

Zeitschrift: Medienwissenschaft Schweiz = Science des mass média Suisse
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft
Band: - (2003)
Heft: 2

Artikel: Die Förderung von Internetkompetenz in der offenen Jugendarbeit
Autor: Buchloh, Stephan
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-790679>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Förderung von Internetkompetenz in der offenen Jugendarbeit

Ziele, Möglichkeiten und Probleme

Internetkompetenz kann nicht nur in der Schule, sondern auch in der offenen Jugendarbeit entwickelt und gefördert werden. Der Beitrag enthält den Vorschlag für ein Modell der Internetkompetenz, das zwischen mehreren Dimensionen von Internetkompetenz als besonderer Form der Medienkompetenz unterscheidet. Ausgehend von der empirisch erhobenen Internetnutzung Jugendlicher und von den Medienleistungen, die diese vom Internet erwarten, werden mehrere Fragen untersucht: Welche Dimensionen von Internetkompetenz sollten in der offenen Jugendarbeit vernünftigerweise gefördert werden? Welche besonderen Möglichkeiten hat die soziale Arbeit mit Jugendlichen? Welchen Problemen sieht sie sich gegenüber?

1 Einleitung

Nicht nur traditionelle Bildungsinstitutionen wie Schulen, Volkshochschulen und Universitäten vermitteln Medienkompetenz, sondern auch Einrichtungen der offenen Jugendarbeit wie Jugendfreizeitstätten. Die Bedingungen, unter denen hier Medienkompetenz gefördert und entwickelt werden kann, weichen ganz erheblich von denen ab, die für die Schule gelten. In den Vordergrund des Interesses sind in den letzten Jahren das Internet und die Computerwelt gerückt. Es lassen sich mehrere Dimensionen von «Internetkompetenz» auseinander halten, die für die Besucher von Jugendzentren eine unterschiedliche Wichtigkeit haben und die auf verschiedene Weise gefördert werden können.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die Besonderheiten der offenen Jugendarbeit ein. Danach möchte ich ein Modell der Internetkompetenz vorschlagen, das zwischen mehreren Formen und Ausprägungen von Medienkompetenz mit Blick auf das Internet unterscheidet. Anschließend diskutiere ich mögliche Ziele bei der Förderung von Internetkompetenz in der offenen Jugendarbeit. In den nächsten beiden Abschnitten geht es um Chancen und Schwierigkeiten der offenen Jugendarbeit bei der Steigerung oder Entwicklung von Internetkompetenz. An zwei Beispielen von Internetprojekten möchte ich meine Überlegungen verdeutlichen.

2 Charakteristika der offenen Jugendarbeit

Anders als zur Schule gehen Jugendliche in ein Jugendzentrum freiwillig; sie möchten dort ihre Freizeit verbringen, mit anderen Jungen und Mädchen zusammen sein und Spass haben. Kaum jemand besucht eine Freizeitstätte mit der ausdrücklichen Absicht, dort etwas zu lernen. Diese Grundvoraussetzungen bestimmen die pädagogische Arbeit in einer Freizeiteinrichtung für Jugendliche. Man könnte hier von einer «indirekten Pädagogik» sprechen: Die Mitarbeiter eines Jugendzentrums versuchen, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Jugendlichen

erlauben, Erfahrungen zu sammeln und Neues zu lernen (vgl. Bader 2001: 361). Dagegen ist es schwierig, festgelegte Lerninhalte zu vermitteln oder bestimmte Lernziele anzustreben. Anregungen zum Lernen werden aus Situationen heraus entfaltet und nicht als abstraktes Programm vorgegeben.

Damit hängt ein anderes Merkmal der offenen Jugendarbeit zusammen, das sich als «Prozessorientierung» bezeichnen lässt. Die Pädagogen können Entwicklungen anstossen und begleiten, aber es ist in einer Jugendfreizeitstätte kaum möglich, auf klar definierte Resultate hinzuarbeiten und Lernen direkt zu steuern. Darin hebt sich die offene Arbeit mit Jugendlichen von «ergebnisorientierten» Bildungsbe mühungen in der Schule ab. Erkenntnisse gewinnen die Jugendlichen eher durch Aktionen in der Gruppe als durch individuelle Lernanstrengungen. In der Jugendarbeit wird deshalb oft von «sozialem Lernen» geredet (vgl. Bader 2001: 361, 365).

Die Freiwilligkeit der Aktionen in einem Jugendzentrum bringt es mit sich, dass pädagogische Bemühungen an die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen anknüpfen müssen (vgl. Schindler 2001: 16). Stichwort ist die so genannte «Lebensweltorientierung». Die Mitarbeiter nehmen Bezug auf die Lebensverhältnisse der Jugendlichen, «sie holen sie dort ab, wo sie stehen». Im Sinne einer «Hilfe zur Selbsthilfe» bieten die Pädagogen den Jugendlichen Unterstützung beim Bewältigen von Lebens- und Alltagsproblemen. Die offene Jugendarbeit will dazu beitragen, dass sich die Mädchen und Jungen ihrer Fähigkeiten und Talente bewusst werden (vgl. Thiersch 2000: 5, 23; Galuske 2002: 33). Viele der Jugendlichen, die Freizeitstätten besuchen, stammen aus unteren sozialen Schichten oder kommen aus ausländischen Familien. Zu Hause können sie nicht unbedingt mit einer intensiven Förderung rechnen.

