



dreizehn

ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDSOZIALARBEIT

NR. 18 • NOVEMBER 2017 • HERAUSGEGEBEN VOM KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

Digitale Bildung/Arbeitswelt 4.0

Jugendsozialarbeit in der digitalisierten Welt?

Medienkompetenz von Jugendlichen – Voraussetzungen
für einen guten Start in die Berufsausbildung

Digitale Bildung – ein neue Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit?

Liebe Leser_innen,

„Digitalisierung und Vernetzung, Industrie 4.0, Cloud Computing und Big Data – Schlagworte, die auch in der schulischen und beruflichen Medienbildung heute allgegenwärtig sind.“ So startet der Analysebeitrag von Heike Krämer in der Ihnen vorliegenden DREIZEHN „Digitale Bildung/Arbeitswelt 4.0“. Aber sind dies auch Begriffe, die uns wie selbstverständlich im Kontext der Jugendsozialarbeit einfallen? Junge Menschen wachsen heute von Anfang an mit digitalen Medien auf, sie werden deshalb oft als „Digital Natives“ bezeichnet. Sie können mit Smartphones u. Ä. wie selbstverständlich umgehen, aber ein Verständnis, wie vielschichtig und widersprüchlich virtuelle „Welten“ sich darstellen und agieren, ist oft wenig vorhanden. In technische und optimierte digitale Prozesse einzutauchen, bedarf einer tieferen Auseinandersetzung. Chancen und Risiken einschätzen zu können, geht weit über die reine Benutzung der digitalen Welt hinaus. Es ist daher auch eine Aufgabe der Jugendsozialarbeit, hier verlässliche Unterstützung auf dem Weg in das „Erwachsenwerden mit der Onlinewelt“ zu geben.

In der aktuellen DREIZEHN „Digitale Bildung/Arbeitswelt 4.0“ diskutieren unsere Autor_innen Themen wie Bildungsgerechtigkeit, die Entwicklung der Onlineberatung, Medienkompetenz von Jugendlichen sowie das Thema Datenschutz. Wir nehmen die digitalen Herausforderungen und Neuerungen in der Jugendsozialarbeit in den Blick und fragen nach Möglichkeiten, das Thema Digitalisierung proaktiv anzugehen. In der Rubrik „Vor Ort“ zeigen wir erfolgreiche Angebote in Jena und in Berlin, bei denen Jugendliche für eine digitale Zukunft fit gemacht werden. Auch „Praxis konkret“ zeigt gelungene Beispiele auf, in denen die Kompetenzen junger Menschen gefördert werden.

Der digitale Wandel ist eine gesellschaftliche Entwicklung, auf die alle reagieren müssen. Alle Lebensbereiche sind davon betroffen. Und doch sind z. B. die Dimensionen einer Arbeitswelt 4.0 sehr vielen Erwachsenen nicht bewusst, viele Folgen betreffen sie auch nicht mehr. Jugendsozialarbeit aber ist für die Zukunft jener mitverantwortlich, von denen Welf Schröter im Interview auf S. 22 sagt: „Junge Menschen mit schwierigem sozialem Hintergrund und unausgeschöpften oder fehlenden Bildungsmöglichkeiten werden die Welt der ‚autonomen Software-Systeme‘ als fremd empfinden.“ Welche Aufgabe hat also eine Jugendsozialarbeit 4.0? An ihrem Auftrag, Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf zu fördern und zu begleiten, ändert sich nichts: Es gilt auch weiterhin, benachteiligte junge Menschen zu befähigen, einen Platz in dieser Gesellschaft einzunehmen, der im besten Fall sinnstiftend ist, und eine Arbeit zu finden, die unabhängig von Transferleistungen machen kann. Aber ist dies in einer Arbeitswelt 4.0 noch möglich? Diese DREIZEHN will ein erster Aufschlag sein die Veränderungen, die mit dem digitalen Wandel einhergehen, in den Diskurs über eine zukunftsfähige Jugendsozialarbeit einzubeziehen.

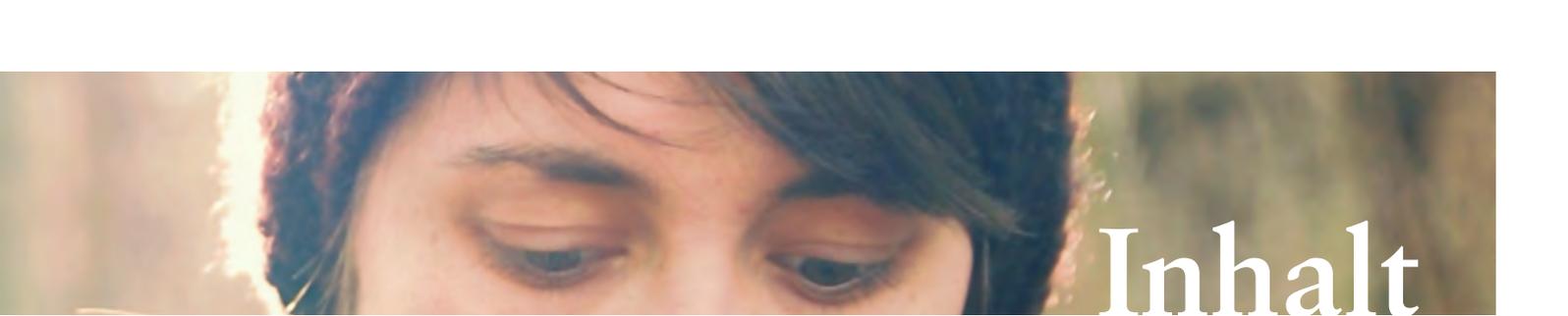
In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre!

Ihre

Christiane Giersen

Sprecherin des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit





Inhalt

DIE ANALYSE

Aktive Medienarbeit und medienpädagogische Professionalisierung in der Jugendhilfe	Christian Helbig	4
Medienkompetenz von Jugendlichen – Voraussetzungen für einen guten Start in die Berufsausbildung	Heike Krämer	10
Jugendsozialarbeit in der digitalisierten Welt?	Günter Buck	15
Im Gespräch mit: Welf Schröter, Leiter des Forum Soziale Technikgestaltung	Gisela Würfel und Welf Schröter	21

KONTRAPUNKT

Digitale Bildung – ein neue Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit?	Birgit Eickelmann und Kerstin Drossel	24
--	---------------------------------------	----

VOR ORT

Berlin braucht sie – Wie Jugendliche mit Migrationshintergrund für die digitale Zukunft fit gemacht werden: ein Praxisbericht	Josefine Janert	30
Datenschutz in der Jugendhilfe – Sicherer Umgang mit sozialen Netzwerken bei der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Jena-Weimar e. V.	Monika Kophal	34

PRAXIS KONKRET

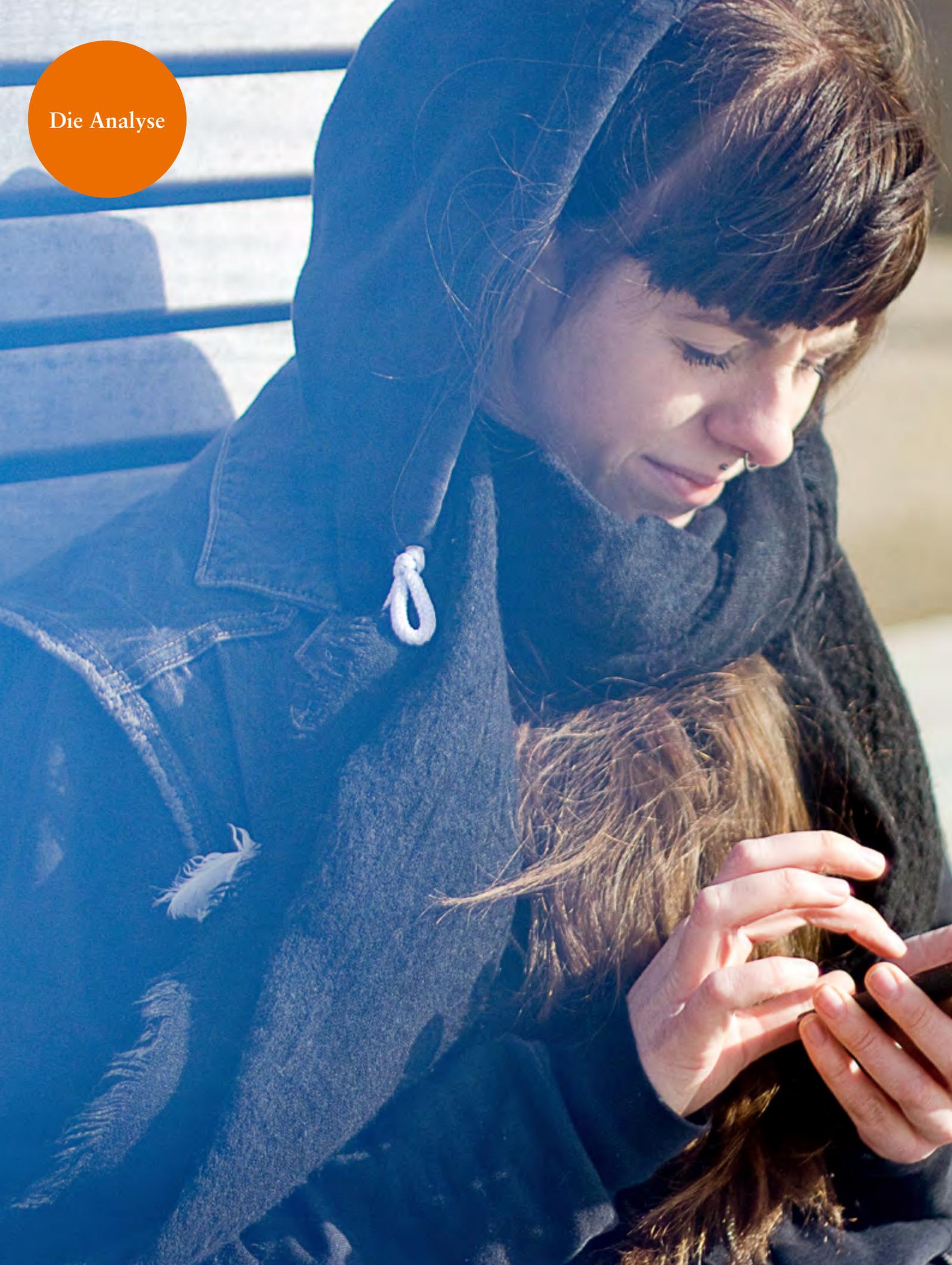
Psychoziale Beratung in der Arbeitswelt 4.0: Wohin geht der Weg?	Özcan Ülger und Heinz Thiery	38
Social Media: Handlungsbedarfe hinsichtlich der Qualifizierung von Fachkräften der Jugendsozialarbeit	Sabrina Plückebaum	42
Medienkompetenz fördern: Die „Ich kann was!“-Initiative	Julia Blankenstein und Stefanie Hänsel	45

DER KOMMENTAR

Jugend- & Netzpolitik zusammen denken	Ingo Dachwitz	49
---------------------------------------	---------------	----

DIE NACHLESE

Ganztagsschule als Chance!	Claudia Seibold, Petra Strübel-Yilmaz und Deane Heumann	51
----------------------------	---	----

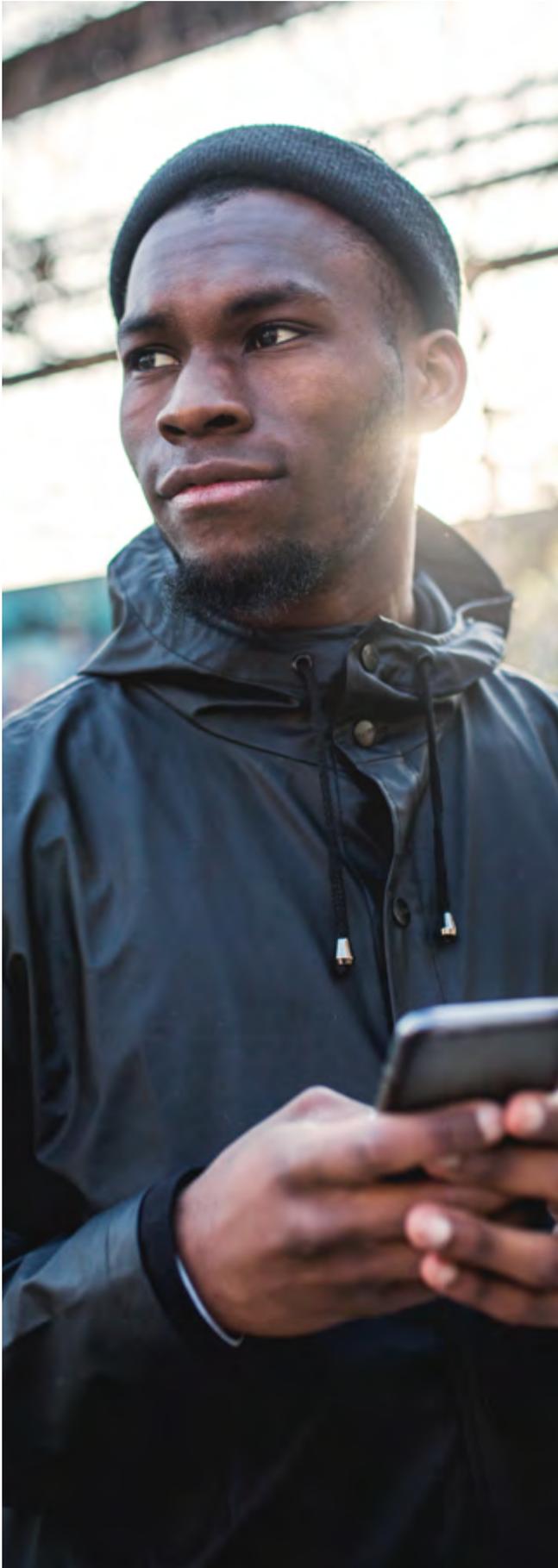




AKTIVE MEDIENARBEIT & MEDIENPÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG IN DER JUGENDHILFE

Wir leben in einer mediatisierten Gesellschaft und das nicht erst, seitdem das Internet sowohl in den meisten Haushalten als auch mobil verfügbar ist. In diesem Artikel wird das Aufwachsen in einer digitalisierten Gesellschaft beleuchtet.

Christian Helbig



In der Geschichte der Menschheit wurden immer wieder „neue Medien“ in Gesellschaften eingeführt, die Einfluss genommen haben auf den Alltag der Menschen und das soziale Miteinander, auf die Arbeits- und Kommunikationsformen von Parteien, Institutionen und Organisationen und auf die Politik, Wirtschaft und Kultur (vgl. Krotz 2007) sowie – das soll in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehen – das Aufwachen von Kindern und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang wurde lange das Fernsehen diskutiert, das sich seit den 1950er Jahren in Deutschland schnell verbreitet hat und innerhalb von wenigen Jahren in fast jedem Wohnzimmer zu finden war. Insbesondere für Jugendliche hat sich das Fernsehen rasant zum Leitmedium und für Pädagog_innen zu einem Kernthema entwickelt. Heute sind Medien durch weitreichende Entgrenzungen gekennzeichnet. Menschen können zunehmend örtlich und zeitlich flexibel miteinander kommunizieren, sich informieren, auf Daten zugreifen und Daten erzeugen, kooperativ arbeiten oder ihre Lieblingsserie on demand und mobil verfolgen. Unterstützt werden diese Möglichkeiten durch die Konvergenz von Medien: Zum einen Verdichten sich immer mehr Kommunikationsformen in wenigen Geräten. Mit einem Smartphone wird z.B. fotografiert, Radio gehört, gespielt, getextet und ins Internet gegangen. Zum anderen werden mediale Inhalte über verschiedene Kommunikationskanäle miteinander verbunden, wenn z.B. zu Fernsehserien Hintergrundinformationen in sozialen Netzwerken veröffentlicht werden (Crossmedia), parallel zur Sendezeit online über Inhalte diskutiert wird (Second Screen) oder Serienfans alternative Handlungsstränge entwickeln und online veröffentlichen (Fanfiction).

„Mit dem Smartphone wird fotografiert, Radio gehört, gespielt, getextet, gesurft, ...“

Kinder und Jugendliche wenden sich jeher medialen Neuerungen neugierig und offen zu. Empirische Studien aus der Mediensozialisationsforschung zeigen, dass Heranwachsende sich ihre mediale Umwelt mit steigendem Alter zunehmend aneignen und sie an ihre entwicklungsbedingten Bedürfnisse anpassen. Demnach sind Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation eng mit Medien – heute vor allem digitale und mobile Medien – verknüpft (vgl. Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2011; Wagner/Eggert 2013). Nehmen wir die aktuelle JIM-Studie (Jugend, Information (Multi-)Media) in den Blick, die jährlich den Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen erhebt,

wird die Relevanz digitaler und mobiler Medien deutlich: 97 Prozent der Jugendlichen besitzen heute ein Mobiltelefon. Dabei handelt es sich bei 95 Prozent um ein internetfähiges Smartphone. Einen eigenen PC oder Laptop haben drei Viertel (74 %) der Befragten (vgl. MPFS 2016, S. 7). Insgesamt haben zwar neun von zehn (92 %) der Jugendlichen die Möglichkeit, mit Tablet, Laptop oder PC auf das Internet zuzugreifen (vgl. ebd.), seit einigen Jahren ist allerdings der mobile Onlinezugang mit dem Smartphone der präferierte Weg von jungen Menschen und wird von 91 Prozent genutzt (vgl. ebd., S. 24). Insgesamt geben drei Viertel (76 %) der Jugendlichen an, dass sie das Smartphone am häufigsten zur Internetnutzung verwenden. Bei Jungen hat die Internetnutzung mit dem Computer noch einen höheren Stellenwert als bei Mädchen, was z. B. mit der höheren Affinität zu Onlinespielen verknüpft ist (vgl. ebd., S. 25), insgesamt sinkt aber die Nutzung stationärer Computer in dieser Altersgruppe (vgl. ebd., S. 22). Der hohe Stellenwert des Internets spiegelt sich vor allen in den Freizeitbeschäftigungen von Heranwachsenden wider: Jeweils 96 Prozent der Jugendlichen geben an, dass sie das Handy und das Internet mehrmals pro Woche nutzen (vgl. ebd., S. 11). Dabei stellen vor allem die Kommunikationsmöglichkeiten von Onlineanwendungen die größte Motivation für junge Menschen dar, um das Internet zu nutzen (41 %), gefolgt von den Unterhaltungsmöglichkeiten (29 %) (vgl. ebd., S. 28). Der Messenger „WhatsApp“ stellt dabei über alle Altersgruppen hinweg die beliebteste Anwendung dar (vgl. ebd., S. 32).

Partizipation und Teilhabe in der Digitalisierung

Dabei ist die steigende Nutzung digitaler und vernetzter Technologien von Jugendlichen auch mit äußeren Anforderungen und gesellschaftlichen Bedarfen verknüpft. Jugendliche sind zunehmend aufgefordert, digitale Technologien produktiv in ihren Alltag einzubinden, sei es durch Internetrecherchen, für kommunikatives und kooperatives Handeln für Schule und Ausbildung oder zur aktiven Teilhabe und Partizipation an der digitalen Gesellschaft und Kultur. Letzteres wird von der medienpädagogischen Forschung verstärkt in den Blick genommen. Eine Studie von Wagner und Gebel (2014) macht deutlich, dass soziale Netzwerkdienste, Informations- und Nachrichten- sowie Videoportale für Jugendliche allgegenwärtige Angebote darstellen, anhand derer sie sich über gesellschaftliche und entwicklungsrelevante Themen informieren und sich orientieren. Sie differenzieren drei Formen der Partizipation (vgl. ebd., S. 180 ff.):

- sich positionieren (über Gruppenmitgliedschaften, Profilangaben oder die eigene Selbstdarstellung eine Position zu gesellschaftlichen Diskursen oder kulturellen Phänomenen einnehmen),
- sich einbringen (die aktive Auseinandersetzung mit der Gegenwartskultur durch die kreative Nutzung von Kommunikationsplattformen) und
- andere aktivieren (die Aktivierung anderer Jugendlicher z. B. durch die Verbreitung von Terminen und Petitionen).

Die digitalen Beteiligungsformen sind dabei eng mit den Lebenswelten und Sozialräumen der Heranwachsenden verknüpft und stehen in Wechselwirkung miteinander. Mit dem Konzept der „virealen Sozialraumaneignung“ beschreibt Ketter (2011), dass Jugendliche gefordert sind, sich mit ihrem Selbst und der sozialen, materiellen und symbolischen Umwelt auseinanderzusetzen, in der real zugängliche und mediatisierte Sozialräume ineinander greifen (vgl. ebd., S. 23).

Reproduktion sozialer Ungleichheiten online

Jugendliche gehen heute selbstverständlich mit digitalen Medien um und binden Technologien umfassend in ihren Alltag ein. So stellt sich auch eine Trennung zwischen online und offline oder virtuell und real für viele nicht mehr als zielführend dar. Dadurch wurde Heranwachsenden in den letzten Jahren gehäuft das Label der „Digital Natives“ zugeschrieben, während Menschen, die nicht mit dem Internet aufgewachsen sind, „Digital Immigrants“ seien (vgl. Prensky 2001). Auch wenn solche Generationenzuschreibungen bisweilen kritisch in den Blick genommen werden und sich in empirischen Studien nur wenig Hinweise für die Existenz von einheitlichen Mediengenerationen finden (vgl. Beck/Buser/Schubert 2016), so werden Jugendlichen doch ausgeprägte Mediennutzungskompetenzen zugesprochen. Die öffentlich breit rezipierte ICILS (International Computer- and Information Literacy Study) aus dem Jahr 2013 fand allerdings deutliche Hinweise darauf, dass vielfach ungleiche Voraussetzungen bei der Nutzung von digitalen Medien zu finden sind. Diese Ungleichheiten haben zum einen Einfluss darauf, wie Jugendliche mit Informationen und Wissen umgehen, und somit auch, wie anschlussfähig informell angelegene Nutzungsweisen an Bildungsinstitutionen sind (vgl. Otto/Kutscher 2004; Henrichwark 2009; Niesyto/Meister/Moser 2010). Zum anderen haben soziale Ungleichheiten auch Einfluss darauf, wie Heranwachsende in den bereits angeführ-

ten Formen an und in digitalen Welten partizipieren. Wagner und Gebel (2014, S. 179) benennen zwei Aspekte, die die Teilhabemöglichkeiten beeinflussen:

- Lebensweltliche Ressourcen (z. B. Zugang, Anregung, Unterstützung und Anerkennung durch Familie oder Peer-group)
- Ressourcen, die auch über das Medienhandeln selbst erworben werden (z. B. Orientierung, soziale Unterstützung, Medienkompetenz)

Diese Ressourcen sind weiterhin abhängig von Bildung, Alter und Geschlecht. Nach wie vor weisen insbesondere gebildete junge Männer ein hohes Maß an Beteiligungsaktivität auf (vgl. Eimeren/Frees 2011, S. 336 f.). Weitere empirische Ergebnisse zeigen, dass differenzierte Zugänge zu Informationsquellen sowie kreatives und selbstbestimmtes Medienhandeln vorrangig sozial- und bildungsmäßig bessergestellten Milieus vorbehalten sind (vgl. Wagner/Theunert 2006; Kutscher et al. 2015). Soziale Ungleichheiten nehmen somit nicht nur Einfluss auf den Zugang zur digitalen Kultur, sondern werden im Kontext der Nutzungspraktiken online auch reproduziert (vgl. Iske/Klein/Kutscher/Otto 2007; Tillmann 2008; Klein 2008).

Aktive Medienarbeit in der Jugendhilfe

Die Zahl von nationalen und internationalen Studien zu digitalen Ungleichheiten hat in den vergangenen Jahren vermehrt zu Forderungen nach stärkeren Bemühungen in der Förderung von Medienkompetenzen und Medienbildungsprozessen geführt. Insbesondere für die Schule wurden immer wieder Konzepte diskutiert (z. B. Programmieren im Unterricht) und bisweilen hohe Investitionen in technische Infrastrukturen angekündigt. Es zeigt sich aber vor allem die außerschulische Bildung mit ihren offenen und auf Freiwilligkeit beruhenden Strukturen als besonders für die Medienbildungsarbeit geeignet. Nicht zuletzt stellen die Lebensweltorientierung, der informelle Zugang zum Medienhandeln von Jugendlichen und die Projektorientierung Potenziale für die medienpädagogische Arbeit dar (vgl. u. a. Tillmann 2013). Dadurch ergeben sich insbesondere Möglichkeiten der aktiven Medienarbeit, die sich als Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik etabliert hat. Hierbei sollen Kinder und Jugendliche durch die produktive und kreative Nutzung von Medien wie Foto, Film oder Ton theoretisches und praktisches Wissen über heutige Medienproduktionen erwerben. Im Sinne des handelnden Lernens wird dieser Ansatz häufig verknüpft mit der tätigen Auseinandersetzung mit Themen, die für die Kinder und Jugendlichen von Bedeutung sind. Dadurch fördert die aktive Medienarbeit

einen selbstständigen, selbstbestimmten und selbstbewussten Umgang mit Medien (vgl. Schell 1989). Dabei bietet die gegenwärtige Medienlandschaft sowie die Nutzungsinteressen und -gewohnheiten von Jugendlichen vielfach Anknüpfungspunkte für eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit Medien und Medienwelten (empfehlenswert ist z. B. www.medienpaedagogik-praxis.de und das dazugehörige Handbuch *Medienpädagogik-Praxis*, Rösch et al. 2012). Wie die JIM-Studie zeigt, bringen Jugendliche auch schon viele digitale Produktionsmöglichkeiten in Form von Smartphones mit, auf die im Rahmen von Medienprojekten bewusst zurückgegriffen werden kann (Bring-your-own-Device) (vgl. auch Text Eickelmann und Droschel Seite 25 dieser Ausgabe). Gleichmaßen kann es aber gerade für Jugendliche auch einen Reiz darstellen, die gewohnten Geräte beiseitezulegen und mit Greenscreens, professionelleren Filmkameras oder 3D-Druckern neue kreative und innovative Möglichkeiten kennenzulernen.

Herausforderungen der medienpädagogischen Arbeit

Die pädagogische Arbeit mit digitalen Medien – sowohl die tägliche Auseinandersetzung als auch die aktive Medienarbeit – stellen gleichermaßen sowohl hohe Anforderungen an die strukturellen Bedingungen der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit als auch an das Wissen und die Fähigkeiten der Fachkräfte. So geben in einer Studie von Seckinger et al. (2015) nur 40 % der Einrichtungen der offenen Jugendarbeit an, dass sie medienpädagogische Angebote machen. Dabei spielt insbesondere die Medienkompetenz und die eigenen Medienerfahrungen der Fachkräfte eine besondere Rolle. Diese sind auch ein wichtiger Bestandteil der „medienpädagogischen Kompetenz“, die sich vor allem in der Ausbildung von Lehrer_innen etabliert hat (vgl. Blömeke 2000; Tulodzeicki 2012).

