

# Mama, kennst du TikTok?

## Überlegungen zur Verantwortung bei der Vermittlung von digitaler Medienkompetenz zwischen Generationen

*Christina Seeger*

### **Abstract**

Kinder und Jugendliche wachsen in digitalisierten und sich rasch verändernden Medienumgebungen auf und brauchen entsprechend das nötige Rüstzeug, um sicher und selbstbestimmt durch das digitale Informations- und Emotionsdickicht navigieren zu können. Sie treffen dabei allerdings oft auf Generationen von Eltern und Lehrer:innen, die mit „ihren“ Medien wenig anfangen können. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich damit, wie in so einem Spannungsfeld die Vermittlung von digitaler Medienkompetenz gelingen kann, welche Akteure dazu beitragen (sollten) und welche Herausforderungen damit einhergehen. Es wird herausgearbeitet, dass das Problem der unterschiedlichen Medienrepertoires der Generationen kein Hindernis darstellen muss, da es vor allem um Kompetenzvermittlung bezüglich übergreifender Herausforderungen geht, die die Digitalisierung und damit die digitale Mediennutzung mit sich bringen. Die Vermittlung von digitaler Medienkompetenz wird als gesamtgesellschaftliche Aufgabe skizziert, die zentral für die Bewältigung des Alltags sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen sowie politischen Leben ist und an deren Gelingen verschiedene formelle und informelle Akteure in unterschiedlicher Weise beteiligt sein können.

Keywords: Medienwandel, Mediatisierung, Mediengenerationen, Digitalisierung, Medienkompetenz, Social Media

### **Abstract English**

Children and adolescents grow up as digital natives in this world but require the necessary tools to navigate the digital jungle comprised of information overload and emotional challenges securely and autonomously. However, they are dealing with a generation of parents and educators who often struggle to relate to “their” media as they grew up in a different media environment. This chapter explores how the promotion of digital media literacy can succeed in such a context, identifying the actors involved and the associated challenges. It is emphasised that the issue of diverging media repertoires among generations does not necessarily pose an obstacle, as the focus lies primarily on cognitive and affective competencies related to overarching challenges posed by digitalisation and digital media usage. The promotion of digital media literacy is outlined as a societal responsibility and a process crucial for managing everyday life and participating in societal, cultural, and political activities in which various formal and informal actors can play an important role.

Keywords: media change, mediatization, media generations, digitalisation, media literacy, digital literacy, social media

## 1 Einleitung

Der Medienwandel und insbesondere die Digitalisierung haben dazu geführt, dass sich unsere mediale Umwelt immer schneller verändert und unser Alltag mittlerweile vollständig mediatisiert abläuft: In immer kürzeren Abständen sind wir mit neuen digitalen Medien, Netzwerken und Apps konfrontiert, deren Umgang erlernt werden muss. Kinder und Jugendliche wachsen in dieser mediatisierten Welt auf, wobei die Auswirkungen als ambivalent eingeschätzt werden können (Roth-Ebner, 2023). Unstrittig ist dabei, dass digitale Medienkompetenz bereits im Kindes- und Jugendalter vermittelt werden muss, damit Kinder und Jugendliche zu digital mündigen Bürger:innen heranwachsen können. Jedoch gibt es, wie Schulze-Tammema treffend zusammenfasst, „keinen gesellschaftlichen Konsens, was ‚digitale Mündigkeit‘ ist, wie sie schrittweise erworben werden kann und welche Rolle Schule, Elternhaus und die Kinder und Jugendlichen selbst dabei spielen sollen“ (Schulze-Tammema, 2021, S. 238). Wie kann also das Problem gelöst werden, dass aktuell und sicherlich auch in Zukunft Kinder und Jugendliche auf Eltern und Lehrer:innen treffen, die nicht mit den gleichen Medien aufgewachsen sind und entsprechend vermutlich weniger Expertise im Umgang damit haben? Wie kann die Vermittlung von digitaler Medienkompetenz in einem solchen Spannungsfeld aussehen, und was kann in diesem Zusammenhang eigentlich unter digitaler Medienkompetenz verstanden werden?

Der Beitrag soll sich mit diesen Fragen aus verschiedenen Blickwinkeln beschäftigen. Der Fokus wird dabei auf die digitale Medienkompetenz und ihre Vermittlung durch verschiedene Akteure gelegt. Zunächst werden Unterschiede zwischen den Generationen in Bezug auf ihre Mediennutzung aufgezeigt, anschließend die Begriffe Medienkompetenz und digitale Medienkompetenz diskutiert und zentrale Akteure vorgestellt, die bei der Vermittlung dieser Kompetenzen eine Rolle spielen. Im Anschluss wird der Beitrag auf drei übergreifende Herausforderungen im Rahmen der digitalen Mediennutzung fokussieren, die sich unabhängig von konkreten Medien und Plattformen ergeben, und die Rolle der verschiedenen Akteure im Rahmen der digitalen Medienkompetenzvermittlung<sup>1</sup> in diesen Bereichen in den Blick nehmen. Letztendlich soll die Frage diskutiert werden, welche

---

1 In diesem Beitrag wird der Begriff „(digitale) Medienkompetenzvermittlung“ gewählt, um das allgemeine Phänomen der Vermittlung von relevantem Wissen und Fähigkeiten über (digitale) Medien an Kinder und Jugendliche durch verschiedene Akteure zu

Art von digitaler Medienkompetenz Jugendliche benötigen und welche Instanz hier verantwortlich ist bzw. sein kann, um solche Kompetenzen zu vermitteln. Dabei möchte der Beitrag keine finalen Antworten geben, sondern eine Debatte darüber anstoßen, wie Medienkompetenzvermittlung zwischen Generationen in einer sich schnell wandelnden digitalen Medienwelt aussehen kann.

## 2 Generationen und Mediennutzung im Wandel

In diesem Beitrag wird ein gesellschaftlicher Generationsbegriff herangezogen, der sich auf historische Zeitpunkte als Abgrenzungskriterium stützt und nach dem die individuelle Zugehörigkeit zu einer Generation im Laufe des Lebens konstant bleibt (Künemund & Szydlik, 2009, S. 10). Die Frage nach der Mediennutzung verschiedener Generationen ist schon länger Gegenstand der medien- und kommunikationswissenschaftlichen Forschung, da „bestimmte Medienkonstellationen und Medieninnovationen das Aufwachsen einer bestimmten Generation“ prägen (Bonfadelli, 2009, S. 150). Entsprechend spielt das Konzept der ‚Mediengenerationen‘ in der Forschung zu Mediensozialisation eine entscheidende Rolle (für einen Überblick vgl. Krotz & Wagner, 2014). Wenn wir insbesondere mobile, digitale Mediennutzung und das Web 2.0 in den Blick nehmen, müssen wir nicht weit zurückschauen. Die ersten sozialen Netzwerke, die auch im deutschsprachigen Raum Fuß fassen konnten und damit den Beginn des Web 2.0 markieren, waren Friendster (2002) bzw. MySpace (2003); das erste Smartphone, das mobile Mediennutzung wie wir sie heute kennen auf den Weg brachte, war das iPhone im Jahr 2007. Generation Z (1996 – 2009) kann damit als erste gelten, die tatsächlich mit diesen Medien aufgewachsen ist: Sie markiert die Gruppe der *digital natives*, die den älteren Generationen der *digital immigrants* gegenübersteht (Prensky, 2001). Dass sich auch die Mediennutzung zwischen Generationen bzw. Altersgruppen unterscheidet, dürfte entsprechend nicht verwundern. Vergleichende Daten, die auch jugendliche Nutzer:innengruppen beinhalten, sind schwer zu finden, es lässt sich aber festhalten, dass etwa die Fernsehnutzung bei älteren Generationen aktuell noch dominiert, während die Internet- bzw. speziell auch Social-Media-Nutzung bei jüngeren Generationen stärker ausgeprägt ist (z.B. Kupferschmitt & Müller, 2023).

---

beschreiben, von der Schule über die Familie bis hin zu Online-Initiativen (für eine Begriffsdiskussion siehe Süss et al., 2018).