Charakterisieren lässt sich die offene Jugendarbeit schliesslich noch auf eine weitere Weise, und zwar indem man die

Unterscheidung zwischen «Sozialisation» und «Erziehung» heranzieht. In beiden Fällen geht es um den Erwerb von Fähigkeiten, die der Einzelne für das Leben in einer Gemeinschaft braucht. Wenn von «Erziehung» die Rede ist, dann stellt man sich Lernen als Folge pädagogischer Massnahmen vor; gedacht ist an «organisiertes» oder «formelles Lernen». Spricht man von «Sozialisation», dann hat man Lernvorgänge im Auge, die im sozialen Umfeld selbst ablaufen. Diese werden als «funktionales» oder «informelles Lernen» bezeichnet (vgl. Fromme 2002: 155). Ein solches Lernen steht in der offenen Jugendarbeit im Vordergrund – sie ist mithin eher der Sozialisation zuzuordnen.

3 Vorschlag für ein Modell der Internetkompetenz: Formen und Ausprägungen von Medienkompetenz mit Blick auf das Internet

3.1 Definitionen von Medienkompetenz

Internetkompetenz ist eine spezielle Form der Medienkompetenz. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Versuchen, den Begriff der Medienkompetenz zu bestimmen (z.B. Baacke 1997; Schell/Stolzenburg/Theunert 1999; Hamm 2001; Vollbrecht 2001; Felsmann 2002). Beispielhaft seien hier drei Definitionen angeführt: Dieter Baacke versteht unter «Medienkompetenz» die Fähigkeit, «die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän (zu) handhaben» (Baacke 1999a: 31). Bernd Schorb schreibt: «Der Begriff Medienkompetenz soll die Fähigkeiten begrifflich bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt.» (Schorb 1997: 234) Nach Johannes Fromme ist «Medienkompetenz» die «Fähigkeit, mit Medien in verschiedener Hinsicht selbstbestimmt umzugehen» (Fromme 2002: 158).

Zwei Aspekte des Begriffs der Medienkompetenz erscheinen mir besonders wichtig. Der erste Aspekt besteht darin, dass sich mit dem Begriff der Medienkompetenz die Vorstellung kommunikativer Mündigkeit verbindet (vgl. Baacke 1999a: 35). Einem «medienkompetenten» Fernsehzuschauer braucht niemand vorzuschreiben, welche Programme er sehen darf und welche nicht: Er besitzt die Fähigkeit, sich vor möglichen «Mediengefahren» selbst zu schützen. Medienpädagogische Konzepte, die Medienkompetenz in den Mittelpunkt stellen, heben sich damit von Ansätzen ab, deren Menschenbild das eines unmündigen Mediennutzers ist. Zu solchen Ansätzen ist vor allem die «Bewahrpädagogik» zu rechnen, die Jugendliche vor angeblich schädlichen Medieninhalten abschirmen will (vgl. Schweinitz 1992; Hüther/Podehl 1997; Vollbrecht 2001: 54).

Wenn in den Definitionen von «souveränem» oder «selbstbestimmtem» Umgang mit Medien die Rede ist, dann klingt hier an – und dies ist der zweite wichtige Aspekt –, dass die angesprochenen Fähigkeiten in Beziehung zu den Absichten der Handelnden zu setzen sind. Es geht in

erster Linie darum, dass die Mediennutzer die Fähigkeiten besitzen bzw. erwerben, die sie brauchen, um ihre eigenen Ziele zu verwirklichen. Die Ziele, die Menschen mit der Nutzung von Medien verfolgen, können voneinander abweichen: Die Leute erwarten von den Medien unterschiedliche Leistungen. Deshalb kommt es auch auf verschiedene Formen der Medienkompetenz an. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Vermittlung von Medienkompetenz: Je nach Zielgruppe sind unterschiedliche Formen der Medienkompetenz bevorzugt zu fördern. Welche Formen der Medienkompetenz lassen sich nun im Hinblick auf das Internet gegeneinander abgrenzen?

3.2 Formen und Ausprägungen von Internetkompetenz

In dem Modell von Internetkompetenz, das ich vorschlagen möchte, werden vier Formen von Internetkompetenz unterschieden:

1. *Rezeptionskompetenz*: Dies ist die Fähigkeit, Internetinhalte aufzunehmen und zu verarbeiten.
2. *Interaktionskompetenz*: Damit ist die Fähigkeit gemeint, auf gegenseitiges Handeln angelegte, «interaktive» Internetangebote wie Spiele und Chats souverän zu nutzen. Ein Internetsurfer kann selbst in das Medium eingreifen, indem er beispielsweise im Chat etwas schreibt. Auf diese Weise tut er mehr, als sich Seiten nur anzusehen; im Gegensatz zu einem Nutzer, der eigene Seiten ins Netz stellt, führt er jedoch keine länger dauernden Veränderungen im Internet herbei.
3. *Produktionskompetenz*: Es handelt sich um die Fähigkeit, Internetinhalte herzustellen und zu gestalten.
4. *Hintergrundwissen*: Dazu zählen besonders politische, wirtschaftliche und juristische Kenntnisse.

