

»Digitale Souveränität«: Zielperspektive einer Bildung in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung?

Jane Müller, Rudolf Kammerl

Abstract Der Beitrag untersucht Fragen zur »digitalen Souveränität«, die sich aus einer medienpädagogischen Perspektive auf der Mikroebene stellen. Zunächst benennt er dazu Herausforderungen einer tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft für das Bildungssystem. Darauf aufbauend diskutiert der Beitrag Begriffsbestimmungen und Forderungen nach einer »individuellen Souveränität«. Er problematisiert eine Engführung auf insbesondere technische Fertigkeiten. Demgegenüber schlägt er vor, »digitale Souveränität« vor dem Hintergrund endogener und exogener Faktoren relational zu fassen. Resümierend formuliert der Beitrag die (Mit-)Gestaltung der digital geprägten Welt als Bildungsziel und zeigt Implikationen für Forschung, Bildungspolitik und -praxis auf.

Bei der Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens sollte auch im digitalen Wandel gelten, dass in Demokratien das Volk der Souverän ist. Die Selbst- und Mitbestimmung der Bürger*innen legitimiert gesellschaftlichen Wandel und ist in Demokratien verfassungsrechtlich verankert. Die staatliche »digitale Souveränität« muss deshalb auch auf individueller Ebene sicherstellen, dass Selbst- und Mitbestimmung Anwendung finden. Daran schließen sich die Fragen an, ob Bürger*innen überhaupt zu »Souveränität« im Umgang mit digitalen Medien in der Lage sind und was darunter konkret zu verstehen ist. Die derzeit zu beobachtende Übertragung des Begriffs »digitale Souveränität« auf den individuellen Umgang mit Medien bietet Chancen, geht aber auch mit Schwierigkeiten einher. Problematisch ist sie immer dann, wenn die Begriffsverwendung auf individuelle Kompetenzen und Anpassungsfähigkeiten verkürzt wird oder Aufgabenstellungen an das Bildungssystem und pädagogische Fachkräfte adressiert werden, die auf anderen Ebenen besser zu bearbeiten wären. Daher fasst dieser Beitrag »digitale Souveränität« relational. Sie kann in einem performativen Herstellungsprozess jeweils (nur) situativ und temporär ausgehandelt werden. Die jeweils

vorfindbaren Freiheitsgrade und die Verteilung der Handlungsmacht in Bezug auf die Umsetzung konkreter Medienpraktiken charakterisieren dabei die Verteilung von »digitaler Souveränität«. Der so definierte Analysezugang unterstreicht, dass neben individuellen auch soziale, technische und rechtliche Bedingungen in die Analyse einfließen müssen. Ziel des Beitrags ist es, mit dieser eigenen Definition den bisherigen Fachdiskurs zu erweitern und im Anschluss an praxeologische Forschungsansätze die Notwendigkeit und den Mehrwert eines relationalen Zugangs zur »digitalen Souveränität« von Individuen herauszuarbeiten.

1. Mediatisierung als gesellschaftlicher Transformationsprozess

Kommunikation wird in allen Lebensbereichen immer stärker durch zunächst technische und sodann digitale Medien mitbestimmt. Krotz (2007) bezeichnet diesen Metaprozess als Mediatisierung, der in Verbindung mit anderen Transformationsprozessen zu einem umfassenden gesellschaftlichen Wandel führt. Es ändern sich nicht nur quantitativ die Mediennutzungszeiten, auch was und wie mit welchen Medien kommuniziert wird, verändert sich qualitativ. »Permanently online, permanently connected« (Vorderer 2015: 259), wandeln sich u. a. das Beziehungshandeln und die Identitätsentwicklung. Erreichbarkeit und Reaktionszeiten werden gegenüber räumlicher Nähe relevanter, und die strategische Darstellung des eigenen Selbst im Netz zählt zu den Aufgaben der Identitätsentwicklung. Für die Individuen ändern sich Kommunikationsformen und -inhalte sowie die an der Kommunikation beteiligten Akteur*innen.

Diese Entwicklungen auf den unterschiedlichen Ebenen der Kommunikationsstrukturen lassen sich weniger als technischer Prozess, sondern vielmehr als sozialer Wandel (digitaler Wandel) beschreiben und werden in den Sozialwissenschaften als Zusammenspiel von Medien-, Kommunikations- und gesellschaftlichem Wandel unter dem Begriff der Mediatisierung untersucht (vgl. Krotz 2001; Couldry/Hepp 2013; Hepp 2018). Hepp (ebd.) identifiziert fünf zentrale Trends, die eine tiefgreifende Mediatisierung kennzeichnen: die Ausdifferenzierung der Medientechnologie, deren wachsende Konnektivität, die Omnipräsenz digitaler (Mobil-)Kommunikation, eine beschleunigte Innovationsdichte und die Datafizierung jedweder Medienpraktiken. Die Veränderungen auf der Ebene technologischer Entwicklungen und gesellschaftlicher Gestaltung des Mediensystems (vgl. Luhmann 1996)

lassen sich als historischer Wandel der Medienumgebung beschreiben. Waren lange Zeit Massenmedien Mittler zwischen Staat und Gesellschaft, haben sie durch Individualisierung der Medienpraktiken zunehmend an Meinungsmacht verloren. Die tiefgreifende Mediatisierung spiegelt sich zudem in den zentralen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen wider und wird konkret sichtbar in veränderten Medien und Medienpraktiken in Familien, Schulen und Peergroups (vgl. Kammerl et al. 2020).

Für Kinder und Jugendliche gilt besonders, dass sie im digitalen Wandel zunehmend mit den Chancen und Risiken digitaler Mediennutzung konfrontiert sind. Einerseits wird herausgestellt, dass »digitale Kompetenzen [...] immer häufiger Grundlage erfolgreicher Arbeits- und Bildungsbiografien« sind (BMFSFJ 2017: 299). Andererseits werden die Risiken gefährdender Inhalte und Kontakte sowie die kommerziellen Interessen der Anbietenden problematisiert. Darüber hinaus werden die intensivierte Sammlung und Auswertung individueller Nutzungsdaten als Gefährdung der informationellen Selbstbestimmung interpretiert. Grundlegend stellt sich die Frage, wie Selbstbestimmung als ein Grundpfeiler von Konzepten der Menschenwürde im digitalen Zeitalter konzipiert und realisiert werden kann und wie diese Konzepte umgesetzt werden können. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie die Medien- und Informationskompetenz der*s Einzelnen individuell (im Sinne einer bildungsbiografisch zu entwickelnden kompetenten und reflexiven Mediennutzung) entwickelt sowie strukturell (im Sinne der Pluralität und Qualität entsprechender Bildungs- und Hilfsangebote) medienpädagogisch gefördert werden kann.

2. Herausforderungen für das Bildungssystem

Infolge von Mediatisierung und Digitalisierung entstehen neue Herausforderungen und Aufgabenstellungen für das Bildungssystem, die aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen und didaktischen Perspektiven diskutiert werden. Fokussiert auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag, sind vor allem die strukturfunktionalistische und die anthropologische Argumentationslinie (vgl. Duncker 2007) bedeutsam. Ausgehend von dieser Unterscheidung können als zentrale Aufgaben schulischer Bildung einerseits die Vorbereitung der Kinder auf ihre Rolle in der Gesellschaft (strukturfunktionalistische Linie) und andererseits die Unterstützung einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung (anthropologische Linie) gesehen werden. Diese anthropologische

Linie ist durch das Spannungsfeld gekennzeichnet, in dem die aktive Kulturaneignung durch Heranwachsende (Enkulturation) und das Recht auf Individualität (Individuierung) sich gegenüberstehen. Darüber hinaus wird die Entwicklung von Kindern zu Erwachsenen als eine Entwicklung von der Hilfsbedürftigkeit zur Eigenständigkeit konzeptualisiert und gesellschaftlich organisiert. Kinder sind angewiesen auf Erziehung und Bildung. Sie sind hierfür in Abgrenzung zur Arbeits- und Lebenswelt der Erwachsenen in einem eigenen Schonraum zu separieren (vgl. Honig 1999: 221). Erst durch Bildungsprozesse werden Heranwachsende zu einer selbstbestimmten und selbstverantworteten Lebensführung ermächtigt.

