Sites verbreiten und unabhängig von starken Identifikationspersonen sind. Vorbilder sind hierbei alle, die selbst an der ‚Challenge‘ teilnehmen und dies medial verbreiten. Einen tragischen Höhepunkt erleben diese sogenannten ‚Challenges‘ momentan durch die ‚Blue Whale Challenge‘. Hierbei müssen 50 vordefinierte Aufgaben, welche durch einen ‚Spielleiter‘ übermittelt werden, innerhalb von 50 Tagen absolviert werden. Die letzte Aufgabe ist ein öffentlicher Suizid. Diese ‚Challenge‘ hat vor allem in Russland, mittlerweile aber auch in anderen Ländern, schon einige, vor allem minderjährige Opfer gekostet (vgl. Wagner, 2017, o.S.). Die von Hipeli & Süss (2013, S. 197) beschriebenen negativen medialen Einflüsse im Zusammenhang mit medialen Vorbildern treten hier in einer besonderen Form auf, da hier unabhängig von einer Person ein Verhalten imitiert wird.

3. Kinder im Umgang mit YouTube als individualisierbare und sozialisierende Videoplattform

3.1. YouTube – Definitionsansätze als Plattform für Bewegtbild und Social Network Site

YouTube ist eine webbasierte Plattform für Bewegtbild. Sie wurde im Februar 2004 von Chad Hurley, Steve Chen und Jawed Karim gegründet, im April 2005 in Betrieb genommen und im Oktober 2006 für 1,65 Milliarden US-Dollar von Google Inc. übernommen (vgl. Buhr & Tweraser, 2010, S. 71; Burgess & Green, 2009, S. 1; Eisemann, 2015, S. 124-125). Heute ist YouTube eines der einflussreichsten Webangebote. Nach Google und Facebook ist die Videoplattform die drittmeistbesuchte Seite im Internet (Büttner, 2015, S. 87). Pro Minute werden über 100 Stunden Videomaterial auf die Plattform hochgeladen, welche sich an über eine Milliarde Benutzer weltweit richten. Täglich werden eine Milliarde Stunden Videomaterial wiedergegeben. Dabei besitzt YouTube keine eigenen Inhalte, sondern ist auf eine aktive Community angewiesen und engagierte YouTube-Video-Produzenten, die sogenannten ‚YouTuber‘ (Buhr & Tweraser, 2010, S. 72). YouTube ist zudem weltweit zweitgrößte Suchmaschine, Destination für Online-Unterhaltung, privatwirtschaftliches Unternehmen und Social Network Site (vgl. Buhr & Tweraser, 2010, S. 75, 86; Eisemann, 2015, S. 126). Der Begriff ‚YouTube‘ kann sinngemäß mit ‚du sendest‘ übersetzt werden. Der ursprüngliche Gedanke, eigene Videos anderen zugänglich machen zu können, steht heute aber nicht mehr im Vordergrund (Eisemann, 2015, S. 124). Die meisten Videos auf YouTube sind keine Videos um die veröffentlichende Person. Von Musik, Filmen und Serien über Vlogs und Spielvideos bis hin zu Clips, Werbung und Amateur-Aufnahmen ist das inhaltliche Angebot der Videoplattform äußerst umfangreich und bedient nahezu alle Interessen der Subjekte.

3.1.1. Theorien zur Faszination des Bewegtbildes auf YouTube

Das Bewegtbild im Internet, meist übermittelt via YouTube oder zunehmend konkurrierende Anbieter wie Netflix und Twitch, haben einen entscheidenden Vorteil gegenüber dem klassischen Fernsehen.

„Statt darauf angewiesen zu sein, was die Programmplaner für ihn vorgesehen haben, kann sich der Bewegtbild-Rezipient der Zukunft sein TV-Programm via Internet selbst zusammenstellen. Dabei ist er nicht einmal darauf auf das Material, das Professionelle Bewegtbild-Produzenten gedreht haben, angewiesen. Er kann – auch das ist eine Revolution im Bewegtbild-Markt – für wenig Geld selbst Filme drehen und sie auf Mausclick einem weltweiten Publikum zur Verfügung stellen“ (Graf, 2010, S. 40).

Der Erfolg von Bewegtbild im Internet ist also einerseits von technischen Entwicklungen, wie dem Ausbau von schnellem Internet und der Verfügbarkeit von immer preiswerteren und qualitativ hochwertigen digitalen Aufnahmegeräten und Speichermedien bedingt, welche mittlerweile in den meisten mobilen Endgeräten integriert sind. Andererseits ist er abhängig von Nutzerinnen und Nutzern, welche Inhalte zur Verfügung stellen, damit weitere passive Nutzer angezogen werden, welche dann wiederum motiviert werden, selbst Inhalte zu produzieren und zu veröffentlichen (vgl. Buhr & Tweraser, 2010, S. 72-74).

Videoplattformen wie YouTube haben durch die hedonistische Selbstinszenierung ihrer Nutzer ein hohes Potential an Aufmerksamkeitsgenerierung inne (Marek, 2013, S. 20). Auf YouTube erlangt allerdings nur ein Bruchteil der Videos hohe Aufrufzahlen. Vor dem Hintergrund einer Informationsüberflutung wählen die Nutzerinnen und Nutzer nur ganz bestimmte Inhalte zum Anschauen aus. Aufmerksamkeit ist damit eine knappe Ressource (a.a.O., S. 21). Angebotene Inhalte auf der Startseite oder in den Video-Empfehlungen, welche auf aktuellen Trends und den Surfprotokollen des Nutzers basiert, werden von den Nutzerinnen und Nutzern verstärkt nur noch ‚gescannt‘ statt gelesen, oder sie springen gezielt zu den erwünschten Inhalten (vgl. Eisemann, 2015, S. 131; Graf, 2010, S. 42). Nutzerinnen und Nutzer treten somit in Konkurrenz zueinander und müssen auffallen, damit ihre Videos angesehen werden. Dieses Prinzip, genannt die Ökonomie der Aufmerksamkeit, hat sich auf YouTube mittlerweile stark etabliert.

Wer auf YouTube gesehen werden will, muss Aufmerksamkeitsökonomie betreiben. Denn in Zeiten der digitalen Medien, welche ständige Begleiter des Alltags sind, geht der Eventcharakter eines Mediums, wie er beispielsweise durch einen Kinobesuch oder den Besuch eines Konzertes erzeugt wird, in der Masse der Angebote verloren (Graf, 2010, S. 42). Das haben auch kommerzielle Nutzer bemerkt. Um ein Produkt im Internet erfolgreich zu bewerben muss man mit einem Werbevideo Aufmerksamkeit generieren, gleichzeitig aber auch authentisch bleiben und die kommerziellen Interessen am besten nicht in den Vordergrund stellen, denn wer offen nach Aufmerksamkeit strebt, wird von der Community abgelehnt (Marek, 2013, S. 26). Hierfür werden u.a. gezielt YouTuberinnen und YouTuber eingesetzt mit Zielgruppe der Community dieser, wie beispielsweise die YouTuberin Bianca mit ihrem Channel ‚BibisBeautyPalace‘ (Becker, 2015, S. 17-18). Virale Videos, welche in sehr kurzer Zeit sehr viele Aufrufe erhalten, stellen die Krönung des Erhaschens von Aufmerksamkeit dar.

Die Motivation der Nutzerinnen und Nutzer, ein Video auf YouTube einzustellen, kann ganz unterschiedlich sein. Reizend wirkt die theoretische Möglichkeit, das eigene Können einer weltweiten Community zu zeigen und die Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstkonstitution und Vergewisserung der eigenen Existenz durch das Erlangen von Aufmerksamkeit (Marek, 2013, S. 21-22). Zu beachten ist allerdings, dass sich die Videos der meisten Nutzerinnen und Nutzer nicht um die eigene Person drehen. Aber auch das Verbreiten von Medieninhalten wie Musik oder Filme, oder das Zusammenstellen und Veröffentlichen von Musik-Kompilationen kann zur Selbstauseinandersetzung beitragen. Die Selbstauseinandersetzung erfolgt, wie auf Social Network Sites, über die Rückmeldung anderer. YouTube bietet für die Nutzerinnen und Nutzer ein Identitätsmanagement auf der Basis von Unterhaltung (a.a.O., S. 25). Wird das Erlangen von Aufmerksamkeit zum fixen Hauptmotiv der Nutzung von YouTube, verstanden als Selbstwertschätzung, Anerkennung und Prominenz, verknüpft mit der Sorge, dass andere auch zuschauen, lässt es die Nutzerin oder den Nutzer auch über Grenzen hinaus gehen und beispielsweise an gefährlichen ‚Challenges‘ teilnehmen und diese audiovisuell verbreiten, mit der realistischen Gefahr, zur Nachahmung anzustiften, im Sinne von medialen Vorbildern (a.a.O., S. 21). Zudem gibt es auch negative Formen von Aufmerksamkeit, vor allem durch sogenannte ‚Hater‘ und ‚Spammer‘,

welche beispielsweise Videos mit stark aggressiver und bewusst verletzender Wortwahl kommentieren (a.a.O., S. 23-24).

YouTube als Videoplattform ist Teil eines medial vermittelten kulturellen Systems. YouTube steht hierbei auch stellvertretend für andere Videoplattformen, da es die bekannteste und meistgenutzte Videoplattform ist, auch unter Kindern (Marek, 2013, S. 33). Durch die starke Verbreitung digitaler Medien werden den Subjekten Werkzeuge in die Hand gelegt, welche neue Formen von Partizipation ermöglichen. Medieninhalte organisieren, archivieren, editieren oder selbst kreieren zu können, ermöglichen eine starke Mitgestaltung der individualisierten Medieninhalte und somit eine Teilhabe an der Mediengesellschaft (a.a.O., S. 28, 30-31). Auch Aspekte der politischen Bildung und Effekte, Teilhabe und mediale Präsentation politischer Akteure selbst gewinnen eine neue Bedeutungsdimension (ebd.). Somit schwimmt auch die klassische top-down Konzeption der Massenmedien und ermöglicht individualisierte bottom-up Kreationen (a.a.O., S. 34-35). Interessenskonflikte entstehen im Spannungsfeld zwischen der Demokratisierung audiovisueller Medien, sowie dem grundlegenden Bedürfnis, bereits bestehendes Material zu verwenden, editieren und verarbeiten, und dem Copyright-Schutz, der Zensur und Rechte am eigenen Medieninhalt (a.a.O., S. 31-32).

Die Selbstbestimmtheit der Nutzerinnen und Nutzer stehen im Mittelpunkt der Mediennutzung und der medialen Kommunikation. Durch mobile Endgeräte wie Smartphones und Tablets sind mediale Kommunikationsformen als gesellschaftliche Kommunikation fest etabliert worden. „Der seit vielen Jahren beschworene Trend zur mobilen Nutzung von Bewegtbild ist inzwischen im Alltag angekommen und beschränkt sich keinesfalls nur auf die sogenannten Digital Natives“ (Beisswenger, 2010, S. 17-18). Audiovisuelle Kommunikationsformen, als Videos auf Online-Videoplattformen oder persönliche Videobotschaften, welche über WhatsApp, Facebook, etc. versendet werden, sind Teil der gesellschaftlichen Kommunikation. Zudem dienen Online-Videos der menschlichen Bedürfnisbefriedigung (a.a.O., S. 20). Audiovisuelle Inhalte suggerieren durch multisensorische Darstellungen schnell Orientierung, was das Bedürfnis nach Ordnung und Sicherheit, gerade bei heutigem Informationsüberfluss, stillt. Teil einer Community auf einer Social Network Site zu sein und am Austausch mit Gleichgesinnten zu partizipieren, sowie sich selbst medial darzustellen, kommt dem Bedürfnis nach Aner-

kennung und Ruhm nach. Über spezifische Arten der Bewegtbild-Interpretation können Beziehungen und Bindungen zu anderen Menschen aufgebaut, und das Bedürfnis nach Verständnis und Gefühlen befriedigt werden. Der Konsum, die Bewertung und das Kreieren von Bewegtbild-Inhalten tragen zur Identitätsfindung bei (ebd.).

Authentizität ist alles. Die Internetnutzenden orientieren sich an authentisch erscheinenden Produkten, Aufmerksamkeit kann also durch die Authentizität eines Medienproduktes generiert werden (Graf, 2010, S. 42). Authentizität auf YouTube wird allerdings auch missverstanden, aus einem „sei du selbst“ ist ein „erzähle dich selbst“ geworden (Marek, 2013, S. 25). Nicht authentische Produkte werden prinzipiell abgelehnt, auch von Kindern. So beschreibt beispielsweise Becker (2015, S. 29-31) den YouTuber Jonas Ems und seine offensive Vermarktung der Kleidermarke ‚Brilliant‘. Produktplatzierungen, bzw. ‚product placements‘, werden schon von Kindern in der Regel erkannt und lassen YouTuber in einem unglaubwürdigen Licht erscheinen. Nur wenn YouTuber authentisch glaubhaft machen können, die beworbenen Produkte auch im Privatleben zu verwenden, wird das ‚product placement‘ angenommen. Beispiel hierfür ist vor allem Bianca Heinicke, welche auf ihrem YouTube-Kanal „BibisBeautyPalace“ regelmäßig Videos mit Produktplatzierungen hochlädt und damit teils mehrere Millionen Zuschauer erreicht. YouTube ist auf diesem Wege auch zu einem wichtigen Faktor in der Werbebranche geworden (ebd.).

Durch die technische Entwicklung hat sich die Verwendung von Medien grundlegend geändert. Mit der Verbreitung von digitalen Medien hat sich die Wiederholung als Medienform etabliert. Videos, die im Internet bekannt werden, werden von anderen Nutzerinnen und Nutzern kopiert und wiederveröffentlicht. Je bekannter das Video, desto mehr Kopien davon gibt es. Marek (2013, S. 83-84) erfasst drei Hauptaspekte, welche die sogenannte perfekte Wiederholung problematisiert: Zum einen ist das Kopieren, das Klonen von digitalen Inhalten grundsätzlich paradox, da es im Internet, mit seiner ständigen Verfügbarkeit, eigentlich keine Kopien braucht. Zum anderen sind Klone im Internet durch Qualitätsverlust während der Reproduktion keine perfekten Kopien, was sie allerdings auch nicht sein müssen. Drittens ist es fraglich, ob Wiederholung als Automatismus die ästhetische Wahrnehmung als Empfindung verändert. Wozu wird also die technische Reproduktion

von Online-Videos betrieben? Zur Beantwortung dieser Frage führt Marek (2013, S. 87-100) folgende Gedankengänge an: Die Reproduktion, als Überwindung des Einmaligen und Versenkung in der in ihrer Aufmerksamkeit zerstreuten Masse, in Zeiten der Flüchtigkeit und Wiederholbarkeit, bewirkt „eine Befreiung, Loslösung und Aktualisierung des Reproduzierten“. (ebd.). Inhalte werden gestreut und ökonomische Zwänge unterlaufen. „An Stelle zentraler Sendeanstalten tritt hier eine Pluralität, die zumindest von den technischen Möglichkeiten her jedem die gleiche Chance auf massenhafte Verbreitung seiner medialen Produkte bietet“ (ebd.). Wiederholung auf Videoplattformen heißt nicht nur Kopieren, sondern das Herstellen „möglichst vieler möglichst verschiedener Exemplare“ (ebd.). Jede Nutzerin und jeder Nutzer kann eine eigene Version eines medialen Inhaltes erstellen. Wiederholung auf Videoplattformen sind also keine perfekten Wiederholungen, sondern Wiederholungen, die vielfältig und offen in ihrer Ausgestaltung sind. Ästhetik ist wandelbar und die Ästhetik des Originals nur eine mögliche, veränderbare Interpretation.