Aber auch innerhalb der kurzen Zeit des Web 2.0 haben sich generationspezifische Unterschiede herausgebildet, die sich in einer unterschiedlichen Nutzung sozialer Netzwerke widerspiegeln. Facebook wird oft liebevoll als „Boomer“-Netzwerk bezeichnet, was nicht ganz stimmt: Betrachtet man den Anteil an Nutzer:innen nach Alter in Österreich, sind im Jahr 2023 die größte Nutzergruppe mit 27 Prozent die 25- bis 34-Jährigen (NapoleonCat, 2023; in Deutschland ist es die Altersgruppe 30 bis 49, siehe Abbildung 1). Dennoch: Mehr als die Hälfte aller Nutzer:innen sind älter als 35 Jahre, der Anteil der 13- bis 17-Jährigen liegt bei weniger als zwei Prozent (NapoleonCat, 2023). Schaut man sich im Vergleich dazu die Nutzer:innenzahlen von TikTok an (hier stammen die Zahlen aus Deutschland), ist hier mehr als die Hälfte der Nutzer:innen jünger als 19 Jahre (Initiative D21, 2023). Einen guten Überblick für deutsche Nutzer:innen bietet die Studie von Koch (2023), deren Ergebnisse in Abbildung 1 veranschaulicht sind. Auffällig ist hier, dass einige Netzwerke, darunter z.B. auch BeReal oder Reddit, in den Altersgruppen über 29 Jahren gar nicht mehr auftauchen. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass es auch innerhalb einer Generation Unterschiede im Mediennutzungsverhalten gibt: Nimmt man etwa die digital native Generation Z, die in Abbildung 1 etwa die beiden jüngsten Altersgruppen (14–29 Jahre) umfasst, so finden sich deutliche Unterschiede zwischen beiden Altersgruppen in der Nutzung einiger sozialer Netzwerke.

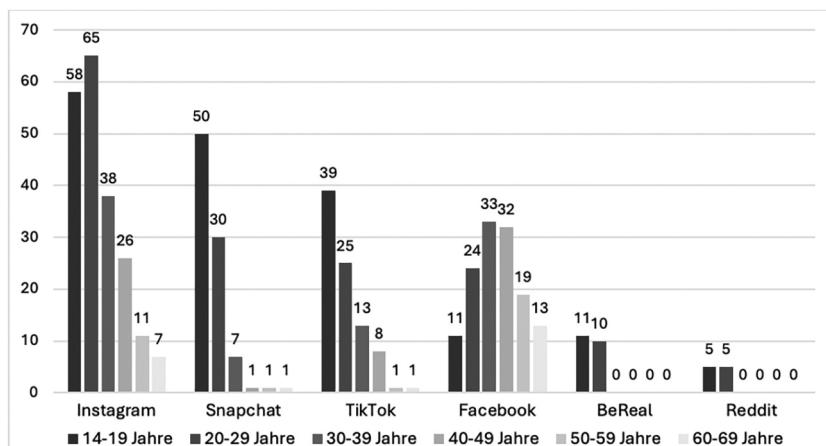


Abbildung 1: Prozentualer Anteil tägliche Social-Media-Nutzung 2023: Ausgewählte Netzwerke (eigene Darstellung basierend auf Koch, 2023)

Die Unterschiede in der Mediennutzung wirken sich, wie oben schon ange deutet, auf die Nutzungspraktiken aus. Auf die Frage, über welche Quellen sie sich über Nachrichten und das aktuelle Tagesgeschehen informieren, sind Suchmaschinen (39 %), Instagram (30 %) und TikTok (29 %) die Top Antworten der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland (mpfs, 2022). Durch die Mediatisierung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erfüllen digitale Medien mittlerweile eine Fülle von Funktionen: Sie „fungieren als zentrale Informationsquellen; sie geben Orientierung, bieten Raum für Gespräche mit Eltern, aber mehr noch mit der Peergruppe, und dienen als Vorlagen für die Arbeit an Identitäten“ (Roth-Ebner, 2023, S. 114). Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in ihrer digitalen Lebenswelt, gerade die Art der Selbstdarstellung, die von Jugendlichen über soziale Medien wie TikTok betrieben wird, dürfte den älteren Generationen eher fremd sein (Guddat & Hajok, 2020).

Wir können an dieser Stelle also zwei Dinge festhalten: Zum einen unterscheiden sich die Generationen maßgeblich darin, ob und vor allem wie stark sie mit digitalen und sozialen Medien aufgewachsen sind, zum anderen finden sich aktuell deutliche Unterschiede im Mediennutzungsver halten. Damit wird das Grunddilemma klar, mit dem sich dieser Beitrag beschäftigen möchte: Es treffen mitunter Eltern- und Lehrer:innengenerationen auf Kinder und Jugendliche, die mit anderen Medien als sie selbst aufgewachsen sind und entsprechend über ein anderes Medienrepertoire sowie andere Mediennutzungspraktiken verfügen, allen voran im digitalen Raum – wer soll den Jugendlichen also den Umgang mit „ihren“ Medien beibringen? Um diese Frage diskutieren zu können, ist es zunächst nötig, sich näher mit dem Konzept der Medienkompetenz und hier speziell mit der digitalen Medienkompetenz auseinanderzusetzen und zu klären, wer für die Ausbildung einer solchen als verantwortlich gelten kann.

### *3 Digitale Medienkompetenz*

Dass Medienkompetenz als Konzept nicht einfach zu greifen ist, zeigt die Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen, die dazu existieren (für eine Übersicht vgl. Gapski, 2001; Schiller & Seele, 2023). Ganz grundsätzlich kann Medienkompetenz als Idealzustand von medienbezogenem Wissen und medienbezogenen Fähigkeiten eines Individuums verstanden werden (Süss et al., 2018, S. 110-111). Dadurch, dass sich Medien und Medienumgebungen wandeln, kann entsprechend auch die Aneignung von Medienkom

petenz als kontinuierlicher Prozess auf dem Weg zu diesem Idealzustand verstanden werden (Groeben, 2002, S. 161–162). Medienkompetenz betont dabei zum einen die Aneignung von Wissen über Medien, zum anderen die Fähigkeit, mithilfe dieses Wissens Medien gewinnbringend zu nutzen, kreativ gestalten und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können (Hugger, 2022, S. 93). Mehrere Autor:innen betonen, dass Medienkompetenz neben der kognitiven Komponente (Wissen & Verstehen) allerdings auch weitere Dimensionen, etwa eine affektive und soziale, umfasst (vgl. z.B. Aufenanger, 2001; Schreurs & Vandenbosch, 2021). Medienkompetenz ist in der Mediengesellschaft eine zentrale Kompetenz, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und seinen Bürger:innenpflichten nachzukommen, da die Informiertheit der Bürger:innen über aktuelle politische und gesellschaftliche Belange als Grundlage für eine funktionierende Demokratie gesehen wird (vgl. z.B. Schiller & Seele, 2023). Zentral ist in allen Konzeptionen, dass Medienkompetenz dazu befähigen soll, erlerntes Wissen im Medienalltag umzusetzen und auch auf neue Kontexte anwenden zu können.

Im Zuge der Digitalisierung und der Verlagerung der Mediennutzung in den digitalen Raum erfolgte eine Neubelebung des Medienkompetenzbegriffs sowie eine Anpassung an diese neuen Gegebenheiten (z.B. Aufenanger, 2001; Schulze-Tammena, 2021). Digitale Medienkompetenz kann dabei zunächst analog zur klassischen Medienkompetenz als die Fähigkeit verstanden werden, digitale Medien selbstverantwortlich, effektiv, kritisch und sicher zu nutzen (Schiller & Seele, 2023). Dabei stellt sich die Frage, welche Anforderungen die Digitalisierung bzw. digitale Medien mit sich bringen, die sich von denen klassischer Medien unterscheiden und somit eine Anpassung des Medienkompetenzkonzepts erfordern. Insbesondere der Aspekt der Sicherheit wird unter den Bedingungen der Digitalisierung relevanter: Die Nutzung digitaler Medien hinterlässt Datenspuren, die auf vielfältige Weise von unterschiedlichen Akteuren genutzt werden können, in positivem wie in negativem Sinne (Zorn, 2011). Darüber hinaus wird durch die digitale Mediennutzung aber auch die Informationssuche komplizierter: Zum einen, da eine Vielzahl von Informationen bereitstehen, die zu einem regelrechten *information overload* führen können, zum anderen, da durch das Wegfallen der Gatekeeper-Funktion klassischer Massenmedien auch un seriöse oder falsche Informationen verfügbar, aber oft nicht so einfach als solche erkennbar sind. Laut Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gehe es bei digitaler Medienkompetenz entsprechend darum, „sicher durch die digitale Informationsflut navigieren, Fake News

erkennen und verantwortungsvoll mit Daten umgehen [zu] können“ (zitiert nach Schiller & Seele, 2023, S. 2). Schreurs und Vandenbosch (2021) betonen, dass gerade Medienkompetenz mit Bezug auf Social Media neben der kognitiven die affektive Komponente stärker in den Blick nehmen muss – Kompetenz bedeutet für sie hier, das Erleben positiver Emotionen bei der Mediennutzung zu maximieren und aus der Nutzung resultierende negative Emotionen zu erkennen und damit funktional umgehen zu können.