„Greenscreens, professionelle Filmkameras oder 3D-Drucker bringen neue Möglichkeiten.“

Für die Kinder- und Jugendhilfe haben Kutscher et al. (2009, S. 106 ff.) eine Beschreibung medienpädagogischer Kompetenz entwickelt, die das eigene Medienwissen und Medienerfahrungen, zielgruppenbezogenes Wissen, theoretisches und methodisch-didaktisches Wissen, Konzeptentwicklung sowie Reflexion und Transfer als Teilbereiche festhalten. Hier zeigen sich der medienpädagogische Bedarf und die fachlichen Kompetenzen gegenwärtig noch disparat. In einer Studie zur Nutzung digita-

„So finden sich im Internet viele Methoden zur medienpädagogischen Arbeit zu Themen wie Geschlecht, Interkulturalität und Inklusion.“

ler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge konstatieren die Autor_innen: „Es ist eine Frage des Zufalls [...], ob ein Medienkonzept und eine Medienausstattung vorhanden und damit Teilhabeoptionen im Kontext digitaler Medien für die Jugendlichen gegeben sind. Dies stellt ein generelles Phänomen im Feld der Kinder- und Jugendhilfe dar.“ (Kutscher/Kreß 2015, S. 57). Es sind insbesondere die strukturell-finanziellen Gegebenheiten in den Blick zu nehmen, die sowohl medienpädagogische Professionalisierung in Form von Fort- und Weiterbildung bedingen als auch personelle, ausstattungsbezogene und organisatorische Aspekte der Medienbildungsarbeit umfassen. Hier braucht es deutliche Bedarfsanzeigen gegenüber den politischen Entscheidungsträger_innen. Eine weitere Herausforderung stellt allerdings auch die politische Agenda und Förderlandschaft selbst dar. Unter Schlagwörtern wie „Wirtschaft 4.0“ und „Industrie 4.0“ wird betont, dass Erwerbsarbeit zunehmend digitalisiert ist und Menschen Wissen und Fähigkeiten zum technischen Umgang mit digitalen Technologien benötigen. Eine ausschließlich technisch-instrumentelle Perspektive auf Medienhandeln und Medienkompetenz greift aus Sicht der Medienpädagogik und der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen allerdings zu kurz. Die umfassende Bedeutung von digitalen Medien für die Sozialisation und die Identitätsentwicklung von Heranwachsenden erfordert eine kritisch-kreative Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen. Dabei gilt die medienpädagogische Prämisse, dass nicht Medien selbst der Gegenstand der Medienpädagogik sind, sondern das handelnde Individuum im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen. //

Autor:

Christian Helbig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität zu Köln im Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. christian.helbig@uni-koeln.de

Literatur

Beck, K.; Buser, T.; Schubert, C.: Mediengenerationen. Biografische und kollektivbiografische Muster des Medienhandelns. Konstanz/München 2016.

Eimeren, B. v.; Frees, B.: Drei von vier Deutschen im Netz – ein Ende des digitalen Grabens in Sicht? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011. In: Media Perspektiven 7–8/2011. www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Online11/EimerenFrees.pdf.

Henrichwark, C.: Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule und Familie. Wuppertal 2009.

Iske, S. et al.: Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden 2007, S. 65–92.

Ketter, V.: Vireale Sozialraumaneignung: Ansatz einer sozialraum- und lebensweltbezogenen Jugendmedienbildung. In: Medien + Erziehung 3/2011, S. 19–24.

Klein, A.: Soziales Kapital online. Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit. Bielefeld 2008.

Krotz, F.: Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation. Wiesbaden 2007.

Kutscher, N. et al.: Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Düsseldorf 2009.

Kutscher, N. et al.: Politische Netzwerkaktivitäten junger Menschen. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./ Technische Universität Dortmund (Hrsg.): Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0 – Chancen, Grenzen, Herausforderungen. Dortmund 2015, S. 109–176.

Kutscher, N.; Kreß, L.-M.: „Internet ist gleich mit Essen“. Empirische Studie zur Nutzung digitaler Medien durch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. 2015.

MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zu Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2016.

Prensky, M.: Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: On the Horizon 5/2001, S. 1–6.

Rösch, E. et al. (Hrsg.): Medienpädagogik Praxis Handbuch: Grundlagen, Anregungen und Konzepte für die aktive Medienarbeit. München 2012.

Schell, F.: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. München 1989.

Seckinger, M. et al.: Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/ München 2015.

Tillmann, A.: Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Außerschulische Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme. Berlin 2013.

Tulodziecki, G.: Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden 2012, S. 271–297.

Wagner, U.; Gebel, C. (Hrsg.): Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien. Wiesbaden 2014.

Wagner, U.; Eggert, S.: Das Medienhandeln von Heranwachsenden – Konstanten und Veränderungen. Expertise zum 14. Kinder- und Jugendbericht. 2013.



Medienkompetenz von Jugendlichen –

Voraussetzungen für einen guten Start in die Berufsausbildung

Digitalisierung und Vernetzung, Industrie 4.0, Cloud Computing und Big Data – Schlagworte, die auch in der schulischen und beruflichen Medienbildung heute allgegenwärtig sind. Aber was bedeuten diese Begriffe für die Arbeit von morgen?

Dr. Heike Krämer

Welche Kompetenzen müssen Jugendliche heute erwerben, um in diesen virtuellen und realen Welten zukünftig tätig sein zu können? Diese Fragen stellte sich das Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) „Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung“ (Krämer, Jordanski, Goertz 2017). In diesem Beitrag wird über ausgewählte Ergebnisse des Projekts berichtet, für das Fachexpert_innen, Personalverantwortliche, Ausbilder_innen, Berufsschullehrer_innen und Auszubildende befragt wurden.

Berufliche Medienkompetenz – mehr als nur technisches Know-how

Basierend auf der grundlegenden Definition von Dieter Baacke (1996) und anderen wissenschaftlichen Erkenntnissen der vergangenen Jahre (Tulodziecki 1998; Groeben 2002; Hoffmann 2003; European Association for Viewers Interest 2010) sollte im Rahmen der Studie der Begriff der Medienkompetenz für den Bereich der Berufsausbildung beschrieben werden. Bis zum Jahr 2010 hatten sich verschiedene Autoren hauptsächlich mit der Mediensozialisation in Familie, im Freundeskreis und in der Schule befasst. Erst mit einer Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2010) wurde die Betrachtung auch auf den beruflichen Kontext erweitert. Im Rahmen des hier vorgestellten Projektes sollte nun der Begriff der Medienkompetenz für den Bereich der Berufsausbildung beschrieben und operationalisiert werden. Ein wesentliches Ergebnis dieser Untersuchung war, dass Medienkompetenz als mehrdimensionales Konstrukt zu verstehen ist. Denn neben technischen sind es insbesondere soziale Aspekte, die die Voraussetzung für einen zielgerichteten und verantwortungsvollen Umgang mit Medien bilden. Im Laufe des Projektes konnten sechs Kompetenzbündel beschrieben werden, die die für den beruflichen Umgang erforderlichen Kompetenzen umfassen:

- Medien zielgerichtet nutzen: Auszubildende können aufgabenbezogen Medien auswählen und/oder entsprechende

Hard- und Software bedienen. Sie können in verschiedenen Medien recherchieren und Arbeitsergebnisse gestalten und/oder dokumentieren.

- Verantwortungsvolle Zusammenarbeit: Auszubildende können Medien zum Austausch mit anderen und zur Zusammenarbeit nutzen. Sie bringen sich aktiv in den Austausch ein und treiben diesen voran. Dabei achten sie darauf, andere zu respektieren und niemandem zu schaden.
- Sprache zielgerichtet nutzen: Auszubildende können sich mündlich und schriftlich situationsbezogen ausdrücken und berücksichtigen dabei die gängigen Regeln. Sie können Informationen bewerten und beurteilen, ob diese für die Aufgabenstellung wichtig sind.
- Selbstständig lernen: Auszubildende erkennen neue Entwicklungen und ihren daraus resultierenden Lernbedarf. Sie können selbstständig und zielgerichtet lernen.
- Rahmenbedingungen berücksichtigen: Auszubildende kennen die rechtlichen und ethischen Grundlagen der Mediennutzung. Sie achten bei der Mediennutzung auch auf wirtschaftliche Aspekte.
- Innovationen aufgreifen und vorantreiben: Auszubildende gehen technische Neuerungen aktiv an. Sie können neue Medienanwendungen umsetzen und im Rahmen ihrer Ausbildung Anwendungen entwickeln und gestalten.

Diese Kompetenzen sollen aus Sicht der befragten Expert_innen, der Ausbilder_innen und Berufsschullehrer_innen das Ergebnis der beruflichen Ausbildung sein. Die Bedeutung einzelner Aspekte kann dabei jedoch von Beruf zu Beruf variieren.

Vorberufliche Mediensozialisation in Kindheit und Jugend

Damit Auszubildende diese Kompetenzen entwickeln können, müssen bereits in den vorhergehenden „Sozialisationsinstanzen“ wesentliche Grundlagen geschaffen werden. Die befragten Auszubildenden gaben Einschätzungen zu den Einflüssen von Familie, Freundeskreis, allgemeinbildenden Schulen und Freizeitangeboten von verschiedenen Institutionen.

● Familie

Hier werden in der Kindheit die Grundlagen zum Umgang mit Medien gelegt. Dabei werden aber noch keine finalen Festlegungen über Art und Intensität der Mediennutzung getroffen. Erwartungsgemäß spielte in den meisten Familien das Fernsehen und das Radio eine große Rolle. Bei vielen Kindern und Jugendlichen legten die Eltern auch Wert darauf, dass Bücher zu ihrem medialen Alltag gehörten. Seltener genannt wurde das Lesen von Zeitschriften und Zeitungen. Etwa die Hälfte der Auszubildenden hatte schon in der Familie Berührung mit Computern. In manchen Fällen gehörte auch das Erlernen von Office-Programmen schon zur Computersozialisation in dieser Lebensphase. In anderen Fällen wurde der Computer hauptsächlich dazu genutzt, um via Skype Kontakt mit Familienmitgliedern im Ausland oder im Falle von Immigrantenfamilien Verbindung zur „alten Heimat“ zu halten. Auf diese Weise hielt auch Social Media Einzug in viele Familien. Ein Großteil der „Generation Y“ hat somit schon früh einen Bezug zu digitalen Medien bekommen. Mobile Endgeräte hielten jedoch erst später Einzug in die Familien, da Anschaffung und Unterhalt zumeist noch sehr teuer waren.

● Peergroups

Im Laufe der Pubertät wurde die Funktion der Familie ergänzt oder abgelöst durch den Freundeskreis, auch Peergroups genannt. Diese spielen zum Ende der Kindheit eine wichtige Rolle beim Erwerb von Medienkompetenz, weil Jugendliche Medien als Teil ihrer Selbstverwirklichung und Selbstdefinition verstehen. Der Besitz von Endgeräten wie Smartphone, Spielekonsole oder Tablet diene als Statussymbol. Wer kein Handy oder Smartphone hatte, war schnell vom Austausch im Freundeskreis ausgeschlossen. Mit ihren Freund_innen erlebten die Jugendlichen das Aufkommen von Social Media, über die sie ihre Kommunikation betrieben, wie z.B. ICQ, SchülerVZ, Facebook oder WhatsApp.

● Allgemeinbildende Schulen

Während der Kompetenzerwerb in den zuvor genannten Zusammenhängen eher unregelmäßig und zufällig erfolgte, ist zu erwarten, dass für die Schulen Vorgaben zur Nutzung von Medien existierten und somit gewisse Standards der Medienbildung vorhanden waren. Welchen Beitrag leisteten nun wirklich insbesondere die weiterführenden Schulen bei der Entwicklung von Medienkompetenz? Genannt wurden hauptsächlich drei Einsatzgebiete von Medien: Im Informatikunterricht und in Computer-AGs erhielten die Schüler_innen Einblick in die Funktionsweise von Hard- und Software, in einigen Fällen auch in die Arbeit mit dem Internet. Ebenfalls im Informatikunterricht, teilweise auch in anderen Fächern wurden Textverarbeitungs- und Tabellenkalkulationsprogramme erlernt. Diese ersten Grundlagen wurden aber häufig nur sehr oberflächlich vermittelt. PowerPoint oder

ähnliche Programme wurden zur Präsentation von Referaten eingesetzt, allerdings auch oft ohne explizite Anleitung. Über eine kritische Auseinandersetzung mit Medien konnten viele der Befragten berichten – ganz im Sinne von Dieter Baacke (1996), dessen Konzept der kritischen Behandlung von Medien offensichtlich in den Schulen angekommen ist. Insbesondere in den geisteswissenschaftlichen Fächern wie Deutsch, Geschichte oder Politik wurden Zeitungsinhalte und in Einzelfällen auch Social-Media-Angebote und ihre Risiken diskutiert. Bemängelt wurde von den Auszubildenden die teilweise schlechte technische Ausstattung der Schulen sowie die Medienkompetenz der Lehrer_innen. So sei der Einsatz von Medien häufig nicht gut vorbereitet und kaum in einzelne Themen oder Aufgaben eingebettet. Zwar sei der Umgang mit Computern in den letzten Jahren deutlich ausgebaut worden, aber die sinnvolle Nutzung von Internet und Social-Media-Angeboten sei noch kein selbstverständlicher Bestandteil von Unterricht.

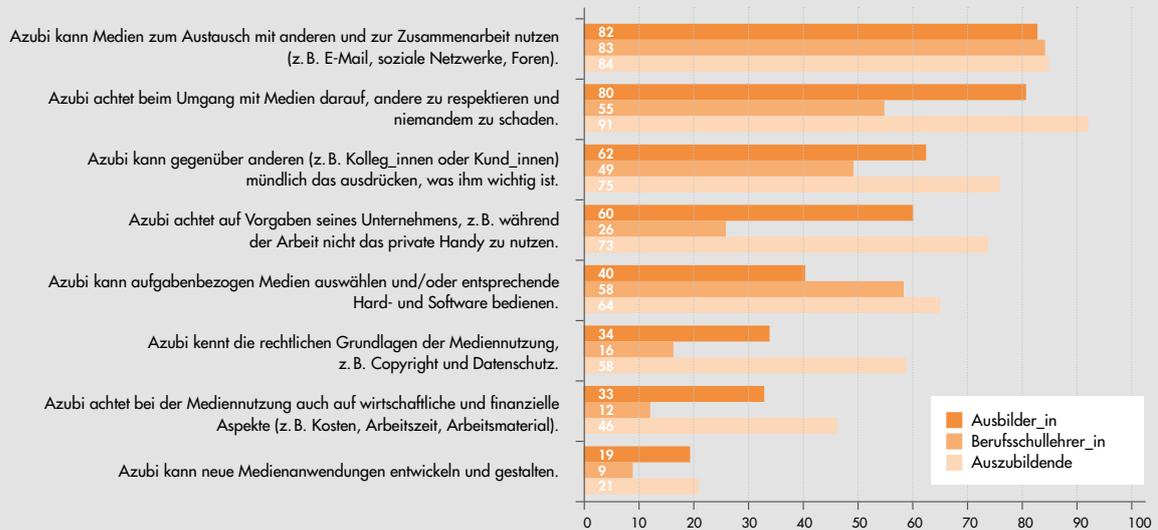
● Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche

Interessant sind weitere Instanzen, die von einigen Befragten erwähnt wurden. Zum einen die Freizeit- und Jugendeinrichtungen, die mit ihren Angeboten Jugendlichen auch Erfahrungen im Erstellen und Beurteilen von Medien vermitteln. Zum anderen die Medien selbst, die ja auch durch Image und Eigenwerbung ihre Bedeutung bei Jugendlichen steuern. Allerdings haben diese Faktoren nur einen geringen Einfluss auf die Medienkompetenzbildung junger Menschen.

Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung

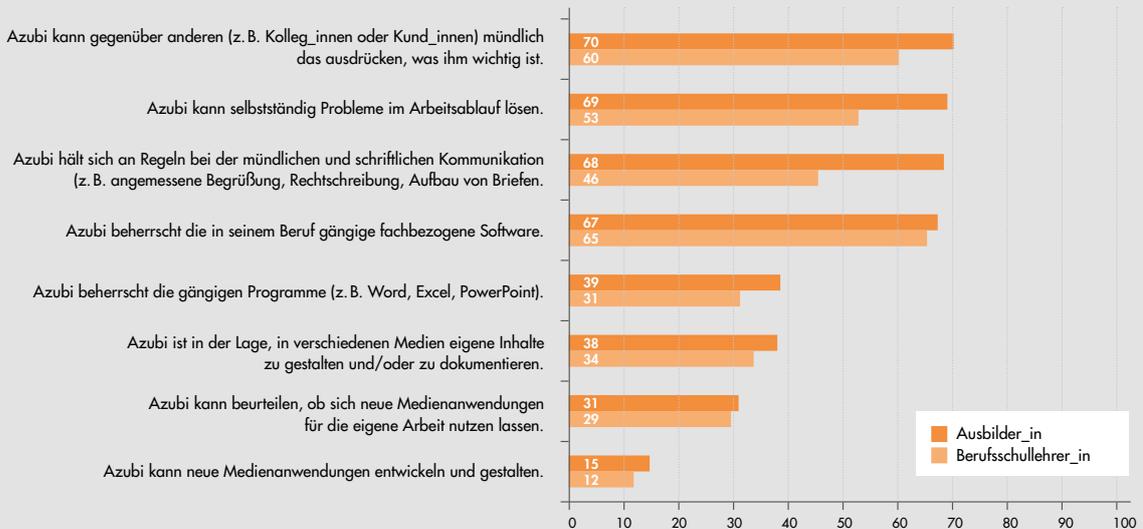
Jugendliche verfügen zu Beginn der Ausbildung über eine sehr differenzierte Medienkompetenz. Ziel der Berufsausbildung ist nun die Entwicklung verschiedener Kompetenzaspekte, um selbstständige und eigenverantwortlich handelnde Fachkräfte zu entwickeln. Im Rahmen der Onlinebefragung wurden die unterschiedlichen Gruppen nach der vorhandenen Medienkompetenz zu Beginn der Ausbildung befragt (s. Abb. 1). Grundlage dafür waren die Aspekte der o.a. Kompetenzbündel. Einig sind sich alle Befragtengruppen, dass Auszubildende zu diesem Zeitpunkt bereits gut in der Lage sind, Medien zum Austausch mit anderen und zur Zusammenarbeit zu nutzen. Danach weichen die Einschätzungen jedoch teilweise erheblich voneinander ab. Während der weitaus überwiegende Anteil der Jugendlichen der Meinung ist, dass sie beim Umgang mit Medien darauf achten, andere zu respektieren und niemandem zu schaden, wird dies zwar von vier Fünfteln der Ausbilder_innen bestätigt, bei den Berufsschullehrer_innen können dem jedoch nur knapp mehr als die Hälfte zustimmen. Ähnliche Differenzen ergeben die Fragen

Abb. 1: Medienkompetenz vor Beginn der Ausbildung



Frage: Bitte sagen Sie uns für jeden Aspekt: Wie gut beherrscht Ihr Auszubildender den jeweiligen Aspekt der Medienkompetenz zu Beginn der Ausbildung? Angaben in Prozent für Schulnoten 1 und 2, © MMB-Institut 2015

Abb. 2: Medienkompetenz zum Ende der Ausbildung

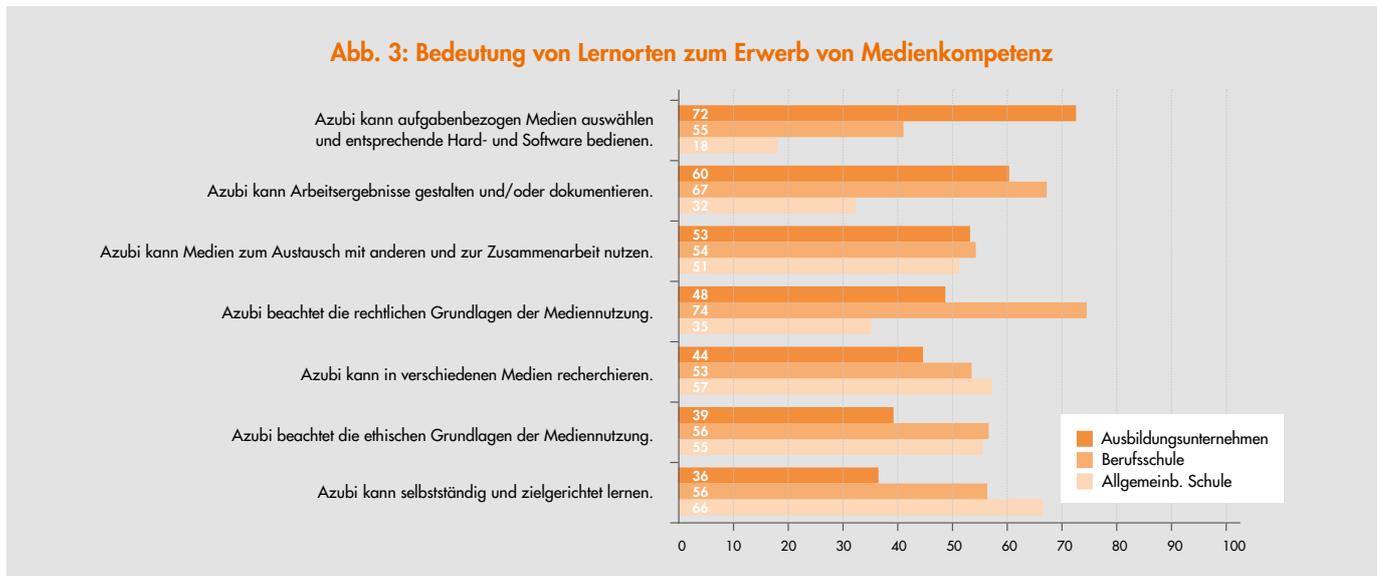


Frage: Und wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Auszubildender diese Aspekte am Ende der Ausbildung beherrscht? Angaben in Prozent für Schulnoten 1, © MMB-Institut 2015

nach dem mündlichen Ausdrucksvermögen und dem Beachten von Vorgaben. Eher geringer schätzen die Auszubildenden hingegen ihre Fähigkeiten ein, rechtliche, wirtschaftliche und finanzielle Aspekte der Mediennutzung beachten zu können. Von Seiten des betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonals wird dies noch deutlich kritischer eingeschätzt. Generell zeigte die Untersuchung, dass das größte Defizit bei der Beachtung rechtlicher Rahmenbedingungen zu sehen ist; hier muss in der Ausbildung am stärksten nachgebessert werden. Auch die Fähigkeit zur Entwicklung und Gestaltung von Medienanwendungen ist erwartungsgemäß zu Beginn der Ausbildung noch wenig ausgeprägt. Welche Aspekte der Medienkompetenz sollten zum Ende der Berufsausbildung erworben worden sein? Mündliche

und schriftliche Kommunikation, Problemlösekompetenz und die Beherrschung fachbezogener Software sind die wichtigsten Kompetenzen aus Sicht der Betriebe (vgl. Abb. 2). Die Berufsschullehrer_innen teilen diese Einschätzung nur teilweise: Sie messen der Problemlösekompetenz sowie der Beachtung von Kommunikationsregeln eine deutliche geringere Bedeutung bei. Einig sind sich die beiden Befragtengruppen hingegen wieder in der Beurteilung der Bedeutung von Standardsoftware der Bürokommunikation sowie der Gestaltung und Dokumentation von Inhalten, die nur von rund einem Drittel der Befragten als sehr wichtig eingestuft wurden. Abschließend ergab sich die Frage, welche Lernorte denn für die Vermittlung welcher Kompetenzen Verantwortung tragen sollten. Hier wurden die Einschätzungen

Abb. 3: Bedeutung von Lernorten zum Erwerb von Medienkompetenz



Frage: Wer sollte sich vor allem um die Vermittlung dieser Kompetenzen kümmern? Angaben in Prozent, © MMB-Institut 2015

des betrieblichen und berufsschulischen Ausbildungspersonals zusammengefasst (vgl. Abb. 3). Von den allgemeinbildenden Schulen wird erwartet, dass sie ihre Schüler_innen qualifizieren, selbstständig und zielgerichtet zu lernen, in verschiedenen Medien zu recherchieren und die ethischen Grundlagen der Mediennutzung zu beachten. Während in den Betrieben hauptsächlich die Fähigkeit erworben werden soll, Medien aufgabenbezogen auszuwählen und entsprechende Hard- und Software zu bedienen, sehen die Befragten die Stärken der Berufsschulen bei der Vermittlung medienrechtlicher Aspekte sowie der Gestaltung und Dokumentation von Arbeitsergebnissen. Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass Medienkompetenz heute als mehrdimensionales Konstrukt verstanden werden muss, das sich nicht länger auf technische Aspekte beschränken lässt. Um in der zukünftigen Arbeitswelt selbstständig und verantwortungsvoll agieren zu können, gehört dazu die Einbeziehung von Querschnittskompetenzen, wie Kommunikations-, Kooperations- und Kollaborationsfähigkeiten, Selbstlernkompetenz sowie die Beachtung rechtlicher, wirtschaftlicher und ethischer Rahmenbedingungen. Die Grundlagen zum Erwerb dieser Kompetenzen werden teilweise schon im Kindesalter gelegt. Um jedoch sicherzustellen, dass alle Schul- und später auch Ausbildungsabsolvent_innen die gleichen Chancen haben, müssen Standards von Länder- und Bundeseite für die Qualifizierung in Schulen und Unternehmen sichergestellt werden. Nur so kann es gelingen, die Gefahr eines zunehmenden „Digital Divides“, das heißt einer Aufspaltung von Jugendlichen mit hoher und geringer Medienkompetenz und damit guten und eher schlechten Berufschancen, zu verhindern. //

Die Autorin:

Dr. Heike Krämer (kraemer@bibb.de) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung. Dort arbeitet

sie im Arbeitsbereich 4.2 Kaufmännische Berufe, Berufe der Medienwirtschaft und Logistik und ist dort zuständig für die Berufe der Medien- und Kommunikationswirtschaft, Druck- und Papierindustrie.

Literatur:

Baacke, Dieter: Medienkompetenz? Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 112–124.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn, Berlin 2010. URL: http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resourcen/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf (Stand: 30.09.2015).

European Association for Viewers Interest EAVI (Hrsg.): Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels – Final Report. 2010. URL: http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf (Stand: 23.01.2014).

Groeben, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen; Funktionen. Weinheim/München 2002, S. 160–200.

Hoffmann, Bernward: Medienpädagogik. Eine Einführung in die Theorie und Praxis. Paderborn 2003.

Krämer, Heike; Jordanski, Gabriele; Goertz, Lutz: Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung. Bonn 2017.