3.1.2. Social Network Site Aspekte von YouTube

Interaktion, Vernetzung und Kommunikation gestalten sich auf YouTube auf Grundlage von Inhalten in Form von Videos. Aber auch die Vernetzung von Nutzerinnen und Nutzern ist ein wichtiges Element der Plattform. Somit ist YouTube als eine Mischform von Social Network Site und Social Media zu verstehen, als Multimedia-Plattform (Keyling, 2017, S. 45, 113). Nutzerprofile auf YouTube, die YouTube-Kanäle, sind ein zentrales Element der Plattform, denn nur über diese kann man an der Kommunikation in Form von Videos und Kommentaren teilnehmen (a.a.O., S. 114). Doch im Aufbau und der Präsentation der Plattform dominieren deutlich die Videoclips, die Nutzerprofile sind hier zweitrangig. Auch nicht-angemeldete Nutzerinnen und Nutzer können auf die Inhalte der Plattform zugreifen, die Plattform stellt sich im Gegensatz zu klassischen Social Network Sites, wo die Anmeldung Voraussetzung zur Teilhabe an Inhalten ist, als einer breiten Öffentlichkeit zugänglich, welche die Inhalte auch anonym konsumieren kann (a.a.O., S. 115). Vernetzung von Nutzerprofilen, welche über ‚Abonnements‘ sichtbar werden, gruppieren sich entlang von Themenkomplexen und stel-

len keine Beziehung dar, wie sie auch ‚Offline‘ existieren (ebd.). Hinzu kommen Features wie die Klickzahlen eines Videos, welche als bedeutende Aufmerksamkeitsindikatoren den Inhalt fokussieren, und die Bedeutung als inhaltsabhängige Videoplattform verdeutlichen. Dennoch sind die fundamentalen Features von Social Network Sites nach Boyd & Ellison, die Möglichkeit zur Profilherstellung, die Sichtbarkeit und Navigierbarkeit sowie die Möglichkeit zum Aufbau von Beziehungen, durch YouTube gegeben (s. Kapitel 2.1.4.).

Die Nutzerinnen und Nutzer von YouTube lassen sich prinzipiell in zwei Nutzertypen unterteilen: aktive und passive Nutzerinnen und Nutzer. Die größere Gruppe, die passiven Nutzerinnen und Nutzer, verwenden YouTube hauptsächlich als Videothek mit instant access, also räumlich und zeitlich entgrenztem Zugang (Marek, 2013, S. 61). Als aktive Nutzerinnen und Nutzer werden hingegen jene bezeichnet, welche durch kommentieren und bewerten an den Kommunikationsformen der Videoplattform partizipieren, oder selbst Videos auf die Plattform hochladen (ebd.). Dabei sind sie Rezipienten und Produzenten zugleich. Die aktiven Nutzerinnen und Nutzer sind zwar der kleinere, aber entscheidende Teil der Nutzerinnen und Nutzer von YouTube. Sie sind verantwortlich für den User Generated Content, also alle Inhalte, die auf der Plattform zur Verfügung stehen. YouTube selbst als Social Network Site bietet lediglich die Plattform und Features. Der Rest geschieht durch die Community. Etwa ein Drittel der Nutzerinnen und Nutzer können als aktive Nutzerinnen und Nutzer bezeichnet werden mit dem Interesse, sich in der YouTube-Community einzubringen, bei Jugendlichen ist dieser Anteil allerdings höher (ebd.). Für aktive Nutzerinnen und Nutzer ist YouTube eine Social Network Site mit den Videoinhalten als Kommunikationsgrundlage (Burgess & Green, 2009, S. 59).

Auf YouTube selbst gibt es tausende Communities (Buhr & Tweraser, 2010, S. 79). Communities sind interessenbezogene Kommunikationsgemeinschaften, welche sich meist zu einem bestimmten Thema zugehörig fühlen (Marek, 2013, S. 62). Dabei sind sie vorwiegend durch schwache soziale Bindungen gekennzeichnet, den sogenannten ‚Weak Ties‘, und die Mitglieder kennen sich nicht zwangsläufig persönlich. Trotz aller Unpersönlichkeit in Communities entwickelt sich aber eine Art der Partizipation (ebd.). Auf YouTube gibt es zudem viele Communities, welche sich um YouTuberinnen und YouTuber (im Sinne von YouTube-Celebrities

oder YouTube-Stars) herum formieren. Diese Art von Communities sind teils auch für bestimmte Jugendkulturen von großer Bedeutung. Auch können sich passive Nutzerinnen und Nutzer durch Videovorlieben einer Community zugehörig fühlen. Allerdings regt das Gefühl der Zugehörigkeit auch zu einer Interaktion und Partizipation in der Community an. Zwischen den beiden Polen der aktiven und passiven Nutzerinnen und Nutzer gibt es noch eine Vielzahl an weiteren zu unterscheidenden Nutzerprofilen bezüglich Art, Häufigkeit und Umfang der Partizipation und Videokonsumierung, allerdings zeigen die beiden oben vorgenommenen Profilierungen am deutlichsten die unterschiedlichen Nutzertypen von YouTube auf. Die Vielfalt der Interessen und die Autonomie in der Nutzung machen YouTube zu einer hochgradig individuell nutzbaren Videoplattform.

Durch die Aufhebung der Grenze zwischen Produzierenden und Rezipierenden, wie es in den Massenmedien der Fall ist, verschwimmen auch die Grenzen zwischen professionell Produzierenden und amateurhaft Produzierenden. Professionelle können im Gegensatz zu Amateuren auf spezifische Ressourcen zurückgreifen und gehen geplant handelnd vor. Amateure handeln eher ungeplant, transportieren aber durch das eher amateurhafte Auftreten ein gewisses Maß an (Alltags-) Authentizität, welche vor allem auf YouTube einen Erfolgsfaktor ausmacht (Marek, 2013, S. 48-49). Durch YouTube haben sich aber auch Amateure der Videoproduktion professionalisiert und treten mit Eigenschaften der Professionellen, wie geplantes Handeln und mit Ressourcen, wie einer filmtechnischen Ausrüstung, welche meist im Zuge der Professionalisierung erlangt werden konnte, auf, erscheinen gleichzeitig aber noch authentisch und oft mit gewissem Qualitätsmangel (ebd.). Durch das Verschwinden der Grenzen sind Qualifikation und Qualität allerdings keine Unterscheidungsmerkmale mehr (a.a.O., S. 55-56). Während Marek (2013, S. 60) bei einer Bewertung der Professionalität eines Produktes auf den Einzelfall plädiert, werden im Folgenden professionalisierte Videoproduktionen, welche für Videoplattformen im Internet produziert werden, als semi-professionelle Produktionen verallgemeinert.

3.2. YouTube in der Lebenswelt der Kinder

YouTube ist mittlerweile Teil der Lebenswelt von Kindern. Ziel dieses Kapitels ist es, zu klären welchen Zugang Kinder zu YouTube haben, für was Kinder YouTube nutzen und welche Angebote sie auf der Videoplattform konsumieren.

3.2.1. Zugangsmöglichkeiten für Kinder zu YouTube

Für den Zugang zu YouTube braucht es grundlegend ein digitales Endgerät mit Internetzugang. YouTube kann an einem Laptop oder PC über einen Internetbrowser aufgerufen werden, am Smartphone oder Tablet auch über eine gesonderte Applikation, welche bei Android-Geräten meist schon vorinstalliert ist. Laut YouTube erfolgen mehr als die Hälfte aller Aufrufe über Mobilgeräte (Büttner, 2015, S. 87). Dabei ist allerdings nicht ganz klar, was von YouTube als Mobilgerät definiert wird. Mobilgeräte sind digitale Endgeräte, welche ohne größeren Aufwand mitgeführt werden können. Hierzu zählen vor allem Smartphones und Tablets. Computer und Laptops gehören nicht zu den mobilen Geräten, wobei die Abgrenzung bei Laptops aufgrund der vielen Unterkategorien wie Ultrabooks und Convertibles, welche Tablets sehr nahe kommen, schwierig ist.

Durch technische Innovationen und Marktentwicklung verändern sich die Medienangebote und der Medienzugang. So haben heute deutlich mehr Kinder und Jugendliche einen Zugang zum Internet als noch 2010 (Hasebrink, 2017, S. 124). Wichtige Daten im Zusammenhang mit der Medienausstattung von Kindern als Zugangsvoraussetzung zum Internet und damit zu YouTube liefern die KIM-Studie 2016 des medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, die Bitkom-Studie 2014 und das LBS-Kinderbarometer 2016 des PROKIDS Institut für Sozialforschung der PROSOZ Hertel GmbH (PROKIDS).

Kinder wachsen heutzutage in Haushalten auf, welche mit einem sehr breiten Repertoire an Medien ausgestattet sind, wobei in fast allen Haushalten ein Fernsehgerät, Mobiltelefon, Internetzugang und PC oder Laptop verfügbar sind, welche die Kinder auch zum großen Teil mitbenutzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 8).

Laut der KIM-Studie nutzen 77 Prozent der Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren zumindest selten einen Computer oder Laptop (vgl. a.a.O., S. 28). Die Bitkom-Studie kommt mit 79 Prozent Computernutzung durch Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18 Jahren zu einem vergleichbaren Ergebnis (vgl. BITKOM, 2014, S. 4). Das LBS-Kinderbarometer beschreibt den Zugang zu einem PC oder Laptop für Kinder im Alter zwischen neun und 14 Jahren mit 90 Prozent (für Viertklässler mit 83 Prozent am höchsten), wobei die Studie die reine Ausstattung und nicht die tatsächliche Nutzung der digitalen Medien betrachtet (vgl. PROKIDS, 2016, S. 138). Dabei besitzen 20 Prozent der Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren einen eignen PC oder Laptop, bzw. 35 Prozent der Kinder im Alter zwischen neun und 14 Jahren (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 9; PROKIDS, 2016, S. 138, 143).

Wesentlich mehr Kinder sind im Besitz eines eigenen Mobiltelefons, wobei der Anteil des Besitzes eines Smartphones bei sechs bis 13-jährigen bei 32 Prozent liegt, bzw. bei 80 Prozent für Kinder im Alter zwischen neun und 14 Jahren und 56 Prozent bei Viertklässlern (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 9; PROKIDS, 2016, S. 141). Diese Diskrepanz wird durch einen starken Anstieg des Smartphone-Besitzes mit dem Alter erklärbar, so besitzen Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren zu 20 Prozent ein eigenes Smartphone, während Kinder im Alter zwischen zwölf und 13 Jahren bereits zu 85 Prozent mit einem Smartphone ausgestattet sind (vgl. BITKOM, 2014, S. 4).

Während die KIM-Studie den Anteil vorhandener Tablets in Haushalten mit Kindern im Alter zwischen sechs und 13 Jahren bei lediglich 28 Prozent verortet, bei fünf Prozent Eigenbesitz, spricht die Bitkom-Studie von einer Tablet-Nutzung von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen sechs und 18 Jahren in Höhe von 36 Prozent und das LBS-Kinderbarometer beschreibt einen Zugang zu Tablets für Kinder im Alter zwischen neun und 14 Jahren von 65 Prozent, mit 31 Prozent Eigenbesitz (vgl. BITKOM, 2014, S. 4; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 8; PROKIDS, 2016, S. 141). Da mit fortschreitendem Alter der Kinder ein Tablet im Haushalt angeschafft wird, kann vermutet werden, dass die Kinder die Entscheidung der Eltern, ein Tablet anzuschaffen, beeinflussen und bedingen können.

Der Zugang zum Internet steigt mit dem Alter ebenfalls an. Während Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren zu 39 Prozent das Internet nutzen, steigt der Anteil der Internetnutzenden im Alter zwischen acht und neun Jahren auf 76 Prozent an, bis hin zu 94 Prozent Internetnutzender im Alter zwischen zehn und elf Jahren, wovon 84 Prozent alleine im Internet unterwegs sind. (vgl. Bitkom, 2014, S. 10, 12). „Ab 10 Jahren sind fast alle Kinder im Internet unterwegs“ (ebd.). Dies stimmt auch in etwa mit den Ergebnissen des LBS-Kinderbarometer überein (vgl. PORKIDS, 2016, S. 140, 144). Der Zugang zum Internet wird von Kindern dabei hauptsächlich über PCs oder Laptops hergestellt, mit zunehmendem Alter aber auch über Smartphones (vgl. BITKOM, 2014, S. 14; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 31).

Ist die Verbindung zum Internet über ein digitales Endgerät hergestellt, ist die Hürde zur Nutzung von YouTube nicht mehr groß. In der Regel können Videos auf YouTube ohne vorherige Anmeldung betrachtet werden. Die Videos lassen sich über die integrierte Suchfunktion ansteuern, aber auch das Teilen von URLs zu einzelnen Videos über verschiedenste Kommunikationswege ist eine Möglichkeit zu jeweiligen Videos auf YouTube zu gelangen (Eisemann, 2015, S. 128). Die Reichweite von YouTube wird zudem dadurch vergrößert, dass sich Videos einfach auf externen Websites oder in Beiträgen von beispielsweise Social Network Sites einbetten lassen (ebd.). Auch das Herunterladen von Videos ist technisch über verschiedene Programme möglich, ungeachtet der Rechtmäßigkeit dieses Handelns (ebd.). Neben der Suchleiste als eine zentrale Funktion von YouTube, bekommen Nutzerinnen und Nutzer ohne Anmeldung auch Videos in Kategorien dargestellt, sowie automatische Video-Empfehlungen aufgrund des Surfprotokolls angeboten und YouTube-Videos durchstöbern, die als ‚Trending‘ angezeigt werden (a.a.O., S. 131). Mit der kostenlosen Anmeldung bei YouTube erstellen die Nutzerinnen und Nutzer ein eigenes Benutzerkonto mit eigenem Kanal, was theoretisch jede Person mit Vollendung des 13. Lebensjahres tun kann. Dieses hat praktisch die Funktion eines Profils, über welches man auch persönliche Daten bereitstellen kann. Die Verknüpfung mit einem Google-Konto und das Akzeptieren der Nutzungsbedingungen von YouTube und Google sind dabei zwingend erforderlich (a.a.O., S. 129). Für angemeldete Nutzerinnen und Nutzer sind die grundlegenden Funktionen von YouTube neben dem Hochladen und Veröffentlichen

von Videos die Möglichkeit des Organisierens von Videos in Favoritenlisten und Playlists, sowie die Organisation von anderen YouTube-Kanälen in Abonnementslisten und Freundeslisten. Zudem ist es möglich, private Nachrichten zu schreiben, Videos zu kommentieren und zu bewerten (vgl. a.a.O., S. 130). Auch kann man YouTube mit einem Google-Konto verknüpfen, ohne einen YouTube-Kanal zu erstellen. Dann bleiben den Nutzerinnen und Nutzer aber Funktionen wie das Hochladen eigener Videos und das Kommentieren von Videos anderer Nutzerinnen und Nutzer verwehrt.