#### 4 Wer ist verantwortlich?

Im Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 wird Medienkompetenz als gesamtgesellschaftliche Aufgabe definiert. „Nur durch das Zusammenwirken unterschiedlicher verantwortungsvoller Akteure und Institutionen kann dieser medialen Herausforderung begegnet werden“, resümieren Schiller und Seele (2023, S. 1) entsprechend in ihrem Beitrag. Auch in der Wissenschaft wird die Sichtweise eingenommen, dass Menschen Medienkompetenz durch die Interaktion mit ihrer Umwelt entwickeln, und dass es entsprechend verschiedene Akteure gibt, die im Rahmen der Medienkompetenzvermittlung an Kinder und Jugendliche eine Rolle spielen und hier auf unterschiedliche Weise aktiv werden können (Schreurs & Vandenbosch, 2021; Süss et al., 2018). Schreurs und Vandenbosch (2021) unterscheiden zwischen formalen Akteuren (*formal agents*), also alle Instanzen im formalen Bildungsbereich (z.B. Lehrkräfte oder Bildungsinitiativen-/Plattformen), und informellen Akteuren (*informal agents*), z.B. Eltern, aber auch Geschwister, Freund:innen und andere Peers. In diesem Kapitel soll über diese verschiedenen Akteure und ihre Rolle im Rahmen der digitalen Medienkompetenzvermittlung reflektiert werden.

Eine zentrale Sozialisationsinstanz, auch für Fragen der Medienkompetenz, ist sicherlich die Schule (Marci-Bohncke, 2018). Medienkompetenzvermittlung kann hier grob in die Bereiche *Lernen mit Medien* und *Lernen über Medien* unterteilt werden (Süss et al., 2018). Schaut man speziell auf den Bereich der digitalen Medienbildung in Schulen, so zeigen sich zunächst Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich. In Deutschland gibt es auf Bundesebene lediglich Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, da die konkrete Ausgestaltung der Lehrpläne Ländersache ist. In einem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt von 2021 ist entsprechend zu lesen, „dass Bildungsangebote den sou-

veränen Umgang mit Medien stützen müssen“ und dies in einem „fachintegrativen Konzeptrahmen“ erfolgen sollte (Kultusministerkonferenz, 2021, S. 7). Die zentralen Herausforderungen werden dabei schwerpunktmäßig in *Lernen mit digitalen Medien* gesehen, etwa durch den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge sowie die Nutzung intelligenter digitaler Lernumgebungen. Dies zeigt auch der aktuelle DigitalPakt Schule von Bund und Ländern, der sich allen voran mit der Digitalisierung der Schule über entsprechende Infrastruktur beschäftigt. In den Lehrplänen der einzelnen Länder ist das Thema digitale Medienkompetenz unterschiedlich stark verankert, konkrete inhaltliche Themen finden sich aber eher selten.

In Österreich hat die digitale Grundbildung seit dem Schuljahr 2022/23 in der Sekundarstufe I mit einer eigenen Schulstunde einen festen Platz im österreichischen Lehrplan. Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sind die Ziele der digitalen Grundbildung „die Förderung von Medienkompetenz, Anwendungskompetenzen und informatischen Kompetenzen, um Orientierung und mündiges Handeln im 21. Jahrhundert zu ermöglichen“ (BGBI II Nr. 163/2023, S. 2). Die Lerninhalte sind dabei in Anlehnung an das Frankfurter Dreieck (Brinda et al., 2019) auf technisch-mediale, gesellschaftlich-kulturelle und interaktionsbezogene Perspektiven angelegt und sollen die Kompetenzbereiche Orientierung, Information, Kommunikation, Produktion und Handeln adressieren. Die Vorgaben sind im Gegensatz zu Deutschland detaillierter und umfassen neben informatischen Kompetenzen auch Bereiche der Gestaltungskompetenz sowie Medienbildung als „Zusammenspiel von Nutzung und Teilnahme an aktueller Medienkultur“ (BGBI II Nr. 163/2023, S. 2).

Grundsätzlich kann man sagen, dass die zu vermittelnden Inhalte in Schulverordnungen aber eher allgemein gehalten sind, vermutlich um Flexibilität für die Lehrenden zu gewährleisten und zukünftige Herausforderungen mit abzubilden, ohne dass die Vorgaben erneuert werden müssen. Dies führt allerdings auch dazu, dass konkrete Beispiele und Inhalte fehlen – Phänomene wie *Fake News*, *Hate Speech* oder *Positivity Bias*, die die aktuelle digitale Welt prägen, sucht man vergebens. Hier sind verschiedene Initiativen und Online-Plattformen im Bereich der Medienkompetenzvermittlung deutlich besser aufgestellt und es gibt zahlreiche Angebote, von denen hier nur ein paar herausgegriffen werden sollen. Als Musterbeispiel für Deutschland kann z.B. klicksafe.de gelten, eine von der EU geförderte Initiative der Medienanstalt Rheinland-Pfalz und der Landesanstalt für Medien NRW, deren Ziel es ist, „die Online-Kompetenz der Menschen zu fördern und sie mit vielfältigen Angeboten beim kompetenten und

kritischen Umgang mit dem Internet zu unterstützen“ (klicksafe, 2023, o. S.). Die primäre Zielgruppe sind dabei vor allem Lehrende und Eltern, aber auch ganz generell alle, die selbst ihre Internetkompetenz verbessern wollen. Als österreichisches Pendant dazu fungiert die Initiative saferinternet.at, die ebenfalls von der EU, der österreichischen Bundesregierung, aber auch von A1 und Meta finanziert wird. Als Beispiel auf Landesebene ist in Deutschland die Initiative Medienführerschein Bayern der Stiftung Medienpädagogik Bayern zu nennen, die auch schon für die frühkindliche Erziehung Inhalte speziell für Kita-Fachkräfte bereitstellt. Darüber hinaus gibt es in Österreich noch das vom BMBWF betriebene Portal eduthek.at und in Deutschland das Medieninstitut der Länder (FWU), die speziell Materialien für den Unterricht bieten. Die dort gesammelten Inhalte sind spezifisch auf aktuelle Phänomene und Herausforderungen der digitalen Welt ausgerichtet, es finden sich Materialien und teilweise komplett ausgearbeitete Einheiten zu Themen wie Hate Speech, Fake News, Influencer:innen und ähnliches.

Auch der öffentlich-rechtliche Rundfunk und damit die Medien selbst sehen sich im Bereich Medienkompetenz in der Verantwortung. Dies ist in Deutschland im Rundfunkstaatsvertrag festgehalten: „Durch die zeitgemäße Gestaltung der Telemedienangebote soll allen Bevölkerungsgruppen die Teilhabe an der Informationsgesellschaft ermöglicht, Orientierungshilfe geboten, Möglichkeiten der interaktiven Kommunikation angeboten sowie die technische und inhaltliche Medienkompetenz aller Generationen und von Minderheiten gefördert werden.“ (die medienanstalten, 2019, §11d, Abs. 3). Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Jugendlichen, die über verschiedene Angebote auch an Inhalte der digitalen Medienkompetenz herangeführt werden sollen. Neben verschiedenen TV-Formaten ist hier vor allem auf das Content-Netzwerk „funk“ von ARD und ZDF zu verweisen, das sich speziell an die Generation Z wendet und regelmäßig über aktuelle Internet-Phänomene aufklärt. Zuletzt bringen sich auch die Hochschulen in der Vermittlung von Medienkompetenz ein – zum einen, da sie zu diesen Themen forschen und Erkenntnisse bereitstellen, die die Grundlage für Medienkompetenzangebote bilden, zum anderen da sie sich selbst aktiv engagieren, etwa in der Schulbildung durch Workshops oder School Days an den Hochschulen.