Diese Grundformen der Internetkompetenz bestehen wiederum aus verschiedenen Einzelfertigkeiten. So lassen sich bei der *Rezeptions- und der Interaktionskompetenz* folgende Fähigkeiten voneinander abgrenzen:

- *Bedienungsfähigkeit*, mithin die Fähigkeit, Computer zu bedienen und Software anzuwenden;
- *Auswahlfähigkeit*, also die Fähigkeit, Internetinhalte zu finden und zu nutzen, mit denen man die eigenen Ziele tatsächlich erreicht, und die Fähigkeit, Internetangebote so zu nutzen, dass die Surfdauer nicht mit anderen, wichtigeren Tätigkeiten in Widerstreit gerät; man könnte hier von einer Fähigkeit zum «Zeitmanagement» oder kürzer von einer «Zeitkompetenz» sprechen – diese «Zeitkompetenz» lässt sich ebenso wie die *Recherchefähigkeit* als Form der Auswahlfähigkeit betrachten;
- *Urteilsfähigkeit*, also die Fähigkeit, Internetangebote einzuschätzen;
- *Verarbeitungsfähigkeit*: Dies ist die Fähigkeit, Internetinhalte (auch langfristig) so zu verarbeiten, dass sie den Surfern von Nutzen sind oder zum mindesten nicht schaden.

Bei der *Produktionskompetenz* kann man trennen zwischen:

- *handwerklich-technischen Fertigkeiten*
- *künstlerisch-graphischen Fertigkeiten*
- *Schreibfertigkeiten*

Zum *Hintergrundwissen* können besonders Kenntnisse gehören über:

- *Medienpolitik*
- *Rechtsfragen*
- *Medienökonomie*
- *Medienwirkungen*

Die einzelnen Formen und Ausprägungen von Internetkompetenz, die in diesem Modell idealtypisch gegeneinander gestellt werden, können sich in der Praxis manchmal überlappen; Grenzen sind nicht immer eindeutig zu ziehen.

4 Ziele bei der Förderung von Internetkompetenz in der offenen Jugendarbeit

4.1 «Prozessorientierung» versus konkrete Ziele

Wenn man einzelne Ziele bestimmen will, die bei der Förderung von Internetkompetenz in der sozialen Arbeit mit Jugendlichen anvisiert werden sollten, dann stellt sich zunächst das Problem, dass die Charakteristika der offenen Jugendarbeit solchen Zielvorgaben eher entgegenstehen. Bei der erläuterten «Prozessorientierung» der ausser-schulischen Jugendarbeit ist es nur schwer möglich, konkrete Lernziele anzustreben. Wenn man bei den Besuchern einer Jugendfreizeitstätte etwas erreichen will, dann muss man sich auf die Erwartungen und Lebensperspektiven der Jugendlichen einstellen.

4.2 Internetnutzung von Jugendlichen

Will man wissen, was sich Jugendliche vom Internet erwarten, erscheint ein Blick auf die tatsächliche Nutzung des Mediums sinnvoll. Auskunft hierüber gibt – bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland – die Studie «Jugend, Information, (Multi-)Media» 2002 (abgekürzt: «JIM-Studie»). Der «Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest» hat von Mai bis Juli 2002 insgesamt 1'092 Jugendliche im Alter zwischen 12 und 19 Jahren zu ihrer Mediennutzung interviewen lassen. Unter anderem wurden die Internet-surfer (n=904) gefragt, welche Online-Möglichkeiten sie mehrmals in der Woche oder täglich nutzen.

Liebblingsaktivität ist das Verschicken und Empfangen von elektronischer Post; diese Anwendung nannten 48 Prozent der Surfer. An zweiter und dritter Stelle stehen die Suche nach Informationen zu einem bestimmten Thema (35 Prozent) und das Anhören von Musik im Internet (30 Prozent). Auf Platz vier folgt das Chatten (26 Prozent). Ähnlich beliebt sind das Herunterladen von Musikdateien (25 Prozent) und das Abrufen von Nachrichten und aktuellen Informationen (23 Prozent). Rund ein Fünftel der ju-

gendlichen Internetnutzer (21 Prozent) interessiert sich für Informationen über Schule, Ausbildung und Beruf. Etwa jeder zehnte Jugendliche (12 Prozent) lädt sich Dateien herunter, die keine Spiele oder Musik enthalten. Fast genauso gross ist der Anteil der Surfer, die nach regionalen Veranstaltungshinweisen Ausschau halten (11 Prozent) oder die sich zusammen mit anderen in Online-Spiele vertiefen (11 Prozent) (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2003: 46–48).

4.3 Medienleistungen

Die Nutzungsdaten zeigen, dass für die Jugendlichen bestimmte Leistungen des Mediums Internet eine grosse Rolle spielen. Für die Jugendlichen dient das Internet demnach vor allem:

- zur Übermittlung privater Nachrichten
- als Informationsquelle
- zur Unterhaltung durch Musik und Spiele
- zum Austausch mit anderen Menschen im Chat

Der Chat bietet den Jugendlichen ganz spezielle Leistungen. Beim Chatten haben die Jugendlichen die Möglichkeit, mit ihrer Identität zu experimentieren, sich mit ihrer Sexualität und Geschlechtsrolle zu beschäftigen und neue Kontakte zu knüpfen (vgl. Fix 2001; Scherer/Wirth 2002). Im Chat kann nicht sicher überprüft werden, wer sich hinter einem «Nickname» verbirgt – dadurch haben Jugendliche Gelegenheit, unterschiedliche Arten der Selbstdarstellung zu testen, ohne dass sie lang anhaltende Folgen fürchten müssten. Wer einen Chatroom betritt, muss sich für eine Netzhidentität entscheiden. Ein Chatter kann sich beispielsweise überlegen, ob er als Jugendlicher oder als Erwachsener, als Lehrling oder als Angestellter, als Junge oder als Mädchen wahrgenommen werden will. Das Chatten regt Jugendliche dazu an, sich mit dem Bild auseinander zu setzen, das sie von sich selbst machen und das sie anderen Menschen vermitteln wollen. Insofern kann das Chatten als Beitrag zur «Selbstsozialisation» verstanden werden.