Für Kinder ist es also durchaus einfach, an Inhalte von YouTube zu kommen, selbst ohne Anmeldung. Aber auch die Anmeldung stellt keine große Hürde dar. Zwar „definiert sich YouTube als Angebot für Menschen ab 13 Jahren“ (Eisemann, 2015, S. 134), die Richtigkeit der Altersangaben werden bei der Anmeldung allerdings nicht überprüft. Videos, die aus jugendschutzrechtlichen Gründen nur Erwachsenen zugänglich sind, können mit Angabe eines falschen Geburtsdatums trotzdem angesehen werden. Es gibt allerdings noch weitere Möglichkeiten, den Jugendschutz zu umgehen. Es reicht aus, bei Google als Suchbegriff „youtube altersbeschränkung“ einzugeben, um zahlreiche Ergebnisse zu erhalten, die erklären, wie man die Altersbeschränkung von YouTube-Videos auch ohne Anmeldung umgehen kann – auch als Tutorial-Video auf YouTube selbst. Die ‚Digital Natives‘ können solche technischen Schutzvorrichtung also durch Anleitungen auf verschiedenen Foren im Internet umgehen (Schattenfroh, 2013, S. 75). „Im Internet ist das Alter keine wirkliche Hürde mehr“ (Kimmel, 2013, S. 102).

3.2.2. Nutzung von YouTube durch Kinder

Spätestens gegen Ende der Grundschulzeit sind die meisten Kinder im Internet unterwegs (s. Kapitel 3.2.1.). Mit steigendem Alter nimmt auch die Bedeutung eines Internetanschlusses zu. Während etwa ein Viertel der Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren schon das Internet mit einer durchschnittlichen Nutzungsdauer von elf Minuten täglich regelmäßig nutzt, sind es im Alter von zwölf bis 13 Jahren schon 87 Prozent mit einer Nutzungsdauer von täglich etwa einer Stunde (vgl. BITKOM, 2014, S. 12; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 12). Durchschnittlich zählen zwei Drittel der Kinder zu den Internet-

nutzenden, wobei 41 Prozent davon jeden oder fast jeden Tag online sind (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 33). Gut ein Viertel der Kinder nutzt das Internet täglich, wobei auch dem Smartphone hier eine immer bedeutendere Rolle zukommt (vgl. a.a.O., S. 10, 13). Laut LBS-Kinderbarometer beträgt die subjektive Häufigkeit der Internetnutzung bei Kindern zwischen neun und 14 Jahren 55 Prozent, wobei in dieser Altersklasse das Smartphone den Laptop oder PC in der Nutzungshäufigkeit schon überholt hat (vgl. PROKIDS, 2016, S. 148-149).

Ein großer Anteil der Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren, 35 Prozent, sieht sich regelmäßig Videos im Internet an, wobei dies Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren zu 13 Prozent betrifft, und Kinder im Alter von zwölf bis 13 Jahren zu 60 Prozent (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 11-12). Von den Internet nutzenden Kindern nutzen die Hälfte, 50 Prozent, YouTube regelmäßig (vgl. a.a.O., S.34). Im Alter zwischen neun und 14 Jahren sind dies bereits 68 Prozent (vgl. PROKIDS, 2016, S. 151).

Die bei Kindern und Jugendlichen am weitesten verbreitete Beschäftigung im Internet ist mit 75 Prozent das Schauen von Filmen, Videos und Serien (vgl. BITKOM, 2016, S. 15). In Ergebnissen zur Nutzung von Internetdiensten des LBS-Kinderbarometers liegt das Ansehen von Videos wie beispielsweise auf YouTube vor allen anderen Angeboten (vgl. PROKIDS, 2016, S. 150). Bei der Frage nach einer konkreten Lieblingsseite im Internet wird mit 33 Prozent am häufigsten YouTube angegeben (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 35). Damit ist YouTube das beliebteste konkrete Angebot im Internet. Bei der Befragung neun bis 14-jähriger Kinder, was ihnen im Internet am besten gefällt, geben 41 Prozent Informationsbeschaffung an und 26 Prozent Videoplattformen (vgl. PROKIDS, 2016, S. 184). Zu beachten ist hier allerdings auch, dass Kinder und Jugendliche zunehmend auch YouTube zur Informationsbeschaffung einsetzen. Kinder beschreiben das Gefallen an YouTube dadurch, „dass man viele coole Videos auf [Videoplattformen] [sic!] anschauen kann“ (a.a.O., S. 185), was sie auch dazu veranlasst deren persönliche Beziehung zu YouTube mit „YouTube ist mein bester Freund“ darzustellen (ebd.).

Kinder nutzen YouTube im Sinne der Mediensozialisation auch als Erfahrungsraum, welcher ihnen in Form von Videos Orientierung anbietet. YouTube kann als alternatives Medienangebot gesehen werden, wo Kinder ihre Interessen vertreten sehen und die lebensweltnahen YouTuberinnen und YouTuber als Vorbilder dienen, sowie Zugehörigkeits- und Abgrenzungsprozesse durch die Community entwickelt werden (Bock & Mahrt, 2017, S. 40-41). „YouTube kann damit als virtueller Raum verstanden werden, der seinen Publika exklusive Deutungsangebote eröffnet und damit verknüpfte Aneignungspraktiken ermöglicht.“ (ebd.). Damit einhergehend vermitteln die aktiven Nutzerinnen und Nutzer soziale Rollen, Normen und Verhaltensweisen, welche in den Sozialisationsprozess von Kindern, wie auch von anderen Medien, eingehen.

Damit vor allem Eltern die Risiken und Potentiale des Videoportals selbst kennen lernen und ihre Kinder medienpädagogisch bei der Nutzung begleiten können, empfiehlt es sich, auch im Sinne der Co-Use Strategie (s. Kapitel 2.2.3.) dass sich Eltern Zeit nehmen, um mit ihren Kindern YouTube gemeinsam zu rezipieren.

Dokumentationen, Informationsvideos, Wissenssendungen, Erklärvideos und Videotutorials auf YouTube stellen eine Bildungsressource dar. Während es sich bei auf der Plattform eingestellte Dokumentationen meist um professionelles Material handelt, haben insbesondere Erklärvideos, „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf, 2015, S. 30-31) und Videotutorials, „in denen eine beobachtbare Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen“ (ebd.) eine ganz eigene Bedeutungsentwicklung vollzogen. In seinem Artikel, der im Folgenden diskutiert werden soll, stellt Wolf die Bildungspotentiale von Erklärvideos und Videotutorials vor. Demnach gibt es vier Merkmale, die Kennzeichnend für Erklärvideos sind. Die thematische Vielfalt von allgemeinen Interessen bis hin zu hoch spezialisierten Inhalten, die gestalterische Vielfalt bedingt durch Produktionsbudgets, Kreativität und Expertise, der informelle Kommunikationsstil, welcher meist persönlich und auf Augenhöhe ist und eine positive Lernatmosphäre anbietet, sowie die Diversität der Autorenschaft, denn je mehr potentielle Produzenten es gibt, desto mehr Sicht- und Herangehensweisen können zu einem Thema dargestellt werden (a.a.O., S. 31-32). Dies setzt ein Potential an audiovisuell vermitteltem Wissen frei,

welches bereits in der Gesellschaft angekommen ist und vielfach verwendet wird. So sind Erklärvideos mittlerweile fester Bestandteil der Bildungskontexte von Schule, Aus- und Weiterbildung und Studium. Aber auch im Bereich Freizeitinteressen und Hobbys werden Erklärvideos aufgesucht (a.a.O., S. 30, 33). „Nahezu alles, was man wissen will, kann man sich im doppelten Wortsinn anschaulich erklären lassen“ (a.a.O., S. 32). Dies lässt den Autor zu dem Schluss kommen, „dass YouTube bei weitem kein reines Unterhaltungsportal ist, sondern von Jugendlichen als audiovisuelle Enzyklopädie genutzt wird“ (a.a.O., S. 33). Auch benennt Wolf die didaktischen Möglichkeiten von Erklärvideos, wenn sie beispielsweise durch die Eigenerstellung von Schülerinnen und Schülern als Lehr-Lernstrategie eingesetzt werden (vgl. a.a.O., S. 34). Die meisten Videos werden allerdings nicht pädagogisch betreut erstellt, sondern in Eigeninitiative, was der Autor unter anderem als eine Form der Selbstdarstellung und Peer Education wertet, durch die Möglichkeit der Interaktion über die Kommentarfunktion (ebd.). Erklärvideos sind also eine niedrigschwellige Bildungsressource, die sich durch hohe Vielfalt und hohe Verfügbarkeit auszeichnet und eine hohe Attraktivität durch Anschaulichkeit und prägnante, knappe Darstellung von Themen besitzt mit hoher Anziehungskraft für Kinder und Jugendliche (a.a.O., S. 35).

Der Artikel von Wolf greift dementsprechend zu kurz, als dass er die Risiken und Gefahren, die sich im Umgang mit Erklärvideos ergeben, außen vor lässt. Die Gefahren, die von Erklärvideos auf YouTube für Kinder und Jugendliche ausgehen, lassen sich in zwei Dimensionen fassen. Die inhaltliche Dimension bezieht sich darauf, wie und welche Inhalte vermittelt werden. Die Dimension der Kommentare bezieht sich auf den Kommunikationsprozess, welcher sich unterhalb des Videos abspielt und somit ebenfalls Bestandteil von Erklärvideos ist. Als Beispiel für risikoreiche Erklärvideos können semi-professionell erstellte, authentisch erscheinende Videos genannt werden, welche allerdings politisch rechte Vorstellungen propagieren. In den dazu gehörigen Kommentaren äußern sich Nutzerinnen und Nutzer vorwiegend zustimmend zu dem Video oder verbreiten weitere, ähnliche Gedanken. Lassen sich Kinder hiervon beeinflussen, können große Schwierigkeiten in der Identitätsfindung entstehen. Deshalb ist es wichtig, dass vor allem Kinder, auch vor dem Hintergrund der Medienkompetenzförderung, im Umgang mit Inhalten auf YouTube kompetent begleitet werden.

3.2.3. Beliebte Inhalte für Kinder auf YouTube

Von Kindern präferierte Inhalte auf YouTube sind in erster Linie Videos von YouTube-Stars. Gut ein Drittel der Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren geben diese als Lieblingsangebot auf YouTube an (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 46). Es folgen Musikvideos mit einem Viertel der Angaben, Comedy mit einem Fünftel, dann Tiervideos, Sportvideos, Trailer und kurze Clips. Mode- und Beauty-Videos stellen vier Prozent der Angaben dar (ebd.). Die beliebtesten YouTube-Kanäle sind vor allem der Mode- und Beauty-Kanal ‚BibisBeautyPalace‘, ‚DagiBee‘ als Kanal für Mode- und Beauty-Videos sowie Comedy, der Kanal für Let’s Plays und Vlogs von ‚Dner‘ und der Let’s-Play-Kanal von ‚Gronkh‘ (ebd.). Jedes zehnte Kind im Alter zwischen sechs und 13 Jahren hat zudem ein eigenes Benutzerkonto, welches die Verwaltung der abonnierten Kanäle vereinfacht, obwohl die Erstellung eines Benutzerkonto theoretisch erst Personen ab 13 Jahren zugesagt wird (ebd.). Dass zwei Mode- und Beauty-Kanäle die Liste der beliebtesten YouTube-Kanäle anführt, welche zudem fast ausschließlich von Mädchen genannt wurden, lässt in Hinsicht darauf, dass Online-Videos stärker von Jungen präferiert wird (37 Prozent der Jungen geben YouTube als Lieblingsangebot im Internet an, während Mädchen zu 29 Prozent die Plattform als Lieblingsangebot nennen) und Mode- und Beauty-Videos lediglich zu vier Prozent als beliebtestes YouTube-Angebot angegeben wird, nachdenken. Bei Betrachtung der tatsächlich genutzten Inhalte liegen Mode- und Beauty-Videos mit 30 Prozent auf dem fünften Platz (a.a.O., S. 47). Dies lässt die Frage zu, ob das Angebot auf YouTube für Mädchen um einiges homogener ist, weshalb sie sich an wenigen Kanälen orientieren, während für Jungen ein wesentlich diverseres Angebot vorhanden ist, weshalb sich deren Präferenzen auf mehrere Kanäle verteilt. Tatsächlich ist es so, dass YouTuberinnen in der Liste der meistabonnierten Kanäle gegenüber YouTubern stark unterrepräsentiert sind. In den 20 meist abonnierten Kanälen in Deutschland befinden sich gerade mal zwei Kanäle von YouTuberinnen (BibisBeautyPalace und DagiBee) (Döring, 2015, S. 17-18). Auch unter den 100 meistabonnierten Kanälen ändert sich dieses Bild nicht. Die Identifikationsmöglichkeiten mit YouTuberinnen für Mädchen sind so tatsächlich eingeschränkt. Döring (ebd.) spricht von einer ‚Geschlechterkluff‘ bei der Video-Produktion und beim Video-Erfolg.

Lustige Clips, Musikvideos, Tiervideos und Sportvideos gehören zu den von Kindern im Alter zwischen sechs und 13 Jahren am meisten genutzten Inhalten auf YouTube (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017, S. 47). Diese Inhalte werden meist unabhängig von YouTube-Kanälen geschaut. Einerseits werden viele lustige Clips und Tiervideos von nicht professionalisierten YouTuberinnen und YouTuber eingestellt, welche sich beispielsweise nach dem Prinzip der viralen Videos verbreiten können, auch wenn es durchaus Kanäle gibt, die solche Videos kopieren oder Kompilationen verschiedener Videos zusammenstellen, um eine höhere Anzahl an Abonnements und Klickzahlen, und damit einen höheren Gewinn zu erzielen. Andererseits ist das Interesse für Sport- und Musikvideos an einzelne Sportler oder Vereine, sowie Musiker oder Musikgruppen geknüpft, und nicht an spezielle YouTuberinnen oder YouTuber. Doch es gibt auch Kanäle, wie beispielsweise die Lochis, welche neben Videos der Kategorie Comedy hauptsächlich über ihre Musikvideos bekannt wurden.

Der Begriff ‚Vlog‘ bildet sich aus der Kombination der beiden Worte ‚Video‘ und ‚Blog‘ und beschreibt eine Art Videotagebuch, welches sich um die Darstellung der eigenen Person, ihr Wissen und ihre eigene Meinung dreht. Gebloggt wird über Bewegtbild oft in einem persönlichen, kommentierenden und informellen Stil (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 289). Vlogs sind üblicherweise in einem Lowtech-Dokumentationsstil produziert, welche durch eine inszenierte private Aufnahmesituation einen gewissen Grad an Authentizität herstellt. Die Grenzen zwischen Öffentlichkeit und Privatheit, sowie Produzierende und Rezipierende verschieben sich durch diese Art der audiovisuellen Selbstpräsentation (a.a.O., S. 291). Aktuell beliebte Vlog-Formate sind Unboxing-Videos, Haul-Videos und Video-Tutorials (a.a.O., S. 290). Aber auch Vlogs, welche verschiedene Aktionen dokumentieren (oft auch Aktionen, die vorsätzlich für das Erstellen eines Vlogs inszeniert werden), den Rezipierenden einen Einblick in den Alltag gewähren, und Vlogs, in welchen sich meist junge Frauen vor laufender Kamera schminken und dies kommentieren, erfreuen sich großer Beliebtheit.

Mode- und Beauty-Videos sind Vlogs, welche sich um die Themen Mode, Kosmetik, und in diesem Zusammenhang auch Lifestyle drehen. Bei laufender Kamera und teils dokumentarisch in der Machart werden Kosmetikprodukte getestet und bewertet (Gräßer, 2015, S. 11). Im Bereich Mode sind vor allem ‚Hauls‘ beliebt.