Neben diesen formalen Stellen sind auch die Eltern bzw. andere Erziehungsberechtigte im Rahmen der Medienkompetenzvermittlung gefragt. Ihre Rolle sowie die anderer informeller Akteure wie Geschwister, Freunde und andere Peers ist deutlich unklarer definiert, wird aber als nicht weni-

ger zentral in diesem Prozess angesehen (Schreurs & Vandenbosch, 2021, 2023; Süss et al., 2018). Gerade mit informellen Akteuren wie Eltern oder Freund:innen besteht die Möglichkeit, stärker diskursiv und partizipativ das in der Schule erworbene Medienkompetenzwissen zu reflektieren und anzuwenden. Schreurs und Vandenbosch (2021) sehen darüber hinaus die Rolle der informellen Akteure allen voran darin, Kinder und Jugendliche bei der Ausbildung der affektiven Dimension von Medienkompetenz zu unterstützen, die gerade in der digitalen Mediennutzung eine zentrale Rolle spielt, aber von formalen Akteuren eher schlecht bedient werden kann (vgl. auch McLean et al., 2016). Die Eltern sollen regelmäßig und aktiv mit ihren Kindern über die positiven und negativen emotionalen Auswirkungen ihrer Nutzung diskutieren und Lösungsansätze erarbeiten, wie mit diesen Emotionen umgegangen werden kann. Wichtig ist dabei, dass das Kind seine Perspektive und Gefühle aktiv einbringen kann, damit das Autonomiegefühl erhalten bleibt (vgl. auch Valkenburg et al., 2022). Letztendlich können so beide Parteien durch die Diskussion und Reflexion ihre digitale Medienkompetenz erhöhen und Kinder den Eltern auch etwas über „ihre“ Medien beibringen.

Schließlich sind auch die Peers, also gleichaltrige Geschwister, Freund:innen oder Klassenkamerad:innen, wichtige informelle Akteure im Rahmen der digitalen Medienkompetenzvermittlung (Jeong et al., 2012). Schreurs und Vandenbosch (2021) legen in ihrem Modell zur Vermittlung von Social-Media-Kompetenz einen besonderen Fokus auf diese Gruppe, weil sie unter Jugendlichen hohes Vertrauen genießt und ihnen am meisten Kompetenz zugeschrieben wird, da sie sich am besten mit den Medien der eigenen Generation auskennt. Gerade im Bereich der affektiven Medienkompetenz können Peers als Vorbilder agieren, wie mit den aus der digitalen Mediennutzung resultierenden Emotionen umgegangen werden kann.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass alle vorgestellten Akteure eine Rolle im Prozess der digitalen Medienkompetenzvermittlung an Kinder und Jugendliche spielen und vor allem auch ein Zusammenspiel hier am erfolgversprechendsten sein dürfte (Chakroff & Nathanson, 2011; Schreurs & Vandenbosch, 2021). Insbesondere die Einbindung der Peers im Rahmen des Unterrichts bzw. im schulischen Bereich generell (z.B. durch Mentorings) scheint eine lohnende Strategie, um sie als Multiplikator:innen zu gewinnen (Wegmann & Roth-Ebner, 2013).

## 5 Was sind die größten Herausforderungen für die junge Generation?

Als Dilemma wurde einleitend formuliert, dass durch den sich immer schneller vollziehenden Medienwandel Eltern- und Lehrpersonen auf Kinder und Jugendliche treffen, die unter anderen medialen Voraussetzungen und damit mit anderen Medien(-inhalten) aufwachsen. Es stellte sich also die Frage, wie die Vermittlung insbesondere digitaler Medienkompetenz in diesem Zusammenhang aussehen kann, was vermittelt werden soll und vor allem wer in dieser Vermittlung in welchem Maße mitwirken soll bzw. kann. Mit dem „Wer“ hat sich das vorherige Kapitel bereits beschäftigt; in diesem Kapitel soll es nun um das „Was“ gehen und es werden exemplarisch drei zentrale Herausforderungen skizziert, mit denen Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer digitalen Mediennutzung konfrontiert sind – und zwar unabhängig davon, welche Apps gerade angesagt sind. Diese Aufzählung soll keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern veranschaulichen, dass über spezielle Medien hinaus Herausforderungen bestehen, die im Rahmen der digitalen Medienkompetenzvermittlung von den genannten Akteuren unterschiedlich adressiert werden (können).

### 5.1 Zwischen Hard Facts und Deepfakes: Orientierung im digitalen Informationsdickicht

Wie bereits in Kapitel 3 an diskutiert, ist eine zentrale Herausforderung der digitalen Medienwelt die Orientierung im Informationsdickicht und das Wissen darüber, wie man verlässliche Informationen von Falschnachrichten und Desinformation unterscheiden kann. Auch wenn Falschnachrichten und Desinformation kein genuines Problem der Digitalisierung sind, so wurde diese Problematik dadurch doch erheblich verschärft. Kaum etwas hat das so eindrücklich vor Augen geführt wie die Corona-Krise: Gerade zu Beginn der Pandemie gab es täglich neue Entwicklungen und wissenschaftliche Erkenntnisse, aber vor allem online auch eine Vielzahl von Falschmeldungen und Verschwörungstheorien rund um COVID-19 (Theocharis et al., 2021). Insbesondere soziale Medien, die es jeder und jedem ermöglichen, Botschaften relativ ungefiltert an eine Vielzahl an Menschen zu verbreiten, haben zu einer Inflation an verfügbaren Informationen und Quellen geführt (Wilke, 2010). Dieser Umstand sowie die Tatsache, dass im Internet die Gatekeeping-Funktion professioneller Institutionen wie dem Journalismus nicht oder nur eingeschränkt greift, führen zu einer zuneh-

menden Unsicherheit darüber, welche Informationen und Quellen als vertrauenswürdig einzuschätzen sind und welche nicht (Freiling & Waldherr, 2021). Dieses Problem wird dadurch verstärkt, dass populistische Politiker:innen und andere populistische Akteure den klassischen Massenmedien öffentlich ihre Glaubwürdigkeit absprechen (Denner & Peter, 2020). Ein Grundvertrauen in die Massenmedien als Lieferantinnen verlässlicher und faktengeprüfter Informationen sowie die Fähigkeit, diese von unseriösen und falschen Informationen zu unterscheiden, sind allerdings eine wichtige Voraussetzung für eine funktionierende demokratische Gesellschaft und insbesondere in Krisenzeiten essenziell (Brosius & Peter, 2021). Studien können dabei zeigen, dass Jugendliche bei der Suche nach Informationen Social Media mit Abstand als häufigstes Medium angeben – sogar jene Jugendlichen, die als journalistisch informationsorientiert gelten (Hasebrink et al., 2021, S. 30). Die Tatsache, dass besonders populistische und extremistische Akteure Jugendliche immer mehr als Zielgruppe fokussieren und ihre Angebote auf diese Nutzer:innengruppe zuschneiden (Beyersdörfer et al., 2017), macht einen Fokus der Medienkompetenzvermittlung auf diesem Gebiet zentral, denn je besser Jugendliche im Informationsdickicht navigieren können, desto weniger anfällig sind sie für Falschinformationen, Verschwörungserzählungen und Populismus (Schiller & Seele, 2023). Außerdem ist davon auszugehen, dass eine gesteigerte Medien- und Informationskompetenz nicht nur die Unterscheidung zwischen glaubwürdigen und unglaubwürdigen Quellen erleichtert, sondern generell auch das Vertrauen in Institutionen wie Politik und Wissenschaft stärken kann (Braun et al., 2020).

Betrachtet man verschiedene Akteure im Bereich der Medienkompetenzvermittlung, so kann man konstatieren, dass diese Herausforderung erkannt wurde und bereits im Bereich der digitalen Medienkompetenzvermittlung verankert ist. Das Thema findet sich in der österreichischen digitalen Grundbildung im Kompetenzbereich Information, wo es dezidiert um das Hinterfragen von Informationen und manipulativen Darstellungen geht. Auch auf Plattformen wie saferinternet.at und klicksafe.de finden sich Materialen zur Informationskompetenz, die vor allem auf die Unterscheidung zwischen wahr und falsch abzielen. Wichtig ist es hier aber auch, zu verstehen, welche Strategien und Kriterien speziell Jugendliche anwenden, um die Glaubwürdigkeit von Informationen einzuschätzen. Peter und Muth (2023) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass Jugendliche gezielt politischen Influencer:innen mit ähnlichen Voreinstellungen folgen, um Orientierung in der alltäglichen Nachrichten- und Informationsflut zu

erhalten. Gerade die Glaubwürdigkeit solcher neuen Akteure sowie ihre Motive müssen diskutiert und hinterfragt werden.