4.4 Jugendliche Erwartungen und pädagogische Ziele

Führt man sich vor Augen, welche Leistungen Jugendliche vom Medium Internet erwarten und wie sie das Netz nutzen, dann erscheint es zweckmässig, die Formen von Internetkompetenz vorrangig zu fördern, die Jugendliche beim Umgang mit dem Netz tatsächlich brauchen. Deshalb dürften die wichtigsten Ziele bei der Förderung von Internetkompetenz die Stärkung der Rezeptions- und der Interaktionskompetenz sein. Dies gilt umso mehr, wenn man in Betracht zieht, welche Jugendlichen ihre Freizeit in Jugendzentren verbringen. Möchte ein Jugendlicher chatten, dann ist es für ihn entscheidend, einen passenden Chat zu finden: Er sollte die Chatfunktionen bedienen können, und in den Chaträumen sollten sich Leute aufhalten, die ihn interessieren. Ausserdem ist es hilfreich, wenn er die

gängigen Verhaltensregeln, die so genannte «Netiquette», beherrscht und wenn er eine Konversationsstrategie verfolgen kann, mit deren Hilfe er seine Gesprächsabsichten zu verwirklichen vermag. Hier kommt es also auf Interaktionskompetenz an. Sucht ein Jugendlicher nach Informationen, dann sind seine Recherchefertigkeiten gefordert: Er sollte wissen, welche Suchmaschinen und Webkataloge ihm weiterhelfen und wie man diese benutzt.

Die Produktionskompetenz hat für Jugendliche demgegenüber eine deutlich geringere Bedeutung. Ohne Zweifel können sich Jugendliche selbst darstellen und ihre Ansichten in der Netzöffentlichkeit verbreiten, wenn sie Internetseiten gestalten; insofern ist es nützlich, wenn ein Jugendlicher einen HTML-Editor zu bedienen weiss oder HTML-Befehle kennt. Im Umgang mit dem Internet spielen gestalterische Tätigkeiten für Jugendliche gleichwohl kaum eine Rolle. Deshalb ist es nicht ratsam, die Entwicklung von Produktionskompetenz in den Vordergrund der pädagogischen Bemühungen eines Jugendzentrums zu stellen. Die Besucher einer Freizeitstätte auf spätere Tätigkeiten als Webdesigner, Online-Redakteure oder Kommunikationswissenschaftler vorzubereiten dürfte nicht sinnvoll sein. Medienpädagogische Konzepte, die besonders auf die Vermittlung von Gestaltungsfertigkeiten oder von medienpolitischem Wissen Wert legen, empfehlen sich für die offene Jugendarbeit weniger; solche Ansätze gehen an der Realität der Besucher von Jugendzentren vorbei (vgl. Schachtner 2001).

Diese Realität legt zuerst noch ein anderes, elementares Ziel nahe: Es geht darum, Jugendlichen aus Familien, die wenig Geld haben, überhaupt erst einmal Netzanschlüsse und Computer zur Verfügung zu stellen und sie mit den Möglichkeiten des Internets vertraut zu machen. Dies gilt speziell für Mädchen, die das Internet nach wie vor weniger häufig nutzen als Jungen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2003: 44).

5 Chancen der offenen Jugendarbeit bei der Förderung von Internetkompetenz

Im Vergleich zur Schule eröffnen sich der offenen Jugendarbeit besondere Chancen bei der Förderung von Internetkompetenz. Diese Chancen bestehen in dreierlei Hinsicht, nämlich mit Blick auf die *Lernmotive*, die *Lernformen* und die «*Lehrakteure*».

Was die *Lernmotive* betrifft, so herrscht in der sozialen Arbeit mit Jugendlichen das Prinzip der Freiwilligkeit. Niemand ist gezwungen, Aufgaben zu lösen oder Prüfungen abzulegen. Es gibt keinen Notendruck. Tatsächlich wollen viele Jugendliche in einer Freizeitstätte ausdrücklich nichts lernen und sich vom schulischen Lernen erholen – was verständlich ist. Wenn aber Jugendliche in einer Freizeiteinrichtung etwas lernen möchten, dann tun sie dies aus

Interesse an der Sache und nicht auf Drängen von Eltern oder Lehrern. Diese Jugendlichen sind somit «intrinsisch» und nicht «extrinsisch motiviert» – dadurch verbessern sich ihre Aussichten, erfolgreich zu lernen. Hinzu kommt, dass sich die offene Jugendarbeit an den Wünschen und Erwartungen der Jugendlichen ausrichten muss. Deshalb gilt es auch als wichtig, den Jugendlichen Möglichkeiten der Mitbestimmung und Beteiligung einzuräumen. Auch dies dürfte die Lust zu lernen steigern.

Bei den *Lernformen* kommt es ebenfalls auf eine Beteiligung der Jugendlichen an. Ihnen wird nichts vorgesetzt, und sie sind keine passiven Zuhörer von Unterrichtsvorträgen. Die Arbeit in Projekten eignet sich als Lernform in der offenen Jugendarbeit besonders gut (vgl. Baacke 1999b). Es geht darum, zusammen etwas zu tun: Bei Computerprojekten kann dies zum Beispiel die Recherche zu einem bestimmten Thema, die Teilnahme an einem Chatforum oder das Gestalten von Webpages sein.