Bei ‚Hauls‘ präsentieren überwiegend YouTuberinnen Produkte, welche sie bei ihrem letzten (Groß-)Einkauf erworben haben (Becker, 2015, S. 17). Zudem wird in vielen Videos das Thema Beziehungen behandelt. In Deutschland bekannteste und mit fast 4,5 Millionen Abonnements meistabonnierte Mode- und Beauty-Vloggerin ist Bianca Heinicke mit ihrem Kanal ‚BibisBeautyPalace‘. Mit ihren Videos erreicht sie in der Regel etwa 1,5 Millionen bis 4 Millionen Aufrufe, ihr erstes Musikvideo 2017 erreicht sogar über 42,5 Millionen Aufrufe. Das durchschnittliche Alter ihrer Zuschauer liegt bei 11,9 Jahren und ist überwiegend weiblich (Bock & Mahrt, 2017, S. 43). Neben Orientierungs- und Identifikationsmöglichkeiten bieten Mode- und Beauty-YouTuberinnen, oder auch Lifestyle-YouTuberinnen auch Informationsmöglichkeiten an, wie beispielsweise über neue Produkte. Allerdings kann ein ‚Haul‘ oder andere Produktplatzierungen auch werbewirksam vermarktet werden, was besonders für junge Zuschauerinnen und Zuschauer oft nur schwierig zu erkennen ist, da diese oft auch intransparent gestaltet sind (vgl. Becker, 2015, S.18; Gräßer, 2015, S. 11).

Vlogs werden öfters von YouTubern als von YouTuberinnen produziert. Frauen sind in stärkerem Maße betroffen von herabwürdigenden und feindseligen Video-Kommentaren, welche deren körperliches Erscheinungsbild kommentieren, bis hin zu sexuellen Drohungen und Stalking. Diese Art von feindseliger, teilweise offen sexistischer Kommunikationskultur auf YouTube wird dafür als Mitgrund gesehen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 290). Aus Sicht von Bock & Mahrt (2017, S. 46) tragen Darstellungen von Geschlechterrollen in oft rezipierten Videos, wie beispielsweise von ApeCrime, einem Comedy-Kanal, wo durch obszöne Witze Frauen objektiviert und sich über Sexualität lustig gemacht wird, zu einer starken genderstereotypen Darstellung bei. Auch im in Deutschland bei Kindern beliebtesten Kanal einer YouTuberin, BibisBeautyPalace, lassen sich solche klassischen genderstereotypen Darstellungen finden. In ihren Videos präsentiert sich YouTuberin Bianca als „angepasste, konforme junge Frau“, welche nicht zuletzt durch ihre Themenwahl, nämlich Mode, Kosmetik und Beziehungen, konventionellen Genderrollenstereotypen entspricht (ebd.).

Video-Tutorials sind eigenproduzierte Clips, welche mit einem gewissen didaktischen Anspruch erklärend darstellen, wie etwas funktioniert, bzw. Handlungen zur expliziten Nachahmung anbieten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frau-

en und Jugend, 2017, S. 290). Qualitativ präsentieren sich Tutorial-Videos in der Spannweite von amateurhaften Aufnahmen bis hin zu semi-professionell produzierten, qualitativ hochwertigen, teilweise sogar aufwändig animierten Videos.

Let's Plays sind Formate auf YouTube, in welchen eine Spielerin oder ein Spieler, oft Bild-in-Bild ein Computerspiel spielt und kommentiert, während die Zuschauerinnen und Zuschauer sowohl das Spielgeschehen als auch Mimik und Gestik der YouTuberin oder des YouTubers beobachten kann (vgl. Becker, 2015, S. 15; Gräßer, 2015, S. 11). Die digitalen Spielerlebnisse werden in der Netz-Öffentlichkeit präsentiert, wobei der Eindruck eines gemeinsamen Spielerlebnisses vermittelt wird mit der Möglichkeit für Zuschauerinnen und Zuschauer über Kommentare, Chatnachrichten und Bewertungen mit der Spielerin oder dem Spieler zu interagieren (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 291). In den Vordergrund eines Let's Plays stehen die Kommentierung eines Spiels durch eine Person, die Gestaltung der Videos und die Individualität der Spielerin oder des Spielers. Spielerisches Können ist dabei nicht unbedingt von Nöten (a.a.O., S. 292). Einflussreichster und beliebtester ‚Let's Player‘ in Deutschland mit einer Anzahl von über 4,6 Millionen Abonnements, und damit zweitmeist abonniertes Kanal in Deutschland, ist der Kanal von Gronkh, alias Erik Range. Mit Let's-Play-Videos zum Computerspiel ‚Minecraft‘, dem am häufigsten als Let's-Play veröffentlichtem Computerspiel, hat er eine hohe Popularität erlangt (Becker, 2015, S. 15-16).

3.2.4. Das Einflusspotential medialer Vorbilder auf YouTube

Durch die Möglichkeiten der direkten Interaktion mit den YouTuberinnen und YouTubern, sowie mit der Community, und die amateurhafte bis semi-professionelle Produktionsweise der Videos, ist YouTube ein Stück näher an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dran. YouTuberinnen und YouTuber bleiben greifbar (Becker, 2015, S. 9). Zudem deckt YouTube spezifische nicht massenmedial behandelte Interessensgebiete ab, welche oftmals vor allem in der Jugendkultur verankert sind. Die Themenvielfalt, mit der sich Kinder und Jugendliche heutzutage identifizieren können, ist groß. Dennoch ist bei Kindern immer noch das Fernsehen das Leitmedium, auch wenn mittlerweile daran gezweifelt

wird, wie lange es sich auf dieser Position halten kann (Fleischer & Hajok, 2016, S. 74). YouTuberinnen und YouTuber sind die neuen Vorbilder der heutigen Kinder und Jugendlichen, welche ihrem jungen Publikum Deutungsangebote eröffnen (Bock & Mahrt, 2017, S. 42, 46). Durch die augenscheinliche Nähe zu den Webvideoproduzierenden, werden parasoziale Beziehungen aufgebaut und YouTuberinnen und YouTuber als virtuelle Freundinnen und Freunde akzeptiert (ebd.). Bei der Funktion einer Youtuberin oder eines YouTubers als Leitbild ist auch Authentizität wieder ein wichtiger Punkt. Denn je authentischer ein Vorbild auftritt, desto eher übernehmen die Kinder gezeigte soziale Rollen, Normen und Verhaltensweisen (a.a.O., S. 41). Dass YouTuberinnen und YouTuber eine Vorbildfunktion haben, zeigt sich nicht zuletzt in dem Wunsch von Kindern später selbst einmal berühmt über YouTube zu werden. Obwohl die Bindungen in Communities als ‚Weak Ties‘ bezeichnet werden, ist das Gefühl der Zugehörigkeit manchmal von fundamentaler Bedeutung für das Subjekt, sei es beispielsweise für die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe oder Lebenskrise. YouTube wird zu einer Art Begegnungsort für die Mitglieder der Communities, welche Selbstbilder innerhalb dieser teilt und somit zur Identitätsbildung beiträgt (ebd.).

3.2.5. Sozialisationsaspekte von YouTube

In aktiver Auseinandersetzung mit YouTube und seinen Werten, Normen und Handlungsmustern, welche in einem wechselseitigen Prozess mit Produzierenden und Rezipierenden entwickelt werden, dienen der persönlichen Entwicklung und Identitätsbildung. In diesem Sinne ist YouTube auch Ko-Konstruktion sozialer Realität. YouTube ist dabei ein Sozialisationsagent, da Sozialisation ohne konkreten Sozialisationsauftrag geschieht.

Jugendkulturen werden dabei nicht nur transportiert, wie auch über andere Dienste des Social Web, YouTube kann zur Entstehung von kulturellen Strömungen durchaus ein entscheidender Faktor sein. Dies hängt aber auch immer von der aktiven Mitgestaltung der Community, sprich Kindern und Jugendlichen ab. Die Interaktion der Subjekte über Kommunikation wird durch die Offenheit der Plattform auf einfachem Wege ermöglicht.

Die Ausbildung von Medienkompetenzen, im Umgang mit der Plattform, müssen allerdings durch die Außenwelt, sprich Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen und Gesellschaft initiiert werden. Zwar gibt es Formen der Reflexion von Videos durch andere Videos (beispielsweise als Kommentierung eines anderen Videos), diese erwecken allerdings nur den Schein einer Reflexion und können Anschlussgespräche und individuelle kritische Betrachtungen nicht ersetzen.

YouTube ist Teil der Lebenswelt von Kindern, in welcher sie sich relativ autonom bewegen. Kinder nehmen also eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung ein und bestimmen Entwicklungsaufgaben immer mehr selbst, technische und mediale Kompetenzen eingeschlossen. Bei der Bewältigung von Krisen kann YouTube, wie andere Medienangebote auch, ein Zufluchtsort darstellen, welche Nutzerinnen und Nutzer in Anspruch nehmen.

Ein Thema, welches auch noch zukünftig von hoher Bedeutung sein wird, sind die Menschen- und Weltbilder, Haltungen, Einstellungen und Rollen, die über das Internet im Allgemeinen transportiert werden. Generell ist man im Internet mit mehr direktem Hass und menschenfeindlichen Einstellungen konfrontiert als in der ‚Offline-Welt‘. Auch hier müssen Kompetenzen im Umgang mit solch negativen Erfahrungen angeeignet werden. Nicht zu vergessen sind trotzdem all die positiven Beiträge, welche ebenfalls stark, wenn nicht sogar stärker das allgemeine Image des Internets mitprägen.

YouTube ist eine Plattform für Subjekte und Institutionen, Gruppierungen und Bewegungen, und damit eine vermittelnde Instanz auf Augenhöhe. Es liegt allerdings an den Nutzerinnen und Nutzern diese Vermittlung zu betreiben, da YouTube selbst nur den Rahmen dafür stellt. Der Zusammenhang zwischen Medienfreiheit und hoher Eigenverantwortung wird am Beispiel YouTube besonders deutlich im Spannungsfeld der Freiheit, das ganze Angebot von YouTube offen zur Verfügung haben (abgesehen von Beschränkungen bezüglich Alter und Region, sowie automatisierte Videoempfehlungen) und der Aufgabe der Auswahl an Inhalten, welche der persönlichen Entwicklung zuträglich sind. Aufgrund der Tatsache, dass eine der wichtigsten Funktionen von YouTube für Kinder die Informationsbeschaffung darstellt, lässt sich schließen, dass sie prinzipiell mit dieser Verantwortung umzugehen wissen.

YouTube steht für eine Individualisierung der Lebensentwürfe und eine Orientierung zugleich. Da Kinder ihren faktischen Lebensmittelpunkt durch die Vernetzung nicht mehr am realen Lebensort festmachen müssen, sind sie einer Vielzahl an Optionen ausgesetzt. YouTube bietet mit seiner Themenvielfalt nahezu Identifikationsmöglichkeiten für alle Interessen an. Andererseits binden sich Kinder auch an YouTuberinnen und YouTuber oder thematisch bezogene Videos, wodurch YouTube wiederum orientierungsstiftend wirken kann. Letzteres wirkt wie eine selbsterfüllende Prophezeiung: „Junge Menschen suchen Orientierungshilfen in den Medien“ (Süss, 2013, S. 50).

YouTuberinnen und YouTuber, sowie die dazugehörigen Communities wirken als Wahlgemeinschaften identitätsstiftend. Die Zugehörigkeit zu einer Community kann ein Teil einer Patchwork-Identität darstellen. Genutzte und geteilte Kommunikationsinhalte stellen dabei nicht nur die Videos der YouTuberin oder des YouTubers dar, sondern auch in der Community selbst erschaffene Kommunikationsschlüssel. Über Selbstdarstellung in den Communities erhält das Subjekt soziales Feedback, welches es zur Selbstreflexion nutzen kann. Ein Zusammenhang zwischen Medieninhalten und sozialen Milieus gibt es aber auch hier. Beispielsweise liegt der Bildungshintergrund der Rezipierenden von Let's-Play-Videos deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung, was die Communities in gewisser Hinsicht wieder homogen macht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, S. 291).

4. Qualitative Untersuchung an einer Magdeburger Grundschule zum Stellenwert von YouTube in der Lebenswelt der Kinder

4.1. Die Methode der qualitativ-teilnehmenden Beobachtung

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung zählt zum Feld der qualitativen Sozialforschung. Dabei wird unterschieden zwischen der alltäglichen und der wissenschaftlichen Beobachtung. „Während alltägliches Beobachten der Orientierung der Akteure in der Welt dient, ist das Ziel der wissenschaftlichen Beobachtung die Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage“ (Atteslander, 2006, S. 67). Auch kann eine wissenschaftliche Beobachtung als quantitative Methode eingesetzt werden. Aus Sicht der quantitativen Beobachtung wird soziale Realität als objektiv gegeben gedeutet, welche beobachtbar und allgemein übertragbar ist. Zudem kennzeichnet sich die quantitative Beobachtung durch einen hohen Grad an Strukturiertheit und kontrollierter, theoriegeleiteter Wahrnehmung, was ihren Erfahrungsbereich im Gegensatz zur qualitativen Beobachtung stark begrenzt. Die qualitative Beobachtung versteht soziale Realität als vom Subjekt prozesshaft konstruierte soziale Wirklichkeit durch dessen Interpretation von sozialen Situationen. Durch Teilnahme des Forschers am Untersuchungsfeld wird, meist durch unstrukturierte Feldbeobachtungen, soziales Handeln erfasst und gedeutet.

Atteslander (a.a.O., S. 71-72) nennt für die qualitativ-teilnehmende Beobachtung sechs grundlegende Forschungsprinzipien. Diese sind:

- Offenheit
- Prozesscharakteristik
- Forschungsreflexivität
- Vorgehensexplikation
- Kommunikation
- Problemorientierung

Ein offener und flexibler Forschungsverlauf, der sich am Untersuchungsgegenstand orientiert und nicht an vorab entwickelten Theorien und Hypothesen, ist nötig, um möglichst unvoreingenommen komplexe soziale Prozesse zu erfassen. Dabei wird „der Akt des Forschens selbst als ein Prozess der Kommunikation zwischen Forscher und Beforschten verstanden“ (ebd.). In diesem Prozess, oder aus diesem Prozess heraus entstehen dann Theorien und Hypothesen „in Analogie zu den sozialen Interpretationsprozessen“ (ebd.). Methodische Kontrolle wird hierbei durch Explikation gewährleistet, also durch Offenlegung des Vorwissens, Beschreibung einzelner Forschungsschritte und Nachvollziehbarkeit der Interpretation. Das angestrebte praktische Erkenntnisziel, welches auf der Forschungsfrage und somit der vom Forscher wahrgenommenen Problemlage zurückgeht, wird durch Anwendung und Rekonstruktion von kommunikativen Vorgängen im Alltagshandeln erreicht.

Bei einer qualitativ-teilnehmenden Untersuchung ist die Präsenz des Forschers im Beobachtungsfeld von vornherein zu definieren. Es muss eine geeigneter Feldzugang gewählt, die Rolle des Beobachters im Feld bestimmt und die Forscherposition zwischen Distanz und Teilnahme verortet werden.