Tulodziecki, Gerhard: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. In: Arbeiten + Lernen, 7 (1998) 30, S. 13–17.

The background of the page is a dark blue, textured globe. Overlaid on the globe is a network of white and light blue dots connected by thin white lines, representing a digital or social network. The globe itself is composed of a grid of small, light blue dots.

Jugendsozialarbeit in der digitalisierten Welt?

Jugendsozialarbeit und Digitalisierung, zwei Begriffe, die auf den ersten Blick ziemlich weit auseinanderliegen. Im folgenden Beitrag wird gezeigt, welche Verbindung zwischen den beiden bestehen. Der folgende Text ist ein Herantasten an wesentliche Frage- und Problemstellungen der Thematik.

Günter Buck

Die Begriffe „Industrie 4.0“, „Digitalisierung“ und „Vernetzung“ zeigen nur oberflächlich die technische Dimension der digitalen Veränderungen. Dieser Umbau führt zu einer grundlegenden Veränderung unserer Vorstellungen von Arbeit und auch unseres alltäglichen Lebens insgesamt: Digitale Geräte bekommen einen immer größeren Stellenwert in der Gesellschaft sowie auf dem Arbeitsmarkt. Die Digitalisierung gilt als „Megatrend“, zu dem es ziemlich viele Meinungen mit ebenso vielen unterschiedlichen Einschätzungen zu den Auswirkungen gibt. Dies kann man in den erhitzten Debatten um die „Chancen und Gefahren“, die „Licht- und Schattenseiten“ erfahren.

Allgemein begegnet man verschiedenen „Meinungsgruppen“ (einschließlich Fachkräften der Jugendsozialarbeit), die einen unterschiedlichen Blick auf das Thema der Digitalisierung haben. Salopp unterteilt wäre zum Beispiel so:

- Das Motto könnte sein: Halt mal wieder ein Hype. Keine Sorge, das Ganze ist ein „Alarmismus“ und geht vorüber. Was soll überhaupt die Aufregung? Die digitalen Medien gehören inzwischen selbstverständlich zur alltäglichen Lebenswelt junger Menschen. Die zum Teil irrsinnige Kommunikation über die sozialen Medien, der Smartphone-Einsatz in allen Lebenslagen, ist doch eh schon alles Alltag. Und natürlich hat Medienkompetenz, als vierte Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen, eine große Bedeutung.
- Eine andere Gruppe ist hoch begeistert von den vielen Möglichkeiten und den großen Chancen. Die privaten und beruflichen Technikfreaks, die Smartphone-Generation, die überhaupt kein Problem mit der Datensammelei hat und die Praktikabilität und Bequemlichkeit in den Vordergrund stellt.
- Es ergeben sich riesige Möglichkeiten in der Industrie und den unternehmensnahen Dienstleistungen, rege unterstützt u. a. durch große Forschungsinstitute (insbesondere Institute der Fraunhofer-, Max-Planck- und Leibniz-Gesellschaft). Auch die wissenschaftliche Forschung kommt erst durch Big Data, Rechnerleistung und Datenspeicherung zu bahnbrechenden Ergebnissen und Möglichkeiten, beispielsweise in der Archäologie, Physik, Astronomie, Chemie bis hin zur Neurowissenschaft, und vor allem in der Medizin bzw. Medizintechnik. Seriöse Wissenschaftler sind außerdem überzeugt, dass wir ohne die technischen Möglichkeiten unsere ökologischen Probleme nicht in den Griff bekommen werden.
- Eine dritte Gruppe ist der Ansicht, dass wir die Digitalisierung gar nicht ernst genug nehmen können. Wolf Schröter zum Beispiel sagt im Interview auf Seite 22, dass es „hinter unserem Rücken zu einer Art ‚Kontinentalverschiebung‘ des



Arbeitsbegriffs“ kommen wird. Auch von anderen Personen gibt es entsprechende Aussagen. So spricht der neue Präsident des Bundesverbandes der Deutschen Industrie, Dieter Kempf, von „einer Zeit der digitalen Transformation, die komplett verändert, wie wir wirtschaften und arbeiten“.

- Dann gibt es eine weitere Gruppe, zu der auch namhafte Intellektuelle gehören, für die es sowieso nichts grundlegend Neues gibt. Alles sind nur graduelle Unterschiede zu schon Bestehendem. Schon seit Anfang der Menschheit gibt es in der Beziehung von Mensch (Denkmuster, Selbstver-



ständnis, Verhaltensweisen) und Technik immer sehr enge Wechselwirkungen. Die Einwände gegen Schreckensszenarien der Zersetzung des Menschlichen durch disruptive Techniken haben sich kategorial nicht verändert.

- Oder auch diejenigen – z. B. einige Kulturhistoriker –, für die es bei jeder großen Umwälzung Gewinner und Verlierer gibt, ähnlich wie beim Übergang zur Industrialisierung. Jede industrielle Revolution habe in der Summe mehr Jobs gebracht, mehr Produktivität erzeugt, mehr Wohlstand für die meisten bewirkt.

- Es gibt derzeit viele Wissenschaftler_innen und Forschende, die mit Prognosen sehr vorsichtig sind, und solche, die deutlich auf Gefahren hinweisen, z. B. hinsichtlich der Mediensozialisation in der digitalen Postmoderne.¹

Inzwischen ist das Thema „Digitalisierung“ überall präsent und es gibt eine fast lawinenartige Zunahme von Aktivitäten. Vieles davon betrifft vorrangig die technisch-ökonomische Dimension. Hier eine Aufzählung des Gemeinten: die Bundesebene, mit der „Digitalen Agenda“ der Bundesregierung und des im Mai 2017 gegründeten Digital-Institut und den Aktivitäten der einzelnen Bundesministerien (BMBF mit der Strategie „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ 12.10.2016 u. a. mit dem Digital-Pakt mit den Ländern, der Grün- und Weißbuchprozess zu Arbeit 4.0 des BMAS, die „Plattform Industrie 4.0“ des BMWi, der „Digitalen Agenda für eine lebenswerte Gesellschaft“ des BMFSFJ und dem 15. Kinder- und Jugendbericht mit dem über 50-seitigen Kapitel „Das digital-vernetzte Leben Jugendlicher“), und die Kultusministerkonferenz mit ihrer Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ (22.05.2016). Auch einzelne Bundesländer sind unterschiedlich stark aktiv, z. B. Baden-Württemberg mit der sogenannten „Allianz Industrie 4.0 BW“ und auch Sachsen und Nordrhein-Westfalen mit eigenen Aktivitäten. Außerdem gibt es viele einschlägige Studien, Forschungen, Expertisen, vor allem zu Industrie/Arbeitswelt 4.0 (z. B. IAB zum Substituierungspotenzial einzelner Berufe). Inzwischen steht auch fast täglich etwas in den Printmedien, einschließlich der Hochglanz-Branchen- und Unternehmensbeilagen in überregionalen Zeitungen, die die technisch-ökonomische Dimension eindrucksvoll darstellen. Und die vielen Veranstaltungen, fast im Wochentakt, die umfangreichen Websites einschlägiger Institutionen, die Wissenschaftsblogs, auf YouTube hunderte von Videos zu Industrie 4.0. Auch populärwissenschaftliche Literatur gibt es inzwischen meterweise (z. B. „Der Digitale Mensch“, ein Heft des Verlags Spektrum der Wissenschaft von Oktober 2016). Viele Menschen versuchen durchzublickern und eine Position in diesem Spektrum der gewaltigen Menge an Fakten, Meinungen und Sichtweisen zu finden. Wie findet man Orientierung? Und wo fängt man bei den vielen Facetten an?

Für eine gedankliche Sortierung kann man vier Dimensionen beschreiben, die in engem Zusammenhang stehen:

- Die technische Entwicklungen an sich (Stichworte sind z. B.: Cyber-Physical Systems, „Internet der Dinge“, RFID-Technik, intelligente Sensoren, Datenbrille, 3D-Druck und mobile Assistenzsysteme, maschinelles Lernen (KI) und Robotik).

- Die Ökonomie: Dabei geht es um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft in diesem gigantischen Wettlauf (Stichworte z. B.: marktbeherrschende Internet- und Netzwerkiganten, Plattformökonomie, individualisierte Produktion, immer kürzere Produktlebenszyklen).
- Der Arbeitsbegriff, die Arbeitswelt und der „Ort“ Betrieb/ Unternehmen: Wolf Schröter hat dies in seinem Beitrag (S. 21) eindrücklich benannt.
- Die gesellschaftliche und (sozial-)politische Seite: Hier geht es um gesellschaftliche „Utopien“ und die Frage, welche Interessen sich durchsetzen, wenn es um Bedingungen, Standards, Unterstützungssysteme geht. Die Chancen-Risiken-Debatte für Menschen in Umbruchssituationen ist unter dem gesellschaftlichen Aspekt interessant.

Somit stehen wir in gewisser Weise erst am Anfang. Ganz allgemein kann man allerdings derzeit zwei Aussagen als zutreffend bezeichnen:

- Die Erwerbsarbeit wird über alle Branchen, Wirtschaftszweige und Betriebsgrößen hinweg komplexer, schneller und anspruchsvoller. Dabei sind auch unternehmensnahe und soziale Dienstleister nicht ausgeschlossen. Die Dynamik am Arbeitsmarkt nimmt zu und bei Tätigkeiten und dem Qualifikationsbedarf gibt es erhebliche Strukturveränderungen. Stellvertretend für viele Aussagen zitiere ich Hartwig von Bülow, Innovationsexperte der HwK München und Oberbayern: „Es gibt keinen Bereich im Handwerk, der nicht irgendwie von der Digitalisierung betroffen ist.“ (Süddeutsche Zeitung, 13.03.2017, S. 20)
- Der gesellschaftliche Strukturwandel stellt an die Menschen „ungeheure Anforderungen an Identitätsarbeit und Bewältigungsstrategien“ (H. Keupp, Februar 2017).

Was hat dies alles nun mit Jugendsozialarbeit zu tun?

Schaut man auf den Maler bei der Altbausanierung, die Heizung-Sanitär-Klima-Fachkraft, die eine Badewanne setzt, oder die Altenpflegerin, die frühmorgens eine 92-Jährige in deren Wohnung mit Tabletten, Spritzen und Gesprächen versorgt: Dies alles erscheint einem weit entfernt vom Thema der Digitalisierung. Und überhaupt: Viele „unserer“ Jugendlichen in der Jugendsozialarbeit können wir doch gut in die lokale Wirtschaft vermitteln. Zuerst ist also die grundsätzliche Frage zu klären, ob die intensive Beschäftigung mit den Entwicklungen im Bereich Digitalisierung überhaupt zu den Aufgaben der Jugendsozialarbeit gehört. Eine Antwort könnte sein: Nein, denn dabei „verheben“ wir uns gewaltig. Wir haben auch genug andere „Baustellen“ (z. B. Flüchtlingsintegration, Refinanzie-

rung). Und reicht es denn nicht, wenn Zielgruppen motiviert sind, morgens pünktlich im Projekt zu sein, wenn sie erfolgreich zum Beispiel die Malerlehre schaffen?

Aus meiner Sicht müsste die Antwort aber sein: Ja, es ist ein Thema und eine Aufgabe für die Jugendsozialarbeit. Dazu möchte ich folgende Argumentationslinie zur Diskussion stellen:

- Wenn die Jugendsozialarbeit die Verbesserung der Lebensverhältnisse junger Menschen im Blick hat und insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene mit besonderem Förderbedarf bei der gesellschaftlichen Teilhabe unterstützt, dann muss sie sich auch um die Entwicklungen im sozialen Bereich und in der Arbeitswelt kümmern.
- Veränderungen auf der Makroebene hatten immer schon Einfluss auf das alltägliche, operative Geschäft der Sozialen Arbeit. Beispiele dafür sind die demographische Entwicklung, wirtschaftliche Konjunkturschwankungen, Technikentwicklung und Medienkonsum, gesetzliche Rahmenbedingungen.
- Da es in der Jugendsozialarbeit auch um berufliche Integration geht, ist natürlich der Blick auf die heutige und zukünftige Arbeitswelt zu richten. Was jetzt also hinzukommt, kann mit dem Wort „Arbeitswelt 4.0“ bezeichnet werden.
- Das Gefährliche ist, dass die Adressat_innen der Jugendsozialarbeit im Zusammenhang mit den digitalen „Arbeitswelten“ ein zusätzliches und erhebliches Risiko haben. Der „digitalen Spaltung“ folgt die Zuspitzung sozialer Spaltung und Desintegration. Was machen wir z. B., wenn Jobs mit geringen Qualifikationsniveaus durch digitale Geräte ersetzt werden und deshalb in großem Stil wegfallen? Wenn der Sprung in die „Kernbelegschaft“ eines Betriebs nicht geschafft wird? Vertraute und versprochene Erwerbs- und Lebenswege werden so immer schneller brüchig, das Risiko zu „scheitern“ verschärft sich, die Entwicklung eines neues digitalen Prekariats ist möglich.

Die langfristigen Folgen für die Biographien sind erheblich: Eine nicht erfolgreiche Integration in den abschluss- und zertifikatsorientierten Arbeitsmarkt ist in Deutschland der „größte Unglücksfall in der Arbeitsgesellschaft“ (Sell/Wirtz, Februar 2017) und kann erhebliche Folgen für den politischen Zusammenhalt einer Gesellschaft entwickeln. Was sind nun die wesentlichen Herausforderungen für das Handlungsfeld im Übergang Schule–Ausbildung–Arbeitswelt/Beruf? Was müsste noch bzw. anders als bisher gemacht werden und welche Konzepte gibt es schon, um mit diesen Herausforderungen umzugehen?

Hierzu einige Thesen bzw. Fragen, denn genaue Antworten sind angesichts der Dynamik des Themas schwierig und können teilweise nur vorläufig sein. Damit die Digitalisierung auch für benachteiligte junge Menschen Chancen schafft, muss die Jugend-

sozialarbeit sich mit Themen beschäftigen, die grob auf vier Ebenen liegen und mit Stichworten wie folgt benannt werden können:

1. Ebene: Individuum (Zielgruppen/ Adressat_innen) – Auf welche Arbeitswelt bereiten wir die Zielgruppen wie vor? Was erwartet diese Jugendlichen?

THESE 1: Das individuelle Anwenden von Technologien wird vorausgesetzt. Damit hat der/die Einzelne genügend zu tun. Wichtige Risikofaktoren in der Arbeitswelt und die Möglichkeiten des Umgangs damit müssen daher bekannt sein. Drei Risikofelder können grob benannt werden (vgl. A. Suphan):

- Komplexe Umgebungen mit der Anforderung: Bewältigung des (beschleunigten) Wandels am Arbeitsplatz
- Komplexe Situationen mit der Anforderung: Entscheiden und Problemlösen (Beschäftigte sind zunehmend mit Situationen konfrontiert, in denen sie alleine oder in Abstimmung mit anderen Entscheidungen treffen oder Probleme lösen müssen.)
- Situative Unwägbarkeiten mit der Anforderung: Das Unvorhersehbare beherrschen (mehr als die Hälfte der Beschäftigten ist regelmäßig herausgefordert, unter Zeitdruck mit Störungen der Arbeitsabläufe umzugehen)
- Notwendig ist, möglichst viel Gelegenheit zum „Erfahrungslernen“ (A. Suphan) zu schaffen. Dazukommt die Frage, wofür „analoge“, körperbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten noch gut und wichtig sind.

THESE 2: Wichtig ist die Bereitschaft, das ganze Leben lang zu lernen. Die Fragen dazu:

- Was kann die Jugendsozialarbeit dazu beitragen, diese Einsicht zu vermitteln? Wie kann die Kompetenz des Selbstlernens, also mit Eigenmotivation neues Wissen selbstorganisiert zu erwerben, vermittelt werden?
- Welche Kompetenzen braucht es zur Gestaltung der eigenen Berufsbiographie?

2. Ebene: Bildungseinrichtung (Betriebe, Berufliche Schulen, Bildungsträger) und das Personal

THESE 1: Die betriebliche Nutzung der Technologien wird zum Standard (z.B. elektronisches Personalmarketing, Nutzung von Lernmanagementsystemen etc.). Daher muss das Bewusstsein für die Entwicklung und die Herausforderungen geschärft werden. Einige Themen und Fragen dazu sind:

- Was wissen und verstehen die (pädagogischen) Fachkräfte von diesen eher technologischen und betrieblichen epochalen Entwicklungen? Wie viel müssen sie verstehen? Welche Haltung ist dazu nötig?
- Welche Medien- oder Digitalkompetenz ist nötig? (Reicht ein Grundverständnis des tatsächlich „Neuen“ und dessen Herausforderungen, ein Grundwissen von der Komplexität und der Systemlogiken? Oder sind Anforderungen wie Programmieren können nötig, um sich in der neuen Arbeitswelt einzufinden?)
- Welcher Bedarf an Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung besteht? Welche Curricula-Konzepte, digitale Lernmedien etc. gibt es?
- Welchen Anpassungsbedarf gibt es auf der betrieblich-organisatorischen Ebene (kommunikatorische Anpassung ans Digitale, Führungsveränderung, Kultur der „agilen Organisation“)?

Für viele Menschen ist der Arbeitsprozess immer auch eine Bildungschance, doch gibt es diese Chance auch in einer digitalen Arbeitswelt?

THESE 2: Gebraucht werden „neue“ Qualifikationsbündel und diese müssen vermittelt werden:

- im Bereich der Fachkompetenzen: z. B. Bedienung der Cyberphysikalischen Systeme (CPS) und der Roboter, Komplexitäts- und Systemkompetenz, räumliches Denken für 3D-Konstruktionen, mathematisch-physikalisches Verständnis, z. B. beim Lesen von Zeichnungen. Didaktische Konzepte müssen erst noch entwickelt werden, denn wie funktionieren Vermittlung von Abstraktionsfähigkeit und Komplexitätskompetenz als neue Schlüsselqualifikationen? Zur Medienkompetenz gibt es ja schon Konzepte, Fortbildungen, Methoden, Materialien, doch wie viel Digitalkompetenz ist nötig?
- im Bereich der sogenannten „Querkompetenzen“: Umgang mit Big Data, Sozialkompetenz zur interdisziplinären Zusammenarbeit, vertiefte Kenntnisse zu Datenschutz/-sicherheit, „Arbeitsprozesswissen“ z. B. bzgl. Mensch-Maschine- (Roboter) Interaktion bis hin zur Befähigung zur Mitgestaltung im Rahmen betrieblicher Mitbestimmung

3. Ebene: Politik

THESE: Berufe, Bildungsinhalte und -organisation sowie Lernorte verändern sich. Berufe/Berufsprofile müssen angepasst werden. Passende Stichworte dazu sind:

- Weiterbildung 4.0 als Aufgabe der Sozialpartner
- Forschung und Entwicklung (z. B. des BiBB mit Projekten zur „Berufsbildung 4.0“)
- Finanzmittel für die Ausstattung der (Aus-)Bildungseinrichtungen (z. B. die BMBF-Ankündigung Anfang 2017,

für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen rd. fünf Mrd. EUR bereitzustellen; diese Entscheidung wurde auf die nächste Legislaturperiode verschoben)

Auch die Ausbildungsinstitutionen der zukünftigen Fachkräfte müssen ihre Curricula, Didaktik und Methodik entsprechend anpassen. Die Jugendsozialarbeit muss demzufolge für Rahmenbedingungen/Ressourcen streiten, um bei dem oben Genannten mithalten zu können! Gemeint sind vor allem Finanzmittel für Personalqualifizierung, für Hard- und Softwareausstattung etc.).

4. Ebene: Gesellschaftspolitisch

THESE 1: Die gesellschaftliche Dimension ist im Kontext der Digitalisierung besonders wichtig. Hierzu hat Welf Schröter im Interview einiges gesagt und auf das neu gegründete Netzwerk „Sozialer Zusammenhalt in digitaler Lebenswelt“ hingewiesen (S. 21). Dieses Netzwerk ist grundsätzlich offen für Einzelpersonen wie auch Organisationen und benötigt möglichst viele Mitstreitende für die komplexen Herausforderungen der Entwicklung von Humanisierungs- und Inklusionsstrategien im Sinne gesellschaftlicher Präventionsarbeit. Hier ist also auch die Jugendsozialarbeit gefordert. Unsere Gesellschaft benötigt neue Orte des öffentlichen gemeinsamen sozialen Erlernens von Zusammenhalt, zum Beispiel Orte jenseits verbleibender Betriebskulturen, öffentliche Wissensorte in Stadtteilen und Kommunen wie etwa Bibliotheken. Benötigt werden auch soziale Innovationen für Menschen, die entweder keinen Zugang zur Arbeitswelt finden oder aber im Verständnis der Arbeitsagentur „unterbeschäftigt“ sind bzw. bleiben und in den neuen projektförmigen Arbeits- und Organisationsstrukturen drohen, zerrieben zu werden (Stichworte: „gig economy“, „crowd work“, „connexionist human“ und den damit verbundenen gefährlich flexiblen neuen Formen von Arbeitsverhältnissen).

THESE 2: Die Kommunen haben hier eine große Verantwortung und die Jugendsozialarbeit kann vor allem auf kommunaler Ebene eine wichtige Rolle spielen. Die Kommune ist für die meisten Menschen nach wie vor der zentrale Lebensraum und Kommunen müssen sich auch im Digitalisierungswettbewerb behaupten. Unter dem Stichwort „Kommunale Sozial- und Strukturentwicklung!“ könnten die Träger und Einrichtungen der Jugendsozialarbeit zusammen mit verantwortlichen kommunalen Akteur_innen auf Augenhöhe analysieren, Konzepte planen, abstimmen und mit Innovationen experimentieren. //

Autor:

Günther Buck ist Referent für Jugendberufshilfe bei der Bundesarbeitsgemeinschaft für evangelische Jugendsozialarbeit (buck@bagejsa.de).

Anmerkungen:

- ¹ Zum Beispiel: „Wie Medien die Jugendgeneration formen und einen schizoid-hysterischen Persönlichkeitstypus fördern“, Dossier von Bernhard Heinzlmaier, Institut für Jugendkulturforschung, Wien, 2016.
- ² Zum Beispiel: Drohneneinsatz bei Dachdeckern, 3D-Druck-Verfahren für Schmuck, Fräsen mit Internetanschluss, 3D-Modelle in der Zahntechnik und Orthopädie, Nutzung von Big Data, um Prototypen für Autofirmen herzustellen, Augmented-Reality-Brillen für Handwerker, die Zusatzinformationen einblenden; „Tischlerei mit Online-Schrankkonfigurationen – mit ein paar Klicks den Traumschrank erstellen und nach Hause liefern lassen“ (s.o. Zitat H.v. Bülow); oder z. B. Bauhandwerk: Umgang mit Gebäudeinformationsmodelle, digitale Bautageberichte, Öffentliche Ausschreibung von Leistungsverzeichnissen für die Vergabe von Bauleistungen; Building Information Modeling (BIM) etc.
- ³ Dr. Anne Suphan: ARBEITSWELT IM WANDEL. Risikofelder einer digitalisierten Arbeitswelt, Tagung der AG Weinheimer Initiative, 07.-08.06.2017 in Chemnitz.
- ⁴ Zu den beiden genannten Aspekten siehe z.B. auch das Fachforum Innovative Arbeitswelten des Hightech-Forums der Bundesregierung, das dazu am 17.03.2017 einen Bericht zum Thema „Die Arbeitswelt gestalten. Impulse für eine Qualifizierungsstrategie 4.0“ mit Handlungsbedarfen veröffentlicht hat.
- ⁵ Siehe hib Nr. 486 vom 31.08.2017: Antwort der Bundesregierung Drs. 18/13395.
- ⁶ Und natürlich nicht zu vergessen: Bildungspolitisch müssen wir uns weiter dafür einsetzen, dass Zugänge zu Bildungsangeboten für alle ermöglicht, Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen gesteigert und Übergänge erleichtert werden.
- ⁷ Vgl. Steven Hill: Gefährlich flexibel. Minijobber, Klickworker, Scheinselbständige: Die neuen Formen der Arbeitsverhältnisse gefährden den Sozialstaat. In: Die Zeit, Nr. 32, 03.08.2017, S. 29.
- ⁸ Zum Beispiel: im Rahmen der BMBF-Initiative „Innovationen für Kommunen und Regionen im demografischen Wandel“ (InnovaKomm)
- ⁹ Hier einige Links:
 - Digitale Agenda: <http://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Artikel/Digitale-Welt/digitale-agenda.html>
 - BMBF: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf
 - BMAS: <http://www.arbeitenviernull.de/dialogprozess/weissbuch.html>
 - BMFSFJ: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/72628!search?query=Digitalen+Agenda+f%C3%BCr+eine+lebenswerte+Gesellschaft&search-button=%C2%A0&newSearch=true>
 - IAB: <file:///P:/BUCK/Arbeitswelt/Industrie+Arbeitswelt%204.0/BA-IAB%20+%20Industrie%204-0/IAB-FolgenDigitalisierungAwelt-Substituierbarkeit-fb11-15.pdf>

WARUM SICH JUGENDSOZIALARBEIT DRINGEND IN DIE GESTALTUNG DER DIGITALEN TRANSFORMATION EINMISCHEN MÜSSTE

Ein Interview zu den digitalen Herausforderungen für junge Menschen

An vielen Stellen begegnen uns derzeit die Schlagworte „digitale Transformation“ und „Arbeit 4.0“. Manchmal wird gar das Wort „Revolution“ bemüht. Jungen Leuten wird zugehört, sie seien mit ihren Smartphone-Kenntnissen bestens auf den Wandel vorbereitet. Wir sprachen mit Welf Schröter, Leiter des Forum Soziale Technikgestaltung beim DGB Baden-Württemberg, Mitbegründer der „Allianz, Industrie 4.0 Baden-Württemberg“ und Mitbegründer des Netzwerkes „Sozialer Zusammenhalt in digitaler Lebenswelt“ sowie Moderator des Blogs Zukunft der Arbeit (www.blog-zukunft-der-arbeit.de). Er macht sich große Sorgen um die Berufschancen benachteiligter Jugendlicher. „DREIZEHN“ sprach mit ihm im August 2017 und fragte nach den Hintergründen.

DREIZEHN: Warum sehen Sie Probleme auf die junge Generation zukommen, die doch mit Smartphone und Internet aufwächst?

Schröter: Es ist ein großes Missverständnis, das in der öffentlichen Debatte und in den Medien zum Wandel der Arbeit verbreitet wird. Es wird der Eindruck erweckt, als ob die digitale Transformation vor allem in der Nutzung eines Smartphones, eines Tablets und mobiler Arbeitsorganisation bestehen würde. Die ungewöhnliche schnelle Bedienung einer Benutzeroberfläche wird gleichgesetzt mit dem Verstehen des Arbeitsprozesses, der dahinterliegt. Hier wird so getan, als ob die Fähigkeit, mit dem Endgerät (front end) umgehen zu können, dasselbe sei wie die Steuerung von Arbeitsprozessen im virtuellen Raum (back end). Je länger wir solche Falschdarstellungen verbreiten, desto schwerer wird es sein, jungen Leuten beim Einstieg in die tatsächlichen Veränderungen der Arbeitswelt beistehen zu können.