Diese «Handlungsorientierung» ist für die offene Jugendarbeit charakteristisch: Man lernt durch gemeinsame Aktivität. Die Jugendlichen einer Freizeitstätte können mit den Pädagogen besprechen, was sie an der Netzwelt interessiert und welche Möglichkeiten des Internets sie nutzen möchten. Zusammen kann dann überlegt werden, wie diese Interessen sinnvoll in ein Projekt einfließen können. An dem Projekt wird in einer kleinen Gruppe gearbeitet. Die Jugendlichen lernen dabei eher «beiläufig», indem sie versuchen, die Anforderungen des selbst gewählten Internetvorhabens zu bewältigen (vgl. Fromme 1999: 159).

Neben der Mitarbeit in Projekten haben die Jugendlichen in einem Freizeittreff die Gelegenheit, Computer und Internet «einfach so» zu nutzen. Die Surfmöglichkeiten der Jugendlichen hängen von der Ausstattung und den Regeln der Einrichtung ab, vor allem davon, wie viele Geräte die Freizeitstätte besitzt, ob die Besucher für das Surfen etwas bezahlen müssen, ob das Jugendzentrum die Internetzeit aus pädagogischen Gründen begrenzt und ob bestimmte Seiten mittels einer Filtersoftware gesperrt sind. Bei entsprechenden Bedingungen können die Jugendlichen selbständig und ohne Zeitdruck durch die Netzwelt streifen. Dieses Sammeln von Surferfahrungen ist ebenfalls eine Form des «beiläufigen Lernens» und der «Selbstsozialisation».

Vorzüge im Hinblick auf die «*Lehrakteure*» bietet die offene Jugendarbeit insofern, als die Jugendlichen zu den Mitarbeitern einer Freizeiteinrichtung oft ein besseres Verhältnis entwickeln können als zu Lehrern oder Eltern. Von den Eltern versuchen sich Jugendliche in der Pubertät gerade zu lösen. Und zwischen Schülern und Lehrern besteht immer eine Abhängigkeit, weil schulische Bewertungen für die Zukunft der Mädchen und Jungen entscheidend sein können. Ausserdem sind die Lehrer von der Schule gehal-

ten, Distanz zu den Schülern zu wahren. Die Pädagogen eines Jugendzentrums bemühen sich dagegen, persönliche Beziehungen zu den Jugendlichen aufzubauen – besteht zwischen Jugendlichen und Mitarbeitern einer Freizeiteinrichtung kein Vertrauensverhältnis, dann ist es unwahrscheinlich, dass die Jugendlichen bei den Pädagogen Rat und Hilfe suchen, wenn sie Probleme haben.

Überdies lernen Jugendliche in einem Freizeittreff nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Gleichaltrigen. Wenn sie nicht wissen, wie man sich in einen Chat einloggt oder wie man eine spezielle Seite findet, dann können sie sich dies von anderen Jungen und Mädchen erklären lassen. In der offenen Jugendarbeit ist also auch die «Peer-group» ein «Lehrakteur».

6 Probleme der offenen Jugendarbeit bei der Förderung von Internetkompetenz

Den Chancen der offenen Jugendarbeit stehen Probleme gegenüber. Solche Schwierigkeiten ergeben sich mit Blick auf die «Lehrakteure», die «Lernakteure», die *finanziellen Bedingungen* und die *rechtlichen Bedingungen*.

Was die «Lehrakteure» angeht, so fehlt manchen Pädagogen die Computer- und Internetkompetenz, die es den Jugendlichen zu vermitteln gälte. Sozialpädagogen haben sich in der Regel bewusst für die Arbeit mit Menschen entschieden und fühlen sich in technischen Welten nicht unbedingt zu Hause. Für Weiterbildungskurse ist oft nicht genügend Zeit und Geld vorhanden.

Mitunter sind es auch Vorstellungen der Pädagogen, die einer erfolgreichen Internetarbeit im Wege stehen: Einerseits kann man unrealistische Ansprüche an Internetprojekte beobachten – einige Pädagogen erwarten von Unterschichtjugendlichen die Gestaltung ausgefeilter Homepages oder die Auseinandersetzung mit problematischen Internetinhalten, obwohl sich die Jugendlichen viel stärker für das Chatten oder für die Informationssuche im Netz interessieren. Andererseits gibt es noch immer Pädagogen, die den Medien allgemein oder dem Internet im Besonderen feindlich gegenüberstehen – sie schreiben dem Internet in erster Linie schädliche Wirkungen zu. Wenn sie die Jugendlichen schon nicht ganz von Computern fern halten können, dann möchten sie das Surfen durch Filterprogramme beschränken und die Jugendlichen dazu bringen, dass sie Computer und Internet für «pädagogisch wertvolle» Tätigkeiten wie das Bearbeiten von Lernsoftware oder das Vorbereiten von Referaten nutzen.