Der Feldzugang wird hauptsächlich von der Beschaffenheit des Feldes selbst bestimmt. Ein offenes Feld kann beliebig aufgesucht werden, wohingegen ein geschlossenes oder halboffenes Feld, wie beispielsweise Institutionen, eine Referenz- und Kontaktperson für den Feldzugang voraussetzt (a.a.O., S. 91). Eine soziale Rolle, welche der Beobachter im Feld einnimmt, gibt ihm bei seiner Beobachtung die entsprechende Tarnung. Diese Rolle muss aber gut gewählt sein, da nur, wenn der Beobachter diese Rolle glaubwürdig inszenieren kann, die Gefahr einer Enttarnung, und somit die Hinfälligkeit der Beobachtung minimiert werden kann. Mit sozialer Rolle und Beobachtungsfunktion kommt dem Forscher kommt eine Doppelaktivität zu. Der Forscher kann die Beobachtungssituation aber auch transparent gestalten, also die Beobachteten über die Beobachtung informieren. Wenn eine offene Beobachtungssituation das Verhalten der Subjekte im Beobachtungsfeld aber zu sehr beeinflusst, also die soziale Situation verfälschen würde, dann kommt eine verdeckte Beobachtung in Frage. Die Doppelaktivität des Beobachters birgt aber auch forschungsethische Bedenken. Der Forscher ‚missbraucht‘ die zu den Beobachteten aufgebauten Vertrauensverhältnisse zu eignen Forschungs-

zwecken und im Unwissen der Subjekte. Um eine Untersuchung möglichst forschungsethisch unbedenklich zu gestalten, muss der Forscher von vornherein und stetig diese Aspekte reflektieren und im Zweifelsfall die Untersuchung abbrechen (a.a.O., S. 83-85). Die Teilnahme beschreibt den Partizipationsgrad des Beobachters an der sozialen Situation. Es gibt hierbei keine Nicht-Teilnahme, es kann jeweils nur der Partizipationsgrad zwischen niedrig und hoch beschrieben werden. Eine passive Teilnahme zeichnet sich durch einen sehr niedrigen Partizipationsgrad und eine hohe Distanz zu den Beobachteten aus; der Forscher wirkt in der sozialen Situation als reiner Beobachter. Ein hoher Partizipationsgrad beschreibt eine gänzliche Teil- und Anteilnahme. Eine Identifikation mit den Versuchspersonen kann für das Verständnis ihres Verhaltens wichtig sein, wobei hier die Teilnehmerrolle des Forschers am Feld stets und ständig gut reflektiert werden muss, um ein ‚going native‘ zu verhindern, was zu methodischen Problemen wie unreflektiertem Handeln und zum Verlust des Forscherblickes führen kann (a.a.O., S. 85-87).

Wichtige Konsequenz der teilnehmenden Beobachtung ist ein „offen-reflexiver Forschungsablauf, eine intensive Feldarbeit [...] sowie ein direktes Verhältnis der Forscher zum Feld“ (a.a.O., S. 89). Das bedeutet auch, dass die in ihrem Grad der Strukturiertheit unstrukturierte teilnehmende Beobachtung durch die Vorgänge im Feld bestimmt wird, um möglichst feldnahe und adäquate Informationen zu erhalten. Der Forscher dient selbst als Wahrnehmungsinstrument und protokolliert seine erhobenen Daten auf eine dem Feld angepasste Weise. In der Auswertung verknüpft er dann die erhobenen Daten mit den Hypothesen. Hierbei können eigene Auswertungsformen in den Studien entwickelt werden (a.a.O., S. 92-93). Die teilnehmende Beobachtung erhebt für sich den Anspruch als qualitative Methode der Sozialforschung „eine Deskription sozialen Handelns in natürlichen Situationen, die Erforschung komplexer Handlungssysteme, die Rekonstruktion von Strukturen und sogar Theoriebildung leisten zu können“ (a.a.O., S. 94). Die qualitativ-teilnehmende Beobachtung zeichnet „sich gegenüber anderen Methoden [...] durch ihre Authentizität der gewonnenen Daten aus“ (a.a.O., S. 95). Die zwei größten Probleme hingegen sind die selektive Wahrnehmung des Beobachters und die durch die Teilnahme des Beobachters entstehenden Einflüsse auf das Feld (ebd.).

4.2. Eine Grundschule als Beobachtungsfeld

Als Beobachtungsfeld für den Einfluss von YouTube auf die Kommunikation zwischen Kindern bietet eine Grundschule Vor- aber auch Nachteile. Ein Vorteil ist sicherlich, dass innerhalb des halboffenen Beobachtungsfeldes Grundschule viele Beobachtungsmöglichkeiten zu Interaktionen zwischen Kindern entstehen. Es ist Aufgabe des Beobachters an den verschiedenen sozialen Situationen teilzunehmen, um Interaktionen von Kindern in den verschiedenen Kontexten beobachten zu können. Dass das Thema YouTube und andere Medien durch beispielsweise Verbote aus dem Schulalltag prinzipiell ausgegrenzt werden, wie auch an der Magdeburger Grundschule, an der die Untersuchung durchgeführt werden soll, ist ein zu berücksichtigender Nachteil. Erfahrungsgemäß ist das Thema trotzdem präsent, kann aber in abgeschwächter Form beispielsweise gegenüber der Freizeitgestaltung mit Freunden auftreten. Die Grundschule kann also als Beobachtungsfeld das zu Beobachtende verzerren (vgl. Atteslander, 2006, S. 75).

Der Feldzugang zu der Magdeburger Grundschule geschieht über die dort ansässige Schulsozialarbeit. Dies gibt dem Beobachter die Möglichkeit, als Kurzzeitpraktikant aufzutreten, also eine passiv teilnehmende Beobachterrolle einzunehmen. Die Rolle des Beobachters im Beobachtungsfeld wird die eines ‚observer as participant‘ sein. Er ist in erster Linie Beobachter, welcher sich aber mit ‚kleinen Handreichungen‘ in das Feld zu integrieren weiß und somit seine Forscherrolle verdecken kann (a.a.O., S. 86). Trotzdem bleibt der Beobachter passiv um den eigenen Einfluss auf die sozialen Situationen in der Grundschule möglichst gering zu halten. Gespräche zwischen Kindern und dem Beobachter werden möglichst reflektiert geführt, um Intentionen des Beobachters möglichst nicht in die Gespräche einzubringen, um eine Verfälschung der Echtheit der Gespräche zu verhindern. Vorteil der Rolle als Praktikant der Schulsozialarbeit gegenüber der Rolle als Lehramtspraktikant ist, dass diese einen Zugang zu multiplen sozialen Situationen rechtfertigen kann, während man als Lehramtspraktikant doch eher auf Situationen im Zusammenhang mit dem Unterricht beschränkt ist.

Auf die drei Dimensionen der Beobachtungsformen Strukturiertheit, Offenheit und Teilnahme bezogen kann die geplante Untersuchung als unstrukturiert, verdeckt und passiv teilnehmend beschrieben werden. Der Untersuchungsverlauf wird

durch die sozialen Situationen im Untersuchungsfeld bestimmt um möglichst authentische Daten über den Einfluss von YouTube auf die alltägliche Kommunikation von Kindern in der Grundschule zu erhalten. Eine Garantie dafür, dass entsprechende Situationen in der Zeit der Untersuchung beobachtet werden können gibt es nicht. Ziel der Untersuchung ist es ja aber auch nicht den Einfluss von YouTube auf Kinder im Grundschulalter zu belegen, sondern darzustellen, wie sich dieser Einfluss in der täglichen Kommunikation von Kindern zeigt.

Die Aufzeichnung der Daten erfolgt in Form eines Gedächtnisprotokolls nach den Beobachtungssituationen. Dies soll möglichst zeitnah geschehen, spätestens aber am Nachmittag desselben Tages. Eine Protokollierung während der Beobachtung birgt in diesem Fall die Gefahr, dass die Beobachteten darauf aufmerksam werden, was nicht nur stark die soziale Situation beeinflusst, sondern auch die verdeckte Forscherrolle gefährdet. Aufgezeichnet werden vor allem auffällige, aus der Strukturiertheit des Schulalltags herausfallende Situationen, da diese in Zusammenhang mit Kinderkultur gebracht werden können. Eine Protokollierung des von der Erwachsenenkultur geprägten Unterrichts wäre hierbei nicht zielführend.

Gegenüber den Lehrenden und Mitarbeitenden der Schule wird die Beobachtungssituation offen gelegt, mit Augenmerk auf die verdeckte Forscherrolle gegenüber den Kindern, um mögliche fehlgeleitete Informationen zu vermeiden.

5. Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der dreitägigen qualitativ-teilnehmenden Untersuchung an einer Magdeburger Grundschule diskutiert werden. Hierbei werden sowohl ein gesamtmedialer Einfluss auf die alltägliche Kinderkultur dargestellt, wie auch direkte Verknüpfungen der Lebenswelt von Kindern zu YouTube. Im Sinne des Datenschutzes wird in den Aufzeichnungen lediglich das Geschlecht und die Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler in den beschriebenen Situationen angegeben, jedoch keine Namen oder anderweitig detailliertere Zuschreibungen.

Im Laufe der Untersuchung ist mein Status in der Schule immer wieder hinterfragt worden. Die Klärung meiner Funktion habe ich mit:

„Ein Praktikant, der sich die Schulsozialarbeit für ein paar Tage anschaut“,

oder:

„Ein Praktikant, der Herr B. über die Schulter schaut“,

beantwortet. Diese Rolle wurde von den Schülerinnen und Schülern auch nicht weiter hinterfragt. Von dem ursprünglichen Gedanken, meine Rolle als Beobachter bei den Lehrerinnen und Lehrern offen zu legen, bin ich abgekommen. Da meine Rolle auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer eher von mangelndem Interesse war, entschied ich meine Beobachtungsrolle auch ihnen vorzuenthalten, um das Aufdecken meiner Rolle zu vermeiden.

Dass Digitale Medien und deren Gebrauch im Alltag der Kinder angekommen sind und medialen Einfluss ausüben, wird durch folgende Beispiele deutlich:

„Das gibt es, das kannst du googlen wenn du willst!“.

Durch diese Aussage eines Schülers wird deutlich, dass das Internet, hier mit dem Angebot Google, für die Informationsbeschaffung eingesetzt wird. Zudem wird durch die Intention dieses Satzes deutlich, dass Medieninhalte für Kinder einen gewissen Wahrheitswert besitzen.

Ein Schüler mit einem Sticker auf der Stirn, welcher „www.sachsen-anhalt.de“ besagt, kommt auf mich zu und ein weiterer Schüler kommentiert: „Wenn du F. finden willst, dann musst du da suchen“.

Auch an diesem Beispiel, welches sich als Scherz zweier Schüler gestaltet, zeigt sich die Rolle des Internets für Kinder als Instanz zur Informationsbeschaffung und das vorhandene Wissen über die Funktion von URLs. Daraus lässt sich schließen, dass Kinder im Grundschulalter schon autonom zwischen verschiedenen Internetangeboten auswählen können.

Lehrerin: „Wie sieht das Zeichen der Nahrungsmittelindustrie aus?“. Kinder im Chor: „Wie ein Handy!“. Lehrerin: „Nein, da ist eine Verpackung abgebildet“.

Dieses Beispiel stammt aus dem Heimatkunde-Unterricht. Statt dem auf der Landkarte abgebildeten Symbol einer Lebensmittelverpackung assoziieren die Schülerinnen und Schüler das abgebildete Symbol, aufgrund seiner Ähnlichkeit, mit einem Mobiltelefon und kommunizieren ihre Antwort augenblicklich. Das Mobiltelefon ist für Kinder ein vertrauter Gegenstand, welcher im Alltag durchaus eine Position einnimmt. Die schnelle und eindeutige Assoziation verweist auf dessen Wichtigkeit.

In dieser Klasse lässt sich eine Gruppe Mädchen erkennen, möglicherweise eine Art Clique, die offensichtlich ein erstes Modebewusstsein zeigen und auf die Auswahl ihrer Kleidung achtet. Auch unterhielten sie sich über Augenbrauen. Kommentar zu einem Jungen: „Du hast eine Monobraue“.

Vermuten lässt sich, dass sich die Schülerinnen in einen Prozess der Identitätsfindung eingetreten sind, in welchem sie sich durch ihr äußeres Erscheinungsbild von Gleichaltrigen abgrenzen wollen. Als Identitätsvorlage können hier mediale Vorbilder und medial vermittelte Gender-Identitäten stehen, welchen die Schülerinnen nacheifern und welche sie auch in ihrer Peer-Group kommunizieren. Diese Vermutung wird dadurch bekräftigt, dass sich die Schülerinnen in ihrem Kleidungsstil ähneln. Zudem übernehmen sie medial vermittelte Vorstellungen darüber, was als erwünschtes Erscheinungsbild angesehen wird, und was nicht. Eine sogenannte ‚Monobraue‘ gehört in diesem Falle nicht dazu.

Mitglieder der Mädchen-Gruppe zeigten sich zudem stark abgrenzend gegenüber bestimmten Jungen in der Klasse, was sie mit genervten Gesten eindeutig kommunizierten.

Die klare Abgrenzung zum anderen Geschlecht und ein ‚mädchenhaftes‘ Verhalten lassen auch in diesem Beispiel auf geschlechterstereotype Vorbildrollen schließen.

Schulranzen-Varianten in der dritten Klasse: 14 augenscheinlich neutrale Ranzen, wie bunte Scouts oder andere Marken und einfache Rucksäcke; 1x Star Wars Clone Wars, 1x Spiderman, 1x Lego Ninjago.

Bei dem Vergleich der Schulranzen einer Klasse fällt auf, dass sich auch hier mediale Einflüsse zeigen. Im Beispiel der o.g. Medienfiguren handelt es sich allerdings um sehr breit vermarktete Medienmarken. Für Kinder dienen Fanprodukte der Identifikation mit einer Medienmarke, die kommerziellen Absichten dahinter sind für sie noch nicht ersichtlich (Fleischer & Hajok, 2016, S. 66).

Ein Junge hat auf dem Pausenhof mit einem kleinen Plastik-Gewehr über einen Holzzaun hinweg Schießen gespielt.

Ein Junge in der letzten Reihe hat aus Langeweile im Unterricht gespielt, er hätte eine Waffe in der Hand und spielte auch das Schießen mit der imaginären Waffe auf andere Kinder.

Ein Junge: „Ich kenne keine Fußballmannschaften. Hätten wir als Kategorie Waffen, da wüsste ich viel.“ „Ich weiß zum Beispiel eine Waffe mit A: AK-47. Und auf K gibt es die Kalaschnikow“.

Die Darstellung von Gewalt in Medien ist nach wie vor ein sehr kontrovers diskutiertes Thema. Zwei Dinge sind für den Umgang mit gewalthaltigen Medieninhalten allerdings wesentlich. Einerseits, dass Kinder und auch Jugendliche ausschließlich Medieninhalte konsumieren, welche auch für ihr Alter und ihre persönliche Entwicklung angemessen ist. Andererseits, dass die Kinder und Jugendlichen schon früh im Aufbau von Medienkompetenzen gefördert werden, um präventiv vor für ihre Entwicklung schädliche Medieninhalte geschützt zu werden. Ein unreflektierter Medienumgang im Kindesalter kann zu falschen Menschen- und Weltbildern

führen und, wie die oben genannten Beispiele erscheinen lassen, zu einer Art Verherrlichung von und Faszination für gewalthaltige Darstellungen in den Medien. Der Aufbau von Medienkompetenzen ist für einen kritischen und reflektierten Umgang mit Gewaltdarstellungen grundlegend.

Teilweise ist bei den Kindern auch explizites Fußballwissen vorhanden (aufzählen von Mannschaften verschiedener Ligen sowie verschiedener Nachwuchsvereine).

Auch wurden von der Lehrerin selbst erfolgreich zwei Parallelen zwischen dem Unterricht und Medien gezogen: Zu dem englischen Wort ‚fox‘ nannte sie als Beispiel das auf YouTube erfolgreiche Lied „What Does The Fox Say“. Das Wort ‚danger‘, bzw. dessen Bedeutung erklärte sie durch erwähnen, dass dieses auch oft in Computerspielen vorkommt.

Auf der anderen Seite eignen sich Medien hervorragend als zusätzlicher Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche, um positiv den Prozess der Sozialisation zu unterstützen. So dienen Medien in dem ersten Beispiel als Informations- und Orientierungsraum, um spezielles Wissen aufzubauen, welches auch den Identitätsbildungsprozess unterstützt. Des Weiteren können Beispiele aus den Medien, wie im zweiten Beispiel, auch den institutionellen Bildungsprozess unterstützen, da mit Medienbezügen die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erreicht wird.