Wichtig wird es zudem sein, auf neue Herausforderungen zu reagieren – aktuell etwa auf die Möglichkeiten von künstlicher Intelligenz bei der Informationsgenerierung, sowohl im positiven wie im negativen Sinne (was aber in der digitalen Grundbildung in Österreich bereits verankert ist). Das Phänomen der Deepfakes macht es zunehmend schwerer, Falschinformationen zu erkennen, vor allem mit den gängigen Verifizierungsstrategien (Dan et al., 2021). Außerdem müssen Kinder und Jugendliche frühzeitig lernen, wie mit von KI generierten Informationen wie z.B. von ChatGPT umzugehen ist. Eine wichtige Rolle spielen hier sicherlich auch die Eltern und Erziehungsberechtigten, denn die Grundsteine für die eigene Nachrichten- und Informationsnutzung werden bereits im Kindesalter gelegt (Trültzsch-Wijnen, 2020). Gerade Vertrauen in die klassischen Massenmedien und die Relevanz von unabhängigem Journalismus müssen bereits früh vermittelt werden. Hier besteht allerdings das Problem eines Bildungsgefälles, insofern als in bildungsferneren Umgebungen ein größerer Fokus auf Unterhaltungs- im Vergleich zu Informationsangeboten gelegt wird (Roth-Ebner, 2023).

## 5.2 Das Internet vergisst und verzeiht nicht: Datenschutz und digitale Gewalt

Ein zentrales Thema im Zusammenhang mit der Digitalisierung ist das Hinterlassen digitaler Spuren durch die digitale Mediennutzung und damit einhergehend auch Fragen des Datenschutzes. Daten sind die Währung im Internet, die es erst ermöglicht, dass Angebote wie soziale Netzwerke, Suchmaschinen oder ähnliches ohne Entgelt angeboten werden können. Die Problematik der Datensammlung wurde auf politischer Seite schon vor dem Aufkommen des Internets erkannt und hat zu Gesetzen geführt, die den Nutzer:innen mehr Rechte an ihren Daten einräumen bzw. Unternehmen in die Auskunftspflicht nehmen, was mit den Daten passiert – etwa das Recht auf informationelle Selbstbestimmung oder auf europäischer Ebene die Datenschutz-Grundverordnung (Roßnagel, 2021). Auch wenn Nutzer:innen durchaus viele Rechte eingeräumt werden, nehmen sie diese erstaunlich selten wahr. Wissenschaftler:innen sprechen hier vom *Privacy Paradox* (z.B. Barnes, 2006), also der Tatsache, dass der Schutz persönlicher Daten zwar als wichtig angesehen wird, dieser Einstellung aber kaum Handlungen folgen. Dieses Phänomen findet sich auch bei Jugendlichen

und scheint durch eine gewisse digitale Apathie begründet zu sein, also das Gefühl, online keine Kontrolle über die eigenen Daten zu haben (De Wolf, 2020; Hargittai & Marwick, 2016). Bereits 2010 fordert deshalb Edgar Wagner, das Thema Datenschutz von einer Gesetzes- und Kontrollaufgabe zu einer Bildungs- und Erziehungsaufgabe zu machen und fest im Schulunterricht zu verankern (vgl. auch Livingstone et al., 2021). Er bezieht sich dabei auf verschiedene Dimensionen, die vermittelt werden müssen (Wagner, 2010): das informationelle Selbstbestimmungsrecht und das Recht auf Vertraulichkeit und Integrität, die Gefahren, die durch das Teilen von Daten ausgehen (sowohl im wirtschaftlichen, politischen als auch privaten Bereich), die Möglichkeiten, die man hat, um seine Daten im Internet zu schützen und die Pflichten, die damit einhergehen, also z.B. gegenüber den Daten Dritter, im Sinne einer Online-Ethik.

Gerade der letzte Punkt berührt auch eine andere Herausforderung, mit der Nutzer:innen und vor allem auch Kinder und Jugendliche im digitalen Raum verstärkt zu kämpfen haben, nämlich die der digitalen Gewalt (Thull et al., 2021). Das Phänomen ist breit und umfasst viele Ausprägungen, einige davon haben auch direkt mit dem Missbrauch von Daten zu tun. Zum Beispiel können im Rahmen von privaten Chats verschickte Nachrichten, Bilder oder Videos an die Öffentlichkeit gelangen, entweder weil die Server, auf denen die Informationen gespeichert sind, Ziel von Hackerangriffen werden können, oder weil diese Inhalte missbraucht werden, um konkreten Personen zu schaden. Doxxing nennt sich dieses Phänomen, bei dem private Informationen ohne Zustimmung veröffentlicht werden (HateAid, o. J.). Digitale Gewalt umfasst jedoch noch deutlich mehr Aspekte, wie etwa Hass(-rede) und Beleidigungen, Cybermobbing, -stalking und -grooming, sexuelle Übergriffe oder auch Beleidigungen und Bedrohungen. Eine aktuelle Umfrage von HateAid in Kooperation mit der Universität Klagenfurt zeigt, dass im Schnitt jede:r Dritte bereits digitale Gewalt erlebt hat, in der Altersgruppe der 14- bis 17-Jährigen immerhin schon jede:r Vierte; am stärksten betroffen ist die Altersgruppe 18 bis 27 (HateAid, 2024). Digitale Gewalt schlägt sich sowohl auf das individuelle Wohlbefinden als auch auf die gesellschaftliche Teilhabe nieder. Betroffene von digitaler Gewalt leiden unter anderem an psychischem Stress, Selbstzweifel und sozialen Ängsten (Walther, 2022). Gleichzeitig gibt ein großer Teil der Betroffenen aber auch an, sich nach solchen Vorfällen weniger oder gar nicht mehr im Internet äußern zu wollen (HateAid, 2024) – ein Umstand, der den digitalen Diskurs einschränkt und noch stärker verzerrt, als dies ohnehin schon der Fall ist. Die Beschäftigung mit diesem Thema im Rahmen der digitalen

Medienkompetenz kann dabei helfen, Kinder und Jugendliche vor digitaler Gewalt zu schützen, aber gleichzeitig auch, sie nicht zu Täter:innen werden zu lassen.

Bei der Einbindung in die Schulbildung sind die Themen unterschiedlich berücksichtigt. Das Thema Datenschutz ist in der österreichischen digitalen Grundbildung ganz zentral für alle Klassenstufen im Kompetenzbereich Information verankert, der Ziele für einen verantwortungsvollen Umgang mit Daten, Informationen und Informationssystemen definiert: Thematisiert werden z.B. Erhebung, Speicherung und Verwendung von Daten, Geschäftsmodelle von Social-Media-Diensten bei der Verwendung von persönlichen Daten sowie Grundlagen der Betroffenenrechte. Weniger umfangreich findet man das Thema digitale Gewalt; „Betrug im Internet und Phishing“ taucht in den Vorgaben auf sowie die Phänomene Cybermobbing, Cybergrooming und Identitätsdiebstahl. Auch in Deutschland ist insbesondere das Thema Cybermobbing in den Schulen verankert – allen voran, weil solche Fälle im Schulkontext auftreten und sich etwa im Rahmen der Corona-Krise durch die digitale Beschulung vermehrt haben (Nolden, 2020; Porsch & Pieschl, 2024). Diese Phänomene stellen aber nur einen Teil von digitaler Gewalt dar. Wie aktuelle Daten zeigen, werden auch Jugendliche vermehrt Opfer von sexuellen Übergriffen, Beleidigungen oder Bedrohungen (HateAid, 2024). Kinder und Jugendliche müssen vor allem in der Lage sein, verschiedene Formen der digitalen Gewalt zu erkennen und lernen, wie sie darauf reagieren können – über 80 Prozent der Jugendlichen gaben in der Umfrage an, nichts gegen digitale Gewalt unternommen zu haben (HateAid, 2024). Thematisch breiter aufgestellt sind auch in diesem Bereich wieder die Online-Plattformen wie saferinternet.at und klicksafe.de, die neben Cybermobbing auch andere potentiell problematische Inhalte und Praktiken wie Hass im Netz, Sexting und sexuelle Belästigung sowie Gewaltinhalte thematisieren und auch Informationen für Eltern und Erziehungsberechtigte bereitstellen. Diese sind besonders in der Verantwortung, solche Phänomene mit ihren Kindern zu besprechen und ein offenes Ohr für Anliegen und Vorfälle in diesem Bereich zu haben. Wie die Umfrage nämlich auch gezeigt hat, sind nahestehende Personen die wichtigste Anlaufstelle für Betroffene von digitaler Gewalt (HateAid, 2024).