Gerade mit Blick auf Kinder und jüngere Jugendliche werden deshalb im Rahmen zunehmender Mediatisierung Aspekte des Jugendmedienschutzes relevant. Ein funktionierender Jugendmedienschutz scheint jedoch kaum gewährleistet. So zählt etwa der Gefährdungsatlas der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien eine große Vielzahl von Risiken auf (vgl. Brüggem et al. 2019)¹. Demgegenüber werden aber im Anschluss an die Kinderrechtsbewegung auch (Teilhabe-)Rechte betont. Kinder und Jugendliche wachsen in vielfältig mit digitalen Medien ausgestatteten Haushalten auf. Ein Umgang mit digitalen Medienangeboten ist zur Befriedigung alltäglicher Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen notwendig. So fordert das UN-Kinderrechtskomitee u. a. den Zugang zu kindgerechten Onlineangeboten als Kinderrecht ein (vgl. UN 2021).

In diesem Spannungsfeld zeigt sich, dass sich der Erziehungs- und Bildungsauftrag auf die aktuelle Lebenslage von Kindern und Jugendlichen beziehen und gleichzeitig auf die zukünftige Rolle der Individuen in einer zunehmend von digitalen Medien geprägten Gesellschaft ausgerichtet sein muss.

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK 2012, 2016) und der Digitalpakt von BMBF und KMK (2017) spiegeln die bildungspolitischen Reaktionen hierauf wider. Im Zentrum steht dabei die Förderung individueller Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind. Mit dem Digitalpakt für Schulen und den Länderprogrammen werden derzeit in großem Stil Schulen mit digitalen Medien ausgestattet, und es sollen schulische Medienbildungskonzepte entwickelt werden, die auf eine Förderung der Kompetenzbereiche

1 Der Gefährdungsatlas unterscheidet über 30 verschiedene Arten von Gefährdungen und verdeutlicht, dass auch Jugendliche sich selbst in vielfältiger Weise strafbar machen können.

»Suchen und Verarbeiten«, »Kommunizieren und Kooperieren«, »Produzieren und Präsentieren«, »Schützen und sicher agieren«, »Problemlösen und Handeln« sowie »Analysieren und Reflektieren« abzielen. In den Schulen ist die Umsetzung als »integrativer Teil der Fachcurricula aller Fächer« (Tulodziecki/Grafe/Herzig 2019: 197ff.) vorgesehen.

Während diese »digitalen Kompetenzen« in der Diskussion hohe Beachtung fanden, spielt auf Ebene der Zielfragen der Begriff der »digitalen Souveränität«² bislang eine eher untergeordnete Rolle: Zentrale Positionspapiere mit explizitem Bezug zur Souveränität waren *Souveränität und Verantwortung in der vernetzten Medienwelt*, eine Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums (vgl. BJK 2013), und (breiter rezipiert) das Gutachten des Aktionsrats Bildung *Digitale Souveränität und Bildung* (ARB 2018). Sie verdeutlichen, dass Souveränität auf Handlungsmöglichkeiten der Individuen zielt. Der Aktionsrat Bildung versteht unter »digitaler Souveränität« die Möglichkeit,

»digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen. Digital souveränes Handeln ist einerseits an individuelle Voraussetzungen gebunden, nämlich eine hinreichende Medienkompetenz der Person, und andererseits an die Bereitstellung entsprechender Technologien und Produkte.« (ARB 2018: 12)

3. Medienbildung, Medienkompetenz und »digitale Souveränität« im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs

Der Kern der individuellen Souveränität, also die Möglichkeit zu selbstbestimmtem Handeln unter gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wird im erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Fachdiskurs vorrangig unter dem Bildungsbegriff diskutiert:

-
- 2 Er wird insgesamt – so zeigt der vorliegende Sammelband deutlich – über die verschiedenen Fachdisziplinen hinaus kontrovers und mit je unterschiedlichem Zugang und/oder Fokus diskutiert. In der Rechtswissenschaft beispielsweise wird die Souveränität des Staates der Privatautonomie des Individuums gegenübergestellt (s. hierzu insbesondere die Ausführungen von Rückert/Safferling/Hofmann 2022 in diesem Band).

»Bildung wird [...] verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.« (Klafki 2007: 19)

In der Bildungstheorie sind sowohl der transitive (jemanden nach einem vorab bestimmten Bilde bilden, das sog. »Handwerkermodell«) als auch der reflexive bzw. klassische Bildungsbegriff (sich selbst bilden) bekannt. Während der transitive Bildungsbegriff vor allem auf Bildung in formalen Kontexten mit ihren räumlichen und zeitlichen Abgrenzungen zu ihrer Umwelt fokussiert und eine im engeren Sinne schulpädagogische Auffassung des Bildungsbegriffs widerspiegelt, ist beim reflexiven bzw. klassischen Bildungsbegriff, der in der aktuellen Bildungstheorie dominiert, diese Limitierung im Sinne einer kontextübergreifenden und lebenslangen Weiterentwicklung des reflexiven Verhältnisses zu sich selbst, zum Anderen und der Welt nicht gängig. Anthropologisch betrachtet ist das Verhältnis zum sozialen Anderen und der Welt stets schon medial vermittelt. Da reflexive Prozesse auf dem repräsentationalen Denken, also dem Gebrauch von Zeichen, beruht, schließt Bildung Medienkompetenz notwendigerweise als Voraussetzung mit ein (vgl. Spanhel 2010a: 46f.).

Begünstigend für die Verbreitung des Begriffs »Medienbildung« war eine gewisse Renaissance des allgemeinen Bildungsbegriffs: Wurde Mitte der 1960er-Jahre versucht, den Bildungsbegriff als Leitbegriff zu vermeiden und durch »vermeintlich theoretische Äquivalente« (Hansmann 1988: 21) zu ersetzen, so können gegenwärtig Bemühungen um Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs festgestellt werden. Es werden Anschlüsse an die Tradition der Bildungstheorie gesucht. Dabei lässt sich für den medienpädagogischen Fachdiskurs zeigen, dass diese Bemühungen direkt in die Entwicklung einer Theorie der Medienbildung eingegangen sind. So wurde von Marotzki, aufbauend auf den Entwurf einer allgemeinen strukturalen Bildungstheorie, eine Theorie der Medienbildung vorgelegt (vgl. Marotzki 2004; Jörissen/Marotzki 2009).

Eine ganz andere Traditionslinie weist der Begriff der schulischen Medienbildung auf. Im formalen Bildungskontext folgt der Begriff »Medienbildung« meist dem schulpädagogischen Verständnis. Wenn Medien als Gegenstand des Unterrichts überhaupt aufgegriffen wurden, dann im Sinne einer Film- oder Fernseherziehung oder einer Pädagogik der Massenmedien. Computer und Internet wurden lange unabhängig davon als informationstechnische

Grundbildung thematisiert. Dementsprechend wurde laut Tulodziecki der Begriff der Medienbildung »eher aus pragmatischen, denn aus bildungstheoretischen Gründen eingeführt« (Tulodziecki 2011: 27), um diese beiden Handlungsfelder zusammenzuführen. Die Diskussion um dessen theoretische Präzisierung entwickelte sich erst in den folgenden Jahren, z.B. durch die Arbeiten von Marotzki (2004), Schorb (2009) und Spanhel (2010b).

Im medienpädagogischen Fachdiskurs wird Medienbildung meist als lebenslanger Bildungsprozess verstanden, der in unterschiedlichen Kontexten stattfindet und in dessen Rahmen durch eine aktive und reflektierende Auseinandersetzung mit Medien und deren Folgen zunehmend Medienkompetenz entwickelt wird. »Medienkompetenz« ist der Zielbegriff, »Medienbildung« der Begriff zur Beschreibung des dazugehörigen Entwicklungsprozesses (vgl. Tulodziecki 2011). Dieses Grundverständnis findet sich auch in unterschiedlichen Studien und Positionspapieren wieder. So wird in der Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK 2012: 3) schulische Medienbildung verstanden als ein »dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt. [...] Sie zielt auf den Erwerb und die fortlaufende Erweiterung von Medienkompetenz [...]«.«

Der in dem medienpädagogischen Fachdiskurs neben Medienbildung mindestens ebenso zentrale Begriff der Medienkompetenz kann auf Dieter Baackes Adaption des Konzeptes »Kommunikative Kompetenz« (vgl. Habermas 1971) zurückgeführt werden. Ausgehend von der potenziellen Fähigkeit jedes Menschen, situations- und aussagenadäquat zu kommunizieren, rückte Baacke die Kompetenzen in den Mittelpunkt, die nötig sind, um in von Massenmedien geprägten Demokratien zu partizipieren (vgl. Baacke 1975). Mit der Konzeptionierung von Massenmedien als »vierte Gewalt« in Demokratien wurden mündige, kritikfähige Rezipierende als notwendig erachtet. Entsprechend standen in der Medienpädagogik die Befähigung zur Kritik der Massenkommunikation und der Erwerb solcher Kompetenzen, die nötig sind, um eigene Interessen mithilfe von Medien auszudrücken, besonders im Vordergrund. Als »Medienkompetenz« wird im Fachdiskurs der Teil kommunikativer Kompetenz und sozialer Handlungsfähigkeit verstanden, den Kinder und Jugendliche für die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben und für eine souveräne Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft erwerben müssen. Hierzu gehören: (1) das Wissen und die Reflexion über die Strukturen, Angebote und Funktionen der jeweils aktuellen Medienwelt; (2) Kompetenzen zum selbstbestimmten Gebrauch von Medien als Mittel und

Wege der Artikulation und Partizipation; und (3) die Befähigung zu fortwährender eigen- und sozialverantwortlicher Positionierung zur jeweils aktuellen Medienwelt sowie zum eigenen Medienhandeln und dem Medienhandeln anderer in dieser mediatisierten Welt (vgl. Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014: 8).