Drei Jungen haben sich in der Pause mit einem bilderreichen Buch zu dem Film oder der Serie „Dragons“ beschäftigt. Die Jungen zeigten Begeisterung für die verschiedenen Eigenschaften und Fähigkeiten der Drachen.

Ich hatte ein Gespräch mit einem Jungen aus der 2. Klasse über Star-Wars-Karten. Er bezeichnete sie als bei Schülern beliebt und begehrt. Er hat seine leider verloren.

Ein Junge hatte eine Lego-Action-Figur in der Pause dabei. Solche Figuren scheinen bei Kindern sehr beliebt zu sein. Insbesondere bei Jungen sind Superhelden, Lego und Star Wars beliebt. Aus diesem Grund hängen im Büro der Schulsozialarbeit auch Poster mit Abbildern verschiedener Kinder-Medienhelden.

Ein wichtiger Aspekt von Medien für Kinder sind Unterhaltung und Faszination. Medien bieten Vorbilder an, mit denen Kinder sich identifizieren können. Das Vorbildverhalten wirkt sich auf den Prozess der Sozialisation besonders stark aus, da Kinder über Vorbilder verschiedene Verhaltensmuster und Moralvorstellungen vermittelt bekommen, welche sie sich, durch die starke Bindung an Vorbilder, aneignen und in ihre Lebenswelt passen. Schwierig wird es, wenn Kinderhelden ein fragliches Verhalten vorleben, wie beispielsweise genderstereotype oder rassistische Einstellungen.

Gespräch mit einem Schüler der 3. Klasse. Er „Du hast doch ein Handy, oder?“. Ich: „Ja...“. Er: „Was spielst du da? Ich spiele da [Aufzählung von etwa fünf Spielen, darunter Clash of Clans]. Vor allem das eine Spiel [...] das suchte ich voll! Ich habe da richtig Probleme mit Weizen. Aber ich habe einen Legendären. Der ist ganz selten. Auf einer Gratis-Tour kommt das mit vielleicht drei Prozent vor“.

Das Smartphone wird als ständiger Begleiter immer wichtiger. Für Kinder und Jugendliche ist es nicht nur ein Kommunikationshilfsmittel, sondern auch Organisations- und Unterhaltungsinstrument. Eine Faszination für Spiele auf mobilen Geräten kann auch bei medienerziehungstechnisch reguliertem Konsum entstehen. Ein großer Kritikpunkt ist allerdings der Aufbau vieler ‚Free-To-Play‘ und ‚Pay-To-Win‘ Spiele. Zwar gibt es wenige explizite Gewaltdarstellungen, allerdings baut das Spielprinzip Zwänge auf. Um in einem solchen Spiel voran zu kommen, müssen zu bestimmten Zeitpunkten bestimmte Aktionen durchgeführt werden. Tägliches Spielen wird durch Spielerfolge belohnt. Dieser Aufbau kann, vor allem bei jüngeren Menschen, stark tagesstrukturierend wirken, was zu Stress und Konzentrationsverlust führen kann. Zudem ermöglichen es derartige Spiele, für einen geringen Betrag einen kleinen Vorteil im Spiel zu erlangen. Wird ein Subjekt von diesem System abhängig, kann dies auch schnell sehr teuer werden. Das genannte Spiel ‚Clash of Clans‘ ist für Kinder ab sechs Jahren einfach über den App-Store des Smartphones zu erlangen. Allerdings ist hier ein großer Zweifel daran angebracht, ob derartige Spiele durch ihren zwangskontextuellen Aufbau für diese Altersklasse schon geeignet sind.

„... du bist immer besser als ich in FIFA...“.

Computerspiele gehören ebenso zur Freizeitbeschäftigung wie Freunde, Sport und andere Aktivitäten und Interessen. In diesem Beispiel ist das Computerspiel FIFA, eine Fußball-Simulation, Teil einer Freundschaft zwischen zwei Jungen. Es lässt sich hieraus erkennen, dass die Jungen miteinander spielen oder sich regelmäßig über den privaten Spielverlauf austauschen, und so auf kommunikativer, sozialer und interaktiver Basis ihre Freundschaft ausbauen.

Derselbe Junge brachte, als er im Unterricht störend wahrgenommen wurde, als Reaktion eine bekannte Phrase aus dem Lied „Gangnam Style“, welches als Internetphänomen bekannt geworden ist.

Das Musikvideo zum Lied ‚Gangnam Style‘ des südkoreanischen Künstlers ‚Psy‘ ist mit fast 3 Milliarden Aufrufen das meistgesehene Video auf YouTube. Das Lied ist damit ein kulturelles wie mediales Phänomen, welches seine Popularität nur dank des Internets erlangen konnte. Es ist also nicht überraschend, dass dies auch in der Kinderkultur angekommen ist.

Die Kinder (insgesamt vier) haben vor der Klasse von ihrem Osterfest erzählt. Anschließend an jede Präsentation konnten und wurden von den anderen Fragen gestellt. Die Fragen folgten einem bestimmten Schema: „Was hast du von deinem/deiner Vater, Mutter, Oma, Opa, ... bekommen?“. Die häufigsten Antworten waren „Rollerblades“ oder „Longboard“. Zwischen- durch entstand eine Diskussion in der Klasse über Longboards und Eigenschaften dieser. Es scheint ein übergreifendes Interesse für Longboards zu existieren.

Ein weiteres Element, welches sich in der Kinder- und Jugendkultur etabliert hat, ist ein Interesse für das Longboard-Fahren. Zurückzuführen ist dieser Trend auf den YouTuber Simon Unge und seinen Videos zu seiner, mit drei weiteren YouTubern durchgeführten Longboard-Tour durch Deutschland im Jahre 2014 und, nach dem Erfolg dieser, sein gestartetes Projekt einer Longboard-Weltreise (vgl. Becker, 2015, S. 13-14). Auf diesem Wege sind Longboards erfolgreich vermarktet, was bis heute einen großen Einfluss zeigt, wie an den oben genannten Ostergeschenken zu erkennen ist. Durch die plötzlich entstandene Diskussion über Longboards, und daran, wie viele Kinder sich daran beteiligt haben zeigt,

dass dieses durch YouTube beeinflusste Thema eine große Reichweite erlangt hat.

Beobachtbar war das Tauschen von Karten (wahrscheinlich Pokémon). S: „Das sind meistens Pokémon Karten. Das (Tauschen) ist eigentlich verboten, aber dann dürfen die (Kinder) sich auch nicht beschweren, wenn sie (Karten) wegkommen.“

In der Pause war ein Junge mit einer Sammlung an Tauschkarten zu beobachten, welcher stets von anderen Jungen umrundet war.

Ein Junge holt seine Pokémon-Karten heraus. Ich gehe hin und schaue ihm über die Schulter: „Sind das Pokémon-Karten?“. Er: „Ja, ich habe auch richtig Gute!“. Daraufhin zeigt er mir verschieden Karten in seiner gut gefüllten Sammelmappe. Das Mädchen neben ihm holt auch ihre Karten heraus. Im Gegensatz zum Jungen, der mir gute und starke Karten zeigt, zeigt das Mädchen mir schöne und glitzernde Karten. Ein weiterer Junge gesellt sich an den Tisch. Ich frage ihn: „Hast du auch Pokémon-Karten?“. Er: „Ja, ich habe sogar noch andere Karten. Aber ich habe nicht so viele Karten wie [Junge 1]“. Ein weiterer Junge: „Ich habe auch Karten, aber nicht dabei“. Ein weiteres Mädchen: „Ich habe auch Karten“. Ich frage den ersten Jungen: „Hat denn jeder in der Klasse Karten?“. Er: „Fast jeder“.

Ein Junge am Tisch hinter uns holt mich zu ihm: „Ich will dir auch meine Karten zeigen!“. Er zeigt mir seine Karten und erklärt mir, welche Karten viel Wert sind und welche selten. Ich frage bezüglich des Tauschens von Karten. Er: „Wir tauschen Karten und kaufen sie uns auch gegenseitig ab“. Ich: „Ja? Was kostet denn eine Karte?“. Er: „eine normale Karte kostet 50 Cent“. Ich frage ihn, wie er Pokémon kennengelernt hat. Er: „Ich habe erst eine einzelne Karte geschenkt bekommen. Ich habe alle Folgen gesehen und habe jetzt ganz viele Karten“. Ich: „Schaust du die Folgen im Fernsehen?“. Er: „Immer am Samstag kommen folgen, da schaue ich manchmal zufällige Folgen. Aber alles andere habe ich auf YouTube gesehen“. Ich: „YouTube?“. Er: „Ja, YouTube“.

Unabhängig davon habe ich einem anderen Jungen dieselbe Frage gestellt (Wie hast du Pokémon kennengelernt?). Er: „Von [einem Klassenkameraden]“. Ich: „Kennst du auch die Serie?“. Er: „Ja, ich schaue das“. Ich: „Im Fernsehen?“. Er: „Nee, auf YouTube“.

Das Tauschen von Pokémon-Sammelkarten war ein ab dem ersten Tag der Untersuchung beobachtbares Phänomen. Die Häufigkeit, mit welcher das Thema Sammelkarten innerhalb der drei Tage aufgetaucht ist zeigt, wie sehr dieses Thema den Schulalltag durchdringt. Nur durch ein zufällig entstandenes Gespräch am Ende der Beobachtungszeit konnte aufgedeckt werden, dass dieses Thema auch stark mit dem Thema YouTube-Schauen verknüpft ist. Da die regelmäßig ausgestrahlten Episoden von Pokémon im Fernsehen nicht zur Befriedigung des Bedürfnisses des Pokémon-Schauens und Eintauchens in diese Welt ausreichen, wird auf die allzeit verfügbaren, nach Staffeln in Playlists organisierten Folgen auf YouTube zurückgegriffen. YouTube ist somit als Unterhaltungsmedium, über welches Faszinationen aufgebaut werden können, wichtiger Bestandteil einer Ausprägung von Kinderkultur. Die Sammelkartenkultur reicht von der ersten bis in die vierte Klasse der Grundschule, wobei bezweifelt werden kann, dass alle Kinder diese Serie schauen. Auch handelt es sich bei Pokémon um keinen von YouTubern produzierten Inhalt. Dennoch ist die Bedeutung von YouTube für diesen Aspekt von Kinderkultur bemerkenswert.

6. Fazit und Ausblick für die Soziale Arbeit

Innerhalb von drei Tagen lassen sich nur wenige Aspekte von medialen Einflüssen, insbesondere Einflüsse von YouTube aufdecken. Eine wesentlich längere qualitativ-beobachtende Untersuchung müsste durchgeführt werden, um zumindest die bedeutsamsten Aspekte aufdecken zu können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war dies allerdings nicht möglich. Es ist bereits ein bemerkenswerter Erfolg, innerhalb von drei Untersuchungstagen, ein solch beeinflussendes Element des Sozialisationsagenten YouTube aufzudecken. Es stellt sich allerdings die Frage, ob das oben beschriebene Phänomen um Pokémon nicht auf der Hand lag und bei einer längeren Untersuchungsdauer viel tiefer greifende Einflüsse von YouTube auf den Sozialisationsprozess von Kindern aufgedeckt werden könnten. Zumindest zeigt die vorliegende Arbeit, dass YouTube ein fester Bestandteil des Aufwachsens von Kindern und untrennbarer Teil von Kinderkultur ist, und sich in alltäglichen, lebensweltorientierten Kommunikationsvorgängen widerspiegelt.

Die Betrachtung von YouTube als Sozialisationsagent ist von Bedeutung, da über YouTube Welt- und Menschenbilder, sowie Einstellungen und Haltungen vermittelt werden, welche schon Kindern eine Orientierung in der Welt anbieten, sowie an der Identitätsbildung beteiligt sind. Diese medialen Erfahrungsräume von Kindern zu kennen, ist also auch für eine lebensweltorientierte Kinder- und Jugendarbeit von Bedeutung. „Lebensweltorientierung meint den Bezug auf die gegebenen Lebensverhältnisse der Adressaten, in denen Hilfe zur Lebensbewältigung praktiziert wird, meint den Bezug auf individuelle, soziale und politische Ressourcen, meint den Bezug auf soziale Netze und lokale/regionale Strukturen“ (Thiersch, 1992, S. 5). Die gegebenen Lebensverhältnisse von Kindern schließen die Nutzung von digitalen Medien heutzutage ein. Zur Hilfe zur Lebensbewältigung gehört die Vermittlung von Medienkompetenzen dazu. Gerade in Hinblick auf die immer größer werdende Wissenskluff in Bezug auf den Medienumgang, bedingt durch das soziale Milieu und den Bildungsstand des Elternhauses, entsteht für die Soziale Arbeit eine umfassende Bildungsaufgabe für Medienkompetenzen, um speziell für benachteiligte Kinder und Jugendliche die Chance, Medien entwicklungsfördernd in den Sozialisationsprozess einzubringen und an der Mediengesellschaft teilzuhaben, zu erhöhen (s. Kapitel 2.2.1.). Die Förderung von Medienkompetenzen ist

eine Erhöhung der individuellen, sozialen und politischen Ressourcen, welche an den Lebensverhältnissen der Subjekte ansetzt und diese verbessern kann. Der Bezug auf soziale Netze und lokale/regional Strukturen muss in Hinsicht der medial bedingten Verschiebung des subjektiv empfundenen Lebensmittelpunktes um den Bezug auf mediale Strukturen erweitert werden.

YouTube als medialer Erfahrungsraum bringt eine hohe Angebots-Diversität mit sich. Dies macht YouTube zu einer individualisierbaren Videoplattform mit vielfältigen Deutungsangeboten für Kinder und Jugendliche. „Die Aufgabe, sich zu orientieren, wird eine eigene, aufwendige und schwierige; sie bedeutet in der Zumutung der Selbstbehauptung zugleich Chance und Überforderung“ (Thiersch, 1992, S. 21). Die Aneignung der Schlüsselkompetenz Medienkompetenz ist für eine positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Medienkontext bereits ab dem Kindesalter von hoher Bedeutung. Die Vermittlung von Medienkompetenzen ergibt sich somit als zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

YouTube hat sich zu einer für den Sozialisationsprozess von Kindern wichtigen Größe entwickelt, dessen Einflussnahme sich nicht durch simple Verbote und Ignoranz abschwächen lässt. Es ist die Aufgabe von Erziehenden und Gesellschaft, sich diesem Phänomen bewusst zu werden und Kinder zu befähigen, YouTube risikoreduziert, kritisch, kreativ und bedürfnisgerecht nutzen zu können.

7. Literaturverzeichnis

Alt, I. (2012). *Facebook schadet der realen Freundschaft*. Focus Online. URL: http://www.focus.de/gesundheit/news/focus-titel-facebook-schadet-der-echten-freundschaft_aid_789545.html.

Becker, C. (2015). *Analyse von Gruppeninterviews zur Lebenswelt von 13- bis 14-jährigen Jugendlichen. Vorbilder, Chancen und Risiken des Videoportals Youtube*. Norderstedt: GRIN Verlag.

Beißwenger, A. (2010). Audiovisuelle Kommunikation in der globalen Netzwerkgesellschaft. In A. Beißwenger (Hrsg.). *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren* (S. 13-36). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

BITKOM – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (Hrsg.) (2014). *Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft*. URL: <https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2014/Studien/Jung-und-vernetzt-Kinder-und-Jugendliche-in-der-digitalen-Gesellschaft/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf>.