DREIZEHN: Sie sprechen in Ihren Vorträgen von der „nachholenden Digitalisierung“ in Betrieben, Dienstleistungszusammenhängen und Verwaltungen. Was meinen Sie damit?

Schröter: Wer sich in die Diskussion um das Wort „Digitalisierung“ hineinbegibt, erhält nicht selten Antworten wie: „Alles ist mit allem vernetzt. Alles hängt mit allem zusammen.“ Eine



*Im Gespräch mit:
Welf Schröter,
Leiter des Forum
Soziale Technikgestaltung*

solche Erklärung hilft nicht weiter. Sie ist zeitlos, unscharf und verdeckt mehr, als sie eröffnet. Seit vierzig Jahren Klimaschutzdiskussion wissen wir, dass klimatisch alles mit allem zusammenhängt. Lässt sich dadurch konkreteres Handeln begründen? Ich schlage stattdessen bei Tagungen, Workshops und Seminaren zwei andere Erklärungsmuster vor, die es technologischen Laien ermöglichen, sich selbst wieder zu verorten. Das erste didaktische Muster entlang des Faktors Zeit lautet: Die mehr als zwei Dekaden Digitalisierung seit Mitte der neunziger Jahre erbrachten eine erste Phase (neunziger Jahre), in der die Kommunikation zwischen Menschen per E-Mail noch die vorherrschende und dominierende Datenkommunikation darstellte. Es sei didaktisch „Digitalisierung 2.0 (Internet der Menschen)“ genannt. Bereits zehn Jahre später überzog der Datenaustausch zwischen Geräten, Maschinen und Dingen das Gesamtvolumen der Datenkommunikation. Es sei didaktisch „Digitalisierung 3.0 (Internet der Dinge)“ genannt. Ziel der digitalen Transformation heute ist es, automatisierte, komplexe, betriebsübergreifende Prozesse zu ermöglichen und diese eventuell auch zueinander in Austausch zu bringen. Dies sei didaktisch „Digitalisierung 4.0 (Internet der globalen Prozesse in Echtzeit)“ genannt. Das zweite Muster entlang des Faktors Ort lautet: Aus didaktischer Perspektive lassen sich die Entwicklungen von Digitalisierung und Virtualisierung der letzten mehr als zwanzig Jahre in drei Stufen darstellen: Mitte der neunziger Jahre zielte

die Einführung von Hard- und Software, Netzinfrastruktur und Weiterbildung auf die einzelnen Arbeitsplätze bzw. Gruppen einzelner Arbeitsplätze. Hier entstand der Diskurs über mobiles Arbeiten bzw. alternierende Telearbeit. Rund zehn Jahre später wurde die Abbildung einer ganzen Einheit im Netz vorangetrieben. Der Begriff „kluge Fabrik“ (Smart Factory) entstammt jener Zeit und zog auf der Verwaltungsebene das Konzept „Virtuelles Rathaus“ nach sich. Heute aber stehen wir noch am Anfang einer Transformation, die die betriebsübergreifenden Wertschöpfungsketten digital und virtuell abbilden und autonom transaktionsfähig machen will. Schätzungsweise drei Viertel bis vier Fünftel aller laufenden oder geplanten Technikimplementierungen in Betrieben, die von den dortigen Entscheidungsträgern als neu tituliert und als Baustein der 4.0-Welt deklariert werden, stellen Technikbasislösungen dar, die seit Langem auf dem Markt verfügbar sind. Die „nachholende Digitalisierung“ lässt uns an die Basisversionen und Nutzungen von RFID-Chips, Tags, Softwareagenten, Smart Glasses, Internet der Dinge, Cloud, Assistenztechnik, humanoide Robotik, Wearables, 3D-Druck, Big Data etc. denken, die alle schon zehn Jahre alt oder älter sind. Das erste Smartphone kam 1996 auf den Markt. Der erste Tarifvertrag zu mobilem Arbeiten wurde ebenfalls 1996 unterzeichnet. Alternierende Telearbeit, Homeoffice-Lösungen, E-Learning-Plattformen und Ähnliches sind seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre verfügbar. Viele Entscheidungsträger und Beschäftigte nehmen heute subjektiv etwas als neu wahr, das es schon lange gibt. Nun könnte man sich zurücklehnen und sagen, dann ist ja alles auf gutem Weg. Doch das wäre ein gravierender Fehler. Die Betriebe, Dienstleister und Verwaltungen müssen sich durch diesen von mir als „nachholende Digitalisierung“ bezeichneten Prozess hindurchbewegen, um sich auf das tatsächlich Neue in der „Arbeit 4.0“ technisch und infrastrukturell vorzubereiten.

DREIZEHN: Was ist nun wirklich das Neue an der „digitalen Transformation“?

Schröter: Es lässt sich als Digitalisierung hinter der Digitalisierung beschreiben. Während wir auf die Oberflächen „nachholender Digitalisierung“ schauen, kommt es hinter unserem Rücken zu einer Art „Kontinentalverschiebung“ des Arbeitsbegriffes. Hinter der sich seit mehreren Jahrzehnten durchsetzenden Digitalisierung von Produktion, Dienstleistung, Arbeit, Verwaltung, Konsum und Freizeit treten die Möglichkeiten autonomer Softwaresysteme als bestimmende Faktoren der nahen Zukunft hervor. Dabei wird an die Stelle des traditionellen Handlungsträgers Mensch immer mehr eine neue Handlungsträgerschaft „autonomes Software-System“ treten. Dieses System soll „lernen“, „denken“, „bewerten“, „verarbeiten“, „kommunizieren“ und „entscheiden“, gleichsam hinter dem Rücken des Menschen. Aus der Mensch-Mensch-Kommunikation wird über eine Mensch-Maschine-Kommunikation die

Maschine-Maschine-Kommunikation. „Autonome Software-Systeme“ verknüpfen sich zudem mit humanoider Robotik, dem 3D-Druck und autonomen mobilen Transporttechniken. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass „autonome Software-Systeme“ in der Lage sind, ihre Transaktionen in Echtzeit durchzuführen. Deshalb lassen sich die derzeitigen betrieblichen und überbetrieblichen Anstrengungen auf den Gebieten der Digitalisierung und Virtualisierung in zwei große Gruppen einteilen: Es handelt sich – wie schon gezeigt – einerseits um die „Prozesse der nachholenden Digitalisierung“ und andererseits um Experimente mit den tatsächlich neuen Anwendungen unter dem Begriff „Autonome Software-Systeme“ (ASS). ASS können in geschlossenen virtuellen Räumen eines Betriebes oder in offenen betriebsübergreifenden Netzen aktiviert werden. Den Kern von ASS bildet ein oder mehrere Algorithmen. Nun könnte man fragen, was dies alles mit den benachteiligten Jugendlichen zu tun hat. Die großen Herausforderungen, die auf junge Menschen mit Startschwierigkeiten zukommen, liegen in der drastischen Zunahme von Abstraktion und Komplexität. Es ist begründet anzunehmen, dass diese „Wanderung“ von Wissen und Arbeit in das sogenannte „intelligente“ Netz immer mehr dazu führen wird, dass zukünftige Arbeitsvorgänge immer weniger verständlich, immer weniger materiell, sinnlich haptisch und immer weniger rückholbar werden. Wir gehen einer sozialen Spaltung entgegen, die entlang dem Erwerb oder Nicht-Erwerb von „Komplexitätskompetenz“ (Schröter) erfolgt.

„Arbeitsvorgänge werden weniger materiell, sinnlich haptisch und weniger rückholbar.“

Dem Menschen geraten Arbeitsprozesse und assistierte, autonome Handlungen immer mehr außer Sicht. Die echtzeitstrukturierten, rechtsverbindlichen Interaktionen autonomer Systeme sind in ihrer Abstraktion, Geschwindigkeit und in ihrer zunehmenden Komplexität für den Menschen kaum mehr nachvollziehbar. Drastisch komplexitätserhöhend wirken diese Anwendungen aus der Welt von „Arbeit 4.0“, wenn sie nicht nur in den Beruf, sondern vor allem auch in den zivilgesellschaftlichen Lebensalltag einwandern. Damit gerät die Virtualisierung von Arbeit nicht mehr nur zur Simulation von Tätigkeit, sondern auch deren möglicher Substitution. Die Spannung zwischen der Autonomie des Menschen und der Autonomie der (Software-)Systeme wird zu einer gesellschaftspolitischen Herausforderung. Junge Menschen mit schwierigem sozialem Hintergrund und unausgeschöpften oder fehlenden Bildungsmöglichkeiten werden die Welt der „autonomen Software-Systeme“ als fremd empfinden. Sie werden sich nicht mit ihr identifizieren können. Sie werden sich nicht als Teil dieses

Wandels erkennen, sondern als deren Verlierer. Es ist kein Zufall, dass rechtsextreme Gruppierungen anfangen, Kampagnen gegen Computer und gegen die Digitalisierung zu führen. Die „digitale Transformation“ benötigt eine vorausschauende Jugendsozialarbeit, die sowohl trendkundig im Sinne des Wandels der Arbeitswelten ist wie auch technikkundig im Sinne von Orientierungswissen wird, um der kommenden Vertiefung der sozialen Spaltungen durch antizipierende Maßnahmen präventiv zu begegnen. Wenn die „digitale Transformation“, die das Potenzial einer Humanisierung der Arbeit durchaus in sich trägt, einem technik- und marktzentrierten Denken überlassen wird, wird die Zahl der Ausgegrenzten zunehmen. Noch steht die Einführung autonomer Systeme am Anfang. Aber der Wandel kommt schneller, als wir vermuten. Wir unterschätzen die Wucht der Veränderung. Ich appelliere an jene klugen Köpfe aus Sozialpädagogik, Bildung und Sozialarbeit, ihr enormes und wichtiges Erfahrungswissen in die Gestaltungsdiskurse proaktiv einzubringen. Digitale Technik ist grundsätzlich gestaltbar. Technik ist nie neutral, sondern immer Ausdruck von Interessenartikulationen. Jugendsozialarbeit sollte als gesellschaftlicher „Anwalt“ von benachteiligten Jugendlichen ihre Erwartungen, Anforderungen und Kriterien formulieren und mutig in die Kontroverse einführen.

DREIZEHN: Was schlagen Sie vor? Wo könnte sich Jugendsozialarbeit einbringen?

Schröter: Auf Initiative der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, des Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt sowie des arbeitsweltlichen Forum Soziale Technikgestaltung haben sich im Juli 2017 mehrere Partner zu einem neuen Netzwerk „Sozialer Zusammenhalt in digitaler Lebenswelt“ zusammengefunden. Das Netzwerk will ganz bewusst aktiver Dialogpartner der Technik werden, um die sozialen, kulturellen und nicht-technischen Gestaltungsfaktoren in den öffentlichen Diskurs auf gleicher Augenhöhe einzubringen. Das Netzwerk geht davon aus, dass die Gestaltung des digitalen Wandels keine alleinige Aktivität von betrieblichen Sozialpartnern sein kann. Die digitale Transformation der Wirtschafts- und Arbeitswelten zieht einen ganzheitlichen Wandel der Lebenswelten nach sich. Dieser Wandel stellt nicht nur ein Technik- oder Wettbewerbsthema dar. Die digitale Transformation bildet eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung und benötigt eine selbstbewusste, gestaltende Antwort der Zivilgesellschaft. „Industrie 4.0“, „Arbeit 4.0“, „Handwerk 4.0“, „Mittelstand 4.0“, „Verwaltung 4.0“ betreffen nicht nur Betriebe, Werkstätten und Büros. Sie betreffen alle Bürgerinnen und Bürger. Alle Bürgerinnen und Bürger sind einzuladen, sich an der Gestaltung dieses Wandels zu beteiligen. Zu den Zielen des Netzwerkes gehört unter anderem, für gesellschaftliche und soziale Innovationen einzutreten. Ein solches Netzwerk soll Impulse für demokratische Beteiligungen, für Chan-

cengleichheit und Gleichberechtigung, für Zugänglichkeit und soziale Standards, für Bildungschancen und unterstützende Jugendarbeit, für den Schutz der Privatheit und Verbraucherschutz, für eine Kultur der Selbstbestimmung und Autonomie, für lebensphasenorientiertes Lernen und den Erwerb von Komplexitätskompetenz, für Integration und Inklusion, für Klimaschutz, Open Government und für die Stärkung des ländlichen Raumes geben.

„Die digitale Transformation zieht einen Wandel der Lebenswelt nach sich.“

Von Seiten des gewerkschaftlichen Forum Soziale Technikgestaltung bringen wir betriebliche Kenntnisse ein. In einem längeren Diskurs mit Betriebs- und Personalräten entstand ein umfangreicher Erfahrungsbericht als „konstruktive Technikgestaltung von unten“, dessen Substanz aktuelles Handeln beflügeln soll. Der Bericht wird im Oktober öffentlich zugänglich¹. Besonders wichtig erscheint mir dabei die sozialpsychologische Herangehensweise. Wir müssen erkennen, dass der digitale Wandel einen Prozess der „Entbettung“ von Menschen aus ihren sozialen Kontexten auslöst, der gravierende Folgen für die Gesellschaft hat. Der Sozialpsychologe Heiner Keupp warnt: „Die allgemeine Beschleunigung führt zur Erschöpfung als Grundzustand des Daseins. Der in den Hamsterrädern der Betriebsamkeit trabende Dauergestresste endet in einer Müdigkeit, die keine positive Potenz mehr hat.“ Die digitale Transformation bietet als partizipativ mitbestimmter und gesellschaftlich gestalteter Vorgang, der seine Geschwindigkeit den Menschen anpasst und nicht umgekehrt, große Chancen. Eine nur verdinglichte, nur gewinnorientierte Umsetzung bringt erhebliche Gefahren: „Nicht eine erschöpfte, sondern eine ausgebrannte Seele ist das Resultat“ (Keupp). Es ist Zeit zu handeln. //

gw

Anmerkungen:

¹ Welf Schröter: Warum wir in den Gewerkschaften umdenken sollten: Von der „nachholenden Digitalisierung“ zu „autonomen Software-Systemen“. Neue „vorausschauende Arbeitsgestaltung“ als Paradigmenwechsel – Eckpunkte einer Betriebsvereinbarung für kooperatives Changemanagement – Handlungsimpulse aus dem Forum Soziale Technikgestaltung. In: Welf Schröter (Hrsg.): Autonomie des Menschen – Autonomie der Systeme. Humanisierungspotenziale und Grenzen moderner Technologien. Mössingen 2017.

Digitale Bildung

– ein neue Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit?

Der vorliegende Beitrag nähert sich der Frage aus verschiedenen Perspektiven, greift aktuell hochrelevante Aspekte von Bildungsgerechtigkeit auf und weist auf besondere Handlungsbedarfe im deutschen Schulsystem sowie im außerschulischen Bereich hin.

Birgit Eickelmann & Kerstin Drossel



Die internationale vergleichende Studie ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study, Eickelmann, Gerick & Bos, 2014a) hat sehr deutlich aufgezeigt, dass das Aufwachsen in einer digitalen Welt nicht automatisch dazu führt, dass alle Jugendlichen über die für eine Teilhabe an der Gesellschaft und Arbeitswelt notwendigen Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen verfügen. Die Studie konnte zeigen, dass insbesondere Jugendliche aus sozioökonomisch weniger privilegierten oder bildungsfernen Familien zu

besonders hohen Anteilen nur über sehr basale Kompetenzen verfügen. Im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit stellt sich daher die Frage, wie es zukünftig besser gelingen kann, alle Heranwachsenden so an den rasanten gesellschaftlichen Veränderungen teilhaben zu lassen, dass sie auf ein selbstbestimmtes und kompetentes Handeln in einer veränderten Lebens- und Arbeitswelt vorbereitet sind. Dabei wird deutlich, dass eine systematische Verknüpfung formaler und non-formaler Bildung unerlässlich ist und hier nicht nur der Schule, sondern auch der Jugendarbeit eine verantwortungsvolle Rolle zukommt.



Bildungsgerechtigkeit: Begriffsbestimmung und Ausgangslage

Grundsätzlich geht es im Kontext von Diskussionen um Bildungsgerechtigkeit um die gerechte Verteilung von Bildungsabschlüssen und Bildungsbeteiligungen unabhängig von sogenannten äußeren Merkmalen wie Religionszugehörigkeit, Geschlecht oder sozialer Lage. Demgegenüber steht, dass als Ergebnis der großen Schulleistungsstudien seit Jahrzehnten in Deutschland erhebliche Disparitäten in den fächerbezogenen Kompetenzen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bestehen. Gesellschaftspolitisch besorgniserregend und kritisch für den Anschluss an die Arbeitswelt sind hier vor allem die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Lagen. Aber auch der Migrationshintergrund sowie das Geschlecht tragen nach wie vor bedeutsam zur Erklärung von Kompetenzunterschieden in den vorgenannten Bereichen bei (Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller 2013) bei. Neu ist, dass mit der Studie ICILS 2013 im Bereich der digitalen Bildung – erstmals empirisch umfassend fundiert – ähnliche Muster abgebildet wurden, wobei erschwerend hinzukommt, dass die Anteile der abgehängten Jugendlichen hier deutlich größer sind.

Bildungsgerechtigkeit in der digitalen Welt

In Anbetracht der rasanten Entwicklungen im Zuge des Wandels zur Wissens- und Informationsgesellschaft nimmt der kompetente Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen den Stellenwert einer Kulturtechnik ein. Die fächerübergreifende Schlüsselkompetenz, medial vermittelte Informationen auszuwählen, zu verstehen, zu nutzen und zu kommunizieren, gewinnt kontinuierlich an Bedeutung. Dies stellt Schulen und Bildungssysteme derzeit weltweit vor große Herausforderungen (Eickelmann et al., 2014a). In diesem Zusammenhang müssen jedoch zwei vielfach vorherrschende Meinungen revidiert und vor dem Hintergrund einer Debatte um Bildungsgerechtigkeit in der digitalen Welt dringend neu diskutiert werden: Einerseits ist die Annahme verbreitet, dass die heutige Jugend als sogenannte „Digital Natives“ aufgrund ihrer steten und selbstverständlichen Nutzung digitaler Medien automatisch über computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügt, angesichts der Ergebnisse der Studie ICILS 2013 nicht mehr haltbar. Andererseits ist durch die zu beobachtenden umfangreichen Wandlungsprozesse des Arbeitsmarktes die Annahme, dass Kinder und Jugendliche in einigen angestrebten Berufsfeldern ohne Kompetenzen

im Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen auskommen könnten, nicht zu Ende gedacht. Im Zusammenhang mit der hohen Relevanz der Nutzung digitaler Medien in allen privaten Lebensbereichen wird zudem deutlich, dass hier eine Schieflage entstanden ist, die im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit „4.0“ Handlungsbedarfe für das gesamte Bildungssystem offenbart. Kritisch ist hier für Deutschland vor allem, dass die Vermittlung vorgenannter Kompetenzen bisher nicht systematisch im Bildungsbereich verankert war und die verschiedenen Bildungskontexte hier nur wenige Ansätze einer Verzahnung aufzeigten (Eickelmann, Aufenanger & Herzig, 2014b).

Computer- und informationsbezogene Kompetenzen: Eine Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der Frage nach Bildungsgerechtigkeit

Die Studie ICILS 2013 machte zum einen deutlich, dass in Deutschland fast 30 Prozent der Achtklässler_innen nur über sehr geringe computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügen und allenfalls in der Lage sind, einen Link anzuklicken oder eine E-Mail zu öffnen. Weiterhin machte die Studie erhebliche, vor allem soziale Disparitäten offensichtlich. Legt man beispielsweise den HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status) als Maß für den sozioökonomischen Status einer Schülerfamilie zugrunde, ergibt sich in Deutschland ein eklatanter Kompetenzunterschied von 52 Leistungspunkten zwischen Jugendlichen mit privilegiertem und weniger privilegiertem sozioökonomischem Hintergrund (Eickelmann et al., 2014a). Für Deutschland ergibt sich weiterhin, dass über die Hälfte der Jugendlichen aus Familien mit geringerem sozioökonomischen Status nicht die in der Studie ausgewiesene wichtige Kompetenzstufe III erreicht, die nach Expertenmeinung mindestens erforderlich ist, um an der Wissens- und Informationsgesellschaft teilzuhaben. Überdurchschnittlich häufig trifft dies – auf den ersten Blick möglicherweise überraschend – auf Jungen zu, die – abhängig vom sozioökonomischen Sta-

tus ihrer Familien – damit zu den Verlierern im Bereich der digitalen Bildung gehören. Weitere erhebliche Differenzlinien zeigen sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Gymnasiast_innen verfügen hingegen insgesamt über durchschnittlich weit höhere Kompetenzen als Schüler_innen anderer Schulformen (im Mittel 67 Leistungspunkte Unterschied). Das ist nicht zufriedenstellend, da die letztgenannte Schülergruppe, die der Nicht-Gymnasiast_innen, durchschnittlich eher in den Arbeitsmarkt übergeht und über entsprechende, für die Arbeitswelt 4.0 benötigte Kompetenzen verfügen muss. Die Bildungsdisparitäten im Bereich digitaler Bildung werden dadurch verstärkt, dass sich Jugendliche entsprechende Kompetenzen (derzeit noch) vielfach außerhalb der Schule aneignen. Das Schulsystem konnte dem bisher in der Fläche nicht entgegenwirken, zumal ein zentrales und besonders beachtetes Ergebnis der Studie ICILS 2013 ist, dass Deutschland hinsichtlich der unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien das Schlusslicht im internationalen Vergleich bildet (Eickelmann et al., 2014a).

Die KMK-Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘ und Arbeit in den Bundesländern

Ein Lichtstreif am Horizont ist die im Dezember 2016 verabschiedete Strategie der Kultusministerkonferenz ‚Bildung in der digitalen Welt‘. Das Strategiepapier bietet einerseits einen Kompetenzrahmen, der sechs Kompetenzbereiche umfasst, die die Schüler_innen bis zum Ende der Pflichtschulzeit fächerübergreifend erwerben sollen. Andererseits werden in dem Strategiepapier Hinweise zur Umsetzung (z.B. Infrastruktur und Ausstattung) und begleitende Maßnahmen (z.B. Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden) aufgezeigt. Das Besondere an dieser Strategie ist, dass sich die Bundesländer auf die Umsetzung verpflichtet haben und sicherstellen wollen, dass alle Schüler_innen, die ab dem Schuljahr 2018/2019 eingeschult werden oder dann in die Sekundarstufe I übergehen, die in der Strategie formulierten Kompetenzen erwerben. Neben dieser bundeslandübergreifenden KMK-Strategie haben auch die einzelnen Bundesländer begonnen, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und in unterschiedlichem Umfang digitale Bildung im Schulbereich

zu verankern. Wichtig für die schulische Arbeit sind in diesem Zusammenhang konkrete Unterstützungsstrukturen sowie ein Gesamtkonzept, in dem alle Schüler_innengruppen bedacht werden. Als ein Beispiel für eine Initiative seitens der Bundesländer sei der Medienpass NRW zu nennen, der im Jahr 2012 zunächst für Grundschulen und später für Sekundarstufenschulen eingeführte Materialien bereitstellt, um die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Bereich zu fördern. Gleichzeitig unterstützt er die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte bei der Vermittlung eines sicheren und verantwortungsvollen Umgangs mit Medien. Frei zugängliche Lernmaterialien sollen dabei einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten. Über ähnliche Ansätze der Förderung der kompetenzorientierten Nutzung digitaler Medien und der Bereitstellung von entsprechenden Angeboten verfügen auch andere Bundesländer, wie etwa Rheinland-Pfalz (mit dem MedienkomP@ss) oder Hamburg (Hamburger Medienpass).

Weitere Entwicklungen sind aktuell im Bereich von Bildungscloids, sicheren Lernplattformen und Open Educational Resources zu beobachten.

Initiativen auf Einzelschulebene

Die Aufgabe einer bildungsgerechten Vermittlung digitaler Kompetenzen und der Vorbereitung auf die veränderte Arbeitswelt stellt sich ganz akut auf der Ebene der Einzelschulen. Seit Jahren arbeiten hier „Leuchtturmschulen“ mit hohem Engagement daran, digitale Medien in den Unterrichtsalltag zu implementieren und die Medienkompetenz von Schüler_innen systematisch zu fördern. Als besondere Chance werden zum Beispiel „Bring Your Own Device“-Strategien (BYOD-Strategien) gefahren, bei denen die Schüler_innen eigene Endgeräte mit in die Schule bringen, die durch die Bereitstellung von Leihgeräten der Schule ergänzt werden. Dies ist unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit ein guter Schritt. Im Idealfall werden die Geräte nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause und in anderen Kontexten bildungsbezogen genutzt. Die Freiherr-vom-Stein-Schule als Gemeinschaftsschule der Stadt Neumünster ist eine solche Leuchtturmschule. Die Schule in der strukturschwachen Region hat eine Lernplattform eingerichtet, die die Schüler_innen mit ihren eigenen Endgeräten und fest installierten Desktop-PCs nutzen können. Schüler_innen mit besonderem Sprachförderbedarf, wie z. B. geflüchtete Jugendliche, werden von der Schule ausgestattet.

Initiativen im außerschulischen Bereich: Eine Chance für mehr Bildungsgerechtigkeit?

Vor dem Hintergrund, dass die Vermittlung ‚digitaler‘ Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten stattfindet, wird deutlich, dass sich hier nicht nur eine Aufgabe für Schulen ergibt. So nimmt neben der formalen Bildung und der elterlichen Unterstützung sowie den Peergroups (informelle Bildung) die non-formale Bildung im außerschulischen Bereich eine zentrale Funktion ein. Im non-formalen Bereich sind es hauptsächlich Vereine und Verbände sowie Akteur_innen der Kinder- und Jugendhilfe, die in diesem Bereich agieren. Allerdings wird das besondere Potenzial der durchaus vorhandenen Medienausstattung auch im außerschulischen Bereich bisher noch nicht voll ausgeschöpft und es zeigt sich vor allem in Deutschland, dass außerschulische bildungsbezogene Aktivitäten insgesamt vergleichsweise selten praktiziert werden (Vennemann, Eickelmann, Drossel & Bos, 2016), wobei Jugendliche aus privilegierten Schülerfamilien (hoher HISEI-Wert) häufiger angeben, digitale Medien für bildungsbezogene Anwendungen zu nutzen. Das Potenzial der außerschulischen Medienarbeit, zur Chancengerechtigkeit beizutragen, besteht dabei vor allem darin, niedrigschwellige sowie erfahrungs- und lebensweltorientierte Angebote bereitzustellen (Kutscher & Farrenberg, 2014). Bisher finden sich jedoch auch im außerschulischen Bereich nur in Ansätzen systematische Bemühungen.