»Medienkompetenz wird dabei verstanden als integrierter Bestandteil von kommunikativer Kompetenz und von Handlungskompetenz. Sie bildet eine wesentliche Voraussetzung für eine souveräne Lebensführung, die zunehmend davon geprägt ist, mit und über Medien das eigene Leben zu gestalten.« (Schorb/Wagner 2013: 18)

Im fachlichen Diskurs wird kontrovers diskutiert, ob die etablierten Konzepte der Medienbildung und der Medienkompetenz die Komplexität der tiefgreifenden Mediatisierung und der Digitalisierung noch ausreichend erfassen. Hierzu finden sich insbesondere zwei Forderungen: Erstens bedarf es einer Aktualisierung der Konzepte, um digitale Technologien und ihre Charakteristika – wie digitale bzw. informatische Aspekte (vgl. Dander 2014; Grimm/Keber/Zöllner 2015; Autorengruppe [AG] Dagstuhl-Erklärung 2016; Pangrazio/Selwyn 2018; Autorengruppe [AG] Frankfurt-Dreieck 2019) angemessen zu berücksichtigen. Mit Begriffen wie »Digitale Bildung« und »Bildung in der digitalen Welt« wird dieser Anspruch neuerer Konzepte markiert. Hierzu gibt es aber auch eine kritische Auseinandersetzung, insbesondere zu Digitaler Bildung (vgl. Niesyto 2021).

Zweitens wird gefordert, das kommunikationstheoretische Konzept der Medienkompetenz in ein durch die empirische Bildungsforschung validiertes Kompetenzmodell zu überführen. Tatsächliche Kompetenzmessungen bei Kindern und Jugendlichen finden derzeit noch selten statt (etwa Bos et al. 2014; Sowka et al. 2015; Eickelmann et al. 2019). Studien zur Medienbildung/-kompetenz basieren stattdessen vielfach auf Selbsteinschätzungen (s. Rott 2020) oder beschränken sich auf Teilaspekte (vgl. Gapski 2001). Bestehende Modellierungen sind zum einen der Kritik ausgesetzt, dass sie nicht die Breite und Reflexivität der Medienkompetenz im Sinne des ursprünglichen Konzeptes abbilden und so ein verkürztes Verständnis von Medienkompetenz repräsentieren. Zum anderen zeigen sich Schwierigkeiten bei der Berücksichtigung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie deren heterogenen Medienumgebungen (s.u.).

Vor dem Hintergrund dieser – hier verkürzt dargestellten – Diskurslinien wird der Nutzen des Souveränitätsbegriffs als möglicher neuer Fachbegriff

ambivalent betrachtet. Ein Blick auf gegenwärtige Begriffsverwendungen in der aktuellen Literatur zeigt, dass Souveränität von Individuen vor allem in Bezug auf Selbstbestimmung, Bildung und Kompetenz diskutiert wird.

»Digitale Souveränität« erfreut sich in den letzten Jahren in politischen und wirtschaftsorientierten Strategiepapieren, aber auch zunehmend in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen großer Beliebtheit. Lepping und Palzkill (2017) schlagen vor, verschiedene Ebenen »digitaler Souveränität« zu unterscheiden, und zwar die von Gesellschaft, Organisationen und Individuen. Christmann-Budian und Geffers (2017) verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass »digitale Souveränität« von Individuen auf der Grundlage anderer Voraussetzungen entstehe und damit auch anderen Risiken ausgesetzt sei als die »digitale Souveränität« von Staaten oder Unternehmen (vgl. ebd.: 119). Dennoch ist die Perspektive von Individuen nur gelegentlich Gegenstand der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung (vgl. Stubbe 2017: 43). Individuen geraten hierbei als Nutzer*innen (Stichwort *user empowerment*), Verbraucher*innen, Bürger*innen oder (zukünftige) Arbeitnehmer*innen in den Blick. Mit besonderem Bezug auf die Perspektive Jugendlicher existieren zwei einander gegenüberstehende Verwendungsweisen des Konzepts der »digitalen Souveränität«.

Auf der einen Seite finden sich Veröffentlichungen, die »digitale Souveränität« ausschließlich oder hauptsächlich als individuell zu lösende Aufgabe rahmen. Hierzu gehört etwa die Einschätzung des Aktionsrates Bildung (ARB). Dieser versteht unter »digitaler Souveränität« die Möglichkeit, »digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen« (ARB 2018: 12). Sie sei geknüpft an individuelle Voraussetzungen und die »Bereitstellung entsprechender Technologien und Produkte« (ebd.). Die angesprochene Anpassung wird dabei als Aneignung neuer Anwendungskompetenzen im Rahmen informeller Lernprozesse umgesetzt (ebd.: 61; die kontinuierliche Weiterentwicklung digitaler Kompetenzen fordert auch Krings 2016). Es geht dem ARB beim Thema »digitale Souveränität« um die Gestaltung der digitalen Transformation, um gesellschaftliche Teilhabe, um den Erhalt von Wettbewerbsfähigkeit und somit auch um den Erhalt von Wohlstand (vgl. ARB 2018: 7). Auch Lena-Sophie Müller (2016) kann zu dieser Gruppe gerechnet werden. Sie setzt sich mit der Frage auseinander, ob und wie es möglich wäre, für das Agieren im digitalen Raum ein »Bauchgefühl« zu entwickeln, und unterstreicht hierfür die Notwendigkeit, eine Technik-, Meinungsbildungs- und

Sozialkompetenz auszubilden sowie »ein gesundes Rechts- und ein versiertes Datenbewusstsein im Netz« (ebd.: 270) zu entwickeln.

»Die Untersuchungen der Initiative D21 belegen seit mehreren Jahren, dass »digitale Souveränität« strukturell maßgeblich durch das Bildungsniveau und die erworbene Kompetenz bestimmt wird. Angesichts der fortschreitenden Digitalisierung aller Lebensbereiche darf digitale gesellschaftliche Teilhabe aber keine Frage von Bildung, Alter, Wohnort, Einkommen und Geschlecht sein.« (Ebd.: 279)

Neben einer Schwerpunktsetzung auf individuelle Verantwortung und Fähigkeiten sind die entsprechenden Publikationen vielfach eher politisch oder wirtschaftlich argumentierende Strategiepapiere als wissenschafts-theoretische Annäherungen, die eine marktwirtschaftliche Eignung von Menschen zum Ziel haben (vgl. auch SVRV 2017).