Auf Seiten der «Lernakteure» ergibt sich in der offenen Jugendarbeit das Problem der fehlenden Kontinuität bei Projekten. Etliche Jugendliche kommen nicht regelmässig in ein Jugendzentrum, und es ist nicht immer einfach, sie zur Teilnahme an Arbeitsgruppentreffen oder spezi-

ellen Aktionen zu bewegen. Was in mancher Beziehung ein Vorzug der offenen Jugendarbeit ist, erweist sich in anderer Hinsicht als Nachteil. Indem die Pädagogen auf die Wünsche der Besucher eines Freizeittreffs eingehen, steigern sie zwar den Antrieb der Jungen und Mädchen, etwas zu lernen; zugleich wird es dadurch schwerer, die Jugendlichen mit neuen Sichtweisen vertraut zu machen oder ihnen Hintergrundwissen zu vermitteln. Die «Lebensweltorientierung» der offenen Jugendarbeit erleichtert den Zugang zu den Jugendlichen, schränkt aber die Themenvielfalt bei Projekten ein. Der Zusammenhang zwischen dem Leben der Jugendlichen und den Möglichkeiten des Internets muss den Mädchen und Jungen stets von neuem gezeigt werden, und wenn dies nicht gelingt, können selbst wichtige Gegenstände in Internetprojekten nicht behandelt werden.

Probleme bei der Stärkung von Internetkompetenz fallen ausserdem ins Auge, wenn man die *finanziellen Bedingungen* der offenen Jugendarbeit betrachtet. In den öffentlichen Sparhaushalten sind oft kaum Mittel für die Ausstattung eines Jugendzentrums mit Computern und Online-Zugängen vorhanden. Wenn eine Freizeitstätte Glück hat, helfen Sonderprogramme oder private Förderer weiter. Problematisch ist meist auch die Personalsituation: Es gibt zu wenig Mitarbeiter, die sich um zeitaufwendige Computerprojekte kümmern können.

Weitere Schwierigkeiten bei der Förderung von Internetkompetenz entstehen durch die *rechtlichen Bedingungen*. Auch die Pädagogen eines Jugendzentrums müssen sich an die Bestimmungen des Jugendschutzes halten: Sie dürfen nicht zulassen, dass Jugendliche Internetseiten mit Inhalten ansehen, die als jugendgefährdend eingestuft sind. Pädagogisch sinnvolle Diskussionen über derartige Webseiten werden so behindert. Jugendschützer mögen gute Absichten haben und in der Gesellschaft viel Unterstützung finden – die Vorstellungen, von denen sich der Jugendschutz leiten lässt, sind letztlich Ideen der Bewahrpädagogik. Statt Jugendlichen eine selbständige oder pädagogisch angeleitete Auseinandersetzung mit Medieninhalten zu ermöglichen, die man als problematisch betrachtet, möchte man sie davon fern halten. Bemühungen um die Stärkung der Internetkompetenz wollen dagegen gerade erreichen, dass Jugendliche auch mit fragwürdigen Internetinhalten so umgehen können, dass sie keinen Schaden davon nehmen (vgl. Büttner/Gottberg 2002; Buchloh 2003).

7 Beispiele für Internetprojekte in der offenen Jugendarbeit

Um zu veranschaulichen, wie die Förderung von Internetkompetenz in der Praxis aussehen kann, möchte ich zwei Beispiele für Internetprojekte kurz vorstellen. Es handelt sich um Vorhaben, die in den Jahren von 2000 bis

2002 in der Münchner Kinder- und Jugendfreizeitstätte «'s Fredl» umgesetzt wurden. Das Fredl ist eine Einrichtung der Stadt München und wird von der Arbeiterwohlfahrt (AWO) getragen. Es sind überwiegend Hauptschüler und Lehrlinge, die ihre Freizeit im Fredl verbringen; rund 75 Prozent der Besucher stammen aus ausländischen Familien (vgl. 's Fredl 2003: 13).

7.1 Projekt «Internet im Alltag – Alltag im Internet»

Das Vorhaben setzte sich aus drei Teilen zusammen: der Einrichtung eines kleinen «Internetcafés» (das anfangs aus zwei Computern bestand und bis 2003 auf sieben Geräte wuchs), der Gestaltung einer eigenen Website und dem Projekt «Was ist los im Stadtteil?» (vgl. Buchloh 2001). Zwei Ziele standen im Vordergrund: Einerseits sollte das Internet für die Jungen und Mädchen zu einem alltäglichen Medium werden; es ging darum, auszuprobieren, welchen «Gebrauchswert» das Netz für ihr Leben im Münchner Stadtteil Aubing hat. Andererseits sollten die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, sich selbst und ihren Alltag (soweit es sich um ihre Freizeit drehte) im Internet darzustellen.

Mit dem Fredl-Internetcafé erhielten viele Jugendliche überhaupt erst die Gelegenheit, regelmässig im Netz zu surfen; die meisten Besucher der Freizeitstätte haben zu Hause keinen Internetzugang. Bei Jugendlichen, die keinen Computer besitzen, kam es zunächst darauf an, die Bedienungsfähigkeit zu entwickeln. Danach sollten die anderen Formen der Rezeptions- und der Interaktionskompetenz gefördert werden.

Durch eine eigene Website wollten die Fredl-Mitarbeiter sowohl die Identifikation der Mädchen und Jungen mit dem Jugendzentrum steigern als auch die Produktionskompetenz der Jugendlichen stärken. Nach Gesprächen mit interessierten Jugendlichen wurde das Grundgerüst der Fredl-Website von den Pädagogen konzipiert; ein Zivildienstleistender kümmerte sich um die technische und graphische Gestaltung. Die Jugendlichen entwickelten Ideen für einzelne Seiten, dokumentierten den Alltag und die speziellen Aktionen des Fredls mit einem digitalen Fotoapparat, wählten Bilder für die Website aus und verfassten Texte. Unter der Adresse www.sfredl.de kann man die Homepage im Netz finden.