Bock, A. & Mahrt, M. (2017). Was Jugendliche online schauen. YouTube als medialer Raum für Rollenpräsentationen. *merz medien + erziehung*, 1.17, 40-47.

Boyd, D. & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.

de Buhr, T. & Tweraser, S. (2010). My Time is Prime Time. In A. Beißwenger (Hrsg.). *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren* (S. 69-91). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 14. Kinder- und Jugendbericht*. Deutscher Bundestag. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht*. Deutscher Bundestag. Berlin.

Burgess, J. & Green, J. (2009). *YouTube. Digital media and society series*. Cambridge and Malden: Polity Press.

Büttner, V. (2015). *Akzidentielle Medienhypes. Entstehung, Dynamik und mediale Verbreitung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Deutsche Presseagentur (2010). *Enkes Tod löst Werther-Effekt aus*. Zeit Online. URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2010-11/enke-selbstmord-werther>.

Dittler, U. & Hoyer, M. (Hrsg.) (2008). *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive*. München: kopead.

Dittler, U. & Hoyer, M. (Hrsg.) (2006). *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht*. München: kopaed.

Döring, N. (2015). Die YouTube-Kultur im Gender-Check. *merz medien + erziehung*, 1.15, 17-24.

Drotleff, R. (2010). Sound Branding – Instrument erfolgreicher audiovisueller Kommunikation. In A. Beisswenger (Hrsg.). *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren* (S. 205-218). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Ebersbach, A., Glaser, M., & Heigl, R. (2011). *Social Web* (2. Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Eichsteller, H. & Wiech, N. (2010). Untersuchung zur Bekanntheit und Nutzung von Corporate Video-Inhalten im Internet. In A. Beisswenger (Hrsg.). *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikati-*

on von Marken, Medien und Menschen revolutionieren (S. 45-68). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Eisemann, C. (2015). *C Walk auf YouTube. Sozialraumkonstruktion, Aneignung und Entwicklung in einer digitalen Jugendkultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Feil, C., Decker, R., & Gieger, C. (2004). *Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fleischer, S. & Hajok, D. (2016). *Einführung in die medienpädagogische Praxis und Forschung. Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld der Medien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Graf, J. (2010). Aufmerksamkeitsökonomie und Bewegtbild. In A. Beisswenger (Hrsg.). *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren* (S. 37-44). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Gräßer, L. (2015). Broadcast yourself? Webvideo und die Medienbildung. *merz medien + erziehung*, 1.15, 8-13.

Grgic, M. & Züchner, I. (2013). Aktivitätsprofile junger Menschen im Bereich Medien, Kunst, Musik und Sport. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.). *Medien, Kultur, Sport. Was Kinder machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie* (S. 237-246). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Härtwig, J. (2004). *Freundschaft im Wandel der Geschlechterrollen*. Freie Universität Berlin. URL: <http://www.freundschaft-diplomarbeiten.de/>

Hasebrink, U. (2017). Onlinenutzung von Kindern und Jugendlichen im gesellschaftlichen, medialen und individuellen Wandel. In E. Hoffmann et al. (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Medien, Kultur, Kommunikation* (S. 119-136). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hell, B. (2008). *Kinder und Jugendliche brauchen Vorbilder*. Medizinische Universität Innsbruck. URL: <http://www.step21.de/fileadmin/content-media/> projek-

te/vorbilder_des_alltags/Medizinische_Universitaet_Innsbruck_Kinder_und_Jugendliche_brauchen_Vorbilder.pdf

Hipeli, E. & Süss, D. (2013). Werther, Soap Stars und Ego-Shooter-Helden: Das Einflusspotential medialer Vorbilder. In H. Schweiger & A. Fahr (Hrsg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 191-205). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hoffmann, D. (2008). Kult und Kultur, Spaß oder auch Ernst? Inszenierung und Kommunikation in sozialen Online-Netzwerken. *merz medien + erziehung*, 3.08, 16-23.

Hoffmann, D., Krotz, F., & Reißmann, W. (2017). Mediatisierung und Mediensozialisation: Problemstellung und Einführung. In D. Hoffmann et al. (Hrsg.). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Medien – Kultur – Kommunikation* (S. 3-18). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Holzmayr, M. (2013). Neue Medien im Aufwachsen junger Menschen. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.). *Medien, Kultur, Sport. Was Kinder machen und ihnen wichtig ist. Die MediKuS-Studie* (S. 139-191). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Huh, M. (2010). Personal Brands als zentrales Element der PR-Kommunikation. In A. Beisswenger (Hrsg.). *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren* (S. 121-130). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (8. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hüther, J. (2005). Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4. Auflage). München: kopaed.

Hüther, J. & Schorb, B. (Hrsg.) (2005). *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4. Auflage). München: kopaed.

Kamin, A., Meister, D., & Schulte, D. (Hrsg.) (2013). *Kinder – Eltern – Medien. Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Kanies, M. (2017). *Tote Mädchen lügen nicht: Warum die Netflix-Serie gefährlich ist*. Osnabrücker Zeitung. URL: <https://www.noz.de/deutschland-welt/medien/artikel/885404/tote-maedchen-luegen-nicht-warum-die-netflix-serie-gefaehrlich-ist>.

Keyling, T. (2017). *Kollektives Gatekeeping. Die Herstellung von Publizität in Social Media*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kimmel, B. (2013). Chatten bei schülerVZ, ICQ und Co – Wenn Teenager sich vernetzen. Die Faszination des Internets und der Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In A. Kamin, D. Meister, & D. Schulte (Hrsg.). *Kinder – Eltern – Medien. Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag* (S. 101-115). München: Wilhelm Fink Verlag.

Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In D. Hoffmann et al. (Hrsg.), *Mediatisierung und Medienkommunikation. Medien, Kultur, Kommunikation* (S. 21-40). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kutscher, M. (2015). Mediatisierung der Kinder- und Jugendhilfe – Herausforderungen der digitalen Gesellschaft für professionelle Handlungskontexte. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2/2015, 4-20.

Kuzmenko, M. (2011). *Was sind Medien, wie werden sie in verschiedenen Disziplinen definiert und welche Rolle spielen sie für die Pädagogik?* URL: <http://larskilian.de/studienblog/?p=153>.

Laage, P. (2013). *Hunderte „Freunde“ bei Facebook – und doch alleine*. Welt.de. URL: <https://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article122536789/Hunderte-Freunde-bei-Facebook-und-doch-alleine.html>.

Lauffer, J. & Volkmer, I. (Hrsg.) (1995). *Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt*. Opladen: Leske + Budrich.

Marek, R. (2013). *Understanding YouTube. Über die Faszination eines Mediums*. Bielefeld: transcript Verlag.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015). *KIM-Studie 2014. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.

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

Montada, L., Lindenberger, U., & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage) (S. 27-60). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Neuß, N. (2006). Neue Medien im Kindergarten: Ein Bestandteil frühkindlicher Bildung? In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.). *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht* (S. 85-90). München: kopaed.

Pellikan, L. (2010). Bewegtbild-Werbung – Ein Ausblick auf Potentiale und Gefahren. In A. Beisswenger (Hrsg.). *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren* (S. 255-272). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

PROKIDS Institut für Sozialforschung der PROSOZ Herten GmbH (Hrsg.) (2016). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2016. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland*. URL: http://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2016.pdf.

Reißmann, W. & Hoffmann, H. (2017). Mediatisierung und Mediensozialisation. Überlegungen zum Verhältnis zweier Forschungsfelder. In D. Hoffmann et al. (Hrsg.). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Medien – Kultur – Kommunikation* (S. 59-78). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schattenfroh, S. (2013). Kinder im Internet – Kinder begleiten, schützen und fördern. In A. Kamin, D. Meister, & D. Schulte (Hrsg.). *Kinder – Eltern – Medien. Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag* (S. 75-87). München: Wilhelm Fink Verlag.

Schmidt, J. (2013). Jugend 2.0 – Leben in der Medienwelt. Von „Digital Natives“ und anderen Mythen des Internets. In A. Kamin, D. Meister, & D. Schulte (Hrsg.). *Kinder – Eltern – Medien. Medienpädagogische Anregungen für den Erziehungsalltag* (S. 89-100). München: Wilhelm Fink Verlag.

Süss, D. (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen - Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Süss, D. et al. (2013). *Medienpädagogik. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Theunert, H. (Hrsg.) (2007). *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. Beiträge aus Medienpädagogik, Entwicklungspsychologie, Frühpädagogik, Familiensoziologie, Jugendmedienschutz*. München: kopaed.

Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Trump, T., Gerhards, M., & Klingler, W. (2008). Web 2.0: Begriffsdefinition und Nutzertypen. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.). *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive* (S. 209-222). München: kopead.

Vollbrecht, R. (2006). Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.). *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht* (S. 33-44). München: kopaed.

Wagner, W. (2017). *Internet-Challenge: Teenager sollen öffentlich Suizid begehen*. Osnabrücker Zeitung. URL: <https://www.noz.de/deutschland-welt/vermishtes/artikel/900571/internet-challenge-teenager-sollen-oeffentlich-suizid-begehen>.

Wolf, K. (2015). Bildungspotentiale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? *merz medien + erziehung*, 1.15, 30-36.

8. Anhang

Aufzeichnungen zur qualitativ-teilnehmenden Beobachtungsstudie an einer Magdeburger Grundschule

Tag 1 – 05.05.2017

2. Unterrichtsstunde, 3. Klasse

- Teilnahme am Spiel Stadt, Land, Fluss mit sechs weiteren Kindern. Rolle als Mitspieler von den Kindern angenommen.
- Das Spiel ging sieben Runden lang und es fand ein ständiger kommunikativer Austausch zwischen den Kindern mit Einbezug des Beobachters, aber auch Konkurrenz zwischen den Kindern um einzigartige Wörter.
- Die Kinder schauen auch zusammen auf die im Klassenraum hängende Landkarte um nach Städten und Flüssen zu suchen.
- Zu Beginn des Spiels fand eine starke Einflussnahme durch die Lehrerin statt, welche das Spiel initiierte (Sie legte fest, wer im Kopf das Alphabet durchgeht und wer Stopp sagt um einen Buchstaben zu finden, wer Papier zum Spielen holt, etc. und während des Spiels schaute sie den Kindern über die Schulter und gab Tipps oder ermahnte die Kinder durch beispielsweise:
 - „Nicht so laut!“.
- Zwischendurch eine Diskussion über die Gültigkeit/Existenz eines Wortes:
 - „Das gibt es, das kannst du googlen wenn du willst!“.
- Scherz über ein Wort:
 - „Unser Roboter heißt Gandalf“.
- Teilweise ist bei den Kindern auch explizites Fußballwissen vorhanden (aufzählen von Mannschaften verschiedener Ligen sowie verschiedener Nachwuchsvereine).
- Ein Junge:

- „Ich kenne keine Fußballmannschaften. Hätten wir als Kategorie Waffen, da wüsste ich viel“.
- „Ich weiß zum Beispiel eine Waffe mit A: AK-47. Und auf K gibt es die Kalaschnikow“.

1. Pause, Pausenhof

- Eine Schülerin (S) hat mich auf dem Schulhof herumgeführt und mir viele Geschichten und Sachverhalte über diesen erzählt, erklärt.
- Beobachtbar war das Tauschen von Karten (wahrscheinlich Pokémon). S:
 - „Das sind meistens Pokémon Karten. Das (Tauschen) ist eigentlich verboten, aber dann dürfen die (Kinder) sich auch nicht beschweren, wenn sie (Karten) wegkommen.“
 - S: „Da auf dem Schiff sitzen meistens die Viertklässler, wenn es frei ist“.
- Fußball wird vorwiegend von den Jungs gespielt, S:
 - „aber wir Mädchen spielen auch manchmal“.
- Die erste Pause findet zeitgleich mit der Pause der Sekundarschüler statt, welche sich im selben Schulgebäude befinden. Durch die räumliche Trennung der Schulhöfe gibt es zwischen den Schülerinnen und Schülern augenscheinlich kaum Berührungspunkte.
- S:
 - „Die Großen beschimpfen uns manchmal oder sind gemein“.
- Es gibt ein Häuschen auf dem Hof, welches eher von jüngeren Schülerinnen und Schüler genutzt wird. Später ist dort ein Streit entstanden, welchen ich nicht näher beobachten konnte. Die Schüler-Hofaufsicht, zwei Mädchen der vierten Klasse in gelben Westen haben aber recht schnell interveniert.
- Die Lehrerinnen, welche sich auf dem Schulhof aufhielten haben sich nur an einem Ort in der Nähe des Hofeingangs aufgehalten. Das gibt den Schülerinnen und Schülern relativ viele Freiheiten (wie verbotener Kartentausch).
- Ein Junge hat auf dem Pausenhof mit einem kleinen Plastik-Gewehr über einen Holzzaun hinweg Schießen gespielt.

3. Unterrichtsstunde, 4. Klasse

- Ein Schüler:
 - „... du bist immer besser als ich in FIFA...“.

2. Pause, Pausenhof

- Eine Schülerin und ein Schüler kommen wegen Streites zu der Lehrerin in der Pause auf dem Hof. Das Mädchen weint, der Junge scheint aufgebracht und erzählt lautstark von der Konfliktsituation. Die Lehrerin mahnt ihn darauf hin, er solle den Streit von Beginn an und in einem vernünftigen Ton erzählen. Der Junge zeigt eine ablehnende Haltung und schüttelt den Kopf. Es folgen weitere Forderungen der Lehrerin, die Situation zu erklären. Der Junge weigert sich weiterhin und ihm kommen Tränen in die Augen. Die Lehrerin gibt ihre Versuche auf und hebt deutlich die Lautstärke ihrer Stimme an und sagt, dass wenn er nicht mit ihr reden will es sein Problem sei und er sich jetzt (als Bestrafung) auf die Bank in der Ecke des Schulhofes setzen soll und über seine Fehler nachdenken und vor Pausenende nicht wieder aufstehen darf. Sie nannte dies die „Pause des Bedenkens“. Daraufhin geht das Kind weinend und, da er auf die Bank haut offensichtlich sauer zur Bank. Das weinende Mädchen, auf welches nicht mehr eingegangen wurde, hat sich im Verlauf der Situation etwas beruhigt und auch aufgehört zu weinen.
- Kinder haben sich in der Bibliothek Bücher ausgeliehen, dazu mussten sie in einer Reihe stehen und warten bis sie dran kamen.
- In der Pause bin ich in einen Konflikt um die Schaukel einbezogen worden (mit Erwartung, dass ich die Situation löse). Durch eigene Zurückhaltung und Hinterfragen wollte ich bewirken, dass die Kinder selbstständig eine Konfliktlösung finden. Sie versuchten ihre eigenen Standpunkte zu erklären und die der anderen zu widerlegen.
- Beobachtungen: auf dem Fußballfeld wurde mit einer kleinen Spielfigur versucht Fußball zu spielen. Auf Nachfrage, ob die Kinder Fußball spielen, und wo denn der Ball sei, antwortete ein Kind:
 - „Der Ball ist da hinten über die Mauer geflogen und der Mann, dem der Garten gehört gibt die Bälle nie zurück“.