Auf der anderen Seite gibt es wissenschaftsnähere Publikationen, die der Notwendigkeit Rechnung tragen, neben individuellen auch weitere Faktoren bei der Betrachtung »digitaler Souveränität« von Nutzer*innen zu berücksichtigen. Stubbe (2017: 44) schlägt vor, den sozialen Aspekt »digitaler Souveränität« auch unter dem Gesichtspunkt der Teilhabegerechtigkeit einzubeziehen und dabei neben einem kompetenten auch einen verantwortungsvollen »Umgang mit Technik sowie mit ihren Auswirkungen und Chancen« (ebd.) als wesentliches Element »digitaler Souveränität« aufzunehmen. Zentral ist dabei Stubbes Forderung, dass Einzelne nur dort Verantwortung übernehmen könnten, wo ihnen die rechtlichen Rahmenbedingungen auch Spielräume dafür zur Verfügung stellen (vgl. ebd.: 57). Er macht deutlich, dass die »digitale Souveränität« nicht dasselbe abbilde wie etwa der Begriff der Medienkompetenz (vgl. ebd.: 55f.). Vielmehr könne diese nur im Zusammenhang von digitaler Welt und sozialem Leben erfasst werden – zwei Bereichen, die, folgt man Stubbe, untrennbar miteinander verbunden sind. Auch Groebel (2016) unterstreicht in seinem Beitrag den sozialen Bezug »digitaler Souveränität« von Individuen (ebd.: 399). Er definiert psychologische Einflussfaktoren auf die »digitale Souveränität« Einzelner und bildet diese in einer »Digitalsouveränitäts-Matrix« (ebd.: 408) ab. Dabei zeigt er auf, inwiefern Emotionen, Kognitionen, Soziales, Werte und das Handeln eines Menschen dessen »digitale Souveränität« verändern können. Goldacker definiert »digitale Souveränität« als »die Summe aller Fähigkeiten und Möglichkeiten von Individuen und Institutionen, ihre Rolle(n) in der digitalen Welt selbstständig, selbstbestimmt und sicher ausüben zu können.« (Goldacker 2017: 3). Sie betont dabei diverse Abhän-

gigkeiten der »digitalen Souveränität« von Nutzer*innen, etwa von der »digitalen Souveränität« des Staates (vgl. ebd.: 9). Auch Brüggem (2015) verweist in der Auseinandersetzung mit der Frage nach souveräner Lebensgestaltung in einer digital geprägten Welt auf die Notwendigkeit, »bei der Suche nach Lösungen den Fokus über die individuelle Selbstverantwortung aus[z]uweiten« (ebd.: 57). Diese zweite Gruppe an Konzeptualisierungen verweist auf das Potenzial, Souveränität im Kontext digitaler Medien und Infrastrukturen relational zu fassen. Dabei erfordert die Allgegenwart einer tiefgreifenden Mediatisierung den Einbezug einer Vielzahl von rahmenden Bedingungen.

4. »Digitale Souveränität« als relationales Konzept

Inwiefern überhaupt eine selbstbestimmte Nutzung digitaler Medien möglich sein kann, wird u.a. mit dem Konzept der »digitalen Souveränität« diskutiert. Im Anschluss an die vorangegangene Darstellung können souveräne Medienpraktiken relational betrachtet werden. Die Relationalität verweist dabei auf:

- individuelle Voraussetzungen (z.B. kognitive und moralische Entwicklung, Medienrepertoire und -kompetenz)
- personenexogene Faktoren (Technologien und Produkte, rechtliche, ökonomische, soziale und organisatorische Rahmenbedingungen)

Im Folgenden soll insbesondere auf Aspekte eingegangen werden, die verdeutlichen, wie »digitale Souveränität« in Relation zu personenexogenen Faktoren steht.

Medienbildung und Medienkompetenz werden auf die individuelle Handlungsfähigkeit bezogen. Diese ist jedoch in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung in immer komplexeren Gefügen mit exogenen Faktoren verwoben. Der Ansatz der kommunikativen Figurationen (vgl. Hepp/Hasebrink 2014) illustriert dies in geeigneter Weise (Kammerl et al. 2020) und dient deshalb in diesem Beitrag als Bezugstheorie zur Auseinandersetzung mit individueller »digitaler Souveränität«. Ihm zufolge ist das Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft charakterisiert durch die Einbindung in unterschiedliche kommunikative Figurationen. Diese umfassen die Interdependenzgeflechte verschiedener Akteur*innen spezifischer sozialer Domänen (etwa Familie, Schule, Freundeskreis). Indem das Konzept entsprechende Konstellationen von Akteur*innen fokussiert, erlaubt es den Einbezug von Praktiken ein-

zelter Akteur*innen und der Herstellung von Gesellschaft. Damit hebt es die traditionelle Unterscheidung von Individuum und Gesellschaft auf und erkennt an, dass beide nur zusammen gedacht und beschrieben werden können. Vor dem Hintergrund sozialer und technologischer Entwicklungen sowie aufgrund »fluktuierender Machtbalancen« (Elias: 1971: 143) und affektiver Bindungen (Valenzen) zwischen den beteiligten Akteur*innen sind Beziehungsnetzwerke kontinuierlichen Veränderungsprozessen unterworfen. Insofern können kommunikative Figurationen nicht als starre Gebilde gesehen werden, sondern müssen stets sowohl in ihrer Prozesshaftigkeit als auch ebenenübergreifend, also unter Einbeziehung individueller und geteilter Aspekte, betrachtet werden.

Während die sich wandelnde Medienumgebung Technologien, Anwendungen, Medien- bzw. Technikunternehmen sowie deren gesellschaftliche Regulierung beschreibt, bezieht sich das sich ebenfalls verändernde Medienensemble auf das unmittelbare ökologische Zentrum³ eines Individuums und dessen Medienbiografie. In Familien oder auch in Schulen stehen den Mitgliedern dieser sozialen Domänen Medienangebote zur Verfügung, die nach sozialen Regeln und Rollen räumlich verteilt und unterschiedlich zugänglich gemacht werden. Die Medienpraktiken folgen also nicht allein den Merkmalen der technologischen Möglichkeiten, sondern sind sozial mitbestimmt. Darüber hinaus nimmt der Ansatz der kommunikativen Figuration auf das individuelle Medienrepertoire Bezug. Dieses umfasst alle Medienangebote, die ein Individuum regelmäßig in seine Alltagspraktiken einbezieht, und die Art und Weise, wie es unterschiedliche Medien kombiniert. Das Medienrepertoire bezeichnet also ein relativ stabiles, individuelles und medienübergreifendes Muster der Medienpraktiken, das die Individuen – orientiert an übergreifenden Prinzipien wie z.B. Nützlichkeit, Involvement oder Effektivität – entwickeln (vgl. Hasebrink/Hölig 2017). In der kommunikationswissenschaftlichen Forschung diente der Repertoireansatz ursprünglich dazu, Rezeptionsmuster von Nachrichten und Informationsquellen zu untersuchen (vgl. Kim 2016), und wurde inzwischen um weitere (digitale) Medienangebote und medienbiografische Perspektiven erweitert (vgl. Ytre-Arne 2019). Paus-Hasebrink und

3 Nach dem Ansatz der Ökologie der menschlichen Entwicklung (vgl. Bronfenbrenner 1981) ist die unmittelbare physische und soziale Umwelt eines Kindes (Mikrosystem) besonders bedeutsam für dessen Entwicklung. Wechselwirkungen der unmittelbaren Umwelt werden im Mesosystem, größere soziale Systeme im Exo- und Makrosystem berücksichtigt.

Hasebrink (2014) schlagen vor, dabei die Gesamtheit aller medialen und nicht medialen kommunikativen Handlungen eines Individuums in den Blick zu nehmen und den Ansatz des Medienrepertoires auf ein Kommunikationsrepertoire zu erweitern.

Figurationen sind klar umgrenzt, stehen aber miteinander in Beziehung. Kommunikative Praktiken prägen das soziale Miteinander in den Figurationen. Sie sind auf ein figurationsspezifisches Medienensemble bezogen, welches sie ausgehend von der Medienumgebung (grundsätzlich zur Verfügung stehende Medienangebote) zusammenstellen und an einem thematischen Rahmen orientieren. Eine Person erstellt sich ein individuelles Medienrepertoire wiederum als einen Auszug der Medienensembles der verschiedenen kommunikativen Figurationen, denen sie angehört (Paus-Hasebrink/Hasebrink 2014). Eine Analyse der »digitalen Souveränität« von Individuen muss deshalb das Medienrepertoire untersuchen, das Individuen in der Auseinandersetzung mit den Medienensembles und Akteur*innenkonstellationen ihrer Lebenswelt herausbilden und kontinuierlich weiterentwickeln.

Die Prozesshaftigkeit des Ansatzes kommunikativer Figurationen lässt sich auf zwei Ebenen konkretisieren. Erstens kann mit der Einbettung in das Konzept ein dynamischer Bildungsprozess in den Blick genommen werden, der sich durch fluktuierende Machtbalancen und sich wandelnde Valenzen innerhalb sozialer Domänen fassen lässt. Zweitens vermag der Ansatz gerade den Wandel des Verhältnisses formaler und informeller Kontexte adäquat zu beschreiben. Diese sind weder als deutlich getrennt noch als gänzlich entgrenzt und vermengt zu verstehen. Mit Elias (1971) lässt sich tiefgreifende Mediatisierung als ein zunehmender Integrationsprozess beschreiben: Die Beziehungsgeflechte werden infolge der Mediatisierung dichter, differenzierter und verfestigen sich gleichzeitig.