### 5.3 Die schöne heile Social-Media-Welt: Selbstdarstellung und Positivity Bias

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, sind bei der jungen Generation aktuell vor allem bild- und videobasierte soziale Plattformen wie TikTok, Instagram und Snapchat beliebt, die Jugendliche neben Unterhaltung vor allem zur Kommunikation und Vernetzung untereinander sowie zur Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung verwenden (Guddat & Hajok, 2020). Die bisherige Forschung zeigt dabei starke Verzerrungen, was die dort präsentierten Inhalte betrifft: Gerade auf sozialen Bild- und Videoplattformen werden überwiegend positive, stark selektierte und oft digital nachbearbeitete Erlebnisse aus dem Alltag geteilt, die schnell den Eindruck vermitteln, dass alle anderen ein erfüllteres, erfolgreicheres und glücklicheres Leben führen als man selbst (Naderer et al., 2022). Die Verzerrung entsteht durch das strategische Teilen von positiv aufgeladenen Inhalten durch Nutzer:innen, meist mit dem Ziel der positiven Selbstpräsentation (Reinecke & Trepte, 2014). Gerade Influencer:innen und andere prominente Vorbilder im Netz fallen durch solche Verhaltensweisen auf, die sich auf Kinder und Jugendliche übertragen: In einer Umfrage unter österreichischen Jugendlichen gaben 85 Prozent an, ihre Bilder digital zu verändern und fast die Hälfte benutzte digitale Nachbearbeitung speziell zur Veränderung des Körpers (Karsay et al., 2018; vgl. auch Naderer et al., 2022). Obwohl solche Inszenierungen oft wohlüberlegt und aufwendig sind, wird dabei suggeriert, dass es sich um spontan aufgenommene Schnappschüsse handelt, etwa durch Hashtags wie *#nofilter* oder *#wokeuplikethis* (Schreurs & Vandenbosch, 2021). Diese Art des verzerrten Posting-Verhaltens findet sich neben professionellen Akteuren wie Influencer:innen verstärkt unter Jugendlichen, da diese noch stärker vom Feedback anderer abhängig sind (Choukas-Bradley et al., 2022). Gesteigert wird dieser *Positivity Bias* dadurch, dass Inhalte mit positiver Valenz erfolgreicher sind als negative (also häufiger und länger rezipiert werden und eher Aufmerksamkeit in Form von Likes und Kommentaren erhalten), was durch die Algorithmen der Plattformen dazu führt, dass diese Inhalte an mehr Nutzer:innen ausgespielt werden (Berger & Milkman, 2012). Der *Positivity Bias*, mit dem man auf sozialen Plattformen konfrontiert wird, ist für jede:n Nutzer:in unterschiedlich stark ausgeprägt, je nachdem, welche Inhalte konsumiert werden – es ist davon auszugehen, dass Jugendliche einem starken *Positivity Bias* auf sozialen Plattformen ausgesetzt sind, aber umgekehrt auch, dass sie durch ihr eigenes Verhalten dazu beitragen. Die umfangreiche Forschungslage zu den Auswirkungen

zeigt überwiegend negative Effekte auf das Wohlbefinden, da man beim Vergleich des eigenen Lebens mit den idealisierten Leben der anderen fast zwangsläufig den Kürzeren zieht: Die Unerreichbarkeit der idealisierten Social-Media-Bilder kann zu Emotionen wie Neid und Niedergeschlagenheit führen, die sich wiederum negativ auf Selbstwert, Körperakzeptanz und Lebenszufriedenheit auswirken (Perloff, 2014; Valkenburg et al., 2022). Gerade für Jugendliche werden solche negativen Effekte als problematisch angenommen, da sie sich noch in einer Entwicklungs- und Orientierungsphase befinden, was sie für äußere Einflüsse und soziale Vergleiche besonders anfällig macht (Choukas-Bradley et al., 2022). Entsprechend betonen mehrere Forscher:innen die Wichtigkeit, dieser Verzerrung mit speziell auf Social Media ausgerichteten Medienkompetenztrainings zu begegnen (z.B. Schreurs & Vandenbosch, 2021; Tamplin et al., 2018).

Das Phänomen *Positivity Bias* oder allgemein das Thema Selbstdarstellung ist sicherlich jenes, das trotz seiner starken Relevanz für Kinder und Jugendliche bisher am schlechtesten im Schulunterricht verankert ist – womöglich, weil Themen wie Selbstdarstellung, Influencer:innen und generell eher unterhaltende Social-Media-Nutzung als Teil der Populärkultur als weniger wichtig wahrgenommen werden. Aber auch bei den Online-Plattformen ist das Thema eher unterrepräsentiert und vorrangig auf den Einfluss von Influencer:innen bezogen; einzig saferinternet.at widmet dem Thema Selbstdarstellung mehrere Inhalte. Hier leisten vor allem die Medien selbst einen wichtigen Beitrag, die sich in Formaten wie „funk“ mit in diesem Zusammenhang relevanten Themen wie *Positivity Bias*, soziale Vergleiche oder FOMO (Fear of Missing Out) auseinandersetzen. Schreurs und Valkenburg (2021, 2023) entwerfen ein Modell zur Vermittlung von digitaler Medienkompetenz speziell ausgerichtet auf den *Positivity Bias* und betonen hier neben der kognitiven Komponente (Wissen über individuelle Strategien und technische Rahmenbedingungen, die zu dieser Verzerrung beitragen) vor allem die affektive Komponente: Sie bezieht sich auf Emotionsregulationsstrategien, die den Kindern und Jugendlichen helfen sollen, durch die Social-Media-Nutzung ausgelöste Emotionen zu verstehen, dabei negative Emotionen zu minimieren und positive Emotionen zu maximieren (Schreurs & Vandenbosch, 2021). Insbesondere soll den Jugendlichen beigebracht werden, authentische Versionen ihrer Selbst online zu präsentieren, um negative Konsequenzen für das Wohlbefinden aufgrund einer unrealistischen Selbstdarstellung zu reduzieren. Gerade in diesem Bereich ist in den letzten Jahren viel Forschung entstanden, die über Workshops an Schulen gebracht werden kann, um das Lehrpersonal so bei diesen

Themen zu unterstützen (vgl. z.B. Karsay et al., 2018). Darüber hinaus sind auch bei diesem Thema informelle Akteure wie Eltern und Erziehungsbe rechtigte, aber auch Peers besonders gefragt, da diese durch ihr Vertrauens verhältnis besser auf die Emotionsregulierung einwirken können.

## 6 Fazit & Diskussion

Eingangs wurde die Frage gestellt, wie digitale Medienkompetenzvermittlung in einer Welt des rasanten Medienwandels gelingen kann, in der Kinder und Jugendliche auf Eltern und Lehrer:innen treffen, die nicht mit den gleichen Medien aufgewachsen sind und vermutlich entsprechend weniger Expertise im Umgang damit haben. Dies liegt zum einen daran, dass hier verschiedene Generationen mit unterschiedlicher Mediensozialisation aufeinandertreffen, zum anderen aber auch, dass sich je nach Alter innerhalb derselben Generation Unterschiede in der Mediennutzung finden.

Der Beitrag hat versucht, dieses Spannungsfeld näher zu beleuchten und zu diskutieren, was in diesem Zusammenhang unter digitaler Medienkompetenz verstanden werden kann, welche Akteure an ihrer Vermittlung beteiligt sind bzw. sein sollten und welche Themen eine Rolle spielen.

Dabei konnten verschiedene Erkenntnisse gewonnen werden: Zunächst kann digitale Medienkompetenzvermittlung an Kinder und Jugendliche als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen werden, die zentral für die Bewältigung des Alltags sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen sowie politischen Leben ist und an deren Gelingen verschiedene formelle und informelle Akteure beteiligt sein sollten. Digitale Medienkompetenz bezieht sich dabei auf das Wissen und die Fähigkeiten, sich im Informations- und Emotionsdickicht der digitalen Welt zurechtzufinden, durch diese sicher und selbstbestimmt zu navigieren sowie positive Erfahrung zu maximieren und negative Erfahrungen zu minimieren. Vor diesem Hintergrund ergeben sich übergreifende Herausforderungen, von denen drei in diesem Beitrag näher skizziert wurden. Hier hat sich auch gezeigt, dass es gar nicht so sehr auf die speziell genutzten Medien und Apps ankommt, denn das Problem, dass Generationen nicht mit den gleichen Medien aufgewachsen und immer unterschiedliche Medien(-inhalte), Plattformen, Apps oder Spiele nutzen werden, wird sich nicht lösen lassen. Was sich aber deutlich langsamer ändern sollte, sind übergreifende Herausforderungen, die sich im Rahmen der digitalen Mediennutzung ergeben. Es geht also nicht um den Umgang mit speziellen Apps oder Plattformen, sondern um die The-

matisierung von Herausforderungen, denen Kinder und Jugendlichen beim Umgang mit „ihren“ Medien begegnen. Und hier kommt ein ganz zentrales Element von (digitaler) Medienkompetenz zum Tragen: Medienkompetenz bedeutet eben nicht nur Wissen und Fähigkeiten zu konkreten Sachverhalten zu besitzen, sondern in der Lage zu sein, dies auf neue Kontexte anwenden zu können. Haben die Jugendlichen etwa die Problematik von digitaler Gewalt oder des *Positivity Bias* verinnerlicht, sollte es unerheblich sein, ob sie sich auf Instagram, TikTok oder einer anderen sozialen Plattform der Zukunft bewegen. Wichtig ist aber, dass diese Phänomene überhaupt im Schulunterricht thematisiert werden.