- Eine Gruppe Mädchen hat Fangen um ein Häuschen herum gespielt.
- Verlauf eines Konfliktes aus der Ferne beobachtet: Ein Junge hantierte mit eindeutig unfreundlichen Gesten und artikulierte sich in lauter, drohender Sprache gegenüber einem Mädchen, drei Zeugen bzw. Zeuginnen standen außen herum und intervenierten gelegentlich verbal. Nach einem Moment hat sich das Mädchen weinend entfernt und in einem der Häuschen versteckt. Einen Moment später folgte ihr eine der Zeuginnen. Der Junge, aufgebracht und wütend, ging zu den Lehrerinnen. Es erfolgte aber keine aus der Entfernung beobachtbare Konsequenz.
- In beiden Pausen waren je zwei Lehrerinnen auf dem Pausenhof. Diese hielten sich jedoch nur in einem bestimmten Bereich nahe des Ein-/Ausgangs auf. Von dort ist nicht der ganze Schulhof überblickbar. So entstehen bestimmte Freiräume in der Pause für die Kinder.
- In der zweiten Pause konnte ich keine Kartentauschaktivitäten beobachten.
- Ein Junge hat sich in der Pause zwischenzeitlich zu mir gesellt.
 - Er: „Sie müssen Probleme lösen“.
 - Ich: „Warum soll ich denn Probleme lösen?“.
 - Er: „Sie sind ein Erwachsener“.
 - Ich: „Aber ihr wisst doch eigentlich selbst wie man Probleme löst“.
 - Er: „Jaaa...“.
- Im Laufe des Tages kam immer wieder die Frage auf:
 - „Wer sind Sie?“.
 Ich habe dies mit:
 - „Ein Praktikant, der sich die Schulsozialarbeit für ein paar Tage anschaut“ oder
 - „Ein Praktikant, der Herr B. über die Schulter schaut“.
 beantwortet.

5. Unterrichtsstunde, 2. Klasse

- Thema: Gespräch über Ostern vor der Klasse.

- Die Kinder (insgesamt vier) haben vor der Klasse von ihrem Osterfest erzählt. Anschließend an jede Präsentation konnten und wurden von den anderen Fragen gestellt. Die Fragen folgten einem bestimmten Schema:
 - „Was hast du von deinem/deiner Vater, Mutter, Oma, Opa, ... bekommen?“.

Die häufigsten Antworten waren „Rollerblades“ oder „Longboard“. Dabei mussten die Kinder sich melden, wenn sie eine Frage stellen möchten. Ansonsten sollte man leise und aktiv zuhören. Manchmal wurde das Kichern der Kinder lauter, dann griff Herr B. mit einem „Psst“ ein. Zwischendurch entstand eine Diskussion in der Klasse über Longboards und Eigenschaften dieser. Es scheint ein übergreifendes Interesse für Longboards zu existieren. Doch die Situation wurde von Herr B. unterbrochen, um fortzufahren.

- Es wurden drei Smilies an die Tafel gezeichnet und unter den lachenden Smilie „alle Kinder“ drunter geschrieben. Maßnahme dient der Disziplinierung der Kinder, Störungen werden insofern bestraft, dass der Name einzelner Kinder unter negative Smilies drunter geschrieben wird. Bei dreimaliger Ermahnung folgt ein Ausschluss aus dem Unterricht.
- Einem Kind war etwas schlecht und es weinte ein wenig:
 - „weil ich in der Pause geschlagen wurde“.

Herr B. bot sofortige Lösung der Situation durch Gespräche an, oder eine Lösung nach der Stunde. Sofortige Lösung wurde abgelehnt.

Tag 2 – 08.05.17

1. und 2. Unterrichtsstunde, 3. Klasse

- Kinder gehen schon in die Klassenräume, hier und da entstehen vereinzelt Gespräche zwischen den Kindern. Habe im Flur einen Beobachtungspositionen eingenommen, aber nur vorbeilaufende Kinder beobachten können.
- Danach Positionswechsel in die Klasse. Gespräch mit einem Schüler der 3. Klasse.
 - Er „Du hast doch ein Handy, oder?“.
 - Ich: „Ja...“.

- Er: „Was spielst du da? Ich spiele da [Aufzählung von etwa fünf Spielen, darunter Clash of Clans]. Vor allem das eine Spiel [...] das suchte ich voll! Ich habe da richtig Probleme mit Weizen. Aber ich habe einen Legendären. Der ist ganz selten. Auf einer Gratis-Tour kommt das mit vielleicht drei Prozent vor“.
- Nach Unterrichtsbeginn ist das erste Thema, initiiert von der Klassenlehrerin, das Spiel des 1. FC Magdeburg am vorhergegangenen Wochenende. Anschließend erzählen einige Kinder von ihren Erlebnissen am Wochenende:
 - „Ich war auf einem Reiterwochenende“.
 - „Mein großer Bruder hatte Jugendweihe. Das war schwer, weil ich da eine Stunde lang sitzen musste. Ich bin bis um zwei oder ein Uhr fünfzig wach geblieben“.
 - „Ich habe das Finale von DSDS gesehen und der Richtige hat gewonnen“.
 - „Ich hatte am Wochenende ein Spiel [Sport, Mannschaft]“.
- Schulranzen-Varianten in der dritten Klasse: 14 augenscheinlich neutrale Ranzen, wie bunte Scouts oder andere Marken und einfache Rucksäcke; 1x Star Wars Clone Wars, 1x Spiderman, 1x Lego Ninjago.
- Mobbing: Zettel zur Bearbeitung einer Aufgabe wurden ausgeteilt, von zwei Jungen der Klasse. Die übrigen Zettel bringen die Jungen zum Lehrerpult zurück. Der zweite Junge nimmt dabei aber den Zettel des ersten Jungen absichtlich mit auf, sodass der erste Junge keinen Zettel mehr hat, was er bemerkt, als er zurück zu seinem Platz kommt. Reaktion: Er sucht seinen Zettel. Er schaut sich um und verdächtigt andere Jungen. Eine Weile nach Beginn der Arbeitsphase in der Klasse und weiterem Suchen seinerseits, holt er sich bei der Klassenlehrerin einen neuen Zettel. Der zweite Junge freut sich (über den Erfolg seines Streiches?).
- Klasse wird nach etwa einer Stunde insgesamt sehr unruhig. 5 Kinder hält es nicht mehr auf den Stühlen.
- Eine Auffälligkeit: Ein Junge sagt ein falsches Wort im Deutschunterricht – Frustration: Er lässt den Kopf auf den Tisch sinken.

1. Pause, Pausenhof

- Drei Jungen haben sich in der Pause mit einem bilderreichen Buch zu dem Film oder der Serie „Dragons“ beschäftigt. Die Jungen zeigten Begeisterung für die verschiedenen Eigenschaften und Fähigkeiten der Drachen.
- Verschiedene soziale Kontakte von Freitag konnte ich intensivieren und neue Kontakte sind entstanden.
- Kommentar einer Lehrerin:
 - „Die sind doch alle krank im Kopf“.

[genauer Zusammenhang der Aussage war für mich nicht erkennbar].

- Die erste Pause ist für das Fußballspielen der ersten und zweiten Klassen. Ein Drittklässler hat aber den (Klassen-)Ball einbehalten. Daraus entstand ein Streit. Die Schüler wandten sich an mich, da ich daneben stand. Der Drittklässler hat nach kurzem Gespräch mit einem Zweitklässler dann doch den Ball ausgeliehen.

4. Stunde, 4. Klasse

- Ein Kind mit einem Sticker auf der Stirn, welcher „www.sachsen-anhalt.de“ besagt, kommt auf mich zu und ein weiteres Kind kommentiert:
 - „Wenn du F. finden willst, dann musst du da suchen“, und zeigt mit dem Finger auf die Webadresse.
- Lehrerin:
 - „Wie sieht das Zeichen der Nahrungsmittelindustrie aus?“.
 - Kinder im Chor: „Wie ein Handy!“.
 - Lehrerin: „Nein, da ist eine Verpackung abgebildet“.

2. Pause, Pausenhof

- Ich hatte ein Gespräch mit einem Jungen aus der 2. Klasse über Star Wars-Karten. Er bezeichnete sie als bei Schülern beliebt und begehrt. Er hat seine leider verloren.
- Ein Junge hatte eine Lego-Action-Figur in der Pause dabei. Solche Figuren scheinen bei Kindern sehr beliebt zu sein. Insbesondere bei Jungen sind Superhelden, Lego und Star Wars beliebt. Aus diesem Grund hängen im

Büro der Schulsozialarbeit auch Poster mit Abbildern verschiedener Kinder-Medienhelden.

5. Stunde, andere 4. Klasse

- In dieser Klasse lässt sich eine Gruppe Mädchen erkennen, möglicherweise eine Art Clique, die offensichtlich ein erstes Modebewusstsein zeigen und auf die Auswahl ihrer Kleidung achtet. Auch unterhielten sie sich über Augenbrauen. Kommentar zu einem Jungen:
 - „Du hast eine Monobraue“.
- Mitglieder der Mädchen-Gruppe zeigten sich zudem stark abgrenzend gegenüber bestimmten Jungen in der Klasse, was sie mit genervten Gesten eindeutig kommunizierten.
- Auch die Schulranzen-Mode der Kinder dieser Klasse scheint schon eher an den älteren Schülerinnen und Schüler orientiert.
- Der Musikunterricht, mit dem größten Anteil des Hörens von Musik und Lesen von Noten und anschließendem Singen war also praktisch ausgerichtet. Alle Kinder haben in der Stunde mitgearbeitet und es gab kaum Störungen, bez. kein Kind, welches nicht mitgemacht hat (gesungen wurden Teile der Oper Carmen, welche auch in der gleichnamigen Kinderoper des Stadttheaters Magdeburg aufgeführt werden soll – Keine Kinderkultur und somit wenig Beobachtbares).

6. Stunde, 4. Klasse

- Ein Junge in der letzten Reihe hat aus Langeweile im Unterricht gespielt, er hätte eine Waffe in der Hand und spielte auch das Schießen mit der imaginären Waffe auf andere Kinder.
- Derselbe Junge brachte, als er im Unterricht störend wahrgenommen wurde, als Reaktion eine bekannte Phrase aus dem Lied „Gangnam Style“, welches als Internetphänomen bekannt geworden ist.
- Ein weiterer Kommentar eines anderen Jungen bezog sich ebenfalls auf einen Songtext, was durch den Zusammenhang erkennbar war, auch wenn ich das Lied nicht identifizieren konnte.
- Auch wurden von der Lehrerin selbst erfolgreich zwei Parallelen zwischen dem Unterricht und Medien gezogen: Zu dem englischen Wort ‚fox‘ nannte

sie als Beispiel das auf YouTube erfolgreiche Lied „What Does The Fox Say“. Das Wort ‚danger‘, bzw. dessen Bedeutung erklärte sie durch erwähnen, dass dieses auch oft in Computerspielen vorkommt.

Tag 3 – 09.05.17

2. Stunde, 3. Klasse

- Der Unterricht beginnt mit einem einstimmenden „Dumbadumda, jetzt geht’s los“.
- Vor dem Fenster zieht eine Gruppe Realschüler mit lauter Musik vorbei. Kinder werden abgelenkt, schauen zum Fenster, Unruhe entsteht, einige Kinder fangen an auf ihrem Platz zu tanzen, ein paar singen mit.
- Eine kleine Gruppe von vier Kindern diskutiert:
 - „Man darf nicht mit Kuli schreiben“.
 - „Das ist ein Füller, S. hat den gleichen“ (Füller als Statussymbol).
- Die Aufteilung der Klasse ist so gestaltet, dass an einem Tisch jeweils ein Junge und ein Mädchen sitzen.

1. Pause, Pausenhof

- In der Pause war ein Junge mit einer Sammlung an Tauschkarten zu beobachten, welcher stets von anderen Jungen umrundet war.
 - Ein Junge hatte eine Maske auf. S.:
 - „Das ist eine Magdeburg-Maske von Fußball“.
- Der Junge und andere Jungen bewarfen sich gegenseitig mit Steinen. Einschreiten einer Aufsichtsperson fand nicht statt.

3. Stunde, 3. Klasse

- Wieder Musik draußen, Kinder stürmen zum Fenster und freuen sich:
 - „Wie sieht der denn aus?“.
- Kinder tanzen und singen auf ihren Plätzen.
- Jegliche Kommunikation wird von der Lehrerin unterbunden, oft mit lauter Stimme. Ihre Bemerkungen sind scharf und kurz:

- „Füße gerade unter den Tisch“.
 - „Setz dich ordentlich hin“.
 - „Komisch, dass zweie, die nebeneinander sitzen dieselben Fehler haben“.
- Zunehmend Unruhe in der Klasse – einige Kinder sind mit den Hausaufgaben fertig.
- Ein Junge holt seine Pokémon-Karten heraus. Ich gehe hin und schaue ihm über die Schulter:
 - „Sind das Pokémon-Karten?“.
 - Er: „Ja, ich habe auch richtig Gute!“.

Daraufhin zeigt er mir verschieden Karten in seiner gut gefüllten Sammelmappe. Das Mädchen neben ihm holt auch ihre Karten heraus. Im Gegensatz zum Jungen, der mir gute und starke Karten zeigt, zeigt das Mädchen mir schöne und glitzernde Karten. Ein weiterer Junge gesellt sich an den Tisch.

- Ich frage ihn: „Hast du auch Pokémon-Karten?“.
 - Er: „Ja, ich habe sogar noch andere Karten. Aber ich habe nicht so viele Karten wie [Junge 1]“.
 - Ein weiterer Junge: „Ich habe auch Karten, aber nicht dabei“.
 - Ein weiteres Mädchen: „Ich habe auch Karten“.
 - Ich frage den ersten Jungen: „Hat denn jeder in der Klasse Karten?“.
 - Er: „Fast jeder“.
- Ein Junge am Tisch hinter uns holt mich zu ihm:
 - „Ich will dir auch meine Karten zeigen!“.

Er zeigt mir seine Karten und erklärt mir, welche Karten viel Wert sind und welche selten. Ich frage bezüglich des Tauschens von Karten.

- Er: „Wir tauschen Karten und kaufen sie uns auch gegenseitig ab“.
- Ich: „Ja? Was kostet denn eine Karte?“.
- Er: „eine normale Karte kostet 50 Cent“.

Ich frage ihn, wie er Pokémon kennengelernt hat.

- Er: „Ich habe erst eine einzelne Karte geschenkt bekommen. Ich habe alle Folgen gesehen und habe jetzt ganz viele Karten“.
- Ich: „Schaust du die Folgen im Fernsehen?“.
- Er: „Immer am Samstag kommen folgen, da schaue ich manchmal zufällige Folgen. Aber alles andere habe ich auf YouTube gesehen“.
- Ich: „YouTube?“.
- Er: „Ja, YouTube“.
- Unabhängig davon habe ich einem anderen Jungen dieselbe Frage gestellt (Wie hast du Pokémon kennengelernt?).
 - Er: „Von [einem Klassenkameraden]“.
 - Ich: „Kennst du auch die Serie?“.
 - Er: „Ja, ich schaue das“.
 - Ich: „Im Fernsehen?“.
 - Er: „Nee, auf YouTube“.
- Weitere Praktikantin erzählte mir, dass das Tauschen von Karten auch schon in der ersten Klasse stark auffindbar ist. Auf die Frage, ob dort ebenfalls Pokémon geschaut wird antwortet sie, dass sie das nicht glaube und es eher um das Besitzen und das ‚Cool-Sein‘ geht, weil die älteren Kinder diese Karten auch haben.

Ende der Aufzeichnungen.

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten Arbeit um eine von mir selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasste Arbeit handelt.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit verwendeten fremden Quellen, auch aus dem Internet (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.), als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen bzw. unverändert übernommenen Tabellen, Grafiken o. Ä. (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen bzw. von mir abgewandelten Tabellen, Grafiken o.Ä. anderer Autorinnen und Autoren die Quelle angegeben habe.

Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit als Täuschung betrachtet und entsprechend geahndet werden.

Magdeburg, 10.07.2017,

Unterschrift des Verfassers