Mit dem Teilprojekt «Was ist los im Stadtteil?» wollten die Pädagogen die Rezeptionskompetenz der Mädchen und Jungen stärken. Die Jugendlichen suchten im Netz nach Webadressen von Stadtteileinrichtungen und überlegten, welche dieser Einrichtungen sie auf den Fredl-Internetseiten präsentieren wollten. Dies sollte die Auswahl- und die Urteilsfähigkeit fördern. Jugendliche und Pädagogen stellten schliesslich unter der Rubrik «Stadtteil» eine kommentierte Liste von Links auf die Fredl-Website.

7.2 Projekt «Minderheiten und Zivilcourage»

Unter dem Motto «Wir sind nicht nur verantwortlich für das, was wir tun, sondern auch für das, was wir nicht tun» – eine Aussage, die man auf vielen kleinen Plakaten in der Münchner S-Bahn lesen konnte – begann das Fredl im Jahr 2001 ein Internetprojekt zu Fragen von Minderheiten und Zivilcourage (vgl. Buchloh 2002b). Das Vorhaben entstand aus Gesprächen mit den Jugendlichen. Es umfasste drei Teilprojekte: ein Internettturnier, eine Fotogeschichte und ein virtuelles Jugendzentrum mit Chat.

In einem Internettturnier spielten mehrere Gruppen gegeneinander. Die Pädagogen bereiteten für sie ein Blatt mit Fragen und mit Hinweisen zu Suchmaschinen, Webkatalogen und Internetlexika vor. Es ging um Fragen wie: Was ist mit «Zivilcourage» gemeint? Welche verschiedenen Arten von gesellschaftlichen Minderheiten gibt es? Wie viele Ausländer leben in München? Wie heisst der 1. Offizier des Raumschiffs Enterprise (erste Serie), und in welcher Hinsicht gehört er an Bord zu einer Minderheit? Die Jugendlichen mussten die Antworten durch eine Netzrecherche finden und dabei immer auch die Seite nennen, auf der sie die Antwort entdeckt hatten. Mit dem Internettturnier wollten Pädagogen die Rezeptionskompetenz der Jugendlichen fördern.

Die Produktionskompetenz stand im Vordergrund einer Fotogeschichte über ein Mädchen, das sich für andere einsetzt. Besonders die Mädchen dachten sich diverse Storys aus und zeichneten Skizzen. Verwirklicht wurde eine Geschichte mit dem Titel «Clarissa greift ein»: Die 14-jährige Sabrina ist ein Mädchen, das sich nimmt, wozu es Lust hat: Es küsst kurz hintereinander vier Jungen. Die anderen Mädchen sind deshalb eifersüchtig auf Sabrina, und ebenso wie die Jungen verachten sie sie als «Schlampe». Die Mädchen fangen an, Sabrina zu beschimpfen und zu schlagen. Clarissa geht dazwischen und hilft Sabrina, obwohl sie sich damit gegen ihre eigene Clique stellt. Für diese Fotostory schossen die Jugendlichen eine Vielzahl von Bildern. Sie wählten die besten Fotos aus, fügten Text- und Denkblasen ein und schrieben Texte. Schliesslich wurde die Geschichte auf der Fredl-Website präsentiert (vgl. Buchloh 2002a).

Mit dem dritten Teilprojekt wollten die Mitarbeiter der Freizeitstätte die Interaktionskompetenz der Jugendlichen stärken. Auf den Fredl-Internetseiten wurde ein Internetjugendzentrum eingerichtet, das zwei Studenten für das Fredl programmiert hatten. Die virtuellen Räume sind den wirklichen Räumen des Fredls nachgebildet. Wenn man den Button «Chat» auf der Fredl-Homepage anklickt, gelangt man in die virtuelle Freizeitstätte und kann dort chatten. Mit dem Chat verband sich nicht nur die Hoffnung, dass die Jugendlichen ihre Interaktionsfähigkeit verbesserten. Zugleich sollten sie Gelegenheit bekommen,

sich mit anderen Jugendlichen über die Fotogeschichte auszutauschen und viele andere Menschen kennen zu lernen – Menschen, die möglicherweise ganz anders leben als die Jugendlichen in München-Aubing. Die drei Teile des Fredl-Internetprojekts hatten also einen engen Zusammenhang: Es ging um die Auseinandersetzung mit Fragen von Minderheiten und Zivilcourage und um die Entwicklung verschiedener Formen von Internetkompetenz.

8 Schlussbemerkung

In der offenen Jugendarbeit kann man die Ergebnisse pädagogischer Bemühungen nicht mit Klassenarbeiten überprüfen. Ohnedies ist es schwierig, in der sozialen Arbeit mit Jugendlichen festgelegte Lernziele anzusteuern; nicht ohne Grund werden zur Kennzeichnung dieser Arbeit Stichwörter wie «indirekte Pädagogik», «Prozessorientierung», «Lebensweltorientierung» und «informelles Lernen» verwendet. Gleichwohl lassen gerade die speziellen Bedingungen in der offenen Jugendarbeit erwarten, dass unterschiedliche Ausprägungen von Internetkompetenz dort wirksam gefördert werden können. Jugendliche sind «intrinsisch motiviert», können in Projekten lernen und ein vertrauensvolleres Verhältnis zu den Jugendzentrumspädagogen aufbauen als zu ihren Lehrern. Vor allem bei der Förderung von Rezeptions- und Interaktionskompetenz kann man mit Erfolgen rechnen. Besonders gute Chancen ergeben sich aus dem Zugang zu gesellschaftlichen Gruppen wie Unterschichtjugendlichen und Ausländern. Insofern dürfte es in der offenen Jugendarbeit zumindest teilweise möglich sein, ungünstige soziale Bedingungen auszugleichen und einem «Digital Divide» oder einer «Wissenskluft» (vgl. Asendorpf 2001; Bonfadelli 1987) entgegenzuwirken.