Um diese Herausforderungen dennoch zeitgemäß und für die Kinder und Jugendlichen lebensnah besprechen zu können, ist das Lehrpersonal gefragt, sich mit aktuellen Trends auseinanderzusetzen und das in Fülle zu Verfügung stehende Lehrmaterial von öffentlich geförderten Online-Plattformen zu nutzen, die teilweise sogar vollständig konzipierte Unterrichtseinheiten liefern. Der Vorteil dieser Online-Plattformen im Bildungsbereich ist, dass diese besonders zeitsensitiv auf neue Entwicklungen reagieren können – so finden sich bei klicksafe.de aktuell mehrere Materialien zu künstlicher Intelligenz oder zum Umgang mit (Nachrichten über) Krieg im Unterricht. Über Kooperationen mit Hochschulen können aktuelle Inhalte direkt aus der Forschung ins Klassenzimmer geholt werden (z.B. Karsay et al., 2018), wobei es darauf ankommt, die Lebens- und Medienwelt der Kinder- und Jugendlichen mit einzubeziehen und über einen partizipativen Zugang mit ihnen ins Gespräch zu kommen (Schreurs & Vandenbosch, 2021). Ebenso ist die Einbindung der Mitschüler:innen zentral, um über Diskussionsrunden oder Peer-Programme die konkreten Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen besser in den Blick nehmen zu können (Wegmann & Roth-Ebner, 2013). In einem partizipativen Schulworkshop zum Thema *Positivity Bias* konnten wir etwa über die Diskussionsrunden mit den Schüler:innen erst verstehen, dass der Einsatz von Filtern für diese Generation als identitätsstiftendes Element fungiert und nicht als unauthentisch wahrgenommen wird – und die Warnung vor bearbeiteten Bildern über Disclaimer ihren Selbstwert eher senkt als erhöht (Naderer et al., 2022).

Eltern und Erziehungsberechtigte, aber auch Geschwister, Freund:innen und Peers sind vor allem im Bereich der affektiven digitalen Medienkompetenz wichtige Akteure, da sie mehr Vertrauen genießen und entsprechend besser an der Ausbildung von Emotionsregulierungsstrategien mitwirken können (Schreurs & Vandenbosch, 2021). Auch für diese Akteursgruppe

findet sich eine Vielzahl von Infomaterial auf den genannten Online-Plattformen, die diesen Prozess unterstützen können. Wichtig ist auch hier ein partizipativer Ansatz, bei dem den Kindern und Jugendlichen auf Augenhöhe und mit Interesse begegnet und mit ihnen zusammen ihre digitale Mediennutzung reflektiert wird. Dadurch können Eltern und Erziehungsberechtigte Einblicke in die digitale Medienwelt ihres Kindes bekommen und auch für sie spannende Erkenntnisse gewinnen. Entsprechend sollte die Frage auf „Mama, kennst du TikTok?“ stets lauten „Zeig's mir doch mal!“

## Literatur

- Aufenanger, S. (2001). Multimedia und Medienkompetenz—Forderungen an das Bildungssystem. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander, & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (S. 109–122). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5_7)
- Barnes, S. B. (2006). A privacy paradox: Social networking in the United States. *First Monday*, 11(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v11i9.1394>
- Berger, J., & Milkman, K. L. (2012). What Makes Online Content Viral? *Journal of Marketing Research*, 49(2), 192–205. <https://doi.org/10.1509/jmr.10.0353>
- Beyersdörfer, A., Ipsen, F., Eisentraut, S., Wörner-Shappert, M., & Jellonnek, F. (2017). Vernetzter Hass. Wie Rechtsextreme im Social Web Jugendliche umwerben. jugendschutz.net. [https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Studien/Broschueren\\_Vernetzter\\_Hass.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Studien/Broschueren_Vernetzter_Hass.pdf)
- Bonfadelli, H. (2009). Medien und Alter: Generationen aus Sicht der Kommunikationswissenschaft. In H. Künemund & M. Szydlik (Hrsg.), *Generationen* (S. 149–169). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91499-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91499-2_9)
- Braun, L., Ernst, J., Schmitt, J. B., Rieger, D., & Roth, H.-J. (2020). Empowerment, Gegenbotschaften und politische Partizipation: Gegenbotschaften als Mittel zur Förderung von Empowerment gegenüber extremistischer Online-Propaganda. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger, & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention* (S. 317–330). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_15)
- Brinda, T., Brüggen, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., & Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt Ein interdisziplinäres Modell*. <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>
- Brosius, H.-B., & Peter, C. (2021). Nachrichtennutzung in der Corona-Krise und ihre Auswirkung auf die Akzeptanz der politischen Maßnahmen. In M. Magin, U. Rußmann, & B. Stark (Hrsg.), *Demokratie braucht Medien* (S. 215–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34633-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34633-1_12)

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl II Nr. 163/2023). [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_163/BGBLA\\_2023\\_II\\_163.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_163/BGBLA_2023_II_163.pdf)
- Chakroff, J. L., & Nathanson, A. I. (2011). Parent and school interventions: Mediation and media literacy. In S. L. Calvert & B. J. R. D. Wilson (Hrsg.), *The handbook of children, media, and development* (S. 552–576). Wiley-Blackwell.
- Choukas-Bradley, S., Roberts, S. R., Maheux, A. J., & Nesi, J. (2022). The Perfect Storm: A Developmental-Sociocultural Framework for the Role of Social Media in Adolescent Girls' Body Image Concerns and Mental Health. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(4), 681–701. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00404-5>
- Dan, V., Paris, B., Donovan, J., Hameleers, M., Roozenbeek, J., Van Der Linden, S., & Von Sikorski, C. (2021). Visual Mis- and Disinformation, Social Media, and Democracy. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 98(3), 641–664. <https://doi.org/10.1177/10776990211035395>
- Denner, N., & Peter, C. (2020). Lügenpresse, schreibt die Presse? Die Selbstthematisierung deutscher Tageszeitungen in Bezug auf den Begriff Lügenpresse. In R. Hoffeld, M. Harnischmacher, E. Heinke, L. S. Lehner, & M. Sengl (Hrsg.), *Fake News & Desinformation – Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung* (S. 269–282). Nomos.
- De Wolf, R. (2020). Contextualizing how teens manage personal and interpersonal privacy on social media. *New Media & Society*, 22(6), 1058–1075. <https://doi.org/10.1177/1461444819876570>
- die medienanstalten (2019). *Staatsvertrag für Rundfunk und Telemedien (RStV)*. [https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user\\_upload/Rechtsgrundlagen/Gesetze\\_Staatsverträge/RStV\\_22\\_nichtamtliche\\_Fassung\\_medienanstalten\\_final\\_web.pdf](https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/Rechtsgrundlagen/Gesetze_Staatsverträge/RStV_22_nichtamtliche_Fassung_medienanstalten_final_web.pdf)
- Freiling, I., & Waldherr, A. (2021). Why Trusting Whom? Motivated Reasoning and Trust in the Process of Information Evaluation. In B. Blöbaum (Hrsg.), *Trust and Communication* (S. 83–97). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-72945-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-72945-5_4)
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Westdeutscher Verlag.
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160–197). Juventa Verlag.
- Guddat, D., & Hajok, D. (2020). Zwischen Selbstdarstellung und Influencer\*innen. *Jugend Medien Schutz-Report*, 43(6), 2–6. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2020-6-2>
- Hargittai, E., & Marwick, A. (2016). "What Can I Really Do?" Explaining the Privacy Paradox with Online Apathy. *International Journal of Communication*, 10, 3737–3757.
- Hasebrink, U., Hölig, S., & Wunderlich, L. (2021). #UseTheNews: Studie zur Nachrichtenkompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener in der digitalen Medienwelt. *Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts*. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.72822>
- HateAid (o. J.). *Doxxing: Was ist das und wie schützt du dich?* <https://hateaid.org/doxxing/>