Hingegen lässt sich eine Vielzahl von Einzelinitiativen aufzeigen. Einerseits zeichnet sich auch im außerschulischen Bereich ein Trend zu Onlineplattformen ab, die bildungs- und freizeitbezogene Angebote adressatengerecht bereitstellen (z. B. „Youthpart“ oder „ichmachepolitik.de“). Andererseits finden sich im Bereich der non-formalen Bildung zahlreiche Einzelprojekte, die die Partizipation aller Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund stellen (u. a. Behr, 2017). Zudem sei hier das Projekt „Jugend hackt“ erwähnt, das von der staatlich unabhängigen Open Knowledge Foundation organisiert wird. Bei den jährlich stattfindenden Veranstaltungen handelt es sich um einen sogenannten Hackathon für Programmierer_innen, Hardwarebasteler_innen und Designer_innen für Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren. Dabei geht es darum, innerhalb eines bestimmten Zeitraums Ideen für Softwarepro-

jekte zu entwickeln – und diese Projekte dann gemeinsam in die Tat umzusetzen. Für Schüler_innen aus weniger privilegierten Elternhäusern besteht die Möglichkeit, die Reisekosten ohne bürokratischen Aufwand zu erstatten. Zudem besteht ein Kernanliegen, mehr Mädchen für das Projekt zu gewinnen, indem auf eine geschlechtersensible Sprache geachtet wird, Plätze für Mädchen reserviert werden und Mentorinnen Impulse geben. Dies ist vor dem Hintergrund wichtig, dass Mädchen bisher nur selten ihre Potenziale für bildungs- und berufsbiographische Entscheidungen nutzen.

Entwicklungsperspektiven

Dringend benötigte Fördermaßnahmen, die sich gezielt auf die Verringerung der eingangs aufgezeigten Disparitäten im Bereich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen konzentrieren, bilden in Deutschland bisher leider die Ausnahme. Aufgrund der Relevanz für die Berufsvorbereitung und in der Gesamtdiskussion um Bildungsgerechtigkeit wird deutlich, dass genau an diesem Punkt weitergedacht werden muss. Um zu verhindern, dass sich die schon bestehende Kluft zwischen privilegierten und nicht privilegierten jungen Menschen sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen Mädchen und Jungen durch die Nutzung digitaler Medien bzw. die damit verbundene Notwendigkeit des Kompetenzerwerbs für die Arbeitswelt 4.0 nicht weiter vergrößert, bedarf es einer Vielzahl von Bestrebungen auf unterschiedlichen Ebenen. Einerseits gilt es, die Wirksamkeit des Schulsystems hinsichtlich der Entwicklung der fächerübergreifenden computer- und informationsbezogenen Kompetenzen durch verbindliche Verankerung dieser Kompetenzen in die Curricula und in die Lehrpläne aller Schulformen zu verbessern und Bildungsstandards für diesen fächerübergreifenden Kompetenzbereich festzulegen. Hier hat die bereits erwähnte KMK-Strategie einen wichtigen Impuls gesetzt.

Die Umsetzung der Zielsetzungen muss aber in der Konsequenz nun erfolgen und im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit geschärft werden. Maßnahmen müssen vor allem auch systematisch begleitet und auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert werden; von bloßem Aktionismus sei hier abgeraten. Auch die Ausweitung des Ganztagsangebots könnte in diesem Zusammenhang zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen, indem systematisch außerunterrichtliche adressatengerechte Medienangebote implementiert und entsprechend in Qualitätsrastern des Ganztagsangebots berücksichtigt werden. Zudem könnte die Wirksamkeit schulischen Lernens mit digitalen Medien durch die Verzahnung schulischer und außerschulischer Medienbildung verbessert werden. Dazu könnte Schule einerseits das hohe Interesse der Heranwachsenden an digitalen Medien, das sich auch in den außerschulischen Nutzungsraten widerspiegelt, nutzen. Andererseits kann nur bei einer konzeptionellen Verankerung digitaler Medien in schulische

Lehr- und Lernprozesse eine kompetenzorientierte Nutzung neuer Technologien auf den außerschulischen Bereich und in die Nutzung digitaler Medien in der Freizeit ausstrahlen. Hier kann ein Zukunftsszenario die durch schulische Mediennutzung geprägte Verbindung von Lernen mit digitalen Medien in formalen, non-formalen und informellen Kontexten sein. Der Jugend und Jugendsozialarbeit kommt hier eine besondere Rolle zu. //

Die Autorinnen:

Prof. Dr. Birgit Eickelmann (birgit.eickelmann@upb.de) und Dr. Kerstin Drossel (kdrossel@mail. upb.de) arbeiten an der Universität Paderborn, an der Fakultät für Kulturwissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Eickelmann, B., Gerick, J. & Bos, W. (2014a). Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.). ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, S. 9–31. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Aufenanger, S. & Herzig, B. (2014b). Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.
- Kutscher, N. & Farrenberg, D. (2017). Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise für den 10. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kjbnrw-expertise-kutscher_farrenberg_u.a.pdf.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). PISA 2012 – Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Vennemann, M., Eickelmann, B., Drossel, K. & Bos, W. (2016). Außerschulische Nutzung neuer Technologien durch Jugendliche und der Zusammenhang mit dem Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen. In: B. Eickelmann, J. Gerick, K. Drossel & W. Bos (Hrsg.), ICILS 2013 – Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen, S. 168–193. Münster: Waxmann.



Vor Ort

*Herr Orkan Özdemir, Mitarbeiter im BQN,
rechts Herr Klaus Kohlmeyer, Geschäftsführer
BQN (Berufliches Qualifizierungsnetzwerk
für Migrantinnen und Migranten in Berlin)*

BERLIN BRAUCHT SIE

WIE JUGENDLICHE MIT MIGRATIONS Hintergrund FÜR DIE DIGITALE ZUKUNFT FIT GEMACHT WERDEN: EIN PRAXISBERICHT

Josefine Janert

Stefan Amarasinghe interessiert sich für Computer, seit er denken kann. „Ich will lernen, wie sie funktionieren“, sagt der schmale Mann mit dem schwarzen, kurzen Haar auf Deutsch. Er kam in Sri Lanka zur Welt und 2013 mit seiner Familie nach Deutschland. Vor ein paar Wochen hat er die 10. Klasse abgeschlossen. Aus der kindlichen Begeisterung für Computer ist ein Berufswunsch geworden, denn, so weiß der 17-Jährige: Computer gibt es überall, und wer sie beherrscht, hat langfristig gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Seit dem 1. September macht Amarasinghe eine Ausbildung zum Fachinformatiker. Mit 14 anderen Azubis kommt er in den ersten Septembertagen um 9 Uhr ins IT-Dienstleistungszentrum (ITDZ) Berlin. Das landeseigene Unternehmen mit 600 Mitarbeitenden stellt die Informationstechnik und die Telefonie für die Verwaltung der Hauptstadt bereit. Wer im Bezirksamt anruft oder eine Mail an den Regierenden Bürgermeister schickt, nutzt den Service des ITDZ, der gleichzeitig die Kommunikation innerhalb der Verwaltung organisiert. „Wie das funktioniert, finde ich spannend“, sagt Stefan Amarasinghe. Während seiner dreijährigen Ausbildung wird er lernen, wie die Behörden und landeseigenen Betriebe aufgebaut sind und welche Sicht der Kunde, also der Bürger auf sie hat. In der Gesellschaft 4.0 soll der Bürger die Ämter zeit- und ortsunabhängig erreichen können, so das Ziel. Die Verwaltung soll kundenfreundlich, transparent und effizient arbeiten und mit der Entwicklung der Stadt Schritt halten. „Wir wollen Vielfalt“, erläutert Sabine Carras, die den Fachbereich Ausbildung leitet. „Unsere Azubis sollen das Gesicht der Stadt abbilden.“ Da dieses nicht nur deutsch und männlich sei, spreche das ITDZ mit Informationsveranstaltungen eigens potenzielle Bewerberinnen an, also technikinteressierte Frauen. Von den 15 neuen Azubis sind immerhin vier weiblich, sagt die Sozialpädagogin Carras: ein Fortschritt gegenüber Vorjahren.

Sie findet es wichtiger, dass angehende Fachinformatiker_innen Leidenschaft für den Beruf mitbringen, als dass sie sich schon am ersten Ausbildungstag perfekt auf Deutsch ausdrücken können. In diesem Sinne seien Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund besonders willkommen. Das ITDZ bietet neben der Ausbildung zum/zur Fachinformatiker_in den dualen Studiengang Wirtschaftsinformatik an, letzteren in Kooperation mit der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin. So sitzen Stefan Amarasinghe und die anderen Azubis mit sieben Studierenden in der ersten Etage eines Bürogebäudes im Berliner Bezirk Schöneberg, wo sich seit 2015 das Ausbildungszentrum des ITDZ befindet. „Azubis und Studierende sollen sich von Anfang an als Team zusammenfinden und gegenseitig unterstützen“, sagt Sabine Carras. „So ein Netzwerk nützt ihnen auch später, wenn sie hier im Haus in unterschiedlichen Fachbereichen tätig sind.“

Sie zeigt einen Raum, den sie „das Labor“ nennen und der mit Computern und einem 3D-Drucker ausgestattet ist. An einigen Rechnern können die Azubis ihre Hausaufgaben erledigen. Die anderen sind nicht an das interne Netz des ITDZ angeschlossen, sodass die Azubis Programme installieren, sie ausprobieren und die Ergebnisse diskutieren können. Im „Labor“ stehen auch die Berichtshefte, in denen die Azubis den Fortschritt ihrer Ausbildung dokumentieren. Der 20-jährige Ahmad blättert neugierig darin. Ahmad floh schon als Kind mit seiner Familie aus Afghanistan in den Iran, wo er später Computerkurse besuchte. 2015 kam er nach Deutschland und hat jetzt genauso wie Stefan Amarasinghe die Ausbildung zum Fachinformatiker begonnen. „Das erste Mal bin ich auf einer Jobmesse für Geflüchtete auf das ITDZ aufmerksam geworden“, sagt Ahmad. Innerhalb mehrerer Monate schrieb er zwei Briefe an das ITDZ und bekundete sein Interesse. Sabine Carras schmunzelt: „Wer



*Sabine Carras,
Mitarbeiterin IT-Dienstleis-
tungszentrum Berlin, und
Ahmad, der dort eine Ausbil-
dung macht*

so hartnäckig ist, den mussten wir kennenlernen. Wir gaben ihm erst einen Praktikums- und dann einen Ausbildungsplatz.“ Anders als Ahmad hatte Stefan Amarasinghe erst einmal Zweifel, ob das ITDZ ihm eine Chance gibt. Es falle ihm schwer, zu einem Gespräch auf Deutsch etwas beizutragen, sagt er und lächelt schüchtern. Er habe Angst, Fehler bei der Grammatik und der Aussprache zu machen. „Nein, nein! Sie sprechen schon gut Deutsch“, entgegnet Sabine Carras. Seit 2013 hat Stefan Amarasinghe einen steinigen Weg zurückgelegt, viele Menschen helfen ihm bisher dabei, diesen zu gehen. Er erzählt von der Willkommensklasse, in der er Deutsch lernte, und von einer Lehrerin an einer anderen Schule, die später mit ihm an seinem Lebenslauf und seinen Bewerbungen feilte. „Eines Tages kam Herr Özdemir an unsere Schule“, sagt Stefan Amarasinghe. Der Politikwissenschaftler Orkan Özdemir hat einen türkischen Migrationshintergrund und weiß um die Probleme, die viele Berliner Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt haben. Er ist für BQN tätig, das Berufliche Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten in Berlin. Im Auftrag des Integrationsbeauftragten berät das Team Schulen, wie die Berufsorientierung für junge Menschen mit Migrationshintergrund optimiert werden kann, und hilft Arbeitgeber_innen bei der Suche nach Nachwuchs und wie sich für mehr Vielfalt in der Ausbildung öffnen können. „Berlin braucht dich“ heißt die Initiative der Stadt zur „interkulturellen Öffnung der Berufsausbildung“, die 2005 begann.

Warum die Initiative nötig ist, erklären Orkan Özdemir und der BQN-Geschäftsführer Klaus Kohlmeyer im Büro von BQN in Berlin-Mitte. Zum BQN-Team gehören 15 Mitarbeitende mit

Studienabschlüssen in Psychologie, Pädagogik, Politik- und Sozialwissenschaften. Neun haben einen Migrationshintergrund. Viele Berliner Unternehmen und Personalverantwortliche im öffentlichen Dienst hätten noch gar nicht begriffen, was der demographische Wandel für sie bedeutet, dass nämlich der Pool an Bewerber_innen deutscher Herkunft immer kleiner wird, berichten Kohlmeyer und Özdemir. Vorurteile gegenüber Bewerber_innen mit Migrationshintergrund würden sich schon im Vorstellungsgespräch zeigen. „Frauen mit Kopftuch werden häufig als devot eingeschätzt“, sagt Orkan Özdemir. „Ihnen wird zu verstehen gegeben, dass ihre Religiosität den Betrieb stören könnte.“ Muslimische Männer müssten sich fragen lassen, ob sie eine Frau als Chefin akzeptieren, wie sie zum sogenannten Islamischen Staat stehen und ob sie das Grundgesetz kennen würden. „Bei Deutschen kommt man nicht auf die Idee, solche Fragen zu stellen“, sagt der Pädagoge Klaus Kohlmeyer.

Um solche Vorurteile auszumerzen, berät das BQN-Team Betriebe und bietet an, ihre Auswahlverfahren zu evaluieren. Das ITDZ, das seit zwei Jahren mit BQN zusammenarbeitet, nahm diesen Service 2017 in Anspruch. Gemeinsam entdeckten sie vieles, was die Mitarbeitenden des ITDZ ändern werden – angefangen bei der Körpersprache bis hin zu Fragen, die Bewerber_innen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch missverstehen könnten. „Erzählen Sie anhand eines roten Fadens, wie Ihr Lebensweg bis zu Ihrer Bewerbung beim ITDZ aussah“, lautete ein solcher Satz, erzählt Sabine Carras. „Was ein roter Faden ist, ist nicht jedem klar.“ Daher werden Bewerber_innen künftig aufgefordert: „Erzählen Sie von Ihrem bisherigen Lebensweg!“ Nach Beobachtungen des BQN gibt

„Vorurteile abbauen, umdenken – das will BQN mit einem vierstufigen Programm von Betriebsbegegnungen erreichen.“

es auch in der stark wachsenden migrantischen Community Berlins viele Missverständnisse hinsichtlich des Arbeitsmarktes und der dualen Ausbildung. Bis zu Beginn der 1990er Jahre hatten viele Einwander_innen im damaligen Westberlin eine sichere Stelle in der Industrie. Ein Großteil der Jobs verschwand, weil nach der deutschen Einheit staatliche Subventionen für die Wirtschaft in Westberlin wegfielen und viele Unternehmen heute in anderen Teilen der Welt produzieren. Die plötzliche Arbeitslosigkeit, sagt Orkan Özdemir, sei für die Eltern der heutigen Schulabgänger_innen „eine traumatische Erfahrung gewesen“. Unabhängig davon, ob die schulischen Leistungen ausreichen, würden viele ihren Kindern daher ein Studium empfehlen, möglichst Medizin oder Jura. „In den Herkunftsländern heißt es oft: Wenn du nicht Akademiker wirst, wirst du nichts“, sagt Özdemir. „Dabei verdienen Facharbeiter in Deutschland oft mehr als manche Akademiker“, sagt Kohlmeyer. Hinzukämen weitere Vorteile, wie familienfreundliche Jobs im öffentlichen Dienst. Auf den vom BQN organisierten Veranstaltungen in Schulen wird den Jugendlichen eine Palette von 160 Ausbildungsberufen im öffentlichen Dienst, bei Betrieben mit Landesbeteiligung und in privaten Unternehmen eröffnet. Viele dieser Berufe hatten die Schüler_innen gar nicht auf dem Schirm oder sie hatten falsche Vorstellungen. „In anderen Ländern hat die Feuerwehr einen schlechten Ruf“, nennt Orkan Özdemir ein Beispiel. „Wenn die Schülerinnen und Schüler die Ausrüstung der Berliner Feuerwehr sehen und die durchtrainierten Frauen und Männer kennenlernen, die dort arbeiten, denken sie um.“

Es richtet sich an Schüler_innen der siebenten bis zehnten Klassen und reicht von der ersten Besichtigung eines Betriebes für Vierzehnjährige bis zu mehrwöchigen Praktika für Jugendliche, die bald die Schule abschließen. Was sie in der Praxis erleben und wie ihre Zukunftschancen in dem jeweiligen Beruf aussehen, reflektieren sie anschließend. Das BQN organisiert und koordiniert auch Unterstützungsangebote zur Vorbereitung auf Einstiegstests und Jobinterviews. Orkan Özdemir und Klaus Kohlmeyer geht es darum, das Selbstbewusstsein der Jugendlichen aufzubauen. „Empowerment“ nennen sie das. Manche würden gar nicht erst zu einem Jobinterview gehen, weil sie das Gefühl hätten „Ich passe da sowieso nicht hin“. Zwar gebe es engagierte Lehrer_innen, die sie unterstützten, doch seien die Schulen, mit denen BQN kooperiert, nicht so gut ausgestattet wie die in den bürgerlichen Bezirken. Egal, ob sie aus einer deutschen oder einer Migrantenfamilie stammen – überdurchschnittlich viele Schüler_innen erhalten einen staatlichen Zuschuss zu den Lernmitteln. „Das heißt, dass die Eltern Hartz IV bekommen und die Schülerinnen und Schüler deshalb diesen Zuschuss bekommen“, sagt Klaus Kohlmeyer. Die Eltern hätten wenig Kontakte in die Arbeitswelt und könnten ihre Kinder bei der Berufsorientierung kaum unterstützen. „Wenn die Jugendlichen auf eigene Initiative ein Praktikum su-

chen, landen sie zum Beispiel bei einem Imbiss oder einem anderen Betrieb, der gar keinen Ausbildungsplatz anbietet“, sagt Kohlmeyer. Sein Kollege Özdemir lobt, dass viele Jugendliche trotzdem Durchhaltevermögen hätten: „Ich sage oft: ‚Ihr steht Lebensumstände durch, die andere nicht einen einzigen Tag aushalten würden!‘“ Auch was die digitalisierte Gesellschaft 4.0 anbelangt, gibt es etliche Missverständnisse. Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund hätten zwar ein Mobiltelefon, aber keinen Computer, sagt Orkan Özdemir: „Sie konsumieren Videos im Internet und senden WhatsApp-Nachrichten. Aber sie wissen nicht, wie man mit einem Textverarbeitungsprogramm arbeitet und kennen die Grundlagen der IT nicht, etwa Begriffe wie ein Bit.“ Dass oft das Basiswissen fehlt, zeigt sich auch, wenn Arbeitgeber_innen in einem Eingangstest Computerverwissen abfragen.

Sabine Carras vom ITDZ macht ähnliche Erfahrungen: „Erst einmal müssen viele Jugendliche lernen, dass die Anwendung der IT noch keinen Meister macht.“ Ein Praktikum beim ITDZ sei ein erster Schritt dahin, zu verstehen, was hinter der Oberfläche passiert. „Während der Ausbildung bekommen sie in allen Fachbereichen, die sie durchlaufen, und an der Berufsschule den fachlichen Input – auch was das Rechtliche anbelangt“, sagt sie und verweist auf das E-Government-Gesetz, das die Basis für die zeit- und ortsunabhängige Verwaltung 4.0 schafft. Stefan Amarasinghe steht also eine interessante Zukunft bevor, wie er auch selbst sagt. Nach einem Gespräch mit Orkan Özdemir bewarb er sich beim ITDZ zunächst um ein Praktikum. „Excel-Tabellen und Power-Point-Präsentationen erstellen und Netzwerke aufbauen“, benennt er seine damaligen Aufgaben. Das Praktikum war ein Volltreffer, die Kolleg_innen nett. „Doch ich dachte, ich bin nicht schlau genug, um hier eine Ausbildung anzufangen“, sagt Amarasinghe. Mit Rückenwind von BQN fasste er trotzdem Mut. Insgesamt schrieb er acht Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz, eine davon ans ITDZ: „Sie waren die ersten, die geantwortet haben, und ich wollte auch nirgendwo anders hin.“ //

Die Autorin:

Josefine Janert ist freie Journalistin. E-Mail josefine.janert@web.de

Weitere Informationen zum IT-Dienstleistungszentrum finden Sie unter www.itdz-berlin.de und zum Beruflichen Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten unter www.bqn-berlin.de



Viola Anger, Gast im Jugendzentrum, Dennis Mohorn, Mitarbeiter des Jugendzentrums Hugo

DATENSCHUTZ IN DER JUGENDHILFE

SICHERER UMGANG MIT SOZIALEN NETZWERKEN BEI DER ARBEITERWOHLFAHRT (AWO) JENA-WEIMAR E. V.

Monika Kophal

Viola Anger lugt mit dem Kopf um die Ecke in Richtung Küche, wo sie die Mitarbeiter_innen des AWO-Jugendzentrums Hugo in Jena mit einem freundlichen „Hallo“ begrüßt und ihnen dann für einen kurzen Moment beim Spiegeleierbraten zuschaut. Schließlich lässt sich die junge Frau mit stufigem Kurzhaarschnitt auf einem Sessel im Foyer fallen, zieht das Handy aus der Tasche, beginnt zu wischen und zu tippen. Ihr Smartphone

hat die 18-Jährige immer griffbereit: Facebook durchstöbert sie bei Langeweile, auf Instagram tauscht sie mit Freund_innen Fotos aus und WhatsApp nutzt sie meist für die schnelle Kommunikation mit anderen. „Praktisch“, sagt Anger. Und deswegen würde sie WhatsApp am liebsten noch viel häufiger nutzen, zum Beispiel, um mit den Mitarbeiter_innen der AWO-Einrichtung zu kommunizieren. In der offenen Jugendeinrichtung verbringt die junge Frau viel Zeit, wobei hier

und da Fragen aufkommen, die rasch mit einem Ja oder einem Nein zu beantworten wären. „Da böte es sich doch an, WhatsApp zu nutzen, statt zum Telefonhörer zu greifen und im Jugendzentrum anzurufen.“ Praktisch wäre das, findet auch Maik Dreßler, Leiter des Jugendmigrationsdienstes der AWO Jena-Weimar. Zwischenkommentar: Doch in der Jugendsozialarbeit steht der Datenschutz mit an oberster Stelle, was bei der Nutzung sozialer Netzwerke nicht immer gegeben ist. Die Digitalisierung aus der Arbeit mit Jugendlichen zu verbannen, sei jedoch keine Alternative – und damit stellt das Internet die Jugendarbeit vor ganz neuen Herausforderungen.

Maik Dreßler und sein fünfköpfiges Team des Jugendmigrationsdienstes beraten, bilden und begleiten Jugendliche mit Migrationshintergrund bei allen wichtigen Fragen des Lebens. Egal, ob der Jugendliche Hilfe in der Schule oder beim Amt benötigt, personenbezogene Stammdaten werden innerhalb eines Erstgesprächs in jedem Fall erhoben. Laut Dreßler handelt es sich dabei um Informationen wie Name, Aufenthaltsstatus und Kontaktmöglichkeiten. Und da Daten laut Gesetz, so gut es geht, geschützt werden sollen, gilt, so wenig wie nur möglich von ihnen zu erheben und zu dokumentieren. Allerdings benötigen die AWO-Mitarbeiter_innen in manchen Fällen weitere Daten, sogenannte sensible Daten. Dazu zählen unter anderem Angaben zur ethnischen Herkunft, Religion oder Krankheitsgeschichte. Ist ihre/seine Jugendliche auf Unterstützung bei Gesundheitsfragen angewiesen, ist vielleicht der Name der Krankenkasse abzufragen, sagt Dreßler. Will zum Beispiel ein unbegleiteter minderjähriger Flüchtling wissen, ob und wie sie/er ihre/seine Familie nach Deutschland holen kann, ist für das Team relevant, wo sich die Familie aufhält oder wann es das letzte Mal Kontakt gab. 480 Mal haben Dreßler und sein Team im Jahr 2016 beraten. In 480 Fällen, mussten sie neu entscheiden, welche Daten tatsächlich benötigt und damit erhoben und in der elektronischen Fallakte des Auftraggebers, also des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dokumentiert werden.

Die Art und Weise, wie sich die Jugendlichen bei den Sozialarbeiter_innen Hilfe holen, hat sich in den letzten Jahren stark verändert, sagt Dreßler. Die jungen Menschen haben heutzutage – so wie Viola Anger – ein Smartphone, mit dem sie in den sozialen Netzwerken unterwegs sind, sich ihr Leben organisieren. Manch einer spricht beim Smartphone sogar vom „Fluchthelfer 2.0“, sagt Dreßler. „Das Handy hat ihnen bei

der Flucht geholfen. Hat ihnen Wege und Anlaufstellen angezeigt. Einige der Jugendlichen haben per App ganze Sprachen gelernt.“ Weil ein Großteil der Kommunikation im Netz stattfindet, habe man sich beim Jugendmigrationsdienst im Jahr 2011 dazu entschieden, eine Facebook-Seite zu gründen. Rasch folgte ein reger Austausch zwischen AWO-Mitarbeiter_innen und ihren Klient_innen. Der Fachdienst selbst informierte über Angebote, Änderungen und Veranstaltungen und die Jugendlichen kommentierten und drückten „Gefällt-mir“-Buttons. Irgendwann wendeten sich die Klient_innen mit ihren Anliegen nicht mehr per E-Mail oder Telefon an das Team, sondern direkt über den Facebook-Chat. Und plötzlich, so Dreßler, war man viel näher dran an den Jugendlichen. „Wir haben zum Beispiel einen Beitrag gepostet zum Thema Familiennachzug“, sagt Dreßler, „der wurde innerhalb von 24 Stunden 800 Mal geteilt.“ Innerhalb von sechs Monaten hatte das Profil des Fachdienstes 400 Facebook-Freunde. Ein Erfolg. Oder doch nicht? „Wir konnten über das soziale Netzwerk viele Dinge auf den Weg bringen.