Bezogen auf Jugendliche bedeutet das: Die Medienpraktiken der Jugendlichen sind in soziale Kontexte eingebunden, in denen Eltern als Rollenvorbilder dienen (vgl. Knop/Hefner 2018) und die eigene hohe/geringe Medienkompetenz weitergeben (vgl. Livingstone 2017), ein Medienensemble vorgeben und mit medienerzieherischen Praktiken den Gebrauch des individuellen Medienrepertoires regulieren (vgl. Kammerl et al. 2020; Knop/Hefner 2018; Shin/Kang 2016; Wagner et al. 2013). Kammerl et al. (2020) fanden heraus, dass z. B. Macht, Regeln oder Bindungen zwischen Menschen diese sozialen Kontexte prägen und damit kommunikative Praktiken beeinflussen. Später generieren dann Freund*innen/Peers über Nutzungsentscheidungen sozialen Druck be-

zogen auf die Gestaltung individueller Medienrepertoires und entscheiden so letztlich über soziale Anerkennung oder Ausgrenzung der Heranwachsenden (vgl. Marwick/boyd 2014; Gapski 2015; Gebel/Wütscher 2015; Agosto/Abbas 2017; Brüggen et al. 2019). Viele junge Menschen glauben, dass sie nur die Wahl haben, sich entweder diesem Druck zu beugen oder Gefahr zu laufen, sozial isoliert zu werden. Sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund und Ressourcen der Familien determinieren darüber hinaus die Fähigkeiten, welche Jugendliche im Umgang mit (digitalen) Medien entwickeln, da sich dadurch erklärt, welche Medienausstattung zur Verfügung steht, welche medienbezogene Verhaltensmuster als Vorbilder zur Verfügung stehen und welche Hilfestellungen dazu die Familienangehörigen anbieten können (vgl. Hargittai 2010; boyd/Hargittai 2013; Kutscher 2014; Brüggen et al. 2019; Eickelmann et al. 2019; Zilka 2019).

Die durch Familien/Peers vorgegebenen Medienensembles sind Auszüge der Medienumgebung, welche technisch ausgestaltet ist. Jugendlichen stehen dabei immer bedienfreundlichere *user interfaces* zur Verfügung, die dahinter ablaufenden Prozesse werden für sie jedoch unverständlicher (vgl. Dander/Aßmann 2015; Matzner/Richter 2017). Benenson, Freiling und Meyer-Wegener verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass es Nutzer*innen vielfach schwerfällt, »mögliche Bedrohungen für die Sicherheit und den Schutz der Privatsphäre realistisch wahrzunehmen« (2022: 62; in diesem Band). Darüber hinaus würden auch die tatsächlichen Möglichkeiten zur Kontrolle über eigene Endgeräte immer weiter eingeschränkt (ebd.: 67ff.). Auch ohne bewusst etwas über sich selbst zu veröffentlichen, produzieren sie online permanent Daten und hinterlassen einen »digitalen Fußabdruck« (Livingstone 2017: 28). Daten werden kontinuierlich aggregiert und algorithmisch analysiert, um Nutzungsprofile, automatisierte Empfehlungen und personalisierte Newsfeeds oder Werbung zu generieren (vgl. Wagner/Gebel/Lampert 2013; Mascheroni 2018; Brüggen et al. 2019). Jugendliche sind also kontinuierlich der Gefahr der Manipulation ausgesetzt, wodurch eine gewisse Hilflosigkeit entsteht (vgl. Wagner/Gebel/Lampert 2013; De Mooy 2017). Dennoch setzt sich die Informatik nur selten mit Fragen des *user empowerment* auseinander (etwa Schäwel 2018; s. Bräunlich et al. 2020).

Die Gestaltung der Medienumgebung ist darüber hinaus rechtlich determiniert. Anbieterseitig ist die Umsetzung geltenden Rechts vor allem ökonomisch motiviert (vgl. Livingstone et al. 2012). Rückert, Safferling und Hofmann (2022; im gleichen Band) unterstreichen in diesem Zusammenhang die Gefahr einer schleichenden Entmündigung der Nutzer*innen, und Hof-

mann (2019) beschreibt eine Privatisierung der Rechtsdurchsetzung, etwa indem allgemeine Geschäftsbedingungen unverständlich sind (vgl. Creswick et al. 2019) oder die Nutzung durch Jugendliche ausschließen, obwohl diese zur Hauptnutzungsgruppe eines Angebots gehören (vgl. Brüggem et al. 2019). Internetnutzer*innen fühlen sich zudem angesichts der Datenerhebung durch Unternehmen und Staaten zunehmend hilflos (vgl. De Mooy 2017; Stoilova/Nandagiri/Livingstone 2021). Eine garantierte Sicherheit von Onlineaktivitäten mit personenbezogenen Daten ist jedoch von grundlegender Bedeutung, damit Jugendliche auf digitale Technologien vertrauen können. Geltendes Recht und die darauf bezogene Rechtsprechung hinken zudem technologischen Entwicklungen hinterher (vgl. ebd.; Cap 2017; Gräf/Lahmann/Otto 2018). Nach wie vor sind sie an Angeboten und Inhalten statt an Medienpraktiken Jugendlicher ausgerichtet (vgl. Brüggem et al. 2019; Bulger et al. 2017) und orientieren sich an Sorgen und Ängsten von Eltern/Erwachsenen (vgl. ebd.; Drotner 1999; Staksrud 2013; Livingstone 2017), wodurch Risiken für Jugendliche zwar minimiert, aber auch ihre Chancen beschränkt werden können (vgl. u.a. Bulger et al. 2017; Livingstone 2017; Brüggem et al. 2019).

Der Forschungsstand illustriert, dass die Handlungsfähigkeit Jugendlicher auf die Ebene des eigenen Medienrepertoires beschränkt ist und dieses durch eine Vielzahl externer Faktoren beeinflusst wird, die wiederum umfassend miteinander verwoben sind. Er zeigt, dass diese Einflussfaktoren bisher weder systematisch zueinander in Beziehung gesetzt noch in ihrem Zusammenspiel empirisch untersucht wurden, und deckt somit insbesondere für die Perspektive der Medienpraktiken Jugendlicher deutliche Lücken auf. Um Gestaltungsspielräume im Umgang mit und Abhängigkeit von digitalen Medien verstehen und beeinflussen zu können, müssen dementsprechend externe Einflüsse in ihrer Relationalität zu individuellen Faktoren berücksichtigt werden. Hierfür eignet sich das Konzept »digitaler Souveränität«, da es im Umgang mit digitalen Medien individuelle, soziale, technische und rechtliche Perspektiven zueinander in Beziehung setzt.

5. Ausblick auf Forschung und Bildungspraxis

Der Medienrepertoireansatz ermöglicht ein relationales Verständnis von »digitaler Souveränität«, indem er die Verschränkung des Individuums mit den ihm zur Verfügung stehenden Medienensembles seiner kommunikativen Figuretionen und der sich wandelnden Medienumgebung erlaubt. Den

Ausgangspunkt für Forschungsprojekte zur »digitalen Souveränität« von Heranwachsenden stellen dabei konkrete Medienpraktiken dar, die vor dem Hintergrund der jeweils spezifisch gegebenen Konstellation der Akteur*innen und unter Einbezug von Machtbalancen und Valenzen analysiert werden. Dies schließt die zentralen sozialen Domänen (etwa Familie, Schule, Peergroup) ein und berücksichtigt die soziale Lage der Individuen. Für die Forschung gilt es, Medienrepertoires und Medienpraktiken nicht losgelöst von ihrem sozialen Kontext zu untersuchen und zu bewerten. Ausgehend von einem relationalen Verständnis werden von dieser Ebene aus Praktiken einzelner Akteur*innen und die Gesellschaft als Ganzes berücksichtigt. Damit sollen Individuum und Gesellschaft zusammen gedacht und untersucht werden. Die »digitale Souveränität« der Individuen kann nur in digital souveränen Gesellschaften entwickelt werden.

Damit lassen sich aus medienpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive Schlussfolgerungen für die Zielkategorie »digitale Souveränität« ziehen. Statt – wie in der Definition des Aktionsrates Bildung zum Ausdruck gebracht – einer *Anpassung* an die Anforderungen einer zunehmend von Digitalisierung geprägten Welt ist deren (*Mit-*)*Gestaltung* als Bildungsziel zu fassen. In demokratischen Entscheidungsprozessen über die Gestaltung der Digitalisierung sollte deshalb die Beteiligung der heranwachsenden Generation sichergestellt werden. Bildung muss über eine reine Einführung in die digitale Gesellschaft oder eine Anpassung an diese hinausgehen. Wenn in der Tradition der klassischen Bildungstheorie der Zweck des Bildungssystems allein darin gesehen werden kann, dass die nachwachsenden Generationen ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung entwickeln, dann ist entsprechend zu prüfen, welche Kompetenzen gefordert sind, um in einer von digitalen Medien geprägten Gesellschaft partizipieren und diese gestalten zu können. Nach Einschätzung der Autor*innen sollte die Förderung »digitaler Souveränität« daran anschließend auf zwei Ebenen ansetzen.