- HateAid (2024). In meinem Netz soll es keine Gewalt geben! Wie junge Erwachsene digitale Gewalt erleben und wie sie damit umgehen. *Projektbericht online verfügbar unter: <https://hateaid.org/wp-content/uploads/2024/07/hateaid-studie-junge-erwachsene-2024.pdf>*
- Hugger, K.-U. (2022). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl.) (S. 1–15). Springer VS.
- Initiative D21. (2023, 20. Februar). Anteil der Nutzer von TikTok nach Altersgruppen in Deutschland im Jahr 2022. *Statista*. Abgerufen am 27. November 2023 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1293092/umfrage/anteil-der-nutzer-von-tiktok-nach-altersgruppen-in-deutschland/>
- Jeong, S.-H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Journal of Communication*, 62(3), 454–472. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x>
- Karsay, K., Naderer, B., & Peter, C. (2018). „Dieses Bild wurde digital nachbearbeitet“—Wahrnehmung und Wirkung von Aufklärungshinweisen über den Einsatz von Bildbearbeitungstechniken bei Mädchen und jungen Frauen. *Unveröffentlichter Abschlussbericht für ein durch den Frauenservice Wien (MA 57) und das Wiener Programm für Frauengesundheit gefördertes Projekt*.
- Klicksafe (2023). *Die Initiative klicksafe*. <https://www.klicksafe.de/die-initiative>
- Koch, W. (2023). Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2023: Soziale Medien werden 30 Minuten am Tag genutzt – Instagram ist die Plattform Nummer eins. *Media Perspektiven*, 26, 1–8.
- Krotz, F., & Wagner, U. (2014). Medienwandel durch generationenspezifisches Medienhandeln. In F. Krotz, C. Despotović, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten* (S. 189–212). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04077-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04077-2_9)
- Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Kupferschmitt, T., & Müller, T. (2023). ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2023: Mediennutzung im Intermediavergleich. *Media Perspektiven*, 21, 1–20.
- Künemund, H., & Szydlik, M. (2009). Generationen aus Sicht der Soziologie. In H. Künemund & M. Szydlik (Hrsg.), *Generationen* (S. 7–21). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91499-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91499-2_1)
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2021). Data and privacy literacy: The role of the school in educating children in a datafied society. In I. Stapf, R. Ammicht Quinn, M. Friedewald, J. Heesen, & N. Krämer (Hrsg.), *Aufwachsen in überwachten Umgebungen—Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend* (S. 2019–2236). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921639-1>
- Marci-Boehncke, G. (2018). Mediatisierung und Schule. Von digitalem Lesen als »neuer« Kompetenz und anderen notwendigen Lehr- / Lernbedingungen. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath, & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften* (S. 225–250). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845292588-225>

- McLean, S. A., Paxton, S. J., & Wertheim, E. H. (2016). Does Media Literacy Mitigate Risk for Reduced Body Satisfaction Following Exposure to Thin-Ideal Media? *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1678–1695. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0440-3>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2022). *JIM-Studie 2022 – Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12–19-Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf)
- Naderer, B., Peter, C., & Karsay, K. (2022). This picture does not portray reality: Developing and testing a disclaimer for digitally enhanced pictures on social media appropriate for Austrian tweens and teens. *Journal of Children and Media*, 16(2), 149–167. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1938619>
- NapoleonCat (2023). *Facebook users in Austria August 2023*. <https://napoleoncat.com/stats/facebook-users-in-austria/2023/08/>
- Nolden, D. (2020). Fast zwei Millionen Schülerinnen und Schüler sind in Deutschland von Cybermobbing betroffen. *Jugend Medien Schutz-Report*, 43(6), 7–7.
- Peter, C., & Muth, L. (2023). Social Media Influencers' Role in Shaping Political Opinions and Actions of Young Audiences. *Media and Communication*, 11(3), 164–174. <https://doi.org/10.17645/mac.v1i3.6750>
- Porsch, T., & Pieschl, S. (2024). Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren. *Schwerpunkt Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 7–22.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reinecke, L., & Trepte, S. (2014). Authenticity and well-being on social network sites: A two-wave longitudinal study on the effects of online authenticity and the positivity bias in SNS communication. *Computers in Human Behavior*, 30, 95–102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.030>
- Roßnagel, A. (2021). Privatheit und Selbstbestimmung von Kindern in der digitalisierten Welt: Ein juristischer Blick auf die Datenschutz- Grundverordnung. In I. Staff, R. Ammicht Quinn, M. Friedewald, J. Heesen, & N. Krämer (Hrsg.), *Aufwachsen in überwachten Umgebungen—Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend* (S. 165–195). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921639-1>
- Roth-Ebner, C. (2022). “You just have to join in” – A mixed-methods study on children’s media consumption worlds and parental mediation. *Communications*, online first. <https://doi.org/10.1515/commun-2021-0111>
- Roth-Ebner, C. (2023). Die Mediatisierung von Kindheit und deren Implikationen für die Medienerziehung. *Pädiatrie & Pädologie*, 58(S2), 114–117. <https://doi.org/10.1007/s00608-023-01113-0>
- Schiller, D., & Seele, N. (2023). Auftrag und Verantwortung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks: Medienkompetenz als gesamtgesellschaftliche Aufgabe. *Media Perspektiven*, 1, 1–11.

- Schreurs, L., & Vandenbosch, L. (2021). Introducing the Social Media Literacy (SMILE) model with the case of the positivity bias on social media. *Journal of Children and Media*, 15(3), 320–337. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1809481>
- Schreurs, L., & Vandenbosch, L. (2023). Investigating the Longitudinal Relationships Between Active Parental and Peer Mediation and Adolescents' Social Media Literacy on the Positivity Bias. *Mass Communication and Society*, online first. <https://doi.org/10.1080/15205436.2022.2159432>
- Schulze-Tammema, R. (2021). Wie kann Schule einen Beitrag zur Entwicklung „digitaler Mündigkeit“ bei Kindern und Jugendlichen leisten? Die Herausforderung der Schule als medienpädagogischer Lernort für Datenschutz und Datensparsamkeit. In I. Stapf, R. Ammicht Quinn, M. Friedewald, J. Heesen, & N. Krämer (Hrsg.), *Aufwachsen in überwachten Umgebungen—Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend* (S. 237–254). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921639-1>
- Süss, D., Lampert, C., & Trültzsch-Wijnen, C. (2018). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-1982-4-4>
- Tamplin, N. C., McLean, S. A., & Paxton, S. J. (2018). Social media literacy protects against the negative impact of exposure to appearance ideal social media images in young adult women but not men. *Body Image*, 26, 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.boim.2018.05.003>
- Theocharis, Y., Cardenal, A., Jin, S., Aalberg, T., Hopmann, D. N., Strömbäck, J., Castro, L., Esser, F., Van Aelst, P., De Vreese, C., Corbu, N., Koc-Michalska, K., Matthes, J., Schemer, C., Sheaffer, T., Splendore, S., Stanyer, J., Stępińska, A., & Štětka, V. (2021). Does the platform matter? Social media and COVID-19 conspiracy theory beliefs in 17 countries. *New Media & Society*, 25(12), 3412–3437. <https://doi.org/10.1177/1461444211045666>
- Thull, B., Dinar, C., & Ebner, F. (2021). Digitale Gewalt. In R. W. Scholz, E. Albrecht, D. Marx, M. Mißler-Behr, O. Renn, & V. V. Zyl-Bulitta (Hrsg.), *Supplementarische Informationen zum DiDaT Weißbuch: Orientierungen Verantwortungsvoller Umgang mit Daten—Orientierungen eines transdisziplinären Prozesses* (S. 202–209). Nomos.
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-2953-4-9>
- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.017>
- Wagner, E. (2010). Datenschutz als Bildungsaufgabe. *Datenschutz und Sicherheit*, 34(8), 557–561. <https://doi.org/10.1007/s11623-010-0190-4>
- Walther, J. B. (2022). Social media and online hate. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101298. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.010>
- Wegmann, K., & Roth-Ebner, C. (2013). Medienpädagogik peer-to-peer: Das Praxisbeispiel „Digital Teens“. *Medienimpulse*, 51(2). <https://doi.org/10.21243/MI-02-13-11>

- Wilke, J. (2010). Die Digitalisierung und der Strukturwandel des Mediensystems. In M. Friedrichsen, J. Wendland, & G. Woronenkowa (Hrsg.), *Medienwandel durch Digitalisierung und Krise* (S. 27–33). Nomos.
- Zorn, I. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In H. Moser, P. Grell, H. Niesyto, & Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. kopaed.