Aber irgendwann stellten wir uns auch die Frage, wo eigentlich all die Infos gespeichert werden.“ Gemeint sind Informationen, die Jugendliche im Chat austauschen, etwa über ihren Aufenthaltsstatus. Aber auch Informationen darüber, welche Seiten und Beiträge sie mögen. Die Jugendlichen hinterlassen im Netz ihre Spuren und das sei gefährlich. „Niemand muss in 20 Jahren wissen, wer Jugendhilfe erhalten hat“, findet Dreßler. Trotz erster Bedenken begannen einige Mitarbeiter_innen irgendwann, mit den Klient_innen über ihren persönlichen WhatsApp-Account zu kommunizieren. Immer mehr und häufiger wurden Daten – meist von den Jugendlichen selbst – über den Messenger verschickt, teilweise seien sogar ganze Aufenthaltsbescheide per WhatsApp übermittelt worden. Das Team zog die Reißleine und stellte nach kurzer Zeit diesen Weg der Kommunikation aus zwei Gründen wieder ein. Zum einen nutzt die AWO einen geschützten Server, auf dem der Gebrauch von WhatsApp nicht möglich ist. Das heißt, die Mitarbeiter_innen kommunizierten nicht geschützt, da sie über ihren privaten WLAN-Zugang ins Internet gingen – und das, so der Leiter des Migrationsdienstes, ist nicht erlaubt. Außerdem habe die AWO dafür zu sorgen, dass personenbezogene Daten nur die eine Person erhält, für die sie auch bestimmt ist – das allerdings lässt sich bei unverschlüsselten E-Mails, Facebook oder WhatsApp nicht kontrollieren. Wenn Dritte leicht Zugang zu persönliche Daten haben, so Dreßler, kann das fatale Folgen haben. „Man stelle sich einmal vor, ein Jugendlicher flieht vor

*Katja Eberhardt,
Einrichtungsleiterin des
Jugendzentrum Hugo,
AWO Jena-Weimar*



dem Wehrdienst aus Syrien und wird nun vom Geheimdienst gesucht und auf irgendwelchen Servern sind alle Informationen über diese Person, also Wohnort, Name etc. auffindbar. Das wäre für den Betroffenen heikel.“ Bei Facebook habe man nicht so rabiät einen Schlusstrich ziehen müssen. Denn das Thema erledigte sich quasi von selbst, seit man vor gut zwei Jahren automatisch zur Fanpage wurde. Das führte dazu, dass die Jugendlichen diesen Weg des Austausches kaum noch nutzen. Und somit ist der Fachdienst Migration und Integration der AWO Jena-Weimar auf der sicheren Seite, wenn es um das Thema Datenschutz geht – richtig zufrieden ist Dreßler mit der aktuellen Situation trotzdem nicht. Immerhin bergen die sozialen Netzwerke nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen. „Die Hemmschwelle, in diesem virtuellen Raum um Hilfe zu bitten, ist einfach niedriger, als in die offene Beratungsstunde zu kommen“, sagt Dreßler.

Aus der Küche her zieht ein Geruch ins Foyer, ein Geruch nach frisch gebrühtem Kaffee und Fett. Viola Anger legt ihr Smartphone beiseite und schlendert zum großen Tisch im Essbereich, wo sie sich neben den anderen einen Platz aussucht. Teilweise, sagt sie, macht sie sich schon Gedanken darüber, was mit all ihren Daten passiert. Ihre Kontodaten beispielsweise würde sie niemals über WhatsApp verschicken, auch hat sie bei Facebook an wichtigen Stellen die richtigen Häkchen gesetzt, sodass sie Freundschaftseinladungen nur von gewissen Personen erhalten kann und nicht jeder ihre Bilder sieht. Und trotzdem bleibe die digitale Welt da draußen auch eine Welt für sich – schwer durchschaubar irgendwie. Dennis Mohorn ist als Sozial- und Medienpädagoge im AWO-Jugendzentrum tätig. Seine Erfahrung zeigt, dass die Jugendlichen sehr wohl wissen, wie

man sich im Internet schützen kann. „Hier kommt niemand ohne Smartphone rein, die Jugendlichen bringen ihre eigene digitale Infrastruktur mit“, sagt Mohorn. Und deswegen will er auch vermeiden, die Jugend mit erhobenem Zeigefinger auf die Gefahren des Internets hinzuweisen. Vielmehr geht es ihm darum, sie im Alltag für das Thema zu sensibilisieren und situationsorientiert zu handeln. Gezielte Gespräche stehen meist erst an, wenn es bereits ein Problem gibt. Und die gab es schon, erzählt Leiterin Katja Eberhardt. Und zwar als eine Jugendgruppe ein Fakeprofil von einem Mitschüler erstellt habe, um in seinem Namen Lehrer zu beschimpfen. In diesem Fall habe sich der Betroffene direkt an die Sozialarbeiter gewandt. Das Jugendzentrum der AWO Jena-Weimar ist Mitglied der Initiative „Netpäd“, die es sich zum Ziel gemacht hat, gemeinsam mit dem Jugendamt, anderen Jugendzentren und Streetworker_innen in Schulen rund um die Themen personalisierte Werbung oder WhatsApp Workshops und Seminare anzubieten. Und auch die Mitarbeiter_innen vom Jugendmigrationsdienst, sagt Dreßler, haben den Jugendlichen in der Vergangenheit Kurse zu den Themen angeboten, die man aufgrund geringer Nachfrage allerdings rasch wieder einstellte.

Dass die AWO Jena-Weimar auf einem geschützten Server arbeitet, ist für den Datenschutz von großer Bedeutung, sagt Mohorn. In der Praxis allerdings gestaltet sich dadurch vieles komplizierter. Wieso, zeigt folgendes Konstrukt: Angenommen der Sozialpädagoge möchte mit einer Gruppe Jugendlicher das Onlinespiel Minecraft spielen. Dafür müsste er zunächst einmal das Spiel herunterladen, was er – wegen des geschützten Servers – nicht kann. Er müsste sich also an die IT-Abteilung wenden, sein Vorhaben erläutern und darauf hoffen, dass die-



*Maik Dreßler,
Leiter der Jugendprojekte im Fach-
dienst Migration und Integration,
AWO Jena-Weimar*

se einen Download ermöglicht. Ist dies der Fall, kann er das Spiel zwar herunterladen, jedoch noch nicht installieren, denn dafür wiederum fehlt ihm die Berechtigung. Er muss sich also wieder an die IT-Abteilung wenden, diesmal mit der Bitte, das Spiel auf die Rechner zu installieren, was die Kolleg_innen dann unter Umständen auch machen würden. „Dass es da so ein System gibt, macht ja auch Sinn“, so der Medienpädagoge, „doch aus pädagogischer Sicht ist es schwierig.“ Denn der beschriebene Vorgang braucht seine Zeit – und damit auch Planung. Doch genau die fehlt häufig in der offenen Jugendarbeit, denn das meiste hier, sagt Mohorn, geschieht spontan. Etliche Seiten sind aus Sicherheitsgründen vom AWO-Server aus nicht erreichbar. Dropbox zum Beispiel. Dafür aber, sagt Mohorn, gibt es eine eigene Cloud. Facebook war zwischenzeitlich sogar gesperrt und um die Freigabe von YouTube mussten die Sozialpädagog_innen richtig verhandeln. „Bei all diesen Dingen kann es sich um langwierige Prozesse handeln, die es der oft schnell situationsorientiert arbeitenden offenen Jugendarbeit schwermachen“, sagt Mohorn. „Warum sollten die Jugendlichen noch zu uns kommen, wenn sie hier nicht mal das machen können, was sie auch zu Hause machen können?“ Leiterin Eberhardt findet Messenger nicht nur für die Arbeit mit Jugendlichen wichtig, auch für die Arbeit untereinander. Etwa, um sich mit Kolleg_innen in anderen Jugendeinrichtungen austauschen zu können.

Sowohl Mohorn, Eberhardt als auch Dreßler haben selbst bereits einige Fortbildungen und Seminare zu den Themen besucht. Dreßler engagiert sich in einer bundesweiten Arbeitsgruppe, zu der Mitarbeiter_innen von den verschiedensten Migrationsdiensten aus ganz Deutschland zusammenkommen,

um sich über das Thema Datenschutz und Digitalisierung in der Jugendhilfe zu beraten. Bei einem ersten Treffen will man sich laut Dreßler unter anderem darüber austauschen, was die jeweils anderen Klient_innen für soziale Netzwerke nutzen. Entstehen soll am Ende eine Art Leitfaden dazu, wie sich das Internet sicher nutzen lässt, sodass man nicht auf den Geist der Zeit verzichten müsse. „Es geht auch darum, dass wir selbst immer auf den neuesten Stand sind und wissen, was es im Internet für Trends gibt, denn nur so können wir die Jugendlichen auch darüber informieren“, sagt Dreßler. Wichtig sei eine gute Infrastruktur und nicht, dass man auf jeden digitalen Trend aufspringt. //

Die Autorin:

Monika Kophal ist freie Journalistin. monika.kophal@gmail.com

Mehr Informationen zum Jugendmigrationsdienst der Arbeiterwohlfahrt in Jena finden Sie unter <http://www.awo-jena-weimar.de/fachdienst-fuer-migration-und-integration.html>

Psychosoziale Beratung in der Arbeitswelt 4.0:

Wohin geht der Weg?

Rahmenbedingungen der Onlineberatung

Wie alle Arbeitswelten zuvor, fördert die Arbeitswelt 4.0 spezifische psychische Problemlagen, die dazu veranlassen, nach passenden Hilfsangeboten Ausschau zu halten. Zwar finden sich im Netz mehr und mehr Beratungsangebote, doch kann deren fachliche Qualität von den Ratsuchenden nur teilweise überprüft werden.

Özcan Ülger und Heinz Thiery

Die zeitlichen Abstände zwischen den bahnbrechenden industriellen Entwicklungsstadien (Revolutionen genannt) werden immer kürzer, die technische Entwicklung beschleunigt sich weiter. Im Zuge dieser Entwicklung ändert sich auch das Zusammenleben der Menschen in einer globalisierten Welt: Kommunikation und soziales Handeln sind über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg möglich, der gemeinsam geteilte Ort des Handelns ist der ortlose Cyberspace. Als Folge dieser Entwicklung etablierten sich telemediale Kommunikationsformen, die asynchrone und textgestützte Kommunikation erlauben. Hoch entwickelte digitale Tools erlauben die intensive Zusammenarbeit zwischen örtlich verteilt arbeitenden Menschen, die sich nicht persönlich kennen müssen. „Smart collaboration“ nennt sich diese Zusammenarbeit, ein Begriff, der Vernetzung und Vereinsamung vereint: einsam vor dem Bildschirm, mit der Welt verbunden.

Arbeitswelt 4.0 und Beratung 4.0?

Viele etablierte Beratungsdienste, die ihre Einrichtung auf einer Homepage präsentieren, sehen die telemediale Kontaktaufnahme vielfach nur als „umwegige“ Kontaktaufnahme, deren Ziel die Face-to-face-Beratung ist. Obwohl es seit nunmehr 20 Jahren Onlineberatung gibt, tun sich Träger und Einrichtungen der Sozialen Arbeit wie deren Fachkräfte mit der „Beratung auf Distanz“ schwer. Aber passt die herkömmliche Angebotsstruktur noch zu den Lebensbedingungen der (post-)modernen Nomad_innen? Flexible Arbeitszeiten stehen im Kontrast zu den tarifgebundenen Sprechzeiten der Beratungsdienste. Arbeit 4.0 findet unter multilokalen Bedingungen statt: Eine Person wohnt am Ort X, arbeitet am Ort Y und verbringt viel Zeit mit dem Wechsel zwischen beiden Orten. Ratsuchende können nicht verstehen, warum die Aufnahme einer Beratung nur unter Inkaufnahme eines Medienbruchs möglich sein soll: Warum soll Beratung nur im Medium „Kopräsenz“ möglich sein, wo alle anderen Kommunikationen längst online möglich sind? Onlineberatung – als Beratung 4.0 – ist die passende Antwort auf Arbeit 4.0. Und worin bestehen die Vorteile der Onlineberatung. Aus Platzgründen können nur einige Vorteile aufgezählt werden. Einerseits ist die Möglichkeit einer zeitversetzten Kommunikation zu nennen, andererseits die Möglichkeit, als Klient_in anonym zu bleiben, was die Überwindung persönlicher Hemmschwellen erleichtert. Drittens kann der Verlauf der Beratung jederzeit nachgelesen und neu reflektiert werden, sowohl auf Seiten der Klient_innen wie der Fachkräfte. Nicht

zu vergessen ist der Fakt, dass erstmals die Klient_innen eine Wahl haben, in welchem Setting sie beraten werden wollen: online oder kopräsent.

Gründe für den Missing Link zwischen Arbeit 4.0 und Beratung 4.0

Sucht man nach Gründen für die zögerliche Einführung der Onlineberatung, stößt man auf zwei Aspekte, die sich gegenseitig bedingen. Ein Grund betrifft die Zurüstung der Fachkräfte: Sowohl Studium als auch sich anschließende Zusatzausbildungen sind nahezu ausschließlich auf Präsenzberatung ausgerichtet. Unvermittelte Beratungsbeziehungen werden modellhaft als unumgebar erklärt. Der online geschriebene Text als einzige Quelle anstatt des Blicks in die fremde Seele, befremdet die Mehrheit der Fachkräfte. Selbst die Fachkräfte, die ihre private Kommunikation umfassend mit Hilfe elektronischer Medien gestalten, können sich meist eine vergleichbare Kommunikationsform zum Zwecke der psychosozialen Beratung nicht vorstellen. Sie argumentieren, einem Text könne nicht entnommen werden, was gewusst werden muss, um erfolgreich beraten zu können. Kommunikation auf Distanz verhindert den direkten „Zugriff“ auf das Gegenüber. Text provoziert Missverständnisse, deren Vermeidung nur durch eine permanent mitlaufende, zeitraubende und umständliche Metakommunikation beherrscht werden kann. Textbasierte telemediale Beratung degradieren Fachkräfte zu „lonely workern“. Der zweite Grund findet sich in der Haltung der Träger. Aufgrund von regionalen Finanzierungsstrukturen bewerten die Träger räumlich unbegrenzte Angebote als politisch nicht umsetzbar. Wird die Onlineberatung dennoch angeboten, bleibt sie eine Kür, die häufig in die Trägerschaft von Fach- oder Dachverbänden ausgelagert wird. Bei der regionalen Angebotsstruktur bleibt alles beim Alten, unter Beifall der Mehrheit der Fachkräfte. Es ist jedoch ein Irrtum zu glauben, auf dem Umweg über Dach- oder Fachverbände werde eine Onlinepraxis initiiert. Meist führen sachfremde Motive zur Übernahme der Aufgabe, weshalb Dach- und Fachverbände eine zwiespältige Beziehung zur Onlineberatung entwickeln. Einerseits, weil sich die Durchführung als wesentlich komplexer darstellt als (naiv) vermutet. Andererseits, weil ein fundiertes Wissen zu den Bedingungen telemedialer Kommunikation fehlt. Eine allgemein verfügbare Praxis in telemedialer Beratung wird so nicht nur nicht gefördert, sie wird verhindert. Onlineberatung wird als eine Form der Gleichschaltung erlebt, die zum Wegfall des (geldwerten) Alleinstellungsmerkmals führt. Lieber nimmt

man in Kauf, dass Menschen unversorgt bleiben, weil sie aus strukturellen oder persönlichen Gründen nicht in der Lage sind, eine lokale Beratungsstelle aufzusuchen. Träger und Fachkräfte tragen mit dieser Haltung zu einer problematischen Entkopplung von Bedarfslagen und Angebotsstrukturen bei. Sollte die Sozialpolitik, z.B. als Folge einer neu aufgelegten digitalen Agenda, telemedialen Angeboten künftig den sozialpolitischen Vorrang einräumen, könnte sich die gewachsene Ausrichtung für die Träger auf die Face-to-face-Beratung als problematisch erweisen. Sie sind dann unmittelbar mit folgenden Herausforderungen konfrontiert: Wie kann die Expertise für die telemedialen Angebote unter den neuen Bedingungen schnell installiert werden? Woher kann zeitnah spezifisch fortgebildetes Fachpersonal im erforderlichen Umfang gefunden werden? Für ein besseres Verständnis telemedialer Kommunikation ist es von Nöten, die reale Realität (Tautologie!) nicht einer virtuellen „gegen“überzustellen. Der Gegensatz von „real“ heißt „irreal“, weshalb „virtuell“ je nach persönlichem Bedarf mit „irreal / unecht“ gleichgesetzt wird und somit gegen die Onlineberatung in Stellung gebracht werden kann. Leider finden sich solche Kurzschlüsse auch in befürwortenden Ausführungen zur Onlineberatung, belegen jedoch ein weitverbreitetes medientheoretisches Defizit vieler Autor_innen. Der unreflektierte Sprachgebrauch behindert ein adäquates Verständnis der medialen Verfasstheit unseres Daseins in der (Post-)Moderne.

Zur künftigen Beziehung von Arbeit 4.0 und Beratung 4.0

Onlineberatung ist Pflicht, nicht Kür: Definiert man Beratung als Funktionssystem einer Gesellschaft, die über den Code „helfen – nicht helfen“ ihre Inklusionsprobleme behandelt, dann ist professionell organisierte Beratung nur eine von weiteren und frei verfügbaren Ressourcen der Daseinsnachsorge. Längst existieren kostenlose und durchaus ernst zu nehmende Hilfsangebote auf der Basis von Lai_innen, deren Potenzial von den Trägern bislang nur randständig wahrgenommen wird. Allerdings führt die feste Verankerung der Onlineberatung im Portfolio zu „unangenehmen“ Begleiterscheinungen: Mit den Beschäftigten und den Personalvertretungen müssen neue Arbeitsmodelle vereinbart werden, die denen der (post-)modernen Lebenswelt entsprechen. Hier wird die sozialpolitische Schnittmenge zwischen Arbeit 4.0 und Beratung 4.0 sichtbar. Voraussetzungen der Träger: Nur wenn auch die regionalen Träger das Thema immer wieder benennen, wird es seinen Weg in die überregionalen Ebenen der Sozialpolitik finden. Onlineberatung muss trägerübergreifend initiiert und etabliert werden. Was die regionalen Träger keineswegs aus ihrer Mitverantwortung entlässt, mit den vorgehaltenen Angeboten auf gesamtgesellschaftliche Bedarfe zu reagieren. Diese Verantwortung schließt telemediale Angebote ein. Gleichzeitig tragen die Anbieter die rechtliche Verantwortung dafür, dass elektroni-

sche Kommunikation den geltenden Normen des Datenschutzes entspricht. Erforderlich ist unter anderem die Bereitstellung einer technischen Infrastruktur, die eine datensichere Kommunikation zwischen Ratsuchenden und Berater_innen sicherstellt. Fachkräfte müssen in Sachen Datenschutz und Datensicherheit qualifiziert werden und über die betriebliche Rahmenvereinbarung sind die erlaubten Kommunikationswege verbindlich zu regeln.

„Es geht primär um das Erlernen einer Kommunikation auf Distanz.“

Qualifizierung der Fachkräfte: Fachkräfte, die Onlineberatungsangeboten wollen, müssen sich vorab mit den Besonderheiten medialer Beratungsformate vertraut machen. Primär geht es nicht darum, spezialisierte Software zu bedienen, sondern um das Erlernen einer Kommunikation auf Distanz. Distanz bedeutet nicht nur physische Abwesenheit des Ratsuchenden, Distanz bedeutet auch Anonymität – oder anders formuliert: Beratung auf der Basis von Nichtwissen über die abwesende Person. Dieser Entzug verunsichert, weshalb die Fachkräfte auf Support durch den jeweiligen Träger angewiesen sind. Bevor jedoch in gegenseitiger Verweisung auf Fehlstellen die Einrichtung eines Onlineangebots unterbleibt, kann der Hinweis hilfreich sein, dass aus den Budgets auch Fortbildungen finanziert werden können, die Onlinekommunikation oder Onlineberatung zum Thema haben. Es liegt in der Eigenverantwortung der Fachkräfte, ihr Fachwissen aktuell zu halten. Es liegt aber auch in der Verantwortung der Stellenleitungen, für Fortbildungen zu sorgen, die das schulmethodisch abgesteckte Revier verlassen und verhelfen, über den Tellerrand zu schauen. Hier liegt die individuelle Schnittmenge zwischen Arbeit 4.0 und Beratung 4.0. Intervision und Supervision: Sind in den regionalen Teams speziell qualifizierte Fachkräfte für die Durchführung der Onlineberatung vorhanden, werden sie schnell feststellen, dass die kollegiale Beratung (Intervision) eines Onlineverlaufs nicht weiterhilft. Fachkräfte, die mit den Besonderheiten telemedialer Beratung nicht vertraut sind, können sich nur selten in textgestützte Dialoge eindenken bzw. einfühlen, eine für diese Form der Hilfestellung unerlässliche Voraussetzung. Folglich müssen Intervisionen in ein virtuelles Team ausgelagert werden, optimalerweise Weise unterstützt durch eine für diesen Zweck spezialisierte Software. Entschädigt wird die sich bei den Fachkräften anfänglich einstellende Entfremdung durch einen anderen Fokus, nämlich der telemedial durchgeführten Intervision: Thema ist der allen Beteiligten vorliegende, schriftlich fixierte Beratungsdiallog – natürlich nur dann, wenn die Beratung anonym erfolgt. Zusätzlich bietet das virtuelle Team allen Mitgliedern den Zugriff auf eine Vielzahl fachlicher Ressourcen, wie er in diesem Umfang vor Ort nur ausnahmsweise realisierbar ist. Analog gilt auch für

die Supervision, dass sie nur durch speziell für die Onlineberatung qualifizierte Personen geleistet werden kann. Kooperiert wird in virtuellen Teams unter Nutzung technischer Medien statt synchron, also asynchron und ortsübergreifend. Hier zeigt sich die arbeitstechnische/organisatorische Schnittstelle von Arbeit 4.0 und Beratung 4.0. Einbindung in die Beratungsausbildung: Bezogen auf die einschlägigen Hochschul- und Berufsausbildungen muss telemediale Kommunikation schnellstens Bestandteil des Regelstudiums und der sich anschließenden methodenspezifischen Ausbildung werden. Wird künftigen Berater_innen weiterhin nur Wissen vermittelt, das einseitig auf die Face-to-face-Beratung orientiert ist, unterbleibt sowohl die Sensibilisierung als auch die Motivierung für diese zusätzliche und zeitgemäße Darbietungsform psychosozialer Hilfestellung.

Telemediale Kommunikation im Bereich der Migrationsberatung

Wer sein Herkunftsland verlassen muss, lässt wesentliche Teile der erworbenen Identität an dem Ort zurück, an dem sie erworben wurden. Hilfreich sind daher Medien, die das Auslagern der Identität an einen Ort erlauben, der mobil ist, den man von überall aus erreichen kann und den man in Form mobiler elektronischer Geräte bei sich trägt. Elektronische Medien stellen dafür die geeigneten Tools/Dienste zur Verfügung (z. B. Social Media), denn sie setzen keinen „festen“ Ort für den Zugriff auf die gespeicherten Inhalte voraus. Aber sie erlauben die „feste“ Speicherung von wichtigen Teilen der Person, die ausgelagert und so vor dem Vergessen bewahrt werden soll. Solchermaßen mobil, steht die alte Identität jederzeit zur Verfügung, wenn sie als Ressource beim Aufbau der „neuen“ Identität dienen muss. Bereits seit neun Jahren beraten Fachkräfte der Jugendmigrationsdienste online. Erreichbar ist das Angebot unter www.jmd4you.de. Die vorliegenden Erfahrungen können auch für andere Beratungsdienste hilfreich sein. Eine wissenschaftliche Begleitung der Onlineberatung der Jugendmigration könnte wichtige Erkenntnisse für den Einsatz elektronischer Medien in der Beratung in der Sozialen Arbeit generell und insbesondere der Jugendsozialarbeit liefern. Nicht zuletzt ist dieser Bereich auch deshalb von fachpolitischer Bedeutung für Träger und Fachkräfte, weil die aktuelle politische Lage der Jugendmigration erkennbare politische Aufmerksamkeit schenkt – eine Chance, die Träger, Fachkräfte und die beteiligten Dach- und Fachverbände nutzen sollten. Worauf es dabei ankommt, war Inhalt dieser Abhandlung. //

Die Autoren:

Özcan Ülger, M. A., Sozial- und Kulturwissenschaftler, Projektleiter Onlineberatung der Jugendmigrationsdienste www.jmd4you.de, uelger@jugendmigrationsdienste.de

Heinz Thiery, Diplom-Pädagoge, Vorsitzender der Deutschsprachigen Gesellschaft für Onlineberatung (DGOB, www.dg-onlineberatung.de)

Literatur:

- Albert, Georg: Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten. Syntaktische Variation und stilistische Differenzierung in Chat und Forum. Berlin 2013.
- Bolz, Norbert: Am Ende der Gutenberg-Galaxis. München 1993.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Grünbuch Arbeiten 4.0 – Arbeit weiter denken. Bonn 2015.
- Deleuze, Gilles: The actual and the virtual. In: Deleuze, Gilles; Parnet, Claire.: Dialogues II. New York: Columbia University Press 2002, S. 148–150.
- Deterding, Sebastian: Virtual Communities. In: Hitzler, D.; Honer, A.; Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Wiesbaden 2008, S. 115–130.
- Dürscheid, Christa: Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 2003, Nr. 38, S. 37–56.
- Esposito, Elena: Fiktion und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien, Computer, Realität. Frankfurt am Main 1998, S. 269–295.
- Flusser, Villem: Medienkultur. Frankfurt 2005.
- Krämer, Sybille: Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, U. (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main 2002, S. 323–346.
- Leggewie, Claus; Bieber, Christoph: Interaktivität – Soziale Emergenzen im Cyberspace? In: Bieber, C.; Leggewie, C. (Hrsg.): Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff. Frankfurt am Main 2004, S. 7–14.
- Søby, Marten: Identity and Learning in Cyberspace. In: Sandbothe, M.; Marotzki, W. (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Köln 2000, S. 117–145.
- Thiedeke, Udo (Hrsg.): Soziologie des Cyberspace. Wiesbaden 2004.
- Thiery, H. (2014b): Telematisches Ich, virtueller Raum und Onlineberatung. In: SuchtMagazin. Fachzeitschrift für Suchtarbeit und Suchtpolitik 3/21014, S. 9–15.
- Thiery, Heinz: Beratungscommunitys. Von der lokalen Beratung und Psychotherapie zur Onlineberatung in der Informationsgesellschaft. Weinheim 2015.
- Tholen, Georg Christoph: Die Zäsur der Medien. Kulturphilosophische Konturen. Frankfurt am Main 2002.
- Welsch, Wolfgang: Virtual to begin with? In: Sandbothe, M.; Marotzki, W. (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln 2000, S. 25–60.

Social Media

*Handlungsbedarfe hinsichtlich der
Qualifizierung von Fachkräften
der Jugendsozialarbeit*

Projekt Social Media der IN VIA Akademie



Die digitale Weiterentwicklung und somit auch die sozialen Medien prägen die Lebenswirklichkeit junger Menschen. Laut dem 15. Kinder- und Jugendbericht gilt Social Media sogar als eine jugendliche Lebenswelt¹.