Auf der Ebene endogener Bedingungen geraten insbesondere Kompetenz und Selbstbestimmung derjenigen in den Blick, die Medien in Gebrauch nehmen. Deshalb stehen für die Bildungspraxis unseres Ermessens folgende Fokuse im Vordergrund:

1. Während Heranwachsende sich im Rahmen des Sozialisationsprozesses vor allem instrumentelle Fertigkeiten selbst aneignen, sind sie bei der Entwicklung ihrer Fähigkeit zur (kritischen) Reflexion der mediatisierten Gesellschaft und eigener Medienpraktiken auf Unterstützung angewie-

sen. Jugendliche können zwar schnell die Verwendung von kostenlosen Onlinediensten erlernen, die Geschäftsmodelle der Anbietenden verstehen sie aber nicht (unbedingt) gleichermaßen, und auch die geltenden rechtlichen Regelungen werden nicht en passant erworben, sondern müssen vermittelt werden. Aus beiden Perspektiven heraus spielt das Wissen um die Datenspuren, die eigene Medienpraktiken hinterlassen, eine zentrale Rolle. Deutlich wird damit die Bedeutung einer Kompetenz zur Reflexion von Medienangeboten, -strukturen und eigener wie fremder Medienpraktiken. Es ist deshalb notwendig, dass in pädagogischen Prozessen diese unsichtbaren Zusammenhänge erfahrbar und hinterfragbar gemacht werden.

2. In der Verwendung digitaler Medien bleiben Heranwachsende zudem meist in der Rolle der Konsument*innen und Nutzer*innen stehen. Statt sich auf Rezeption und Liken zu beschränken, muss auch eine Befähigung zur Artikulation eigener Standpunkte und deren Aufbereitung in einer ansprechenden Form stattfinden. Die Dynamik des digitalen Wandels verdeutlicht, dass sich Interaktions-, Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten rasch weiterentwickeln. Heranwachsende sollten Gestaltungsmöglichkeiten erkennen lernen und selbst die Erfahrung machen, neue Anwendungen entwickeln zu können. Die Fähigkeit zur Unterscheidung von Scheinbeteiligung und Partizipation wird dabei ebenso wie die Differenzierung zwischen Fake News und vertrauenswürdigen Informationen immer bedeutsamer. Angesprochen sind damit nicht nur die Kompetenzen der Jugendlichen, sondern auch deren Selbstbestimmung: So muss sich ihre Kreativität nicht auf die Nutzung bestehender Kanäle beschränken, sondern kann darüber hinaus auch innerhalb vorhandener Kanäle eigene Wege gehen.

Die Befähigung zur Selbstbestimmung kann jedoch nicht allein als individueller Prozess verstanden werden. Die bisherigen Ausführungen unterstreichen demgegenüber die Bedeutung einer zweiten Ebene: der exogenen Bedingungen. Dabei steht neben der Selbstbestimmung auch die Frage nach der Sicherheit jugendlicher Medienpraktiken im Fokus.

3. Da eine Demokratie sicherstellen muss, dass sich nachkommende Generationen an der kollektiven Selbstbestimmung beteiligen, müssen Heranwachsende ermutigt und befähigt werden, sich in den politischen Diskurs einzubringen (beginnend in ihrem medienökologischen Zentrum). Dies

betrifft zunächst die Festlegung von Regeln im Umgang mit digitalen Medien zu Hause, in der Schule und in der Aushandlung mit den Peers. Wenn die Heranwachsenden, deren Eltern und die Lehrkräfte mehr über die Funktionsweisen digitaler Medien wissen und deren Einstellungen zielgerichteter nutzen können, könnten sie ihre Verwendung besser selbst regulieren. Deshalb muss eine Kompetenzförderung zunächst an dem konkret genutzten Medienensemble der Individuen ansetzen. Kollektive Selbstbestimmung bezieht sich aber auch auf das Themenfeld der Netzpolitik im weiteren Sinne. Netzgestützte Partizipationsmöglichkeiten und politische Diskurse im Netz sind dabei Gegenstände medienpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen. Pädagogisch betrachtet eignen sich insbesondere auch Themen, welche die Lebenswelt der Adoleszenten unmittelbar betreffen, wie z.B. die Reform des Urheberrechts oder die Diskussion um die staatliche Beschränkung der Nutzungszeiten von Onlinegames nach chinesischem Vorbild.

4. Auch Fragen des Datenschutzes oder des Jugendmedienschutzes können nicht individualistisch auf den Kompetenzerwerb Einzelner verkürzt werden. Die Sicherheit jugendlicher Medienpraktiken wird maßgeblich durch exogene Faktoren beeinflusst: Insbesondere zentrale Schutzbestimmungen erfordern rechtliche und politische Maßnahmen. Daneben wäre auch eine (Selbst-)Verpflichtung der Anbietenden zur Einhaltung von Mindeststandards für jugendliche Medienpraktiken denkbar und sinnvoll (Möglichkeit, Accounts nur einem beschränkten Nutzer*innenkreis zugänglich zu machen; Blockier- und Meldefunktion; Beobachtung von Kriminalität auf den Plattformen u.v.a.m.).

Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Bildungspraxis und den bildungspolitischen Diskurs? Eine verkürzte Forderung nach einer individuell zu entwickelnden Souveränität ist nicht nur unrealistisch, sondern droht zu einer Instrumentalisierung von Bildung zu führen. Problematiken, die primär auf staatlicher oder organisationaler Ebene zu lösen sind, können nicht erfolgreich auf individueller Ebene durch Lern- und/oder Bildungsprozesse bearbeitet werden. Stattdessen sollten Bildungsaufgaben an das Bildungssystem adressiert werden, die dort mit pädagogischen Mitteln bearbeitet werden können: Förderung von Reflexionsfähigkeit, Aktivierung von Produktivität und Kreativität sowie Befähigung zu einer diskursiven Beteiligung an der Kultivierung der digitalen Welt. Ansatzpunkte (medien-)pädagogischer Arbeit können dabei nicht nur Heranwachsende selbst und ihre eigenen Medien-

praktiken sein, sondern sollten ebenso Eltern und weiteres pädagogisches Personal umfassen.

Digitale Medien beeinflussen bereits vielfältig die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Diese gesellschaftlich zugelassene Einflussnahme durch Medien muss reguliert und im Rahmen gesellschaftlicher Enkulturationshilfen in eine pädagogische Beeinflussung überführt werden, damit auch der nächsten Generation eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht wird. Ausgehend von der These, dass der digitale Wandel Neuland ist, gibt es noch wenige kulturelle Traditionen, auf die dabei zurückgegriffen werden kann. Pädagogische Arbeit kann sich gerade hier nicht in der Tradierung von kulturell Bewährtem erschöpfen. Vielmehr gilt, dass Enkulturationshilfe bedeutet, kulturelle Produktivität und Kreativität der Heranwachsenden zu aktivieren und somit kulturelle Praxen neu zu erschaffen. Das Bildungssystem kann diesen Prozess unterstützen, indem es einerseits kritische Reflexionsfähigkeit fördert und andererseits einen produktiven und kreativen Umgang mit der Medienwelt eröffnet. Die bildungstheoretische Fundierung einer »Bildung in der digitalen Gesellschaft« spiegelt diese Perspektive wider und verdeutlicht, dass gerade im Bildungssystem pädagogische Begründungszusammenhänge für die Gestaltung des digitalen Wandels handlungsleitend sein sollten (vgl. Kammerl 2019).

