

Jäcklein-Kreis
Erste Hilfe ins Internet

MedienBildungForschung *Band 3*

Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienbildungsforschung

Herausgeber: Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath

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

Elisabeth Jäcklein-Kreis

Erste Hilfe ins Internet

(Kriterien zur) Beurteilung
von Unterstützungsangeboten
für Kinder

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

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

ISBN 978-3-86736-373-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2016

Arnulfstraße 205, 80634 München

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

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

Inhalt

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

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

4 Analyse der Materialien – Forschungsdesign **277**

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

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

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

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

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

Postman 1992, S. 73

Was aber ist das Internet?

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Und selbst die Kultusministerkonferenz forderte 2012 nachdrücklich:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Genau auf diese Leerstelle soll deshalb der Blick gelenkt werden.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

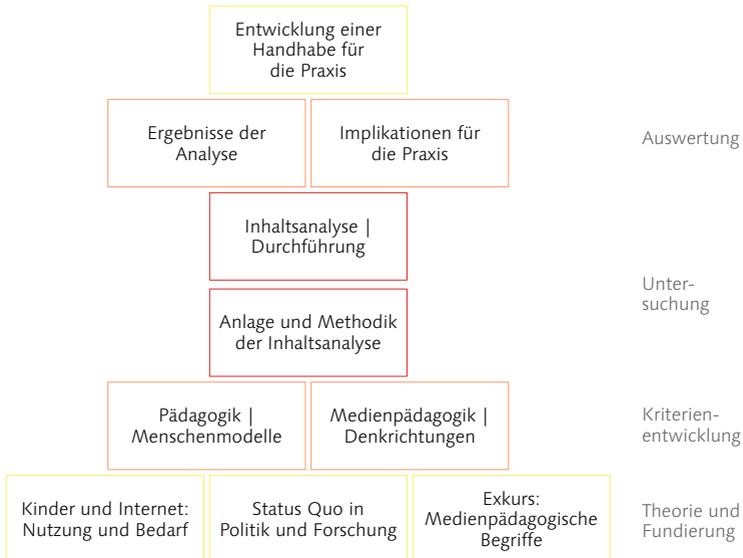


Abbildung 1 Aufbau der Arbeit; eigene Darstellung

1.2 Kinder im Internet – Nutzung, Vorlieben, Implikationen

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

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

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

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

Andererseits aber auch von der inhaltlichen und begleitenden Unterstützung.

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

1.2.1 ‚Das Internet‘ - Begriffsfassung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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