Sabrina Plückebaum

Die gesellschaftliche und die pädagogische Relevanz dessen sind unbestritten. Aber welche Handlungsbedarfe ergeben sich für die Jugendsozialarbeit? Unter anderem um diese Frage beantworten zu können, hat die Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle der IN VIA Akademie Paderborn von 2015 bis 2017 die Nutzung von Social Media durch einerseits benachteiligte/beinträchtigte Jugendliche und andererseits sozialpädagogische Fachkräfte erforscht. Die Untersuchung zeigt, dass die befragten Jugendlichen ein ausgeprägtes Nutzungsverhalten von Social Media aufweisen. Alle besaßen ein Smartphone und gaben an, dass dieses sie ganztägig ohne größere Unterbrechungen als ständiges Interaktionsmedium begleitet. Gleichsam wurde

deutlich, dass die Nutzung von Social Media für die Zielgruppe ein Kriterium für soziale Teilhabe, Normalität und soziale Akzeptanz darstellt. Hinsichtlich des Nutzungsbewusstseins hatte die Mehrheit der Jugendlichen lückenhafte Kenntnisse über Nutzungsbedingungen von Social-Media-Diensten sowie über die Weitergabe personenbezogener Daten. Auch stieß mehr als die Hälfte der befragten jungen Menschen an kommunikative Grenzen des Sprachgebrauchs oder wurden Opfer von digitaler Diskriminierung. Die Untersuchung macht deutlich, dass benachteiligte Jugendliche vielfach überfordert sind und Wissenslücken hinsichtlich Datenschutz und Nutzungsbedingungen aufweisen. Die Befragung der pädagogischen Fachkräfte ergab, dass diese die Nutzung von Social Media und

digitalen Geräten als etablierte Kommunikationsform und als Parameter für die Integration der Jugendlichen in Peergruppen ansehen. Daher wurde deren Nutzung im Arbeitskontext bereits vermehrt in Betracht gezogen bzw. schon praktiziert. Es fehlt jedoch an inhaltlichen, rechtlichen und arbeitsvertraglichen Regelungen, um soziale Medien gezielt und unter adäquater Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmungen im beruflichen Kontext einzusetzen und eine Verwischung von Dienst- und Freizeit zu verhindern. Zudem nehmen die Befragten wahr, dass die Beratung zum Umgang mit Social Media zu einem von den Jugendlichen eingeforderten Thema wird. Diesbezüglich fühlen sie sich nicht ausreichend qualifiziert. Hier wird eine gewisse Überforderung deutlich. Grundsätzlich zeigt die Befragung der pädagogischen Fachkräfte, dass sich die Mehrheit mit dem Thema Social Media konfrontiert sieht. Fast alle nutzen soziale Medien im Privaten. Es zeigen sich jedoch Wissensdefizite der Fachkräfte sowie Lücken in den arbeitsvertraglichen Regelungen².

Ausgewählte Handlungsbedarfe

Eine Aufgabe der Fachkräfte und Träger der Jugendsozialarbeit besteht darin, zwischen den Herausforderungen durch Social Media, vor denen Heranwachsende geschützt werden sollten, und Chancen, bezüglich derer es im Gegensatz dazu an Förderung bedarf, zu differenzieren³. Doch die Thematik wirft bei beiden Gruppen Fragen und Bedarfe auf. Kinder und Jugendliche sind häufig medienaffin und kompetent im technischen Umgang mit sozialen Medien. Sie werden durch soziale Medien in ihrer Persönlichkeitsentfaltung gefördert, zur Kreativität angeregt, erfahren soziale Akzeptanz und Teilhabe oder entwickeln spielerisch kommunikative Kompetenzen. Aktuell wachsen junge Menschen mit sozialen Medien auf und adaptieren diese in ihrem Alltag. Der Mangel an Kontrolle, die Hilflosigkeit im Umgang mit diesen Medien und die erschwerte technische Begleitung verschieben das Rollenverständnis der Fachkräfte. Ein gewohnter Wissens- und Kompetenzvorsprung der Jugendsozialarbeiter_innen ist nicht mehr uneingeschränkt vorhanden⁴. Die Konsequenz daraus ist, dass das Rollenverständnis der Fachkräfte neu definiert und weiterentwickelt werden muss. Zusätzlich verändern sich die Arbeitsbedingungen dahingehend, dass Arbeit digitaler und jederzeit abrufbar wird, wobei aber auch die Gefahr der Entgrenzung von Beruf und Freizeit besteht. Es gilt Vorgaben zu schaffen, welche den beruflichen Umgang mit Social Media konkret reglementieren und einer Verwischung von Beruf und Freizeit vorbeugen. Des Weiteren wirken sich veränderte Kommunikationsgewohnheiten auf die Jugendsozialarbeit aus. Den Kontakt zu den Zielgruppen herzustellen oder zu erhalten, bedeutet in den Kanälen präsent zu sein, welche von den Jugendlichen genutzt werden. Dazu gehören digitale Kommunikationskanäle, die

verkürzt und/oder vereinfacht sind und die gemeinsam mit der zunehmenden Fülle an zur Verfügung stehenden Medien neue Kommunikations- und Vernetzungsmöglichkeiten bieten. Als Beispiel sei die Präsentation von Maßnahmen/Angeboten auf sozialen Netzwerken wie Facebook, oder die Nutzung von Messenger-Diensten zur Kommunikation mit Zielgruppen genannt – Berücksichtigung daten- und jugendschutzrechtlicher Vorgaben natürlich vorausgesetzt. Wie die Studie „Jugend, Information, (Multi-)Media“ zeigt, ist die quantitative digitale Erreichbarkeit von Jugendlichen sehr hoch, denn der Besitz von Smartphones ist mittlerweile flächendeckend⁵. Auch das Projekt Social Media bestätigte dies. Folglich können aus rein technischer Sicht Informationen über Angebote, Ansprechpartner und Anlaufstellen der Jugendsozialarbeit einen Großteil der Zielgruppen erreichen. Außerdem ist Social Media mittlerweile ein eingefordertes Beratungsthema, auf welches die Akteur_innen vorbereitet sein sollten, um auch fachlich qualifiziert und zielführend beraten zu können. Vor allem sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen sollten im Umgang mit Social Media nicht allein gelassen werden, sondern gezielte Begleitung, Beratung und Anleitung durch die Fachkräfte der Jugendsozialarbeit erfahren. Wenn Jugendliche mit Risiken, wie Cybermobbing oder Abonnementfallen, konfrontiert sind und Hilfe suchen, sollten die professionellen Akteur_innen ein ausreichendes Wissenslevel besitzen, um auch weiterhin Ansprechpersonen zu bleiben. Der Einsatz von Peer-Learning wäre eine hilfreiche Ergänzung. Jugendsozialarbeit lebt vom Kontakt mit den Zielgruppen und ist umso erfolgreicher, wenn dieser Kontakt auch von den Zielgruppen ausgeht oder erwidert wird. Hier gilt es, Handlungskonzepte zu entwickeln.

„Bei Risiken wie Cybermobbing und Abonnementfallen brauchen Jugendliche professionelle Hilfe.“

Die Bundesregierung verdeutlicht mit der digitalen Agenda, dass Medien- und Technologiekompetenzen unabdingbare Voraussetzungen sind, um mit den digitalen Medien und Instrumenten umzugehen⁶. Fachliche Kompetenzen sind gefordert. Aufgabe der Träger der Jugendsozialarbeit ist es daher, für eine gelingende Integration digitaler Medien und Techniken in ihre Arbeit zu sorgen und auch dafür, dass das Wissen bezüglich Datenschutz und Nutzung von sozialen Medien/Techniken sowie auch das Medienverhalten reflektiert, erweitert oder (neu) erlernt werden. Die IN VIA Akademie hat daher ein Fortbildungskonzept entwickelt, welches darauf abzielt, Mitarbeitenden aus dem Bereich Jugendsozialarbeit grundlegende Kompetenzen in Bezug auf digitale Medien zu vermitteln: „Digitale

„Benachteiligte Jugendliche weisen oft Wissenslücken hinsichtlich Datenschutz und Nutzungsbedingungen auf.“

Kompetenzen für die Jugendsozialarbeit“ (Seminarnummer 408-18-1SG; www.invia-akademie.de). Die Inhalte werden an die Bedarfe der Teilnehmenden angepasst und reichen thematisch von datenschutzrechtlichen Grundlagen über digitale Kommunikation bis hin zu vielem mehr!

Leitlinien zum Umgang mit Social Media

Auch im Fachverband IN VIA sind die Auswirkungen von Social Media sowie ein zunehmender Anspruch an die veränderte Gestaltung von Kommunikationsformen spürbar. Zu einem systematischen Umgang mit den Entwicklungen gehört, dass die Träger und Dienste sich gezielt mit den Herausforderungen und Chancen auseinandersetzen und die benötigten Kompetenzen der Fachkräfte definieren, mit den vorhandenen abgleichen und für entsprechende Qualifizierung sorgen. Die Veränderungen der Tätigkeitsmerkmale und der Berufsanforderungen müssen den Betroffenen bewusst gemacht werden. Im Fachverband IN VIA ist ein Auseinandersetzungsprozess mit der Thematik Social Media initiiert worden, der andauert. Als ein Ergebnis dieses gesamtverbandlichen Prozesses wurde ein Leitfaden entwickelt, welcher den innerverbandlichen Umgang mit Social Media leiten und strukturieren soll. Dieser Leitfaden beinhaltet unter anderem Forderungen hinsichtlich der Ermittlung von Kompetenzen und der Bereitstellung von Qualifizierungsangeboten für Fachkräfte. Er sagt aus, dass Social Media ein Thema der Führungs- und Leitungsebenen sein muss und in Budget- und Arbeitsplanungen integriert sein sollte, um zu einer möglichst strategischen und konsequenten Umsetzung zu gelangen. Dies impliziert auch die Finanzierung von Qualifizierungsmaßnahmen für die Mitarbeitenden. Außerdem wird in dem Leitfaden betont, dass jeder einzelne IN-VIA-Verband den Qualifizierungsbedarf seiner Mitarbeitenden individuell ermitteln sollte. Damit soll sichergestellt werden, dass durch die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten und an fachlichem Austausch die erforderlichen Kompetenzen generiert werden können⁷. Der Leitfaden wurde im Mai 2017 im Verbandsrat von IN VIA Deutschland abgestimmt und wird im November 2017 in der Mitgliederversammlung zur Verabschiedung vorgelegt. Nachdem Social Media im Vorfeld eine breite Diskussion innerhalb des Verbandes sowohl auf der Fachebene als auch auf der Ebene der Entscheidungsträger_innen erfahren hat, ist davon auszugehen, dass der hiermit eingeläutete Prozess zur Umsetzung von Social Media fortgesetzt werden wird. //

Die Autorin:

Sabrina Plückebaum ist Bildungsreferentin der IN VIA Akademie, s.plueckebaum@invia-akademie.de

Literatur:

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe: „Mit Medien leben und lernen – Medienbildung ist Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfe!“ Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Berlin. Berlin 2014. (Online: <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2012/Medienbildung.pdf>) (01.04.17).

Bundesjugendkuratorium: Souveränität und Verantwortung in der vernetzten Medienwelt. Anforderungen an eine kinder- und jugendorientierte Netzpolitik. München: 2013. (Online: http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme_Medienwelt_130613.pdf) (02.04.17).

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

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie; Bundesministerium des Innern; Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur: Die Digitale Agenda 2014–2017. München 2014. (Online: https://www.digitale-agenda.de/Content/DE/_Anlagen/2014/08/2014-08-20-digitale-agenda.pdf?__blob=publicationFile&cv=6) (24.01.2017).

IN VIA Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle: Explorative Untersuchung zur Nutzung von Social Media durch problembelastete junge Menschen und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten für die Sozialpädagogische Arbeit in der Jugendsozialarbeit. Paderborn 2017.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2016. (Online: http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf) (Zugriff 24.01.2017).

Anmerkungen:

¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017.

² Vgl. IN VIA Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle, 2017.

³ Vgl. Bundesjugendkuratorium, 2013.

⁴ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2014.

⁵ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2016.

⁶ Vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie et al., 2014

⁷ Vgl. Leitfaden für die Nutzung von Social Media in der sozialen Arbeit von IN VIA (unveröffentlicht, abgestimmt im Verbandsrat von IN VIA Deutschland, Mai 2017).



MEDIENKOMPETENZ FÖRDERN:

DIE „ICH KANN WAS!“-INITIATIVE

Einer leuchtenden Sternenkarte gleich verteilen sich die Förderprojekte der „Ich kann was!“-Initiative über Deutschland. Seit acht Jahren setzt sich die von der Deutschen Telekom gegründete Initiative für mehr Chancengerechtigkeit aller Kinder und Jugendlichen und die Stärkung des Kompetenzerwerbs in der offenen Kinder- und Jugendarbeit ein.

Julia Blankenstein und Stefanie Hänsel

Mehr als 1.100 Projekte von öffentlichen und freien Trägern konnten seit 2009 gefördert und in ihrer Bildungsarbeit unterstützt werden. Rund 90.000 Kinder und Jugendliche wurden durch die Projektförderung und andere pädagogische Aktivitäten erreicht. Seit Beginn des Jahres 2017 ist die „Ich

kann was!“-Initiative ein Projekt der Deutsche Telekom Stiftung. Die Stiftung engagiert sich für gute MINT-Bildung in der digitalen Welt, also Bildung in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik. Durch die Übernahme der Initiative verstärkt die Stiftung ihr Engagement im außerschulischen Bildungsbereich. Mit einem Blick auf digitale Kompetenzen

von Kindern und Jugendlichen wird schnell deutlich, dass nur mit einer breiteren Verfügbarkeit von digitalen Medien nicht automatisch größere Bildungsgerechtigkeit einhergeht. Studien wie die 2015 veröffentlichte OECD-Sonderauswertung der PISA-Ergebnisse 2012¹ oder die vertiefende Untersuchung zur ICIL-Studie 2013 (International Computer and Information Literacy Study)² zeigen, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern bei digitalen Kompetenzen schlechter abschneiden als ihre Altersgenossen. Vor diesem Hintergrund hat sich die Telekom-Stiftung entschieden, den inhaltlichen Schwerpunkt bei „Ich kann was!“ künftig auf die Förderung medialer und digitaler Kompetenzen für Kinder und Jugendliche aus einem sozial schwierigen Umfeld zu legen. In einer jährlichen Ausschreibung können sich Einrichtungen mit Projekten für die Altersgruppe 9–16 Jahre bewerben, die einen kreativen und reflektierten Medieneinsatz stärken und damit die digitalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen unterstützen. Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die in einem sozial schwierigen Umfeld tätig sind, können eine Förderung von bis zu 10.000 Euro erhalten.

Warum setzt die „Ich kann was!“-Initiative auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen?

Der digitale Wandel ist eine gesellschaftliche Entwicklung, auf die alle reagieren müssen. Mit der fortschreitenden Digitalisierung unserer Alltags- und Berufswelt wachsen die Herausforderungen an jeden von uns. Wer nicht in der Lage ist, mit digitalen Technologien sicher und gar kreativ umzugehen, ist zunehmend im Nachteil – mit deutlich spürbaren Konsequenzen beim Übergang in die Arbeitswelt und in ein selbstbestimmtes erfolgreiches Leben. „Mit der Fokussierung der ‚Ich kann was!‘-Initiative auf den kreativen Umgang mit digitalen Werkzeugen möchten wir zu mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit beitragen“, so Professor Wolfgang Schuster, Vorsitzender der Deutsche Telekom Stiftung, „Denn Medienkompetenzen sind ein Schlüssel für die Zukunft.“ Die Initiative kann flexibler da reagieren, wo Kinder vom formalen System weniger gut erreicht werden, und spricht mit ihren handlungsorientierten und alltagsnahen Angeboten Kinder und Jugendliche aus sozial schwierigeren Kontexten an. Rund 70 Prozent der Bildungsprozesse, so offizielle Schätzungen, laufen außerhalb der Schule ab, im Bereich des non-formalen und des informellen Lernens: in offenen, alltäglichen Situationen, in den Familien, in der Peergroup – und in der Kinder- und Jugendarbeit. Mit den auf die Zielgruppen zugeschnittenen niedrigschwelligen Angeboten fernab fester Lehrpläne können Kinder und Jugendliche genau da erreicht und gestärkt werden, wo sie

Unterstützungsbedarf haben und interessiert sind. Die Sozialpädagog_innen können darauf reagieren und jugendgemäße Aktivitäten entwickeln.

Für mehr Chancengerechtigkeit: Medienkompetenzförderung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit etablieren

Zwar hat die Medienpädagogik einen festen Platz in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, doch findet die kompetente Nutzung digitaler Instrumente und Werkzeuge erst sehr marginal statt. Um diese Lücke zu schließen und zu zeigen, wie diese neuen Themen und Tools Eingang in die offene Kinder- und Jugendarbeit finden können, wurden 2016 die „Ich kann was!“-Medienwerkstätten konzipiert und realisiert. Gemeinsam mit vier Berliner Jugendeinrichtungen, dem Kinder- und Jugendhaus BOLLE aus Marzahn, der Kinder- und Jugendhalle Märkisches Viertel, dem Jugendclub NW80 aus Neukölln und dem Alia – Zentrum für Mädchen und junge Frauen aus Kreuzberg, die jeweils unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und Medienerfahrungen vorweisen konnten, wurde 2016/2017 die siebenmonatige Pilotierung durchgeführt.

Ziel war es, Medienwerkstätten als Medien-Erlebnis-Räume in den Kinder- und Jugendeinrichtungen zu etablieren. So sollte ein kontinuierliches Angebot geschaffen werden, das die jungen Besucher_innen für das Thema Digitalisierung und Technik interessiert, motiviert und qualifiziert. Das Konzept hatte darüber hinaus das Ziel, die medienpädagogische Expertise durch personelle Unterstützung und eine Qualifizierung der teilnehmenden Pädagog_innen in der Einrichtung langfristig zu sichern. Denn nur wenn die Kompetenz in der Einrichtung ist, so die Grundüberlegung, ist auch garantiert, dass das Thema einen festen Platz erhält. Die Teilnahme der Pädagoginnen und Pädagogen an fünf zweitägigen Qualifizierungsworkshops zu den vier ausgewählten Themenschwerpunkten „Making & Repair“, „Film & Foto“, „Programmieren & Robotik“ und „Computer, Internet & Social Media“ war daher ein weiterer Projektbestandteil. Jedes Qualifizierungsmodul vermittelte die Grundidee des Schwerpunkts und gab einen Überblick über die zentralen Kompetenzen, die mit den jeweiligen Medientools gefördert werden. Im Mittelpunkt der Workshops stand für alle Beteiligten das praktische Erproben von niedrigschwelligen Einstiegstools für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Diese neuen Kenntnisse und Erfahrungen konnten die Pädagog_innen anschließend, unterstützt durch zusätzliche schriftliche Anleitungen, in der Praxis anwenden – wodurch ein permanentes „Learning & Doing“ entstand. Alle Bausteine

„Die offene Kinder- und Jugendarbeit hat große Potenziale, dem Trend zum ‚digital gap‘ entgegenzuwirken.“



wurden zeitgleich zur Sicherung der Ergebnisse für ein Handbuch der „Ich kann was!“-Medienwerkstätten aufbereitet. Um die kreative Medienarbeit vor Ort auch realisieren zu können, wurden die Jugendhäuser mit entsprechender Hard- und Software, darunter Laptops, Tablets, Microcontroller, Littlebits-Sets, Lötkolben und kleinen Motoren sowie Bastel- und Bauwerkzeuge ausgestattet. Die Kinder und Jugendlichen konnten in den Einrichtungen aus verschiedenen Angeboten wählen und sich entsprechend ihren Interessen in unterschiedliche Techniken einarbeiten und verschiedene Werkzeuge zur Umsetzung kennenlernen. Das stärkte sie systematisch und kontinuierlich im sicheren und kompetenten Umgang mit neuen Medien. Die angebotenen Aktivitäten waren vielfältig, kreativ und auch für die Kinder und Jugendlichen überraschend konzipiert: Wie leitfähig ist eine Banane? Wie programmiere ich einen mBot? Wie baue ich mit einem Smartphone einen Projektor? Zudem konnten für Workshops mit einem höheren Schwierigkeitsgrad Medienexpertinnen und -experten einbezogen werden. Die Tools wurden von den Kindern und Jugendlichen stärker als erwartet aufgegriffen und genutzt. Die Erfahrungen der Pädagog_innen wurden regelmäßig in der Gruppe reflektiert: von der Resonanz der Kinder und Jugendlichen auf die verschiedenen Angebote bis hin zur Verständlichkeit und

Anwendbarkeit der Anleitungen. Positive Erfahrungen sowie Optimierungsvorschläge flossen direkt in das Handbuch ein. Die Projekte in den Einrichtungen wurden durch Lernortbesuche zu verschiedenen „digitalen Erlebnisräumen“ wie dem Museum für Kommunikation, dem Game Science Center und der Maker Faire ergänzt. Dort erhielten sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Pädagog_innen tiefere Einblicke und ganz praktische Erfahrungen.

Ein erstes Resümee: Erfolgsfaktoren, Herausforderungen und Empfehlungen

Sieben Monate lang konnten die Pädagog_innen, Kinder und Jugendliche im Rahmen der „Ich kann was!“-Medienwerkstätten basteln und tüfteln, ausprobieren, experimentieren und neue Wege beschreiten. Die Lust, sich mit digitalen und medialen Werkzeugen zu beschäftigen, war groß und stieg kontinuierlich an. Eine klare Tendenz hinsichtlich der bevorzugten Themenbereiche war schnell zu beobachten: Making-Aktivitätä-

ten landeten in der Prioritätenliste aufgrund des ganz neuen und handlungsorientierten Bastelns und der sichtbaren faszinierenden Ergebnisse ganz oben und eigneten sich auch für die jüngeren Kinder. „Beim Makey Makey sind die Kinder regelrecht ausgerüstet, O-Ton: ‚Ich leite, ich leite!‘“, erzählt Linnéa Häußler aus dem Kinder- und Jugendhaus BOLLE. Im Bereich Foto & Film waren in der Regel bereits Kenntnisse vorhanden, an die angeknüpft werden konnte. Robotik war das komplexeste Themenfeld: Hier konnten die Pädagog_innen mit Vorkenntnissen gut einsteigen, für andere benötigte es eine intensivere Vorbereitung. „Wenn zu viele Drähte da sind, halte ich normalerweise lieber Abstand. Aber littleBits hat mich motiviert, meine Angst genommen und die Zeit nur so verfliegen lassen“, so Güven Kaya aus dem Jugendclub NW80. Der sehr erfolgreiche Schwerpunkt Programmieren eignete sich eher für die älteren Kinder und Jugendlichen und war durch die Onlineangebote von „Scratch“ und „Hour of Code“ beinahe ein Selbstläufer.

Das Thema „Computer, Internet und Social Media“ hingegen stieß auf die geringste Resonanz, da es die jungen Teilnehmenden zu sehr an Schule erinnerte. Und das, obwohl hier durchaus fehlende Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen konstatiert wurden. Und, so eines der zahlreichen Ergebnisse: Die Pilotierung hat für alle Pädagogen und Pädagoginnen den Begriff der Medienarbeit erweitert. Neben Aktivitäten mit Fotokamera und Camcorder gehören jetzt auch digitales Tüfteln und Gestalten sowie die aus der Maker-Szene inspirierten spielerischen und kreativen Aktivitäten zur Medienarbeit. Gerade die Verbindung von Analogem und Digitalem, von Haptischem und Virtuellem stieß bei den Kindern, Jugendlichen und Pädagog_innen auf immenses Interesse und erzeugte große Nachfrage. „Häufig wurde ich schon bei meiner Ankunft von Kindern bestürmt, wann denn die Medienwerkstätten anfangen!“, erzählt Petra Nielsen aus der Jugendhalle MV. In kürzester Zeit hatte sich in allen Einrichtungen eine Kerngruppe von Kindern und Jugendlichen gebildet, die regelmäßig an den Angeboten teilnahmen – neben Kindern, die sporadisch zu den Angeboten dazukamen.

Beim abschließenden Digi-Day, der öffentlichen Abschlussveranstaltung der „Ich kann was!“-Medienwerkstätten, waren sich alle Beteiligten einig: Die Medienwerkstätten waren ein voller Erfolg! Vor über 60 interessierten (Medien-)Pädagog_innen wurden zunächst die Erfahrungen der Pilotierung vorgestellt und diskutiert, auf dem anschließenden bunten „Marktplatz“ präsentierten die Kinder und Jugendlichen begeistert die Ergebnisse ihrer Medienaktivitäten. Ebenfalls vorgestellt wurde das Handbuch der „Ich kann was!“-Medienwerkstätten, um den anwesenden Pädagog_innen Anleitungen, Hinweise und Impulse für die Realisation eigener kreativer Medienprojekte an die Hand zu geben und die Möglichkeit, sich mit diesen bei der nächsten Ausschreibung der „Ich kann was!“-Initiative um eine Förderung zu bewerben.

Stärken für die digitale Welt – ein Ausblick

Mit dem Fokus auf digitale und mediale Kompetenzen wird die „Ich kann was!“-Initiative an die Ergebnisse und Erkenntnisse anknüpfen und Einrichtungen dabei unterstützen, den Schwerpunkt im Bereich der digitalen Kompetenzen systematisch auszubauen. Das Handbuch der „Ich kann was!“-Medienwerkstätten mit über 40 Anleitungen für kreative Medienaktivitäten in der offenen Kinder- und Jugendarbeit steht für alle interessierten Pädagog_innen zum Download auf der Website der „Ich kann was!“-Initiative zur Verfügung. Die Erfahrungen der im Spätsommer ausgewählten digitalen Projekte werden in das für 2018 geplante große Netzwerktreffen einfließen. Hier wird genügend Raum für alle Förderprojekte sein, um sich auszutauschen, voneinander zu lernen und sich zu qualifizieren, so dass eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung im Bereich digitale Medien vorangehen kann – bei den Kindern und Jugendlichen wie auch den Pädagoginnen und Pädagogen. //

Die Autorinnen:

Stefanie Hänsel ist als Projektleiterin bei der Deutsche Telekom Stiftung für „Ich kann was!“ verantwortlich. E-Mail: stefanie.haensel@telekom-stiftung.de

Julia Blankenstein ist seit 2012 als Redakteurin für die „Ich kann was!“-Initiative tätig. E-Mail: info@initiative-ich-kann-was.de

Anmerkungen

¹ Vgl. OECD (2015): Students, Computers and Learning: Making the Connection. PISA, OECD Publishing.

² Vgl. Eickelmann, Birgit u. a. (2015): „Total digital?“ – Dokumentation der Analysen des Vertiefungsmoduls zu ICILS 2013. (Kurzfassung unter www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/icils_vertiefung.pdf).