Literaturverzeichnis

- Agosto, Denise E./Abbas, June (2017): »Don't be dumb—that's the rule I try to live by«: A closer look at older teens' online privacy and safety attitudes«, in: *New Media & Society* 19, S. 347–365.
- ARB – Aktionsrat Bildung (2018): *Digitale Souveränität und Bildung*. Gutachten, Münster: Waxmann.
- Autorengruppe (AG) Dagstuhl-Erklärung (2016): *Dagstuhl-Erklärung*. Bildung in der digitalen vernetzten Welt. Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH. Online unter: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf, abgerufen am 12.01.2020.
- Autorengruppe (AG) Frankfurt-Dreieck (2019): *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt*. Ein interdisziplinäres Modell. Online unter:

- <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>, abgerufen am 12.01.2020.
- Baacke, Dieter (1975): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, München: Juventa.
- Benenson, Zinaida/Freiling, Felix/Meyer-Wegener, Klaus (2022): »Soziotechnische Einflussfaktoren auf die ›digitale Souveränität‹ des Individuums«, in: Georg Glasze/Eva Odzuck/Ronald Staples (Hg), *Was heißt digitale Souveränität? Diskurse, Praktiken und Voraussetzungen »individueller« und »staatlicher Souveränität« im digitalen Zeitalter*, Bielefeld: transcript, S. 61–87.
- BJK – Bundesjugendkuratorium (2013): *Souveränität und Verantwortung in der vernetzten Medienwelt. Anforderungen an eine kinder- und jugendorientierte Netzpolitik*. Online unter: <https://bundesjugendkuratorium.de/presse/souveraenitaet-und-verantwortung-in-der-ernetzten-medienwelt.html>, abgerufen am 29.07.2022.
- BMBF/KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2017): *DigitalPakt Schule von Bund und Ländern. Gemeinsame Erklärung*. Online unter: https://www.dstgb.de/aktuelles/archiv/archiv-2017/DStGB_zu_den_Eckpunkten_der_Bund-Laender_Vereinbarung_DigitalPaktSchule_/Ergebnis_Eckpunkte_St-AG_230517.pdf?cid=7p2, abgerufen am 29.07.2022.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017): *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht*, Berlin vom 01.02.2017. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, abgerufen am 19.04.2021.
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (2014): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster: Waxmann.
- boyd, danah/Hargittai, Eszter (2013): »Connected and concerned: Variation in parents' online safety concerns«, in: *Policy & Internet* 5, S. 245–269.
- Bräunlich, Katharina/Dienlin, Tobias/Eichenhofer, Johannes/Helm, Paula/Trepte, Sabine/Grimm, Rüdiger/Seubert, Sandra/Gusy, Christoph (2020):

- »Linking loose ends: An interdisciplinary privacy and communication model«, in: *New Media & Society*, o.S.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüggen, Niels (2015): »Gedanken zur Neuausrichtung der Medienkompetenzförderung angesichts Big Data«, in: Harald Gapski (Hg.), *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt* (= Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW, Band 3), Düsseldorf/München: kopaed, S. 51–62.
- Brüggen, Niels/Dreyer, Stephan/Gebel, Christa/Lauber, Achim/Müller, Raphaela/Stecher, Sina (2019): *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*. Online unter: <https://www.bzjk.de/resource/blob/176416/2c81e8af0ea7cff94d1b688f360ba1d2/gefaehrdungsatlas-data.pdf>, abgerufen am 05.08.2020.
- Bulger, Monica/Burton, Patrick/O'Neill, Brian/Staksrud, Elisabeth (2017): »Where policy and practice collide: Comparing United States, South African and European Union approaches to protecting children online«, in: *New Media & Society* 19, S. 750–764.
- Cap, Clemens H. (2017): »Verpflichtung der Hersteller zur Mitwirkung bei informationeller Selbstbestimmung«, in: Michael Friedewald/Jörn Lamla/Alexander Roßnagel (Hg.), *Informationelle Selbstbestimmung im digitalen Wandel*, Wiesbaden: Springer Vieweg, S. 249–264.
- Christmann-Budian, Stephanie/Geffers, Johannes (2017): »Wie Zuhause so im Cyberspace? Internationale Perspektiven auf digitale Souveränität«, in: Volker Wittpahl (Hg.), *Digitale Souveränität. Bürger, Unternehmen, Staat* (= iit-Themenband), Berlin/Heidelberg: Springer Vieweg, S. 117–150.
- Couldry, Nick/Hepp, Andreas (2013): »Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments«, in: *Communication Theory* 23, S. 191–202.
- Creswick, Helen/Dowthwaite, Liz/Koene, Ansgar/Perez Vallejos, Elvira/Portillo, Virginia/Cano, Monica/Woodard, Christopher (2019): »... They don't really listen to people«, in: *Journal of Information, Communication and Ethics in Society* 17, S. 167–182.
- Dander, Valentin (2014): »Von der ›Macht der Daten‹ zur ›Gemachtheit von Daten‹. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik«, in: *Mediale Kontrolle unter Beobachtung, Datenkritik* 3 (1), S. 1–21, <https://doi.org/10.25969/mediarep/13783>.
- Dander, Valentin/Aßmann, Sandra (2015): »Medienpädagogik und (Big) Data: Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung

- und -praxis«, in: Harald Gapski (Hg.), *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt* (= Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW, Band 3), Düsseldorf/München: kopaed, S. 33–50.
- De Mooy, Michelle (2017): *Rethinking Privacy Self-Management and Data Sovereignty in the Age of Big Data. Considerations for Future Policy Regimes in the United States and the European Union*. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/rethinking-privacy-self-management-and-data-sovereignty-in-the-age-of-big-data>, abgerufen am 01.08.2020.
- Drotner, Kirsten (1999): »Dangerous media? Panic discourses and dilemmas of modernity«, in: *Paedagogica historica* 35, S. 593–619.
- Duncker, Ludwig (2007): *Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte* (= Grundlagentexte Pädagogik), Weinheim/München: Juventa.
- Eickelmann, Birgit/Aufenanger, Stefan/Herzig, Bardo (2014): *Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmungskonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*, Bonn. Herausgegeben von der Deutschen Telekom Stiftung. Online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf abgerufen am 19.04.2021.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hg.) (2019): *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, Münster: Waxmann.
- Elias, Norbert (1971): *Was ist Soziologie?* (= Grundfragen der Soziologie, Band 1), München: Juventa.
- Gapski, Harald (2001): *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gapski, Harald (Hg.) (2015): *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt* (= Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW, Band 3), Düsseldorf/München: kopaed.

- Gebel, Christa/Wütscher, Swenja (2015): Social Media und die Förderung von Werte- und Medienkompetenz Jugendlicher. Expertise zu den Potenzialen der Medienarbeit mit Social Media. JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, München. Online unter: https://www.ich-wir-ih.de/wp-content/uploads/2015/08/Expertise_Jugend-Werte-Medien_Gebel_Wuetscher.pdf, abgerufen am 01.08.2020.
- Goldacker, Gabriele (2017): Digitale Souveränität. Online unter: <https://www.oeffentliche-it.de/documents/10181/14412/Digitale+Souver%C3%A4nit%C3%A4t>, abgerufen am 01.08.2020.
- Gräf, Eike/Lahmann, Henning/Otto, Philipp (2018): Die Stärkung der digitalen Souveränität. Wege der Annäherung an ein Ideal im Wandel. Diskussionspapier von iRights.Lab. Online unter: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/05/DIVSI-Themenpapier-Digitale-Souveraenitaet.pdf>, abgerufen am 12.01.2020.
- Grimm, Petra/Keber, Tobias O./Zöllner, Oliver (Hg.) (2015): Anonymität und Transparenz in der digitalen Gesellschaft (= Medienethik, Band 15), Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Groebel, Jo (2016): »Zur Psychologie der digitalen Souveränität: Bedürfnis, Gewöhnung, Engagement«, in: Mike Friedrichsen/Peter-J. Bisa (Hg.), Digitale Souveränität. Vertrauen in der Netzwerkgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 399–413.
- Habermas, Jürgen (1971): »Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz«, in: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann (Hg.), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 101–141.
- Hansmann, Otto (1988): »Kritik der sogenannten ›theoretischen Äquivalente‹ von ›Bildung‹«, in: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie. 1. Systematische Markierungen, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 21–54.
- Hargittai, Eszter (2010): »Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the ›Net Generation‹«, in: Sociological Inquiry 80, S. 92–113.
- Hasebrink, Uwe/Hölig, Sascha (2017): »Deconstructing audiences in converging media environments«, in: Sergio Sparviero/Corinna Peil/Gabriele Balbi (Hg.), Media convergence and deconvergence, Cham: Springer International Publishing, S. 113–133.