Dr. Stephan Buchloh unterrichtet Kommunikationswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München und arbeitet in einer Freizeiteinrichtung mit Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten. Er leitet dort medienpädagogische Projekte rund um den Film und das Internet.

Literatur

- Asendorpf, Dirk (2001): Digital Divide. Spalten Computer und Internet die Gesellschaft? In: *Zeitpunkte*. Nr. 1, S. 14–16.
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Baacke, Dieter (1999a): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A. (Hg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31–35.
- Baacke, Dieter (1999b): Projekte als Formen der Medienarbeit. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A. (1999) (Hg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 86–93.
- Bader, Roland (2001): Legitime Partizipation. Ein Handlungsmodell der Medienpädagogik mit Computern. In: Schindler, Wolfgang; Bader, Roland; Eckmann, Bernhard (Hg.): *Bildung*

- in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, S. 356–376.
- Bonfadelli, Heinz (1987): Die Wissensklufforschung. In: Schenk, Michael: *Medienwirkungsforschung*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), S. 305–323.
- Buchloh, Stephan (2001): Internet im Alltag – Alltag im Internet. Homepage und Internetcafé. In: Moser, Sonja; Dreyer, Klaus (Hg.): *Im Netz werken. Kinder- und Jugendprojekte rund ums Internet*. München: KoPäd Verlag, S. 51–60.
- Buchloh, Stephan (2002a): «Clarissa greift ein». *Computerpädagogik in der offenen Jugendarbeit – Projekte für Friedfertigkeit und Toleranz*. In: *Megaphon. Zeitschrift des Landesjugendwerks der AWO Bayern*. Ausgabe 2, S. 16–18.
- Buchloh, Stephan (2002b): «Wir sind nicht nur verantwortlich für das, was wir tun, sondern auch für das, was wir nicht tun». Internetprojekt «Minderheiten und Zivilcourage». In: Moser, Sonja; Dreyer, Klaus (Hg.): *Spuren im Netz. Kinder- und Jugendprojekte rund ums Internet*. München: KoPäd Verlag, S. 65–76.
- Buchloh, Stephan (2003): Probleme und Möglichkeiten des Jugendschutzes. DGPuK-Fachgruppe «Medienpädagogik», 18.–19. Oktober 2002 in Potsdam. In: *Publizistik*. 48. Jg., Heft 1, S. 93–95.
- Büttner, Christian; Gottberg, Joachim von (2002) (Hg.): *Staatliche Kontrolle und selbstregulative Steuerung. Demokratische Willensbildung am Beispiel des Jugendmedienschutzes*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Felsmann, Klaus-Dieter (2002) (Hg.): *Medienkompetenz zwischen Bildung, Markt und Technik*. 5. Buckower Mediengespräche. Erweiterte Dokumentation 2001. München: KoPäd Verlag.
- Fix, Tina (2001): *Generation @ im Chat. Hintergrund und explorative Motivstudie zur jugendlichen Netzkommunikation*. München: KoPäd Verlag.
- Fromme, Johannes (2002): *Mediensozialisation und Medienpädagogik: zum Verhältnis von informellem und organisiertem Lernen mit Computer und Internet*. In: Paus-Haase, Ingrid; Lampert, Claudia; Süß, Daniel (Hg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 155–168.
- Galuske, Michael (2002): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Hamm, Ingrid (2001) (Hg.): *Medienkompetenz. Wirtschaft – Wissen – Wandel*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd (1997): *Geschichte der Medienpädagogik*. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: KoPäd Verlag, S. 116–126.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003) (Hg.): *JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Baden-Baden: SWR Medienforschung.
- 's Fredl (2003): *Jahresbericht 2002. Bericht für das Stadtjugendamt München*. München.
- Schachtner, Christina (2001): *Lernziel Identität. Medienkompetenz als Identitätskompetenz*. In: *medien praktisch*. 25. Jg., Heft 97, S. 4–9.
- Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (1999) (Hg.): *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd Verlag.
- Scherer, Helmut; Wirth, Werner (2002): *Ich chatte – wer bin ich? Identität und Selbstdarstellung in virtuellen Kommunikationssituationen*. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*. 50. Jg., Heft 3/2002, S. 337–358.
- Schindler, Wolfgang (2001): *Außerschulische Bildung in virtuellen Welten. Reflektierte Erfahrung, praktische Bausteine, theoretische und konzeptionelle Grundlagen*. Einführung. In: Schindler, Wolfgang; Bader, Roland; Eckmann, Bernhard (Hg.): *Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, S. 11–20.

Schorb, Bernd (1997): Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: KoPäd Verlag, S. 234–240.
Schweinitz, Jörg (1992) (Hg.): Prolog vor dem Film. Nachdenken über ein neues Medium 1909–1914. Leipzig: Reclam-Verlag.

Thiersch, Hans (2000): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.