Weitere Informationen zur „Ich kann was!“-Initiative finden Sie unter www.initiative-ich-kann-was.de

Jugend- & Netzpolitik zusammen denken

Ingo Dachwitz

„Repräsentationsdefizit & Beteiligungsmissstand“

Cybermobbing, Happy Slapping, Grooming, Onlinesucht – wenn es in gesellschaftlichen Debatten um „die Jugend“ und „das Netz“ geht, sind diese Schlagworte schnell bei der Hand. Wenn nicht gerade auf die besondere Kompetenz junger Menschen im Umgang mit dem Digitalen verwiesen wird, spricht man vor allem über Gefährdungslagen und Bildungsbedarfe. Dabei wäre es an der Zeit, die junge Generation bei der Aushandlung von Regeln für die digitale Gesellschaft einzubeziehen. Als Impulsgeber und Mitgestalter kommen Heranwachsende auch in anderen Politikbereichen kaum zum Zug. In der Netzpolitik fällt dieser Missstand allerdings besonders auf. Einerseits, weil die Organisationen und Akteur_innen, die sich sonst für die Einbeziehung junger Menschen in die Politik einsetzen, dieses Politikfeld kaum auf dem Schirm haben. Andererseits, weil das Repräsentationsdefizit junger Menschen bei der politischen Gestaltung des Netzes besonders drastisch ausfällt. Ohne in den Dualismus von „Digital Natives“ und „Digital Immigrants“ verfallen zu wollen: Auch 2017 wird Netzpolitik zu häufig von jenen bestimmt, für die das

Netz ein abstrakter Begriff ist und welche die Konsequenzen ihrer Politik nicht direkt erfahren. Ganz im Gegenteil zur jungen Generation, die als demographisch schrumpfende und politisch marginalisierte Gruppe kaum über Einflussmöglichkeiten verfügt.

„Media Life“ – Dauervernetzt in der Welt

Die Mediatisierung der Lebenswelt von Jugendlichen ist so weit vorangeschritten wie die keiner anderen Bevölkerungsgruppe: Ihr Alltag ist von digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie umfassend durchdrungen. Der niederländische Medienwissenschaftler Mark Deuze nennt diesen Modus des Dauervernetzt-in-der-Welt-Seins „Media Life“. Medien sind ihm zufolge keine externen Apparate mehr, mit denen in klaren Grenzen punktuell interagiert wird, sondern konstituieren zusehends unsere Lebenszusammenhänge. Für alle, die sich in Jugendhilfe, -arbeit und -politik für das Wohl und die Interessen junger Menschen einsetzen, heißt das: Der digitale Wandel erfordert nicht nur Veränderungen in der pädagogischen Praxis und Organisation, sondern muss auch unsere politische Agenda berühren:

Visionen und Konzepte für das Bildungswesen

Selbst ein klassisch jugendpolitisches Feld wie Bildung wird unter dem Gesichtspunkt des digitalen Wandels von Jugendlobbyist_innen bislang kaum beachtet. Beschwerden über digital-skeptische Lehrkräfte und die mangelhafte technische Ausstattung von Schulen sind schnell ausgesprochen. Aber es braucht auch Visionen und Konzepte für ein Bildungswesen, das durch die Integration digitaler Medien nicht nur lebensnah ist, sondern auch die zentralen Kompetenzen für ein selbstbestimmtes Leben in der digitalen Gesellschaft schärft: Reflexion und Organisation von Information, Kommunikation und Wissen.

Teilhabe an sozialen Prozessen

Auch die Themen Zugangsgerechtigkeit und digitale Grundversorgung gewinnen an Bedeutung, wenn man sich vor Augen hält, wie wichtig das Netz für die Identitäts- und Gruppenkonstruktion junger Menschen heute ist. Wer zu Hause keinen Internetanschluss hat oder zur Mitte des Monats aufgrund des vertraglich beschränkten Datenvolumens nicht mehr von unterwegs kommunizieren kann, ist von der Teilhabe an relevanten sozialen Prozessen ausgeschlossen.

Datenspuren beeinflussen Lebenschancen

Heranwachsende sind auf die Infrastruktur digitaler Medien besonders angewiesen und daher in besonderem Maße von staatlicher wie kommerzieller Überwachung betroffen. Für die Verwendung digitaler Plattformen zahlen die wenigsten Nutzer Geld – dafür werden große Teile ihres Lebens in Datenform festgehalten und diese persönlichen Informationen zur handelbaren Ware, deren Auswertung zukünftige Lebenschancen beeinflussen kann. Das ist umso folgenschwerer, da gerade die Lebensphase der Jugend durch Brüche, Experimente und das Austesten von Grenzen geprägt ist. Noch mehr als bei Erwachsenen hängt die freie Entfaltung der Persönlichkeit bei ihnen davon ab, dass nicht jede Handlung in ihren Konsequenzen durchdacht werden kann und muss.

Urheberrecht kriminalisiert Alltagskreativität

Nirgends ist der mangelnde Einbezug der Lebenswirklichkeit junger Menschen so sichtbar wie bei der Frage nach der Kompatibilität von Digitalkultur und Urheberrecht. Kopieren, Mixen und Teilen sind in der Öffentlichkeit des Netzes gängige Kulturtechniken. Man muss kein Anhänger des Konzepts „Kulturflatter“ sein, um anzuerkennen, dass das derzeitige Urheberrecht mit seiner Idee vom „geistigen Eigentum“ vielen Formen dieser

kommunikativen Alltagskreativität entgegensteht. Doch wie sollen politisch Entscheidende, in deren Alltag Remixe, Memes und Links keine Rolle spielen, auch ermessen können, welche Konsequenzen ihre Politik hat? Hier prägen Menschen, für die das Internet und digitale Medien keine große Rolle spielen, die Lebenswelt derer, die sich im Internet zu Hause fühlen. Dabei geht es weniger um Expert_innentum als um eine Verzahnung von Betroffenheit und Repräsentation.

Demokratische Potenziale des Netzes

In Zeiten des fortschreitenden Legitimationsverlusts des etablierten politischen Betriebs kommt diesem letzten Punkt eine besondere Bedeutung zu. Bislang ist es keiner Partei gelungen, das partizipative Potenzial des Netzes für die Herstellung von Politik zu nutzen. Während gerade für Jugendliche die wahrgenommene Nähe zu Stars und Idolen durch Dienste wie YouTube und Snapchat wächst, kommen die Institutionen und Akteur_innen der Politik in diesen Lebenswelten kaum vor. Und selbst wenn: In medialen Kontexten, in denen persönliche Präsenz und Authentizität alles sind, macht ihre formelle Präsenz den Jugendlichen nur noch deutlicher, wie wenig sie repräsentiert sind. Das Gefühl, von der Politik wahr- und ernst genommen zu werden, ist jedoch eine zentrale Voraussetzung für das Vertrauen in Demokratie.

Jugend- und Netzpolitik zusammen denken

Es lohnt sich also, Jugend- und Netzpolitik zusammen zu denken. Die jüngste Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zu digitalen Medien und auch erste Beschlüsse einiger Jugendverbände zeigen, dass die Notwendigkeit von ersten Akteur_innen erkannt wurde. Doch wenn diese Initiativen mehr sein sollen als bloße Lippenbekenntnisse, wird es größerer Anstrengungen bedürfen. //

Der Autor:

Ingo Dachwitz (ingo.dachwitz@netzpolitik.org) ist Redakteur bei netzpolitik.org und Mitglied der sozioethischen Kammer der EKD. Dieser Text wurde unter Creative-Commons-Lizenz CC-BY-NC-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>) auf netzpolitik.org publiziert (<https://netzpolitik.org/2017/jugendgerechte-netzpolitik-warum-der-digitale-wandel-die-jugendpolitische-agenda-beruehrt/>). Dies ist eine leicht angepasste Version des Textes. Die Veröffentlichung in der DREIZEHN erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Ganztagsschule als Chance!

Eine Einschätzung der aktuellen Situation und Hinweise zum Handlungsbedarf aus Sicht der Jugendsozialarbeit

Claudia Seibold, Petra Strübel-Yilmaz, Deane Heumann

Für Jugendliche ab zwölf Jahren ist die Ganztagschule bisher kein attraktives Bildungsangebot. Sie wünschen sich Mitgestaltungsmöglichkeiten und jugendgerechte Angebotsformen, die sie jedoch bei den meisten derzeitigen Ganztagschulmodellen nicht erhalten. Das stellt der 15. Kinder- und Jugendbericht fest (S. 128). Nach der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie im Jahr 2000 – mit für Deutschland alarmierenden Ergebnissen – wurde der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen mit dem Ziel vorangetrieben, die konstatierten Bildungsdefizite auszugleichen und den starken Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg/-misserfolg zu durchbrechen. Zudem sollten Familien darin unterstützt werden, die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familie und individuelle Förderung zu ermöglichen. Schnell wurde mit sehr viel Geld eine große Anzahl von Schulen in Ganztagschulen umgebaut. Was unter „Ganztagschule“ zu verstehen ist, bleibt bisher mit Blick auf die Mindestvoraussetzungen der Kultusministerkonferenz (KMK) jedoch vage¹. Mit dieser Vorgabe haben sich in den vergangenen Jahren über alle Bundesländer hinweg sehr heterogene und daher wenig vergleichbare Modelle von Ganztagschule entwickelt. Ein Drittel aller Schulen hat noch gar keinen Schritt in Richtung Ganztagschule unternommen. Die anderen zwei Drittel sind nicht zwangsläufig vollständig zu Ganztagschulen weiterentwickelt, sondern haben Angebote für einen Teil der Schüler_innen:

- mit einer durchrhythmisierten Tagesstruktur (ausgewogener Wechsel zwischen Lern-, Ruhe- und Freizeitphasen),

- mit einem umfassenden Förderangebot insbesondere für Schüler_innen mit besonderen Bedarfen und
- mit einer nahezu konzeptlosen Aneinanderreihung von Angeboten.

Bisher keine „neue“ Schulqualität

Ein Abbau von Bildungsbenachteiligungen durch Ganztagschulen kann bisher noch nicht festgestellt werden. Um Bildungsgerechtigkeit herzustellen, bedarf es unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bildungsangebote, die nachhaltig bei den Schüler_innen ankommen und gerne und freiwillig genutzt werden. Eine „neue“ Schulqualität, die diesen Anforderungen entspricht, ist derzeit noch nicht zu erkennen. Dem Teilziel „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ folgend, ist ein Ausbau von Betreuungsangeboten im Grundschulbereich festzustellen, jedoch besteht qualitativ noch erheblicher Weiterentwicklungsbedarf. Das an manchen Orten noch bestehende Nebeneinander von Hort und Ganztagschule mit unterschiedlichen rechtlichen Zugängen und Kosten ist für Eltern verwirrend und trägt nicht zu einer bewussten Wahl im Sinne der jungen Menschen bei. Die räumlichen Rahmenbedingungen und auch die Versorgungsstruktur (Mensen, Küchen) sind meist nicht kind- bzw. jugendgerecht und schaffen keine Atmosphäre des Wohlfühlens, die für eine positive Entwicklung förderlich ist. Auch die Gewährleis-

tung einer gesunden und entwicklungsfördernden Ernährung ist i. d. R. nicht gegeben.

Echte Kooperationen werden erschwert

Trotz zunehmender Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Ganztagschule fehlt es weiterhin an abgestimmten Konzepten der Kooperation unter Berücksichtigung der jeweiligen Aufträge, Rollen und Zuständigkeiten. Echte Kooperationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe werden durch die derzeitigen Rahmenbedingungen erschwert. Die Stellen von Lehrkräften im Ganztags sind in der Regel unbefristet, tariflich vergütet und mit Fachpersonal besetzt, während Träger der Kinder- und Jugendhilfe für ihre Angebote ein festgelegtes Budget erhalten, mit dem sie für einen festgelegten Zeitraum Personal- und Sachkosten abdecken müssen. Planungssicherheit und Klarheit der Kompetenzen sind unter diesen Bedingungen schwierig herzustellen. Die Zeit für gemeinsame Teamsitzungen, konzeptionelle Weiterentwicklung und gemeinsame Fort- und Weiterbildung fehlt auf beiden Seiten und ist in den Programmstrukturen nicht vorgesehen.

Potenziale und Chancen von Ganztagschule

Obwohl der Ausbau des schulischen Ganztags bisher noch nicht alle in ihn gesetzten Erwartungen erfüllt, sehen wir darin durchaus Chancen und Möglichkeiten für mehr Bildungsgerechtigkeit. Um aus Sicht der Jugendsozialarbeit einen Beitrag für die weitere Entwicklung zu leisten, stellen wir im Folgenden die Chancen und Möglichkeiten des Zusammenwirkens von Schule und Jugendsozialarbeit zum Wohl der jungen Menschen dar und leiten daraus den Auftrag für beide Systeme ab. Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf ganzheitliche Bildung und Erziehung als Beitrag zu gelingendem Aufwachsen. Schule und Kinder- und Jugendhilfe erfüllen dieses gemeinsame Ziel in ihrer Verankerung im SGB VIII und den Schulgesetzen der Länder auf unterschiedliche Weise. Für das System der Kinder- und Jugendhilfe ist ein eindeutiger Auftrag definiert, der sich auf alle Lebensbereiche von jungen Menschen bezieht – und damit auch auf das System Schule. Der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe ist es, Heranwachsende in ihrer Entwicklung zu fördern und sie in ihrer Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit zu unterstützen. Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe begleiten und ergänzen die Erziehung in der Familie. Mit den Grundsätzen und der Expertise der Kinder- und Jugendhilfe gelingt es, junge Menschen in Ergänzung zum schulischen Lernen in ihrer Persönlichkeits-

entwicklung zu fördern. Ganztagschule bietet für die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit Chancen und Möglichkeiten, die sowohl in einem ganzheitlichen Bildungsverständnis als auch in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Ganztags liegen.

Ein ganzheitliches Bildungsverständnis

Ganztagschule unter einem ganzheitlichen Bildungsverständnis verstanden, das die Entwicklung der Persönlichkeit, der Selbst- und Sozialkompetenzen, der Fähigkeiten und Talente der Kinder und Jugendlichen im Fokus hat, trägt in niedrighwelliger Weise zum Ausgleich sozialer Benachteiligung und individueller Beeinträchtigung bei. Sie ergänzt familiäre Erziehung und bietet in der kooperativen Gestaltung des Ganztags mit der Kinder- und Jugendhilfe und in Zusammenarbeit mit der Jugendsozialarbeit niedrighwelligen Zugang zu weiterführenden Unterstützungsangeboten. Sie ermöglicht durch die Gestaltung des Ganztags in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe Chancengerechtigkeit und schafft Zugänge zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe für Kinder und Jugendliche, die von Exklusion bedroht sind.

In diesem Sinne ermöglicht die Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Ganztagschule:

- Aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen
- Raum für unterschiedliche Interessen
- Unterstützung individueller Lernwege
- Kinder nicht nur mit-, sondern auch voneinander lernen zu lassen
- Organisation von Zeiten der Konzentration und Entspannung im Wechsel, Zeit für gemeinsames und individuelles Lernen, Zeit für Lernaufgaben und für selbst gewählte Tätigkeiten für die Lernenden
- Förderkonzepte und -angebote für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedarfen
- Zugang zu weiterführenden Unterstützungsangeboten
- Einbindung der Eltern sowie Unterstützungsangebote für Eltern

Die Jugendsozialarbeit sorgt mit ihrem Blick auf ihre Zielgruppe für bedarfsgerechte Ausgestaltung und gleichberechtigte Zugänge.

Gleiche Teilhabechancen am Lebensort Schule

Da Jugendsozialarbeit darauf abzielt, dass alle Kinder und Jugendlichen am Lebensort Schule gleiche Teilhabechancen er-

halten, setzt sie sich im Ganzttag einerseits präventiv ein. Andererseits vermittelt sie in Konflikten und Krisensituationen, unterstützt die jungen Menschen in Lebensfragen und bei Unsicherheiten. Sie macht spezifische Angebote, bietet Beratung und Unterstützung für die jungen Menschen und ihre Eltern und setzt sich ganz gezielt für die Weiterentwicklung der Schule zu einem förderlichen und diskriminierungsfreien Lernraum ein. Durch das gelungene Zusammenwirken der Systeme Kinder- und Jugendhilfe und Schule kann Ganzttagsschule einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten.

Verantwortungsgemeinschaft mit klaren Vereinbarungen

Diese Ganzttagsschule, die – auch – die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit im Blick hat, geht in der Ausgestaltung dieser Möglichkeiten verbindliche Kooperationen zwischen Schule und den verschiedenen Angebotsformen der Jugendhilfe im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft ein und arbeitet dabei in klaren Vereinbarungen und in enger Verzahnung zusammen, z. B. durch die Beteiligung an Schulgremien und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Diese Ganzttagsschule, die – auch – die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit im Blick hat, ist für alle Beteiligten verbindlich organisiert. Individuelle Förderung, soziales Lernen setzt verbindliche Teilnahme und kontinuierliche Gruppenstrukturen voraus. Als ergänzendes Angebot zur familiären Bildung und Erziehung arbeitet Ganzttagsschule eng mit Eltern und Erziehungsberechtigten zusammen. Eine solche Ganzttagsschule orientiert sich an den Möglichkeiten und Bedarfen von Kindern und Jugendlichen und sieht sich in enger Zusammenarbeit mit weiteren Angebotsformen der Kinder- und Jugendhilfe wie Hort und heilpädagogischen Tagesstätten.

Notwendige Weiterentwicklungsbedarfe

Trotz der kritischen Anmerkungen des 15. Kinder- und Jugendberichtes zur Ganzttagsschule lassen sich Aspekte herausarbeiten, die die notwendige Weiterentwicklung fördern können. Dazu ist eine verstärkte Einbindung und Positionierung der Jugendhilfe eine wichtige Voraussetzung.

In der Gegenüberstellung der Analyse der bestehenden Situation und den Chancen ergeben sich aus unserer Sicht folgende Notwendigkeiten:

- Vielfältige und bedarfsgerechte Konzepte entwickeln: Kinder, Jugendliche und ihre Familien müssen an der Gestaltung des

Ganztags beteiligt werden. Welche Form der Umsetzung jeweils sinnvoll und zweckmäßig ist, ist in einer verbindlichen Kooperation zwischen kommunaler Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung zu eruieren, langfristig zu planen und in der Umsetzung evaluierend zu steuern.

- Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe und Schule klar und verbindlich rechtlich rahmen: Damit ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das sich durch die unterschiedlichen Bildungsaufträge von Schule und Kinder- und Jugendhilfe im besten Fall ergänzt, im Ganzttag wirksam werden kann, braucht es in den entsprechenden Gesetzen und Richtlinien auf Länder- und Bundesebene die verbindliche Normierung der Kooperationsverpflichtung auf beiden Seiten und klar definierte Zuständigkeiten.
- Beitragsfreiheit aller Angebote der Ganzttagsschule gewährleisten: Kooperationen mit Vereinen und Organisationen der kulturellen Bildung (Theater, Zirkus, Musik, Kunst, Medien), des Sports und mit Jugendverbänden öffnen insbesondere für Kinder aus einkommensschwächeren Familien neue Zugänge zu vielfältigen Lernfeldern. Nur durch Beitragsfreiheit kann diskriminierungsfreie Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen an den Angeboten des Ganztags ermöglicht werden.
- Ganzttagsschulen partizipativ und altersgerecht weiterentwickeln: Dazu müssen jugendgerechte Angebote und Strukturen entwickelt werden, die durch altersgerechte Elemente von Mitbestimmung und Mitgestaltung gekennzeichnet sind. Es braucht Freiräume, um Eigenes zu entwickeln, sich frei von Noten und Reglementierung auszuprobieren.
- Integrierte Raumkonzepte entwickeln und umsetzen: Schulische Räume müssen den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen an Bewegung, Ruhe, Kreativität, Ernährung, Frei- und Rückzugsraum entsprechend gestaltet sein. Hierfür sind bundesweit integrierte und verbindliche Raumkonzepte zu entwickeln, die Gestaltungsräume ermöglichen und entsprechend finanziell hinterlegt sind.
- Vielfältige Formen für den Ganzttag denken und realisieren: Hortangebote und andere Formen des Ganztags sind in der Debatte um Ganzttagsschule zu berücksichtigen. Sie sind ebenfalls angemessene Formen, um den Bedarf junger Menschen nach Bildung, Erziehung und Betreuung zu befriedigen. In der Kooperation von Angebotsformen der Kinder- und Jugendhilfe und Schule bieten sich Möglichkeiten der Gestaltung, die durch die Trägerschaft und Verantwortung der Jugendhilfe offener und auch zeitlich flexibler sein können als die meisten Ganzttagsschulen. So sollte die Möglichkeit bestehen, das schulische und außerschulische Lernen räumlich voneinander zu trennen. Hier gilt es auch, das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern zu beachten. Die Wahl sollte von den Bedarfen der jungen Menschen und ihrer Eltern geleitet sein und nicht davon, ob man sich ein Angebot finanziell leisten kann.
- Geeignete und auskömmliche Rahmenbedingungen sichern: Für die Umsetzung der hier formulierten Anforderungen

sind geeignete und auskömmliche Rahmenbedingungen in Schule und Kinder- und Jugendhilfe vorzuhalten, die es ermöglichen, die jungen Menschen bedarfsgerecht zu begleiten und zu unterstützen und sich für die notwendigen Veränderungen in der Schule angemessen einzusetzen. Deshalb sind verbindliche Rahmenbedingungen festzulegen, insbesondere hinsichtlich des Fachpersonals, der räumlichen Ausstattung sowie der inhaltlichen Ausgestaltung und Finanzierung der Ganztagschulen im Allgemeinen und der Jugendsozialarbeit an Ganztagschulen im Besonderen. Diese müssen in Kooperationsverträgen festgehalten werden und ihre Umsetzung muss von den Verantwortlichen überprüft werden.

- **Koordinierung der Angebote:** Für die unterschiedlichen Angebote des Ganztags an einer Schule ist es notwendig, diese qualifiziert zu koordinieren. Die Verantwortung für die Koordinierung ist in Rahmenvereinbarungen der Länder und in den konkreten Kooperationsvereinbarungen zu regeln. Diese Koordinierungsaufgabe bedarf einer auskömmlichen Finanzierung.

Aufgaben der Jugendsozialarbeit

Damit Ganztagschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann, ist die Jugendsozialarbeit hier mit ihren spezifischen Kompetenzen gefragt, beispielsweise seien hier genannt: Stärken und Kompetenzen der jungen Menschen aufspüren, die sich außerhalb des Unterrichts zeigen, Kenntnis der Lebensumstände und der spezifischen Themen der jungen Menschen, Beziehungen eingehen, junge Menschen in schwierigen Lebenssituationen

begleiten. Deshalb muss die Jugendsozialarbeit in die Gestaltung und Weiterentwicklung von Ganztagschulen und Kooperationen grundsätzlich miteinbezogen werden. So kann sie frühzeitig, drohende oder bestehende Ausgrenzungen und Benachteiligungen erkennen und in der Verantwortungsgemeinschaft mit der Schule Veränderungsprozesse einleiten. //

Die Autorinnen

Im Auftrag des Fachbeirats Bildung der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit:

Claudia Seibold ist Referentin bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA). E-Mail: seibold@bagejsa.de

Deane Heumann ist Landesreferentin für Schulbezogene Jugendsozialarbeit bei der Evangelischen Jugendsozialarbeit Bayern. E-Mail: heumann@ejsa-bayern.de

Petra Strübel-Yilmaz ist Geschäftsführerin des Sozialkritischen Arbeitskreises Darmstadt (ska). E-Mail: struebel-yilmaz@skadarmstadt.de

Anmerkungen:

- ¹ Mindestvoraussetzung für Ganztagschulen laut KMK: An mindestens drei Tagen mindestens sieben Zeitstunden und das Angebot eines Mittagessens; unterschieden wird in vollgebundene (für alle Schüler_innen verpflichtend), teilgebundene (für die angemeldeten Schüler_innen verpflichtend) und offene Ganztagschulen (freiwillige Teilnahme an Angeboten).

Impressum

DREIZEHN

Zeitschrift für Jugendsozialarbeit
Ausgabe 18/2017, 10. Jahrgang
ISSN 1867-0571

Herausgeber:

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit
(Rechtsträger: Bundesarbeitsgemeinschaft
Evangelische Jugendsozialarbeit)
Auguststr. 80, 10117 Berlin
Tel.: 030 28395418
E-Mail: dreizehn@jugendsozialarbeit.de
Internet: www.jugendsozialarbeit.de

V. i. S. d. P.:

Christiane Giersen (Sprecherin Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit)

Redaktion:

Annemarie Blohm (ab), Annika Koch (ak),
Gisela Würfel (gw)
Mitarbeit für Ausgabe 18: Birgit Beierling,
Tanja Boettcher, Carsten Hübscher,
Christiane Giersen, Dr. Michael Herkendell,
Ines Letsch, Dr. Thomas Pudelko,
Gisela Würfel

Redaktionsbeirat:

Wolfgang Barth, Birgit Beierling, Tanja
Boettcher, Christiane Giersen, Dr. Michael
Herkendell, Judith Jünger, Michael Kroll,
Ines Letsch, Dr. Thomas Pudelko, Petra
Tabakovic, Dr. Oliver Trisch, Klaus Umbach,
Kathleen Wabrowetz, Angela Werner,
Gisela Würfel, Anne Wollenhaupt

Grafisches Konzept, Layout und Satz:
Anja Zemlin – HELDISCH.com, Berlin

Korrektorat:

Tom Seidel – The Proofreaders, Brighton



Fotonachweis:
 Titel, S. 4/5, 6, 10, 26, 38: photocase.de
 S. 15, 16, 42: iStock
 S. 24/25, 49: HELDISCH.com, Berlin
 S. 30, 32: Josefine Janert
 S. 34, 36, 37: Monika Kophal
 S. 45, 47: „Ich kann was!“-Initiative
 S. 51: pixabay

Karikatur S. 55: Thomas Pflaum

Druck:
 BLOCH & Co

Beiträge von Autoren_innen geben nicht unbedingt die Meinung des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit wieder. Der Nachdruck von Beiträgen, auch auszugsweise, ist nur mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Unaufgefordert eingesandte Manuskripte finden nur in Absprache mit der Redaktion Beachtung.

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).



Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Die gesetzlichen Grundlagen der Jugendsozialarbeit liefert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 13 SGB VIII), das den Anspruch junger Menschen auf angemessene Förderung formuliert.

Im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit haben sich die Arbeiterwohlfahrt (AWO), die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSÄ) und die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS), die Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (BAG ÖRT), DER PARITÄTISCHE Gesamtverband (DER PARITÄTISCHE), das Deutsche Rote Kreuz (DRK) und der Internationale Bund (IB) zusammengeschlossen. Sein Ziel ist es, die gesellschaftliche und politische Teilhabe von benachteiligten Jugendlichen zu verbessern.

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

Redaktion DREIZEHN

Auguststr. 80, 10117 Berlin

Tel: 030 28 395 418

dreizehn@jugendsozialarbeit.de

www.jugendsozialarbeit.de