- Hepp, Andreas (2018): »Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung«, in: Jo Reichertz/Richard Bettmann (Hg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion*, Wiesbaden: Springer VS, S. 27–45.
- Hepp, Andreas/Hasebrink, Uwe (2014): »Kommunikative Figurationen – ein Ansatz zur Analyse der Transformation mediatisierter Gesellschaften und Kulturen«, in: Birgit Stark/Oliver Quiring/Nikolaus Jakob (Hg.), *Von der Gutenberg-Galaxis zur Google-Galaxis: Alte und neue Grenzvermessungen nach 50 Jahren DGPK (= Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Band 41)*, Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 343–360.
- Hofmann, Franz (2019): »Fünfzehn Thesen zur Plattformhaftung nach Art. 17 DSM-RL«, in: GRUR – Gewerblicher Rechtsschutz und Urheberrecht 121 (12), S. 1219–1229.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen (= UTB Erziehungswissenschaft, Medienbildung, Band 3189)*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammerl, Rudolf (2019): »Bildung im digitalen Wandel«, in: DDS – Die Deutsche Schule 111, S. 422–434.
- Kammerl, Rudolf/Müller, Jane/Lampert, Claudia/Rechlitz, Marcel/Potzel, Katrin (2020): »Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?«, in: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessel/Hans-Christoph Koller/Nicoll Pfaff/Carolin Rotter/Esther Dominique Klein/Ulrich Salaschek (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 377–388.
- Kim, Su Jung (2016): »A repertoire approach to cross-platform media use behaviour«, in: *new media & society* 18 (3), S. 353–372.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel: Beltz.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012): *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf, abgerufen am 01.07.2022.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf, abgerufen am 12.01.2020.
- Knop, Karin/Hefner, Dorothee (2018): »Feind oder Freund in meiner Hosentasche? – Zur Rolle von Individuum, Peergroup und Eltern für die (dys)funktionale Handynutzung«, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 67, S. 204–216.
- Krings, Günter (2016): »Digitale Souveränität«, in: Mike Friedrichsen/Peter-J. Bisa (Hg.), Digitale Souveränität. Vertrauen in der Netzwerkgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 351–357.
- Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation (= Medien – Kultur – Kommunikation), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscher, Nadia (2014): »Soziale Ungleichheit«, in: Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hg.), Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden: Springer VS, S. 101–112.
- Lepping, Joachim/Palzkil, Matthias (2017): »Die Chance der digitalen Souveränität«, in: Volker Wittpahl (Hg.), Digitalisierung. Bildung, Technik, Innovation (= iit-Themenband), Berlin/Heidelberg: Springer Vieweg, S. 17–26.
- Livingstone, Sonia (2017): »Children's and young people's lives online«, in: Jon Brown (Hg.), Online risk to children. Impact, protection and prevention, Newark: John Wiley, S. 23–36.
- Livingstone, Sonia/Ólafsson, Kjartan/O'Neill, Brian/Donoso, Veronica (2012): Towards a better internet for children: Findings and recommendations from EU Kids Online to inform the CEO coalition. EU Kids Online, London. Online unter: <http://eprints.lse.ac.uk/44213/1/Towards%20a%20better%20internet%20for%20children%28LSERO%29.pdf>, abgerufen am 05.08.2020.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, Winfried (2004): »Von der Medienkompetenz zur Medienbildung«, in: Rainer Brödel (Hg.), Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 63–74.

- Marwick, Alice E./boyd, danah (2014): »Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media«, in: *New Media & Society* 16, S. 1051–1067.
- Mascheroni, Giovanna (2018): »Researching datafied children as data citizens«, in: *Journal of Children and Media*, S. 1–7.
- Matzner, Tobias/Richter, Philipp (2017): »Die Zukunft der informationellen Selbstbestimmung«, in: Michael Friedewald/Jörn Lamla/Alexander Roßnagel (Hg.), *Informationelle Selbstbestimmung im digitalen Wandel*, Wiesbaden: Springer Vieweg, S. 319–323.
- Müller, Lena-Sophie (2016): »Das digitale Bauchgefühl«, in: Mike Friedrichsen/Peter-J. Bisa (Hg.), *Digitale Souveränität. Vertrauen in der Netzwerkgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 267–286.
- Niesyto, Horst (2021): »Digitale Bildung« wird zu einer Einflugschneise für die IT-Wirtschaft«, in: *merz – medien + erziehung* 65 (1), S. 23–29.
- Pangrazio, Luci/Selwyn, Neil (2018): »It's not like it's life or death or whatever: Young people's understandings of social media data«, in: *Social Media + Society* 4, <https://doi.org/10.1177/2056305118787808>.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (2014): »Kommunikative Praxen im Wandel«, in: *MedienJournal* 38, S. 4–14.
- Rott, Karin J. (2020): *Medienkritikfähigkeit messbar machen. Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen (= Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, Band 36)*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Rückert, Christian/Safferling, Christoph/Hofmann, Franz (2022): »Souveränität, Integrität und Selbstbestimmung – Herausforderungen von Rechtskonzepten in der digitalen Transformation«, in: Georg Glasze/Eva Odzuck/Ronald Staples (Hg.), *Was heißt digitale Souveränität? Diskurse, Praktiken und Voraussetzungen »individueller« und »staatlicher Souveränität« im digitalen Zeitalter*, Bielefeld: transcript, S. 159–199.
- Schäwel, Johanna (2018): *How to raise users' awareness of online privacy. An empirical and theoretical approach for examining the impact of persuasive privacy support measures on users' self-disclosure on online social networking sites. Dissertation, Universität Duisburg-Essen*, <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/70691>.
- Schorb, Bernd (2009): »Gebildet und kompetent«, in: *merz – medien + erziehung* 53 (5), S. 50–56.
- Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike (2013): »Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft«, in: *Bun-*

- desministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme, Berlin, S. 18–23.
- Shin, Wonsun/Kang, Hyunjin (2016): »Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the internet«, in: *Computers in Human Behavior* 54, S. 114–123.
- Sowka, Alexandra/Klimmt, Christoph/Hefner, Dorothee/Mergel, Fenja/Possler, Daniel (2015): »Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension »Medienkritikfähigkeit« und die Zielgruppe »Jugendliche«, in: *Medien & Kommunikationswissenschaft* 63, S. 62–82.
- Spanhel, Dieter (2010a): »Bildung in der Mediengesellschaft«, in: Ben Bachmair (Hg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–58, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_3.
- Spanhel, Dieter (2010b): »Medienbildung statt Medienkompetenz?«, in: *merz – medien + erziehung* 54 (1), S. 49–54.
- Staksrud, Elisabeth (2013): »Online grooming legislation: Knee-jerk regulation?«, in: *European Journal of Communication* 28, S. 152–167.
- Stoilova, Mariya/Nandagiri, Rishita/Livingstone, Sonia (2021): »Children's understanding of personal data and privacy online – a systematic evidence mapping«, in: *Information, Communication & Society* 24, S. 557–575.
- Stubbe, Julian (2017): »Von digitaler zu soziodigitaler Souveränität«, in: Volker Wittpahl (Hg.), *Digitale Souveränität. Bürger, Unternehmen, Staat (= iit-Themenband)*, Berlin/Heidelberg: Springer Vieweg, S. 43–59.
- SVRV – Sachverständigenrat für Verbraucherfragen beim Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2017): *Digitale Souveränität. Gutachten des Sachverständigenrats für Verbraucherfragen*, Berlin. Online unter: www.svr-verbraucherfragen.de/wp-content/uploads/Gutachten_Digitale_Souveränität_.pdf, abgerufen am 01.08.2020.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): »Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien«, in: Heinz Moser/Petra Grell/Horst Niesyto (Hg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, München: kopaed, S. 11–40.
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2019): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*, Stuttgart: UTB.
- UN – United Nations (Hg.) (2021): *General comment No. 25 on children's rights in relation to the digital environment*. Online unter: <https://children>

- s-rights.digital/hintergrund/index.cfm/topic.280/key.1661, abgerufen am 31.07.2022.
- Vorderer, Peter (2015): »Der mediatisierte Lebenswandel«, in: Publizistik 60, S. 259–276.
- Wagner, Ulrike/Brüggen, Niels/Gerlicher, Peter/Schemmerling, Mareike/Gebel, Christa (2013): Identitätsarbeit und sozialraumbezogenes Medienhandeln in Sozialen Netzwerkdiensten. Vierte Teilstudie der 5. Konvergenzstudie »Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform Jugendlicher«. Zusammenfassung der Teilstudie, München. Online unter: https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/konvergenzstudien/JFF_Kurzfassung_Teilstudie_Identitaetsarbeit.pdf, abgerufen am 05.08.2020.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (Hg.) (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung. Medienerziehung in der Familie (= Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 72), Berlin: Vistas-Verlag.
- Ytre-Arne, Brita (2019): »Media use in changing everyday life: How biographical disruption could destabilize media repertoires and public connection«, in: European Journal of Communication 34, S. 488–502.
- Zilka, Gila C. (2019): »The digital divide: implications for the eSafety of children and adolescents«, in: International Journal of Technology Enhanced Learning 11, S. 20.